



PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS, LITERATURAS,
CULTURAS Y SUS APLICACIONES

FACULTAT DE FILOLOGIA, TRADUCCIÓ I COMUNICACIÓ

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Propuesta de creación de un organismo coordinador
del hispanismo en India desde una perspectiva intercultural

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

María Amparo Rodrigo Mateu

Dirigida por:

Dra. Ana María Gimeno Sanz (Universitat Politècnica de València)

Dra. María Alcantud Díaz (Universitat de València)

Valencia, enero de 2020

Agradecimientos

A Ana Gimeno y a María Alcantud, por su apoyo e interés y por sus aportaciones al desarrollo de un trabajo del cual he disfrutado.

A los estudiantes de español de la Universidad de Mumbai, por haber sido una fuente de motivación a la hora de desempeñar mi labor docente en India, por haber inspirado un trabajo de estas características, por abrirme las puertas a su cultura, por sus ganas de aprender y, sobre todo, por la ilusión de compartir, con el aprendizaje intercultural que todo ello ha conllevado por mi parte.

Al Grupo de investigación Proyecto TALIS, por permitirme dotar de un contexto más significativo e intercultural al trabajo realizado desde India.

A los estudiantes y profesionales que han contribuido, directa o indirectamente, a este estudio y cuyos nombres, instituciones o centros de trabajo se mencionan.

Índice

Tablas.....	7
Figuras.....	10
Siglas.....	11
Summary.....	12
Resumen.....	14
Resum.....	16
1. Introducción.....	18
1.1 Origen y secuenciación del trabajo de investigación.....	18
Primera fase: punto de partida en el aula.....	18
Segunda fase: publicación de artículos y transferencia de resultados.....	22
Tercera fase: ampliación de la muestra de estudio y encuesta.....	26
Cuarta fase: entrevista.....	27
1.2 Tesis por compendio de artículos: justificación.....	28
1.3 Objetivos de la investigación.....	37
1.4 Justificación del estudio.....	38
Información institucional y estudios oficiales.....	38
Investigaciones académicas.....	42
1.5 Estructura de la tesis.....	47
2. Estado de la cuestión.....	51
2.1 El español entre las lenguas del mundo: situación y discusión.....	51
Demografía del español.....	51
El español en comparativa y presencia de lenguas en el plano internacional.....	56
Presencia internacional de las lenguas.....	59
Índice de importancia internacional de diez lenguas.....	61
Evolución del Índice de importancia internacional de las lenguas.....	65
Barómetro Calvet de las lenguas del mundo.....	69
Índice de poder vinculado a las lenguas.....	71
Conclusiones.....	74
Importancia internacional de las lenguas y enseñanza de idiomas.....	75
El español en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.....	77
El español como lengua internacional. Perspectivas de crecimiento.....	80
El español como idioma de la ciencia y la tecnología.....	86
Importancia de las lenguas en internet.....	88
Conclusiones.....	90
2.2 India: contexto sociocultural y de enseñanza.....	92

Las lenguas en India	92
Las lenguas como manifestación de las culturas	95
Competencia pragmática intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras en India	98
Aproximación intercultural en el aula de ELE: comparación, contraste y reflexión socioculturales	112
EL MCER como herramienta intercultural en el aprendizaje de lenguas.....	114
El papel del profesor entre culturas	116
2.3 Tradición educativa y enseñanza de ELE en India	118
Introducción a las lenguas en el sistema educativo indio	118
Tradición y situación en el aula	121
ELE en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en India	122
Programas de acción educativa y cultural españoles en India.	131
Programa MAEC-AECID de Lectorados	131
Instituto Cervantes	134
Asesoría de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional	136
Conclusiones	145
2.4 Estudio sobre la percepción del aprendizaje de ELE por parte del alumnado de la Universidad de Mumbai.....	146
Introducción	147
Medios y difusión	148
Contenidos generados por los estudiantes (CGE).....	149
Trabajo en equipo y motivación	150
Método	151
Objetivos.....	151
Participantes.....	151
Situación de aprendizaje	152
Instrumentos.....	154
Resultados y discusión.....	155
Conclusiones	161
3. Publicaciones	165
Publicación 1: La producción radiofónica en clase de ELE, un recurso motivador para el trabajo de destrezas comunicativas e interculturales (Rodrigo-Mateu, 2018)	165
Publicación 2: Desarrollo de la competencia comunicativa a través de la comunicación radiofónica en la clase de E/LE (Rodrigo-Mateu, 2018)	193
Publicación 3: <i>Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India</i> (Rodrigo Mateu, 2017)	203

Publicación 4: La expresión escrita contextualizada y la corrección guiada en ELE (Rodrigo-Mateu, 2018)	205
Publicación 5: Language, culture and interculturality through narratives with learners of Spanish as a Foreign Language (Rodrigo-Mateu, 2018)	238
Publicación 6: Interview with Govind Nihalani. <i>Rukmavati Ki Haveli</i> : Creating Emotional Landscapes (Rodrigo-Mateu, 2016).....	256
Publicación 7: <i>La casa de Bernarda Alba</i> y <i>Rukmavati Ki Haveli</i> . Aprendizaje intercultural en el aula de español como lengua extranjera a través de las artes (Rodrigo-Mateu, 2019)	265
Conclusiones y puntos de interés de las publicaciones.....	288
4. Encuesta y resultados	291
4.1 Objetivos	291
4.2 Participantes	292
4.3 Instrumentos.....	292
Observación participante	293
Cuestionarios	294
Pilotaje previo	296
Cuestionario para estudiantes	297
Cuestionario para docentes	299
Elaboración y administración del cuestionario	300
4.4 Resultados	303
Resultados del cuestionario para estudiantes	304
Percepción del alumnado indio sobre las clases de ELE con profesorado hispano nativo.....	314
Resultados del cuestionario para docentes.....	316
4.5 Limitaciones.....	332
5. Discusión y conclusiones (Discussion and Conclusions)	335
6. Propuestas	347
6.1 Universidades indias	349
6.2 Instituciones españolas.....	349
Programa MAEC-AECID de Lectorados	350
Instituto Cervantes.	350
Asesoría de Educación de España en India.....	352
Estudios de contexto e investigaciones.....	353
6.3 Profesorado	354
6.4 Editoriales	355
6.5 Organismo regulador del hispanismo en India	355
Referencias bibliográficas.....	358

Apéndices.....	368
Apéndice 1. Blog de ELE de la Universidad de Mumbai.....	368
Apéndice 2. Cuestionario sobre el aprendizaje de ELE por parte del alumnado de la Universidad de Mumbai.....	373
Apéndice 3. Cuestionario para estudiantes de ELE	377
Apéndice 4. Cuestionario para docentes de ELE.....	384
Apéndice 5. Cuentos TALIS.....	389

Tablas

Tabla 1. Lectorados MAEC-AECID en universidades indias (2006-2020)	41
Tabla 2. Diferencias entre el estudio de Cheh (2012) y nuestra investigación (2020)	43
Tabla 3. Población y número de hispanohablantes en países hispanos (2019).....	52
Tabla 4. Número de hispanohablantes en países no hispanos (2019).....	53
Tabla 5. Número de hablantes de español (2019).....	53
Tabla 6. Población y número de hispanohablantes en países hispanos (2001).....	54
Tabla 7. Número de hispanohablantes en países no hispanos (1998).....	54
Tabla 8. Número de hablantes de español (2010 y 2019).....	55
Tabla 9. Oficialidad de doce lenguas por número de países y continentes.....	57
Tabla 10. Indicadores económicos para India (2006-2019).....	58
Tabla 11. Presencia de lenguas en organismos internacionales I	60
Tabla 12. Presencia de lenguas en organismos internacionales II.....	60
Tabla 13. Índice de importancia internacional de diez lenguas (1995)	61
Tabla 14. Clasificación de las lenguas según el número de hablantes.....	63
Tabla 15. Índice de importancia internacional de diez lenguas (2014)	66
Tabla 16. Índice de importancia internacional de las lenguas (1995 y 2014).....	66
Tabla 17. Clasificación de las lenguas del mundo por ponderancia equitativa	70
Tabla 18. Indicadores del Índice de poder vinculado a las lenguas.....	72
Tabla 19. Índice de poder vinculado a las lenguas	73
Tabla 20. Estudiantes de lenguas extranjeras en ciclos superiores de enseñanza de la Unión Europea	77
Tabla 21. Rasgos internacionales del inglés, el francés y el español.....	82
Tabla 22. Evolución del número de usuarios de internet por lenguas	89
Tabla 23. Proyección para 2050 del Índice de poder vinculado a las lenguas.....	91
Tabla 24. Número de estudiantes de ELE por niveles en la Universidad de Mumbai (2013- 2016)	121
Tabla 25. Número de candidatos a los exámenes DELE gestionados desde el Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2004-2019)	135
Tabla 26. Estilos de aprendizaje de estudiantes de ELE en la Universidad de Mumbai	156
Tabla 27. Desarrollo de destrezas en estudiantes de ELE de la Universidad de Mumbai.....	159
Tabla 28. Nivel de español del alumnado	305

Tabla 29. Orden de importancia (en términos de tiempo) asignado a la gramática, a la pronunciación y a la cultura en la clase de ELE y en los exámenes según la percepción del alumnado.....	308
Tabla 30. Opinión del alumnado sobre la integración del componente cultural en el aprendizaje de ELE.....	309
Tabla 31. Separación entre cultura y gramática en la clase de ELE según la experiencia del alumnado.....	310
Tabla 32. Opinión del alumnado sobre si sus docentes de ELE relacionan la cultura india con la hispana	311
Tabla 33. Experiencia del alumnado en actividades en el aula que le hagan reflexionar sobre su contexto social y cultural indio	311
Tabla 34. Opinión del alumnado sobre el aprendizaje de la cultura hispana como oportunidad para reflexionar sobre su propia cultura y comparar ambas	311
Tabla 35. Opinión del alumnado sobre si el hecho de aprender sobre los demás le ayuda a conocerse mejor a sí mismo.....	311
Tabla 36. Origen del profesorado de ELE según el alumnado encuestado	312
Tabla 37. Frecuencia de interacción del alumnado con hispanohablantes en India	312
Tabla 38. Frecuencia de interacción del alumnado con hispanohablantes en India según su lugar de estudio.....	313
Tabla 39. Valoración de los docentes hispanos por parte del alumnado indio.....	314
Tabla 40. Opinión del alumnado sobre si el profesorado hispano incluye su cultura india en las prácticas de clase.....	315
Tabla 41. Opinión del alumnado sobre si el profesorado hispano comprende su tradición académica y contexto sociocultural y adapta la clase a estos	315
Tabla 42. Opinión del alumnado sobre si sus clases de ELE son un intercambio cultural y si su profesorado hispano aprende de la cultura india.....	316
Tabla 43. Opinión del alumnado sobre si las actividades de clase son una oportunidad para introducir su cultura al profesorado hispano.....	316
Tabla 44. Edades de los docentes de ELE encuestados.....	318
Tabla 45. Niveles de ELE impartidos por los docentes encuestados.....	318
Tabla 46. Orden de importancia (en términos de tiempo) asignado por los docentes a la gramática, a la pronunciación y a la cultura en el aula de ELE y en los exámenes.....	321
Tabla 47. Separación entre cultura y gramática en las clases de ELE según la práctica en el aula del profesorado.....	322

Tabla 48. Opinión del profesorado acerca del aumento de la motivación del alumnado al comparar su cultura con la cultura hispana.....	322
Tabla 49. Opinión del alumnado acerca del aumento de su propia motivación al comparar su cultura con la cultura hispana	323
Tabla 50. Opinión del profesorado acerca de la similitud entre las culturas hispanas y las diferentes culturas de India	324
Tabla 51. Opinión del alumnado acerca de la similitud entre las culturas hispanas y las diferentes culturas de India	324
Tabla 52. Opinión del alumnado acerca de la existencia de paralelismos entre su cultura y la cultura hispana en los materiales de clase.....	326
Tabla 53. Opinión del profesorado acerca de la existencia de paralelismos entre la cultura hispana y la cultura del alumnado en los materiales de clase	326
Tabla 54. Opinión del profesorado acerca de la suficiencia de representaciones culturales del mundo hispano en los manuales y materiales de clase	327
Tabla 55. Principales destrezas trabajadas en clase en las actividades relacionadas con aspectos culturales según el origen del profesorado	329
Tabla 56. Opinión del alumnado sobre la aplicación de dinámicas nuevas por parte de sus docentes hispanos.....	329
Tabla 57. Opinión del alumnado sobre la incidencia en aspectos gramaticales en la clase de ELE según el origen del profesorado.....	329
Tabla 58. Opinión del alumnado sobre la incidencia en destrezas comunicativas en la clase de ELE según el origen del profesorado.....	330
Tabla 59. Malentendidos culturales al trabajar conjuntamente docentes indios e hispanos en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi	332
Tabla 60. Malentendidos culturales al trabajar conjuntamente docentes indios e hispanos ..	332

Figuras

Figura 1. Comida en la barca (Sorolla, 1898).....	102
Figura 2. La vendimia (Goya, 1787).....	102
Figura 3. Aula 3 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 10)	106
Figura 4. Aula 3 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 18)	106
Figura 5. Ficha proyectable de Aula 3 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 18).....	107
Figura 6. Aula 3 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 48)	108
Figura 7. Aula 3 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 21)	109
Figura 8. Niveles de enseñanza en India (University Grants Commission, 2019)	120

Siglas

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CGE	Contenidos generados por los estudiantes
CIA	Central Intelligence Agency
ELE	Español como lengua extranjera
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IL	Índice de importancia internacional de las lenguas
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PLI	Índice de poder vinculado a las lenguas (del inglés Power Language Index)
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
TALIS	Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura (del inglés Teaching and Acquisition of Solidarity and Intercultural Competences through Languages and Literature)
TIC	Tecnologías de la información y de la comunicación
UGC	University Grants Commission

Summary

This research originates from our reflections on teaching practices used in the Spanish as a Foreign Language class with adult learners in India and it is based on continuous self-observation and introspection targeted at professional development within the Indian context.

This self-observation is supported by audio/video recordings and notes that, together with surveys and teaching assessments conducted by students, enabled reflection processes in which more introspective aspects were inevitably registered—for example the native Spanish teacher's perceptions in her role both as guide and as participant observer in a foreign cultural setting.

From the beginning, everything that was heard, seen and thought was registered in a classroom diary and also used as documentation material. This practice enabled us to (a) systematically organize available information and to (b) design a wider research framework based on reality experienced and observed in class. Quantitative and qualitative research techniques are, therefore, combined in our thesis by compilation of articles.

In our work, external knowledge complements internal visions, i.e., a deep and critical reflection conducted by teachers themselves about real situations occurring in the classroom; this ensures a continuous and cyclic feedback loop. Students also reflected in the same manner, with a view to establishing lines of work leading to qualitative changes, considering perceptions of the main actors involved in classroom work. Contrasting direct and practical experiences with theoretical knowledge helped in consolidating a theoretical basis upon which decisions and action plans suggested can be based.

At the same time, publishing articles about classroom experiences while research work was still being conducted, allowed for documentation processes to be carried out parallel to teaching practices. All in all, theory and practice were connected allowing them to evolve together following an ongoing feedback process throughout.

These reflections about teaching Spanish as a Foreign Language with adult learners in India would be incomplete without considering the different educational contexts and project frameworks encompassing them. From our experience within the Lecturers Program MAEC-AECID at the University of Mumbai and at Instituto Cervantes in New Delhi, we would like to aim:

- Firstly, at a line of reflection on opportunities to exploit intercultural encounters arising from Spanish educational and cultural programs in India, taking into account social, linguistic and cultural characteristics of the country,

- secondly, we suggest a model for teachers' training and program implementation starting from a reflection on current actions and leading towards raising awareness that allows for a search for alternatives and
- thirdly, at the creation of new coordination and action methods while improving the existing ones that are periodically observed, analysed and assessed for subsequent actions.

Contents exposed in this research will help build new knowledge from previous knowledge and experiences in India and from interactions among all actors involved. We refer here to multidirectional interactions of a more social nature, i.e., among different levels and not necessarily among more experienced people or among people sharing similar experiences. Ultimately, we look for the same kind of collaboration as the group work seen in class with our students. This interaction will enable us to build, from individual knowledge and abilities, collective knowledge and action plans required for coordinated and constructive work related to teaching Spanish as a foreign language with adult learners in India.

Key words: Spanish as a foreign language, interculturality, teaching and learning context, Hispanic studies coordination in India.

Resumen

El origen de este trabajo de investigación ha sido la reflexión docente en enseñanza de ELE con adultos en India, a partir de una autoobservación continua e introspección orientadas hacia el desarrollo profesional dentro del contexto indio.

Esta autoobservación ha contado con grabaciones de audio y vídeo y con anotaciones que, junto con encuestas y evaluaciones docentes distribuidas entre el alumnado, han permitido procesos de reflexión en los que, inevitablemente, se han registrado también aspectos más introspectivos, como las percepciones de la profesora, en su doble función de guía y de observadora participante en una cultura extranjera.

Todo lo oído, visto y pensado ha sido registrado desde un principio a modo de diario de clase, el cual sumamos al trabajo de documentación. La combinación de todo ello ha permitido organizar la información de forma sistemática y confeccionar un marco de investigación general que parta de la realidad vivida y observada en el aula. Combinamos, por tanto, investigación cuantitativa y cualitativa en esta tesis por compilación de artículos que presentamos.

A modo de retroalimentación cíclica, los saberes externos han complementado la visión interna, es decir, la reflexión profunda y crítica por parte de los mismos docentes acerca de las situaciones reales que se dan en el aula, la cual hemos hecho extensiva a los estudiantes, con miras a establecer líneas de trabajo que conlleven cambios cualitativos, teniendo en cuenta las percepciones de los principales actores participantes en el trabajo en el aula. Contrastar experiencias directas con saber teórico ha contribuido a consolidar una base teórica sobre la cual fundamentar decisiones y los planes de actuación que proponemos.

Asimismo, la publicación de artículos sobre experiencias en el aula durante el transcurso del trabajo de investigación ha desencadenado procesos de documentación simultáneos a gran parte de la labor docente. Así, teoría y práctica han quedado vinculadas y han evolucionado a la par en un proceso de retroalimentación continuo a lo largo del tiempo.

Estas reflexiones sobre la situación en el aula de ELE con adultos en India quedarían incompletas si no tuviéramos en cuenta los diferentes contextos educativos y proyectos marco que las engloban. Desde nuestra experiencia inicial en el marco del programa MAEC-AECID de Lectorados en la Universidad de Mumbai, así como posteriormente en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, queremos apuntar, en primer lugar, hacia una línea de reflexión acerca de las oportunidades de explotación de la interculturalidad que brindan los programas de acción educativa y cultural españoles en India, teniendo en cuenta las características sociales,

lingüísticas y culturales del país. En segundo lugar, proponemos un modelo de formación del profesorado y de implantación de los programas que parta de la propia reflexión sobre las actuaciones actuales y que derive en una toma de conciencia para buscar alternativas. En tercer lugar, sugerimos nuevos métodos de coordinación y de acción que mejoren los ya existentes y que, al mismo tiempo, sean observados, analizados y evaluados de forma periódica de cara a actuaciones posteriores.

Todo ello aportará nuevos conocimientos a partir de conocimientos y experiencias previas y existentes en el país, así como de la interacción entre todos los actores involucrados. Nos referimos aquí a interacciones multidireccionales de cariz más social, es decir, entre diferentes niveles, no necesariamente entre interlocutores más expertos o que cuentan con el mismo tipo de experiencias. Se trata, en definitiva, de un trabajo colaborativo del mismo estilo que los procesos grupales de formación que aplicamos en el aula con nuestro alumnado. Esta interacción permitirá construir, a partir de saberes y destrezas individuales, conocimientos y planes de actuación colectivos necesarios de cara a un trabajo coordinado y constructivo de la enseñanza de ELE con adultos en India.

Palabras clave: ELE, interculturalidad, contexto de enseñanza y aprendizaje, coordinación del hispanismo en India.

Resum

Aquest treball d'investigació s'origina a partir d'una reflexió docent en ensenyament d'espanyol com a llengua estrangera amb alumnat adult a l'Índia i està basat en una autoobservació contínua i en una introspecció, ambdues enfocades cap al desenvolupament professional dins el context indi.

Aquesta autoobservació ha comptat amb gravacions d'àudio i de vídeo i amb anotacions que, junt amb les enquestes i amb les avaluacions docents distribuïdes entre l'alumnat, han possibilitat processos de reflexió que, inevitablement, han enregistrat també aspectes més introspectius, com ara les percepcions de la professora, en la seua doble funció de guia i d'observadora participant en una cultura estrangera.

Tot allò que hem escoltat, que hem vist i que hem pensat ha estat enregistrat des del començament en forma de diari de classe, el qual sumem també al treball de documentació. El conjunt ens ha permès organitzar la informació disponible de forma sistemàtica i confeccionar un marc d'investigació general basat en la realitat viscuda i observada a l'aula. Combinem, per tant, investigació quantitativa i qualitativa en aquesta tesi per compilació d'articles que presentem.

Els sabers externs han complementat la visió interna, és a dir, la reflexió profunda i crítica per part dels mateixos docents sobre les situacions reals que es donen en classe, en forma de retroalimentació cíclica. Hem fet extensiva aquesta reflexió als estudiants, amb l'objectiu d'establir línies de treball que comporten canvis qualitatius, tot considerant les percepcions dels principals actors participants en el treball a l'aula. Contrastar experiències directes amb saber teòric ha contribuït a consolidar una base teòrica sobre la qual fonamentar decisions i els plans d'actuació que proposem.

Així mateix, el fet de publicar articles relacionats amb experiències d'aula a la vegada que es desenvolupava el treball d'investigació ha desencadenat processos de documentació simultanis a gran part de la tasca docent. D'aquesta manera, teoria i pràctica han estat vinculades i han evolucionat juntes en un procés de retroalimentació continu al llarg del temps.

Aquestes reflexions al voltant de l'ensenyament de castellà amb alumnat adult a l'Índia serien incompletes si no consideràrem els diferents contextos educatius i els projectes marc que les engloben. Des de la nostra experiència inicial al programa MAEC-AECID de Lectorats a la Universitat de Mumbai i, posteriorment, a l'Instituto Cervantes de Nova Delhi, volem apuntar ara, primer, cap a una línia de reflexió sobre les oportunitats d'explotació de la interculturalitat que ofereixen els programes d'acció educativa i cultural espanyoles a l'Índia,

tot tenint en compte les característiques socials, lingüístiques i culturals del país. Segon, proposem un model de formació del professorat i d'implantació de programes a partir de la pròpia reflexió docent sobre les actuacions actuals i que derive en una presa de consciència que permeti buscar alternatives. Tercer, suggerim nous mètodes de coordinació i d'acció que millorin els presents i que, a la vegada, siguin observats, analitzats i avaluats de forma periòdica de cara a actuacions posteriors.

Tot això aportarà nous coneixements a partir de coneixements i d'experiències prèvies i existents al país, com també de la interacció entre tots els actors involucrats. Ens referim a interaccions multidireccionals de caire més social, és a dir, entre diferents nivells, no necessàriament entre interlocutors més experts o que compten amb el mateix tipus d'experiències. Es tracta, en definitiva, d'un treball col·laboratiu del mateix estil que els processos grupals de formació que apliquem a l'aula amb el nostre alumnat. Aquesta interacció permetrà construir, a partir de sabers i de destresses individuals, coneixements i plans d'actuació col·lectius necessaris de cara a un treball coordinat i constructiu de l'ensenyament de castellà amb adults a l'Índia.

Paraules clau: espanyol com a llengua estrangera, interculturalitat, context d'ensenyament i d'aprenentatge, coordinació de l'hispanisme a l'Índia.

Capítulo 1

Introducción

1.1 Origen y secuenciación del trabajo de investigación

Primera fase: punto de partida en el aula. El interés por llevar a cabo esta investigación surgió, en primer lugar, a raíz de las observaciones de las dinámicas de trabajo y de interacción en el aula realizadas a lo largo de tres cursos académicos (desde julio de 2013 hasta junio de 2016) en la clase de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en la Universidad de Mumbai, India, en el contexto del programa MAEC¹-AECID² de Lectorados en Universidades Extranjeras³.

Desde el comienzo se detectó una clara aproximación intercultural del alumnado indio hacia el aprendizaje del idioma. Observar con curiosidad la cultura objeto de aprendizaje, compararla con su propia cultura y, en consecuencia, compartir esta última aumentaba su motivación de cara al aprendizaje de la lengua extranjera. Al mismo tiempo, se percibía que la cultura de los estudiantes también determinaba formas de aprender y de interactuar en el aula.

Tras un breve espacio de tiempo inicial, se constató que este entorno de aprendizaje favorable y receptivo por parte del alumnado de cara al aprendizaje se veía limitado por una notable falta de apoyo institucional sólido, regular y coherente, así como de recursos que favorecieran y complementaran el proceso de aprendizaje en el aula. Nos referimos aquí a recursos internos de la propia universidad, más allá del manual, a recursos externos disponibles en la ciudad de Bombay, el entorno inmediato de los estudiantes, y también a recursos en el marco del programa MAEC-AECID de Lectorados en el país⁴. Se acusó, en general, una ausencia de referentes, de coordinación y de un trabajo en red que permitieran, por un lado, entender procesos de adaptación a la cultura de trabajo y al contexto de enseñanza y, por el otro, unificar y compartir recursos y proyectos.

Cabe mencionar que el Instituto Cervantes, en el conjunto de India, cuenta con un único centro en la ciudad de Nueva Delhi, esto es, a 1500 km de distancia de Bombay. Nuestros estudiantes de ELE en la Universidad de Mumbai, una ciudad de más de 12 millones de

¹ Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.

² Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

³ www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid/lectorados

⁴ Cuatro instituciones gestionan el conjunto del programa de Lectorados en India, a saber: dos españolas (AECID y la Sección Cultural de la Embajada de España en India) y dos indias (University Grants Commission [UGC] y las propias universidades participantes).

habitantes (más de 18 millones incluyendo toda el área metropolitana)⁵, con un memorando de entendimiento para la implantación del programa Lectorados MAEC-AECID en vigor desde el año 2007⁶ y que cuenta con representación institucional española a través de un Consulado General, de una Consejería de Economía y Comercio y de una Consejería de Turismo no podían, sin embargo, disfrutar de los beneficios que les hubiera aportado una cuarta representación a través del Instituto Cervantes, como institución cultural y fuente de recursos y de apoyo al estudio.

Ante tal falta de apoyo y disponibilidad institucionales, y para contrarrestar esta situación no sumativa en la que se impartía docencia de ELE en la Universidad de Mumbai, se optó por buscar formas alternativas que posibilitaran una metodología de trabajo y de aprendizaje que trascendiera las paredes del aula, mediante actividades y proyectos cuya materialización y consecución dependieran únicamente de la voluntad de la profesora y del alumnado, en definitiva, de los actores y principales responsables del trabajo en el aula. A raíz de las observaciones mencionadas al comienzo de este apartado, el objetivo era, por tanto, crear situaciones de enseñanza que favorecieran procesos de reflexión y de conciencia cultural, de cara al desarrollo de destrezas interculturales como parte inherente del aprendizaje del idioma.

Desde el principio, la línea de trabajo proyectada para el alumnado de ELE de la Universidad de Mumbai, una universidad pública india, se planteó también como un compromiso con los Objetivos de Desarrollo del Milenio⁷ (ODM), fijados por la Organización de las Naciones Unidas (en adelante, ONU) para el año 2015 y relevados posteriormente por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible⁸. El plan de acción para la implementación de esta última contempla, como cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), «garantizar una

⁵ Según datos del censo oficial de 2011 del país. Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de <https://www.census2011.co.in/census/city/365-mumbai.html>

⁶ En los registros oficiales tanto de la Embajada de España de Nueva Delhi como de la Universidad de Mumbai existen sendas copias del memorando de entendimiento firmado por los máximos representantes de ambas instituciones en septiembre de 2006, con el fin de incluir un puesto de lector de español para la Universidad de Mumbai en la convocatoria anual de la AECE (conocida posteriormente como AECID, según el Real Decreto 1403/2007, de 26 de octubre, por el que se aprueba el Estatuto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo). Sin embargo, el 22 de julio de 2019, se nos confirma desde misma la AECID, tras una consulta de comprobación por correo electrónico, que la Universidad de Mumbai se unió al programa de lectorados en el curso 2005-2006. Cabe mencionar también que dicho programa se canceló en el curso académico 2017-2018 y que el memorando de entendimiento, firmado inicialmente para un máximo de tres ciclos (nueve cursos académicos) (Memorandum of Understanding between the Ambassador of Spain to India and the Registrar of the University of Mumbai for the implementation of support for a Spanish Lecturer/Assistant, 2006), no se había renovado previamente para el curso académico 2016-2017.

⁷ Incluidos en la Declaración del Milenio, compromiso aprobado en septiembre de 2000 por la ONU con el objetivo de reducir los niveles de extrema pobreza en un plazo de tiempo fijado para el año 2015. Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de <https://www.un.org/millenniumgoals/>

⁸ Adoptada en septiembre de 2015 como sustitución a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Recuperado el 22 de diciembre de 2019 de <http://links.uv.es/HER042R>

educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2018, p. 28). Esta mejora de la educación de calidad, así como el acceso universal a ella, han marcado la pauta de nuestro trabajo en el contexto indio.

El primer proyecto se encauzó al inicio del periodo de docencia, en agosto de 2013. Se trata del programa de radio *¿Salsa o salsa?*⁹ (Rodrigo-Mateu, 2013-2014). La idea surgió tras descubrir la existencia de un estudio de radio comunitaria en el mismo campus de la Universidad de Mumbai, Radio MUST (Mumbai University Students Transmission). Se grabaron un total de seis programas, entre octubre de 2013 y mayo de 2014, con alumnado de segundo y tercer curso de ELE.

A continuación, una visita a España antes del inicio del segundo curso académico (2014-2015) nos brindó la ocasión de conocer el grupo de investigación de la Universitat de València Proyecto TALIS¹⁰ (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura), de la mano de su directora, la profesora María Alcantud Díaz, codirectora de esta tesis doctoral.

Una primera reunión nos permitió visualizar la posibilidad de incluir la práctica docente que se estaba llevando a cabo en la Universidad de Mumbai en un contexto de trabajo intercultural más amplio y motivador, coordinado desde la Universitat de València y que, al mismo tiempo, la dotaba de mayor sentido. Se abrieron, con ello, las puertas a una aproximación holística, interconectada e integradora de nuestra labor docente con aprendientes adultos indios de ELE.

En julio de 2014 empezamos a trabajar el taller de escritura creativa Proyecto TALIS, implementado y testado en experiencias didácticas anteriores (Alcantud-Díaz, Haba Osca y Peredo, 2015; Reyes Castillo y Alcantud-Díaz, 2016) y posteriores (Alcantud-Díaz y Sevilla-Pavón, 2018; Mínguez López, Alcantud-Díaz y Olmos Fontestad, 2017). Esta práctica se extendería a lo largo de dos cursos académicos y finalmente vio la luz en el volumen de cuentos bilingües (español e inglés) *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de la India. Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India* (Rodrigo Mateu, 2017) ocho meses después de concluir la estancia de lectorado en la Universidad de Mumbai. La profesora María Alcantud Díaz aprovechó el espacio que se le cedió para la presentación pública del proyecto y del volumen de cuentos en la quinta edición de la *Mostra*

⁹ Disponible en <http://chutneyconsalsa.blogspot.com/p/radio.html>

¹⁰ Código GIUV2015-218.

*Internacional de Cinema Educatiu (MICE)*¹¹, celebrada el 23 de febrero de 2017 en el Teatre el Musical de Valencia. Para la fecha, se contaba también con las grabaciones de algunos de los audios de los cuentos, publicadas en el blog de la asignatura junto con toda la información relacionada con el proyecto¹². Estos contenidos se han ido actualizando hasta el momento de presentar esta tesis.

La coordinadora del libro de cuentos y autora de este trabajo de investigación no participó en la primera presentación de la publicación, al encontrarse en India por circunstancias laborales. Sí que organizó posteriormente dos actos. El primero de ellos fue en acción conjunta con la Universidad Popular y la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Sagunto y se celebró el 21 de noviembre de 2017, en el salón de actos del Centro Cívico del mismo municipio. Desde la Concejalía de Cultura, además, se adquirieron 40 copias de la publicación para distribuir las entre centros de enseñanza y bibliotecas de la localidad.

El siguiente acto público de presentación tuvo lugar el 9 de diciembre de 2017 en la ciudad de Bombay, en India, en la cafetería-librería Bombay to Barcelona Library Cafe, proyecto al cual van destinados los fondos recaudados con la venta del libro. Esta última presentación en el entorno en el que se habían redactado los cuentos permitió la participación de los estudiantes autores, en un evento en el que compartieron su experiencia y la lectura de fragmentos de un trabajo que, finalmente, retornaba a sus manos en forma de publicación. Se les devolvía, con ello, el resultado final y se cerraba el ciclo de un proyecto de redacción en el aula de ELE que, al igual que el conjunto del trabajo realizado en la Universidad de Mumbai, quedó aislado dentro del contexto de la enseñanza del español en India. Su presentación, vía correo electrónico, junto con toda la información sobre el proyecto, tanto a instituciones españolas de difusión de lengua y cultura que trabajan en India como a la propia Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (en adelante, AECID) no recibió respuesta alguna¹³.

¹¹ La edición de 2017 de la MICE contó con India como país invitado.

¹² Las referencias a los contenidos publicados en el blog de la asignatura de ELE de la Universidad de Mumbai (<http://chutneyconsalsa.blogspot.com/>) aparecen en el apéndice 1.

¹³ Según el punto 15 de la base décima de la Resolución de 19 de enero de 2015 de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2015/2016, es obligación de los lectores beneficiarios mencionar la condición de lector MAEC-AECID en las actividades o publicaciones relacionadas con el objeto de la subvención. BOE núm. 30, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Madrid, España, 4 de febrero de 2015. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-1036. Así hemos procedido con el libro de cuentos publicado.

El blog chutneyconsalsa.blogspot.com (Rodrigo-Mateu, 2013-2016), creado con la misma finalidad de devolver al alumnado los resultados de las actividades realizadas, recopila información sobre el proyecto de redacción, publicación y difusión de los cuentos, así como los audios del programa de radio *¿Salsa o salsa?* Ambos trabajos nos han permitido observar y establecer conexiones entre el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas y el trabajo de las competencias interculturales en el aula de ELE con alumnado adulto indio.

Finalmente, tras la lectura, con un grupo de alumnas de tercer curso, de *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2006), una de ellas, impulsada por la curiosidad, encontró información acerca de una película india basada en la obra de García Lorca, rodada en el año 1991 por el director de cine Govind Nihalani. A través de una serie de pesquisas entre estudiantes de Estudios Cinematográficos de la misma universidad, conseguimos contactar con el director, residente en Bombay, y concertar un encuentro con él.

De la visita a Govind Nihalani en su estudio surgieron dos productos que han contribuido tanto al desarrollo del trabajo de la interculturalidad en el aula con el alumnado como a la evolución de esta tesis doctoral. Nos referimos, primero, a la consecución de una copia de la adaptación cinematográfica, en lengua hindi y subtitulada en inglés, titulada *Rukmavati ki Haveli* (Nihalani, 1991), al no encontrarse disponible en el mercado. Esto nos permitió visualizar el film en el aula, tras la lectura de la obra dramática, a través de un enfoque cultural comparativo. El segundo producto fue la publicación de una entrevista al director, incluida en el apartado 3.6, y que ha servido de base para el análisis posterior del conjunto de nuestro trabajo de investigación. Esta última experiencia docente nos ha permitido ampliar el tema de estudio, la interculturalidad, a su trabajo en el aula también a través de las artes.

Concluimos con el apunte que los proyectos y actividades aquí presentados, por la motivación que despertaron y los resultados obtenidos en clase, han sentado las bases para el desarrollo de nuestra investigación, cuyo objetivo general es partir de observaciones directas en el aula para profundizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE con adultos indios desde una perspectiva intercultural.

Segunda fase: publicación de artículos y transferencia de resultados. Durante el trabajo con el alumnado de ELE de la Universidad de Mumbai, se observó que tanto la elaboración del programa de radio como la redacción contextualizada de cuentos bilingües y la observación del encuentro intercultural entre la obra de García Lorca y la película de Nihalani aumentaban la curiosidad y la motivación de cara al aprendizaje. Este factor, unido a la extensión de las tres prácticas en el tiempo, nos ha invitado a desarrollar un proceso de reflexión sobre el aprendizaje, materializado a través de la publicación de cinco estudios

empíricos, un libro y una entrevista, y a enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera como un ciclo en el que práctica, observación y teoría se retroalimentan continuamente, ampliando con ello la perspectiva de análisis.

Esta reflexión por parte de la profesora sobre el aprendizaje del alumnado quedaría incompleta sin una reflexión llevada a cabo también por los mismos estudiantes implicados. Así, tras finalizar los tres cursos de trabajo en la Universidad de Mumbai y aprovechando que contamos con una parte sustancial de las actividades realizadas en clase publicadas en el blog informativo de la asignatura chutneyconsalsa.blogspot.com, se ha analizado la percepción que los estudiantes tienen sobre su propio aprendizaje, a partir de una reflexión longitudinal y ayudándose de la revisión de los contenidos publicados en él. Incluimos los resultados de este estudio en el apartado 2.4, como material complementario al análisis del estado de la cuestión.

En total, esta tesis por compilación está formada por siete trabajos publicados, repartidos entre seis artículos y un libro. En todos ellos la doctoranda ha sido la única autora. Mientras que el libro de cuentos y la entrevista al director Govind Nihalani se publicaron con anterioridad al comienzo de los estudios de doctorado, los cinco artículos restantes se han publicado dentro del periodo oficial. Si bien las dos publicaciones anteriores presentan, además, un cariz más práctico que investigador, ambas proceden de un estudio previo e incitan a una reflexión significativa en el conjunto de la investigación. Asimismo, podemos considerar que su publicación anticipada demuestra las habilidades de escritura de la doctoranda (Pretorius, 2017, p. 835), de cara al trabajo posterior de análisis, razonamiento y redacción más extenso que ahora presentamos.

En cuanto a las lenguas de publicación, el libro de cuentos se presenta en español y cuenta con todos los cuentos traducidos al inglés. La intención de presentarlo en formato bilingüe paralelo es dotarlo de una función didáctica de aprendizaje no solo del español, sino también de la lengua inglesa. La entrevista a Nihalani y uno de los artículos se han publicado íntegramente en inglés. Cabe agradecer a la profesora Ana María Gimeno Sanz la revisión lingüística de este último. El resto de las publicaciones se han realizado en español, con la excepción de los correspondientes resúmenes en inglés y de las conclusiones finales del conjunto de la tesis, como parte de los requisitos para solicitar su mención internacional. Por la misma razón, hemos conservado en inglés las citas originales en este idioma utilizadas en la redacción del conjunto de la tesis.

Contamos, además, con los archivos de audio del programa radiofónico *¿Salsa o salsa?* y con los audiocuentos en inglés y en español, los cuales forman parte del material didáctico creado dentro del proyecto de escritura creativa. Todos ellos han sido editados y publicados

por la autora de este trabajo de investigación y se encuentran organizados y disponibles en sus correspondientes pestañas del blog de la asignatura, así como en la web del GIUV Proyecto TALIS¹⁴.

Cada uno de los materiales publicados ha sido una contribución valiosa para el conjunto de la tesis, cuyo eje vertebrador es el estudio del desarrollo de competencias comunicativas e interculturales a través de la producción de contenidos y de la reflexión y el contraste culturales con estudiantes adultos de ELE en India. Los enumeramos a continuación, siguiendo una coherencia estructural y no necesariamente en el mismo orden en el que se han escrito o publicado (Mason y Merga, 2018, pp. 1465-1466). Añadimos, a modo de aclaración y entre paréntesis, las diferentes perspectivas de análisis adoptadas, bien desde la producción de contenidos, bien desde la reflexión y el contraste interculturales, sin que esto signifique dotarles de un carácter rigurosamente excluyente. Junto a la referencia bibliográfica de los artículos de investigación, copiamos los resúmenes correspondientes publicados.

1.ª publicación (producción de contenidos):

Rodrigo-Mateu, A. (2018). La producción radiofónica en clase de ELE, un recurso motivador para el trabajo de destrezas comunicativas e interculturales. *RedELE*, 30, 64-91.

Resumen: Este estudio está basado en una experiencia en el aula con alumnado adulto de ELE en India. El objetivo es analizar el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales a partir de la producción radiofónica en un entorno social y académico caracterizado por la interacción oral multilingüe y por un aprendizaje en el aula que descansa sobre los pilares de la creatividad y la reflexión. A lo largo de la investigación, observamos cómo el desarrollo de la competencia comunicativa, inherente a la producción radiofónica, integra tanto el componente lingüístico-semántico como el pragmático intercultural, ambos inseparables en el proceso de aprendizaje de idiomas. Por último, pretende ser un estudio de desarrollo de destrezas orales abiertas, necesariamente, a complementarse con aquellas escritas, de cara al desarrollo integral de la competencia comunicativa.

2.ª publicación (producción de contenidos):

Rodrigo-Mateu, A. (2018). Desarrollo de la competencia comunicativa a través de la comunicación radiofónica en la clase de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 281-290.

Resumen: Este artículo describe una experiencia práctica con estudiantes de E/LE de la Universidad de Mumbai, en India. El objetivo es profundizar en el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la creación de contenidos radiofónicos. En él se describen las fases de

¹⁴ <http://proyectotalis.com/mucho-mas-rios-fuertes-leyenda-cuentos-la-india/>

desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta tanto el contexto y la situación de aprendizaje como las expectativas previas y las evaluaciones posteriores del alumnado.

3.^a publicación (producción de contenidos y reflexión y contraste interculturales):

Rodrigo-Mateu, A. (2017). *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de la India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India*. Valencia: MónSul.

4.^a publicación (producción de contenidos):

Rodrigo-Mateu, A. (2018). La expresión escrita contextualizada y la corrección guiada en ELE. *RedELE*, 30, 159-191.

Resumen: Esta investigación se centra en una práctica de redacción contextualizada llevada a cabo con alumnado adulto de ELE en India, a partir de un ejercicio de corrección guiada. Su publicación final en formato de cuentos bilingües (español e inglés), en el marco de un proyecto intercultural coordinado desde la Universidad de Valencia, cumple con el objetivo comunicativo real preestablecido que ha guiado el proceso de redacción. Tanto el análisis como los resultados presentados se basan en ejemplos reales extraídos del aula, así como en evaluaciones y autoevaluaciones realizadas por el alumnado participante.

5.^a publicación (reflexión y contraste interculturales):

Rodrigo-Mateu, A. (2018). Language, culture and interculturality through narratives with learners of Spanish as a foreign language. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (4), 41-58.

Resumen: Esta investigación se centra en una experiencia de aula con aprendientes adultos de español como lengua extranjera. El objetivo es profundizar en el desarrollo conjunto de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales a través de la escritura. Se atenderá la competencia comunicativa desde una perspectiva intercultural, dentro de un proceso de aprendizaje del idioma basado en reflexiones socioculturales.

6.^a publicación (reflexión y contraste interculturales):

Rodrigo-Mateu, A. (2016). Interview with Govind Nihalani. Rukmavati ki Haveli: Creating Emotional Landscapes. *FOTOCINEMA. Revista científica de cine y fotografía*, 12, 321-329.

7.^a publicación (reflexión y contraste interculturales):

Rodrigo-Mateu, A. (2019). La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli. Aprendizaje intercultural en el aula de español como lengua extranjera a través de las artes. *RedELE*, 31.

En cuanto a la transferencia de resultados, la publicación y difusión tanto de los cuentos como de las grabaciones del programa de radio otorgan continuidad al trabajo realizado en la Universidad de Mumbai y abren las puertas a futuras aplicaciones e investigaciones. Es el caso del Trabajo de Fin de Máster *How to Foster Reading in English in Secondary Education Students* (Martín Martínez, 2018), defendido en la Universitat de València y en el que se ha analizado en qué medida la lectura paralela de uno de los cuentos en el aula de aprendizaje de inglés ha ayudado a mejorar la comprensión lectora por parte de alumnado de secundaria, a partir del desarrollo paralelo de destrezas lingüísticas y culturales.

A esta transferencia ha contribuido también la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Sagunto, con la distribución en centros de enseñanza y bibliotecas de la localidad de los 40 ejemplares del libro de cuentos adquiridos. Esto permitirá su uso por parte de aprendientes de inglés, a partir también de la lectura paralela y del contraste lingüístico y cultural.

Por último, en el contexto de la Universitat de València, la creación de un vídeo para la presentación del libro de cuentos (Alcantud Díaz y Rodrigo Mateu, 2017), ha contribuido a la difusión y a la transferencia de resultados y, a su vez, sirve como material de referencia para la enseñanza y el aprendizaje de ELE. También, a raíz de la publicación de los cuentos y de la experiencia acumulada con aprendientes indios, la autora de esta tesis ha participado en la creación de un vídeo sobre comunicación transcultural para el programa de formación en línea *Certification in Mindful Educational Practice*, ofrecido por el Centre for Connection Education and Management (Vevaina, s.f.), centro fundado y dirigido por una antigua jefa del Departamento de Inglés de la Universidad de Mumbai.

Sumado a estas transferencias expuestas y demostradas, consideramos que el hecho de partir de experiencias vividas en primera persona en el aula aporta mayor credibilidad de cara a la aplicabilidad y replicación posteriores de las prácticas en contextos reales y realistas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en nuestro caso, del español.

Tercera fase: ampliación de la muestra de estudio y encuesta. Con el objetivo de comprobar si podemos hacer extensivos los resultados obtenidos al contexto de país, la fase siguiente ha consistido en ampliar la muestra de estudio. Para ello, se ha aprovechado una estancia de investigación en el Departamento de Lenguas Germánicas y Románicas de la Universidad de Delhi (del 24 de septiembre de 2018 al 31 de mayo de 2019), combinada con colaboraciones docentes en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi (del 26 de septiembre de 2018 al 2 de junio de 2019). Ambas experiencias han permitido, por un lado, expandir el contexto de las observaciones iniciales y, por el otro, obtener información en primera persona

desde lo que podríamos considerar el núcleo académico, cultural e investigador del país en el ámbito de ELE, en el caso de India, centralizado en su capital.

Junto a estas dos experiencias presenciales, el siguiente paso ha consistido en la distribución de dos cuestionarios, uno entre estudiantes de ELE en universidades del país y el Instituto Cervantes y otro entre profesorado de ELE en los mismos centros. Ambos nos han servido como medio para entender mejor la percepción y el enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE en India desde una perspectiva intercultural. Nos han permitido profundizar en la realidad que se vive en las aulas para extraer, junto a las observaciones y al trabajo empírico realizados previamente en Bombay, conclusiones que se adapten mejor a las necesidades, a las particularidades del contexto y a los medios disponibles o potenciales.

Cuarta fase: entrevista. Como parte del proceso de documentación, paralelamente a la tercera fase, hemos complementado el trabajo de campo con una entrevista en persona a Francisco Javier Menéndez Sánchez, asesor técnico docente del Ministerio español de Educación y Formación Profesional al cargo de la Asesoría de Educación en India. Al tratarse de un puesto de reciente creación (febrero de 2018), se cree oportuno recurrir al formato de entrevista para conocer de primera mano las funciones asociadas.

El encuentro tiene lugar en Nueva Delhi, centro neurálgico desde el que se gestionan los proyectos institucionales educativos y culturales del Gobierno de España en India. El objetivo es conocer nuevos enfoques y proyectos oficiales en el país, así como las perspectivas de futuro concebidas desde esta oficina novel. Esto nos permitirá detectar posibles vías de explotación de nuestro análisis holístico, teniendo en cuenta puntos de confluencia con los ya existentes programas de doctorados en universidades extranjeras, gestionados estos últimos, desde España, por el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAEC) —a través de la AECID— y, desde India, por la Consejería de Cultura de la Embajada de España, como ya hemos mencionado al comienzo de este capítulo introductorio.

La entrevista tiene lugar el día 3 de junio de 2019, en las instalaciones que albergan la oficina de la mencionada asesoría, ubicada junto a la sección administrativa y cultural del Instituto Cervantes de Nueva Delhi. La duración aproximada ha sido de 25 minutos. Se ha proporcionado al entrevistado, con cuatro días de antelación, la relación de preguntas que se tratarán y se le ha solicitado permiso para su grabación. Tras la aceptación, la entrevista ha seguido el guion inicialmente planteado y se ha grabado para su correcta transcripción y análisis posteriores.

Estas dos últimas fases del trabajo de investigación nos han permitido comprobar las observaciones documentadas y publicadas a partir de los tres años de doctorado en la Universidad de Mumbai, ampliar algunos puntos tratados y establecer un vínculo progresivo entre el conjunto de la información disponible, los objetivos de la investigación y las conclusiones y propuestas finales.

1.2 Tesis por compendio de artículos: justificación

Tal y como afirman Sharmini, Spronken-Smith, Golding y Harland (2015, p. 89), el tipo de formación en los estudios de doctorado ha evolucionado en respuesta a los cambios en el mercado de trabajo, al desarrollo de nuevas disciplinas y a la creciente diversidad entre la población estudiantil. Esto ha conllevado la aparición de nuevos programas de doctorado adaptados para preparar mejor a los candidatos de cara a su empleabilidad posterior (Miller, 2010 citado por Sharmini et al., 2015, p. 89).

Todo conocimiento proviene de evidencias o hechos relacionados con casos reales que acontecen en sus contextos naturales y debemos seleccionar la metodología de investigación más adecuada para su estudio (Pretorius, 2017, p. 829). Siguiendo esta premisa, y tras una reflexión razonada con ambas directoras sobre el material de partida con el que contábamos, la metodología de investigación seguida en esta tesis ha sido por compendio de publicaciones.

Como apunta Pretorius (2017, p. 824), cabe reconocer de antemano que los supervisores de tesis son especialistas en investigación pero no necesariamente educadores versados en enfoques pedagógicos. En nuestro caso, la codirectora Ana María Gimeno Sanz contaba con experiencia previa reciente en la dirección de otra tesis de características similares, también en el contexto de la lingüística aplicada y, en concreto, del aprendizaje de ELE (Casañ Núñez, 2017). Estaba familiarizada, por tanto, con el proceso y con las reglas del juego de las que habla Pretorius (2017, pp. 823-824) para llevar a cabo un trabajo cuya pedagogía difiere de la aplicada en las tesis monográficas (Lee, 2010, p. 23 citado por Pretorius, 2017, p. 824) tradicionales. Su ánimo y apoyo para seguir adelante con el planteamiento de tesis inicial han sido, desde el comienzo, una fuente de confianza para avanzar con paso seguro.

A pesar de lo expuesto, y teniendo en cuenta que se trata de la primera tesis por compendio de artículos presentada dentro del Programa de Doctorado en Lenguas Literaturas, Culturas, y sus Aplicaciones de la Universidad de Valencia¹⁵, estimamos pertinente justificar el formato elegido, a partir de investigaciones publicadas hasta la fecha.

¹⁵ Así explicitado por la coordinadora de dicho programa, la Dra. Júlia Benavent Benavent.

A modo de introducción, el formato de tesis por compendio de publicaciones se considera una apuesta de innovación por parte de las universidades, como alternativa a las tesis tradicionales y con una influencia positiva en la producción científica (Ortega Martínez, 2014, p. 3 y p. 5). Se presenta como un enfoque nuevo susceptible de motivar y de aportar beneficios al trabajo de investigación, también en las ciencias sociales (Mason y Merga, 2018, p. 1468). A su vez, permite al doctorando adquirir experiencia en metodología y difusión de investigaciones, siguiendo un proceso de trabajo más creativo (Ortega Martínez, 2014, p. 8 y p. 19) que conlleva la publicación de artículos científicos revisados por pares, lo cual, en un principio, garantiza su calidad (Sharmini y Kumar, 2018, p. 672). En este sentido, uno de los motivos por el que ha despertado interés en los últimos años es que se plantea como una oportunidad de desarrollo profesional para académicos menos experimentados (Jackson, 2013 citado por Pretorius, 2017, p. 824). El hecho de publicar durante el periodo de estudios de doctorado puede ayudar al candidato a desarrollar destrezas necesarias para el mundo académico, como son la capacidad de respuesta frente a observaciones constructivas, la comunicación efectiva, la perseverancia, la confianza en sí mismo y el sentido de independencia (Sharmini et al., 2015, p. 97).

Paralelamente, como introduce Pretorius en su estudio autoetnográfico sobre el contexto surafricano, los entornos académicos de investigación han experimentado cambios, también en el plano internacional (Jackson, 2013, p. 356 citado por Pretorius, 2017, p. 825). La creciente presión por el volumen de publicaciones es un factor clave para que un número notable de investigadores opte por trabajos de investigación basados en compendios de estas (Mouton, 2015 citado por Pretorius, 2017, p. 825). Por otro lado, las publicaciones durante el periodo de estudios de doctorado contribuyen a aumentar la productividad investigadora de las instituciones (Sharmini et al., 2015, p. 89), las cuales salen también beneficiadas.

Desde la perspectiva de la evaluación, sin embargo, la supuesta calidad garantizada por la publicación previa de artículos no debe significar necesariamente que los artículos queden exentos de una segunda evaluación por parte del tribunal examinador del conjunto de la tesis. De hecho, en la práctica, Sharmini y Kumar (2018, p. 675), en su estudio con examinadores de tesis por compendio de publicaciones en el ámbito de las ciencias y las ciencias de la salud en una universidad neozelandesa, apuntan que dos tercios de los examinadores suelen aplicar el mismo tipo de evaluación que para las tesis tradicionales. A partir de aquí proponen formas de plantear aquellos contenidos de los artículos ya publicados que deberían revisarse tras la evaluación del conjunto de la tesis, como por ejemplo incluir un *erratum* al final de la publicación explicando el error, o un capítulo específico con comentarios de los examinadores

(Sharmini y Kumar, 2018, p. 679). No aportan datos contextualizados en las humanidades (Sharmini y Kumar, 2018, p. 680) pero consideramos que podría ser igualmente aplicable.

Relacionado con este último apunte, está comprobado que las tesis por compendio de artículos siguen siendo más habituales en el campo de las ciencias naturales y de la biomedicina que en las ciencias sociales y las humanidades (Hagen, 2010; Jackson, 2013; Lee, 2010; Powell, 2004; Simpson, 1983 citado por Ortega Martínez, 2014, p. 6), si bien se constata un aumento continuo de su presencia en estas últimas (Mason y Merga, 2018, p. 1454), así como de publicaciones científicas sobre la metodología de trabajo asociada. Destacan aquí los países escandinavos (Kyvik, 2014 citado por Sharmini et al., 2015, p. 91; Ortega Martínez, 2014), Reino Unido (Ortega Martínez, 2014), Australia (Cargil y Smernik, 2016; Mason y Merga, 2018; Ortega Martínez, 2014), Nueva Zelanda (Kumar y Stracke, 2018; Sharmini y Kumar, 2018; Sharmini et al., 2015) y Suráfrica (Pretorius, 2017). No podemos afirmar lo mismo, sin embargo, del caso de España, donde la situación es similar a la que apuntaba Ortega Martínez (2014, p. 3) ya en 2014 acerca de la falta de publicaciones científicas sobre este formato de tesis, al menos en el campo de las ciencias sociales, disciplinas en las que, como afirma Lunenburg (2012 citado por Pretorius, 2017, p. 829), suponen un desafío hacia razonamientos, presupuestos, principios y normas más tradicionales y asumidos.

A pesar del mayor alcance y visibilidad que está adquiriendo el formato de tesis por compilación de publicaciones a nivel internacional, algunos estudiosos destacan inconvenientes que no podemos obviar. Los detallamos a continuación.

En primer lugar, se trata de una metodología menos conocida no solo por los estudiantes, sino también por numerosos profesores (Ortega Martínez, 2014, p. 3) y, por consiguiente, el doctorando puede carecer de la orientación adecuada en cuanto a aspectos estructurales (Mason y Merga, 2018, p. 1454). Además, no existe un número destacado de ejemplos de tesis de este tipo o normativas que las regulen a nivel institucional (Mason y Merga, 2018, p. 1469).

En segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, al diferir de las tesis tradicionales en su estructura, existe la posibilidad de que las tesis por publicaciones conlleven malentendidos y cierta reticencia por parte de los evaluadores a aceptar su validez. Esto puede, por un lado, generar cierto temor de antemano entre los doctorandos y, por el otro, afectar al proceso de evaluación (Mason y Merga, 2018, p. 1459 y p. 1469). Para llevar a cabo una evaluación adecuada, es importante que los miembros del tribunal entiendan el significado de tesis por compendio de publicaciones (Ortega Martínez, 2014, p. 9), que se familiaricen con ellas y que las incorporen como nuevas formas de trabajo. Es digno de mención el apunte de

Pretorius (2017, p. 833) acerca de una universidad surafricana que prohibió el formato de tesis por compendio aludiendo cierto temor a posibles consecuencias. Para el autor, además, el país no cuenta con suficientes especialistas examinadores de este tipo de tesis (Pretorius, 2017, p. 834), a pesar de no tratarse de una metodología desconocida en sus universidades, como ya hemos apuntado.

Contrastando el apunte anterior, según Sharmini et al. (2015, p. 94), el 74% de los 62 examinadores de la Universidad de Otago (Nueva Zelanda) que participaron en su estudio afirmaron que con el tiempo, se habían acostumbrado a evaluar las tesis por compilación, gracias a las orientaciones recibidas por parte de la misma universidad, especialmente en lo que concierne a posibles inconsistencias en cuanto a formato y presentación, así como a la repetición de información contenida en las publicaciones. Compartimos con estos autores (2015, p. 100) la necesidad de ofrecer seminarios y cursos de desarrollo profesional tanto para el profesorado como para los doctorandos sobre procedimientos relacionados con las tesis por publicaciones.

En tercer lugar, el proceso de revisión de los artículos enviados para publicación puede ser lento y, además, existe el riesgo de que sean rechazados. Todo ello puede dilatar el tiempo de dedicación a la tesis hasta su presentación final (Ortega Martínez, 2014, p. 9).

En cuanto a la tipología, Pretorius (2017, p. 826) divide las tesis por compilación en dos grupos, si bien reconoce que cada institución o departamento establece sus propios criterios. Según el autor, tendríamos, por un lado, las tesis que comprenden entre tres y cinco artículos publicados y, por el otro, las que combinan estos con un documento de tesis. En este último caso hablaríamos de formatos de tesis híbridos. Por su parte, Sharmini y Kumar (2018, p. 674), matizan un poco más y hablan de tres tipos de tesis por compendio de publicaciones, a saber: tesis monográficas con publicaciones anexadas, tesis híbridas en las que las publicaciones forman algunos de los capítulos y, por último, tesis compuestas por una serie de publicaciones. Por ser el caso que nos ocupa, la Escuela de Doctorado de la Universitat de València contempla en su web, en una extensión de 22 líneas, únicamente el primer caso¹⁶, aplicable a todas las tesis doctorales, sin diferenciación entre las diferentes ramas científicas. Nuestra tesis en concreto se corresponde con el segundo tipo indicado por los tres investigadores y las publicaciones conforman el capítulo 3.

Como podemos observar, las tesis por compendio están sometidas a la regulación establecida por las propias universidades, a partir de criterios poco precisos (Ortega Martínez,

¹⁶ Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de <http://links.uv.es/FIDT8MW>

2014, p. 19) publicados en su propia web y no a una normativa a nivel estatal (Ortega Martínez, 2014, p. 3). Pretorius (2017, p. 825) habla incluso de requisitos que difieren entre diferentes disciplinas en el seno de una misma institución. En la línea de lo expuesto por Ortega Martínez (2014, p. 13 y p. 18), debería existir una normativa específica que estableciera criterios claros para la regularización de las características, de la estructura y del procedimiento para la elaboración de tesis doctorales por publicaciones y que sirviera, al mismo tiempo, como proceso de reflexión para los estudiantes antes de decantarse por este formato de tesis. En definitiva, como recomiendan Sharmini et al. (2015, p. 90), tanto doctorandos como supervisores y examinadores necesitan disponer de instrucciones más claras.

Al tratarse de un enfoque novedoso en el Programa de Doctorado en Lenguas, Literaturas, Culturas y sus Aplicaciones, con el objetivo de justificar nuestro formato de tesis dentro de lo que ha sido la práctica habitual hasta ahora en la Universitat de València, hemos contactado tanto con la Escuela de Doctorado como con el servicio de apoyo a la investigación de la biblioteca de la misma universidad, para conocer el número de tesis por compilación publicadas hasta la fecha y su desglose por ámbitos, con la idea de aislar y analizar el campo de las humanidades y su evolución dentro del conjunto. La Universitat de València no cuenta, sin embargo, con dicha información sistematizada¹⁷. Sí que hemos podido acceder a una aproximación, a través del catálogo de la biblioteca TROBES¹⁸. Aquí, al introducir *compilació* como palabra clave y seleccionando la búsqueda en *Tesis* del menú desplegable, aparecen 69 tesis por compilación de trabajos. Aun así, no es posible saber a ciencia cierta si la cifra responde al volumen total de tesis defendidas en este formato, al no tratarse de un criterio de clasificación. La única información general disponible es que se trata de tesis defendidas entre los años 2017 y 2019 y, por deducción de los títulos, que todas pertenecen al ámbito de las ciencias.

Relacionado con el tipo de publicaciones más frecuentes que conforman las tesis por compilación, se trata de artículos en revistas académicas y actas de conferencias (Mason y Merga, 2018 citado por Mason y Merga, 2018, p. 1458). La Universitat de València, en concreto, hace referencia en su web a «artículos ya publicados o aceptados en revistas indexadas en algún índice internacional» (Universitat de València [UV], 2019), sin especificar periodos de tiempo y, por tanto, sin atenerse a lo que está considerado como modelo de realización predominante, el cual abarcaría únicamente a partir del comienzo del programa de

¹⁷ El servicio de apoyo a la investigación de la biblioteca así nos lo ha confirmado por correo electrónico el 1 de julio de 2019.

¹⁸ Disponible en <http://trob.es/>

doctorado por parte del alumnado (Ortega Martínez, 2014, p. 14). Nuestro trabajo en concreto consta de cinco artículos publicados durante el periodo de estudios de doctorado. A estos cinco, sumamos dos trabajos —un artículo y un libro—, publicados con anterioridad pero durante el periodo de docencia en India. Ambos guardan relación con el contenido de la investigación. Ateniéndonos a la normativa establecida por la Escuela de Doctorado de la Universitat de València mencionada anteriormente, todos ellos se considerarían aptos para su inclusión en el conjunto de la tesis.

En cuanto a la estructura, los diferentes artículos publicados en una tesis por compilación deben presentarse siguiendo una secuenciación lógica de los contenidos de la investigación, en forma de trabajo conjunto unificado (Mason y Merga, 2018, p. 1455), coherente y relevante para el área de conocimiento en cuestión (Ortega Martínez, 2014, p. 6). Es la coherencia, junto con el grado de contribución intelectual del doctorando en publicaciones en las que intervienen múltiples autores, lo que despierta mayor inquietud entre los examinadores de tesis por publicaciones (Sharmini et al., 2015, p. 95). No ha sido este último el caso del trabajo de investigación que presentamos, puesto que la doctoranda ha sido la única autora de las publicaciones. Asimismo, tal y como extraen los mismos autores de las opiniones recopiladas en su estudio, consideramos que la contribución del doctorando en casos de multiautoría —preocupación manifestada por el 69% de los examinadores con experiencia en tesis por publicaciones— puede comprobarse en un examen oral de tesis o mediante una declaración escrita en la que el candidato explique su contribución concreta a las publicaciones (Sharmini et al., 2015, p. 98). Relacionado con la coherencia, esta también puede manifestarse mediante conclusiones extraídas de la información disponible, a través de argumentos claros y organizados, así como con un orden definido y una estructura explícita en la redacción (Badeley, 2009 citado por Sharmini et al., 2015, p. 98).

Estas iniciativas constructivas propuestas por los propios examinadores participantes en el estudio de Sharmini et al. (2015), unidas al hecho que únicamente una minoría de 16 de sus 62 encuestados opinan que la coherencia puede verse mermada en el caso de tesis híbridas, son un indicativo de la posibilidad de atenuar ambas inquietudes planteadas.

La metodología por publicaciones seguida en nuestro caso ha requerido que cada artículo incluyera información acerca del contexto de estudio y también relacionada con el marco teórico del trabajo de investigación. Al tratarse del análisis, desde diferentes perspectivas, de tres experiencias prácticas procedentes de la misma situación y contexto de aprendizaje y, por consiguiente, interrelacionadas, inevitablemente existe repetición de contenidos, un aspecto que, de entrada, cabe evitar en cualquier tesis doctoral. Se trata, sin

embargo, de información necesaria para contextualizar y explicar cada estudio concreto frente a lo que de antemano debemos considerar como audiencia nueva (Mason y Merga, 2018, p. 1456).

Asimismo, a diferencia de las tesis tradicionales, cada artículo publicado en una tesis por compendio sigue una metodología de investigación diferente y esto incrementa el grado de complejidad (Pretorius, 2017, p. 832). Además, las distintas publicaciones también difieren en los formatos, los estilos y las normas que exigen. Todo ello puede afectar a la consistencia en el estilo y a la estructura de los artículos aunados (Mason y Merga, 2018, p. 1456), a diferencia de lo que ocurre con formatos de tesis más ortodoxos (Ditchburn, p. 13, 2014 citado por Mason y Merga, 2018, p. 1467).

En el conjunto de nuestro trabajo de investigación, tres de los seis artículos se han publicado en la revista RedELE. Guardan, por tanto, el mismo estilo. La elección de RedELE como medio de publicación ha sido intencionada, siguiendo los criterios siguientes:

Primero, es una revista especializada en la enseñanza de ELE:

El objetivo de la revista es contribuir a la difusión de experiencias, materiales, investigaciones y estudios relacionados con esta disciplina, que sirvan de apoyo y estímulo a la formación continua del profesorado de ELE. En la revista se publican artículos que incorporan trabajos acerca de la didáctica de Español Lengua Extranjera, reseñas sobre novedades editoriales y entrevistas a especialistas de ELE, hispanistas y representantes de instituciones internacionales relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras y, más concretamente, con el español.¹⁹

Segundo, al tratarse de una publicación del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, presenta un alcance más amplio a través de las redes ministeriales, también en el exterior. Así, su difusión se maximiza a través de los programas de acción educativa y cultural del Gobierno de España en otros países, en un contexto mundial de auge de los estudios de ELE, como explica el apartado 2.1.

Tercero, la amplitud de su alcance permite aumentar el número de profesionales del mundo de la docencia de ELE que pueden reflexionar sobre los resultados publicados y estudiar posibles réplicas o variaciones en sus contextos y situaciones de trabajo. Todo ello enriquece la investigación inicial y le otorga validez.

Cuarto, los artículos reflejan una labor realizada en el contexto del programa MAEC-AECID de Lectorados en universidad extranjeras. Su publicación en el seno de un contexto

¹⁹ Información disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele.html>

institucional vinculado se presenta como suma dentro de un ciclo de trabajo susceptible de proyectarse y complementarse en red.

Quinto, la extensión de los artículos y la unidad didáctica propuesta en uno de ellos limitan su publicación en otras revistas. El hecho de poder matizar con coherencia el contenido ha prevalecido sobre la posibilidad de subdividir los artículos, con la consiguiente oportunidad de aumentar el número de publicaciones que esto último habría brindado. En este sentido, tener en mente el conjunto de lo que se quería redactar nos ha ayudado a seleccionar el medio de publicación más apropiado (Cargil y Smernik, 2016, p. 232).

Por último, la experiencia nos ha demostrado que RedELE garantiza un ritmo de trabajo y un seguimiento regulares de cara a la publicación de los artículos. Además, no se rige por tiempos marcados, con lo cual, una vez revisados y aprobados los artículos, su publicación en línea es inmediata. RedELE asegura, por tanto, publicaciones dentro de plazos de tiempo razonables. Esto ha agilizado el trabajo del conjunto de la tesis y su presentación final.

Si bien hemos incluido dos publicaciones que no podríamos categorizar como científicas, esto es, la entrevista al director Govind Nihalani (Rodrigo-Mateu, 2016) y el libro de cuentos bilingües (Rodrigo-Mateu, 2017), cabe reconocer que este último, a pesar de no ser una obra científica en sí mismo, sí que es fruto del diseño y posterior implementación de materiales didácticos de innovación educativa para el aprendizaje de lenguas extranjeras, creados en el marco del proyecto *Estandarización de herramientas y procesos para la consolidación de redes Internacionales del proyecto TALIS y sus talleres de escritura creativa intercultural*, aprobado en las convocatorias de proyectos de innovación educativa de la Universitat de València para los cursos 2015/2016 (15 investigadores y código UV-SFPIE_GER15-312954) y 2016/2017 (16 investigadores y código UV-SFPIE_GER16-418110). Todo ello concede carácter científico a la publicación.

Asimismo, consideramos que ambas publicaciones parten de una observación e investigación y que guardan coherencia con el conjunto de la tesis. Al igual que afirma Ditchburn (2014, p. 13 citado por Mason y Merga, 2018, p. 1467), frente a la diferencia de consistencia que pueda existir entre las publicaciones de una tesis por compendio, no creemos que la variedad de formato de nuestras publicaciones disminuya la calidad del conjunto de la tesis.

Para concluir esta argumentación, desglosamos en un bloque final las razones que han hecho que nos decantemos por una tesis por compilación de artículos como metodología de trabajo de investigación.

En primer lugar, recopila un conjunto de experiencias prácticas que resultaba conveniente documentar y analizar de cara al progreso de la investigación.

En segundo lugar, desde el comienzo y sumado a las competencias de ambas codirectoras, la doctoranda ha mostrado la iniciativa y capacidad necesarias para asumir las responsabilidades requeridas para la elaboración de las diferentes publicaciones (Pretorius, 2017, p. 834).

En tercer lugar, ha posibilitado una forma de trabajo más acorde con la línea de la doctoranda, en la que práctica, observación y análisis son partes sucesivas de un ciclo en continua retroalimentación, como hemos apuntado en la introducción.

En cuarto lugar, permite sumar y combinar observaciones y experiencias, también a modo de diario y de reflexión, desglosadas temáticamente en diferentes artículos que no necesariamente guardan un orden rigurosamente sucesivo sino también paralelo e interconectado.

En quinto lugar, la secuenciación de las publicaciones, primero, nos aporta los comentarios de las revisiones por pares —y, por tanto, una evaluación constructiva y orientativa— en diferentes etapas del proceso de elaboración del conjunto del trabajo. Segundo, podemos medir el interés que despiertan los artículos entre los académicos, así como su recepción por parte del alumnado, para determinar, en última instancia, si el estudio final resulta interesante. En suma, nos ofrece información sobre una forma de aprender haciendo que se vuelve gradual, con resultados comprobables más inmediatos que los que permiten las tesis tradicionales, de cara a modificaciones, reorientaciones o descartes, en caso necesario.

En sexto lugar, el hecho de publicar el análisis de experiencias en el aula significa devolver a los estudiantes, los principales actores implicados, el resultado de su propio trabajo y aprendizaje. Consideramos que esta labor no debe dilatarse en el tiempo.

Por último, el hecho de ver partes del trabajo publicadas a lo largo del periodo de investigación despierta la motivación para seguir avanzando.

A partir de todo lo expuesto en este apartado, y a pesar de los aspectos desfavorables, creemos que las tesis por compilación de artículos, como vía alternativa, son un recurso útil para que los doctorandos adopten la estructura que mejor se adapte al curso de su investigación. Aun así, compartimos con Mason y Merga (2018, p. 1468) que los formatos existentes y analizados hasta la fecha no deberían verse como modelos definitivos, sino como una base para el desarrollo de investigaciones de carácter longitudinal que permitan identificar subsecuentes patrones comunes. Sirva esta tesis como contribución a ello.

Para concluir, tal y como sugiere Powell (2004 citado por Ortega Martínez, 2014, p. 9), se espera que la evaluación de esta tesis por compendio de publicaciones que presentamos contemple la coherencia entre las publicaciones pero también la contribución del conjunto del trabajo al área de conocimiento, la adecuación de la metodología utilizada, la estructura, las referencias bibliográficas consultadas y, por último, la competencia de la candidata para realizar la investigación que se presenta.

1.3 Objetivos de la investigación

A partir de las observaciones directas en el aula llevadas a cabo en los contextos de trabajo explicados anteriormente, el objetivo de esta investigación integra las tres vertientes siguientes:

1. Estudiar posibilidades de maximizar la colaboración institucional entre España e India en materia educativa y cultural, con el objetivo de coordinar un enfoque para la evolución de los estudios de ELE con adultos en el país en el que la interculturalidad no sea la meta, sino la base de su conceptualización.
2. Valorar la adecuación de avanzar en la incorporación del componente intercultural en el aprendizaje de ELE, teniendo en cuenta tanto la tradición educativa del país como la situación actual.
3. Detectar oportunidades para explotar la sinergia entre la base intercultural del país y el enfoque que, a través de documentos externos como el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER) o el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC), se intentan aplicar en la enseñanza de ELE con adultos en el país. Se trata, en definitiva, de la necesidad de buscar una visión intercultural más integradora, en sus múltiples variantes, que tenga en consideración la idiosincrasia del país y que parta de la base de la cultura comparada.

Al igual que opinan los sujetos entrevistados por Pretorius (2017, p. 833), consideramos que las tesis por compendio de publicaciones no deben presentarse como una suma de artículos aislados, sino que deben englobarse dentro de una temática en forma de pregunta de investigación. Así, con los objetivos anteriores en mente, mediante este estudio pretendemos despertar procesos de reflexión alrededor de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe una percepción uniforme del concepto de cultura en los contextos de enseñanza de ELE con adultos en India?
2. ¿Coinciden las preferencias del alumnado con los enfoques metodológicos y las dinámicas de aula adoptados generalmente por los docentes de ELE en India?
3. En la práctica diaria y generalizada, ¿se tiene en cuenta la cultura del alumnado y se potencia el enfoque comparativo (contraste cultural) del aprendizaje?

4. ¿Existe una base sólida en el país para enfocar los estudios de ELE desde una perspectiva intercultural que se apoye en la reflexión y el contraste entre culturas?
5. Desde el plano institucional, ¿se ofrecen suficientes oportunidades para el desarrollo de competencias interculturales por parte del profesorado?
6. ¿Qué aspectos podrían aprovecharse o desarrollarse para establecer un puente entre el MCER y el PCIC y la tradición cultural y educativa del país, de cara a una integración del componente intercultural en el aula de ELE que tenga en cuenta también la idiosincrasia del contexto y las situaciones de enseñanza?
7. ¿Qué elementos son necesarios para la creación de un organismo coordinador del Hispanismo en el país? ¿Cómo pueden aprovecharse los recursos ya existentes? ¿Cuáles pueden ser las líneas de trabajo prioritarias?

1.4 Justificación del estudio

Paralelamente a las observaciones y experiencias en primera persona, este trabajo de investigación toma necesariamente como referencia estudios y datos publicados hasta la fecha. La información aportada por todos ellos, como veremos a continuación, nos invita a analizar constructivamente en qué grado responde a la realidad del aula, cómo evoluciona dicha realidad, y, en última instancia, justifica la necesidad de avanzar en las investigaciones sobre la situación de la enseñanza de ELE en India.

Según las fuentes, dividimos esta información en dos grupos, a saber: informes institucionales y estudios oficiales, por un lado, e investigaciones académicas, por el otro.

Información institucional y estudios oficiales. En este bloque que reúne datos procedentes de instituciones y organismos oficiales destacamos, en primer lugar, el documento de trabajo publicado por el Real Instituto Elcano de España, en colaboración con la Observer Research Foundation de India, en noviembre de 2017, a raíz del 60.º aniversario de las relaciones diplomáticas entre ambos países (Campos Palarea y Sengupta, 2017). En su resumen introductorio, el documento se presenta con los objetivos siguientes:

El informe tiene por objeto analizar la situación en la que se encuentran actualmente las relaciones bilaterales, señalar las áreas clave en las que existe potencial de mejora y los obstáculos que ponen trabas a la cooperación. Además, en él se analizan los sectores estratégicos que pueden ser los motores esenciales para crear un clima de mayor colaboración que sirva para consolidar y ampliar las relaciones bilaterales (p. 5).

Listamos, a continuación, los puntos del informe que repercuten en nuestro estudio:

- Los procesos de cooperación entre España e India son complejos y han sido insuficientemente estudiados (p. 7).

- El 60.º aniversario de las relaciones diplomáticas entre ambos países se percibe como punto de inflexión de cara a la profundización (p. 5) y el fortalecimiento de las relaciones bilaterales (p. 7).
- Junto con la economía, la diplomacia, la seguridad, la ciencia, la tecnología, las migraciones y el turismo, la educación y la cultura se consideran dimensiones clave con gran potencial para impulsar la cooperación entre ambos países (p. 7).
- España muestra voluntad de aumentar la cooperación con India en materia cultural (p. 9).
- La apuesta por el ámbito educativo (p. 31) y la satisfacción de la demanda de conocimientos de España en India, y viceversa, reportarán mayores beneficios a largo plazo, no solo culturales y académicos, sino también políticos y económicos (p. 30 y p. 33).
- La demanda de aprendizaje de ELE en India supera largamente a la oferta. Para gestionar esta situación de forma eficaz y formar adecuadamente al volumen de docentes necesarios, es necesario ampliar el foco de trabajo más allá del Instituto Cervantes y, al mismo tiempo, considerar la expansión a corto plazo de este a ciudades grandes como Bombay y Calcuta (pp. 31-32). Comparado con instituciones europeas análogas, el Instituto Cervantes cuenta con una única sede en Delhi, mientras que la Alianza francesa cuenta con 14 sedes, el Goethe-Institut con 11 (p. 31)²⁰ y el Instituto Camões con 2²¹.
- Es necesario fomentar el intercambio de profesores de ELE a través de programas oficiales (p. 32), así como el intercambio cultural y académico mediante becas y ayudas (p. 33).

Por su parte, El Instituto Cervantes, en su Memoria anual del año académico 2017-2018, da a conocer que los centros de Manila, Nueva Delhi y Pekín ocupan los primeros puestos de la red en número de horas docentes y en número de inscripciones (Instituto Cervantes, 2018b, p. 20), y que su centro en Nueva Delhi alcanzó las 382 000 horas/alumno, 30 000 más que el año académico anterior (Instituto Cervantes, 2018b, p. 253). Esta forma de computar se considera más fiable en centros de enseñanza no reglada que ofrecen cursos de duración variada, como es el caso del Instituto Cervantes (Pujol Riembau, 2012). Así, una hora de clase en un aula con 15 estudiantes computa como 15 horas/alumno.

²⁰ Según la web del propio Goethe-Institut, existen 6 centros en India. Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de <https://www.goethe.de/ins/in/en/spr/kur/gia.html>

²¹ Información obtenida a partir de fuentes directas de la misma institución.

Con referencia a las universidades, observamos un número destacado de matriculaciones en estudios de español, significativo este en los primeros niveles del idioma. Así, el número de estudiantes matriculados en la Universidad de Mumbai durante los tres cursos académicos que abarcan el periodo de lectorado cubierto por la autora de este trabajo de investigación y para los cursos Certificate, Diploma y Advanced Diploma²² de ELE ha sido de 75, 18 y 5 estudiantes, respectivamente, en 2013-2014; 75, 20 y 10 estudiantes, respectivamente, durante 2014-2015, y 61, 20 y 2 estudiantes, respectivamente, para el curso 2015-2016. La Universidad de Delhi contabilizó, en 2014, 109 estudiantes de grado y 29 de máster; 98 y 25, respectivamente, en 2015; 100 y 30, respectivamente, en 2016; 115 y 32, respectivamente, en 2017, y 119 y 32, respectivamente, en 2019. En la Universidad Jawaharlal Nehru la evolución del número de matriculaciones para el primer semestre del grado en Estudios Hispánicos ha sido de 30 estudiantes en 2017, 31 en 2018 y 39 en 2019. El número de estudiantes matriculados en el primer semestre de estudios de máster para los mismos años ha sido de 32, 23 y 24, respectivamente²³. La Universidad de Rajasthan ha pasado, entre los cursos 2107-2018 y 2019-2020, de 46 estudiantes en el curso de Certificate a 82; de 11 en el curso de Diploma a 25, mientras que ha mantenido la cifra de 9 estudiantes del curso Post-Diploma²⁴. En la Universidad Hindú de Benarés se ofrecen dos cursos de ELE de carácter no obligatorio, dentro del programa Two Year Diploma Course in Spanish. En los últimos tres cursos académicos anteriores a la finalización de este trabajo de investigación, las cifras aproximadas de estudiantes matriculados han sido de 60 para el primer curso (nivel A1) y de 25 para el segundo (nivel A1-A2)²⁵. A pesar de estos datos positivos, en los casos de la Universidad de Mumbai, de la Universidad Hindú de Benarés y de la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Shillong se ha constatado un absentismo y unas cifras de abandono significativos, acusados estos entre el alumnado externo, esto es, entre estudiantes no universitarios matriculados únicamente para estudios de ELE²⁶.

²² En las universidades indias, los estudios de lenguas extranjeras que no siguen programas de grado se organizan en tres niveles, a saber: Certificate (nivel A1-A2), Diploma (A2-B1) y Advanced Diploma o Post-Diploma (nivel B1-B2).

²³ Fuente: Centro de Estudios Españoles, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos de la Universidad Jawaharlal Nehru.

²⁴ Fuente: Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Europeas de la Universidad de Rajasthan.

²⁵ Fuente: Departamento de Lenguas Extranjeras, Faculty of Arts, Universidad Hindú de Benarés.

²⁶ Información confirmada por los lectores MAEC-AECID de la Universidad de Mumbai y de la Universidad Hindú de Benarés. El Departamento de Estudios Hispánicos e Italianos de la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Shillong, de un total de 28 estudiantes matriculados para el curso 2018-2019 en el curso Certificate of Proficiency in Spanish, ha registrado 19 abandonos y 9 estudiantes presentados al examen final, en junio de 2019.

En cuanto al programa MAEC-AECID de Lectorados en universidades extranjeras, coordinados desde India por la Sección Cultural de la Embajada de España en Nueva Delhi, la primera convocatoria de puestos para lectores de español en universidades indias a la que hemos podido acceder a través internet corresponde al curso académico 2006-2007²⁷.

A partir las convocatorias publicadas correspondientes a cada curso, las plazas ofrecidas en diferentes ciudades o Estados hasta la fecha han evolucionado y quedan distribuidas según mostramos en la tabla 1.

Tabla 1

Lectorados MAEC-AECID en universidades indias (2006-2020)

2006-2007	2007-2008	2008-2009	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Calcuta ²⁸	Calcuta	Calcuta	Calcuta	Calcuta	Benarés
Benarés	Benarés	Benarés	Benarés	Benarés	Jaipur
Bombay	Bombay	Bombay	Jaipur	Jaipur	Delhi (x3)
Jaipur	Jaipur	Jaipur	Delhi (x3)	Delhi (x3)	Pune
Delhi (x3)	Delhi (x4) ²⁸⁷	Delhi (x3)	Pune	Pune	Hyderabad
Pune	Pune	Pune	Madrás	Hyderabad	
Madrás	Madrás	Madrás	Hyderabad		
Hyderabad	Hyderabad	Hyderabad			
	Goa ²⁸⁷				
Total: 10	Total: 12	Total: 10	Total: 9	Total: 8	Total: 7

Nota. Recuperado de las respectivas convocatorias oficiales del programa MAEC-AECID de Lectorados.

Como podemos observar en la tabla 1, aumentó en dos el número de puestos ofrecidos para el curso 2007-2008, al sumar una plaza a las tres ya existentes en la capital, Nueva Delhi, y ofrecer una de nueva creación en Goa, Estado en el que el Instituto Camões cuenta con una sede desde el año 2005. Ambos puestos, sin embargo, quedaron anulados en la convocatoria para el curso siguiente. El resto se han mantenido hasta el curso académico 2017-2018. A partir de aquí, se observa una disminución gradual del número de plazas convocadas, hasta alcanzar el mínimo de siete en la última convocatoria (2019-2020), al cancelarse, en el mismo orden acaecido, los lectorados de las ciudades de Bombay, Chennai (Madrás) y Calcuta.

Esta disminución progresiva de los últimos años se produce, paradójicamente, tras la publicación del estudio del Real Instituto Elcano (Campos Palarea y Sengupta, 2017), el cual, entre sus propuestas de mejora para los proyectos españoles oficiales existentes en India, menciona el Instituto Cervantes pero no el programa MAEC-AECID de Lectorados, a pesar de

²⁷ Desde la AECID se nos ha comunicado, por correo electrónico el día 22 de julio de 2019, que, tanto la Universidad de Delhi como la universidad Jawaharlal Nehru, también de Delhi, participan en el programa con anterioridad a 2003 y que, según los datos informatizados, la universidad Savitribai Phule de Pune cuenta con lectorado desde el curso académico 2003-2004 y la Universidad de Mumbai desde 2005-2006.

²⁸ Puesto de nueva creación en esta convocatoria. En el caso de Delhi, en la convocatoria 2007-2008, el número de puestos de nueva creación fue uno.

estar ambos adscritos al mismo ministerio, el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Creemos que considerar e incluir la situación de los lectorados no solo sería otorgarles la relevancia que merecen, sino que también reflejaría, en su verdadera dimensión, la labor conjunta de dicho ministerio a través de sus programas culturales y educativos en India. Todo ello complementaría y vertebraría con mayor coherencia el estudio estratégico publicado.

Investigaciones académicas. Dos son los trabajos de investigación que nos sirven de base para justificar el enfoque de nuestro estudio, así como para vincular sus aportaciones al ámbito de la enseñanza de ELE en India.

En primer lugar, tenemos la tesis doctoral titulada *Intercultural competence in foreign language teaching and learning in Indian universities* (Cheh, 2012). Para su trabajo de investigación, la autora distribuyó un cuestionario sobre la percepción de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras en tres universidades de Nueva Delhi, a saber: Universidad Jawaharlal Nehru, Universidad de Delhi y Jamia Milia Islamia. El objetivo de Cheh con su tesis doctoral era llenar el vacío que suponía la falta de estudios sobre la percepción del concepto de cultura en procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto indio (Cheh, 2012, p. 94), con el objetivo de comprender mejor el desarrollo de la competencia intercultural en contextos de aprendizaje de idiomas en el país y el grado de predisposición para interculturalizar la enseñanza de lenguas extranjeras (Cheh, 2012, p. 121 y p. 249).

Mostramos, a continuación, en forma de tabla comparativa, las principales diferencias entre el estudio de Cheh y nuestro trabajo.

Tabla 2

Diferencias entre el estudio de Cheh (2012) y nuestra investigación (2020)

<i>Intercultural competence in foreign language teaching and learning in Indian universities</i> (Cheh, 2012)	<i>Propuesta de creación de un organismo coordinador del hispanismo en India desde una perspectiva intercultural</i> (Rodrigo-Mateu, 2020)
Investigación realizada con profesores indios. Muestras recopiladas en tres universidades de Nueva Delhi.	Investigación realizada con profesores indios y profesores nativos hispanos. Muestras recopiladas en 17 universidades y centros de enseñanza superior (también fuera de Nueva Delhi), así como en el Instituto Cervantes y en otros 5 centros de enseñanza.
Año de publicación de la investigación: 2012.	Año de publicación de la investigación: 2020.
Estudio enfocado hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras en general. Los estudios de ELE no tienen todavía mucha fuerza en India.	Estudio enfocado hacia el aprendizaje de ELE, ya más extendido en el país.
Constata una deficiencia de manuales disponibles.	El manual <i>Aula Internacional</i> (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013) se distribuye en India y su uso es bastante generalizado.
Análisis de la interculturalidad desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado.	Análisis de la interculturalidad desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado y de las interacciones que se establecen entre este y los docentes, así como entre los mismos docentes, entre los docentes y sus instituciones y entre las instituciones.

Nota. Elaboración propia a partir de Cheh (2012).

Cheh concluye su análisis afirmando que, a pesar de que el profesorado indio de lenguas extranjeras es partidario de la adopción del enfoque intercultural y se muestra dispuesto a promover la adquisición de competencias interculturales entre el alumnado, sus prácticas docentes no pueden calificarse como interculturales (Cheh, 2012, p. 242). La autora apunta una serie de cambios necesarios de cara la inclusión del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Destacamos los principales puntos concluyentes de su estudio —primero los hechos probados, seguidos de las sugerencias de mejora— que justifican una nueva observación desde nuestra investigación actual.

Listamos, a continuación, los aspectos observados y demostrados por Cheh (2012) que guardan relación con el contexto de esta tesis:

- La mayoría de los docentes encuestados tiene un concepto tradicional de Cultura (con C mayúscula), en el sentido de expresiones culturales como el arte, la literatura, la música o el teatro, y no como valores o creencias compartidas (p. 133). No

contemplan aspectos como las interacciones entre culturas y la toma de consciencia cultural como base para el desarrollo de la competencia intercultural (p. 122).

- Los docentes entienden la enseñanza de cultura principalmente como una transmisión de conocimientos y no tanto como un trabajo de desarrollo de destrezas interculturales. Predominan, por tanto, los procesos de enseñanza centrados en el profesor (p. 133 y pp. 151-153).
- La media del profesorado indio dedica la mayor parte del tiempo en el aula al aprendizaje lingüístico, ya que entiende como objetivo general del aprendizaje el dominio de la lengua en términos lingüísticos y, por tanto, concede menos importancia a los objetivos culturales (p. 135 y p. 137).
- La mayoría del profesorado encuestado incide en que el tratamiento de la dimensión cultural en los manuales disponibles es deficiente y en la necesidad de contar con manuales que promuevan la competencia intercultural requerida en la clase de lengua extranjera (pp. 250-253).
- Un número elevado de docentes manifiesta carecer de los conocimientos y destrezas necesarios para impartir nociones de cultura e incluir la dimensión intercultural como componente integral en la enseñanza de lengua extranjera (p. 250 y p. 255).
- No solo existe una falta de oportunidades de desarrollo profesional práctico y teórico, sino también de colaboración entre diferentes instituciones, lo cual generaría procesos de reflexión entre profesionales y favorecería el desarrollo de destrezas docentes (pp. 253-254).
- La formación de docentes competentes interculturalmente depende, por un lado, de la voluntad de los mismos profesores y, por el otro, del esfuerzo combinado entre instituciones educativas, investigadores y diseñadores de materiales (p. 255).
- Existe una carencia de bases teóricas que sirvan de apoyo para las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en India (p. 95).

A partir de estas observaciones, Cheh (2012) establece una serie de sugerencias que, en relación con el enfoque de nuestra investigación, resumimos en los puntos siguientes:

- De cara al desarrollo de objetivos interculturales en contextos de enseñanza en India, el diseño de currículos de lenguas extranjeras debe incluir enfoques, metodologías y actividades a partir de las sugerencias de docentes y estudiantes (p. 252). Asimismo, paralelamente a la consideración de la aplicación práctica, requiere un análisis histórico y teórico del contexto indio (p. 256).

- Las investigaciones sobre la aproximación al aprendizaje de lenguas extranjeras en India deben considerar la composición sociolingüística de los aprendientes (pp. 255-256).
- Los procesos de enseñanza deben ir encaminados hacia la formación de los estudiantes como usuarios interculturales competentes de la lengua extranjera y también como mediadores culturales (p. 255).
- Existe la necesidad de organizar más actividades en el aula que promuevan encuentros interculturales (p. 255).

A partir de lo expuesto, nuestro trabajo de investigación servirá para complementar el estudio precursor de Cheh (2012) desde el punto de vista evolutivo y, en concreto, en el ámbito de ELE.

En el conjunto de las principales investigaciones de referencia, complementa la tesis doctoral anterior el artículo *The Challenges of Spanish Language Teaching in Multilingual India: A Case Study of Delhi* (Rai, 2017). Se trata de un estudio empírico cualitativo realizado con profesorado y aprendientes de ELE en India, teniendo en cuenta el contexto multilingüístico y multicultural del país. Algunos puntos destacados en este trabajo que justifican nuestra investigación son los siguientes:

- El fortalecimiento de lazos entre India y los países hispanos en materia político-económica requiere la expansión de la base institucional para la enseñanza de ELE en India (p. 3).
- La creciente demanda de expertos en lengua española en el mercado de trabajo indio conlleva la necesidad urgente de realizar un estudio crítico sobre los principios lingüísticos adoptados para la enseñanza de ELE, la cual se basa, en origen, en métodos utilizados previamente para la enseñanza de inglés en el país (p. 3).
- La formación del profesorado debe tener en cuenta el grado de multilingüismo presente en los diferentes tipos de centros de enseñanza, así como la familiarización con las formas de aprendizaje de lenguas en el país (p. 5). Cabe mencionar que la variedad de lenguas habladas refleja, a su vez, una variedad de culturas.
- El Instituto Cervantes debería adaptar el MCER y sus métodos de enseñanza a la composición multicultural tanto del alumnado como del profesorado indio (p. 7).

Rai ha centrado su estudio en programas de Bachillerato Internacional, en centros de enseñanza de lenguas extranjeras (incluido el Instituto Cervantes de Nueva Delhi) y en empresas. Todos ellos suponen un volumen de trabajo en ELE importante en el país (Campos

Palarea y Sengupta, 2017, pp. 31-32). Si bien inicialmente compartimos solo el Instituto Cervantes de Nueva Delhi como muestra de análisis, el conjunto de contextos restantes responde a la misma realidad y necesidades y, por tanto, el objeto de estudio es extrapolable a nuestro trabajo de investigación.

Ambos estudios (Cheh, 2012, y Rai, 2017) se centran, sin embargo, únicamente en Nueva Delhi. Con nuestro trabajo de investigación queremos destacar la importancia, y también la necesidad, de ampliar el análisis fuera de la capital.

A partir de todo lo expuesto en este apartado, los factores clave que justifican nuestro trabajo de investigación son los siguientes:

- 1) En un contexto mundial de aumento de la importancia del español y de su estudio como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2019), existe también un notable y creciente interés por su aprendizaje en India. Esto requiere la expansión de una base institucional coordinada para la enseñanza de ELE en el país (Rai, 2017, p. 3) y, a su vez, como sugieren Campos Palarea y Sengupta (2017, p. 7 y p. 9), una revisión de los procesos de cooperación en los ámbitos cultural y educativo entre España e India.
- 2) Si bien existe una demanda creciente por los estudios de ELE, hay un único Instituto Cervantes en el país y el número de puestos para lectores MAEC-AECID convocados ha disminuido de 12 a 7 entre 2008 y 2019. Un dato destacable es que los tres últimos lectorados cancelados se corresponden a los de las ciudades de Bombay, Calcuta y Chennai (Madrás), la primera, tercera y cuarta ciudades más pobladas de India, respectivamente, según cifras oficiales del censo de 2011.
- 3) A pesar del aumento del volumen de la demanda de estudios de ELE, no existe una coordinación de esfuerzos para llevar a cabo seguimientos y procesos de documentación unificados, centralizados y con resultados finales adecuada y coherentemente sistematizados.
- 4) Se acusa una falta de estudios teóricos y prácticos actuales sobre lingüística aplicada a la enseñanza de ELE teniendo en cuenta el contexto histórico, sociocultural y la tradición educativa del país.

En conclusión, consideramos que nuestra investigación cobra trascendencia en un contexto actual de expansión de estudios de ELE en India en el que se advierte una falta de seguimiento y de trabajo colaborativo entre los diferentes programas y proyectos de enseñanza. Esto, a su vez, genera un vacío de información actualizada y unificada a partir de conocimientos

y situaciones existentes. Llenar este vacío con nuestro estudio permitirá identificar aspectos de mejora y formular propuestas de utilidad para la red de profesionales de ELE en India.

Estimamos que, ante la falta de coordinación para la recogida de datos y el análisis al respecto, nuestras propuestas adquieren una relevancia fundamental y que de ellas podrán beneficiarse la red de instituciones, centros de enseñanza, profesorado y creadores de materiales vinculados a la difusión de los estudios de ELE en India. Su implicación práctica, por tanto, puede recaer sobre un enfoque compartido y una labor conjunta de cara a la formulación, implantación y desarrollo coordinados de proyectos, programas y currículos, dándole continuidad sumativa a los ya existentes.

Presentamos, asimismo, un trabajo cuya contribución teórica a los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de ELE en India pretende equilibrar la insuficiencia de investigaciones actualizadas, así como de trabajos no coordinados que difícilmente podemos categorizar como concluyentes, si queremos tener en cuenta el conjunto del país y la realidad de las diferentes situaciones de enseñanza de ELE con adultos.

Nuestra investigación responde a una realidad vivida y observada *in situ* en diferentes contextos y situaciones de enseñanza de ELE en India. Un volumen significativo de los conocimientos, por tanto, se han adquirido y contrastado de primera mano y esto, además de aportarnos información cualitativa relevante, le otorga credibilidad y validez, a diferencia de estudios elaborados a partir únicamente de resultados de cuestionarios distribuidos por vía electrónica o de la recopilación de datos procedentes de sistemas informáticos de registro.

A modo de aclaración antes de concluir este apartado, las observaciones y experiencias directas en el aula que conforman nuestro estudio se han llevado a cabo en Bombay y en Delhi, ambas ciudades consideradas capitales multilingües del país (Meganathan, 2015 citado por Rai, 2017, p. 3). Esta base contextual multilingüe y, por consiguiente, multicultural, nos ha aportado una visión más amplia e integral de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de competencias que pretendemos analizar.

1.5 Estructura de la tesis

La estructura de este trabajo de investigación conjuga las dos vertientes siguientes: obrar como producto académico y servir como práctica de reflexión posterior a experiencias directas en el aula. En este sentido, un objetivo importante en mente a la hora de presentar la información ha sido buscar, en todo momento, un equilibrio entre el hecho de redactarse, en gran parte, desde el subcontinente indio —contexto de trabajo que nos ocupa— y la necesidad de presentar los contenidos de forma clara y coherente a lectores de otras culturas, con miras a futuras réplicas y estudios comparativos.

Como cualquier tesis por compendio, nuestra investigación ha contribuido al conocimiento científico a través de las sucesivas publicaciones (Pretorius, 2017, p. 824). Estos resultados, previamente avanzados, han determinado la estructura general del trabajo final que presentamos. Así, a pesar de las posibles variaciones metodológicas seguidas en las diferentes publicaciones, se ha intentado que cada una de ellas guardara relación con la planificación y estructura generales (Pretorius, 2017, p. 834).

Los apartados de introducción y conclusión, desde una visión general, siguen estructuras tradicionales, tal y como sucede en la mayoría de las tesis por compendio de publicaciones (Mason y Merga, 2018, p. 1459). Únicamente hemos añadido, en la introducción, el resumen de los artículos publicados y la justificación del formato de tesis, al considerar que aportan mayor sentido de coherencia al conjunto del trabajo.

Hemos incluido una sección que adquiere menor importancia en este tipo de tesis que en las tradicionales, puesto que normalmente se trata de información contenida ya en los artículos publicados. Sin embargo, en ocasiones, las restricciones que aplican las revistas en cuanto a extensión nos han obligado a omitir o a resumir cierta información (Harnett, 2016 citado por Mason y Merga, 2018, p. 1459). Nos referimos al capítulo 2, *Estado de la cuestión*, el cual aporta información de contexto que creemos oportuno introducir, ampliar y mostrar en forma de conjunto unificado, como marco en el que se ha llevado a cabo la investigación y dentro del cual esta cobra sentido.

Este segundo capítulo se estructura en torno a tres apartados en los que analizamos la situación del español entre las lenguas del mundo, el contexto sociocultural y de enseñanza en India y, finalmente, la tradición educativa y la enseñanza de ELE en el país. Este último apartado incorpora dos bloques de información de primera mano que consideramos importante. Primero, incluimos la transcripción de la entrevista presencial realizada a Francisco Javier Menéndez Sánchez, técnico docente al cargo de la Asesoría de Educación en India, al contener información relevante de cara a unas conclusiones y propuestas finales que tengan en cuenta la reciente ampliación del marco institucional español y el consiguiente desarrollo previsto de los estudios de ELE en India.

Seguidamente, a partir del blog de la asignatura de ELE de la Universidad de Mumbai chutneyconsalsa.blogspot.com como plataforma para la reflexión sobre el aprendizaje del idioma, analizamos un cuestionario distribuido entre aprendientes de ELE de la misma universidad, con el objetivo de determinar aspectos relacionados con su percepción del aprendizaje que nos sirvan de referencia a la hora de establecer la línea de trabajo seguida en los subsiguientes capítulos de esta tesis.

Cuatro capítulos conforman el cuerpo del trabajo de investigación entre la sección que trata el estado de la cuestión y el último capítulo bibliográfico. Los vemos a continuación.

El tercer capítulo, *Publicaciones*, recopila el conjunto de los trabajos publicados, siguiendo una secuenciación que respeta los diferentes subapartados de investigación y no estrictamente por fecha de publicación. Con esto pretendemos aplicar una lógica de análisis, desde diferentes perspectivas interrelacionadas, de las tres experiencias prácticas expuestas.

Los artículos se incluyen tal y como se han publicado, tanto en formato como en contenido, como evidencia de su publicación (Mason y Merga, 2018, p. 1468). Conservan y repiten apartados como los datos biográficos de la doctoranda, además de información de contexto, como hemos mencionado anteriormente. Según observaciones de las mismas autoras (p. 1467), mantienen, por tanto, la numeración original de las páginas, de los encabezados, de las imágenes y de las figuras, de modo que no quedarían enlazados de forma sucesiva a lo largo de la tesis (Sanders, 2015, p. 14 citado por Mason y Merga, 2018, p. 1467). Para mitigar esta falta de coherencia, hemos numerado las páginas igualmente dentro del conjunto. Mantenemos, con ello, el sentido de original y, al mismo tiempo, incluimos los artículos en la secuenciación numérica de las páginas que conforman nuestra investigación en su totalidad.

En este tercer capítulo también hemos revisado y relacionado las conclusiones de los artículos publicados para aislar los puntos más destacados y en los que nos interesa profundizar en el trabajo de ampliación posterior, a través de la encuesta realizada a 216 estudiantes y 38 profesores de ELE en India.

En el cuarto capítulo analizamos los resultados de los dos cuestionarios distribuidos entre el alumnado y el profesorado. Hemos decidido no publicar con anterioridad la información obtenida y utilizarla como material de enlace entre el análisis de experiencias previas y la discusión y conclusiones finales, tratadas estas en el quinto capítulo.

En el quinto capítulo presentamos las principales conclusiones extraídas de los contenidos trabajados, enlazándolas, por un lado, con los objetivos y con las cinco primeras preguntas iniciales de investigación y, por el otro, con una serie de propuestas y líneas de trabajo y de actuación que sugerimos en el sexto capítulo, a partir de las dos últimas preguntas iniciales de investigación y basadas en los aspectos observados, expuestos y analizados a lo largo del trabajo de investigación y a partir de cinco años de experiencias personales y profesionales en India.

Por último, en el séptimo capítulo incluimos las referencias bibliográficas recurridas en los capítulos y apartados no publicados. Si bien las tesis compuestas únicamente por publicaciones no presentan una sección bibliográfica, al contenerse esta en los diferentes

artículos y tratarse, por tanto, de información redundante (Mason y Merga, 2018, p. 1468), al ser el nuestro un formato de tesis híbrido ha existido, por tanto, un proceso de documentación, de reflexión y de redacción complementarios a los artículos publicados que nos obliga a referenciarlo bibliográficamente.

Capítulo 2

Estado de la cuestión

En este segundo capítulo abordamos información relevante que, para comenzar, nos ayudará a contextualizar las experiencias prácticas documentadas en los artículos publicados que conforman el capítulo 3, a modo de contenido que consideramos indispensable a la hora de delimitar y enmarcar nuestro tema de estudio.

Tras una primera fase de observaciones derivada de la experiencia docente y personal en India, unidas a un proceso de documentación científica alrededor de un tema ampliamente estudiado (ELE), presentamos este estado de la cuestión como base de partida desde la que vertebraremos la argumentación posterior, teniendo en cuenta los objetivos finales planteados y con la intención de aportar una visión de conjunto del contexto sociocultural y de enseñanza en el que se enmarcan los estudios de ELE con adultos a nivel de país.

La experiencia nos permite, por tanto, explorar la base general sobre la cual se asienta nuestro trabajo de investigación, a partir de conocimientos adquiridos, sumados a la exposición y argumentación de conocimientos ya existentes, de lecturas científicas y de reflexiones ya publicadas, con la finalidad de plantear un punto de vista evolutivo que hemos creído necesario adoptar para comprender mejor la situación en la que se encuentran los estudios de ELE en la India actual.

En última instancia, la información contenida en este capítulo pretende organizar y actualizar las bases para la apertura de nuevas líneas de investigación a partir de la planteada en esta tesis.

A modo de inciso antes de concluir esta introducción, los contenidos expuestos se han revisado y adaptado a lo largo de todo el proceso de redacción, teniendo en cuenta la publicación de información actualizada relacionada con los temas tratados, como ha sido el caso de la presentación del informe *El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2019), en el mes de noviembre de 2019.

2.1 El español entre las lenguas del mundo: situación y discusión

Demografía del español. La población en los países hispanohablantes y su dominio del español quedan repartidos según muestra la tabla 3 (Instituto Cervantes, 2019, p. 7).

Tabla 3

Población y número de hispanohablantes en países hispanos (2019)

País	Población	Hablantes nativos (%)	Grupo de Dominio Nativo	Grupo de Competencia Limitada
Méjico	125 929 433	96,8	121 899 691	4 029 742
Colombia	49 834 914	99,2	49 436 235	398 679
España	46 698 569	91,1	42 915 985	3 782 584
Argentina	44 938 712	98,1	44 084 876	853 836
Perú	32 495 510	86,6	28 141 112	4 354 398
Venezuela	32 219 521	97,3	31 349 594	869 927
Chile	19 107 216	95,9	18 323 820	783 396
Guatemala	17 137 209	78,3	13 418 435	3 718 774
Ecuador	15 902 003	95,8	15 234 119	667 884
Bolivia	11 469 896	83,0	9 520 014	1 949 882
Cuba	11 410 140	99,8	11 387 320	22 820
República Dominicana	10 358 320	97,6	10 109 720	248 600
Honduras	9 158 345	98,7	9 039 287	119 058
Paraguay	7 152 703	68,2	4 878 143	2 274 560
El Salvador	6 400 698	99,7	6 381 496	19 202
Nicaragua	6 347 484	97,1	6 163 407	184 077
Costa Rica	5 058 007	99,3	5 022 601	35 406
Panamá	4 218 808	91,9	3 877 085	341 723
Uruguay	3 481 757	98,4	3 426 049	55 708
Puerto Rico	3 195 153	99,0	3 163 201	31 952
Guinea Ecuatorial	1 222 442	74,0	904 607	317 835
Total	463 736 840		438 676 796	25 060 044

Nota. Recuperado de Instituto Cervantes (2019, p. 7).

Las cifras totales de hispanohablantes, sin embargo, quedarían incompletas sin el número de ellos que residen en países donde el español no es lengua oficial. El mismo informe recopila estos datos, tal y como muestra la tabla 4 (Instituto Cervantes, 2019, p. 9).

Tabla 4

Número de hispanohablantes en países no hispanos (2019)

País	Grupo de Dominio Nativo	Grupo de Competencia
		Limitada
Andorra	30 414	16 857
Antillas Neerlandesas (Bonaire, Curazao, San Eustaquio, Saba y San Martín)	10 006	140 670
Argelia	175 000	48 000
Aruba	13 710	69 354
Australia	117 498	374 571
Belice	165 339	36 000
Brasil	460 018	96 000
Canadá	439 110	293 000
China	5000	-
Estados Unidos	41 017 620	15 800 000
Filipinas	3325	461 689
Guam (Estados Unidos)	1201	59 381
India	1000	-
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	16 788	-
Israel	130 000	45 000
Jamaica	8000	-
Japón	108 000	-
Marruecos	6586	1 664 823
Noruega	13 000	24 000
Nueva Zelanda	22 000	-
Rusia	3000	-
Sáhara Occidental	-	22 000
Suiza	124 000	-
Trinidad y Tobago	4000	66 401
Turquía	1000	15 000
Unión Europea (excepto España)	1 400 000	30 975 000
Total	44 272 290	50 207 746

Nota. Recuperado de Instituto Cervantes (2019, p. 9).

A partir de las cifras anteriores, el cómputo estimado de hablantes de español queda reflejado en la tabla 5 (Instituto Cervantes, 2019, p. 12).

Tabla 5

Número de hablantes de español (2019)

Competencia del idioma	Mundo hispánico	Fuera del mundo	Totales
		hispánico	
Grupo de Dominio Nativo	438 676 796	44 272 290	482 949 086
Grupo de Competencia Limitada	25 060 044	50 207 746	75 267 790
Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera			21 882 448
Grupo de usuarios potenciales			580 099 324

Nota. Recuperado de Instituto Cervantes (2019, p. 12).

Con el objetivo de obtener una perspectiva de la evolución del número de hablantes de español, compararemos ahora los datos anteriores con aquellos publicados por López Morales (2016, p. 15), con cifras correspondientes a los años 1998 y 2001, desglosadas anteriormente en la primera edición de la publicación, en el año 2004.

Tabla 6

Población y número de hispanohablantes en países hispanos (2001)

País	Total de población	% hablantes de español	País	Total de población	% hablantes de español
Méjico	101 879 170	98,2	República Dominicana	8 581 477	98,0
Colombia	40 349 388	99,0	Bolivia	8 300 463	87,7
España	40 037 995	99,1	Honduras	6 406 052	98,2
Argentina	37 384 816	99,7	El Salvador	6 237 662	100,0
Perú	27 483 864	85,1	Paraguay	5 734 139	55,1
Venezuela	23 916 810	96,9	Nicaragua	4 918 393	87,4
Chile	15 328 467	90,0	Costa Rica	3 773 000	97,5
Ecuador	13 183 978	93,0	Puerto Rico	3 766 000	98,2
Guatemala	12 974 361	64,7	Uruguay	3 360 105	98,4
Cuba	11 184 023	98,0	Panamá	2 845 647	77,4
Guinea Ecuatorial	406 000	100,0			

Nota. Recuperado de López Morales (2016).

Tabla 7

Número de hispanohablantes en países no hispanos (1998)

País	Total de población	País	Total de población
Estados Unidos	35 300 000	Bélgica	50 000
Filipinas	1 816 389	Israel	50 000
Francia	220 000	Brasil	43 901
Islas ABC	194 548	Andorra	33 000
Canadá	177 425	Turquía	23 175
Alemania	140 000	Marruecos	20 000
Suiza	123 708	Islas Vírgenes	11 983
Australia	101 000	Gibraltar	10 061
Belice	69 000	Luxemburgo	3000
Suecia	55 000	Guam	793

Nota. Recuperado de López Morales (2016).

A modo de apunte inicial, la clasificación publicada originalmente en 2004 por López Morales para los países en los que el español no tiene estatus oficial contempla únicamente los hablantes de español como lengua materna (Grupo de Domino Nativo en los informes del Instituto Cervantes), pero no aquellos que cuentan con una competencia limitada del idioma (Grupo de Competencia Limitada del mismo informe anterior). Incluir a este último grupo en los cómputos de uso podría responder a la realidad migratoria y a un interés más reciente por

reconocer la repercusión de esta sobre el número de hablantes del idioma como lengua extranjera.

En líneas generales, apreciamos un aumento generalizado de la población en todos los países hispanos entre los años 2001 y 2019. En cuanto al porcentaje de hablantes que tiene el español como lengua materna, las cifras se han mantenido invariables en Uruguay. En el resto de los países, el porcentaje ha aumentado en trece de ellos y ha disminuido en siete, esto es, Méjico, España, Argentina, Guinea Ecuatorial, República Dominicana, Bolivia y El Salvador. Resulta especialmente revelador que el aumento de población en Guinea Ecuatorial (triplicada entre 2001 y 2019) ha ido asociado a una disminución significativa del porcentaje de hablantes de español, pasando de un 100% en el año 2001 a un 74% en 2019. Pensamos que esta diferencia proporcional podría deberse a aspectos relacionados con flujos migratorios o a un aumento del valor de otras lenguas autóctonas. Ambos, sin embargo, no son temas de discusión en esta tesis.

En cuanto al número de hablantes de español como lengua materna en países no hispanos, existe un aumento también generalizado en los países coincidentes en ambas tablas, con la excepción de Filipinas y de Turquía, donde se ha producido una disminución considerable. Observamos, a su vez, la introducción del grupo Unión Europea en la tabla de 2019, el cual aparecía desglosado en diferentes países en 2001, creemos que por razones de geografía política. Finalmente, las cifras para 2019 incluyen los siguientes países no contemplados en 2001: Argelia, Aruba, China, India, Jamaica, Japón, Nueva Zelanda y Trinidad y Tobago.

Ante este aumento poblacional y del número de hablantes de español según sus diferentes grados de competencia y áreas geográficas, observemos la evolución creciente de las cuatro divisiones de hablantes entre 2010 y 2019, tomando como referencia el estudio publicado por Moreno Fernández y Otero Roth (2016, p. 40)²⁹.

Tabla 8

Número de hablantes de español (2010 y 2019)

	2010	2019
Grupo de Domino Nativo en países hispanos	422 807 000	438 676 796
Grupo de Domino Nativo en países no hispanos	44 571 000	44 272 290
Grupo de Competencia Limitada en países hispanos	24 083 000	25 060 044
Grupo de Competencia Limitada en países no hispanos	40 120 000	50 207 746

Nota. Elaboración propia a partir de Moreno Fernández y Otero Roth (2016, p. 40) e Instituto Cervantes (2019, p. 12).

²⁹ No incluimos aquí la información aportada por López Morales (2016), al no establecer una división explícita de los hablantes según su competencia del idioma.

A partir de la tabla 8, concluimos que el grupo de crecimiento más acelerado es el de Dominio Nativo en países hispanos, con un incremento de más de 15 millones en el número de hablantes. A continuación, encontramos el Grupo de Competencia Limitada en países no hispanos, el cual ha aumentado el número de hablantes en más de 10 millones. Les siguen, en el mismo orden decreciente, los grupos de Dominio Nativo en países no hispanos y de Competencia Limitada en países hispanos, con un descenso en las cifras para el primero y un aumento manifiestamente más ralentizado que los anteriores en los segundos. Interpretamos con esto que el foco de atención se centra, por un lado, en el aumento demográfico de los países hispanos y, por el otro, en la creciente demanda de estudios de ELE en países donde el español no es lengua oficial.

El español en comparativa y presencia de lenguas en el plano internacional. El español ostenta el estado de única lengua hegemónica en la mayoría de los 21 países en los que es lengua oficial y, además, ha llegado a todas las capas sociales (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016, p. 32). No ocurre lo mismo, sin embargo, con el inglés y el francés, los cuales comparten la cooficialidad con otras lenguas en muchos países y, en un gran número de países colonizados, han sido únicamente las clases altas y los aparatos del Estado los que mayormente han adoptado la lengua de la metrópoli. Se trata, por tanto, de lenguas que no han llegado a toda la sociedad en cada país, como es el caso del español.

Así, como ya apuntó Otero (1995), a diferencia del francés y del inglés, en la mayoría de los países donde el español es oficial puede considerarse realmente como la lengua nacional, la de la mayor parte de la población. Sin embargo, el inglés y el francés tienen una gran fuerza internacional, al tratarse de lenguas nacionales y oficiales de países desarrollados con dos de los porcentajes de renta mundial más elevados del mundo y, además, contar con un gran número de países en los cinco continentes que ostentan también su oficialidad, (Otero, 1995). La tabla 9 muestra el número de países y de continentes en los que se hablan doce lenguas. Hemos añadido el árabe y el portugués, ampliando con ello las cifras aportadas por Otero.

Tabla 9

Oficialidad de doce lenguas por número de países y continentes

	África	América	Asia	Europa	Oceanía	Total
Inglés	15	14	7	3	11	50
Francés	17	2	3	4	1	27
Español	1	18		1		20
Alemán				6		6
Chino			3			3
Italiano				3		3
Sueco				2		2
Ruso			1	2		2
Japonés			1			1
Hindi			1			1
Árabe	10		12			22
Portugués	6	1	2	1		10

Nota. Adaptado de Otero (1995).

Si atendemos a la difusión geográfica, únicamente el inglés y el francés pueden considerarse idiomas de expansión realmente mundial, si bien, como hemos apuntado anteriormente, en algunos de los países en los que son oficiales o cooficiales, solo una parte de la población puede considerarse hablante nativa del idioma. Como podemos ver en la tabla 9, el portugués ostenta este rango en cuatro continentes, el español en tres y el árabe en dos. El resto de las lenguas quedan limitadas a un solo continente. Cabe mencionar el caso del portugués, idioma oficial en cuatro continentes pero únicamente en diez países. Esta cifra, comparada con los 27 países con dominio del francés y los 50 del inglés, resta visibilidad a la extensión demográfica del portugués, medible más en puntos geográficos de alcance que en amplitud abarcada.

Llegados a este punto, y a pesar de los datos, creemos oportuno remarcar que, quizás en otra época, la extensión geográfica fuera un factor determinante a la hora de determinar la importancia de las lenguas. Nos referimos aquí al periodo histórico en el que el concepto de lengua iba asociado al de los imperios en expansión. Este fue el caso primero del español y del portugués, seguidos por el inglés, el francés y el ruso (Marqués de Tamarón, 1995). Sin embargo, y como comenta el mismo autor en su artículo, las lenguas hoy en día juegan un papel más político que de representación de su extensión y hemos pasado de imperios con lenguas propias a imperios propios con lenguas ajenas, como es el caso de algunos países del sureste asiático, los cuales, debido a la heterogeneidad lingüística de la zona, recurren también al inglés como lengua en las negociaciones multilaterales. Relacionado con esto, Chan (2016) apunta que los idiomas son un componente esencial de la competitividad, lo que explicaría que

ciudades como Hong Kong y Singapur, con su infraestructura inglesa, sean las capitales financieras asiáticas, y no la monolingüe japonesa ciudad de Tokio.

En el plano de las relaciones bilaterales (Marqués de Tamarón, 1995), lenguas como el chino³⁰ o el japonés han adquirido importancia en las relaciones de China y Japón con otros países a medida que los primeros se han afianzado como grandes potencias económicas, en el caso de Japón, o como economías de rápido crecimiento, situación de China, con el consiguiente impacto político a escala mundial. En 2017 Japón era la cuarta potencia mundial en términos de paridad de poder adquisitivo, por detrás de China (primer puesto) e India (tercer puesto) (Central Intelligence Agency [CIA], 2019)³¹³².

Relacionado con el apunte económico anterior y con el contexto específico en el que se enmarca nuestro trabajo de investigación, según el Índice de Estados Frágiles, India ocupa el puesto 74.º de un listado de 178 países (The Fund for Peace, 2019)³³. Entre los indicadores utilizados para la medición, veamos en la tabla 10 cómo han evolucionado, desde el año 2006, los dos relacionados con aspectos económicos. Esto nos dará una visión longitudinal de la situación general de la economía india en los últimos años.

Tabla 10

Indicadores económicos para India (2006-2019)

Año	Declive económico y pobreza	Desarrollo económico desigual	Año	Declive económico y pobreza	Desarrollo económico desigual
2006	5,0	8,5	2013	5,4	8,1
2007	4,6	8,9	2014	5,7	7,8
2008	4,6	8,9	2015	5,6	7,5
2009	5,0	8,9	2016	5,3	7,2
2010	5,1	8,7	2017	5,1	7
2011	5,4	8,5	2018	5	6,7
2012	5,5	8,4	2019	5,3	6,4

Nota. Elaboración propia a partir de The Fund for Peace (2019). Para *Declive económico y pobreza*, los factores de medición son los siguientes: ingresos per cápita, PIB, tasa de desempleo, inflación, productividad, deuda, nivel de pobreza, fracasos empresariales, caída del precio de productos básicos, ingresos comerciales, inversión extranjera y hundimiento o devaluación de la moneda nacional. Para *Desarrollo económico desigual*, los factores de medición son los siguientes: desigualdades estructurales basadas en grupos de identidad (raza, etnia, religión...), educación, estatus económico y región (urbana o rural), percepción de la desigualdad y oportunidades de mejora del estatus económico (oportunidades de empleo, educación y formación profesional) de los diferentes grupos de la sociedad.

³⁰ Utilizamos *chino* para referirnos a la variedad mandarín estándar.

³¹ Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/in.html>

³² Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ja.html>

³³ Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de <https://fragilestatesindex.org/country-data/>

Como podemos observar, el descenso de cuatro décimas que sufrió la puntuación de la economía india entre 2006 y 2007 coincidió con una acentuación del desarrollo desigual de la población, si bien sus mediciones no guardan relación directa, como el mismo índice aclara (The Fund for Peace, 2019). Este freno al desarrollo, sin embargo, no mejoró hasta 2010. La puntuación de la economía india alcanzó su máximo en 2014, con 5,7 puntos. A partir de aquí sufrió un decrecimiento hasta el año 2019, en el que aumentó tres décimas. Se observa, eso sí, un avance gradual en el freno al desarrollo desigual de la población a partir de 2010.

En este contexto económico, junto a 22 lenguas oficiales, el inglés conserva en India el estatus de lengua oficial subsidiaria pero, siguiendo un criterio más político que lingüístico (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007, p. 24), es el idioma más importante para las comunicaciones en los planos nacional, político y comercial (CIA, 2019)³⁴.

A partir de esto, podríamos considerar que la importancia de las lenguas a escala internacional hoy en día es un equilibrio que se balancea entre dos contrapesos: el peso político y económico de los países donde se hablan y el hecho de que sirva como lengua franca, como es el caso del inglés, sin necesidad de atribuir esta causa ya al parámetro de la extensión geográfica o al imperialismo. También es cierto que el inglés reúne ambas condiciones, lo que la consolidaría todavía más como lengua de peso internacional y, como hemos visto, de uso en India, un uso que el lingüista David Graddol (García Maestro, 2006, p. 35), definió con las siguientes palabras: «India está esgrimiendo su dominio del inglés para consolidar su papel predominante en el mercado de la contratación y la externalización de servicios».

Presencia internacional de las lenguas. La situación anterior planteada nos conduce, obligatoriamente, a considerar una variedad de parámetros que, unidos al del número de países en los que cada lengua es oficial, determinan el uso y la importancia de las lenguas a nivel internacional, como es el caso de su presencia en organismos internacionales (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016, p. 134).

Tal y como trataremos a continuación al referirnos a la importancia internacional de las lenguas, la condición de oficialidad en el sistema de la ONU refleja su peso diplomático e institucional (Moreno-Fernández, 2015, p. 9). Ampliamos, a continuación, la presencia de lenguas en algunos organismos internacionales importantes. Distinguimos, para ello, entre lengua oficial (O) y lengua de trabajo (T).

³⁴ Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/in.html>

Tabla 11

Presencia de lenguas en organismos internacionales I

	Organización de las Naciones Unidas (ONU)				Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	
	Asamblea General y Consejo de Seguridad	Consejo Económico y Social	Secretaría General	Corte Internacional de Justicia	Conferencia General	Consejo Ejecutivo
Inglés	T+O	T+O	T+O	O	T+O	T
Francés	T+O	T+O	T+O	O	T+O	T
Español	T+O	T+O	O		T+O	T
Árabe	T+O	O			T+O	
Ruso	T+O	O	O		T+O	T
Chino	T+O	O	O		T+O	T
Italiano					O	
Hindi					O	

Nota. Adaptado de Ybáñez Bueno, citado por Otero (1995).

Tabla 12

Presencia de lenguas en organismos internacionales II

	Organismo Internacional de la Energía Atómica (OIEA)							
	Conferencia General y Junta de Gobernantes	Comité Consultivo Científico	UIT	OMS	FAO	FMI	COI	FIFA
Inglés	T+O	T	T+O	T+O	T+O	T	O	O
Francés	T+O		T+O	T+O	T+O		O	O
Español	T+O		T+O	T+O	T+O			O
Árabe	T+O		T+O	O	T+O			
Ruso	T+O	T	T+O	T+O	O			
Chino	T+O		T+O	O	T+O			
Alemán								O

Nota. Adaptado de Ybáñez Bueno, citado por Otero (1995). UIT = Unión Internacional de Telecomunicaciones; OMS = Organización Mundial de la Salud; FAO = Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación; FMI = Fondo Monetario Internacional; COI = Comité Olímpico Internacional; FIFA = Federación Internacional de Fútbol Asociación.

En el contexto político de la Unión Europea, el español es una de las 24 lenguas oficiales, si bien la Comisión Europea utiliza solo el inglés, el alemán y el francés para la comunicación interna y las lenguas oficiales únicamente en las comunicaciones públicas (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007, p. 52).

Si el factor político es un elemento influyente en el uso de determinadas lenguas a nivel internacional, cabe reconocer que, además, el uso de los idiomas oficiales de la ONU, bien como primeras lenguas bien como segundas lenguas, se extiende por un área superior a cuatro quintos de la superficie mundial (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007, p. 25) y que, a pesar de que el número de lenguas habladas en Europa sea reducido comparado con África y Asia, las tres lenguas de mayor extensión geográfica mundial —el inglés, el español y el francés— son precisamente europeas (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007, p. 51).

Índice de importancia internacional de diez lenguas. El índice de importancia internacional de las lenguas (en adelante, IL), sugerido por Marqués de Tamarón en 1990 y aplicado por Otero en 1995, se presentó como una fórmula que permitía interpretar la importancia de las lenguas y su proyección mundial en los ámbitos de la política, las relaciones internacionales y la tecnología, a partir de la consideración de los dominios lingüísticos como entidades homogeneizadas y de análisis estadísticos basados en aspectos principalmente cuantitativos (Moreno-Fernández, 2015, p. 6).

Según el IL, seis son los criterios que, con ponderación desigual, determinan la importancia de las lenguas en el plano internacional, a saber: número de hablantes, Índice de Desarrollo Humano (en adelante, IDH), número de países en los que la lengua es oficial, volumen de exportaciones, número de traducciones hacia otras lenguas y estatus en la ONU. En el año 1995, la clasificación para diez lenguas quedó establecida como muestra la tabla 13.

Tabla 13

Índice de importancia internacional de diez lenguas (1995)

	Hablantes	IDH	Países	Exp.	Trad.	ONU	IL
Inglés	489 966 300	0,940	50	1 136 894	32 219	1	0,526
Francés	98 802 000	0,932	27	319 059	6732	1	0,417
Español	323 180 000	0,822	20	158 507	933	1	0,388
Ruso	151 494 000	0,849	2	66 800	6595	1	0,386
Chino	790 135 000	0,596	3	173 076	216	1	0,358
Alemán	89 401 000	0,922	6	447 802	5077	0	0,344
Japonés	123 830 000	0,937	1	360 911	235	0	0,342
Italiano	54 414 500	0,912	3	183 809	1725	0	0,324
Sueco	8 199 000	0,929	2	54 120	1193	0	0,320
Hindi	354 270 000	0,439	1	20 328	45	0	0,185
Totales	2 483 691 800		114	2 921 306	54 970	5	
Coefficiente de ponderación	0,25	0,25	0,25	0,09	0,09	0,07	

Nota. Recuperado y corregido de Otero (1995). Exp. = Exportaciones; Trad. = Traducciones.

Según la tabla 13, con los primeros datos para el año 1995, el inglés, el francés y el español eran las tres lenguas con un IL más elevado. Por su parte, el hindi, lengua oficial

nacional de nuestro país contexto de estudio, además de su polémica conjunción con el urdu³⁵, presentaba un panorama relativamente pobre como lengua del futuro, al no obtener buenos resultados en cinco de los seis criterios considerados. Veinte años después, Moreno-Fernández (2015, p. 23) sigue apuntando que la economía, la educación y la cultura de la India tendrían que mejorar mucho para que el hindi, su lengua principal, aunque no la única y en competencia con el inglés, llegue a ser una lengua de importancia internacional.

La aproximación de Jaime Otero (1995) a la hora de calcular el IL pretendía ser objetiva en el sentido que utilizaba datos que, supuestamente, eran de fácil medición. Sin embargo, el porcentaje asignado a cada coeficiente de ponderación podría considerarse una decisión subjetiva (Fernández Vítóres, 2018 citado por Instituto Cervantes, 2018a, p. 26). Asimismo, en la práctica, deberíamos analizar si la información que se utiliza para determinar ciertos parámetros refleja su valor real. Desarrollamos algunos puntos a continuación.

Como podemos observar, el criterio empleado para la primera columna es el número de hablantes y no el de habitantes del conjunto de países que tienen como dominio cada lengua. De haberse incluido este último, en los casos del inglés, del francés, del chino y del hindi habría aumentado el valor final del IL, al computar todos los habitantes de aquellos países donde las lenguas son oficiales y no únicamente el número de habitantes que utilizan estas y no otras lenguas oficiales del Estado. Si bien es cierto que existen censos que permiten recopilar datos acerca del número de hablantes nativos de un idioma, independientemente del número de habitantes de los países en los que se habla, los criterios seguidos por los diferentes censos lingüísticos no son homogéneos ni universales (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007, p. 25). Estas diferencias metodológicas utilizadas para la recopilación de datos complican todavía hoy la posibilidad de comparar estadísticas entre diferentes lenguas (Moreno-Fernández, 2015, p. 8). Asimismo, como apuntan Moreno Fernández y Otero Roth (2007, p. 25), en la clasificación de las lenguas por número de hablantes existe también divergencia entre las fuentes. Veamos, en la tabla 14, los datos que justifican esta afirmación, aportados por los mismos autores (Moreno Fernández y Otero Roth, 2007, p. 25; 2016, p. 23).

³⁵ Para Chan (2016), el hindi y el urdu son la misma lengua con escrituras diferentes y rasgos diferenciados desarrollados tras la partición de India y la creación de Paquistán.

Tabla 14

Clasificación de las lenguas según el número de hablantes

	2007		2016		2019
	UNESCO	Ethnologue	UNESCO	Ethnologue	Ethnologue
1	Chino	Chino	Chino	Chino	Chino
2	Inglés	Inglés	Español	Español	Español
3	Hindi	Español	Inglés	Inglés	Inglés
4	Español	Hindi/Urdu	Hindi	Árabe	Hindi
5	Ruso	Bengalí	Árabe	Hindi	Bengalí
6	Árabe	Árabe	Portugués	Bengalí	Portugués
7	Portugués	Portugués	Bengalí	Portugués	Ruso
8	Francés	Ruso	Ruso	Ruso	Japonés
9			Japonés	Japonés	Panyabí
10			Panyabí	Panyabí	Maratí
11					Telugu

Nota. Elaboración propia a partir de Ethnologue (SIL International, 2019) y Moreno Fernández y Otero Roth (2007, p. 25; 2016, p. 23).

Entre los datos más significativos de la tabla 14, observamos la alternancia de posiciones del español y del hindi en 2007, según sea la fuente consultada, así como la inclusión del idioma bengalí y la exclusión del francés en la clasificación establecida por Ethnologue. En 2016 coincidían ambas listas en las tres primeras lenguas, esto es, el chino, el español y el inglés. El árabe y el hindi se disputaban la tercera y cuarta posiciones, mientras que el portugués y el bengalí hacían lo mismo con el sexto y el séptimo puestos. Por su parte, el ruso, el japonés y el panyabí cerraban ambas clasificaciones en el mismo orden. Destacamos de este último listado de 2016 la plena coincidencia en los diez idiomas incluidos, a diferencia de 2007. La última columna, referida a 2019, contiene únicamente los datos proporcionados por Ethnologue³⁶. Destaca la desaparición de la lengua árabe de las primeras posiciones y la inclusión del maratí y del telugu en 10.º y 11.º puestos, respectivamente. Ambos idiomas responden a las lenguas oficiales de tres Estados indios, esto es, el Estado de Maharastra para el maratí (cuya capital es la ciudad de Bombay, el punto de partida de este trabajo de investigación) y los Estados de Andhra Pradesh y Telangana en el caso del telugu. En cuanto a la lengua árabe, esta última clasificación de Ethnologue no considera su modalidad estándar,

³⁶ La UNESCO se encuentra en proceso de elaboración de un mapa interactivo de las lenguas del mundo que nos permitiría actualizar esta columna con los datos procedentes de esta institución correspondientes al año 2019. La disponibilidad al público de dicho atlas estaba inicialmente prevista para 2019. En el momento de finalizar este trabajo de investigación, se estaban todavía recabando datos a través de cuestionarios enviados a diferentes oficinas estadísticas e instituciones relacionadas con las lenguas entre 193 Estados miembros. Recuperado el 12 de diciembre de 2019 de <http://uis.unesco.org/en/news/unesco-survey-world-languages-launched>

sino sus diferentes variedades. Así, se manifiesta por primera vez en 23.^a posición con la variedad egipcia del idioma. Observamos, por tanto, una evolución divergente en la consideración hacia este idioma también en el seno de la misma institución.

En cuanto a los indicadores económicos (IDH y exportaciones), estos han demostrado ser un valor decisivo para el despegue de economías, de países y, por consiguiente, de sus idiomas. El número de exportaciones es un dato objetivo que se puede medir con relativa facilidad, al igual que el número de países en los que se habla un idioma, el volumen de traducciones hacia otras lenguas y su estatus en la ONU. Nos centraremos, por tanto, en el IDH, al estar entre los coeficientes de ponderación más elevados para el cálculo del IL.

El IDH, indicador creado en 1990 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (en adelante, PNUD), representa una realidad centrada en las personas y en el aumento de sus capacidades. En este sentido, el crecimiento económico es positivo en la medida en que conlleve un crecimiento de las opciones y las libertades personales (PNUD, 1990, p. 45). Esto convierte al IDH en un instrumento de medición, de entrada, más realista que incluiría otros factores determinantes y no únicamente el aspecto económico. Analicémoslo con detalle.

El IDH, a primera vista, se plantea como un índice calculado en condiciones equiparables para todos los países y que aporta datos actualizados y suficientemente homogéneos. Se presenta como una suma de los indicadores de salud, educación y renta y, por tanto, el cómputo del IDH para el cálculo del IL beneficia a las lenguas habladas por personas de mayor renta, mayor nivel educativo y mayor esperanza de vida al nacer (Moreno-Fernández, 2015, p. 8 y p. 13).

Si bien creemos importante la inclusión de estos tres indicadores, en el factor renta consideramos que sería conveniente analizar su distribución. En relación con el tema de la educación, podríamos decir que el grado de alfabetización influye en el nivel de ingresos y que, por tanto, en el IDH, visto desde otra perspectiva, la educación estaría presente en dos indicadores (educación y renta), y podría tener un peso superior al resto. En cuanto a la esperanza de vida, esta se relaciona con la disponibilidad de medidas sanitarias, cuya carencia se asocia a los países menos desarrollados. Ahora bien, en algunos países más desarrollados, la esperanza de vida puede estar también relacionada con determinados comportamientos sociales. No hay que olvidar el problema de la obesidad y de fallecimientos por causas no relacionadas con la salud que no se incluyen en el IDH. Asimismo, los países nórdicos son siempre los primeros clasificados por su IDH. Esto nos puede llevar a pensar que lo que mide este índice es algo que estos países ya tienen, y que el índice del resto de países se mide

tomando como referencia el contexto de estos países del norte, con un entorno social, político y evolución histórica muy concretos. El economista indio Amartya Sen afirma lo siguiente:

First, it would be a great mistake to concentrate too much on the Human Development Index, or on any other such aggregative index. (As, perhaps, the principal author of Human Development Index, I say this with some hesitation, but no less firmly for that reason; it is not a case of infanticide any way, since the infant has now grown up and can take the rough with the smooth.) These are useful indicators in rough and ready work, but the real merit of the human development approach lies in the plural attention it brings to bear on developmental evaluation, not in the aggregative measures it presents as an aid to digestion of diverse statistics. (Sen, 2000, p. 22)

Deducimos, por tanto, que el valor del IDH estaría condicionado por parámetros subjetivos. En la misma línea, la valoración de la importancia de las lenguas desde una perspectiva social, cultural, política o económica suele ocasionar debates de naturaleza ideológica (Moreno-Fernández, 2015, p.1). Cabría, por tanto, replantearse el concepto de desarrollo y qué interesa medir. El IDH, sin embargo, no deja de ser un instrumento útil que nos ofrece orientaciones para la reflexión sobre los procesos de desarrollo, una reflexión pertinente a la hora de contextualizar nuestra investigación en la actualidad de un país como India.

Evolución del Índice de importancia internacional de las lenguas. Veinte años después, en 2015, Moreno-Fernández publicó una actualización del estudio de Otero (1995). Observemos los resultados en la tabla 15.

Tabla 15

Índice de importancia internacional de diez lenguas (2014)

	Hablantes (millones)	IDH	Países	Exportaciones (millones USD)	Traducciones	ONU	IL
Inglés	360	0,667	46	4 516 567	1 264 943	1	0,418
Chino	955	0,764	3	2 759 500	14 065	1	0,352
Español	470	0,732	21	1 294 041	54 535	1	0,332
Árabe	295	0,639	24	1 902 330	12 407	1	0,302
Ruso	155	0,788	2	530 700	103 587	1	0,289
Francés	74	0,536	27	1 820 359	225 745	1	0,273
Alemán	89	0,897	6	2 288 390	208 060	0	0,261
Malayo	77	0,842	3	828 491	217	0	0,259
Coreano	76	0,812	2	663 562	4701	0	0,245
Japonés	125	0,911	1	792 900	29 241	0	0,244
Italiano	60	0,897	2	783 700	69 538	0	0,24
Sueco	9	0,904	2	250 300	39 852	0	0,233
Portugués	215	0,554	8	859 826	11 566	0	0,172
Hindi	310	0,554	1	309 100	1512	0	0,165
Totales	3270		148	19 599 766	2 039 969		
Coefficiente de ponderación	0,25	0,25	0,25	0,09	0,09	0,07	

Nota. Recuperado y corregido de Moreno-Fernández (2015, p. 22).

Como vemos en la tabla 15, se conservan los mismos coeficientes de ponderación que se aplicaron en 1995. A partir de ella, en la tabla 16 comparamos las cifras del IL de 1995 con las de 2014.

Tabla 16

Índice de importancia internacional de las lenguas (1995 y 2014)

	IL 1995	IL 2014
Inglés	0,526	0,425
Chino	0,358	0,356
Español	0,388	0,335
Árabe	–	0,301
Ruso	0,386	0,292
Francés	0,417	0,276
Alemán	0,344	0,262
Malayo	–	0,259
Coreano	–	0,245
Japonés	0,342	0,244
Italiano	0,324	0,24
Sueco	0,32	0,23
Portugués	–	0,175
Hindi	0,185	0,165

Nota. Recuperado de Moreno-Fernández (2015, p. 25).

Analicemos, en las líneas siguientes, ambos índices.

El primer aspecto destacado es la inclusión de cuatro lenguas nuevas en 2014, esto es, el árabe, el malayo, el coreano y el portugués, con una suma total de catorce idiomas, en comparación con los diez incluidos en el IL de 1995. Con la presencia del árabe, las lenguas de mayor importancia internacional coinciden con las de reconocimiento oficial en la ONU (Moreno-Fernández, 2015, p. 25). El hecho de ser el árabe una lengua oficial de este organismo internacional la respaldaría en su creciente importancia mundial. Sobre el resto de los idiomas, destaca el descenso del número de hablantes de inglés, de hindi y de francés. Este último retrocede cuatro posiciones. Por el contrario, se produce un incremento en el número de hablantes de español, de ruso, de chino, de japonés, de italiano y de sueco. Finalmente, gana peso el coreano, al clasificarse en la lista. Este idioma, al igual que el japonés, se utiliza en un territorio bastante delimitado pero con gran capacidad de exportación y buen IDH (Moreno-Fernández, 2015, p. 19).

En cuanto al IDH, este indicador aumenta únicamente en los casos del ámbito del chino y del hindi. El descenso es significativo en el conjunto de las regiones donde se habla francés e inglés y, en menor medida, en el ámbito geográfico del español y del ruso. Disminuye también, pero muy ligeramente, en los ámbitos del resto de idiomas, sin contar el árabe, el malayo, el coreano y el portugués, al no poder establecer una comparación con el año 1995.

Si atendemos al número de países donde se habla cada idioma, en 2014 el inglés contabiliza como lengua oficial en cuatro países menos con respecto a 1995, y el italiano en otro menos. El resto de los países conservan las cifras previas, a excepción del español que suma uno, ya que Puerto Rico no computó en el primer cálculo de Otero (1995).

El número de exportaciones incrementa en todos los países. Destacan el ámbito del chino y del hindi, los cuales, en 2014, multiplican por quince las respectivas cifras para 1995. El número de traducciones, por su parte, experimenta un crecimiento en todos los idiomas. El incremento porcentual más acusado respecto a los datos individuales de 1995 lo experimenta el japonés, seguido del español, el alemán, italiano, el inglés, el hindi y el francés. El chino duplica en 2014 las cifras de 1995, siendo el idioma con menor crecimiento porcentual del grupo. El inglés sigue encabezando, con acusada ventaja, el volumen de traducciones y la diferencia con el segundo idioma de la lista, el francés, asciende de 25 487 en 1995 a 1 039 198 en 2014.

Por último, el IL de 2014 muestra un descenso para todos los idiomas incluidos en la tabla de Otero (1995), significativa en el caso del francés (de 0,417 a 0,273) y un poco menos acusada la del inglés (de 0,526 a 0,418). El español desciende también pero en menor medida

que los anteriores (de 0,388 a 0,332). El chino sufre un retroceso mínimo (de 0,358 a 0,352), seguido por el hindí (de 0,185 a 0,165).

En la clasificación general de 2014, el español se mantiene en tercera posición pero el chino desbanca al francés, el cual retrocede hasta la sexta posición, por detrás del árabe y del ruso. Es el ascenso del chino, del español y del árabe lo que ha mermado la presencia de una de las dos grandes lenguas de Europa, la francesa, en los ámbitos de la política, la enseñanza y las relaciones internacionales (Moreno-Fernández, 2015, p. 26).

A partir de la tendencia en los cambios observados, y en líneas generales, el árabe y el español tienen perspectivas de destacar como lenguas del futuro, y así lo vaticinaba quince años atrás Gómez (2004). El inglés se mantendrá como idioma internacional, y esto es lo que lo hace permanecer en primera posición, si bien desciende en cifras debido al auge del chino. Este último asciende tres posiciones en el IL de 2014 respecto al de 1995, al ser el único que, excepto en el número de países donde se habla, experimenta un incremento de todos los parámetros, destacado en el número de hablantes, el IDH y las exportaciones. China, además de ser un país en expansión económica, es uno de los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad de la ONU. Se encuentra, por tanto, en crecimiento y cuenta con un gran peso político y económico en el mundo.

Podríamos considerar que India se encuentra en las mismas condiciones que China, si bien desciende el número de hablantes de hindí y, según la tabla, su peso como lengua retrocede ligeramente, debido al inglés (García Maestro, 2006), lengua con estatus oficial en el país.

Por último, creemos que el crecimiento económico de América Latina, así como la cada vez mayor presencia del español en Estados Unidos, harían que el descenso en importancia del español no fuera hoy tan acusado y que se mantuviera en tercera posición. No aumentaría en relevancia, al no computar ni como lengua oficial en el país ni con número de hablantes. Según los parámetros, la repercusión que el español puede tener en Estados Unidos sería sobre las exportaciones que hacia este país puedan realizarse desde América Latina y las traducciones, ambos con coeficientes de ponderación inferiores.

Concluimos el análisis del IL con un apunte para la reflexión. Además de las variaciones en los porcentajes asignados a los diferentes coeficientes de ponderación para el cálculo del IL, así como de las posibles diferencias metodológicas utilizadas para la recopilación de datos como el número de hablantes de cada lengua, podríamos plantearnos que tanto estos datos como las cifras correspondientes a aspectos como el IDH podrían responder a intereses políticos o a mediciones realizadas desde una posición políticamente hegemónica. Para contrarrestar tal efecto, contamos con herramientas como las dos siguientes que describimos.

Barómetro Calvet de las lenguas del mundo. El Barómetro Calvet de las lenguas del mundo (Calvet y Calvet, 2012) permite medir el peso en el mundo de 563 lenguas con más de 500 000 hablantes y determinar su importancia a partir de diez variables que, por defecto, se muestran con el mismo grado de importancia pero que permiten modificar las ponderaciones individuales en función de las necesidades. Estas variables son las siguientes: número de hablantes, entropía³⁷, IDH, índice de fertilidad, tasa de penetración de internet, número de artículos publicados en Wikipedia, número de países en los que la lengua es oficial, número de premios Nobel de literatura, número de traducciones como lengua fuente y número de traducciones como lengua meta (Unión Latina y Terminología e Industrias de la Lengua, 2019). Veamos, en la tabla 17, el peso mundial de cada lengua calculado a partir de la asignación del mismo coeficiente de ponderación a cada variable, mostrado en la web por defecto, como hemos dicho, pero susceptible de variación según el valor que queramos asignar a cada una.

³⁷ Diferencia entre una lengua hablada en un solo país y otras habladas en varios países. No es un parámetro relacionado con el número global de hablantes de una lengua, sino con la manera en la que sus hablantes están distribuidos en el área o las áreas en las que se habla (Unión Latina y Terminología e Industrias de la Lengua, 2019).

Tabla 17

Clasificación de las lenguas del mundo por ponderación equitativa

	Idioma	Ponde- ración		Idioma	Ponde- ración		Idioma	Ponde- ración
1	Inglés	7,238	31	Albanés	1,780	61	Vietnamita	1,262
2	Francés	4,587	32	Turco	1,672	62	Hakka	1,257
3	Español	4,465	33	Kurdo	1,667	63	Ruanda	1,250
4	Alemán	4,156	34	Lombardo	1,654	64	Tigriña	1,199
5	Neerlandés	2,997	35	Veneciano	1,641	65	Urdu	1,199
6	Japonés	2,776	36	Persa	1,622	66	Yoruba	1,192
7	Sueco	2,772	37	Napolitano	1,588	67	Sindhi	1,170
8	Árabe	2,660	38	Kazajo	1,561	68	Min dong	1,166
9	Italiano	2,634	39	Quechua	1,551	69	Uigur	1,166
10	Danés	2,495	40	Rumano	1,546	70	Bengalí	1,164
11	Finés	2,459	41	Búlgaro	1,545	71	Wu	1,159
12	Ruso	2,318	42	Turcomano	1,520	72	Sukuma	1,154
13			43			73	Uzbeko	
	Mandarín	2,303		Bielorruso	1,514		del norte	1,150
14	Hebreo	2,303	44	Somalí	1,487	74	Igbo	1,143
15	Polaco	2,279	45	Tagalo	1,475	75	Tailandés	1,138
16	Portugués	2,223	46	Azerí del sur	1,467	76	Kikuyu	1,133
17	Húngaro	2,140	47	Kongo	1,448	77	Zhuang	1,127
18	Suizo		48			78		
	alemán	2,133		Hausa	1,435		Punyabí	1,121
19	Griego	2,095	49	Persa	1,412	79	Jinyu	1,120
20	Catalán	2,031	50	Ucraniano	1,409	80	Haitiano	1,118
21			51	Azerí del		81		
	Coreano	1,973		norte	1,399		Xiang	1,111
22	Croata	1,971	52	Tartaro	1,398	82	Gan	1,091
23	Checo	1,961	53	Baluchi	1,371	83	Tamil	1,090
24	Serbio	1,960	54	Nyanja	1,319	84	Min bei	1,080
25	Flamenco	1,927	55	Ilocano	1,314	85	Sesotho del sur	1,077
26			56			86	Tailandés del	
	Eslovaco	1,885		Cebuano	1,308		noroeste	1,075
27			57			87	Tailandés del	
	Malayo	1,849		Cantonés	1,292		norte	1,069
28	Min nan	1,820	58	Hiligainon	1,280	88	Indonesio	1,068
29			59			89	Pashto del	
	Fulani	1,798		Mongol	1,277		norte	1,062
30	Armenio	1,783	60	Hmong	1,271	90	Hindi	1,055

Nota. Recuperado y adaptado de Calvet y Calvet (2012). Mantenemos *mandarín* porque la variedad cantonesa aparece en 57.^a posición.

La primera observación, en comparación con los IL de 1995 y 2014, es que únicamente el inglés y el español conservan la misma posición, la primera y la tercera respectivamente. Un dato interesante es que, si consideramos las diez primeras lenguas clasificadas en las tres listas, el número de lenguas europeas, que pasa de 7 en 1995 a 5 en 2014 en los datos aportados por

el IL, alcanza la cifra de 8 cuando, según el Barómetro Calvet, asignamos el mismo coeficiente de ponderación a cada variable, quedando únicamente el árabe y el japonés como lenguas no europeas.

Si comparamos ahora la información del último IL de 2014 con la del barómetro, observamos dos datos significativos, a saber: el chino ocupa la 2.^a posición en el primero y la 13.^a en el segundo, y el hindi, en 14.^a posición en el primero, desciende a la 90.^a en el segundo, por detrás de otras lenguas oficiales en India como el urdu (65.^o), el bengalí (70.^o), el punyabí (78.^o) y el tamil (83.^o).

Índice de poder vinculado a las lenguas³⁸. El Instituto Cervantes reconoce, en primer lugar, la ya anunciada dificultad de determinar qué indicadores seleccionamos y qué ponderación les asignamos de cara a establecer el grado de poder de las lenguas y, en segundo lugar, la imposibilidad de obtener datos comparables entre diferentes idiomas. Estos serían más bien aproximativos (Instituto Cervantes, 2019, p. 36). Sobre esta aclaración, su estudio recurre al Índice de poder vinculado a las lenguas elaborado por Chan (2016) (en adelante, PLI, por sus siglas en inglés) para determinar el peso internacional de estas (Chan, 2016, p. 3 citado por Instituto Cervantes, 2019, p. 37).

Dos datos importantes que merecen atención y que Chan (2016) aclara en la misma introducción al PLI es, primero, la referencia al concepto de *cultura* como componente integral del lenguaje y, segundo, la valoración de la eficacia de una lengua en términos de *oportunidades* que esta ofrece, en palabras del autor: «To understand the efficacy of language (and by extension culture), consider the doors (“opportunities”) opened by it». El planteamiento explícito de ambos enfoques o consideraciones marca, de entrada, una diferencia entre el PLI y los índices anteriores.

Siguiendo a Chan, cinco son las oportunidades básicas que nos ofrece el lenguaje, a saber: geografía (capacidad³⁹ de viajar); economía (capacidad de participar en la economía); comunicación (capacidad de entablar diálogo); medios y conocimiento (capacidad de uso de conocimientos y de los medios de comunicación), y diplomacia (capacidad de participar en relaciones internacionales).

Este enfoque de las oportunidades que nos ofrece el lenguaje en términos de capacidades nos remite inevitablemente al planteamiento anterior del IDH como un análisis de

³⁸ Del inglés Power Language Index (PLI) (Chan, 2016).

³⁹ Traducción propia. Hemos optado por *capacidad* como traducción del término original inglés *ability*.

las capacidades desde el punto de vista de las opciones y, en consecuencia, de las libertades personales.

El PLI mide la influencia internacional de las lenguas a partir de 20 indicadores, tal y como muestra la tabla 18.

Tabla 18

Indicadores del Índice de poder vinculado a las lenguas

Geografía (22,5%)	Economía (22,5%)	Comunicación (22,5%)	Medios y conocimiento (22,5%)	Diplomacia (10,0%)
Países en los que se habla	PIB (PPA)	Hablantes nativos	Contenido en internet	FMI
Área geográfica	PIB/cápita (PPA)	Hablantes L2	Largometrajes	ONU
Turistas entrantes	Exportaciones	Volumen de hablantes de la familia lingüística	500 mejores universidades	Banco Mundial
	Mercado de divisas	Turistas salientes	Revistas académicas	Índice de 10 organismos supranacionales
	Composición de los Derechos Especiales de Giro			

Nota. Traducción propia a partir de Chan (2016).

Si comparamos los indicadores de la tabla anterior y su distribución para el cálculo del PLI con los utilizados para el IL, a primera vista observamos que en ambos se aplican diferentes coeficientes de ponderación a unas variables que, en el caso del PLI, además, se encuentran agrupadas. Veamos esta diferencia por partes.

Como hemos mencionado, el PLI estructura las variables en cinco grupos de oportunidades. En líneas generales, podemos relacionar las seis variables consideradas para el cálculo del IL con los diferentes grupos del PLI, si bien este último basa sus cálculos en un desglose más amplio y detallado de estas. El número de hablantes del IL quedaría englobado en el grupo *Comunicación* del PLI, el IDH y las exportaciones en *Economía*, el número de estados en *Geografía*, la ONU en *Diplomacia* y, por último, las traducciones podrían tener cabida tanto en el grupo *Medios y conocimientos* —si bien no se observa una relación explícitamente directa— como en *Economía*, si las consideramos como exportaciones.

Así, los factores considerados para el cálculo del IL abarcarían los grupos estipulados para el PLI, aunque no los cubren íntegramente. Como acabamos de ver, se da una doble incidencia de las variables del IL en el grupo de las oportunidades económicas del PLI, el único que se repite en nuestro intento de relacionarlas con cierto criterio de coherencia. Cabe

mencionar, sin embargo, que el factor *Exportaciones* computa con una ponderación inferior que el IDH en el IL. No tienen, por tanto, el mismo peso para el cálculo final de dicho índice.

Un aspecto claramente coincidente es que ambos índices otorgan un valor porcentual inferior al factor diplomático, con la diferencia que el PLI amplía el estudio más allá de la ONU para incluir al Fondo Monetario Internacional, al Banco Mundial y a un grupo formado por diez organizaciones internacionales (la Oficina Internacional de Exposiciones [por sus siglas en inglés, BIE], la FIFA, la Corte Penal Internacional [CPI], la Organización Internacional del Trabajo [OIT], el Comité Olímpico Internacional [COI], la Unión Interparlamentaria [UIP], la Unión Internacional de Telecomunicaciones [UIT], la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], la Unión Postal Universal [UPU] y la Organización Mundial del Comercio [OMC]).

A partir de los parámetros establecidos, según el PLI, la lista de las diez lenguas de mayor peso internacional queda configurada en la tabla 19.

Tabla 19

Índice de poder vinculado a las lenguas

Puntuación	Idioma	N	G	E	C	M y C	D
0,889	Inglés	446,0	6	2	2	3	6
0,411	Chino	960,0	2	6	5	5	1
0,337	Francés	80,0	3	5	3	7	3
0,329	Español	470,0	4	9	6	18	4
0,273	Árabe	295,0	5	12	10	9	5
0,244	Ruso	150,0	8	3	7	4	8
0,191	Alemán	92,5	27	4	22	6	7
0,133	Japonés	125,0	7	19	13	12	9
0,119	Portugués	215,0	13	16	8	2	10
0,117	Hindi	310,0	6	2	2	3	6

Nota. Traducción propia a partir de Chan (2016). N = nativos; G= geografía; E = economía; C = comunicación; M y C = medios y conocimientos; D = diplomacia.

Los resultados de este estudio muestran que, según las variables elegidas y su correspondiente ponderación, el español se clasificaría como la cuarta lengua más influyente, ligeramente por detrás del francés. El inglés continuaría siendo, con gran ventaja, la lengua con mayor influencia (Chan, 2016; Fernández Vítóres, 2019 citado por Instituto Cervantes, 2019, p. 37), seguido del chino, con la mitad de puntuación. El árabe ocupa la quinta posición y esto la sitúa en niveles de valoración similares a los del IL de 2014, donde quedó en cuarto lugar. Las lenguas que obtienen mejor clasificación en el PLI que en el IL de 2014 son el francés, el japonés, el portugués y el hindi. Estas dos últimas, lenguas de dos economías emergentes importantes (Brasil e India), obtienen, casualmente, puestos similares (portugués) o iguales

(hindi) en el PLI y en el IL de 1995. Si hablamos del japonés, se trata de la lengua de una gran potencia económica mundial (Japón), al igual que el alemán (Alemania) (Chan, 2016), lengua que mantiene la misma posición en el PLI que en el IL de 2014 (7.^a), una equivalencia no atribuible al caso del japonés, en 10.^o lugar según el IL de 2014 pero en 8.^a posición según el Índice de poder vinculado a las lenguas de 2016.

En cuanto al francés, idioma que descendió hasta el 6.^o puesto en la clasificación del IL de 2014, en el PLI ocupa la tercera posición, según Chan (2016), gracias al prestigio que ostenta en las relaciones diplomáticas internacionales. Esta información contrastaría con el apunte realizado por Moreno-Fernández (2015, p. 26) justo un año antes acerca el descenso del uso del francés en este tipo de relaciones.

Por último, el ruso se presenta en 6.^a posición en el PLI y en 5.^a en el IL de 2014. Además de tratarse de una de las lenguas oficiales de la ONU, Rusia sigue siendo un país importante a escala mundial, con una amplia área geográfica y rico en recursos (Chan, 2016). Todo esto la sitúa entre las lenguas más influyentes.

Para terminar, un dato importante que comparten el PLI con el IL de 2014 es que, si bien con una alteración del orden a partir del tercer idioma de la lista, las seis primeras lenguas coinciden con las lenguas oficiales de la ONU. Se trata de un apunte llamativo si tenemos en cuenta que, como acabamos de mencionar, el valor otorgado al factor diplomático en ambos índices es inferior al del resto de variables.

Conclusiones. Como hemos apuntado, la medición del grado de importancia o de influencia de una lengua a escala mundial se basa en parámetros susceptibles de considerarse subjetivos, tanto en su selección como en su ponderación.

Un aspecto indiscutible es que la influencia de unos países sobre otros determina la importancia de las lenguas en el mundo. En este sentido, adquieren importancia indicadores de peso político y económico mundial, como son el uso de las lenguas en las relaciones internacionales, las exportaciones⁴⁰ y la inversión y contribución de cada país en investigación y desarrollo, en resumen, aspectos que reflejan la proyección internacional del idioma a través de la influencia que los países en los que se habla ejercen sobre otros territorios (Moreno-Fernández, 2015, p. 9).

Con todo, concluimos este apartado con la siguiente cita de Chan (2016), a modo de resumen y de reflexión sobre la dificultad de valorar parámetros y de establecer criterios

⁴⁰ Nos referimos aquí a las exportaciones, no únicamente como intercambios comerciales, sino también como mecanismos de expansión de idiomas, de influencia cultural y de proyección exterior de una imagen (Moreno-Fernández, 2015, p. 14).

objetivos no excluyentes a la hora de determinar el grado de influencia de una lengua a nivel internacional:

A pertinent question to ask is, Which language is the most influential and important? Is the number of speakers the decisive criterion? Obviously, that should not be the case. Another important factor is the economic power behind each language. Mandarin Chinese is the official language of China, a country that has just overtaken the United States as the world's largest economy (PPP). Geography is also relevant. Spanish is spoken in most of Latin America; French is spoken in three continents; and Russia's land mass is almost twice as large as the next nation. And essentially language is a means of communication and way of consuming media. Herein an absolute majority of Internet content is in English, while India is the world leader in the number of feature films produced. Language is also at the heart of diplomacy. Here, English is the *de facto* working language of most international organisations; yet French has a standing on par with English, where it happens to be an official (although not the *de jure* working) language of just as many major supranational institutions.

Importancia internacional de las lenguas y enseñanza de idiomas. Como apunta Moreno-Fernández (2015, pp. 10-11), y como ya hemos mencionado, los criterios tratados para determinar la importancia de las lenguas a nivel internacional no se presentan como únicos o decisivos, ni siguen una metodología que garantice su validez absoluta. A todo lo expuesto, además, cabría añadir la adecuación de incluir criterios cualitativos, como es el caso de la enseñanza de idiomas, ampliamente internacionalizada en el caso del español. Teniendo en cuenta la ausencia de esta información en los instrumentos de medición presentados, analicemos, a partir de los índices con los que contamos, aquellos factores que podrían incidir en el grado de interés por el aprendizaje de una lengua.

Una lengua con un gran número de hablantes repartidos entre diferentes países del mundo atrae por su extensión demográfica y por su utilidad internacional. Si atendemos al cómputo de hablantes nativos, el chino es el idioma con mayor número de hablantes, seguido del español y, en tercer lugar, del inglés. Este último, sin embargo, suma más de 500 millones de hablantes que lo utilizan como segunda lengua. Les siguen el hindi y el árabe con alrededor de 300 millones de hablantes (Chan, 2016).

Relacionado con el IDH, la tasa de alfabetización, también en lenguas extranjeras, es superior en países con índices de desarrollo humano más elevados. En el plano económico, un poder adquisitivo más elevado significa más oportunidades para viajar, y el atractivo turístico también puede conllevar el aprendizaje de idiomas. Desde una perspectiva opuesta, el

desarrollo económico de un país le abre más las puertas a mercados internacionales y, en general, al mundo. Esto genera, por un lado, un mayor interés y necesidad por aprender lenguas extranjeras y, a su vez, un mayor interés en las lenguas de estos nuevos países de economías en crecimiento por parte de los países más desarrollados. Ejemplos de estas lenguas serían el chino y el portugués, este último por el caso de Brasil.

Las exportaciones, en términos de ventas, estarían incluidas en el párrafo anterior. Hablaremos aquí de la exportación lingüística y cultural desde un país o países de origen, a través de la cual un idioma se irradia. Sería el caso, por ejemplo, del cine, de la música o de la labor que realizan las instituciones de difusión lingüística y cultural de diferentes países en el extranjero, como es el caso del Instituto Cervantes en el ámbito del español, el Goethe-Institut del alemán, la Alianza francesa del francés o el Instituto Camões del portugués. Todos ellos contribuyen a la irradiación de las lenguas y sus culturas y, por consiguiente, a suscitar interés en ellas.

Destacamos ahora el interés que pueden despertar las lenguas y sus culturas a través de las traducciones. «Quiero aprender español sólo para poder leer a Borges en su idioma», comentó una mujer india de mediana edad a la autora de esta tesis. Esta mujer había leído las obras de Borges a través del inglés y las traducciones despertaron en ella un profundo interés en el autor, en su obra y en la cultura que la rodea.

Otro ejemplo del interés por una lengua y su cultura que pueden despertar las traducciones lo encontramos en el discurso del cantautor Leonard Cohen al recibir el premio Príncipe de Asturias en el año 2011:

Ustedes saben de mi profunda conexión y confraternización con el poeta Federico García Lorca. Puedo decir que cuando era joven, un adolescente, y buscaba una voz en mí, estudié a los poetas ingleses y conocí bien sus obras y copié sus estilos, pero no encontraba mi voz. Solamente cuando leí, aunque traducidas, las obras de Federico García Lorca, comprendí que tenía una voz. [...] Todo lo que han encontrado de bueno en mi trabajo, en mi obra, viene de este lugar. Todo lo que ustedes han encontrado de bueno en mis canciones y en mi poesía está inspirado por esta tierra.

Relacionando la cita anterior con las publicaciones contenidas en nuestro trabajo de investigación, la película *Rukmavati ki Haveli* (Nihalani, 1991) es un ejemplo más del interés que despierta el trabajo de García Lorca, concretamente en India, y de la multiplicidad de traducciones y adaptaciones que se han realizado de su obra *La casa de Bernarda Alba*, como es el caso también de su representación teatral en lengua urdu y en el contexto de una familia musulmana (Rodrigo-Mateu, 2019, párr. 8).

Por último, el estatus de oficialidad y de uso tanto en organismos internacionales como en las relaciones diplomáticas otorga a una lengua reconocimiento, además de suponer oportunidades de trabajo, al tener que traducirse a otras lenguas. El aprendizaje de lenguas oficiales utilizadas en organismos internacionales representa, por tanto, una posibilidad o requisito para alcanzar ciertos empleos. Asimismo, en cualquier tipo de comunicación o negociación a través del mismo idioma habrá menos probabilidad de que se pierdan matices con la traducción. Aprender las lenguas de mayor uso e influencia en organismos internacionales significa, para muchos, acercarse al nivel de los representantes de los países con mayor peso donde estas lenguas son oficiales o, simplemente, acceder a la información con rapidez y sin la ayuda de intermediarios.

El español en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. A medida que se expande el inglés como lengua universal, algunos autores hablan de la disminución de su estudio como lengua extranjera (Gómez, 2004; Moreno Fernández y Otero Roth, 2016, p. 43), en beneficio de otras lenguas en auge como el español, el árabe, el chino y el alemán.

Según Eurostat (2019), el porcentaje de estudiantes por idiomas en los ciclos superiores de enseñanza secundaria en la Unión Europea entre 2011 y 2016 evolucionó tal y como se muestra en la tabla 20⁴¹.

Tabla 20

Estudiantes de lenguas extranjeras en ciclos superiores de enseñanza secundaria de la Unión Europea

Inglés		Francés		Alemán		Español	
2011	2016	2011	2016	2011	2016	2011	2016
93,8%	94%	23%	16,4%	21,1%	17,2%	18,3%	21,5%

Nota. Adaptado de Eurostat (2019).

Como vemos en las cifras más recientes proporcionadas por Eurostat (2019) para el período entre 2011 y 2016, el 94% de los estudiantes optó por estudiar inglés como lengua extranjera, seguido de un 21,5% que eligió español, un 17,2% alemán y un 16,4% francés. Comparados con los mismos datos de 2011, en 2016 el porcentaje de estudiantes que eligió aprender inglés incrementó únicamente dos décimas, si bien cabe reconocer que partía de una base previa ya extendida de demanda como lengua extranjera de estudio. El español aumentó 3,2 puntos en 2016, convirtiéndose en la lengua de crecimiento más acentuado y con los porcentajes más elevados de estudiantes en Francia (73%), Suecia (40%) y Alemania (20%). Por su parte, las cifras para el alemán y el francés descendieron 3,9 y 6,6 puntos

⁴¹ Las cifras para 2016 no incluyen al Reino Unido.

respectivamente, siendo el francés la lengua con un decrecimiento más acusado en el conjunto de la Unión Europea para el nivel de enseñanza mencionado. Por último, el ruso y el italiano —no especificados en la tabla— alcanzan un 3% de interés en los mismos niveles de enseñanza (Eurostat, 2019).

En el contexto de Estados Unidos, el español encabeza la lista de lenguas extranjeras en los centros de enseñanza secundaria con 7 263 125 estudiantes. Le siguen el francés (1 289 004), el alemán (330 898) el chino (227 086), el japonés (67 909), el árabe (26 045) y el ruso (14 876) (American Councils for International Education, 2017).

Por su parte, el Instituto Cervantes computa cerca de 22 millones de aprendientes de ELE para un grupo de 110 países y teniendo en cuenta todos los niveles de enseñanza, también la no reglada. Encabeza la lista Estados Unidos, con 8 081 585 estudiantes, y le siguen Brasil (6 120 000), Francia (2 711 628) e Italia (766 455). Según la misma fuente, este último país se sitúa por delante de Alemania (7.ª posición) y de Suecia (10.ª posición)⁴² y cuenta con 760 078 estudiantes de ELE en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y formación profesional. El cómputo para Alemania es de 490 971 y el de Suecia de 190 710 (Instituto Cervantes, 2019, pp. 12-13). Recordemos, a nivel de Unión Europea, los datos que sitúan a Suecia y a Alemania en segunda y tercera posición, respectivamente, por detrás únicamente de Francia en orden de demanda de estudios de ELE en ciclos de enseñanza secundaria superior (Eurostat, 2019). Japón ocupa la posición 20.ª en el listado del Instituto Cervantes y China el 22.º (Instituto Cervantes, 2019, p. 14). El informe incluye a España en 13.º puesto, reconociendo con ello la importancia de los estudios de ELE también en España. Un dato significativo es que China, en el mismo informe para el año anterior, ocupaba el puesto 31.º de la clasificación (Instituto Cervantes, 2018a, p. 11). Esto significa que, en cuestión de un año, el país ha escalado 9 puestos en la lista aproximada de número de estudiantes de ELE por países, aventajando por primera vez y según la comparación entre las tablas de 2018 y 2019 a países de la Unión Europea como Irlanda, Bélgica, Dinamarca, República Checa, Austria y Países Bajos.

El mismo informe aclara, sin embargo, la imposibilidad de garantizar la exhaustividad de los datos aportados y estima que la demanda real de estudios de ELE supera un 25% las cifras aportadas (Instituto Cervantes, 2019, pp. 13-14). Resulta llamativo que India no figure entre los 30 primeros países de la lista, a pesar de contar con un Instituto Cervantes en Nueva Delhi con más de 4000 matrículas de estudiantes registradas durante el curso académico 2017-

⁴² Para estas dos últimas clasificaciones no hemos tenido en cuenta el conjunto UE-28, situado en la tercera posición de la tabla, al interesarnos únicamente las cifras por país.

2018 (Instituto Cervantes, 2018b, p. 253), con el programa MAEC-AECID de Lectorados en vigencia en nueve universidades del país durante el mismo curso académico y, como indican Campos Palarea y Sengupta (2017, p. 7 y p. 9), con otros centros como la Universidad Amity, con más de 3000 estudiantes, el Instituto de Administración indio de Bangalore, el Sydenham College de Bombay y la universidad Indira Gandhi National Open University, así como con centros privados de aprendizaje de lenguas que tienen reconocimiento en el país y con un número de matrículas en aumento, esto es, Instituto Hispania e Hispanic Horizons.

Este último apunte cobra relevancia si consideramos que la importancia que adquirirá cada lengua en el futuro se puede entrever al observar la tendencia actual de la demanda de su aprendizaje. Así, reconociendo todavía la posición hegemónica del inglés como lengua extranjera de aprendizaje, será el español el que ocupe el segundo lugar y, por último, el francés, lengua en claro descenso en los países desarrollados y que, en muchos países en desarrollo, se estudia más como símbolo burgués o lengua de cultura que por su funcionalidad en el plano internacional. El descenso de esta última en importancia internacional queda avalado también por un aumento de la demanda de estudios de otras lenguas como el español, la cual ha desplazado a la primera en el currículum académico de muchos sistemas educativos (Moreno-Fernández, 2015, p. 10).

A modo de recapitulación, la enseñanza de ELE ha experimentado un auge en los últimos años hasta ser, en la actualidad, el segundo idioma extranjero más estudiado a nivel mundial, después del inglés. Resumimos las cinco causas principales de este crecimiento, anunciadas ya en prensa hace más de una década (Alemany, 2008; Costa, 2002; García y Ruiz, 2003; Monge, 2005; Ramírez, 2003) y que demuestran que la expansión del español, más allá de los ámbitos académico y comercial, está adquiriendo desde hace tiempo una dimensión social de magnitud considerable:

- Fenómenos americanos como el crecimiento económico en América Latina y el aumento significativo de la población hispana en Estados Unidos, donde se ha reconocido el español como idioma con futuro. Además, Brasil es una economía emergente rodeada de países hispanos y donde el español se ha convertido en lengua obligatoria en centros de enseñanza secundaria.
- Apoyo institucional de universidades europeas, norteamericanas y japonesas, así como de programas educativos del Gobierno español en el exterior —profesores visitantes en Estados Unidos y en Alemania (extinguido este último), lectorados en universidades extranjeras, centros de titularidad española en el exterior (colegios,

institutos de secundaria, aulas y agrupaciones de lengua y cultura española y secciones españolas) e Institutos Cervantes.

- Atractivo turístico y destino favorito de los estudiantes Erasmus entre los europeos.
- Extensión mundial del idioma y, por consiguiente, aumento de las posibilidades profesionales.
- Posibilidad de acceso a nuevos mercados laborales.

Desde el contexto institucional en España, cobra gran importancia el papel que desempeñan, en mayor medida, las universidades públicas y, en menor medida, las escuelas oficiales de idiomas en la enseñanza de ELE y en la acogida, por parte de las primeras, de los muchos estudiantes europeos que llegan a nuestro país por medio de las becas Erasmus.

A todo esto cabe añadir el turismo idiomático, del cual se hablaba también hace más de una década (Alemany, 2008; Márquez, 2005) y del que el Instituto Cervantes se ha hecho eco (Instituto Cervantes, 2018b), con los ya más de 250 000 visitantes que llegan a España cada año para aprender español (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016, p. 106).

A modo de conclusión, el español es una lengua en expansión, además de ser el idioma oficial de muchos países en crecimiento económico y con un peso internacional en aumento, sobre todo por su vecindad con Estados Unidos y lo que esto comporta en temas de migraciones y de relaciones políticas y comerciales. Está claro que el desarrollo demográfico de América incrementará el número de hablantes de español pero influirá también, y en gran medida, en su uso y aprendizaje como lengua extranjera (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016, p. 43).

En cuanto a las características del idioma, desde el punto de vista del aprendizaje, el español es una lengua relativamente homogénea, gracias a la simplicidad del sistema vocálico, al sistema consonántico compartido por todos los hablantes hispánicos y al léxico fundamental y la sintaxis elemental compartidas (Moreno Fernández y Otero, 1998). Si comparamos la enseñanza del español con la de otras lenguas extranjeras, creemos que esta homogeneidad es perceptible también por parte de los estudiantes y esto es positivo de cara a su aprendizaje. Asimismo, a través de la enseñanza de ELE se puede ofrecer una visión de la extensión del idioma y de las diferentes culturas asociadas. Esto es un atractivo para los estudiantes, ya que ven las puertas abiertas a la amplitud del mundo hispano, independientemente de si el interés es por viajar, conocer culturas, leer literatura o por motivos de trabajo o de estudios.

El español como lengua internacional. Perspectivas de crecimiento

La demografía nos muestra que la lengua española es una realidad pujante y lo va a seguir siendo durante largo tiempo. Los cálculos sitúan a la lengua española entre las

primeras del mundo en términos de número de hablantes. Pero el escenario actual y las tendencias futuras de la demografía del español se aprecian con más claridad al compararlos con otras grandes lenguas internacionales. (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016, p. 42)

A partir de todo lo expuesto anteriormente en este capítulo, pasamos ahora a comparar los principales puntos fuertes y débiles del español con los del inglés y del francés, lenguas internacionales de larga trayectoria y extensión geográfica. Nos basamos, para ello, también en la evolución del IL analizada.

Tabla 21

Rasgos internacionales del inglés, el francés y el español

Inglés	Francés	Español
Lengua oficial en 46 países.	Lengua oficial en 27 países.	Lengua oficial en 21 países.
Estatus de oficialidad en los seis continentes.	Estatus de oficialidad en los seis continentes.	Estatus de oficialidad en tres continentes ⁴³ .
Geográficamente repartida.	Geográficamente repartida.	Geográficamente compacta. La mayoría de los países de habla hispana ocupan territorios contiguos.
Descenso del número de hablantes nativos donde la lengua es oficial.	Descenso del número de hablantes nativos donde la lengua es oficial.	Aumento del número de hablantes nativos donde el idioma es oficial.
Falta de homogeneidad en los países donde es oficial. En algunos de ellos, gran parte de la población habla otras lenguas. Mayor riesgo de fragmentación.	Falta de homogeneidad en los países donde es oficial. En algunos de ellos, gran parte de la población habla otras lenguas. Mayor riesgo de fragmentación.	Homogeneidad y cohesión en los países donde es oficial. Más del 90% de los habitantes de países hispanos son hablantes nativos de español. Menor riesgo de fragmentación.
Lengua con tradición cultural, literaria y de difusión científica.	Lengua con tradición cultural, literaria y diplomática.	Lengua con tradición cultural y literaria.
Lengua oficial y de trabajo en todos los organismos de la ONU.	Lengua oficial y de trabajo en todos los organismos de la ONU.	Lengua oficial de la ONU y de trabajo en algunos de sus organismos internos.
Lengua oficial y de trabajo de la UE.	Lengua oficial y de trabajo de la UE.	Lengua oficial en la UE.
Representa países con un IDH elevado.	Representa países con un IDH elevado.	Representa países con un IDH elevado.
Su IL se mantiene en primera posición.	Su IL desciende cuatro posiciones.	Su IL se mantiene en tercera posición.

Nota. Adaptado de Moreno Fernández y Otero Roth, 1998, 2007, 2016; Otero, 1995.

Así, el número de hablantes de español crece y seguirá creciendo, si bien a un ritmo más pausado, mientras que desciende el número de hablantes del inglés y del francés como lenguas nativas en los países donde son oficiales. Habría que mirar a qué tipo de cambio poblacional se debe, si al aumento de la población por un peso mayor de los nacimientos comparados con las defunciones, o bien al aumento y disminución de la población debidos a migraciones, un factor que, como bien apuntan Moreno Fernández y Otero Roth (2016, p. 42),

⁴³ Incluimos Guinea Ecuatorial y, por tanto, África, si bien la presencia del español como lengua oficial en el continente no es significativamente comparable con la del inglés y el francés.

puede conllevar cambios demolingüísticos de difícil previsión. Creemos pertinente citar este factor pero, como hemos aclarado en el primer punto de este subapartado con el ejemplo de Guinea Ecuatorial, profundizar en él no es un objetivo de este trabajo de investigación más allá de la situación del español en Estados Unidos.

Hoy en día, si bien el número de hablantes no es la única variable que determina la importancia de una lengua a nivel internacional, en el caso del español, este factor, unido a las migraciones de América Latina hacia Estados Unidos, está contribuyendo a la expansión geográfica del idioma, tal y como documentamos a continuación.

Según la Oficina del Censo de Estados Unidos, en 2043 el país estará conformado por una mayoría de minorías, destacando la hispana entre todas ellas. A esto hay que sumar la importancia del español como segunda lengua más hablada (por detrás del inglés y aventajando al chino) en un país en el que la población hispana suponía un 17% de la población en 2016, con más de 50 millones de hablantes. Al observar este porcentaje por ciudades, en Nueva York alcanzó el 27%, en Chicago el 27,4%, en Los Ángeles el 48,5%, en San Antonio el 61,2% y en Miami el 70%. El mismo estudio proyecta un ritmo de crecimiento constante de la población hispana en el país, a razón de más de 20 millones de habitantes por década a partir del 2020, hasta sobrepasar los 130 millones en 2050 (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016, p. 86 y p. 89). Se prevé que en 2060 Estados Unidos sea el segundo país hispanohablante del mundo, después de Méjico, alcanzando la cifra de 119 millones de hispanos, según la Oficina del Censo del país, y representando un 28,6% de la población (Instituto Cervantes, 2019, pp. 16-17). Entre los factores que podrían contribuir al auge del español en Estados Unidos están los siguientes (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016, p. 87): la cercanía geográfica con los territorios de origen de los migrantes, la concentración geográfica de los recién llegados, la alta tasa de natalidad de la población hispana y su baja media de edad, y el prestigio social en Florida, debido a la acomodada posición social de muchos hispanos y al volumen de actividad económica realizada en español.

Resumimos a continuación, a partir de las lecturas a las que nos hemos referido en este apartado y a modo orientativo y de recapitulación, la situación internacional de los idiomas más importantes tratados.

- Inglés: en la totalidad de gráficos e índices analizados, el inglés se mantiene inexorablemente como lengua más influyente en el plano internacional, respaldada por el hecho de ser la lengua oficial de tres de los países que conforman el G7 (Estados Unidos, Reino Unido y Canadá) y por la huella del legado británico alrededor del globo. Domina la comunicación internacional, beneficiada por la

supremacía económica y el alcance geográfico de los países de habla inglesa. Todo esto la convierten en lengua franca mundial y ejerce influencia más allá de su grupo de dominio nativo.

- Chino: situado en segunda posición lejos del inglés pero crece su importancia internacional y continuará siendo la lengua con mayor número de hablantes nativos, si bien se prevé una reducción de esta tendencia a medio plazo.
- Francés: tiene estatus oficial en la mayoría de los organismos internacionales pero el inglés es la lengua de trabajo *de facto*. Ha dejado de compartir con esta última la condición de lengua franca internacional, aunque podría considerarse lengua franca o lengua de élite en muchos países africanos, a pesar de no ser la lengua materna de la mayoría de la población. Con todo, conserva prestigio en las relaciones diplomáticas internacionales. Su peso en número de hablantes no reside en el volumen de nativos del idioma, sino en aquellos que lo utilizan como segunda lengua.
- Español: si bien su alcance internacional está limitado por la geografía, ya que prácticamente se habla sólo en Europa y en América Latina, el crecimiento de esta última beneficia al español como lengua internacional. Cabe tener en cuenta, sin embargo, las estimaciones para 2050 que apuntan hacia una reducción del 5% de la contribución del español y del francés a la población mundial. A pesar de esto, en la actualidad, el español tiene mayores perspectivas de crecimiento a corto plazo que otras lenguas europeas como el inglés, el francés y el ruso, y en las próximas décadas el aumento del número de hablantes nativos de español seguirá siendo más acusado que el del chino, el inglés y el ruso. En ritmo de crecimiento sólo le superará el número de hablantes de árabe.
- Árabe: se habla principalmente en Oriente Medio y el norte de África pero su estatus como lengua del Corán hace que un número significativo de musulmanes lo estudien y cuenta con 250 millones de hablantes como segunda lengua, superado solo por el inglés. El peso de la lengua árabe se beneficia de las economías prósperas de las naciones árabes, ricas en petróleo, si bien esta situación podría cambiar por el descenso del precio de este desde 2014. Un sistema de educación superior e investigación en fase todavía de desarrollo y el legado colonial que ha dejado al francés como lengua de prestigio en algunos países árabes son los principales factores que frenan la evolución del árabe como lengua internacional, todo ello unido

al hecho de la divergencia de opiniones a la hora de computar la totalidad de sus variedades como modalidad estándar del idioma (SIL International, 2019), como ya hemos mencionado al hablar del IL.

- Ruso: es la lengua oficial de Rusia, un país importante a escala internacional y miembro permanente del Consejo de Seguridad de la ONU. Es una lengua concentrada geográficamente pero expandida por una vasta extensión rica en recursos y hablada por la diáspora rusa residente en las antiguas repúblicas soviéticas.
- Alemán: su estatus de oficialidad se extiende por un área geográfica de dimensiones mucho más reducidas que las de idiomas como el inglés, el francés o el español pero es la lengua oficial de Alemania, un país económicamente fuerte y con una gran influencia en la política internacional, demostrada dentro de las mismas fronteras de la Unión Europea. Junto con el inglés y el francés, es la lengua utilizada por la Comisión Europea para las comunicaciones internas. Su prominencia podría aumentar tras el Brexit, si bien podríamos considerar que el inglés en la Unión Europea, al igual que en muchos organismos internacionales, se ha convertido en la lengua de trabajo principal.
- Japonés: es el idioma oficial de un país isla, Japón, y esto la convierte en una lengua aislada geográficamente, si bien es la lengua de una gran potencia económica mundial y esto le aporta peso internacional. A pesar de su complejidad, la cultura japonesa resulta atractiva, en especial el *anime* y esto lleva a numerosas personas a estudiar el idioma.
- Portugués: se habla en cuatro continentes y es superada solo por el inglés en diversidad geográfica, si bien su oficialidad se limita a diez países. Su futuro depende del futuro y del éxito de Brasil y su economía emergente.
- Hindi: se considera la lengua dominante en India, pero convive con cientos de otras lenguas y su alcance internacional es bajo a pesar de ser la lengua del segundo país más poblado del mundo y de la tercera economía mundial⁴⁴, principalmente porque el inglés, lengua colonial con estatus oficial en el país, es el idioma utilizado en el plano político y comercial.

Concluía Moreno-Fernández (2015, p. 29), en una valoración de conjunto sobre la situación de las lenguas y el futuro inmediato que les deparaba que, en Europa, las lenguas de

⁴⁴ En términos de paridad de poder adquisitivo (PPA).

comunicación internacional son el inglés, el francés, el alemán y, a medio plazo, el ruso; En América, el inglés y el español; en África, el inglés y el francés, y en Asia, el inglés y el chino. A nivel mundial, las lenguas internacionales son el inglés, el chino y el español tanto para los negocios como en los ámbitos de la educación, las relaciones internacionales y la cultura popular, junto al francés. Deducimos, por tanto, que la única lengua con calificación de global es el inglés (Maurais y Morris, 2003 citado por Moreno-Fernández, 2015, p. 29), con un dominio como segunda lengua y lengua extranjera mundialmente extendido. A nivel de conocimiento nativo, sin embargo, quedaría aventajada por el español y el chino. Podemos comprobar hoy en día que esta proyección, la cual no contempla idiomas tratados en este estudio como el árabe, el portugués, el japonés o el hindi —algunos de ellos en auge—, sigue estando de actualidad.

En un entorno en el que divergen los cálculos y previsiones para idiomas como el francés, como hemos visto, parece que quedan claras las oportunidades de futuro para la lengua española. Desde una perspectiva mundial, el mundo anglófono y el mundo hispano comparten diversos rasgos relevantes, a saber: cubren dos ámbitos lingüísticos internacionales, cuentan con importantes comunidades herederas de procesos descolonizadores, muestran gran capacidad para compartir sus patrones culturales, sus lenguas gozan de un buen grado de aceptación y el uso de estas es extendido en diversos ámbitos comunicativos (Rodríguez-Ponga, 1998; Moreno Fernández, 2011 citado por Moreno-Fernández, 2015, p. 30). Además, como comentó el lingüista David Graddol (citado por García Maestro, 2006, p. 32), en el futuro —que ya es nuestro presente—, las lenguas no adquirirán importancia a costa de otras, sino junto con otras.

Ante tal situación, la coexistencia del inglés y del español puede enfocarse desde dos planteamientos diferentes, el ecolingüístico o el satelital, este último con el inglés en el centro y el español ocupando un segundo nivel. Teniendo estos posibles escenarios en cuenta, los hispanohablantes deben concienciarse y adoptar la responsabilidad internacional que les corresponde, valorando las repercusiones que sus acciones pueden tener sobre un ecosistema lingüístico con cinco grandes lenguas en proceso de consolidación internacional, esto es, el inglés, el español y el chino de manera inmediata y, a medio plazo, el árabe y el hindi (Moreno-Fernández, 2015, p. 30).

El español como idioma de la ciencia y la tecnología. En el discurso inaugural del II Curso de Verano del Instituto Cervantes, celebrado en Madrid los días 11 y 12 de julio de 2019 y que llevaba por título *El futuro de la lengua española en el mundo*, su director Luis García

Montero afirmó que considerar seriamente el español como lengua de la ciencia y la técnica significa asumir un compromiso con el futuro (García Montero, 2019).

Según Pascual (1995), las ventajas del español para afrontar el futuro eran el número de hablantes, su amplia producción literaria y el elevado número de traducciones que ha acogido. Destacamos aquí que diferenciar entre el volumen de traducciones de un idioma como lengua de partida y el número de traducciones como lengua meta es significativo de cara a la determinación de su importancia a nivel internacional. En este sentido, el inglés es el único idioma con un número más elevado de traducciones como lengua de origen que como lengua de llegada (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016, p. 127).

Por otro lado, siguiendo una afirmación de Pascual (1995) que podemos hacer extensiva a día de hoy, a nuestra lengua se le presentan también retos que tendrá que abordar si quiere ser una de las grandes lenguas del futuro, a saber: el desarrollo de una ingeniería lingüística del español; el aumento de la difusión científica en español y del impacto de las publicaciones científicas existentes (Instituto Cervantes, 2019, p. 71), y la creación y difusión de contenidos culturales, informativos y educativos digitales (Celaya, citado por Ruiz Mantilla, 2019).

Para comenzar, en referencia al número de hablantes, tal y como remarca García Montero (2019), no podemos basar la importancia de la lengua española en sus proyecciones demográficas, teniendo en cuenta, por un lado y como indican Moreno Fernández y Otero Roth (2016, p. 42), el acercamiento de las pautas demográficas de los países hispanoamericanos a las del mundo desarrollado y, por el otro, el previsible crecimiento de la población en África (García Montero, 2019), un continente en el que el uso del español es el único país donde es oficial, Guinea Ecuatorial, no crece en proporciones iguales al aumento de la población, como ya hemos indicado al comparar los resultados de las tablas 3 y 6.

Pascual (1995) centró su argumentación en las posibilidades que ofrecía la ingeniería lingüística para el posicionamiento de un idioma como lengua de comunicación internacional y destacó, para el español, la pertinencia de trabajar el desarrollo de corpus lingüísticos, de programas de traducción automática y de conversión de voz en texto (ComScore, citado por Ruiz Mantilla, 2019), de diccionarios electrónicos y de bancos terminológicos normativizados para el desarrollo unificado del idioma y, en última instancia, la adaptación de la lengua a los avances informáticos como condición para su supervivencia, en un entorno que calificó de desconfiado a la hora de contar con el apoyo de la técnica a los idiomas. Casi un cuarto de siglo después, García Montero (2019), en su reflexión sobre el futuro del español, sigue matizando la necesidad de atender a las transformaciones digitales.

En el ámbito de las publicaciones científicas, y relacionado con el comentario inicial de García Montero, el español aumenta su uso más en las relaciones comerciales que en el campo científicotécnico, en el cual se prioriza la publicación de artículos en inglés, en aras de su difusión y citación (Pascual, 1995). Para García Montero (2019), se vuelve necesaria la existencia de revistas en español —o bilingües— en soporte digital que permitan desarrollar nuestro pensamiento científico y tecnológico, con especial incidencia en el área de las humanidades. Paralelamente, según el director del Instituto Cervantes, convertir el español en lengua de la ciencia y la tecnología debe ser nuestro primer reto, pues permitirá luchar también contra las desigualdades existentes en las sociedades latinoamericanas y trabajar «por la democracia de la sociedad». Esta perspectiva nos remite a la idea del desarrollo de opciones, de capacidades y de libertades personales de las que habla el PNUD en su primer informe sobre el desarrollo humano (1990, p. 45), un desarrollo que, como vemos, puede estar influido por el fortalecimiento de las lenguas y el aumento de su presencia y relevancia mundiales. Es por todo ello que García Montero (2019) apela a las diferentes instituciones hispánicas a que apoyen al español como idioma de la ciencia y la técnica.

Importancia de las lenguas en internet. La relación entre las lenguas e internet es un campo de creciente interés político y académico.

Does the language you speak online matter? The unprecedented ability to communicate and access information are all promises woven into the big sell of the internet connection. But how different is your experience if your mother tongue, for example, is Zulu rather than English? (Young, 2015)

Comparamos, a continuación, las cifras de usuarios de internet para los años 2007, 2010 y 2019.

Tabla 22

Evolución del número de usuarios de internet por lenguas

	2007		2010		2019
Idioma	Millones usuarios	Idioma	Millones usuarios	Idioma	Millones usuarios
Inglés	329	Inglés	536	Inglés	1105
Chino	159	Chino	444	Chino	863
Español	89	Español	153	Español	344
Japonés	86	Japonés	99	Árabe	226
Alemán	59	Portugués	82	Portugués	171
Francés	56	Alemán	75	Indonesio	169
Portugués	40	Árabe	65	Francés	144
Coreano	34	Francés	59	Japonés	118
Italiano	31	Ruso	59	Ruso	109
Árabe	28	Coreano	39	Alemán	92
Resto de lenguas	203	Resto de lenguas	350	Resto de lenguas	1039
Total	1114		1961		4380

Nota. Adaptado de Internet World Stats (Miniwatts Marketing Group, 2007, 2010, 2019).

El primer dato general que obtenemos de los gráficos anteriores es el aumento considerable del número de usuarios de internet entre 2007 y 2019, de 1114 millones a 4380 millones. El crecimiento económico de América Latina mantiene al español en tercera posición, de la misma manera que el despegue económico en China ha contribuido al aumento del uso del chino, el de Brasil al del portugués y el de India al del inglés. En el caso de este último idioma, su uso en la red ha aumentado también como lengua internacional, utilizada en crecientes ocasiones por hablantes no nativos del idioma, al tratarse, entre otros, del idioma de la ciencia, de la técnica y de las relaciones comerciales (Pascual, 1995). Observamos un crecimiento constante de la presencia del árabe en la red desde 2007 y cómo el francés, tras un descenso, no ha conseguido igualar la 6.^a posición que ocupó en 2007, al igual que el alemán, que desciende hasta la 10.^a posición en 2019.

En cuanto a la presencia del español en internet, se trata de la tercera lengua más utilizada, por detrás del inglés y del chino, con un 8,1% de usuarios que lo utilizan como lengua de comunicación, un crecimiento del 1696% entre 2000 y 2017 (1425,8% según Miniwatts Marketing Group [2019]⁴⁵) gracias a la incorporación a la red de usuarios hispanoamericanos, y con un potencial de seguir creciendo más elevado que el del inglés (Instituto Cervantes, 2019, p. 58). El español es, además, la segunda lengua más utilizada en Wikipedia. El chino, en segundo lugar en número de usuarios, ve dificultada su expansión por restricciones políticas.

⁴⁵ Recuperado el 1 de noviembre de 2019 de <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>

Todo ello incrementaría las posibilidades de aumento del uso del español en la red. Esta evolución, sin embargo, deja todavía un alto margen de crecimiento para el número de usuarios en español en los países hispanohablantes, donde una media del 65,8% utiliza internet, en comparación con el 85,2% de europeos y el 92,6% de españoles (Instituto Cervantes, 2019, p. 51). Cabría plantearse si las cifras para el español son también representativas de su influencia en términos de calidad (Ruiz Mantilla, 2019), cuestionada esta por expertos como José Antonio Millán (citado por Ruiz Mantilla, 2019), creador del Centro Virtual Cervantes. El español necesita, además, crecer más allá del ámbito de los hablantes nativos y ofrecer contenidos digitales atractivos (Ruiz Mantilla, 2019).

Si nos fijamos ahora en el porcentaje de idiomas utilizados en sitios web multilingües, a partir de los estudios llevados a cabo por Instituto Cervantes (2019) y Q-Success (2019), el inglés no solo encabeza la lista con una amplia ventaja, sino que además muestra la tasa de crecimiento más elevada. El español se mantiene en cuarta posición pero retrocede del 5,1% al 4,9% (Instituto Cervantes, 2019, p. 54). Estos datos reafirman al inglés como lengua franca en la red y demuestran el escaso uso del español. De los diez primeros idiomas, tan solo el inglés, el portugués y el chino incrementan en porcentaje de uso, con una mejora estos dos últimos de tan solo una décima.

A partir de todo lo expuesto, Fernández Vitores (citado por Ruiz Mantilla, 2019) valora la necesidad de que la creación de contenidos digitales en español despierte también el interés de los hablantes potenciales del idioma como lengua extranjera. En este sentido, el aumento de la presencia del español en internet pasa necesariamente por la consideración de su uso y atractivo como lengua extranjera. Todo ello haría recortar distancias entre el uso del español en internet y el del inglés, con posibilidades de que la primera se sitúe como segunda lengua en la red, debido también a que el uso del chino queda restringido a sus hablantes nativos (Instituto Cervantes, 2018a, p. 41). Sin embargo, como expuso Marqués de Tamarón (1995), el inglés ya no se percibe como lengua colonizadora, sino como símbolo de la modernidad y, por tanto, con presencia en la economía, la política, lo social o como simple ejercicio de poder, y esto se ve reflejado también en la red y en su uso extendido por parte de hablantes no nativos del idioma (Instituto Cervantes, 2019). Así, si bien otros idiomas como el chino o el español podrían ganar posiciones, habría que esperar para ver si consiguen recortar distancias con el inglés, también porque ha despegado la alfabetización en este idioma de los habitantes de los países donde se habla español y chino.

Conclusiones. La proporción de hablantes nativos de chino e inglés descenderá hasta el año 2050 por motivos demográficos, mientras que las de español, hindi y árabe

experimentarán un aumento, moderado en el caso de las dos primeras y relativo en el caso del árabe. Según proyecciones de la ONU, este incremento situará a la comunidad hispanohablante —no necesariamente residente únicamente en países de habla hispana— en 756 millones de personas, una tendencia que se invertirá en 2100 (Instituto Cervantes, 2019, p. 15).

Chan (2016) se plantea en su estudio un PLI para el año 2050 y establece una tabla con los resultados siguientes:

Tabla 23

Proyección para 2050 del Índice de poder vinculado a las lenguas

Puntuación	Lengua	N	G	E	C	M y C	D
0,877	Inglés	541,6	1	1	2	1	1
0,515	Chino	940,5	6	2	1	2	6
0,345	Español	589,0	3	5	3	6	3
0,325	Francés	88,4	2	8	6	5	1
0,295	Árabe	494,1	4	7	4	18	4
0,242	Ruso	134,1	5	10	10	8	5
0,155	Alemán	88,6	10	3	9	4	7
0,149	Portugués	273,4	7	9	8	12	9
0,138	Hindi	489,1	11	4	7	3	10
0,110	Japonés	106,1	30	6	17	7	8

Nota. Traducción propia a partir de Chan (2016). N = nativos; G= geografía; E = economía; C = comunicación; M y C = medios y conocimientos; D = diplomacia.

Como vaticinó Graddol (García Maestro, 2006, p. 32), en un mundo que evoluciona hacia el multilingüismo, el inglés está adquiriendo un nuevo estatus, no ya únicamente como idioma extranjero que se enseña en las escuelas, sino como necesidad básica. Esto lo convertirá en lengua internacional naturalizada y, por tanto, menos integrada en los sistemas educativos, lo cual beneficiará al auge de otros idiomas como lenguas de estudio, como es el caso del español, el árabe o el alemán (Cruz, 2006, p. 45).

La preponderancia del inglés como medio internacional de comunicación y el auge de la demanda de estudios de ELE son realidades indiscutibles hoy en día. Estos parámetros, sin embargo, no computan o no tienen un gran peso en la determinación del peso internacional de las lenguas. Cabría, por tanto, revisar si los parámetros considerados hasta el momento reflejan el uso real o la importancia de un idioma, sobre todo porque se concede mayor peso a variables como la oficialidad o el valor como lengua materna. Si la demanda de aprendizaje de un idioma como lengua extranjera influyera en la determinación de su importancia como lengua internacional, esto repercutiría positivamente en el español.

Relacionado con nuestro trabajo de investigación, entre la internacionalización de un idioma como medio de comunicación y la demanda global de su estudio como lengua

extranjera existe una marcada diferencia de aproximación que puede repercutir en la evolución del idioma. Así, la idea planteada por Graddol (García Maestro, 2006, p. 32) de un futuro inglés global nacido fundamentalmente en India, China y los estados árabes, con las particularidades con las que cada país utilice el idioma, nos sitúa ante una forma del idioma que no se aprenderá en las aulas, sino en su uso diario, con la consiguiente pérdida de control de su evolución. Esto se acentuará en el caso del inglés o de cualquier lengua que sufra un proceso de disminución como lengua estudiada. Un idioma que quede regulado únicamente por el uso en un contexto actual en que los idiomas no conocen fronteras, ni reales ni virtuales, podría perder su unidad. Es aquí donde el Instituto Cervantes, para el caso del español, juega un papel relevante en la difusión de unos estudios de ELE en los que la lengua se aprenda no solo como mero instrumento de comunicación, con una utilidad simplemente funcional, sino junto con los aspectos culturales que le son asociados. Todo ello le concederá mayor unidad tanto al idioma como al conjunto de países en los que es oficial.

Si nos tomamos en serio la competencia de la enseñanza de idiomas como una competencia que debe facilitar no simplemente los vocabularios, sino un intercambio cultural, un intercambio de identidades, tenemos un idioma que nos ayuda mucho en este momento a trabajar. (García Montero, 2019)

2.2 India: contexto sociocultural y de enseñanza

Las lenguas en India. Con una población estimada de 1 296 042 habitantes (CIA, 2019), India es un país con una gran heterogeneidad lingüística, resultado de la evolución de cinco familias de lenguas: indoeuropea, dravídica, áustrica, sino-tibetana y una última familia que albergaría al gran número de lenguas que quedan por clasificar (Pattanayak, 1983, p. 19). Teniendo en cuenta la distribución de lenguas a lo largo de todo en el país, India cuenta con 22 lenguas oficiales, a saber: asamés, bengalí, bodo, cachemiro, dogri, gujaratí, hindi, canarés, concaní, maithili, malayalam, manipurí, maratí, nepalí, oriya, panyabí, sánscrito, santali, sindhi, tamil, telugu y urdu. Atendiendo al número de hablantes, estas quedan distribuidas en los porcentajes siguientes: hindi (43,6%), bengalí (8%), maratí (6,9%), telugu (6,7%), tamil (5,7%), gujaratí (4,6%), urdu (4,2%), canarés (3,6%), odia (3,1%), malayalam (2,9%), punyabí (2,7%), asamés (1,3%), maithili (1,1%) y otros (5,6%). A estas 22 lenguas, se suma inglés, considerada oficial subsidiaria y lengua principal en las comunicaciones a nivel nacional, político y comercial (CIA, 2019).

A nivel nacional, las dos lenguas oficiales de India son el hindi y el inglés. Según información proporcionada por Ethnologue en su sitio web (SIL International, 2019), la

primera, además de estar considerada lengua estatutaria, es la lengua oficial del Estado de Bihar y de otras 12 jurisdicciones. En India, el hindi cuenta con un total de 612 millones de hablantes, 339 millones de ellos lo hablan como lengua materna (según cifras del censo de 2011) y 273 millones como segunda lengua (cifras de 2016). El total de usuarios del idioma, dentro y fuera de las fronteras del país, es de 341 208 640 hablantes que lo utilizan como lengua materna y 274 266 900 como segunda lengua. Esto suma un recuento total de 615 475 540 hablantes de hindi. El inglés, por su parte, ostenta el estatus de lengua estatutaria de trabajo y computa 200 260 000 usuarios en el país, 260 000 de ellos lo hablan como lengua materna y 200 millones como segunda lengua.

Como indica el censo de 2011 en su nota general introductoria, las lenguas son atributos importantes de la población y, en el caso de un país plurilingüe y pluriétnico como India, estas cobran especial relevancia. Se han identificado 270 lenguas maternas con más de 10 000 hablantes (Office of the Registrar General & Census Commissioner, 2011, p. 3 y p. 5). A pesar de esto, como afirma Pande (1990, p. 6 y p. 14), la identidad social en India nunca ha estado ligada al origen racial o lingüístico y, de hecho, la división lingüística actual del país responde a una concepción medieval de las regiones. La visión tradicional es la de una idea panindia del conjunto de la nación.

La división administrativa de India está compuesta por 29 Estados y 7 Territorios de la Unión (Know India, s.f.). Como describe Mallikarjun (2017, p. 142), al igual que sucede a nivel de país, cada uno de los componentes de este sistema federal es también multilingüe y no existen estados monolingües o bilingües puros. Según establece el mismo autor, en un principio, este multilingüismo se percibió como una amenaza para la convivencia pacífica en el país tras su independencia en 1947 pero hoy, desde el mundo académico, se considera una base importante para el desarrollo humano de la sociedad.

Ante esta situación, el plurilingüismo es un fenómeno generalizado en un país donde todos hablan las diferentes lenguas vernáculas de sus Estados, junto con sus dialectos. El hindi, en aquellos Estados donde existen otras lenguas oficiales y su uso no es extendido, es conocido por la clase más culta. Las migraciones internas han transformado ciudades como Bombay, Calcuta y Delhi en espacios multilingües. Por su parte, la colonización y la globalización han sumado el inglés como lengua de la élite privilegiada (Verma, 2002). Saba (2013, p. 74) escribe que «Even if all the individuals are not bi/multilingual, the societal multilingualism prevails everywhere».

Este multilingüismo, con sus múltiples capas, es un fenómeno complejo. En realidad, las fronteras que separan los idiomas —geográficas y de uso en numerosos casos— a menudo

no son nítidas o se diluyen. Además, India está pasando de ser una nación con un plurilingüismo orgánico a ser una nación establecida como plurilingüe desde las instituciones, y en la que se está reemplazando un plurilingüismo de raíz por un bilingüismo o trilingüismo obligatorios, a través de los sistemas educativos y de aculturación de la sociedad (Khubchandani, 2010, p. 57).

Según el mismo autor (p. 57), las lenguas se perciben más como un proceso de interacción que como un producto. La realidad en India, al igual que en otros países del sureste asiático, es que la mayoría de los habitantes presenta niveles de competencia equivalentes en diferentes lenguas que combina con total naturalidad en el uso diario, sin que el cambio de códigos lingüísticos entre en conflicto con el sentimiento de identidad. En la primera parte del programa de radio *¿Salsa o salsa?* podemos reconocer la naturalidad con la que el alumnado de Bombay combina el inglés, el español y el hindi en las grabaciones para formar discursos completos e integrados, y que tal naturalidad se atribuye a la alternancia continua de idiomas en su vida diaria.

Estamos hablando de aprendientes expuestos a una variedad de lenguas locales, regionales y nacionales en su día a día, también en el entorno familiar, y con diferentes lenguas maternas entre ellos, dependiendo de la procedencia de sus familias (maratí, gujaratí, malayalam o concaní, entre otros). El inglés, por su parte, es una lengua más, con mayor uso en el contexto académico que nos ocupa pero sin llegar a ser la lengua materna de la amplia mayoría. A esto cabe añadir que el uso de cada lengua no se produce en estado puro, es decir, que existe un contacto y una combinación continuos de varias lenguas en el día a día.

Capacity of switching codes provides an individual with a remarkable capacity and skill to adjust to different conditions she is exposed to. It makes her attitudes flexible, which leads to an awareness of the presence of diversity in and around her environment, and not only that, she has skills to deal with such situations. (Srivastava, 1986 citado por Saba, 2013, p. 41)

Nos encontramos, por tanto, ante un contexto en el que a muchas personas bilingües les cuesta identificarse como hablantes nativos de una sola lengua, caracterizado por una pluralidad lingüística innata y donde la alternancia de códigos es una estrategia natural de comunicación. Como vemos, la realidad colectiva está basada en la diversidad lingüística y, en consecuencia, cultural del día a día. La oralidad, por su parte, es un componente importante en el uso de las diferentes lenguas, y los repertorios orales se organizan con armonía en un multilingüismo dinámico.

We speak one language at home, one language of the street, another of the province, besides the language of communication. Even while speaking, we are always translating from one language to another. (Baldrige, 1996 citado por Saba, 2013, p. 45)

El trabajo de investigación que presentamos se enmarca en dicho contexto, a modo de referencia para determinar aquellos factores que nos permiten explotar la base intercultural ya asentada (Rodrigo Mateu, 2017, p. 18), de cara a su incorporación a la enseñanza de ELE en un país en el que el aprendizaje académico de idiomas, como comenta un estudiante, no es una tradición generalizada:

En India aprendemos varias lenguas de forma natural desde que nacemos, sin reflexionar. Conocer varias lenguas y utilizarlas es normal en India. Aprender lenguas en un entorno académico es algo nuevo a lo que no estamos acostumbrados⁴⁶. (Estudiante de ELE de 67 años de la Universidad de Mumbai)

Las lenguas como manifestación de las culturas. India es un país con una base pluricultural e intercultural sólidas, ambas competencias ligadas al desarrollo de la competencia comunicativa en contextos de aprendizaje de idiomas (MCER, 2018 citado por Rodrigo-Mateu, 2019, párr. 5). Cuando hablamos de lengua, nos referimos a un sistema de acciones sociales que conllevan significados culturales, e interpretamos la realidad a partir de una gramática cultural oculta (Mendoza Fillola, 1993, p. 35 citado por Rodrigo-Mateu, 2019, párr. 10).

Relacionado con estos significados culturales, Nandita Haskar (2018), durante su intervención en el seminario *Migraciones* —celebrado los días 20 y 21 de enero de 2018 en el contexto del Festival Nacional de Teatro Bahurroopi, en la ciudad de Mysore, al sur de India— se refirió a la lengua tangkhul naga, hablada en el distrito de Ukhrul, en el Estado nororiental de Manipur. Según esta abogada y escritora india, en la cultura tangkhul, el enfadado o la desaprobación se verbalizan con expresiones del tipo «No estoy contento contigo». Esto indica que, implícitamente, le están dando, por una parte, un sentido de moderación y, por otra, una actitud de confrontación al dolor, tanto físico como mental.

Los tangkhul tampoco cuentan en su vocabulario con ninguna palabra que designe *opresión* y, por tanto, no existe el sentimiento como tal. Seguía apuntando Haskar que la ausencia del término quizás se deba al hecho de tratarse de una sociedad tribal y, por tanto, más igualitaria que las sociedades basadas en castas o clases, pero que sí que entienden la opresión

⁴⁶ El aprendizaje de lenguas extranjeras hoy en día está cada vez más extendido entre las nuevas generaciones de jóvenes indios.

en el sentido de la explotación consecuente de las diferencias entre ricos y pobres, un aspecto social que les resulta más cercano.

Otro ejemplo de la lengua tangkhul naga es la referencia nula al concepto de *migrante* tal y como se conoce mundialmente. Al no estar formada su sociedad por trabajadores industriales, no existe la figura del trabajador migrante. Su visión de la migración queda restringida a las personas del Estado de Bihar que se trasladan a los pueblos tangkhul para trabajar. Se trata de una asociación, de nuevo, relacionada con su realidad más cercana.

Durante su intervención, Haskar contó también la historia de una mujer que perdió su casa en un incendio durante un enfrentamiento entre dos comunidades en Dimapur, una localidad del Estado de Nagaland, situado al noreste de India y que guarda frontera con Manipur. En esta región de India, sonreír es un mecanismo de defensa, así que esta mujer hablaba sobre la pérdida de su casa con una sonrisa en la boca. En su sociedad, al igual que en otras culturas asiáticas como la coreana o la japonesa, no se considera de buena educación expresar los sentimientos y, por tanto, recurren a mecanismos como la sonrisa para esconderlos. En otras culturas indias, sin embargo, es inconcebible sonreír a personas desconocidas. Nos encontramos ante una clara brecha cultural dentro del mismo país.

Todos estos ejemplos demuestran que las lenguas forman parte de culturas (Jin y Cortazzi, 2009, p. 105 citado por Rodrigo-Mateu, 2018c, p. 44) y que se trata de sistemas de acciones sociales que conllevan significados culturales y formas de interpretar la realidad (Guillén Díaz, 2016, p. 230 citado por Rodrigo-Mateu, 2018c, pp. 44-45). Nos referimos aquí a la naturaleza extralingüística del intercambio comunicativo de la que hablan Fuentes y Vijaya (2004, p. 176). En este sentido, interpretar otra cultura a partir de nuestros propios saberes culturales (Rodrigo-Mateu, 2019, párr. 10) o intentar hablar de otras realidades desde una cultura y vocabulario diferentes puede resultar complejo o, por lo menos, requerir cierta atención y, como apuntan Quintero Corzo y Mejía Delgado (2010, p. 58) para el contexto de Nueva Delhi, el aprendizaje de ELE en India está permeado por factores culturales.

Ante brechas o barreras culturales como la recién mencionada función e interpretación variables de la sonrisa, los profesionales del ámbito de las culturas tenemos que saber tender puentes (Nashkar, 2018). Incluimos aquí a los docentes de lenguas extranjeras, en calidad de hablantes interculturales capaces de entender cómo pueden interpretarse los textos más allá de sus contextos originales (Rodrigo-Mateu, 2018c, p. 41), y hacemos esta afirmación extensiva a las formas de interacción que se dan en el aula. Sólo así se pueden tener en cuenta la intrincación de factores lingüísticos y socioculturales que intervienen en el aprendizaje de idiomas (Rodrigo-Mateu, 2018d, p. 82) y predecir situaciones como la que se planteó durante

la realización de la actividad que describimos a continuación con alumnado de ELE de nivel A1 en la Universidad de Mumbai, en 2015.

Como parte del trabajo de contenidos relacionados con información personal básica, se pidió a los estudiantes, antes de la presentación y grabación finales, que interactuaran entre ellos y se preguntaran la edad. Algunos hombres jóvenes y de mediana edad decidieron no participar en la actividad, aludiendo que en India no es correcto hablar directamente a las mujeres y preguntarles la edad. Aquellos que lo hicieron⁴⁷ trabajaron primero con personas de su mismo sexo. Tan solo después de animarlos varias veces a que se unieran al resto del grupo, algunos estudiantes accedieron y pocos lo hicieron con comodidad. Siguiendo la clasificación de Briz (Saiz Mingo, 2011, p. 6), podríamos decir que nos encontramos ante un caso de cortesía normativa en el sentido más amplio del término, pues la interacción no se produce.

Para el hispanista indio Saxena (2008, p. 190), «el alumnado indio lleva su peso cultural consigo. Por ser la cultura hispánica muy distinta a la nuestra, hay que tener en cuenta que pueden surgir problemas con el alumnado indio conservador». Ante tal afirmación, nos planteamos la conveniencia de abordar la enseñanza de una lengua extranjera en India, en lugar de como una superación de obstáculos culturales, como un estudio del pragmatismo intercultural derivado. Este último ha sido el enfoque de nuestro trabajo de investigación.

Así, el caso anterior expuesto nos remite al trabajo del desarrollo de la competencia pragmática en el aula, inherente a la competencia comunicativa y que, en cierto modo, la determina (Rodrigo-Mateu, 2018a, p. 282), una competencia pragmática que desarrollamos con nuestra cultura de origen y que crea, por contacto, patrones de conducta que se manifiestan durante el aprendizaje de otras lenguas, como ha ocurrido con nuestro grupo de estudiantes de la Universidad de Mumbai.

Para concluir, en el caso de nuestros aprendientes en India, el contexto de aprendizaje es el de un país alejado de la cultura hispana, sin posibilidad de exposición real a la cultura de la lengua de estudio. En ausencia de este contexto social nativo, debemos ofrecer al alumnado herramientas que le permitan desarrollar la competencia léxico-semántica paralelamente al de la pragmática en el aula (Rodrigo-Mateu, 2018a, p. 288). Así, consideraremos el aprendizaje de idiomas como un desarrollo de competencias complementarias, integrando el trabajo de aspectos culturales en la clase regular de ELE (Rodrigo-Mateu, 2018d, p. 80), tal y como hemos hecho al secuenciar, a lo largo del curso académico, las tres prácticas analizadas en los artículos

⁴⁷ ¿Cuántos años tienen los alumnos de primero de la Universidad de Mumbai? (Rodrigo-Mateu, 2015). Recuperado de http://chutneyconsalsa.blogspot.com/2015/09/nos-llegan-alumnos-nuevos-y-de-todas_23.html. (ver Apéndice 1).

publicados. Para ello, tendremos en cuenta que, de entrada y ante la ausencia de experiencias en contextos reales, las representaciones que tengan los aprendientes sobre la cultura de estudio se originarán a partir de las propias experiencias en su cultura de origen (Fuentes y Venkataraman, 2004, p. 185) y, por tanto, que enfocarán el aprendizaje de ELE desde una competencia pragmática desarrollada en su propia cultura. Este es un factor importante que debemos considerar a la hora de planear y aplicar currículos, procesos de enseñanza y actividades en el aula.

Visto desde otra perspectiva, no menos constructiva, este distanciamiento geográfico puede aprovecharse también como una oportunidad para el intercambio cultural más allá del aula, como ha sido el caso de la colaboración con la Universidad de Valencia en la práctica de redacción de cuentos del grupo de investigación Proyecto TALIS (Rodrigo-Mateu, 2018c, p. 43).

Competencia pragmática intercultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras en India. A modo de aclaración inicial, abordamos este punto sobre la competencia pragmática intercultural a partir de conceptos e ideas extraídos de diferentes lecturas, así como de la relación de los contenidos con la propia práctica docente a lo largo de los tres cursos académicos de docencia de ELE en la Universidad de Mumbai (2013-2016).

Entendemos la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa, junto con la competencia lingüística y la competencia discursiva. A su vez, está formada por dos subcompetencias: la competencia sociolingüística, o asimilación de reglas socioculturales, y la competencia estratégica o eficacia en el uso de la comunicación a la hora de actuar o interactuar (Briz Gómez, 2016, p. 221). En este sentido, más allá del simple conocimiento o uso lingüístico, se trata de la adecuación del mismo al contexto.

El aprendizaje de una lengua extranjera en el aula conlleva la falta de exposición del aprendiente al contexto natural de dicha lengua, y esto no es una excepción con los estudiantes de ELE en Bombay, los cuales, en palabras de Fuentes y Venktaraman (2004, p. 184), carecen de conocimientos empíricos de la lengua y cultura españolas. Si en el desarrollo de la competencia pragmática influye en gran medida este contexto, como docentes, tenemos que plantearnos formas de desarrollar la competencia pragmática en el aula (Rodríguez, 2004), es decir, preguntarnos lo que debe aprender el alumnado acerca de la cultura de la lengua de estudio para desenvolverse como agente social y alcanzar un buen grado de actuación pragmática (Fuentes y Venktaraman, 2004, p. 176).

Queda claro que nuestros estudiantes indios de español no están ni en España ni en un contexto europeo para poder aplicar en el aula un enfoque comunicativo que refleje situaciones

reales (Fuentes y Venkataraman, 2004, p. 183) o, por lo menos, culturalmente más próximas a las reales. En la práctica en el aula, el uso de ejemplos para ilustrar un aspecto como el pragmatismo, el cual se adquiere en contexto de forma natural, podría sustituirse por una contextualización que permita al alumnado explorarlo a través de diferentes formas de la lengua, esto es, «dar a los aprendices las oportunidades necesarias en el aula para que vayan desarrollando la competencia pragmática poco a poco y de una manera más natural» (Rodríguez, 2004), a través de la creación de situaciones comunicativas (Rodrigo-Mateu, 2018a, pp. 281-282) y del desarrollo complementario de destrezas orales y escritas en la lengua extranjera.

Junto con la enseñanza de lenguas, Escandell (2016, p. 193) destaca la importancia de enseñar a percibir y evaluar situaciones y relaciones sociales desde el punto de vista de los hablantes nativos, con el fin de adaptar los comportamientos lingüísticos y de alcanzar una mayor adecuación y fluidez. En esta línea, los enunciados no deben ser solo correctos, sino también adecuados. Para ello es importante seleccionar el *input* pertinente que favorezca el desarrollo de la competencia pragmática y estudiar la manera de presentarlo, teniendo en cuenta las implicaciones que tendrá sobre los aprendientes y sus limitaciones lingüísticas, al no ser nativos del idioma y no estar directamente familiarizados o en contacto con la cultura de estudio, como es el caso de nuestros estudiantes desde India.

Prosigamos esta argumentación alrededor de nuestra situación de enseñanza concreta con tres ejemplos de actividades llevadas a cabo en el aula de ELE de la Universidad de Mumbai con estudiantes de nivel B1 y a partir de *inputs* visuales y audiovisuales previos⁴⁸. Presentamos estas referencias también a modo de complemento de las tres prácticas más exhaustivas analizadas en los artículos publicados y enmarcadas, como vemos, en un contexto más amplio de trabajo continuo e integrado del desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE con alumnado adulto indio. Esta idea de trabajo dentro de un conjunto coherente y significativo pretende aportar mayor solidez al hilo argumentativo de nuestra investigación, así como a las conclusiones y propuestas finales.

Actividad 1: continuación del diálogo a partir de un fragmento de la película *Las 13 rosas* (Martínez-Lázaro, 2007).

⁴⁸ Los vídeos de las actividades resultantes (Rodrigo-Mateu, 2015, 2016) están disponibles, bajo las entradas *Silencio, se rueda* y *Arte y comida*, en el enlace chutneyconsalsa.blogspot.in/search?updated-max=2016-02-18T22:36:00-08:00&max-results=7 (ver Apéndice 1).

Actividad 2: creación de un diálogo a partir de un fragmento de la película *Un perro andaluz* (Buñuel, 1929).

Actividad 3: creación de diálogos a partir de las pinturas *La vendimia* (Goya, 1787) y *Comida en la barca* (Sorolla, 1898).

Landone (2009 citado por Rodrigo-Mateu, 2018a, p. 282) destaca que la observación de situaciones comunicativas auténticas nos permite relacionar las formas lingüísticas con el pragmatismo asociado. Deducimos, por tanto, que el lenguaje audiovisual puede ser un buen recurso en el aula de idiomas de cara al desarrollo de la competencia pragmática, al igual que lo ha sido el lenguaje radiofónico en la creación del programa *¿Salsa o salsa?*

Como señala Saiz Mingo (2011, p. 4), la interacción entre imagen y sonido aporta significado al lenguaje audiovisual, según sea el contexto dado. Aprovecharemos aquí la riqueza de la información contextual a la que se refiere la autora, no como simple análisis de comprensión de actos de habla (esto no resultaría posible en las actividades 2 y 3, en las cuales no existe *input* lingüístico), sino como punto de partida para la producción de un discurso posterior relacionado. En otras palabras, queremos observar la importancia del contexto y de la información implícita como base para generar procesos —nuevos en algunos de los ejemplos— de comunicación lingüística que permitan al alumnado trabajar la competencia pragmática.

Nos centraremos, por tanto, más en la producción en el aula que en la comprensión, es decir, en el papel del alumnado como agente activo que, a partir de la práctica, aprende a adaptar el uso de la lengua al contexto comunicativo. Así, en todas las actividades se ha aprendido haciendo, del error y de la autoobservación posterior.

En los diversos materiales de referencia utilizados, la información de partida con la que cuenta el alumnado y que influirá o determinará el desarrollo de la competencia pragmática a lo largo de los ejercicios posteriores es, por un lado, el lenguaje audiovisual en las películas —consideramos que la música de la película *Un perro andaluz* aporta también, en cierta manera, significado a la secuenciación— y, por el otro, el lenguaje visual en las pinturas.

Este tipo de actividades, en las que los aprendientes utilizan la creatividad para elaborar discursos e interacciones adecuadas a contextos comunicativos que, a veces, ellos mismos también crean o adaptan, son útiles de cara al desarrollo de la competencia pragmática desde el punto de vista de la interculturalidad, como veremos con mayor profundidad en los artículos publicados. De ahí que, en el contexto de nuestra investigación, nos refiramos a ella, explícita o implícitamente, como competencia pragmática intercultural. Asimismo, si bien se trata de discursos preparados de antemano, estos ejercicios han demostrado ser útiles para el desarrollo

de destrezas relacionadas con la comunicación más espontánea, al permitir a los aprendientes reflexionar sobre comportamientos lingüísticos y no lingüísticos, así como sus adaptaciones, durante la fase de preparación de los diálogos. Profundizamos en este aspecto en las dos primeras publicaciones contenidas en el capítulo 3, ambas relacionadas con el programa de radio *¿Salsa o salsa?*

Las actividades que presentamos se han realizado con estudiantes de nivel intermedio, los cuales cuentan con cierta habilidad gramatical y con una base lingüística relativamente sólida. Pueden, por tanto, ser expuestos a determinadas estrategias pragmáticas y a su práctica. Todas las actividades tienen en común el hecho de ofrecerles dos tipos de oportunidades para el desarrollo de la competencia pragmática: *input* y práctica (Rodríguez, 2004).

Según la autora anterior, las películas son actividades de *input* que permiten observar cómo se llevan a cabo diferentes actos de habla y cómo se relacionan los interlocutores, con lenguaje auténtico para que el aprendiente vaya descubriendo la pragmática de la lengua de aprendizaje. La actividad 1 es un claro ejemplo de ello. En cuanto al resto de los vídeos, éstos demuestran cómo se puede elevar la consciencia pragmática también a través de *inputs* no lingüísticos que servirán de base para que los aprendientes creen diálogos y normas de interacción. Mostramos a continuación un resumen de las actividades relacionadas con cada vídeo:

Las 13 rosas (Martínez-Lázaro, 2007): esta actividad se basa en un diálogo incompleto de la película original que se interrumpe en pantalla. Se ha pedido a los estudiantes que, a partir de la información de contexto que tienen al haber visto y trabajado el contenido de la película, creen un diálogo utilizando el pragmatismo adecuado.

Un perro andaluz (Buñuel, 1929): en esta actividad los aprendientes han adoptado los papeles de los protagonistas y, a partir de la situación de la película, deben crear una representación oral. No se les pide que reproduzcan lo que ellos creen que sucede en el vídeo original, sino que creen una interacción, con el contexto que quieran, basada simplemente en la forma de interactuar, en el comportamiento, de los protagonistas de la película original. El tema es de libre elección.

La vendimia (Goya, 1787) y *Comida en la barca* (Sorolla, 1898)⁴⁹: este ejercicio forma parte de una unidad didáctica en la que se relaciona la comida con disciplinas como el cine, la

⁴⁹ Actividad adaptada del taller organizado por el profesor Paul J. Hoff (Universidad de Wisconsin-Eau Claire) «Culinaria: El arte de cocinar y el placer de comer», impartido el 15 de marzo de 2013 en el marco de las jornadas de formación *Central States Conference on Teaching of Foreign Languages*, celebradas en Columbus, Ohio (USA).

literatura o el arte. Como actividad final, se ha pedido a los estudiantes que creen una interacción a partir de las pinturas siguientes:



Figura 1. Comida en la barca (Sorolla, 1898).



Figura 2. La vendimia (Goya, 1787).

Al darle vida a estas obras, el alumnado ha puesto en práctica su habilidad metarrepresentacional (Garcés Conejos, 2001, p. 135) en un ejercicio de descodificación de la información implícita para crear un código, en este caso, nuevo.

En estos ejemplos aportados, las interacciones entre los estudiantes no se han creado de forma espontánea, sino que estaban contextualizadas de antemano, y han sido precedidas por una serie de ejercicios de lengua y cultura, orales y escritos, que les han ayudado a ampliar la base de conocimientos adquiridos y a desarrollar las múltiples destrezas necesarias para la interacción posterior. El *input* ha sido, por tanto, variado y multifuncional.

La competencia pragmática con nuestro alumnado de la Universidad de Mumbai se ha trabajado a partir de una programación en la que se percibía la secuenciación relacionada de las actividades y el uso contextualizado de la lengua (Rodríguez, 2004), un enfoque holístico de contextualización del uso lingüístico que ha facilitado su creación y adecuación posteriores. Podemos decir que el conjunto de actividades programadas ha actuado como esquema de referencia que ha facilitado la interacción, con información sobre cómo tipificar las situaciones y las relaciones (Escandell, 2016, p. 185) que se establecerán. Todo ello ha ayudado a seleccionar los registros adecuados para cada situación comunicativa, una de las mayores dificultades en el uso del idioma según Escandell (2004, p. 4). En conjunto, los aprendientes han sabido trabajar mejor el grado de formalidad requerido, la forma de relacionarse como interlocutores y la adecuación del mensaje. Esto se ha traducido también en una mayor

corrección y fluidez a la hora de expresarse. En el caso de la actividad 1, por ejemplo, al haber visto la película previamente, el alumnado está, en gran medida, familiarizado con la situación comunicativa que va a crear, es decir, conoce los rasgos de los interlocutores, el género discursivo y, además, ha ampliado el vocabulario relacionado con ejercicios previos.

Otra actividad realizada en el marco de la unidad sobre temas culinarios en la que se enmarca la interacción a partir de las pinturas ha sido la redacción de un poema y su representación. Para ello, primero, en clase, hemos leído los poemas *Oda al tomate* y *Oda a la cebolla*, de Pablo Neruda (1954), y también hemos visualizado el fragmento de la película *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (Almodóvar, 1988), en el que la protagonista Pepa enumera los ingredientes del gazpacho⁵⁰⁵¹.

Saiz Mingo (2011, p. 9) apunta un aspecto igualmente importante para nuestro contexto de trabajo en su descripción de los componentes de la escena de la película *Fresa y chocolate*, cuando habla de la situación y de una atmósfera psicosocial que favorece un determinado acto comunicativo dentro de la película. Ante las prácticas expuestas, destacaremos la relevancia de hacer extensiva la creación de estos entornos específicos al aula, de crear en ella ambientes en los cuales el alumnado se sienta incluido y cómodo. Esto propiciará una producción comunicativa más correcta y contextualizada.

Relacionado con los aspectos culturales, conviene mencionar también el uso del espacio personal por parte del alumnado. Según Saiz Mingo (2011, p. 6), la cultura asiática es una cultura de ausencia de contacto, y este es claramente el caso de India. Debemos considerar, por tanto, la importancia de realizar este tipo de actividades que implican un acercamiento cuando los estudiantes se conozcan bien y se haya creado el clima apropiado en el aula para obtener los resultados planeados. Un claro ejemplo que demuestra esta necesidad es la actividad introducida en el punto anterior en la que los estudiantes tenían que preguntarse la edad.

Otro ejemplo de divergencia cultural relacionada con el uso del espacio lo encontramos en el vídeo de la actividad 1. A diferencia de la película original, en la que el comisario se acerca a Carmen invadiendo su espacio, en la continuación del diálogo de los estudiantes, se ha sustituido esta invasión por la disposición de los personajes en la escena (el comisario de pie con los brazos cruzados y Carmen sentada). Ambas versiones comparten, sin embargo, una característica común en cuanto a la negociación de la identidad de los personajes: a través del

⁵⁰ Recuperado el 13 de diciembre de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=Q31VFLBkmSs>

⁵¹ La creación y representación de los estudiantes se encuentra disponible en el enlace http://chutneyconsalsa.blogspot.com/2015/12/odas-y-alimentos_12.html, bajo la entrada *Odas y alimentos* (Rodrigo-Mateu, 2015) (ver Apéndice 1).

comportamiento cinésico (Saiz Mingo, 2011, p. 14) establecen una analogía en la relación entre los interlocutores, si bien adaptada al contexto cultural.

Estas actividades realizadas con alumnado indio con lenguas maternas diferentes demuestran cómo no es el idioma el que determina el comportamiento pragmático, sino el contexto sociocultural, de ahí la inclusión de este apartado, cuyo objetivo en el conjunto de la investigación es aportar los rasgos más característicos de nuestro contexto sociocultural de estudio y obtener, con ello, una visión general pero coherente de la sociedad y cultura indias, de cara a una mejor adaptación de los enfoques docentes de ELE en el país.

Como vemos, en el entorno de trabajo que nos ocupa, resulta pertinente hablar de la distancia social, es decir, de la relación entre los interlocutores determinada por los patrones sociales de su cultura (Escandell, 2016, p. 184). En los vídeos, distinguimos dos grupos de aprendientes, esto es, un grupo formado por un alumno joven y a una alumna de edad más avanzada, y otro grupo formado por alumnas jóvenes. En general, han sido los roles que representaban cada uno y la edad (existe un profundo respeto hacia las personas más mayores en la sociedad india) los que han determinado la proyección del acercamiento o distanciamiento social característicos de su cultura en las grabaciones. Es importante resaltar la posibilidad de encontrarnos con estas diferencias de edad entre el alumnado de un mismo grupo, también universitario, en la enseñanza de ELE con adultos en India. De hecho, esta ha sido la norma en la Universidad de Mumbai y en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, los dos contextos de principales observados para nuestro estudio.

Según Escandell (2016, p. 191), la distancia social determina las manifestaciones lingüísticas y es un punto de partida para analizar la cortesía. La actividad en la que los estudiantes de primer curso tenían que preguntarse la edad y presentarse es un ejemplo de cómo la distancia social puede determinar la interacción también hasta el punto de no llegar a producirse.

Si retomamos los tres vídeos anteriores correspondientes a las actividades *Silencio, se rueda* y *Arte y comida*, todos los estudiantes participantes cuentan con un nivel intermedio de ELE, se encuentran en tercer curso y son compañeros desde el nivel inicial. Comparten, por tanto, condiciones de comunicación y saberes (Briz, 2016, p. 223), así como representaciones interiorizadas relativas al uso de la lengua (Escandell, 2016, p. 185) que han facilitado el desarrollo de la competencia pragmática a partir de la interacción. Esto, unido al grado avanzado de familiaridad entre ellos, ha contribuido de forma positiva al trabajo y al aprendizaje conjuntos y, en última instancia, al desarrollo compartido de la competencia pragmática intercultural en español, un desarrollo que hacemos extensible a las prácticas

radiofónicas y de redacción descritas en las publicaciones adjuntas, como parte del conjunto del aprendizaje de ELE en el aula.

A partir de los casos prácticos aportados hemos demostrado cómo, en ausencia de un contexto social nativo de la lengua de estudio, ha resultado productivo ofrecer a nuestros aprendientes indios herramientas para que desarrollen ellos mismos la competencia pragmática. La cuestión ha sido seleccionar el *input* y la estrategia didáctica adecuados (Rodrigo-Mateu, 2018a, p. 288).

En cuanto a los recursos disponibles, debemos tener en cuenta que los grupos de aprendientes no son uniformes ni estáticos. Los manuales, en caso de utilizarse para el desarrollo de la competencia pragmática intercultural, por tanto, necesitan adaptarse al contexto del aula. En nuestro contexto específico, como afirman Fuentes y Venkataraman (2004, p. 179), los modelos descriptivos de una sociedad que debe conocer un hablante de español como segunda lengua deberán adaptarse a la sociedad india porque, de lo contrario, estaríamos imponiendo la adquisición de unos valores y una visión del mundo característicos de la lengua y cultura de aprendizaje, con el riesgo de convertir el encuentro cultural en un desencuentro. Veamos, a modo de ejemplo y de reflexión, los siguientes ejemplos extraídos del manual *Aula 3* (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013), de uso extendido en India. Todos ellos se han seleccionado a raíz de observaciones directas y de los comentarios de estudiantes en el aula de ELE en el Instituto Cervantes de Delhi en 2019.



Figura 3. Aula 3 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 10).

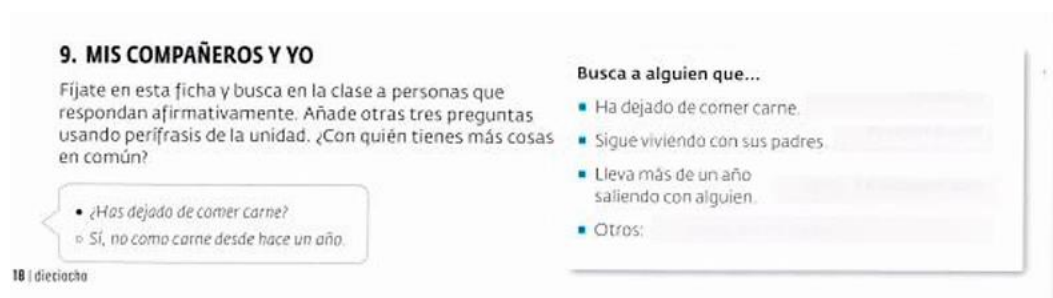


Figura 4. Aula 3 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 18).

En las Figuras 3 y 4, encontramos enunciados como «He dejado de fumar», «Ha dejado de comer carne» y «Sigues viviendo con tus padres». Este tipo de afirmaciones no son habituales en una sociedad india en la que, primero, fumar no es una práctica tan extendida como en Europa entre todos los sectores y edades de la población, y dejar de hacerlo tampoco es un tema de conversación en el país. Segundo, el hecho de ser vegetariano en India responde más a motivos de religión y, por tanto, los indios nacen en el seno de familias que bien ya son vegetarianas, bien no lo son. Seguir un régimen vegetariano no es una decisión que tomen ni un hábito que modifiquen a lo largo de sus vidas. Por último, independizarse de los padres no

es una idea, ni tan siquiera una opción, entre la mayoría de la juventud india. Lo habitual es que los jóvenes, al casarse, se queden a vivir con la familia del marido. Incluso es frecuente que convivan tres generaciones en una misma casa (Fuentes y Venkataraman, 2004, p. 182).

Los materiales complementarios de la misma actividad anterior que ofrece la editorial confirman claramente que *Aula Internacional* es un manual creado para el aprendizaje de ELE en contexto de inmersión, como podemos comprobar en la Figura 5.

UNIDAD 1 EL ESPAÑOL Y TÚ FICHA 12

MIS COMPAÑEROS Y YO

¿CÓMO HA CAMBIADO TU VIDA DESDE QUE ESTÁS EN ESPAÑA?

Cosas que he dejado de hacer	Cosas que sigo haciendo	Cosas que he empezado a hacer

Figura 5. Ficha proyectable de *Aula 3* (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 18).

Observemos ahora un ejemplo relacionado con referencias cinematográficas, también del mismo manual.

COMPRENDER

2. CLÁSICOS P. 174, E.J. 1

A. Un periódico ha hecho una encuesta entre sus lectores para saber cuál es su película preferida basada en una obra de la literatura universal. Estos son los resultados. ¿Has visto alguna de estas películas? ¿Has leído los libros?

• Yo, de adolescente, leí casi todos los libros de Harry Potter.
 • Pues yo he visto casi todas las películas. Son muy divertidas.

El ranking de nuestros lectores

Película	Votos	Basada en
Sesenta años de gloria	14.256	El señor de los anillos de J. R. R. Tolkien
Frankenstein	12.315	Frankenstein de Mary Shelley
Harry Potter	12.208	Harry Potter de J. K. Rowling
Sirenita	10.986	La sirenita de Hans Christian Andersen
Tro	10.123	La Iliada de Homero
Roméo y Julieta	9.489	Roméo y Julieta de William Shakespeare
2001: una odisea espacial	9.325	2001, una odisea espacial de Arthur C. Clarke
El nombre de la rosa	8.164	El nombre de la rosa de Umberto Eco
Bourne	7.002	El caso Bourne de Robert Ludlum
L.A. Confidential	6.975	L.A. Confidential de James Ellroy

B. ¿Sabes de qué género son las películas anteriores?

PARA COMUNICAR

una película

- de amor / de aventuras / de ciencia ficción / de dibujos animados / de acción / de terror / del oeste
- policiaca / histórica / romántica

una comedia

un drama

• La sirenita es una película de dibujos animados, ¿no?

C. Vas a escuchar a dos personas hablando de dos de estas películas. Toma notas: ¿de qué película hablan? ¿Cuál es el argumento de la película?

D. ¿Cuáles son tus películas favoritas? ¿De qué género son? Resume el argumento a tus compañeros.

• Una de mis películas favoritas es X-Men 2. Es una película de ciencia ficción y de acción muy buena. Va de...

48 | cuarenta y ocho

Figura 6. Aula 3 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 48).

Nuestro alumnado en Delhi no ha entendido el significado de *película del oeste* y prácticamente ninguno de los estudiantes tratados conoce películas como *2001 Odisea del espacio* o *El nombre de la rosa*. Teniendo en cuenta que no se trata de producciones hispanas —con el consiguiente aprendizaje cultural que esto conllevaría—, cabría plantearse la

adaptación de contenidos culturales como estos al contexto receptor, sobre todo teniendo en cuenta que India cuenta con una industria cinematográfica con un volumen de facturación importante a nivel mundial y que, por tanto, seguramente podrá ofrecer innumerables ejemplos para completar una sección cinematográfica como la planteada en el manual.

Como último ejemplo, este de cariz visual, observemos la Figura 6, extraída de la sección última *Viajar* de la primera unidad del mismo manual.



Figura 7. Aula 3 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 21).

Lejos de intentar presentarnos como puristas, cabría plantearse si esta imagen, la cual representa lo que en palabras de Fuentes y Venkataraman (2004, p. 179) sería una forma de ver el mundo quizás más arraigada en la cultura occidental, se adapta culturalmente a India, un contexto en el que los desnudos y la provocación en el cine siguen siendo objeto de censura y de debate. Estas mismas autoras (p. 180) precisamente describen la interculturalidad como un encuentro en el que intervienen fenómenos como las identidades, el desconocimiento, la ignorancia, la estereotipificación y los prejuicios.

Las situaciones anteriores vividas en el aula de ELE con alumnado adulto indio han demostrado replicarse en la misma medida en nuestro último contexto de trabajo en la Universidad de Daca, Bangladés. Aportamos como ejemplo el ejercicio siguiente basado en la elección de unos modelos de faldas inusuales en el entorno de unos estudiantes que, entre otros, no han entendido por qué se describe el quinto modelo como falda india.



2. Dos amigas miran ropa por internet.
Escucha la conversación y anota la información que falta sobre las siguientes prendas de ropa.

	Modelo: vestido Verónica Colores: beis y negro Talla: pequeña y grande Precio:
	Modelo: vestido de punto Colores: gris y rojo / gris y negro Talla: pequeña, mediana y grande Precio:
	Modelo: minifalda vaquera Colores: azul / negro Talla: pequeña y mediana Precio:
	Modelo: falda urbana Colores: gris y negro / rojo y negro Talla: pequeña, mediana y grande Precio:
	Modelo: falda india Colores: rojo / negro Talla: pequeña, mediana y grande Precio:
	Modelo: falda safari Colores: marrón / Talla: mediana y grande Precio: 19,99 euros

Figura 8. Aula 3 (Corpas, Garmendia y Soriano, 2013, p. 138).

Frente a estos ejemplos de situaciones dadas en clase, cabe plantearnos, primero, si estos contenidos cubren la necesidad apuntada por Cheh (2012, p. 101), en su cita a Totavar, de contar con materiales que ofrezcan contenidos sobre cultura y civilización para que los aprendientes adquieran la forma de vida típica de la sociedad que habla la lengua de estudio y, segundo, si manuales como *Aula Internacional* responden realmente a la necesidad de disponer de manuales y materiales didácticos adaptados al contexto específico del país, a la cual ya se había referido, quince años atrás, el hispanista y profesor de la Universidad Jawaharlal Nehru Ganguly (2005). ¿Podemos asumir plenamente que manuales adaptados al aprendizaje de ELE en contextos de inmersión —o más europeos— pueden funcionar de la misma manera fuera de Europa, sin haber realizado un estudio previo sobre la sociedad, la cultura y la tradición educativa de los contextos de enseñanza extracomunitarios?

En cuanto a las divergencias pragmáticas, Saiz Mingo (2011, p. 17) apunta que, en el caso de los países hispanohablantes, «el hecho de hablar una misma lengua no implica que los

comportamientos pragmáticos asociados a ella sean los mismos». Si a esto añadimos la variedad de culturas en las que se estudia ELE, los manuales se vuelven instrumentos de referencia demasiado rígidos y con facilidad para quedar obsoletos a la hora de aprender o asimilar la competencia pragmática, la cual tiene un alto componente cultural. Se necesitan, por tanto, continuas adaptaciones, en el sentido tanto de actualización como de adecuación a los diferentes contextos de enseñanza, como es el caso del nuestro en India.

A la hora de recurrir a material ya elaborado, encontramos material auténtico, adecuado y actualizado en internet, y también a través de las películas, como hemos visto. Todos ellos, además de permitirnos seleccionarlos fácilmente en función de nuestras necesidades, son buenos recursos para utilizar información actualizada sobre lengua y sociedad. Los vídeos empleados con los estudiantes de la Universidad de Mumbai para el desarrollo de la competencia pragmática y, por tanto, de mejora de la competencia comunicativa en el aula, muestran cómo se puede trabajar fácilmente y de forma eficaz a partir de materiales auténticos existentes y disponibles. Se trata de saber explotarlos y de adaptarlos a las necesidades y al contexto de aprendizaje del alumnado. Incluimos aquí —como material auténtico, contextualizado y componente de los contenidos de nuestra investigación— el libro de cuentos bilingües publicado con el grupo de investigación Proyecto TALIS (Rodrigo-Mateu, 2017).

El hecho de combinar los ejercicios de clase con información auténtica también confiere credibilidad al aprendizaje. Así, la publicación de las emisiones radiofónicas en el blog y del volumen de cuentos bilingües dotan de mayor verosimilitud al conjunto de una serie de actividades encaminadas hacia la creación de productos con una finalidad comunicativa real. Además, estas publicaciones ofrecen al alumnado la oportunidad de autoevaluarse y de sugerir fórmulas de mejora, ambos importantes de cara al aprendizaje y desarrollo de competencias en la lengua extranjera.

Con todo, los aprendientes de ELE de la Universidad de Mumbai han sido, más que consumidores de recursos, creadores de estos a la hora de trabajar la competencia pragmática intercultural en el aula (Rodrigo-Mateu, 2018a, p. 289). Las publicaciones adjuntas demuestran que han sido capaces no sólo de reproducir contenidos aprendidos en la lengua extranjera, sino también de utilizarla como instrumento creativo y de reflexión, a partir de una serie de dinámicas basadas más en el aprendizaje exploratorio que en la observación e imitación. Esto les ha permitido tomar la iniciativa y estudiar posibilidades de comunicación sin que la profesora les diera todas las pautas. Ellos mismos han descubierto el lenguaje y, paso a paso, han creado el suyo propio. Después de todo, como apunta Garcés Conejos (2001, p. 132), el

hablante es un ente diverso, no uniforme, que adapta el uso de la lengua a la finalidad comunicativa.

Los ejemplos aportados, tanto en este apartado como en las experiencias prácticas analizadas y publicadas, responden a un contexto de enseñanza de ELE en India, es decir, de enseñanza de una lengua con pragmatismo no uniforme (el español) en India, un país con multiplicidad de lenguas y culturas en contacto y en interacción continua. Nos podemos plantear, por tanto, si la falta de estudios contrastivos entre el español y otras lenguas (Rodríguez, 2004) debería ser, en realidad, un análisis contrastivo entre culturas. Este enfoque queda manifiesto en el estudio sobre la adaptación de *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2006) a la película india *Rukmavati Ki Haveli* (Nihalani, 1991), en el que partimos de la idea de que la comunicación no es interlingüística, sino intercultural y de la necesidad de contar con estudios culturales comparados en los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras (Rodrigo-Mateu, 2019, párr. 6).

Aproximación intercultural en el aula de ELE: comparación, contraste y reflexión socioculturales. Hablar del desarrollo de competencias en lenguas extranjeras significa referirnos también al componente cultural del aprendizaje.

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable. (Miquel y Sans, 2004)⁵²

Siguiendo a las mismas autoras, entendemos cultura como el conocimiento operativo que poseen los hablantes nativos para orientarse en situaciones concretas, para saber actuar en diferentes situaciones de comunicación y para participar correctamente en prácticas culturales cotidianas. De la misma manera, en aprendientes de lenguas extranjeras, el aprendizaje cultural consiste también en entender aquello que sucede alrededor para saber actuar e interactuar correctamente.

Para Fuentes y Venkataraman (2004, p. 178), de la misma manera que al traducir un poema a otro idioma este pierde parte de su sentido, no es posible tampoco traducir de una cultura a otra, y esto se acentúa entre culturas tan dispares como la india y la española.

⁵² El artículo original se publicó en la revista Cable en 1992 y se ha reeditado en *RedELE* para facilitar el acceso a los contenidos.

Partimos, por tanto, de la idea de que tanto el desarrollo del trabajo en clase como los resultados de este dependen del contexto y de las conjunciones culturales específicas (Rodrigo-Mateu, 2018c, p. 42). Teniendo en cuenta las especificidades del contexto y de la situación de enseñanza en la Universidad de Mumbai —contexto académico que ha sentado las bases de esta investigación— el trabajo realizado de cara al desarrollo de la competencia comunicativa en ELE desde una perspectiva intercultural por parte del alumnado se ha basado en los pilares de la comparación y del contraste lingüísticos y culturales, así como de la reflexión sociocultural.

A través de la reflexión sociocultural construimos conocimientos a partir de un *yo* en relación con los *otros*. Esto nos conduce al concepto de interculturalidad (Guillén Díaz, 2016, p. 239 citado por Rodrigo-Mateu, 2018c, p. 45), el cual, en el caso de nuestro contexto indio de enseñanza nos ha permitido observar notables diferencias culturales (recordemos la disparidad cultural entre España e India anunciada por Fuentes y Venkataraman [2004, p. 178]) pero también algunos paralelismos (Rodrigo-Mateu, 2018c, p. 54) y la universalidad de ciertos temas, como son la muerte, las mujeres y la libertad en la adaptación de la obra *La casa de Bernarda Alba* (García Lorca, 2006) al cine indio (Nihalani, 1991) (Rodrigo-Mateu, 2019, párr. 15).

En conjunto, y para cubrir lo que consideramos una necesidad de aprendizaje, acompañaremos la enseñanza de la lengua extranjera con nociones culturales, como por ejemplo ritos, tradiciones, normas, convenciones y formas vida y de pensar, por nombrar algunas. Adentrarnos en el uso de cada lengua en contexto nos permite, además y como hemos visto, detectar similitudes y diferencias con la lengua y cultura nativas, a partir del contraste, de cara a una mejora de la competencia comunicativa.

Contrastar nuestra lengua y nuestra cultura con otras lenguas y culturas es, la mayoría de las veces, la única manera de comprender la importancia de las normas sociales y culturales que rigen la interacción verbal y, por lo tanto, la selección de las formas lingüísticas (Fernández Silva, 2002, p. 4).

Esta comparación entre modos de hacer y de entender el mundo en ambas lenguas y culturas, la meta y la propia, es una oportunidad para que los aprendientes conozcan mejor su propia cultura (Miquel y Sans, 2004). Así, profundizar en la competencia comunicativa significa reconsiderar y revalorizar el componente intercultural que conlleva todo aprendizaje de lenguas, es decir, el desarrollo de una conciencia intercultural inherente (Byram y Fleming, 1998; MCER, 2002 citado por Martín Peris, 2004). Siguiendo esta línea de argumentación, creemos necesario enfocar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en culturas lejanas

no desde la perspectiva de la asimilación cultural de la que habla Saxena (2008, p. 90), sino desde el contraste, esto es, no desde el obstáculo que puede suponer la cultura del alumnado, sino desde las oportunidades que presenta. Saxena aborda su estudio desde una perspectiva esencialmente psicolingüística, sin tener en cuenta los factores etnográficos que influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa y que, por consiguiente, influyen en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras (Moreno Fernández, 1994, p. 113).

En cuanto a las formas lingüísticas mencionadas, el uso correcto de vocabulario contextualizado en lengua extranjera denota un mayor dominio de la lengua y una mejor asimilación de los componentes socioculturales del idioma. Todo ello permite la producción de discursos más auténticos y coherentes con la cultura meta. Por esta razón, tanto el uso como la producción de textos auténticos resultan relevantes en el aprendizaje de una lengua extranjera si, como apuntan Miquel y Sans (2004), se entiende la lengua como instrumento de comunicación y, por tanto, se enseñan también prácticas sociales y valores culturales. Este desarrollo de la competencia cultural permite mejorar la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Compartimos la idea, pues, de la importancia del componente cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Incidimos, de nuevo, en él como parte indisoluble de una competencia comunicativa basada no solo en el uso de la lengua, sino también en su adecuación al contexto sociocultural. En este sentido, no conviene tratarlo como bloque separado en el aula de lengua extranjera.

Concluimos con la consideración del aula de ELE en India como un espacio de intercambio cultural entre estudiantes indios y, en numerosas ocasiones, profesores nativos, como demuestra la participación en los cuestionarios tratados en el capítulo 4. Ambas culturas están reflejadas en la clase pero ninguno de los actores implicados es perfecto conocedor de la cultura del otro. El conocimiento, por tanto, se construye a través de la exploración y de la integración de recursos existentes, no solo en el aula, sino también en el entorno sociocultural del alumnado (adaptado de Rodrigo-Mateu, 2018c, p. 46 y p. 52) y de lo que estos ya saben (Rodrigo-Mateu, 2019, párr. 5). Así, en las prácticas llevadas a cabo con los estudiantes de la Universidad de Mumbai, estos han entrado en contacto con el español y su cultura a través de las referencias de su propia cultura y esto es la base de una idea de interculturalidad, como vemos, extrapolable a contextos no nativos de enseñanza de idiomas (Rodrigo-Mateu, 2019, párr. 12).

EL MCER como herramienta intercultural en el aprendizaje de lenguas. Incluimos algunos apuntes acerca del MCER en este apartado sobre la aproximación intercultural en el aula porque, como instrumento de referencia para los estudios de ELE en India, el apéndice

publicado en 2018 incide en el desarrollo de competencias interculturales y pluriculturales (Consejo de Europa, 2018). Ahora bien, cabe planteamos si instrumentos como el MCER, creados específicamente como parte del proceso de internacionalización de la educación y de unificación del sistema de educación superior en la Unión Europea (de Wit, 2002 citado por Saxena, 2008, p. 77), deberían, bien exportarse, bien adaptarse a aquellos contextos extracomunitarios en los que se utiliza como referencia.

EL MCER es una política lingüística europea con el fin de favorecer la movilidad y la cooperación entre los países europeos (García Santa-Cecilia, 2002, p. 69), para que los ciudadanos desarrollen capacidades que les permitan formar parte de una sociedad cada vez más homogénea, a partir de lo que Fuentes y Venkataraman (2004, p. 177) llaman, de forma crítica, un mínimo denominador común cultural.

Como política sociocultural, el MCER busca una homogeneidad, una estandarización más allá de la lengua y que abarca también la cultura y sociedad europeas, a partir de conocimientos declarativos derivados de una experiencia contextualizada socioculturalmente. En culturas distantes, al igual que algo de sentido se pierde en las traducciones (Fuentes y Venkataraman, 2004, p. 178), pueden observarse también desequilibrios a la hora de implantar instrumentos con elevado contenido político y sociocultural, como es el caso del MCER. Aplicarlo íntegramente, además, contradeciría la idea de *pluriculturalidad* contenida en el mismo documento. Rai (2017, p. 7) nombra el caso concreto del Instituto Cervantes y su preferencia por aplicar de manera consistente el MCER, en lugar de intentar diseñar un marco que se ajuste a la realidad multilingüe del profesorado y alumnado en la India. De la misma manera, en otro nivel educativo y con un objetivo diferente de enseñanza, se está intentando implantar en el país el currículo del Bachillerato Internacional sin tomar en consideración el multilingüismo característico de las situaciones de aprendizaje (Rai, 2017, p. 5).

Como vemos, en los nuevos enfoques docentes que se intentan aplicar en India, el concepto de pluriculturalidad en sí mismo presenta no pocas dificultades en su praxis (Fuentes y Venkataraman, 2004, p. 179). Nos planteamos si las ideas de educación y de hablantes multiculturales e interculturales que parten de una realidad occidental para lograr la convivencia son aplicables en su totalidad a la enseñanza de ELE en India, un país con una base multicultural e intercultural innata y asumida que, como ya hemos comentado, no ha puesto en juego la convivencia.

Para concluir, a estas voces críticas acerca de la aplicación del MCER en la enseñanza de ELE en India, un último planteamiento que podríamos sumarles es la forma de aplicar, fuera

de las fronteras europeas, un instrumento elaborado en Europa y para Europa, cuando el español es la lengua oficial de 21 países y sólo uno de ellos es europeo.

El papel del profesor entre culturas. En contextos educativos, Gimeno (citado por Mendoza Fillola, 1993, p. 20) destaca la funcionalidad de lo cultural en el proceso educativo, al afirmar que el currículum sería el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredadas y el aprendizaje del alumnado. En este sentido, el análisis comparativo y contrastivo y la reflexión sociocultural aplicados por los estudiantes se convierte también en una necesidad desde la misma aproximación metodológica al aula de ELE. Esto nos lleva a plantearnos la conveniencia de un desarrollo de competencias interculturales también por parte de los docentes, permitiendo que los aprendientes actúen como mediadores entre ellos y su cultura. En su estudio con profesores de ELE en Bachillerato Internacional, en centros de enseñanza de lenguas extranjeras (incluido el Instituto Cervantes de Nueva Delhi) y en empresas, Rai (2017, p. 5) afirma que muchos de los profesores consultados manifiestan carecer de preparación formal para la enseñanza de ELE.

El docente nativo de ELE en India actúa como facilitador de un proceso de aprendizaje en el que el aula se convierte en espacio para el intercambio intercultural. Desde esta perspectiva, el *input* que aporta es significativa. Esta ventaja, sin embargo, no garantiza necesariamente la calidad del aprendizaje, si este no va acompañado de una apertura y un interés hacia la cultura del alumnado, así como de una reflexión sobre la situación y el contexto de enseñanza. Familiarizarse con la cultura de los estudiantes y observar sus destrezas lingüísticas permitirá determinar con mayor precisión sus necesidades de aprendizaje y, lo más importante, desempeñar una labor docente basada en la interculturalidad. En nuestra investigación, esto queda demostrado a partir de las diferentes experiencias, profesionales y personales, vividas a lo largo de cinco años en India, y a través de los estudios publicados.

En el contexto del aula de idiomas, el profesor no es un simple transmisor de conocimientos, sino un facilitador y mediador en el aprendizaje. En nuestra experiencia con alumnado de la Universidad de Mumbai, la profesora ha actuado en todo momento como guía del proceso, a partir de la observación. Asimismo, ante tareas como las planteadas, en las que la cultura y las competencias interculturales juegan un papel importante, los estudiantes se convierten también en mediadores entre su cultura y la profesora, en un diálogo de intercambio cultural. Este flujo de intercambio y de contrastes culturales sirve de base para el aprendizaje continuo, y por parte de todos, en el aula, sin ser la profesora una excepción. Esta última, en calidad de observadora, descubrirá aspectos de la cultura del alumnado, como es el caso de la festividad de *Diwali* en el primer programa de radio, además de entender mejor cómo perciben

los contrastes entre su cultura y la cultura de aprendizaje. En este sentido, el programa de radio *En el restaurante* es un claro contraste cultural en el que los aprendientes resaltan aspectos que consideran importantes en ambas culturas, la española y la india. Esto, unido a la observación del desarrollo de la competencia lingüística y de las formas de interacción en su cultura, es información de gran valor para la profesora a la hora de detectar necesidades de aprendizaje, tanto en la práctica concreta como en la clase de lengua general. Así lo ha expresado una alumna en un ejercicio de evaluación de la práctica radiofónica: «It is both give and take. If she [la profesora] teaches us properly, then we should give back proper feedback»

Ante tal contexto intercultural, Miquel y Sans (2004) describen la función del profesor con las siguientes palabras:

El profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de los estudiantes.

La asimilación de reglas socioculturales que conlleva el desarrollo de la competencia pragmática la hacemos extensiva, por tanto, a los profesores que, en calidad de hablantes nativos, viven en culturas diferentes, como ha sido nuestro caso en India. Esta percepción sociocultural de los procesos de enseñanza conlleva un aprendizaje más genuino por parte del profesorado y del alumnado, construido a partir de las circunstancias concretas (Mathur citado por Krishnamurti, 2007, p. vi).

Para la profesora, en calidad también de supervisora, facilitadora y fuente de conocimiento, las actividades tratadas en este trabajo de investigación han supuesto un proceso de reflexión y de mejora de la práctica docente de cara al futuro, a partir de procesos reales en el aula. Contar con un diario y tomar notas a partir de observaciones directas de la práctica han sido herramientas de gran ayuda de cara a trabajos posteriores con los estudiantes, independientemente de la lejanía en el tiempo. De hecho, esta tesis doctoral se ha servido de reflexiones y de apuntes redactados en el mismo momento de las prácticas en el aula, sucedidas años antes. Todos ellos han sido de suma utilidad para una investigación que fácilmente podría haberse presentado como narrativa, pues parte de la propia experiencia y de los relatos, descripciones, testimonios, sentimientos y motivaciones asociados, desde un paradigma cualitativo de raíz (Quintero Corzo y Mejía Delgado, 2010, p. 62), enfoque investigador más arraigado en la tradición india que su homólogo cuantitativo (Neelakantan, 2012, p. 90).

La metodología didáctica con nuestro alumnado indio, por tanto, se ha construido a partir de una mirada crítica hacia la propia práctica docente. Perseguimos, con ello, un modelo de formación como profesores basado en el aprendizaje reflexivo, a modo de puente de unión entre la realidad docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula (Esteve, 2004, p. 8).

2.3 Tradición educativa y enseñanza de ELE en India

Introducción a las lenguas en el sistema educativo indio. Casi la totalidad de nuestros aprendientes de la Universidad de Mumbai se han educado en instituciones en las que las lenguas principales de enseñanza eran las del Estado, a diferencia de otros centros educativos del país (privados o religiosos), en los que la lengua inglesa, si no es la lengua de enseñanza, se ofrece como lengua de estudio de calidad. De hecho, como grupo, se sienten más cómodos hablando entre ellos lenguas como el maratí (lengua oficial de Maharashtra, Estado cuya capital es Bombay) o el hindi que hablando inglés. Utilizan, eso sí, vocabulario del inglés como parte del cambio de códigos al que están habituados y, sobre todo, cuando se comunican con la profesora o la incluyen en sus conversaciones. Esta confluencia de lenguas, y también de dialectos, convierten a India en un entorno único multilingüe para la enseñanza de ELE que cabe considerar (Rai, 2017, p. 1 y p. 3).

Si observamos la tradición del inglés en contextos de enseñanza en India, este empezó incorporándose como lengua extranjera. Luego pasó a ser el medio de instrucción en diversos centros de enseñanza secundaria y superior de las zonas urbanas más destacadas del país, hasta convertirse en el idioma principal de la enseñanza y de la investigación (Ganguly, 2005).

En el plano oficial nacional, la Comisión Nacional para la Educación en India, popularmente conocida como Comisión Kothari, fue constituida por el Gobierno de India en 1964. Heredera de las visiones plurales y seculares de Nehru en materia educativa, entre sus resoluciones, incluía lo que se conoció como Fórmula de las tres lenguas (Saxena, 2008, pp. 51-52). En la 3.^a sección del capítulo 8 del informe se sientan las bases que deben guiar el funcionamiento de dicha resolución (Ministry of Education, Government of India, 1966, p. 192):

- (1) Hindi is the official language of the Union and is expected in due course of time to become the *lingua franca* of the country. Its ultimate importance in the language curriculum will be second only to that of the mother tongue.
- (2) English will continue to enjoy a high status so long as it remains the principal medium of education at the university stage, and the language of administration at the Centre and in many of the States. Even after the regional languages become media in

higher education in the universities, a working knowledge of English will be a valuable asset for all students and a reasonable proficiency in the language will be necessary for those who proceed to the university.

(3) The degree of proficiency that can be acquired in learning a language at school depends not only on the number of years during which it is learnt but also on the motivation of the student, the stage at which it is studied, the types of teachers and equipment provided and the methods of teaching adopted. A short period under favourable conditions might achieve better results than a longer period without proper facilities. While arguments can be advanced for introducing a child to a second language at a very early age, the provision of qualified and competent teachers for teaching the language to millions of children in our primary schools would be a very formidable task.

A partir de aquí, se presentan tres recomendaciones para la aplicación de la Fórmula de las tres lenguas, con las siguientes inclusiones:

- (1) The mother tongue or the regional language.
- (2) The official language of the Union or the associate official language of the Union so long as it exists.
- (3) A modern Indian or foreign language not covered under (1) and (2) and other than that used as the medium of instruction.

No obstante, como describió Pujol Riembau (2012), esta Fórmula de las tres lenguas no se implantó uniformemente en todo el país. Algunos Estados siguen un esquema basado en dos lenguas y otros incluyen como tercera lengua el sánscrito, el árabe o lenguas europeas, principalmente el francés o el alemán, si bien compitiendo hoy en día con el español y el chino. Por esta vía acceden las lenguas extranjeras al sistema escolar indio.

En el plano de la enseñanza terciaria, en 1956, se creó, mediante una ley parlamentaria, la University Grants Commission (en adelante, UGC), organismo nacional encargado de la coordinación de las diferentes instituciones de enseñanza superior. Observemos, en la Figura 8, los datos que recopila la UGC en su página web correspondientes a los niveles de enseñanza.

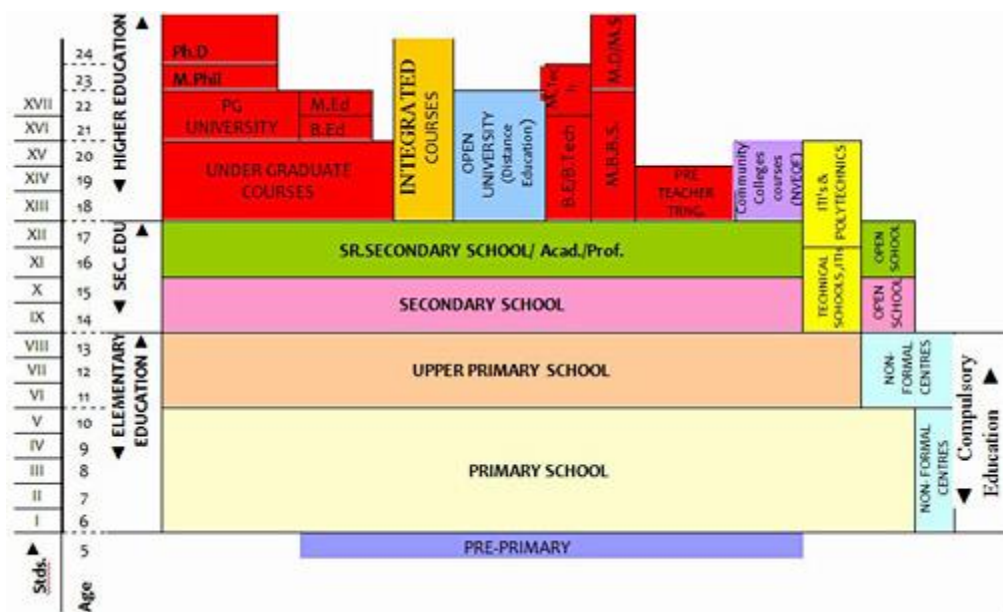


Figura 8. Niveles de enseñanza en India (University Grants Commission, 2019).

En la misma web, dos estudios comparativos entre los cursos académicos universitarios 1950-1951 y 2016-2017 muestran que, en un margen de 65 años, el número de colegios universitarios y universidades en India ascendió de 725 a 43 233. Este incremento fue especialmente significativo durante el curso académico 2010-2011. El número de matrículas de estudiantes universitarios pasó de 397 000 a más de 29 millones y el número de profesores ascendió de 24 000 en 1950-1951 a casi un millón y medio en 2016-2017. Un último análisis muestra el mapa de la enseñanza universitaria en India, repartido entre universidades públicas estatales y nacionales (46%), universidades privadas (29%), instituciones reconocidas como universidades (14%) e instituciones de importancia nacional⁵³ (11%).

En 2012, el sistema de enseñanza superior indio era ya el tercero del mundo en volumen de graduados, por detrás de Estados Unidos y China (Agarwal citado por Cheh, 2012, p. 98). Podemos apreciar la evolución y variación de este volumen en los estudios publicados por la OCDE, correspondientes a las cifras de titulados superiores entre 25 y 34 años (OCDE, 2012, p. 2; OCDE, 2017, p. 10). Así, en el año 2000, Estados Unidos y China empatan en primera posición, seguidos por la Federación Rusa y, a continuación, en igual porcentaje, por Japón e India. En 2010 China supera a Estados Unidos, el cual ocupa la segunda posición, seguido por la Federación Rusa e India, con los mismos porcentajes. Es en 2013 cuando China encabeza la lista, seguido por Estados Unidos e India, ambos con la misma puntuación. La estimación para 2030 es que China siga ocupando el primer puesto (con un 27% de titulados superiores),

⁵³ Del inglés Institute of National Importance. Se trata de instituciones de enseñanza superior reconocidas por el Gobierno de India.

seguido por India (23%) y, en tercera posición, por Estados Unidos (8%). En cuanto a la movilidad, las últimas cifras oficiales disponibles indican que India es el país con la mayor movilidad estudiantil, con 300 000 estudiantes que viajan al extranjero anualmente y un crecimiento del 10% anual (Campos Palarea y Sengupta, 2017, p. 33).

Tradición y situación en el aula. La tradición académica india está basada en clases magistrales (Gupta, 2010 citado por Cheh, 2012, p. 92) y, por regla general, sigue una metodología en la que el alumnado carece de autonomía, como observa Saxena (2008, p. 204). El número de estudiantes por clase suele ser elevado y este hecho no acostumbra a ser objeto de negociación (Gupta, 2010 citado por Cheh, 2012, p. 92). Sigue apuntando la misma autora, sin embargo, que la docencia es una profesión respetada en el país, así como los docentes que la practican, y que los resultados del aprendizaje en clase dependen más de la actitud de los protagonistas implicados y relacionados con los procesos de enseñanza que del tamaño de la clase. Esto demuestra la dimensión e implicación social en el aprendizaje por parte de todos los actores relacionados, y damos constancia de ello a partir de nuestro trabajo en el aula. No obstante, es igualmente cierto que contar con un número elevado de estudiantes en la misma clase limita el tipo de dinámicas que se pueden poner en práctica, y esto lo hemos vivido claramente con la distribución del alumnado de ELE por grupos en la Universidad de Mumbai a lo largo de los tres cursos académicos de nuestra experiencia lectora, desglosado en la tabla 24.

Tabla 24

Número de estudiantes de ELE por niveles en la Universidad de Mumbai (2013-2016)

Curso académico	1.º curso (Certificate)	2.º curso (Diploma)	3.º curso (Advanced Diploma)
2013-2014	72	18	5
2014-2015	75	20	10
2015-2016	61	13	2

Nota. Recuperado del registro de alumnado del Departamento de Francés de la Universidad de Mumbai.

Las clases de ELE en la Universidad de Mumbai se ofrecían como segunda lengua dentro del Departamento de Francés. El conjunto del programa constaba de tres cursos anuales. En el primer y segundo cursos (Certificate y Diploma, respectivamente) se impartían seis horas semanales de lengua española, mientras que en el tercer curso (Advanced Diploma) se impartían cuatro horas de lengua española y cuatro horas de cultura y civilización.

Cada nivel de lengua representado en la tabla 24 corresponde a un único grupo de estudiantes. El número de estudiantes de primer curso sobrepasa el máximo permitido por grupo, es decir 60, fijado por normativa universitaria pero de incumplimiento regular. Es cierto

que el volumen de alumnado de los cursos de Certificate contrasta con el de los estudiantes matriculados en niveles superiores. A pesar de ello, no dejan de ser cifras que consideramos elevadas para el primer curso de estudio de una lengua extranjera, sobre todo si nuestro objetivo es planificar un tipo de docencia basado en métodos comunicativos y participativos, alejado de lo que serían las clases magistrales a las cuales nuestro alumnado llega acostumbrado por tradición académica.

Sumado a lo anterior, el perfil del alumnado en la Universidad de Mumbai era una combinación de estudiantes de grado de Francés y de estudiantes externos a tiempo parcial, con edades y formaciones diferentes (Rodrigo-Mateu, 2018d, p. 3). Este último grupo era siempre el más numeroso. Además, las primeras sesenta horas de clase del primer curso de ELE se ofrecían también a estudiantes de segundo curso de grado de Alemán, en calidad de asignatura optativa y con una carga lectiva de 60 horas, a diferencia del resto de estudiantes, los cuales cursaban el curso académico completo. Por parte del alumnado, sin embargo, estas diferencias se han visto como una oportunidad, y así lo manifestó una alumna en su evaluación final del curso: «I have enjoyed the entire course, especially as it was a very mixed group in terms of age, profession and experience» (alumna de 62 años, nivel A1-A2).

ELE en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en India. Cada sociedad desarrolla formas particulares de concebir y de llevar a cabo los procesos de enseñanza. Esto despierta en el alumnado determinadas creencias y expectativas, no solo sobre dichos procesos, sino también sobre lo que representan el conocimiento y el uso de una lengua. Todo ello condiciona los procesos de aprendizaje (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012, pp. 36-37).

Los estudios hispánicos siguen considerándose una disciplina relativamente nueva en India (Ganguly, 2005; Rai, 2017), a diferencia de lenguas como el francés, el alemán o el ruso (Ganguly, 2005). Todo ello se entiende a partir de la evolución política y económica del país, siendo 1991 el año que marcó un cambio en el estudio de lenguas extranjeras, a raíz de la liberalización económica (Saxena, 2008, p. 117; Rai, 2017, p. 1).

Como describe Saxena (2008, p. 117), hasta 1991, el contexto económico en India era el de una economía mixta, controlada por el Estado. Las lenguas de prestigio eran el francés (por el esteticismo que se le supone al idioma [Cheh, 2012, p. 83] y la labor de difusión que desempeña la Alianza francesa en India), el alemán (debido al desarrollo industrial y económico de Alemania) y el ruso (por las relaciones que existían con Rusia). Fue a raíz de la caída de la URSS y de la política de liberalización del país, en 1991, cuando India empezó a abrirse a empresas y multinacionales extranjeras, en una etapa que Saxena describió como

tecnocapitalista, de proliferación de los centros de atención de llamadas y, en general, de nuevas oportunidades laborales (Saxena, 2008, p. 120). Paralelamente, se observó un auge en el sector turístico y, en el plano de las lenguas extranjeras, empezaron a adquirir importancia idiomas como el japonés (por la instalación en India de empresas japonesas y el intercambio técnico y económico con Japón), el español (debido al crecimiento del mercado latinoamericano) y el coreano y el chino (por la instalación de empresas de estos países en India). Aparecieron, por tanto, nuevas necesidades del mercado que, a su vez, despertarían transformaciones en la enseñanza universitaria (Saxena, 2008, p. 122) que beneficiarían a lenguas como el español.

La demanda de estudios de lenguas extranjeras en India, como vemos, es el resultado de la apertura económica del país, de la tendencia a la globalización (Ganguly, 2005) y del crecimiento de India como poder económico emergente (Rai, 2017, p. 1). A raíz de esto, destaca este último autor que la lengua española en India se ha visto favorecida, como hemos visto, por el interés del país en estrechar lazos con las potencias emergentes de América Latina, sin olvidar, como explican Campos Palarea y Sengupta (2017), el interés también en procesos de cooperación bilateral con España. Estos dos autores defienden la necesidad de ampliación de conocimientos culturales y académicos entre ambos países con el fin de reforzar los vínculos económicos y políticos (Campos Palarea y Sengupta, 2017, p.33). Es aquí donde el aprendizaje de ELE adquiere importancia en el contexto de las relaciones internacionales entre España e India.

Las primeras enseñanzas de ELE en India tuvieron lugar en 1958, en la Escuela de Idiomas del Ministerio de Defensa de Nueva Delhi y en la Academia Nacional de Defensa de Khadagwasla (Ganguly, 2005). La Universidad de Delhi —centro donde se ha realizado la estancia de investigación que nos ha permitido ampliar las observaciones y recopilar información para esta tesis doctoral— fue la primera institución universitaria en ofrecer estudios de ELE, a principios de los años setenta. Fue en los años 90 cuando introdujo los estudios hispánicos en sus programas de grado y de máster. Otra universidad de la capital india, la Universidad Jawaharlal Nehru, tomó la iniciativa de crear, en 1971, un centro especializado en el hispanismo, con un enfoque interdisciplinario que incluía también estudios de portugués e italiano, con objetivos tanto docentes como investigadores.

Con todo, como explica Pujol Riembau (2012), las bases del hispanismo en India se asentaron en los años 60 del siglo anterior y se han ido construyendo también gracias a programas de estancias en España y en América Latina para profesores indios, lo cual ha permitido vertebrar el hispanismo indio de la mano de estudiosos como Vibha Maurya, Shyama

Prasad Ganguly, Vasant Gadre, Aparajit Chattopadhyay, Sonya Gupta, Anil Dhingra, Indranil Mukherjee, Minni Sawhney [tutora de la autora de esta tesis durante su estancia de investigación en la Universidad de Delhi], Vijaya Venkataraman y Tarun Kumar Ghatak. A estos se suma hoy una nueva generación de hispanistas indios jóvenes formados, mayoritariamente, en India.

A la hora de estudiar los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en India, el único referente con el que contamos es el inglés (Cheh, 2012, p. 71; Rai, 2017, p. 3), primera lengua extranjera de aprendizaje en el país, a raíz de su pasado colonial (Rai, 2017, p. 1). Los desarrollos metodológicos que tuvieron lugar en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en occidente no ocurrieron con igual celeridad en India debido, en parte, a una falta de atención por parte de profesores y de responsables y administradores de políticas al principio, así como a la ausencia de formación docente (Cheh, 2012, p. 71).

El análisis exhaustivo de métodos no es objetivo de nuestro trabajo. Además, estos pueden observarse y razonarse a partir de los casos empíricos publicados. No obstante, resumimos, a continuación, algunos apuntes que consideramos relevantes para la contextualización de nuestro estudio en la tradición y la evolución de metodologías docentes en el país.

El primer método adoptado en India para la docencia de lenguas extranjeras fue el de gramática y traducción, evolucionado del estudio de lenguas clásicas y a través del cual se trabajan contenidos principalmente gramaticales y léxicos a partir de textos literarios (Rodríguez García, 2000, p. 62). Este método permite abordar grupos grandes de aprendientes pero, a su vez, limita el desarrollo de destrezas comunicativas y la exposición del alumnado a la cultura de la lengua de aprendizaje. Se promueve la memorización de listas de vocabulario, los ejercicios en los que tienen que rellenar huecos y la lectura de obras literarias. Es un método utilizado por un número significativo de profesores indios de lenguas extranjeras, por ser el más sencillo (Cheh, 2012, pp. 73-74). Además, la instrucción formal de la gramática resulta comprensible en profesores que imparten docencia de una lengua que no es la suya natal y que, por tanto, se sienten más seguros dentro de los márgenes de las reglas gramaticales que los profesores nativos (Cortés Moreno, 2005, p. 95). Este es el caso de India, y de cualquier país, antes de la llegada de profesores nativos de lenguas extranjeras.

En el método de gramática y traducción, la comunicación entre el profesorado y el alumnado se produce en la lengua materna de este último y, en general, la actitud del docente es la de dirigir a grupos de aprendientes pasivos (Rodríguez García, 2000, p. 62), los cuales, con el paso de los años y en el caso de India, han empezado a protestar por la falta de interés

del profesorado a la hora de seguir nuevas directrices trazadas en los currículos (Rai, 2017, p. 5).

El segundo método apuntado por Cheh (2012, pp. 74-75) es el método directo, con la idea asociada de comunicación y de fluidez en la lengua de aprendizaje. Este enfoque beneficiaba al docente extranjero británico en India, al no obligarle a aprender las lenguas locales. La lengua materna del alumnado quedaba, por tanto, suprimida en el aula. Como describe Rodríguez García (2000, pp. 63-64), se evita la traducción y se concede mayor importancia a la expresión oral, a la fonética y al aprendizaje del vocabulario en contexto. Se presenta como un enfoque más activo que, sin embargo, no proporcionaba al alumnado indio la posibilidad de seguir practicando el inglés fuera del aula (Cheh, 2012, p. 75). En líneas generales, y a diferencia del anterior, el método directo tiene en cuenta el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, si bien la ausencia de una base sociolingüística y sociocultural sólida puede limitar la presencia de este componente cultural en el aula y, en cierta manera, lo subordina a la enseñanza de la lengua (Xiao Long-Fu citado por Cheh, 2012, p. 75).

Tercero, el método comunicativo, con énfasis en el desarrollo de destrezas orales, fue introducido en India en la década de 1980 pero sin el mismo éxito que en occidente, al no estar el alumnado indio expuesto a la lengua de aprendizaje fuera del aula a través de la música, el cine, la televisión o la literatura, ni tampoco contar con la posibilidad de viajar a los países en los que se hablaba la lengua de estudio (Cheh, 2012, p. 77). Esta tendencia, sin embargo, está cambiando. La cultura hispana hoy está más al alcance a través de expresiones como la música y también el cine de Bollywood (Rai, 2017, p. 5), una industria con un volumen de producción superior a las 1000 películas al año y que en 2011 produjo *Zindagi Na Milegi Dobara* (Sólo se vive una vez, Akhtar, 2011), film rodado principalmente en España y que lanzó al país a la fama en India, gracias a los más de 70 millones de espectadores (Campos Palarea y Sengupta, 2017, p. 34).

Otro factor que complementa el uso del método comunicativo en el aula de lengua extranjera hoy es el aumento del poder adquisitivo de una clase media creciente que ha convertido a India en uno de los emisores de turismo internacional con mayor potencial de crecimiento (Campos Palarea y Sengupta, 2017, p. 38). Un número más elevado de turistas indios en España se traducirá en una mayor exposición de los indios a la lengua y cultura españolas en contexto nativo.

Con todo, la implantación del método comunicativo en el aula de lengua extranjera en India se encontró en sus orígenes con la falta de formación de un profesorado que no estaba

familiarizado con los conceptos de una metodología que se intentaba aplicar con excesiva rapidez y que, al mismo tiempo, no contaba con métodos de evaluación adecuados (Gupta, 1989 citado por Cheh, 2012, p. 78).

Frente a cualquier metodología como las tratadas, y relacionado con la exposición a las lenguas de aprendizaje fuera del aula, cabe reconocer la importancia que, en el mundo de hoy, cobra el aprendizaje autónomo por parte del aprendiente. Así, a la situación social y política internacional actual, caracterizada por el aumento de los flujos migratorios y el impacto de la globalización en la movilidad y en las formas de interacción, hay que añadir que vivimos en la era de la información, lo cual brinda múltiples posibilidades de descubrimiento autónomo (González Gómez, 2014). Esto ha influido en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, sin ser India una excepción.

En el contexto del aula, Ganguly (2005) comentaba la ventaja que supondría el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje del español. Nuestra experiencia reciente en las universidades del país más de veinte años después nos ha demostrado la falta de preparación tecnológica que continúa habiendo en los centros. Como ya expuso Saxena (2008, p. 204), las aulas universitarias indias están sobriamente amuebladas y resulta complicado incorporar las nuevas tecnologías sugeridas por unos métodos nuevos de enseñanza que, efectivamente, se adaptan a las necesidades del alumnado pero no a las circunstancias.

A modo de recapitulación, el aprendizaje en India continúa centrado en el profesor, en la gramática, en la lectura, en los procesos deductivos y en los exámenes (Gupta, 2005; Canagarajah, 1999 citado por Cheh, 2012, pp. 78-79), todo ello comprobado en la actualidad por observación directa en entornos universitarios del país. Como apuntaba Cheh (2012, p. 79), se empezaba a observar cambios, si bien principalmente en centros privados de enseñanza, los cuales pueden ofrecer materiales más actualizados e informatizados. También el profesorado joven se muestra dispuesto a innovar y a experimentar con nuevas metodologías y con dinámicas de aula más interactivas y basadas en enfoques comunicativos. Destacamos aquí, por observación propia, la preparación tecnológica y la amplitud de recursos —también en oportunidades de formación docente— con los que cuentan los centros privados de primaria y secundaria que siguen el currículo de Bachillerato Internacional, de popularidad creciente en el país.

Desde el punto de vista del alumnado universitario, si bien de nuestras observaciones recientes deducimos que la metodología docente predominante sigue basándose en prácticas de lectura de textos canonizados, escritura, gramática, traducción y memorización de vocabulario (Cheh, 2012, p. 86), los aprendientes indios son más receptivos que sus antecesores

y esto supone una base sólida para la aplicación de enfoques comunicativos en el aula de lenguas extranjeras más centrados en el alumnado (Cheh, 2012, p. 80).

Relacionado con la lengua de instrucción, en entornos multilingües como Delhi se percibe un desequilibrio en la dinámica de comunicación en el aula entre el profesorado y el alumnado cuando el docente recurre a instrucciones en inglés en el aula. Los estudiantes que dominan mejor el inglés responden más rápidamente que aquellos que, en su día a día, utilizan otras lenguas (Rai, 2017, p. 5). El profesor nativo de lenguas extranjeras debe tener esto en cuenta a la hora de utilizar en clase al inglés, posiblemente la única lengua de comunicación en común con el alumnado.

En cuanto a oportunidades de mejora del profesorado de lenguas extranjeras, Cheh (2012, pp. 87-88) destacó una falta de interacción (profesional y personal) del profesorado indio con hablantes nativos del idioma que enseñan. En el capítulo 4 comprobaremos cuál es la situación actual al respecto con nuestros docentes de ELE encuestados. Ganguly (2005) destacó también la necesidad de ofrecer becas y de aumentar el nivel del hispanismo académico, un dato cuya evolución, de la misma manera, nos interesa observar más de veinte años después y que trataremos en el mismo capítulo 4, dedicado a la encuesta realizada.

Del lado del profesorado nativo, la contratación de profesores en base más a su condición de nativos del idioma que a sus cualificaciones docentes Cheh (2012, p. 88) es una práctica observada con frecuencia todavía hoy en la enseñanza de ELE en India fuera del ámbito universitario. Cualquier profesor extranjero debería estar familiarizado con la tradición educativa en enseñanza de lenguas en India, a través de programas de formación docente adaptados a las diferentes situaciones de trabajo. Esto le permitirá determinar el enfoque docente más acertado (Rai, 2017, p. 5 y p. 7). Nos referimos a un proceso de aculturación que recaería más sobre los profesores extranjeros en India, en oposición a la idea de aculturación por parte del profesorado indio, planteada por Saxena (2008, p. 194) como un problema que, según el mismo autor, el mismo profesorado indio tendría que resolver.

A nivel de la enseñanza pública, al igual que indicaba Pujol Riembau en 2012, siguen sin existir datos fiables sobre el número de escuelas que ofrecen estudios de español en India. Además, como ya apuntó el mismo autor hace siete años, persisten la falta de formación del profesorado y las remuneraciones salariales bajas. Ambos frenan la implantación de los estudios de ELE y, hoy en día, su auge en la enseñanza primaria y secundaria continúa dándose en la escuela privada.

A nivel universitario, se observa también un creciente aumento del número de matriculaciones, así como en la enseñanza no reglada (Campos Palarea y Sengupta, 2017, p.

31; Pujol Riembau, 2012). Esta última cubre una demanda de aprendizaje de ELE, principalmente con fines profesionales, que no alcanza a satisfacer la oferta universitaria (Pujol Riembau, 2012). En este sector, seguía advirtiendo el autor, sin embargo, existe una falta generalizada de profesores cualificados, de planificación docente y de desarrollo curricular, además de la necesidad de mejorar las remuneraciones y la precariedad de la situación laboral para equilibrar el nivel de excelencia docente con el grado de demanda y los beneficios económicos que conlleva.

En referencia al enfoque comunicativo intercultural que se intenta implantar en el aula, la percepción del componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras en India fue analizado por primera vez por Cheh (2012, p. 94), a través de su estudio sobre el aprendizaje de idiomas en tres universidades de Delhi. Concluye la autora que este componente cultural se intentó introducir aceptando las nuevas técnicas pedagógicas del momento pero sin entender los objetivos (Cheh, 2012, p. 79) y sin estudios teóricos y empíricos previos en el contexto del país.

Como podemos comprobar, las universidades indias siguen sus métodos tradicionales, no existen suficientes investigaciones relacionadas con la docencia de lenguas extranjeras y las teorías occidentales se adaptan sin realizar estudios previos. Si queremos que esto cambie, habría que mejorar las cualificaciones profesionales docentes y las oportunidades de desarrollo profesional, las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, la comprensión de los objetivos de enseñanza, los sistemas de supervisión del profesorado, los materiales disponibles (el mercado editorial indio es limitado [Saxena, 2008, p. 204]⁵⁴), la ratio de estudiantes por clase y el estado de las investigaciones a nivel de país (Cheh, 2012, pp. 87-94). Siguiendo las conclusiones de la misma autora (pp. 94-95), los docentes indios de lenguas extranjeras siguen metodologías tradicionales y esto hace que sus estudiantes aprendan el idioma a partir del trabajo de destrezas orales, auditivas, lectoras y de escritura pero sin ser conscientes del componente cultural asociado. Cuando lo hacen, el aprendizaje versa sobre la Cultura (con C mayúscula). Analizaremos la actualidad de todos estos aspectos en el capítulo 4.

Concluimos este punto con la idea de la necesidad de adaptar las metodologías docentes a cada entorno sociocultural concreto. Los centros universitarios de titularidad pública indios priman todavía los métodos tradicionales, a raíz de una tradición educativa del país que, como

⁵⁴ Si bien el mercado editorial indio ha mejorado desde la publicación del estudio de Saxena en 2008, cabe reconocer que la oferta de materiales no es muy variada y que no existen publicaciones que sigan las nuevas metodologías de enseñanza y que, al mismo tiempo, se adapten al contexto sociocultural indio, como hemos visto con los ejemplos del manual *Aula 3* (Corpas, Garmendia, y Soriano, 2013), en el apartado 2.2.

profesores, debemos considerar a la hora de seleccionar el enfoque más adecuado en aula. Copiamos, a continuación, algunas opiniones transmitidas por el mismo alumnado de la Universidad de Mumbai, tanto en las expectativas antes de comenzar el curso o determinados proyectos como en los comentarios evaluadores manifestados al final de curso, según sea el caso:

«The activities done in class, which involved interactions, listening skills and conjugating verbs, were very helpful». (Estudiante de 18 años, nivel A1-A2)

«For any language, I feel communication is the most important. When I learnt French earlier, I could not remember it as it was very methodical. However, the Spanish class was very interactive. [...] I know you would be surprised by this, but the small amounts of homework really helped me keep in touch with what was going in class without actually spending hours to revise». (Estudiante de 23 años, nivel A1-A2)

«Teaching style was a perfect mix of theory, interaction and fun learning». (Estudiante de 26 años, nivel A1-A2)

«Grammar exercises taught the basics which has helped me make meaningful sentences». (Estudiante de 28 años, nivel A1-A2)

«Syllabus was not very clear. I would have loved to get some old model papers for self-test». (Estudiante de 28 años, nivel A1-A2)

«The classes were more interactive rather than usual ways classes are conducted. It helped build the rapport with the teacher and, hence, gave opportunities to improve mistakes. The content of the syllabus was very appropriate. The teacher took every opportunity possible to introduce Spanish words and the grammar to ensure that the students have understood everything taught in class». (Estudiante de 36 años, nivel A1-A2)

«Grammar exercises were very useful in understanding the language better. The grammar book given to us was very useful and handy to use as it has answers on the last pages. Hence, we can check whether our answers are correct or wrong. [...] The interaction sessions conducted were also very helpful. It got away with the fear of speaking Spanish». (Estudiante de 37 años, nivel A1-A2)

«We could have a small test of 10 minutes or so after every unit». (Estudiante de 62 años, nivel A1-A2)

«Learning a language should not be restricted to mugging grammar rules or vocabulary but seeing and learning the cultural aspects of that particular country». (Estudiante de 27 años, nivel A2-B1)

«It will help me in improving the pronunciation of Spanish words. Also, it will help in understanding different words used in many different ways, so that I avoid literally translate word by word». (Estudiante de 35 años, nivel A2-B1)

«I wish we could have finished all the grammar part of the book» (Estudiante de 57 años, nivel B1)

«Me gustaría hablar mucho en clase y también hacer ejercicios de gramática». (Estudiante de 20 años, nivel B1)

«I have learnt a lot and improved in terms of my Spanish speaking and grammatical doubts». (Estudiante de 28 años, nivel B2)

«I could learn grammar well, composition well and reading well, but I could not do so well in speaking. There were mainly two reasons for this: lack of previous practice and my slight problem in hearing (maybe because of my age)». (Estudiante de 67 años, nivel B2)

A partir de los comentarios anteriores deducimos que, en general, el alumnado de la Universidad de Mumbai se ha mostrado abierto a unas clases de ELE más participativas e interactivas pero sin renunciar a enfoques más tradicionales, como es el caso de la instrucción formal de la gramática, la cual, además de una mejora en la corrección de la lengua de aprendizaje, puede conllevar un desarrollo de la fluidez en el idioma si va acompañada de prácticas orales y escritas reales en la lengua de aprendizaje (Cortés Moreno, 2005, p. 98). Esta ha sido la metodología de trabajo seguida con nuestro alumnado de la Universidad de Mumbai y materializada, entre otros, en un programa de radio y un libro de cuentos. Ambas prácticas demuestran, por tanto, la necesidad de seleccionar las metodologías docentes más adecuadas según la situación de enseñanza de cada momento y, no menos importante, teniendo en cuenta la opinión de los aprendientes. Observemos, a continuación, los comentarios escritos por una alumna sobre las expectativas de aprendizaje a comienzo de curso y su valoración del curso en la evaluación final:

«No me gusta escribir mucho pero quiero practicar la gramática» (julio de 2013).

«A lot of activities we did this year were helpful in understanding Spanish culture and history. [...] They helped me build an intimacy with the language and a relationship that went beyond inanimate rules of grammar and verb conjugations» (abril de 2014).

(Estudiante de 20 años, nivel B1-B2)

Este ejemplo demuestra que las metodologías aplicadas en el aula son un proceso de exploración y de descubrimiento por parte de ambos, del docente y del estudiante.

Programas de acción educativa y cultural españoles en India. Las relaciones diplomáticas entre España e India se establecieron, por primera vez, en noviembre de 1956, y España cuenta con su Embajada en Nueva Delhi desde 1958. En 2003, el Consejo Indio de Relaciones Culturales, junto con la Universidad y el Ayuntamiento de Valladolid, fundaron la Casa de la India en esta localidad, con el objetivo de impulsar las relaciones culturales, educativas, de cooperación y comerciales entre ambos países (Rai, 2017, p. 1).

El informe publicado por Campos Palarea y Sengupta en 2017 para el Real Instituto Elcano de estudios internacionales y estratégicos, a raíz del 60.º aniversario de las relaciones diplomáticas entre India y España, destaca la insuficiencia de estudios que ayuden a reforzar el gran potencial de cooperación que existe entre ambos países en materia política, económica, social y cultural. Con este fin, determina cinco ámbitos clave de trabajo, a saber: economía; diplomacia y seguridad; ciencia y tecnología; educación, cultura y turismo, e inmigración (Campos Palarea y Sengupta, 2017, p. 7).

En el campo de la colaboración bilateral en materia de educación y cultura, el informe destaca la importancia de fomentar el aprendizaje del español en India y del hindi en España, los conocimientos culturales entre ambos países, los programas y acuerdos oficiales y entre universidades para intercambios culturales, profesionales y académicos, así como la formación de profesorado indio en ELE (Campos Palarea y Sengupta, 2017, pp. 31-33).

En materia educativa y cultural, España cuenta con los programas siguientes en India:

Programa MAEC-AECID de Lectorados. Se trata de un programa de docencia de ELE ofrecido, en convocatorias anuales, a ciudadanos españoles, cuyo objetivo marco queda especificado tanto en la convocatoria oficial como en los memorandos de entendimiento firmados con las universidades extranjeras de destino. En el caso de India, la UGC es el organismo nacional indio responsable de los acuerdos de colaboración con la Embajada de España en Nueva Delhi y el punto de enlace con las universidades indias que participan en el programa MAEC-AECID de Lectorados, marco en el cual se ha realizado el trabajo en la Universidad de Mumbai que ha servido como punto de partida para esta investigación.

Las plazas en universidades indias incluidas en la última convocatoria, correspondiente al curso académico 2019-2020, son las siguientes: Universidad Savitribai Phule de Pune, Universidad de Rajasthan/Jaipur, Universidad de Delhi, Universidad Jawaharlal Nehru, Universidad Hindú de Benarés, Universidad Jamia Milia Islamia y Universidad de Inglés y

Lenguas Extranjeras de Hyderabad⁵⁵. De estas siete instituciones académicas, la Universidad de Delhi, la Universidad Jawaharlal Nehru y la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Hyderabad siguen siendo las únicas en India que ofrecen los tres ciclos completos de grado, máster y doctorado, dato que coincide con el apunte, siete años atrás, de Pujol Riembau (2012).

Como hemos visto en el apartado justificativo de la introducción, entre 2017 y 2019 se han cancelado los lectorados de las universidades de Bombay, Calcuta y Chennai (Madrás), tres de las cuatro ciudades más pobladas del país. Este hecho supone un retroceso en la red de lectorados que, según Pujol Riembau (2012), se estaba consolidando en el país y que resultan de vital importancia, por un lado, al permitir que las universidades indias puedan beneficiarse de la presencia de profesores nativos y, por el otro, al facilitar la introducción de estudios de ELE en centros sin tradición alguna de estudios hispánicos.

A todo esto hay que sumar la cancelación de la convocatoria de lectorados para el curso 2012-2013⁵⁶, lo cual supuso un descenso en las ayudas destinadas a este programa de cooperación. Relacionado con esto, destacaba Pujol Riembau (2012) que, a pesar de los recortes presupuestarios para el curso académico 2012-2013, se habían mantenido intactos los diez lectorados MAEC-AECID en el país. Consideramos esta información cierta, si bien incompleta, ya que, por experiencia directa, hemos conocido que la posibilidad de renovación del contrato de los lectores hasta tres cursos académicos fue lo que mantuvo, al menos, el lectorado en la Universidad de Mumbai. Esto queda demostrado por el hecho que la misma universidad, para el curso académico 2012-2013, ofreció estudios de ELE únicamente a aprendientes externos —no a sus estudiantes de grado de Francés⁵⁷— ya que la lectora para el curso 2012-2013 se encontraba en su tercer y último año y, desde el Departamento de Francés, empezaron este curso académico sin contar con la confirmación de la reanudación de la convocatoria para el curso 2013-2014, a raíz de los recortes presupuestarios mencionados. Finalmente, la convocatoria se reanudó y la Universidad de Mumbai contó con una nueva lectora para el curso 2013-2014, la cual es autora de este trabajo de investigación. Por tanto, toda la información aportada en relación con su labor y el contexto institucional en el que se realizó parte de la propia experiencia.

⁵⁵ Resolución de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo por la que se aprueba la Convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras para el curso 2019/2020, de 14 de diciembre de 2018, p. 19.

⁵⁶ A raíz de nuestra experiencia, podemos confirmar que dicha convocatoria se publicó, que los solicitantes enviaron toda la documentación pertinente pero que, en última instancia, se canceló la asignación de plazas vacantes pasado el mes de abril de 2012, alegando un recorte en los presupuestos del Estado.

⁵⁷ El plan de estudios para este alumnado indicaba la obligatoriedad de cursar una lengua extranjera diferente del francés durante los tres cursos de grado.

Concluimos estas observaciones sobre la evolución del programa MAEC-AECID de Lectorados en India retomando la idea de cooperación en materia cultural y educativa mencionada. Para ello, hemos seleccionado tres fragmentos relacionados con diferentes convocatorias y acuerdos, en los que se especifican las finalidades del programa:

Texto 1:

La actividad que desarrolla este Organismo en el marco de su política de cooperación académica internacional y los compromisos adquiridos con universidades extranjeras para su fortalecimiento académico-institucional en programas de formación y difusión de las lenguas y la cultura españolas constituyen un instrumento esencial de la cooperación de España con los países receptores de ayuda oficial al desarrollo, al igual que un aspecto destacado de sus relaciones culturales con el resto del mundo, que se articula con especial eficacia mediante el programa de ayudas para Lectorados MAEC-AECI de español. (BOE núm. 20 de 22 de diciembre de 2004, p. 2816)

Texto 2:

[...] sign the following MoU with the aim of supporting Spanish studies —language, culture and literature— at the University, on contribution to and consolidation of its academic and institutional development, and agree to include in the AECI Annual Notice of its Program of Support of Spanish Lecturers/Assistants in Foreign Universities a vacancy for such a post in the aforementioned University [...]. (Memorando de entendimiento firmado entre la Embajada de España en Nueva Delhi y la Universidad de Mumbai, el 11 de septiembre de 2016, p. 1)

Texto 3:

Finalidad y objeto de la Convocatoria

- a) Promocionar los estudios de lengua y cultura española en los departamentos de las universidades o centros docentes de educación superior relacionados en la presente Convocatoria.
- b) Cooperar en el fortalecimiento y desarrollo académico institucional de los departamentos en los que se incluya la enseñanza del español de las universidades o centros docentes de educación superior de los países socios, en el contexto del V Plan Director de la Cooperación Española, relacionados en la presente Convocatoria.
- c) Contribuir a la formación y adquisición de experiencia docente de futuros especialistas españoles en la enseñanza del español como lengua extranjera y en las distintas lenguas extranjeras.

d) Apoyar a las embajadas de España y oficinas técnicas de cooperación en el desarrollo de su acción cultural y educativa exterior.

(Resolución de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo por la que se aprueba la Convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras para el curso 2019/2020, de 14 de diciembre de 18, p. 2)

A partir de la lectura y comparación de los fragmentos anteriores, comprobamos que el programa MAEC-AECID de Lectorados, efectivamente, se enmarca en el contexto de las políticas de cooperación para el desarrollo del Gobierno español. Cabría plantearnos ahora cuál es el objetivo de incluir, en la última convocatoria, la oferta de 7 lectorados en Estados Unidos —país no mencionado en el V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021—, coincidiendo, por un lado, en número de plazas con las últimas convocadas para India —país, cabe reconocer, ya no incluido tampoco en el citado plan director— y, por otro lado, con el aumento en la financiación privada de esta convocatoria pública, tal y como puede comprobarse en los textos de las resoluciones publicadas en los últimos años.

Instituto Cervantes. El Instituto Cervantes sigue el plan de estudios recopilado en los tres volúmenes que conforman la segunda edición de su plan curricular (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006) y que, a modo de marco de actuación, regula la enseñanza de ELE en todos sus centros, a partir del desarrollo de los niveles de referencia del español, según las recomendaciones establecidas por el Consejo de Europa a través del MCER (PCIC, p. 7).

El PCIC se presenta en respuesta a la expansión de su red de centros en el exterior, con el objetivo de sentar una base común coherente para una actuación pedagógica que tenga como referencia un plan homogéneo, con unos objetivos generales para todos los centros pero abierto y adaptable a cada entorno social, cultural y educativo, y con un interés manifiesto en proporcionar programas de calidad para la formación del profesorado (PCIC, p. 7 y p. 9).

El PCIC ofrece un tratamiento amplio de la lengua desde la perspectiva de la comunicación (PCIC, p. 13) y, como novedad respecto a la primera edición, este último plan curricular, en su capítulo 12.º, desarrolla los aspectos culturales e interculturales (PCIC, pp. 445-469).

Desde un ámbito más científico, uno de los objetivos del Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes es situarse al frente de las investigaciones en el campo de la planificación educativa y del diseño curricular, colaborando en investigaciones internacionales sobre lenguas y sobre el desarrollo de instrumentos que permitan la comparación entre sistemas y el intercambio de ideas entre profesionales (PCIC, p. 14 y p. 16).

El Instituto Cervantes de Nueva Delhi, único centro de estas características en India, abrió sus puertas en 2009, con un volumen de 52 716 horas/estudiante (Pujol Riembau, 2012). Como hemos mencionado en la introducción, para el año 2018 alcanzó las 382 000 horas/estudiante y, junto con los centros de Manila y Pekín, encabeza las listas de inscripciones (Instituto Cervantes, 2018b, p. 20 y p. 253).

Los exámenes DELE, gestionados hoy desde el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, se empezaron a ofrecer en India en 2005, coordinados desde el Instituto Cervantes de Amán. Aquel primer año se presentaron 42 candidatos, cifra que ascendió hasta alcanzar, según Pujol Riembau (2012), los 427 en 2011, un crecimiento lento pero moderado que el autor justificó con la ausencia de una masa crítica de estudiantes y con la novedad del examen, en comparación con exámenes de otras lenguas europeas que contaban ya con trayectoria en el país. Observemos, en la tabla 25, la evolución del número de candidatos según los datos sistematizados en la sede central del mismo Instituto Cervantes.

Tabla 25

Número de candidatos a los exámenes DELE gestionados desde el Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2004-2019)

Año	N.º candidatos	Año	N.º candidatos
2004	No hay datos	2012	581
2005	42	2013	662
2006	113	2014	593
2007	162	2015	729
2008	196	2016	957
2009	236	2017	957
2010	285	2018	1201
2011	433	2019	1649

Nota. Datos facilitados el 5 de septiembre de 2019 por el Servicio de atención al cliente del Instituto Cervantes y actualizados el 9 de diciembre de 2019 con información procedente del Instituto Cervantes de Nueva Delhi.

Actualmente, desde el Instituto Cervantes de Nueva Delhi se gestionan los exámenes DELE realizados en la misma sede del instituto en la capital del país, en Bombay, Calcuta, Chennai, Jaipur y Musoorie, así como en Lahore (Pakistán) y Daca (Bangladés). Destacaba Pujol Riembau (2012) la importancia del programa MAEC-AECID de Lectorados, también de cara a impulsar estos exámenes en India.

En cuanto al número de centros docentes, si observamos otros institutos análogos en India, como ya hemos mencionado en la introducción, el Instituto Cervantes cuenta con un

único centro, un número reducido comparado con los de la Alianza francesa (14 centros), el Goethe-Institut (6 centros)⁵⁸ y el Instituto Camões (2 centros)⁵⁹.

Teniendo en cuenta que, de los cuatro centros europeos mencionados, el Instituto Cervantes es el que cuenta con menos sedes y que la demanda de estudios de ELE en India es superior a la oferta, sería necesario expandir la labor que desempeña, como apuntan Campos Palarea y Sengupta (2017, pp. 31-32), a otras ciudades importantes, como Bombay y Calcuta. Siguen apuntando estos autores (2017, p. 32), al mismo tiempo, la necesidad de ampliar el foco del trabajo de ELE en India más allá del mismo Instituto Cervantes. Sin embargo, como acabamos de observar, el otro programa oficial de enseñanza de ELE en el país, los lectorados MAEC-AECID, está perdiendo presencia.

Asesoría de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Por último, España cuenta con una Asesoría de Educación en India desde febrero de 2018. Con el objetivo de conocer sus funciones y proyectos de futuro en el contexto del país, hemos mantenido una entrevista con el asesor técnico docente responsable de dicha asesoría, Francisco Javier Menéndez Sánchez.

Las entrevistas son procedimientos inductivos que nos permiten ampliar la información, también con aspectos no previstos. A través de ellas, obtenemos datos cualitativos aportados por personas concretas (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012, p. 36). Así, el 3 de junio de 2019, tras el análisis de la base bibliográfica y de las preguntas de los cuestionarios distribuidos entre estudiantes y docentes de ELE en India (ver capítulo 4), se ha realizado una entrevista semiestructurada al asesor técnico docente en Nueva Delhi del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Junto con los dos cuestionarios introducidos, la inclusión de esta tercera muestra participante nos aporta un tercer punto de vista, una visión precisa y matizada (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012, p. 36) que nos permitirá contextualizar, ampliar y contrastar la información recopilada. Como entrevista en profundidad, resulta además un material adicional útil para nuestra investigación, ya que se ha realizado en la última fase de recopilación de la información y, por tanto, estamos familiarizados con el marco de estudio (Pretorius, 2017, pp. 829-830).

Transcribimos, a continuación, la conversación mantenida (Francisco Javier Menéndez Sánchez, comunicación personal, 3 de junio de 2019).

⁵⁸ Recuperado el 13 de diciembre de 2019 de <https://www.afindia.org/who-we-are/> y <https://www.goethe.de/ins/in/en/spr/kur/gia.html>

⁵⁹ Información obtenida de fuentes directas de la misma institución.

Amparo Rodrigo: ¿Cuál ha sido la trayectoria de la Asesoría de Educación en India y cuáles son sus funciones?

Francisco Javier Menéndez Sánchez: Las funciones que yo tengo como asesor técnico docente están integradas en lo que es acción educativa española en el exterior, uno de los objetivos que tiene el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Este ministerio, dentro de esa acción en el exterior, tiene una serie de programas y de figuras diferentes, personal que normalmente somos funcionarios docentes.

¿Por qué nació la acción española en el exterior? Primero, teóricamente, es para atender a los españoles que estén fuera, es decir, ofrecer el sistema educativo español fuera. Y la segunda parte, que es la que más relevancia tiene y la que más se conoce, es la promoción de la lengua y cultura españolas en el exterior.

En ese sentido, ¿cómo se complementa esa acción del Ministerio de Educación con lo que hace el Instituto Cervantes? Es muy fácil de comprender. El Instituto Cervantes hace una promoción de la lengua y la cultura españolas, o de las lenguas españolas y la cultura de todo el país y de la cultura hispánica al público en general, y lo que hace el Ministerio de Educación es prácticamente lo mismo en la enseñanza reglada, es decir, programas de infantil, de primaria, de secundaria, también a veces en universidades.

Eso son los dos objetivos principales de la acción que hace el ministerio. Dentro de eso hay una serie de programas y hay una serie de figuras.

¿Cómo hemos empezado la presencia del Ministerio de Educación de España aquí en la India? Pues con un asesor técnico docente, lo cual es bastante habitual. Por ejemplo, pasó en Filipinas, ha pasado también en Singapur, ha pasado en más países, es decir, el Ministerio de Educación no tiene ninguna presencia, detectamos que parece que hay un interés o que está creciendo el español en la enseñanza reglada de ese país, o que ya hay un interés claro, y entonces enviamos a un funcionario con la función de estudiar el sistema educativo del país: cómo es el sistema educativo, cómo es la realidad educativa de ese país, qué papel juegan las lenguas extranjeras y, dentro de las lenguas extranjeras, qué papel tiene el español. ¿Está ya en el sistema educativo? ¿No está en el sistema educativo? ¿Está ya en los planes curriculares? ¿Está en la enseñanza pública? ¿Está sólo en la privada? Es decir, el estudio de ese sistema y qué pasa con el español allí. Eso por una parte.

Luego está el contacto con las autoridades educativas de ese país, por ejemplo, las públicas. Yo represento al Ministerio de Educación de España y tengo que contactar aquí con el Ministerio de Educación de India, en este caso con el Ministerio para el Desarrollo de Recursos Humanos, y ver a qué acuerdos podemos llegar, qué tipo de programas bilaterales podemos hacer entre India y entre España. Y, lo que es muy importante es el español, ¿cómo podemos apoyar la enseñanza del español en el país?

El contacto con las autoridades educativas no solo es con esas autoridades administrativas. Es también con los centros. Una vez que estudias la realidad que hay en ese país, valoramos qué podemos hacer desde nuestro ministerio aquí para apoyar esa enseñanza.

Luego hay una parte también de planes formación. ¿Qué podemos hacer por los centros de ese país y con las autoridades para apoyar la formación didáctica, metodológica de esos profesores?

Y otra parte muy importante que también nos lleva un tiempo estudiar es cómo podemos adaptar los programas que tiene nuestro ministerio en el exterior para implantarlos aquí.

Ese es, a grandes rasgos, el papel que hace un asesor técnico docente en mi caso aquí en India. Yo me incorporé el 23 de febrero de 2018 y, durante este año y medio, mi trabajo ha consistido en estudiar la situación del país y las posibilidades de actuación.

A. R.: ¿Con qué institución india trabajáis?

F. J. M. S.: Con todas las que tengan que ver con la educación. Yo he establecido contactos con el Ministerio para el Desarrollo de Recursos Humanos, que aquí es el que gestiona la educación, tanto preuniversitaria como universitaria. He establecido contactos con ellos para ver qué tipo de intercambios podemos hacer, proyectos bilaterales. Ya sabes que en India lleva muchísimo tiempo iniciar las cosas y estamos en esa fase de, dicho formalmente, conocernos y ver en qué facetas, en qué programas, en qué etapas educativas ellos quieren o les interesa colaborar y nosotros qué podemos hacer con ellos. Eso por una parte.

También hemos establecido contacto con la red de centros pública, que aquí se llama Kendriya Vidyalaya. Estos centros son los que, dentro de la red pública, tienen un prestigio académico, digamos que son los que mejor están en tema de infraestructura y de calidad educativa, y también por una razón importante, porque dentro del sector público de enseñanza preuniversitaria es donde hay una presencia de lenguas

extranjeras. A lo mejor no es muy importante pero, por la información que tengo de nuestros colegas alemanes y franceses, es en la red pública en los centros en los que se puede trabajar.

Y luego también a nivel directo con colegios de la red privada. Nosotros somos conscientes, en el poco tiempo que llevamos trabajando, de que, en la enseñanza preuniversitaria, donde realmente las lenguas extranjeras se valoran y donde el español tiene un poquito más de presencia y se ve que está creciendo es en los colegios privados, sobre todo en los de cierto prestigio. Y con ellos también hemos establecido contacto. Ver qué programas tienen y ver en qué podríamos colaborar nosotros para intensificar esa presencia del español a través de programas, de profesores visitantes, auxiliares de conversación, etc.

A. R.: ¿Hay profesores visitantes en India?

F. J. M. S.: No. Nos gustaría que los hubiera. Nosotros hemos iniciado el programa de auxiliares de conversación. Sabes que hay dos partes, auxiliares de conversación españoles en el extranjero y auxiliares de conversación en España. Esa parte es la que hemos iniciado aquí: indios para lengua inglesa en España.

A. R.: ¿Cuántas plazas se han convocado en India?

F. J. M. S.: No había un número fijo de plazas. Te cuento cómo funciona el programa muy brevemente.

En España, precisamente por el aumento en todas las comunidades autónomas de los llamados programas bilingües o programas intensivos de lengua inglesa, francesa, alemana, la que sea, cada vez esas comunidades autónomas demandan más auxiliares de conversación, asistentes de conversación extranjeros para esas lenguas. De esos programas, que hay varios, el más importante, el que más auxiliares lleva para España está gestionado o coordinado por el Ministerio de Educación para el que trabajo y luego coordinado también con las comunidades autónomas. Entonces, en el marco de ese programa, nos pareció que sería una oportunidad estupenda para estudiantes de último año universitarios o ya graduados universitarios una oportunidad de que vayan a España, de que conozcan nuestra cultura, nuestra lengua, de que ellos también aporten su cultura, esa lengua que hablan en muchos casos como nativos, y hemos seleccionado al final a 70 auxiliares de conversación que el próximo 1 de octubre de 2019 se incorporarán a centros escolares en España.

A. R.: ¿Con los lectorados tenéis algún tipo de conexión?

F. J. M. S.: Como tú ya sabes muy bien los gestiona Exteriores a través de la AECID pero nosotros claro que colaboramos. Para nosotros siempre es muy importante y en ese sentido nos coordinamos perfectamente con la Consejería de Cultura de la Embajada, que es la que directamente los gestiona.

¿Cómo nos coordinamos? Por ejemplo, apoyar la labor que hacen en esos departamentos. Nosotros hemos ido a dar charlas, a hacer presentaciones. Encajando con este programa de auxiliares de conversación, en las universidades en las que aquí en Delhi hay lectorado de español hemos ido a hacer talleres de promoción del programa y un porcentaje considerable de los auxiliares ha salido de esas universidades, estudiantes que están ahora allí o egresados que ya terminaron allí la carrera hace tiempo.

También hay una faceta de este programa que me provoca bastante satisfacción —lo digo por comentarios que me han hecho licenciados en Filología Española, por ejemplo, de alguna de esas universidades. «Yo me licencié en tal año y hasta este año, como me coincidió la época en la que se interrumpieron las becas MAEC-AECID para ir a España, de repente el Ministerio de Educación ofrece estas becas, que son becas realmente». Entonces es una oportunidad para futuros profesores de español o algunos que ya son profesores de español aquí en India tener la experiencia de lo que es vivir en España y trabajar en un centro educativo en España durante casi un curso escolar completo, porque están desde el 1 de octubre de 2019 hasta el 31 de mayo de 2020. Entonces, a mí esa parte del programa me gusta mucho. Que estos profesores de español tengan esa oportunidad, para muchos de ellos la primera, de ir a España, estar allí, empaparse de nuestra cultura, practicar español y asentar mejor ciertas destrezas.

A. R.: 70 plazas no son pocas.

F. J. M. S.: No son pocas. En principio, podíamos haber escogido hasta 100. Yo entrevisté a 164 candidatos y de esos 164 candidatos —me acuerdo perfectamente de los números— había 98 que cumplían perfectamente los requisitos, con lo cual, si esos 98 hubieran presentado la documentación necesaria, podrían haber sido seleccionados.

A. R.: ¿Proceden de toda India?

F. J. M. S.: Principalmente de aquí, de Delhi. Era el primer año que impulsábamos el programa y yo, sinceramente, quería tenerlo un poco controlado. Entonces, desde donde hemos conseguido esos auxiliares, salvo excepciones, porque en principio podía contactar cualquiera que se enterase del programa, ha sido entre el alumnado del

Instituto Cervantes, porque aquí se puso la información y se presentó mucha gente. Además, son candidatos estuendos.

Lo que buscamos, digamos el primer requisito principal para que alguien sea auxiliar de una lengua extranjera, es que o sea nativo de esa lengua o que, sin ser su lengua materna, tenga un nivel de manejo avanzado, un nivel C1 o algunos un C2. Entonces, claro, en India sí que los hay. Aunque en muchos casos el inglés no sea su lengua materna, sí que por su educación y porque aquí hay familias que hablan en inglés, el nivel de manejo es igual que el de un nativo. Entonces ese es el primer requisito, es decir, lo que buscamos es que esa persona tenga un manejo muy avanzado o que sea nativo de la lengua.

Y luego, ¿era necesario que hablasen español? Por lo menos que tuviesen un manejo básico pero no es el requisito principal. Ese chico o esa chica no va a ir a enseñar español, con lo cual el español va a ser la lengua que él utilice para su vida diaria.

Entonces cumplieron los requisitos. La mayoría eran estudiantes del Instituto Cervantes, que pueden ser de cualquier sitio, pero la mayoría son de Delhi y luego también estudiantes, en diferentes porcentajes, de esas tres universidades que aquí tienen lectorado de español.

A. R.: ¿Están repartidos por toda España?

F. J. M. S.: Sí, van a estar repartidos concretamente en diez comunidades autónomas porque luego en España el programa funciona de la siguiente manera:

Empezó con auxiliares de conversación de mayoría británica. Luego se incorporaron norteamericanos, estadounidenses —que son la gran mayoría en el programa— y canadienses, y ahora mismo tenemos auxiliares de 20 países. Son diez comunidades autónomas. Las comunidades autónomas deciden, según se incorporan nacionalidades al programa, si los quieren o no los quieren, en función de la demanda que tienen y de si ya cumplen su cupo con los otros.

A. R.: Según lo que has percibido a partir de las reuniones y en los colegios que has visitado, ¿cuáles son los principales atractivos del español en India?

F. J. M. S.: A nivel de aula, y me refiero a niños en primaria o chicos en secundaria, lo que estamos viendo en todos los países en los que tenemos programas del ministerio es que el español es una lengua cada vez más popular, por múltiples razones. Tampoco muchas veces es por un utilitarismo de la lengua, es decir, aprendo español porque me puede venir muy bien para mi futuro profesional. Eso se puede dar en una edad un poco más avanzada, en chicos que están en la última etapa de la secundaria o en el público

típico que estudia en el Instituto Cervantes. Hay muchos estudiantes que vienen porque profesionalmente les puede venir bien en ese nivel. En el caso de primaria y secundaria es porque principalmente les resulta una lengua agradable, es decir, por la música, por el deporte. La verdad es que la labor que está haciendo por la difusión del español y de España el fútbol es increíble, especialmente en Asia. Y no es ninguna tontería cómo va asociada la popularidad de la lengua española a un país que tiene equipos de fútbol que todo el mundo conoce. Cuando vas a un colegio, hablas con los chicos y, de repente, dices España, todo el mundo empieza a preguntarte de fútbol. Es una manera interesante de introducir la lengua. También está la música. Les encanta la música, ya sea hispana, por supuesto, o española. En algunos casos la gastronomía, que también les suena. En otros casos la cultura, por películas, cosas que han visto de España. Todo eso hace que sea una lengua que, concretamente aquí en la India, donde tradicionalmente las lenguas extranjeras más importantes son el francés y el alemán, siga ascendiendo, y estamos hablando de un país en el que, por ejemplo, no hemos tenido presencia del Ministerio de Educación hasta hace un año.

Yo creo que esas son las principales razones. Si hablásemos de etapas universitarias, serían posiblemente otras. A nivel de la enseñanza preuniversitaria, que es la que más trabajamos desde nuestro ministerio, es una lengua que cada vez es más popular y, lógicamente, cada vez más se conoce que es una lengua que tiene más de 500 millones de hablantes y todo eso que sabemos los que trabajamos en este campo.

A. R.: ¿Qué presencia tiene el español en India actualmente, en centros educativos y a nivel empresarial?

F. J. M. S.: A nivel educativo, el principal problema que tenemos en India es que no tenemos datos objetivos, es decir, no tenemos datos que nos puedan proporcionar una red de centros o el número de aprendientes de español, como ocurre en otros países. Lo único que podemos constatar es lo que vamos viendo los profesionales que estamos aquí, los que estáis en el Cervantes, en las universidades, en los colegios, que es una lengua que cada vez va aumentando en popularidad. Entonces, lo que claramente se ve es en los centros privados de prestigio. Además, asciende el número de centros privados. La gente, por supuesto, asocia más el aprendizaje de lenguas extranjeras al francés y al alemán, ambos con mayor presencia en la India, pero el español cada vez se oferta más. Es por lo menos lo que podemos constatar, que el español se está haciendo más popular y que está creciendo, lo cual es interesante.

A nivel empresarial, tienen mucho interés las empresas que, lógicamente, mantienen relación no solo con España, que existen bastantes, sino también con la América hispanohablante. Cuando he visitado, por ejemplo, Bangalore he conocido a personas no solo en la universidad sino en empresas que me han dicho que necesitan gente que hable español porque la planta de motocicletas indias que tienen está en Colombia. O productos indios que se venden en esos países. Con lo cual, ahí sí que hay presencia de la lengua.

Y luego, en la enseñanza universitaria también está aumentando el interés por España, que sigue siendo una gran desconocida a nivel universitario. Esa es otra labor que he realizado. He participado en ferias de educación y en actividades que se organizan en universidades indias para la promoción de programas en el extranjero. Cuando les cuentas las condiciones educativas que hay en España, la calidad de las universidades en España, se quedan muy asombrados porque no lo conocen. Conocen los destinos tradicionales que hay aquí, por supuesto Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Canadá y luego, en europeos, Francia y Alemania, además del Reino Unido, el cual es un caso aparte por la historia india. Cuando les mencionas, por ejemplo, el papel que ocupa la educación española dentro de Europa, les sorprende mucho y les parece muy interesante. Y aquí también juegan un papel muy importante —porque me hablabas del tema empresarial— las escuelas de negocios. Las escuelas de negocios españolas tienen mucho prestigio en India. Y es un sector muy específico, muy concreto, que aquí se conoce muy bien y que todos los años cuenta con un porcentaje importante de estudiantes indios que van allí.

Ya para concluir con este tema, ese es un gran reto que tiene la educación española, el sistema educativo universitario español: la presencia de estudiantes indios en España sigue siendo testimonial. Las últimas estadísticas que tenemos de hace dos cursos académicos no llega a los 1000 estudiantes. Estamos entre 800 y 900. Eso evidentemente tiene que crecer, es decir, cuando hablamos de cifras de otros países como 15 000 y 20 000 estudiantes, tener menos de 1000 en España es una situación que hay que mejorar. Las universidades tanto públicas como privadas están haciendo muy buen trabajo, están consiguiendo hacer intercambios con centros de India pero todavía la presencia de estudiantes indios en España es muy baja.

A. R.: Cuando trabajas con colegios y centros educativos de India, ellos tienen una tradición educativa muy diferente y particular. ¿Influye esto de alguna manera en vuestro trabajo?

F. J. M. S.: Hay facetas diferentes. En nuestro caso, conectando con la primera pregunta sobre los programas que tenemos en el extranjero, lo primero que tenemos que hacer cuando conoces la realidad educativa de ese país, es adaptarnos a ella, es decir, hacerles saber qué tipos de programas tenemos, pero claro, ¿cómo haces eso dentro de un sistema educativo que posiblemente sea diferente?

La diferencia principal es que, salvo determinados centros, se trata de una enseñanza muy tradicional. Por supuesto que hay centros que están cambiando y existen profesores y pedagogos indios que publican artículos muy interesantes sobre la necesidad de que la educación en tema de idiomas sea más participativa, etc., conectándola con el MCER que conocemos. Pero la realidad es que sigue siendo una enseñanza muy tradicional, basada en la memorización y en los exámenes. Eso es más o menos lo que me encuentro en los centros, con las excepciones de centros privados sobre todo, los cuales, porque están en contacto con centros extranjeros y porque también imparten programas a lo mejor como el bachillerato internacional, evidentemente adaptan métodos pedagógicos de otros sitios. En general es una enseñanza muy tradicional pero nosotros lo que tenemos que hacer es adaptarnos un poco a la realidad que vemos.

A. R.: ¿Dificulta esto vuestro trabajo?

F. J. M. S.: No, en absoluto. Lo hace más interesante. El sistema educativo está estructurado de una manera diferente en otros sitios y tienes que adaptarte a la realidad de allí.

A. R.: ¿Habéis tenido algún choque cultural o enfoque que hayáis tenido que modificar? ¿Es fácil adaptarse?

F. J. M. S.: Es fácil conocer el sistema y establecer contacto con los centros. Luego, nuestra función como asesores es también contar la realidad que observamos desde aquí al ministerio en Madrid, que es donde se deciden los programas. En India, cualquier iniciativa que quieres hacer lleva muchísimo tiempo, tienes que tener mucha paciencia, al igual que ocurre en la mayoría de los sitios de Asia. Asia, con las diferencias que haya entre unos países y otros, es una realidad diferente a la que nosotros estamos acostumbrados. Llegar a acuerdos lleva tiempo. Este país tiene una manera de hacer las cosas y tú tienes que adaptarte a ella y ver ellos en qué se pueden acercar a ti. Todo eso lleva mucho tiempo.

A. R.: ¿Hay algún recuento o sistematización del número de estudiantes de español en India a nivel de secundaria y universidad?

F. J. M. S.: Desgraciadamente no. Como no hay un organismo en India que se encargue de ello, tienes que mirar en redes. Es un trabajo que hemos iniciado pero que nos queda por hacer. Primero, hacer una base de datos de todos los centros en India que imparten, en nuestro caso, español y, una vez que tienes esos contactos, pues, uno por uno, preguntar cuántos estudiantes de español tienen. Volviendo al tema de cómo es la realidad sociocultural de India, va a ser un trabajo que va a llevar tiempo, pero de momento no tenemos datos, no tenemos estimación de cuántos estudiantes tenemos aquí. Conocemos los estudiantes que tiene el Instituto Cervantes, podemos conocer cada año los estudiantes que tienen estas universidades o estos colegios pero eso no nos permite decir en toda India cuántos estudiantes de español hay.

A. R.: Del lado de las instituciones indias, ¿tienen algún recuento de cuántas universidades ofrecen estudios de grado, de máster y de doctorado en español?

F. J. M. S.: Las conocemos directamente de los contactos que mantenemos a raíz de los diez años la labor aquí del Instituto Cervantes, de lo que nosotros hacemos y de la parte de la Consejería de Cultura a través de los programas de Lectorados. Esos son los datos que tenemos.

Conclusiones. India cuenta hoy con una población activa en crecimiento, cada vez más urbana y con niveles educativos más elevados (Kharas, 2010 citado por Rai, 2017, p. 2). El país está formado por una creciente clase media, mayoritariamente joven (el 47% de la población es menor de 24 años) (Campos Palarea y Sengupta, 2017, p. 14). Además, se prevé que, para 2030, India se convierta en el país más poblado del mundo y que cuente con el mayor número de población activa (Rai, 2017, p. 2).

El español en India, al igual que ocurre en el plano mundial, en palabras de Pujol Riembau (2012) «es un valor en alza». Cabe añadir que los jóvenes indios tienen la mirada profesional más enfocada hacia América que hacia la prosperidad de China y, por tanto, la expansión de idiomas como el chino en India no ocurrirá a expensas del español. Prosigue el mismo autor que el sistema educativo indio está dispuesto a invertir en un ámbito que saben que les abre las puertas también a América, incluyendo Estados Unidos.

Aparte del utilitarismo del idioma, el español en India despierta un atractivo cultural que conviene aprovechar desde los niveles bajos de enseñanza. Como confirma Francisco Javier Menéndez Sánchez (comunicación personal, 3 de junio de 2019), existe un importante margen de crecimiento para los estudios de ELE en India a nivel de enseñanza preuniversitaria, corroborado por instituciones análogas que trabajan con idiomas como el francés y el alemán,

si bien cabe tener presente que la formalización de proyectos y acuerdos de colaboración con instituciones indias lleva su tiempo y requiere una adaptación cultural.

A pesar del interés mostrado, un dato importante que hay que tener en cuenta a la hora de hablar de estudios de ELE en India es que, en la actualidad, no contamos con datos objetivos y que todas las estimaciones alentadoras proceden de observaciones directas y aisladas, con la excepción de los datos correspondientes al Instituto Cervantes de Nueva Delhi, sistematizados estos y de fácil acceso.

Todo lo expuesto, sumado a la creciente demanda de expertos en lengua española en un mercado indio en crecimiento, conlleva la necesidad de avanzar en el estudio de los principios lingüísticos sobre los que se asienta la enseñanza de ELE en el país y, muy importante, en la expansión de su base institucional (Rai, 2017, p. 3).

A modo de marco de actuación, conviene aprovechar lo que el hispanista Ganguly (2005) calificó como esperanza de futuro para el español en India, esto es, la política idiomática exterior inteligente llevada a cabo por parte de España y la coyuntura económica favorable existente en India. Doce años después, continúa planteándose la necesidad de estrechar relaciones entre ambos países desde estudios internacionales y estratégicos, como el publicado por el Real Instituto Elcano (Campos Palarea y Sengupta, 2017), el cual, en el mismo título destaca como objetivo buscar «unas relaciones bilaterales más estrechas».

Por último, además del ámbito docente, ya en 2012 Pujol Riembau mencionó el interés que existía en India por la publicación de traducciones del español a lenguas como el hindi y el bengalí (Pujol Riembau, 2012), con la importancia que adquiere un idioma por el hecho de traducirse hacia otras lenguas, como hemos visto al hablar del IL. Esto, a pesar de la dificultad que, como el mismo autor comenta, conlleva traducir entre lenguas tan alejadas y, añadimos ahora, también entre culturas alejadas. Un ejemplo es la traducción al idioma bengalí de 33 de las 453 historias que conforman el título *Tradiciones peruanas*, del escritor peruano Ricardo Palma (1873), de la mano del bengalí Aresh Kumar Ray, en colaboración con la Universidad Alas Peruanas, de Lima, Perú (Ray, 2012). La traducción de la obra, además de ser un trasvase lingüístico, se ha enfocado como estudio comparativo entre ambas culturas.

2.4 Estudio sobre la percepción del aprendizaje de ELE por parte del alumnado de la Universidad de Mumbai

Recurrir a la satisfacción de los estudiantes es una herramienta para mejorar la calidad de los programas de estudio (Saxena, 2008, p.91). Siguiendo esta idea, tras la reflexión docente sobre la práctica llevada a cabo con el alumnado de la Universidad de Mumbai, hemos distribuido una encuesta a modo de autoevaluación del aprendizaje por parte de los estudiantes, en mayo

de 2018, con preguntas surgidas a raíz de observaciones en el aula (ver Apéndice 2). Los resultados determinarán, en primer lugar, la coherencia de la línea de investigación que tenemos en mente y, en segundo lugar, los aspectos que nos interesa tomar como referencia y observar de cara a un estudio más profundo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE en India desde una perspectiva intercultural. Incluimos el análisis en este capítulo de la tesis, por consiguiente, a modo de investigación previa a la investigación ampliada, y así lo demuestra la estructura seguida.

Recurrimos al blog de la asignatura de ELE de la Universidad de Mumbai⁶⁰ como plataforma para el aprendizaje del idioma a partir de la publicación de contenidos generados por los estudiantes (en adelante, CGE). El objetivo es determinar y evaluar la percepción del aprendizaje por parte de alumnado adulto de diferentes edades, habituados a entornos de enseñanza tradicionales, a partir de un estudio que podríamos clasificar entre trabajo empírico y experiencia educativa. El resultado final ha sido una percepción general del desarrollo progresivo de destrezas comunicativas y, por tanto, de la competencia en la lengua extranjera a lo largo del periodo de docencia. Contextualizamos y analizamos el proceso a continuación.

Introducción. Hablamos de una convergencia de medios gracias a la aparición de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante, TIC). Estas han permitido introducir el uso de las tecnologías digitales en los medios tradicionales. Encontramos ahora periódicos y empresas de radiodifusión con una amplia oferta informativa en internet, la posibilidad de ver vídeos musicales a través del teléfono móvil o la producción digital de películas para el cine. Esta convergencia, la cual ha influido en el acercamiento entre los medios de comunicación y los usuarios, se manifiesta también en las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Las lenguas, gracias a los medios actuales de difusión, llegan cada vez con mayor facilidad a cualquier país y audiencia.

En este último apartado del capítulo 2 estudiaremos el uso del blog de aula chutneyconsalsa.blogspot.com (Rodrigo-Mateu, 2013-2016) como plataforma que permite la recopilación de contenidos de aprendizaje auditivos y visuales creados por estudiantes de ELE, de cara a procesos de retroalimentación y autoevaluación. Otra función del blog ha sido posibilitar la difusión de dichos contenidos. Esto significa trabajarlos teniendo a una audiencia en mente. En este sentido, nuestro análisis no se basa en la calidad del producto final, sino en la percepción del aprendizaje y del desarrollo de competencias por parte del alumnado implicado.

⁶⁰ <http://chutneyconsalsa.blogspot.com/> (ver Apéndice 1).

Partimos, como referencia bibliográfica, de casos prácticos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera con adultos, como los analizados por Dowling (2013), Fathy (2016), Hung y Huang (2016) y Lambert, Philp y Nakamura (2017). Otro trabajo de referencia, en el contexto de aprendizaje de inglés como segunda lengua a partir de la creación de *vidcasts* con estudiantes de enseñanza secundaria, ha sido el publicado por Green, Inan y Maushak (2015).

Fuera del ámbito lingüístico, han resultado útiles para el proceso de documentación estudios empíricos sobre la percepción del aprendizaje a partir del uso de blogs (Halic, Lee, Paulus y Spence, 2010), así como sobre la creación de *podcasts* (Dale y Povey, 2009; Lee, McLoughlin, y Chan, 2008) y de vídeos (Orús, Belanche, Casaló, Fraj y Gurrea, 2016).

Medios y difusión. A la multiplicidad de canales para la comunicación que existen hoy cabe añadir que toda creación de significado es multimodal. Las TIC albergan una variedad de tipologías textuales y nuevas formas de representación, como las que se establecen a partir de la relación entre las imágenes y los textos escritos (The New London Group, 1996, p. 61). Los blogs actúan como plataformas productivas para compartir recursos de aprendizaje (Aydin, 2014, p. 251; Dowling, 2013, p. 2; Hung y Huang, 2016, p. 1883) que permiten trabajar la unificación de estas diferentes tipologías textuales y soportes mediáticos (audio, vídeo e imágenes), a modo de fuentes y de apoyo de la información (Laurillard, 2002 citado por Maina y Guàrdia, 2012, p. 8).

Los blogs son instrumentos eficaces para promover destrezas productivas del lenguaje, a saber, escritas y orales, si bien estas últimas no han recibido tanta atención en las investigaciones (Hung y Huang, 2016, p. 1883). Aydin (2014, p. 247), por su parte, deduce que, aunque resultan eficaces para el desarrollo de destrezas relacionadas con la conceptualización, la lluvia de ideas, la articulación, el seguimiento, la evaluación y el intercambio de información, los blogs no ejercen efecto alguno sobre aspectos como la fluidez, la precisión o la pronunciación.

A partir de diversos estudios acerca del uso de blogs en enseñanza superior, Halic et al. (2010, p. 211) destacan que incrementar la sensación de pertenencia al grupo mediante el uso de blogs de aula puede mejorar la experiencia de aprendizaje. A través del seguimiento y de la reflexión (Aydin, 2014, p. 247; Fathy, 2016, p. 68) alrededor de los contenidos, el blog se convierte en una herramienta facilitadora del aprendizaje (Hung y Huang, 2016, p. 1884). Existe, por tanto, la necesidad de profundizar en las investigaciones sobre el uso de blogs como instrumentos que permiten al alumnado medir el aprendizaje (Hung y Huang, 2016, p. 1882).

En nuestro contexto de trabajo en la Universidad de Mumbai, debido a la ausencia de facilidades tecnológicas en el campus, el blog ha resultado ser la única plataforma digital

disponible, al permitir a la profesora la creación y actualización de contenidos en entornos mejor capacitados tecnológicamente fuera del aula, y también al alumnado la consulta desde sus casas. En ningún momento hemos podido contar con el blog como herramienta de trabajo en el aula.

Teniendo en cuenta los contenidos del blog de ELE de la Universidad de Mumbai, y en referencia a los materiales de aprendizaje, Lee et al. (2008, p. 504), en su cita a Atkinson (2006), apuntaban la necesidad de enfocar las investigaciones hacia el aprendizaje promovido mediante la producción de materiales, en oposición al aprendizaje que pueda generarse a partir de contenidos ya creados. Esta idea nos remite al uso de CGE como base para el aprendizaje.

Contenidos generados por los estudiantes (CGE). En el ámbito de la enseñanza, el desarrollo de las tecnologías web ha facilitado la interacción y el empoderamiento a través de la creación de contenidos (Dale y Povey, 2009, p. 118) y su distribución (Lee et al., 2008, p. 504). Estos autores demostraron que el uso de CGE potenciaba la capacidad de los aprendientes para construir conocimientos.

Los CGE también pueden convertirse en recursos de aprendizaje de gran valor para otros estudiantes (Trajtemberg y Yiakoumetti, 2011; Farhat y Raven, 2013 citado por Dowling, 2013, p. 3). Dowling demuestra, con aprendientes de inglés, que la lectura de las entradas del blog creadas por otros compañeros permite al alumnado reforzar el aprendizaje y garantiza una mejora de la comprensión (Dowling, 2013, pp. 16-17).

En su estudio sobre el uso de *YouTube* con estudiantes de Marketing, Orús et al. (2016, p. 258) anuncian que la creación de contenido audiovisual susceptible de ser cargado a una red social puede generar satisfacción entre los aprendientes, y que la participación mejora el aprendizaje relacionado con los contenidos del vídeo, así como la percepción sobre las competencias adquiridas y el rendimiento académico.

Esta perspectiva de trabajo, centrada en el alumnado como creador de contenidos, conduce, inevitablemente, hacia un cambio de rol de los estudiantes (Maina y Guàrdia, 2012, p. 13; Orús et al., 2016, p. 255) y también de los docentes. Estos últimos se convierten en facilitadores (Maina y Guàrdia, 2012, p. 13) y su tarea es garantizar la adecuación de los contenidos compartidos (Dale y Povey, 2009, p. 119).

En cuanto al proceso de colaboración, Lee (citado por Green et al., 2015, p. 300) comprueba con aprendientes de inglés que el trabajo colaborativo para la grabación de audios a partir de guiones elaborados previamente contribuye a una mayor toma de conciencia sobre errores gramaticales y de sintaxis en los procesos de escritura, y que esto les ayuda a desarrollar destrezas lingüísticas. Llegamos, por tanto, a la fase de toma de conciencia, crucial para el

desarrollo de la fluidez en el lenguaje (Hur y Suh, 2012 citado por Green et al., 2015, p. 300). El hecho de producir contenidos, además, permite reforzar y consolidar conocimientos previamente adquiridos (Lee et al., 2008, p. 505).

Lee et al. (2008, p. 501) destacan la necesidad de observar la relación entre los procesos de aprendizaje individual y los colectivos que confluyen en este tipo de prácticas de grupo. En su análisis, demuestran que existe un proceso de desarrollo colaborativo de conocimientos a partir de la creación, en grupo, de *podcasts* u objetos de aprendizaje de audio digital, en términos más generales, artefactos de aprendizaje (Harel y Papert, 1991 citado por Green et al., 2015, p. 298). Esto nos acerca a las teorías constructivistas del aprendizaje, en su vertiente de exploración hacia la creación de productos significativos (Lee et al., 2008, p. 517) y la intervención del factor social en los procesos cognitivos (Aydin, 2014, p. 245; Brown, Collins y Duguid, 1989 citado por Lee et al., 2008, p. 508). Se ha demostrado también que la identificación con el grupo en el trabajo en equipo conlleva una mayor percepción del aprendizaje (Caspi y Blau, 2008 citado por Halic et al., 2010, p. 207).

Trabajo en equipo y motivación. El conocimiento humano queda insertado en contextos sociales, culturales y materiales, y se desarrolla a partir de interacciones colaborativas (The New London Group, 1996, p. 82). Tendremos en cuenta, por tanto, los aportes que cada aprendiente puede hacer de manera personal a un conjunto socialmente constituido (Maina y Guàrdia, 2012, p. 3).

La motivación y el compromiso se convierten en ejes de procesos de aprendizaje basados en CGE. Además, su uso ha demostrado conllevar una implicación afectiva (Grant y Branch 2005 citado por Green et al., 2015, p. 304; Lambert et al., 2017, pp. 673-675), un aumento de la motivación (Dale y Povey, 2009, p. 121; Dowling, 2013, p. 3) y, en consecuencia, una mejora de la calidad del trabajo (Ciftci y Kocoglu, 2011; Magnifico, 2010 citado por Dowling, 2013, p. 3). Esto se hace extensivo al uso de blogs (Aydin, 2014, p. 250) y a su influencia sobre las percepciones y las actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por su parte, los objetos de aprendizaje de audio digital se caracterizan por la facilidad de producción, la inmediatez, el enfoque educativo, la reutilización y adaptabilidad y, finalmente, la capacidad para involucrar al alumnado de forma motivadora en calidad de productores de contenidos (Lee et al., 2008, p. 502). Entendemos que esto se aplica, igualmente, a los contenidos de vídeo.

Las nuevas tecnologías permiten un enfoque más activo del aprendizaje y, al mismo tiempo, que los estudiantes se sientan más responsables tanto del aprendizaje individual como del de los demás (Dale y Pymm, 2009 citado por Dale y Povey, 2009, p. 118). Ahora pasan de

ser meros observadores a participantes con un mayor grado de atención y responsabilidad (Hung y Huang, 2016, p. 1882).

El hecho de tener un objetivo común, así como la creación de productos tangibles para compartir con una audiencia más amplia a través de internet (Lee et al., 2008, p. 516), involucra al alumnado tanto en el aprendizaje individual como en el colectivo. La exposición de CGE a una audiencia más amplia implica, por un lado, que los estudiantes se sientan más dueños de su proceso de aprendizaje, que sean más conscientes de su participación en este y que se cree un mayor sentimiento de pertenencia al grupo (Dowling, 2013, p. 3; Green et al., 2015, p. 298). Por otro lado, significa un punto a favor de la motivación para producir trabajos de mayor calidad (Dowling, 2013, p. 18). Paralelamente, no hay que olvidar que los CGE pueden convertirse también en recursos de aprendizaje para otros estudiantes.

Método. En este subapartado trataremos la metodología seguida para el proceso de recopilación y de análisis de la información, mediante el cuestionario distribuido entre alumnado de ELE de la Universidad de Mumbai. Los resultados obtenidos, a partir de la percepción del aprendizaje por parte de esta muestra inicial, nos permitirán establecer una contextualización y una base inicial para el desarrollo de las preguntas de investigación que guían nuestro trabajo hasta las conclusiones y propuestas finales.

Objetivos. El objetivo de este apartado de investigación es validar el grado y los estilos de aprendizaje de ELE por parte de una muestra de alumnado de la Universidad de Mumbai mediante una autoevaluación del aprendizaje a partir de los CGE publicados en el blog de la asignatura. Para ello, tendremos en cuenta variables que han podido influir en el aprendizaje y en su percepción, como son la edad, la motivación o los estilos de aprendizaje (Lorenzo Bergillos, 2016, pp. 305-306), así como la tradición docente del país, entre otras.

Participantes. Las muestras analizadas corresponden a tres grupos de aprendientes de ELE de la Universidad de Mumbai, en India. Sus edades están comprendidas entre los 19 y los 67 años y son una combinación de estudiantes de grado de Francés y alumnado adulto externo a la universidad. El conjunto de la muestra cuenta, por tanto, con perfiles variados.

Se ha distribuido el cuestionario entre 33 estudiantes en total. Todos han asistido con regularidad a las clases y han participado en el continuo de las actividades durante uno, dos o tres cursos académicos. Los niveles entre los que ha evolucionado el aprendizaje a lo largo del periodo de docencia comprenden del A1 al B2 del MCER, si bien la franja de niveles abarcada varía para cada grupo. Todo ello nos aportará una visión longitudinal del aprendizaje.

Situación de aprendizaje. Para las clases de ELE no hemos contado con acceso a ningún tipo de tecnología, excepto el estudio de radio comunitaria de la universidad, Radio MUST, donde se ha grabado el programa de radio ¿Salsa o salsa?⁶¹ y los audios del proyecto de cuentos bilingües, leídos por los mismos participantes⁶².

El blog de la asignatura de ELE⁶³ cuenta con seis pestañas (ver Apéndice 1). Tres de ellas albergan contenidos concretos (*Radio, Cuentos bilingües y Explotaciones didácticas*). Otras dos (*Página principal y Fotos*) funcionan como diario de clase y, a su vez, sirven para analizar el progreso del alumnado y la evolución general de la asignatura. Por último, la pestaña *Artículos* contiene publicaciones relacionadas con las experiencias docentes incluidas en el blog.

En cuanto a la publicación de contenidos, la herramienta Blogger es gratuita y ofrece facilidad de uso y de actualización. La información que contiene es, además, de acceso público (Fathy, 2016, p. 67). Youtube y Soundcloud se han utilizado para cargar los vídeos y *podcasts*, respectivamente, distribuidos a través del blog. Las tres herramientas son de uso abierto y permiten el cómputo de accesos (Orús et al., 2016, p. 256). No podemos, sin embargo, contabilizar el número de personas diferentes, tan solo el dispositivo de acceso, y hoy en día una misma persona puede contar con más de uno (ordenador, teléfono, tableta...). Con este dato presente, el recuento de accesos al blog desde su creación, el 5 de septiembre de 2013, hasta el 25 de octubre de 2018, ha sido de 12 096. De estos, 8219 proceden de India. Le siguen España, con 1207, y Estados Unidos, con 658. Luego, por orden descendente, están Rusia (446), Francia (350), Alemania (243), Bangladés (109), Ucrania (86), Hong Kong (77) y Japón (51).

El blog muestra, entre otros materiales, la grabación de dramatizaciones y simulaciones, en un intento de reconstruir la realidad en el aula (Aguirre Beltrán, 1988, p. 22). Se ha trabajado con material auténtico que el alumnado ha asociado a la realidad. Esto resulta motivador porque, al mismo tiempo que toman decisiones, suman, a la creatividad individual, la colectiva. Durante la práctica, existe una progresión del plano gramatical y léxico al plano de la comunicación, en el que juega un papel importante la comunicación no verbal.

Las investigaciones de Lambert (1997, 2002 y 2004 citado por Lambert et al., 2017, p. 667) sugieren que los contenidos trabajados en tareas previas y secuenciadas pueden funcionar como *input* en tareas posteriores. Este ha sido el caso de los programas de radio, basados en

⁶¹ <http://chutneyconsalsa.blogspot.com/p/radio.html>

⁶² http://chutneyconsalsa.blogspot.com/p/cuentos_1.html

⁶³ <http://chutneyconsalsa.blogspot.com/>

actividades y aprendizaje previos en el aula⁶⁴. En todo momento el blog ha permitido transferir, personalizar y dar forma nueva al contenido, a las destrezas y al lenguaje aprendidos de manera más formal (Little, 1991 citado por Fathy, 2016, p. 69). Asimismo, al igual que describe el estudio de Orús et al. (2016, p. 258), hemos partido de la consideración de que el hecho de publicar en la red los materiales creados podía suponer un mayor atractivo para los estudiantes.

Como observamos, el audio y el vídeo permiten dar nuevas oportunidades a material de archivo, además de aportar nuevos contextos de trabajo (Green et al., 2015, p. 300), de basar el aprendizaje en la apelación a más de un sentido (Gómez Molina, 2016, p. 196) y de implicar una variedad de destrezas. En todas las actividades planteadas se ha supuesto, de antemano, la participación de la totalidad de los estudiantes.

El contenido de los materiales ha sido creado y representado por el alumnado. El trabajo de preparación previa en clase ha contado con la ayuda de la profesora. Luego, esta se ha encargado de la grabación y edición de los contenidos, así como de su publicación y actualización en el blog. Todo ello ha permitido establecer los mecanismos de control de calidad adecuados, como menciona Dowling (2013, p. 3), de cara a la devolución de unos resultados relevantes y expuestos con claridad ante un alumnado que, siguiendo al mismo autor, queremos que trabaje y sume aprendizaje también fuera del aula.

Asimismo, el control ejercido por la profesora y su responsabilidad final en la publicación de los contenidos han permitido a los aprendientes centrarse únicamente en el uso del lenguaje y en su adaptación a la situación comunicativa concreta de cada actividad, sin necesidad de prestar atención a la disponibilidad o competencia tecnológicas para la creación de contenidos digitales.

Con todo lo expuesto, listamos, a continuación, las funciones principales del blog de clase utilizado:

- Motivar al alumnado a crear contenidos de aprendizaje, equilibrar desniveles y perder el miedo al error.
- Documentar y secuenciar el trabajo en orden cronológico inverso (Halic et al., 2010, p. 206) para evaluar el progreso del aprendizaje y, como apuntan Hung y Huang (2016, p. 1892), obtener una visión holística de este.

⁶⁴ Para el primer bloque del programa de radio *¿Salsa o salsa?*, dedicado a aspectos lingüísticos, los estudiantes han adaptado material aprendido previamente en clase. En el segundo bloque, las alumnas han creado y representado guiones radiofónicos a partir de proyectos individuales sobre aspectos culturales del mundo hispano que habían redactado el curso anterior.

- Devolver inmediatamente los resultados al alumnado, como parte del proceso de aprendizaje.
- Compartir experiencias y abrir líneas de investigación y para la explotación didáctica.

Instrumentos. Hemos distribuido un cuestionario retrospectivo en inglés, lengua que, en el contexto académico que nos ocupa resulta comprensible tanto para la investigadora como para los participantes. Con ello, garantizaremos, primero, una expresión más clara y completa por parte del alumnado que si tuviera que recurrir al español y, segundo, el acceso a la información por parte de la investigadora.

El cuestionario se ha realizado mediante la aplicación de uso abierto Survio y se ha difundido por correo electrónico y WhatsApp, para facilitar su acceso y cumplimentación. Las respuestas recopiladas han sido anónimas y hemos enviado dos recordatorios en márgenes de una semana de tiempo. Los resultados se han analizado tres días después del último recordatorio.

El cuestionario consta de 23 preguntas y podemos agruparlas en los siete bloques siguientes:

1. Edad (1 ítem).
2. Motivación (1 ítem).
3. Personalidad (1 ítem).
4. Estilos de aprendizaje (3 ítems).
5. El blog como herramienta de aprendizaje (8 ítems).
6. Percepción del aprendizaje individual (7 ítems).
7. Mejora de destrezas no lingüísticas —miedo al error y ansiedad— (2 ítems).

Las preguntas planteadas han sido tanto cualitativas como cuantitativas. En casos concretos hemos recurrido a preguntas de control para garantizar la consistencia y reducir posibles márgenes de incoherencia en las respuestas individuales.

Para el factor edad, hemos seguido a Bastable (Bastable y Rinwalske, 1997, pp. 124-126) y su distribución de los aprendientes en tres grupos, siguiendo criterios de características y necesidades de aprendizaje. El primer grupo abarca entre los 18 y los 40 años; el segundo entre los 40 y los 65, y el tercero a partir de los 65. Si bien en proporciones desiguales, todos estos grupos de edades están representados en la muestra y, por tanto, se ha considerado pertinente su consideración.

Siguiendo a Lorenzo Bergillos (2016, p. 308), en su cita a Gardner, hemos recurrido a la distinción entre orientación instrumental (motivos académicos o profesionales) y orientación integrativa (interés en aproximarse a la cultura hispana) para valorar la motivación de cara al aprendizaje de ELE.

La personalidad se ha medido en términos de introversión y extroversión, para interpretar si ha influido este factor en las estrategias de aprendizaje.

A continuación, el grueso de este bloque cuantitativo ha sido 13 preguntas de opción múltiple y respuesta única, a partir de una escala Likert de 5 categorías.

En tres de los ítems, la respuesta se ha basado en una escala de valoración en porcentajes, no obligatoriamente excluyentes. Se ha aplicado esta técnica de medición para determinar en qué medida utiliza cada estudiante los diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo, verbal, cinésico, lógico, social o solitario [The New London Group, 1996, p. 65]), qué fuente de generación de materiales para el aprendizaje prefieren (docente o estudiante) y la percepción del desarrollo de las diferentes destrezas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita).

Con las cuatro preguntas restantes, de cariz cualitativo y respuesta subjetiva abierta, se ha recabado información sobre los tipos de retroalimentación que han recibido anteriormente, cómo ha evolucionado la ansiedad, el uso que han hecho del blog y, tras una reflexión retrospectiva, en qué tareas creen que podrían mejorar.

El cuestionario ha servido como único método para la recopilación transversal de la información. Analizamos, a continuación, los resultados.

Resultados y discusión. Han respondido al cuestionario 15 de los 33 estudiantes. Doce de ellos (el 80% de la muestra) tienen entre 18 y 40 años, dos (13,3%) tienen más de 65 años y uno (6,7%) entre 40 y 65 años (ítem 1). Si bien no es una muestra amplia, cubre los diferentes perfiles del alumnado en cuanto a edad y podemos considerarla suficientemente representativa. Además, el porcentaje de respuestas obtenidas por cada franja de edades refleja una situación porcentual similar a la distribución del alumnado en el aula.

Excepto tres estudiantes en la franja de edad 18-40 (20% del total), el resto de los participantes se consideran personas extrovertidas (ítem 3).

En cuanto a la motivación (ítem 2), la opción de respuesta ha sido múltiple y los resultados demuestran que un 86,7% (13 estudiantes) estudia español para comunicarse con hispanohablantes o visitar un país hispano, un 40% (6 estudiantes) porque sus estudios lo requieren y un 20% (3 estudiantes) por motivos laborales. Observamos, en primer lugar, una actitud marcadamente comunicativa hacia el aprendizaje del idioma. Cabe aclarar que el 40%

(6 estudiantes) de las repuestas que aluden a motivos de estudios reflejan la obligación de los estudiantes de grado de Francés de cursar un segundo idioma obligatorio.

A continuación, la tabla 26 muestra que los estilos de aprendizaje visual y auditivo abarcan el 55,8% de la selección. La preferencia por el trabajo en equipo, requerido en las tareas, queda reflejada por el porcentaje más reducido asignado a estilos de aprendizaje solitarios (3,4%).

Tabla 26

Estilos de aprendizaje de estudiantes de ELE en la Universidad de Mumbai

Estilo de aprendizaje	
	Estilo de aprendizaje
	Visual Auditivo Verbal Cinésico Lógico Social Solitario
%	34,8% 21% 16,9% 6,2% 6,7% 10,9% 3,4%

Nota. Elaboración propia a partir del ítem 5 de la encuesta inicial para estudiantes de la Universidad de Mumbai, sobre una puntuación máxima de 100 puntos para cada estilo de aprendizaje.

Relacionado con el aprendizaje a través de CGE o de contenidos generados por el profesor (ítem 19), el resultado porcentual es muy igualado, decantado ligeramente hacia los segundos, con un 50,7% de las selecciones, a partir de una asignación máxima de 100 puntos para cada una.

Esta situación invita a un análisis teniendo en cuenta los factores edad, estilos de aprendizaje y personalidad, con el objetivo de comprobar si, ante una muestra tan heterogénea, estos parámetros han influido en las respuestas.

Mientras que uno de los encuestados mayores de 65 años ha asignado un 59% a los contenidos generados por los profesores, los otros dos mayores de 40 años han valorado más los CGE. Por el contrario, un estudiante entre 18 y 40 años ha asignado un 100% a los contenidos generados por el profesor. La variable de la edad no ha sido, por tanto, determinante.

Si aplicamos el filtro de la personalidad, los tres encuestados que se han definido como personas introvertidas se han decantado también por los contenidos generados por el profesorado. Entre los estudiantes extrovertidos (12 en total, esto es, un 80%), cuatro de ellos (26,7% del total de la muestra) prefieren también los contenidos generados por el profesor.

Los estilos de aprendizaje destacados en primer lugar por aquellos encuestados que prefieren contenidos generados por el profesorado son el visual (3 encuestados, 20%), el lingüístico o verbal (2 encuestados, 13,3%) y el lógico (2 encuestados, 13,3%). Ninguno de ellos ha destacado el aprendizaje en grupo (social) como primera opción, como sí han hecho cuatro de los estudiantes (26,7%) que prefieren los CGE. De hecho, de los estudiantes que prefieren contenidos generados por el profesorado, únicamente aquellos que han elegido un enfoque más lingüístico (verbal) del aprendizaje como primera opción han asignado un valor

entre 20% y un 25% al aprendizaje en grupo. De los cuatro restantes (26,7%), solo uno de los encuestados que ha destacado el aprendizaje lógico como primera opción ha valorado el aprendizaje en grupo, si bien con un escaso 8%.

El nivel de idioma y el nivel de confianza han podido influir también en la preferencia por un tipo de contenidos u otro. Según Lambert et al. (2017, p. 669), los hablantes con niveles inferiores tienen que esforzarse más para recuperar vocabulario y estructuras, y esto les haría tender a involucrarse menos en la creación de CGE que los hablantes con niveles más avanzados, con más recursos a su disposición.

En un contexto de país caracterizado por una tradición docente de clases magistrales, el cuestionario nos ha permitido observar cómo el alumnado se ha adaptado a nuevas metodologías de trabajo sobre las cuales, gracias al blog de la asignatura, pueden reflexionar y valorar su aprendizaje de ELE. En este sentido, hemos creído oportuno conocer, de antemano, los tipos de retroalimentación —en calidad de herramienta para el aprendizaje— a los que estaba acostumbrado el alumnado (ítem 4). Reunimos, a continuación, algunas respuestas ante un planteamiento de pregunta abierta:

«I depended on the annual mark sheet that came in every year and the results of class tests to gauge my performance». (Estudiante entre 18 y 40 años)

«I rarely got any feedback from teachers». (Estudiante entre 18 y 40 años)

«We would normally get assignments and tests and there would be marks given for each of them». (Estudiante entre 18 y 40 años)

«To keep reading books, watching movies and to attend lectures regularly». (Estudiante entre 40 y 65 años)

«I used to get positive feedback like “you can do much better, excellent”. This helped in motivating my learning process. When I was wrong, a negative feedback helped me improving. This was done mostly after a presentation or when I submitted answers while preparing for an exam». (Estudiante entre 18 y 40 años)

De los comentarios anteriores deducimos que, también en las generaciones jóvenes, el tipo de evaluación que han recibido hasta el momento se basa en resultados finales definitivos y concluyentes, en forma de puntuación o de valoración. En ningún momento nuestros estudiantes han tenido la oportunidad de autoevaluarse o de reflexionar sobre su aprendizaje. A raíz del cuestionario, el 93,3% (14 participantes) valora positivamente el blog como herramienta de aprendizaje (ítem 16) que, además, ha contribuido a desarrollar la creatividad. Un 6,7% restante (1 participante) mantiene una opinión neutra al respecto. El 100% lo considera, eso sí, un instrumento motivador (ítem 14). Esto demuestra que, en general, estas

nuevas formas de trabajo más activas y participativas, entre las cuales incluimos la creación de CGE, han sido bienvenidas por nuestros estudiantes.

En cuanto al desarrollo de destrezas para la comprensión y la comunicación (ítems 17 y 18), el 86,7% del alumnado (13 participantes) afirma haber mejorado sus habilidades en ambas. El 13,3% restante (2 participantes) muestra una opinión neutra al respecto. Consideramos que este último porcentaje debería revisarse y analizarse en un encuentro presencial con los estudiantes. Entendemos que un estudiante que haya participado regularmente en las tareas debe ser capaz de percibir un progreso, al menos, en las destrezas de comprensión. De hecho, el 100% confirma haber mejorado el nivel de confianza en el uso del idioma (ítem 10), así como sus destrezas lingüísticas. Esto indica que aquellos que han valorado de forma neutra el desarrollo de destrezas para la comprensión y comunicación, desde una perspectiva más general, sí que reconocen el progreso.

La función del blog es múltiple y hemos preguntado el uso que principalmente han hecho nuestros estudiantes de él (ítem 22). Listamos, a continuación, algunas de las respuestas a la pregunta abierta planteada:

«I feel the blog is like a log of classroom activities while being a feedback and a self-assessment tool».

«The blog helps me assess my skills. I can watch myself in the third person and properly identify the mistakes I make».

«It helps me improve my listening and reading skills. It also helps to increase my vocabulary».

«I feel it is, definitely, a self-assessment tool and also it will benefit others to gain confidence».

«I have progressed in respect to my learning Spanish. It helped me grade myself among friends in my group and to judge my level of Spanish».

«The blog is definitely a good tool for learning. It doesn't matter if you are beginner or an intermediate level student, the blog has a lot of stuff for everybody».

«It's an overview of my progress, plus it's a learning platform tool».

Como vemos, el alumnado ha utilizado el blog con diferentes finalidades: diario de clase, plataforma para el aprendizaje, retroalimentación o herramienta para la autoevaluación. Un estudiante lo considera también como herramienta de aprendizaje útil de cara a otros aprendientes:

«I can surely say the blog is of great help to all the beginners out there».

Por último, el 93,3% del alumnado (14 participantes) se siente satisfecho de su evolución (ítem 16). El porcentaje restante (1 participante) corresponde a una respuesta neutra. Se trata de un estudiante mayor de 65 años, el cual ha asignado 0 puntos a los estilos de aprendizaje cinésico y social pero que, al mismo tiempo, afirma que prefiere aprender mediante CGE (60%) y que ha mejorado las destrezas auditivas (64%) y orales (36%). Percibe, sin embargo, que no ha mejorado en absoluto las destrezas escritas y de lectura. Necesitaríamos, aquí también, una reunión presencial con este estudiante para aclarar su percepción sobre la evolución individual del aprendizaje y para entender el motivo que le ha llevado a no asignar ningún valor al desarrollo de una destreza de comprensión como la lectura. Estos datos podrían indicarnos que quizás el estudiante percibe una mejora del aprendizaje pero lejos de la esperada.

El 100% de los encuestados coincide en que las actividades de grupo y la interacción han contribuido de forma positiva al aprendizaje individual (ítem 8), una cifra que concuerda con los resultados ya comentados acerca de la motivación. Comprobamos, por tanto, como el trabajo en grupo, la interacción y la motivación van a la par en los procesos de aprendizaje.

Veamos, en la tabla 27, el resultado de la percepción del alumnado sobre el desarrollo individual del aprendizaje por destrezas, a partir de una asignación máxima de 100 puntos a cada una de ellas.

Tabla 27

Desarrollo de destrezas en estudiantes de ELE de la Universidad de Mumbai

Destrezas				
	Destrezas auditivas	Destrezas orales	Destrezas escritas	Destrezas lectoras
%	38,9%	26,5%	17,9%	16,7%

Nota. Elaboración propia a partir del ítem 20 de la encuesta inicial para estudiantes de la Universidad de Mumbai.

En los procesos de aprendizaje de lenguas se espera que las destrezas de comprensión encabecen los porcentajes de mejora. En nuestro caso, encontramos en segundo y tercer lugar dos destrezas productivas (hablar y escribir) y, en última posición, la comprensión lectora. Esto se debe a que las tareas publicadas en el blog contienen escaso contenido de lectura y más contenido audiovisual. Aparecen, por tanto, en primer lugar, las destrezas orales, es decir, las más practicadas, seguidas de la escritura, puesto que, en la mayoría de las tareas, el alumnado ha preparado guiones previos. Esto demuestra, a diferencia del planteamiento de Aydin (2014, p. 247), que nuestros estudiantes perciben, a través del blog, el desarrollo de la fluidez y la pronunciación, ambas relacionadas con las destrezas orales.

«The radio program was an exercise of creativity. Speaking with the right intonation, diction and expression I'm sure is going to be very useful». (Estudiante entre 18 y 40 años, nivel B2)

«The radio program teaches me togetherness with colleagues, building my vocabulary, framing sentences for various situations. It has helped me in overcoming stage fears and voice modulation». (Estudiante mayor de 65 años, nivel A2-B1)

La escasa diferencia de porcentajes entre las destrezas escritas y lectoras puede encontrar su explicación en el hecho que los guiones radiofónicos, tras su redacción, se han leído e interpretado. Esta práctica es un ejemplo de cómo las actividades planteadas, con un enfoque marcadamente oral, han involucrado la práctica conjunta de otras destrezas. Todo ello ha aumentado el grado de implicación de los estudiantes.

A la hora de realizar las actividades que iban a publicarse en el blog, el 86,6% (13 participantes) ha tenido a una audiencia final en mente (ítem 12). El 80% (12 participantes) afirma que esto le ha hecho aumentar la atención de cara a la realización de la actividad y al resultado final (ítem 13). El 20% restante (3 participantes) reconoce haberla tenido presente pero no manifiesta que esto haya supuesto cambio alguno en la aproximación a la actividad.

Para terminar, tal y como describen Lee et al. (2008, p. 513), en un contexto de enseñanza que supuestamente considera a la profesora como máxima autoridad en materia de fuente de recursos, se ha trabajado para que los estudiantes adquirieran una mayor confianza en ellos mismos a lo largo del proceso de aprendizaje.

«The professor is the ultimate authority. She should suggest the titles and do necessary correction, annotation and pronunciation». (Estudiante mayor de 65 años, nivel A2-B1)

Hemos comprobado también si las tareas han ayudado al alumnado a mejorar destrezas no lingüísticas, como el miedo al error y la ansiedad, ambos factores importantes en el aprendizaje de idiomas y que hemos sentido curiosidad por comprobar en nuestra condición de profesorado de origen no indio, con el objetivo de conocer mejor la aproximación de nuestro alumnado de cara al aprendizaje, al aula de lengua extranjera y a la metodología de trabajo seguida. El 93,3% (14 participantes) afirma haber mejorado el nivel de confianza en el idioma y, por tanto, haber superado el miedo a cometer errores (ítem 11).

«I used to be conscious thinking that people will laugh at me if I made mistakes. But the blog helped me know that people will appreciate the efforts you've put in. That helped me gain confidence and speak better Spanish». (Estudiante entre 18 y 40 años)

«I would like to talk about the short tale activity. At first, I felt it would be tough to imagine and create a story in a foreign language (something I have never done before).

To my surprise this activity was interesting and a fun learning one. It was surely worth doing it and I loved the result. I would happily work on more tales with more confidence now». (Estudiante entre 18 y 40 años)

Relacionado con la ansiedad, hemos planteado una pregunta de respuesta abierta (ítem 21), en la que el 40% del alumnado (6 participantes) asegura no haber sentido ansiedad en ningún momento frente a las actividades realizadas. La percepción del 60% restante (9 participantes) queda demostrada en las respuestas siguientes:

«I was anxious in the start but less as it progressed and maybe I do it better now». (Estudiante mayor de 65 años).

«Initially there were many anxious moments but eventually I got the confidence as the activities were fun and a great way to learn languages. They were a reminder of my childhood days where you learn different things through activities. If I had to do them again, I am sure I would be more confident rather than anxious». (Estudiante entre 18 y 40 años).

A raíz de las respuestas y de los comentarios, observamos que los estudiantes son conscientes del beneficio del progreso y del aumento de la confianza a lo largo de los cursos. Las visualizaciones y audiciones de los materiales del blog han permitido la mejora de las grabaciones posteriores. Cabe destacar, asimismo, que todo el trabajo se ha realizado con la misma profesora y esto ha facilitado la secuenciación, la evolución y la habituación del alumnado a las dinámicas.

Tras visualizar el blog, los aspectos principales que algunos estudiantes consideran que pueden seguir mejorando son la expresión escrita y la expresión oral. Ambas son destrezas productivas y, como tales, presentan siempre un margen de mejora más amplio que las comprensivas.

Conclusiones. Con nuestra práctica de blog no interactivo, nos hemos remontado a las primeras funciones de estos como diarios de clase (Dowling, 2013, p. 2), teniendo en cuenta las limitaciones en el uso de las TIC en nuestro contexto académico en la Universidad de Mumbai. Ante todo, a pesar de las posibilidades que ofrecen, cabe cuestionarnos cómo estas nuevas formas de aprender se acomodan a cada grupo específico de estudiantes. En definitiva, no se trata de disponer de algo, sino de saber cuándo y cómo utilizarlo. Asimismo, es importante que el alumnado entienda su uso pedagógico de cara a la motivación necesaria para involucrarse de manera activa en el proceso de construcción del conocimiento (Halic et al., 2010, p. 211).

Tal y como afirman Gupta (2014 citado por Orús et.al., 2016, p. 256) y Lee (2011 citado por Aydin, 2014, p. 252), el uso de blogs puede conllevar un aprendizaje cognitivo, afectivo y metacognitivo eficaz siempre y cuando el tipo de tecnología utilizada se adapte a la tarea pedagógica. El estudio de esta adaptación o compatibilidad es necesario si queremos obtener resultados de aprendizaje positivos (Halic et al., 2010, p. 208).

En nuestro caso, la tarea pedagógica ha estado condicionada, primero, por la imposibilidad de aplicar el uso de las TIC en el aula y, segundo, por la diferencia generacional entre el alumnado, esta última recurrente en las aulas con estudiantes adultos, en el caso de India, también en el contexto universitario, como hemos mencionado en el apartado 2.2. Queda justificada, por tanto, la creación de un blog con material al cual todos puedan recurrir fuera del aula en igualdad de oportunidades.

Las tareas reflejadas en el blog se han realizado como parte del curso de ELE y, por tanto, paralelamente a actividades a partir de contenidos no generados por los estudiantes. Estos, a su vez, han servido de punto de partida y como material de revisión durante la práctica de generación de CGE. No pretendemos aquí comparar las diferencias entre el aprendizaje del alumnado a partir de contenidos generados por ellos mismos y el mismo aprendizaje mediante contenidos de otras fuentes, pues consideramos que no se trata de prácticas opuestas, sino complementarias en el aula. Las preguntas al respecto incluidas tanto en el cuestionario distribuido entre el alumnado de la Universidad de Mumbai como en el cuestionario elaborado posteriormente para una muestra más amplia de alumnado indio de ELE (ver Apéndice 3) tienen la única finalidad de conocer las preferencias del alumnado y en qué medida se compaginan ambas en las aulas.

Debemos tener también presente la posibilidad de rechazo o incomodidad a la hora de trabajar con CGE. Este ha sido el caso del malestar suscitado entre el grupo de hombres de nivel A1 en la actividad en la que tenían que preguntar la edad al resto del grupo, tratada en el apartado 2.2⁶⁵. Este ejemplo demuestra la necesidad de evaluar previamente la viabilidad de trabajar con CGE y, en caso afirmativo, de determinar la forma más adecuada de hacerlo, teniendo en cuenta los diferentes contextos de enseñanza. De hecho, como apuntan Lambert et al. (2017, p. 677), en la mayoría de los contextos, suele ser recomendable una combinación

⁶⁵ *¿Cuántos años tienen los alumnos de primero de la Universidad de Mumbai?* (Rodrigo-Mateu, 2015). Recuperado de http://chutneyconsalsa.blogspot.com/2015/09/nos-llegan-alumnos-nuevos-y-de-todas_23.html (ver Apéndice 1). Los estudiantes que, en un principio, rechazaron participar se unieron a la actividad, por voluntad propia, ya en la fase final. Recalcamos que todas las actividades subidas al blog cuentan con la aprobación previa del alumnado implicado.

equilibrada de CGE y de contenidos creados por el profesor. Así es como hemos procedido con el alumnado de ELE de la Universidad de Mumbai. Esto ha permitido también, por un lado, que los estudiantes de edad más avanzada entendieran mejor las tareas de producción de CGE y que pudieran prepararse de antemano para ellas. Por otro lado, ha ayudado a los estudiantes más activos a fijarse en las estructuras y en los usos de la lengua y a no asociar los usos más dinámicos del idioma con una falta de observación hacia las reglas que lo rigen, teniendo en cuenta también que el multilingüismo inherente a nuestros estudiantes (hablan diferentes lenguas del país) es producto de la adquisición de lenguas a lo largo de sus vidas, por exposición a ellas, y no el resultado del aprendizaje de ellas a nivel académico.

Tanto el tamaño de la muestra utilizada como la heterogeneidad de edades entre el alumnado no garantizan que los resultados obtenidos sean extrapolables de forma generalizada. Sin embargo, creemos que el planteamiento podría adaptarse para su uso en otros contextos o situaciones de aprendizaje. Un hecho que podemos afirmar es que se trata de indicios surgidos de observaciones reales, documentadas y analizadas, a partir de la experiencia directa en el aula con estudiantes adultos de ELE en una universidad pública india y que, como tales, han desatado el hilo argumental de esta tesis doctoral que presentamos.

Llegados a este punto, debemos manifestar las dificultades que supone recopilar datos a partir de encuestas no presenciales y que hubiera sido aconsejable un encuentro posterior con los participantes para aclarar algunas respuestas y desencadenar el proceso de reflexión que queríamos desarrollar entre nuestro alumnado. Asimismo, la misma aplicación Survio ha registrado que, de los 33 participantes a los que se les ha enviado el cuestionario, los 18 que no lo han cumplimentado sí que han accedido a él. Esto representa a más de la mitad (el 54,5%) del total.

Por todo ello, consideramos tanto las observaciones realizadas en la Universidad de Mumbai como las respuestas obtenidas a través del cuestionario no a modo de resultados concluyentes, sino únicamente como indicios para seguir investigando. Y así procedemos a partir del capítulo 4.

Por último, como afirman Ramsay, Aman y Pursel (2014, p. 438), la principal limitación que podemos encontrar a la hora de utilizar blogs como herramienta para el trabajo de CGE en el aula es la gran cantidad de tiempo necesaria para su gestión y actualización, sobre todo al comienzo.

En cuanto al trabajo futuro, el uso de blogs de aula permite, como hemos visto, que los audios motiven nuevas formas de lectura y que los textos adquieran vida más allá de la

escritura⁶⁶. En esta línea, nos permiten explorar multimedia y diferentes formatos a partir de contenidos que se vuelven multidimensionales. En su modalidad interactiva, los blogs actúan como punto de encuentro entre diferentes culturas. Estas pueden ser líneas para un trabajo futuro a partir de los CGE contenidos en el blog analizado. Asimismo, como proyecto, está abierto al desarrollo de utilidades pedagógicas y a trabajos de telecolaboración futuros. Resultaría interesante explorar aquí posibilidades para la interacción oral a través del blog, destreza que suele quedar relegada y que cuenta con menor volumen de investigaciones, como hemos mencionado en la introducción de este apartado.

⁶⁶ Los cuentos bilingües se han grabación en formato audio y vídeo, y están disponibles en el blog. Recuperado de http://chutneyconsalsa.blogspot.com/p/cuentos_1.html (ver Apéndice 1).

La producción radiofónica en clase de ELE, un recurso motivador para el trabajo de destrezas comunicativas e interculturales

Amparo Rodrigo-Mateu
Universitat de València

Amparo Rodrigo es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I de Castellón, en Comunicación Audiovisual por la Universitat de València, y ha cursado un máster sobre políticas y procesos de desarrollo en la Universidad Politécnica de Valencia. Su formación en ELE cuenta con un postgrado en la Universitat de València, diversos cursos con el Instituto Cervantes y un máster en la Universidad Pablo de Olavide. Profesionalmente ha alternado su carrera docente con la traducción y la cooperación para el desarrollo. En ELE ha trabajado como auxiliar de conversación (MECD) en Reino Unido y Austria, como profesora en el Instituto Cervantes de Bremen y en la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburgo (Alemania), como profesora visitante (MECD) en Estados Unidos y como lectora (MAEC-AECID) en la Universidad de Mumbai, en India (2013-2016). Forma parte del grupo de investigación Proyecto TALIS en la Universitat de València.

Resumen

Este estudio está basado en una experiencia en el aula con alumnos adultos de ELE en India. El objetivo es analizar el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales a partir de la producción radiofónica en un entorno social y académico caracterizado por la interacción oral multilingüe y por un aprendizaje en el aula que descansa sobre los pilares de la creatividad y la reflexión. A lo largo de la investigación, observamos cómo el desarrollo de la competencia comunicativa, inherente a la producción radiofónica, integra tanto el componente lingüístico-semántico como el pragmático intercultural, ambos inseparables en el proceso de aprendizaje de idiomas. Por último, pretende ser un estudio de desarrollo de destrezas orales abiertas, necesariamente, a complementarse con aquellas escritas, de cara al desarrollo integral de la competencia comunicativa.

Abstract

This study is based on a classroom experience with adult learners of Spanish as a foreign language in India. The aim is to analyse the development of linguistic and intercultural competences through creation of radio contents in a social and academic environment characterised by multilingual oral interactions, and a classroom learning environment

based on creativity and reflection. Throughout the research, we observe how the development of communicative competence, which is inherent to radio production, relates to linguistic and semantic components, as well as to intercultural pragmatics, both inseparable in the process of language learning. Finally, it aims at being a study about the development of oral skills open, necessarily, to be complemented with written ones, with a view to the integral development of the communicative competence.

Palabras clave

Competencia comunicativa, español L2, expresión oral, interculturalidad, radio.

Keywords

Communicative competence, Spanish as foreign language, oral production, interculturality, radio.

1. Introducción

1.1 Justificación

De cara al desarrollo de la competencia comunicativa es conveniente que los alumnos sean capaces no solo de reproducir contenidos aprendidos en la lengua extranjera, sino también de utilizarla como instrumento de reflexión que, a su vez, permita integrar la dimensión creativa en el ámbito educativo. Siguiendo a Sumo, Voisin y Téllez-Méndez (2016), el docente deberá crear o proporcionar entornos de trabajo que permitan un aprendizaje basado en la acción, en los cuales los aprendientes interactúen con un objetivo en mente y colaboren en la toma de decisiones de cara a su consecución. Esto permitirá el desarrollo de la capacidad creativa, considerada eje de la educación del s. XXI, y la consiguiente construcción de conocimiento.

En este sentido, consideramos que el medio radiofónico es un recurso didáctico que cumple la función de creatividad y que, al mismo tiempo, resulta motivador en entornos de trabajo colaborativos de la competencia comunicativa. Su aplicación en el aula sirve, además, para despertar la apreciación de los alumnos por este medio de comunicación y su capacidad de trabajo en él.

Asimismo, si se recomienda el uso de textos auténticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras porque permiten a los alumnos relacionarlos con textos equivalentes en su idioma y tienen, por tanto, información de antemano sobre la estructura y la intencionalidad comunicativa (Gómez Molina, 2016), entendemos que, igualmente, la creación bien planificada, no solo de textos, sino también de discursos auténticos, puede tener un efecto similar.

Con esta idea como punto de partida, las razones que han impulsado esta investigación son las siguientes:

1.º Interés en la comunicación radiofónica y consideración de la importancia de aprovechar todos los recursos que el contexto académico ofrece para el aprendizaje de idiomas.

2.º Las realidades siguientes:

A) Publicación de numerosos estudios sobre el uso de los medios de comunicación como fuente de materiales auténticos para el desarrollo de las competencias comunicativas de lengua (MCER, 2018) en el aula de idiomas.

B) Existencia de abundantes trabajos sobre el desarrollo de destrezas comunicativas en lengua materna a través de la producción de contenidos mediáticos.

Así, A parte de los medios en lengua extranjera como fuente de información y B del concepto de producción en lengua materna. El interés de este trabajo es ahora adaptar ambas líneas de investigación al análisis de la producción radiofónica en la clase de *lengua extranjera*, como instrumento para el desarrollo de competencias comunicativas de lengua e interculturales y pluriculturales, entendiendo estas últimas como componente inseparable de las competencias plurilingües (MCER, 2018), a partir de la *creación de contenidos*.

1.2 Contexto académico y grupos de trabajo

Este estudio está basado en una experiencia práctica con estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) de la Universidad de Mumbai, en India¹. El marco específico de trabajo en el que nos centramos es el programa radiofónico *¿Salsa o salsa?*², grabado en el estudio de radio comunitaria de la universidad *Radio MUST*, durante el curso académico 2013-2014.

El perfil del alumnado es una combinación de estudiantes de grado de Francés y de estudiantes a tiempo parcial, con edades y formaciones diferentes. Este último grupo es el más numeroso, como podemos observar en la tabla 1. En total, el curso académico en el que se ha desarrollado el programa de radio ha contado con los siguientes números de alumnos:

	Alumnos de grado de Francés	Alumnos externos	Total
Primer curso	2	61	63
Segundo curso	0	18	18
Tercer curso	3	2	5

Tabla 1. Distribución del número de alumnos de ELE en la Universidad de Mumbai durante el curso académico 2013-2014.

Fuente: Registro de matriculación del Departamento de Francés.

Se ha realizado el programa *¿Salsa o salsa?* con los dos grupos de alumnos siguientes:

En primer lugar, tenemos un grupo de alumnos de segundo curso, de nivel A2-B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) (en adelante, MCER). Son un total de 18 alumnos al inicio del curso y presentan destrezas comunicativas insuficientes para el nivel de idioma que les corresponde. Además, por motivos personales y profesionales, hay que prevenir la asistencia irregular de algunos de ellos, así como la imposibilidad de garantizar su

¹ Trabajo realizado en el contexto del programa Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras.

² Disponible en chutneyconsalsa.blogspot.in/p/radio.html. En la pestaña *Fotos* del mismo blog queda documentado el trabajo con imágenes y descripciones.

permanencia a lo largo de todo el periodo de docencia. Se es consciente de antemano, pues, de que el número de asistentes regulares puede disminuir con el paso del tiempo.

Ellos se encargan de la primera parte del programa, dedicada a aspectos lingüísticos del español.

En segundo lugar, contamos con un grupo de cinco alumnas de tercer curso, con un nivel B1-B2 del MCER y edades entre los 21 y los 25 años. Tres de ellas son alumnas de grado de Francés de la misma universidad y dos son graduadas en otros campos y, por lo tanto, estudiantes de ELE a tiempo parcial. Todas demuestran cierta habilidad gramatical y una base lingüística relativamente sólida. En general, presentan un buen nivel de idioma y una disciplina y hábitos de trabajo serios y regulares. Se trata de un grupo en el que destaca la voluntad de esfuerzo individual y de superación personal. Estas alumnas se ocupan de la segunda parte del programa, reservada para temas culturales hispanos.

Los objetivos, la estructura y el uso del idioma planificados son diferentes para cada grupo, teniendo en cuenta sus características, necesidades e intereses, así como las destrezas con las que cuentan y las que pretendemos que desarrollen. Del conjunto del programa de radio, para este estudio y por motivos de extensión, hemos seleccionado la sección de lengua tratada por el primer grupo.

1.3 Radio MUST

Radio MUST (Mumbai University Students Transmission) es la emisora de radio comunitaria de la Universidad de Mumbai y donde se ha realizado el programa *¿Salsa o salsa?* que presentamos. La emisora, activa desde febrero de 2008, emite programas de interés para la comunidad y creados por la misma comunidad, tanto la universitaria como la residente en el área de alcance (10 km de radio). Entre otros, se da voz a estudiantes, a centros educativos y a ONG.

Radio MUST ofrece programas informativos y de entretenimiento, sobre temas como el medio ambiente, música tradicional, astronomía, salidas profesionales, literatura, educación y cursos impartidos en la universidad, economía, historia, mujer o salud, por nombrar algunos. Las lenguas de comunicación son principalmente el maratí³, el hindi y el inglés. Este enfoque lingüístico inclusivo y comprometido permite abarcar a una audiencia más amplia.

Su visión es «to enrich the lives of its listeners by promoting education, health, culture, languages, peace, harmony, agriculture and growth, etc. in and around the campus at Kalina, Santacruz East, Mumbai». En cuanto a la misión, «through active involvement of the community members in and around the campus areas and along with the campus students, MUST Radio aims to empower and reach its listeners to cover entertainment, education, health, employment, entrepreneurship and dissemination of information to the people on various local bodies, state and central government schemes/projects».⁴

La emisora cuenta con un equipo interno de técnicos, así como con estudiantes y profesionales del campus universitario, miembros de la comunidad y radioaficionados. En cuanto a la distribución del espacio, este se divide en un estudio para emisiones en directo, un estudio de grabación y una sala de control.

³ El maratí es el idioma oficial del Estado de Maharashtra, cuya capital es Mumbai.

⁴ Fuente: *Ek dunya adek avaaaz, One World Many Voices*. <http://www.edaa.in/site/must-radio>.



Estudio de Radio MUST

1.4 Razones que impulsan a crear un programa de radio

Hemos decidido, en primer lugar, aprovechar un recurso existente en la universidad: una emisora de radio totalmente equipada y gestionada por técnicos expertos.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la radio es una oportunidad de compromiso de los alumnos por aprender más allá de las horas de clase. Además, al crear y transformar ellos mismos su contexto de aprendizaje, se sentirán más dueños del proceso.

La radio, asimismo, supone una práctica satisfactoria, significativa, sugerente e inspiradora para los alumnos. Se trata de una actividad auténtica, relacionada con su contexto real, con su vida diaria y, a la vez, espontánea y divertida. Al mismo tiempo, se generan conocimientos en grupo y existe un trabajo altamente colaborativo. La perspectiva es, en todo momento, dialógica. Los alumnos debaten, construyen y aprenden juntos durante la creación del programa. De esta manera, la formación no se produce como un sobreesfuerzo, sino como un proceso natural que nace de la motivación y del aprendizaje activo, recreando la realidad, más allá de la simple observación.

En cuanto a la emisión de los programas, estos se crean y se comparten tanto a través de la emisora de radio como en el blog de la asignatura de ELE de la Universidad de Mumbai, chutneyconsalsa.blogspot.in. En este último se recopilan archivos de audio e información en formatos complementarios para compartirlos con una audiencia más amplia. Esto permite dar una mayor difusión a los programas, accesibles, gracias a ello, en cualquier momento y desde cualquier punto con conexión a Internet. La función del blog, además, es mostrar la secuenciación y la evolución del trabajo como práctica de aprendizaje continuo.

En el caso de la emisión a través de las ondas de *Radio MUST*, el ámbito geográfico de difusión es más reducido y las posibilidades de escuchar los programas quedan supeditadas a la programación radiofónica. En el caso del blog, por el contrario, se amplía el alcance geográfico y se pueden escuchar las emisiones en cualquier momento. El único requisito aquí es disponer de acceso a Internet.

2. Objetivo de la investigación

En este artículo analizaremos la utilidad de la creación de diálogos e interacciones a partir de muestras auténticas en textos escritos y del *input* almacenado de unos alumnos que no

parten de conocimientos nulos del idioma, con el fin de producir discursos e interacciones reales adaptados al género radiofónico, es decir, con la intención de crear textos para ser leídos.

Se trabaja, además, el programa radiofónico con un enfoque comunicativo de desarrollo de competencias interculturales y pluriculturales, a través del contraste entre la cultura de los alumnos y la de aprendizaje. A partir de aquí, la investigación nace de la observación del grado y la calidad de aprendizaje de ELE mediante una experiencia llevada a cabo en el aula, con la finalidad de *demostrar que la producción de discursos radiofónicos auténticos en aprendientes de ELE a partir de una reflexión sobre el input almacenado, el aprendizaje nuevo y el contraste lingüístico y cultural mejora la competencia comunicativa.*

Siendo conscientes de que este planteamiento general no es, en absoluto, novedoso, lo que principalmente se persigue con este estudio es comprender mejor el enfoque comunicativo y el desarrollo de competencias comunicativas de lengua en el aula de ELE a partir de un caso real de contraste entre las culturas india y española. Para ello, presentamos un estudio de caso práctico que confirma la validez de la incorporación del medio radiofónico como recurso didáctico a la hora de contextualizar el aprendizaje del idioma en una cultura lejana a la lengua y cultura de estudio.

3. Marco teórico

Las lecturas que originalmente han impulsado este trabajo de investigación son las siguientes:

En primer lugar, durante el tiempo de realización del programa de radio con los alumnos, *Aula de locución* (Blanch y Lázaro, 2010) ha sido un excelente manual de referencia y de contextualización en el campo de la producción radiofónica, por su enfoque práctico hacia todos los detalles de la locución en el aula y por su valiosa utilidad y adaptabilidad de cara al trabajo de destrezas comunicativas orales.

En segundo lugar, el artículo de Kung (2016) invita a reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación en nuestra situación de aprendizaje en la Universidad de Mumbai. La razón es su análisis del contexto asiático, las consiguientes particularidades culturales que se reflejan en el trabajo de clase y, al mismo tiempo, porque nos permite situarnos en el tiempo y en el espacio a la hora de analizar una tarea que, sin duda, está condicionada no solo por los entornos geográfico, social y lingüístico, sino también por la tradición docente en el país.

Ambas lecturas han servido de punto de partida para aportar un enfoque nuevo a sus contenidos y adaptarlos a la posibilidad de crear situaciones de aprendizaje basadas en la producción de discursos radiofónicos en el aula de ELE, con miras al análisis de un desarrollo de la competencia comunicativa oral a partir del uso de los medios de comunicación que, como indica Kung (2016), cuenta con escasas investigaciones en el sureste asiático.

Los estudios de Gómez Molina han servido de guía para la categorización y estructuración del aprendizaje léxico-semántico en términos de léxico planificado y léxico ocasional, así como para atender a la diferenciación entre vocabulario receptivo y productivo (Gómez Molina, 2016). Ambos han sido aspectos y objetivos en continua consideración y adaptación desde la planificación del proyecto hasta la última emisión.

La pronunciación, por su parte, cobra mayor atención en esta práctica radiofónica como parte de la asignatura de ELE y, en general, en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras que enfatizan su tratamiento desde estadios iniciales. En este sentido, el trabajo de Poch (2016) ha sido una base teórica de apoyo, también de cara al análisis de

un ejercicio de pronunciación planificado con un enfoque entretenido y ameno para, así, compensar la falta de motivación que la práctica descontextualizada de la pronunciación podría conllevar.

Desde el comienzo, la ideación de las emisiones de *¿Salsa o salsa?* se ha basado en el reconocimiento de un vínculo profundo entre la competencia comunicativa y la competencia cultural durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta observación ha hallado un punto de referencia en publicaciones de académicos del campo de ELE como son Miquel y Sans (2004) y Briz (2016).

3.1 Los medios de comunicación en el aula de idiomas

A partir del artículo de Kung, establecemos una comparación entre, por un lado, el uso de contenidos mediáticos en el aula de idiomas y, por el otro, la producción de estos. En otras palabras, queremos observar las diferencias principales entre la práctica de utilizar los medios de comunicación como base de contenidos para el aprendizaje y lo que consideraríamos un ejercicio más activo de creación de discursos mediáticos como forma de aprendizaje. El primer caso es el objeto de estudio de la investigación de Kung, mientras que el segundo se adapta a nuestra investigación.

Educación mediática	
Uso de contenidos	Producción de contenidos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Input</i> lingüístico auténtico. ▪ Conciencia lingüística⁵ a través de la exposición. ▪ Desarrollo de la competencia interpretativa a partir de la representación de personas y culturas a través de los medios de comunicación. ▪ Reflexión posterior a la exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Output</i> lingüístico auténtico. ▪ Conciencia lingüística a través de la producción. ▪ Desarrollo de la competencia interpretativa a modo de reflexión previa antes de la creación de contenidos.

Tabla 2. *Diferencias principales entre el uso y la producción de contenidos mediáticos en clase.*
Fuentes: Kung (2016) y observación propia.

El objetivo de esta comparación es ampliar el concepto de educación mediática definida como «the capability accessing as well as utilizing the media sources for effective communication» (Hobbs, 1998, en Kung, 2016), para sumar, también, la capacidad de crear contenidos mediáticos como parte del proceso de aprendizaje, en nuestro caso, de lenguas extranjeras.

Por último, y al tratarse del medio radiofónico, resulta pertinente observar aspectos relacionados con la locución, como son la pronunciación, la entonación o el ritmo, entre otros, enmarcados en el ámbito de las destrezas para la expresión oral que nos ocupan.

3.2 Expresión oral: articulación y locución

En términos generales, la comunicación oral se caracteriza frente a la escrita por su inmediatez, espontaneidad y retroalimentación inmediata. El discurso oral abarca aspectos como la entonación, la pronunciación o las pausas, así como la confluencia de elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que facilitan la transmisión de mensajes (Martín Peris, 1993). En este estudio nos centramos en la comunicación oral en un

⁵ Se entiende por conciencia lingüística el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprenderla, enseñarla y usarla. Fuente: Centro Virtual Cervantes.

entorno radiofónico, con las particularidades que el medio conlleva, a partir de discursos más elaborados y completos, lejos de algunos aspectos característicos de la lengua oral como, por ejemplo, las interrupciones (Pinilla, 2016).

Ante el hecho que un componente importante de la comunicación humana es no verbal, en el medio radiofónico debemos paliar la deficiencia de elementos, según Pinilla (2016), paralingüísticos (gestos, movimientos, situación espacial, distancia entre los interlocutores...) y extralingüísticos (tema y situación comunicativa), cuya carencia supone una reducción considerable de recursos estratégicos no verbales. A diferencia del cine, por ejemplo, en radio no se infiere el significado a partir de la observación y debemos descartar, en consecuencia y en un principio, los elementos visuales como fuente de información.

Si hablamos de aspectos fonéticos, «la actuación pedagógica que consiste en actuar sobre la pronunciación constituye, en efecto, uno de los puntos clave de la enseñanza de la lengua» (Poch, 2016). Por tanto, si trabajamos la fonética desde niveles inferiores, evitaremos hábitos de pronunciación incorrectos.

La manera como articulamos los sonidos de nuestra lengua materna determina cómo articulamos en otro idioma. Suele ocurrir que la grafía de los sonidos coincida pero, en cambio, su articulación difiera y que en realidad se trate de sonidos algo distintos o, incluso, muy distintos. Cuando aprendemos otro idioma no solo debemos aprender su vocabulario, su gramática o su ortografía, sino también su adecuada articulación (Blanch y Lázaro, 2010).

Como afirma Poch (2016), que, al aprender una lengua extranjera, tendemos a relacionar los sonidos nuevos de esta lengua con los de nuestra lengua materna. Esto obliga, en primer lugar, a aprender a percibir auditivamente la lengua extranjera y las diferencias que existen entre esta y nuestra lengua materna o lenguas que conocemos. Luego, la audición controlará la producción. Por tanto, para la corrección fonética en una lengua extranjera es necesario, primero, identificar sus sonidos y la entonación.

Por otro lado, la práctica fonética permite al alumno comprobar que los errores semánticos pueden derivarse también de errores en la pronunciación y que, por tanto, es necesario pronunciar correctamente para que se mantenga la comunicación (Romero y González, 2008).

Avanzamos ahora un nivel para destacar que, con la práctica radiofónica, se fomenta y se perfecciona la capacidad oratoria de los alumnos, es decir, la capacidad y el adiestramiento para expresarse en público de forma fluida, elegante, persuasiva y comprensible (Blanch y Lázaro, 2010). Destacan las mismas autoras que, antes que nada, es importante mantener una actitud abierta y firme a la hora de enfrentarse al micrófono por primera vez.

En cuanto a la transición del guion escrito al discurso oral, suele ocurrir que, durante la locución, los estudiantes se sienten dominados por el texto escrito, y esto se acentúa cuando este se redacta desde la lógica de la expresión escrita, siguiendo las normas de puntuación pertinentes. En todo momento debemos tener en cuenta que el guion se escribe para ser leído y que, por tanto, se trata de un texto para la expresión oral, en el que la respiración no debe quedar subordinada a la puntuación ortográfica (Blanch y Lázaro, 2010), puesto que juega un papel estructurador importante. «Hay que transformar un acto mecánico y simple de lectura en un acto comunicativo» (Balsebre, en Blanch y Lázaro, 2010).

En su artículo, Poch apunta que este tipo de ejercicios requiere un alto nivel de concentración por parte de los alumnos y se sugiere que la duración no sea larga. Los alumnos deben realizar un gran esfuerzo de atención y se recomienda, por tanto, un trabajo diario pero de tiempo bastante limitado (Poch, 2016). Asimismo, es conveniente

«que los alumnos tengan claro el objetivo de la tarea, lo que tienen que conseguir y cómo está organizada la actividad para saber qué pasos deben dar para realizarla» (Gelabert, Bueso y Benítez, en Pinilla, 2016). Este conocimiento de la situación comunicativa, unido a la importancia de crear entornos de aprendizaje en los que los alumnos se sientan cómodos e incluidos, propiciará una producción más correcta y contextualizada.

Relacionado directamente con la expresión oral encontramos la comprensión auditiva. En este sentido, G. White (2008, en Gil-Toresano, 2016) propone actividades en las que los aprendientes creen sus propios materiales. Hacerlo les aportará seguridad, motivación y se sentirán más dueños de la experiencia. Además, les entretendrá y, por tanto, la actividad de escuchar les resultará menos estresante.

Para terminar, la música en la radio aporta un valor ilustrativo importante. Sirve para subrayar palabras e ilustrar descripciones y, enlazada con la voz, crea armonía ortográfica. Es importante elegir con atención la música que acompañará al contenido del programa y adaptarla a la locución y al estilo de este (Blanch y Lázaro, 2010).

4. Análisis y evaluación

4.1 Proceso de creación del programa de radio

La redacción de los guiones de cada programa ha sido un trabajo colaborativo en el aula. Tras un debate para seleccionar los temas y sus contenidos, se ha escrito el guion con ayuda, en primer lugar, de los conocimientos previos de los alumnos. Se ha priorizado, con ello, el uso de materiales que los alumnos ya han trabajado, es decir, la adaptación al medio y lenguaje radiofónicos de contenidos con los que están familiarizados. El hecho de conocer bien estos materiales y de tener la sensación de controlar el tema han sido elementos motivadores. En suma, la tarea ha consistido en traducirlos a guion radiofónico. Esto significa, entre otros, dotarlos de sonoridad y tener en mente a una audiencia. En esta fase inicial, se ha intentado controlar el uso abusivo de diccionarios.

Al tratarse de una actividad conjunta en el aula, los procesos de redacción y de corrección han sido paralelos. Destacaremos que se ha considerado el tiempo dedicado a la redacción de los guiones como componente integral del aprendizaje general del idioma y, en este sentido, se han realizado las explicaciones y los repasos de contenidos necesarios. Se ha buscado que los textos presentaran las ideas bien ordenadas y expresadas mediante frases cortas, sin apenas subordinadas, para conseguir la mayor claridad y sencillez posibles (Blanch y Lázaro, 2010).

Una vez redactados los guiones, y antes de dirigirnos a la sala de grabación, se ha practicado la pronunciación, la entonación, las pausas y el lenguaje no verbal en ejercicios de lectura en voz alta y de dramatización. Las pausas son importantes porque sirven como puntuación de las palabras habladas y, con ello, contribuyen a la significación del discurso. En la realización correcta de las pausas y en la calidad de la entonación influye también la comprensión del texto (Blanch y Lázaro, 2010). Resulta determinante, por tanto, invertir tiempo en un minucioso trabajo previo de redacción.⁶

A continuación, se han grabado los programas en *Radio MUST*. Aquí la profesora ha coordinado el ejercicio desde el punto de vista lingüístico y de la comprensión, puesto que el técnico de radio no tiene conocimientos del idioma. Éste último, por su parte, ha gestionado la parte técnica de la grabación. Se ha requerido un trabajo conjunto y paralelo

⁶ En los guiones incluidos en los anexos se aprecian claramente las notas tomadas y las marcas realizadas sobre ellos durante este proceso de preparación previa, de cara a su locución y edición posteriores.

entre ambos para que los mensajes reunieran los requisitos lingüísticos y de sonido adecuados de cara a su difusión.

En cuanto a la edición, el planteamiento ha sido realizarla en el estudio de grabación, en un trabajo conjunto entre la profesora y el técnico de radio, por el mismo motivo expuesto en el párrafo anterior. Esto ha permitido también introducir la música española adecuada para cada momento del discurso. Su uso se ha intentado adaptar a las características del programa y de la locución (Blanch y Lázaro, 2010). En este sentido, se ha optado por el estilo animado acordado con los alumnos antes de empezar el programa, con una alternancia de ritmos que aporten energía a la locución. En la medida de lo posible, se ha seleccionado también música con letras que ilustren el discurso radiofónico.

En la tabla siguiente se muestran algunos ejemplos:

Programa	Guion	Música
Información personal	«...mis sobrinos (<i>nephews and nieces</i>) y, of course, mis amigos (<i>my friends</i>)».	<i>Son mis amigos</i> , Amaral.
Información personal	«Sí, vivo con toda mi familia en una casa grande».	<i>Mi casita de papel</i> , Topolino Radio Orquesta.
Información personal	«Vivo en Mumbai».	<i>Hawaii-Bombay</i> , Mecano.
Información personal	«Yo estoy jubilado, <i>retired</i> . Estudio español y disfruto de la vida».	<i>Caramba</i> , Azúcar Moreno.
En el restaurante	«Ummm... ¿Y dónde está Valencia?»	<i>Mediterráneo</i> , Los Rebeldes.
En el restaurante	«Me llamo Padmashree y soy su camarera».	<i>Camarera</i> , Antonio Machín.
En el restaurante	«Después de cenar, los jóvenes van a pubs y discotecas».	<i>Bailando</i> , Alaska y los Pegamoides.

Tabla 3. Canciones seleccionadas para diferentes fragmentos de los guiones

Por motivos de horario y de disponibilidad, no ha sido posible incluir a los alumnos en la fase de edición del proyecto.

La tarea planteada ha supuesto un esfuerzo y compromiso de trabajo por parte de unos alumnos, primero, con una falta de disciplina de trabajo regular y, segundo, habituados a métodos de enseñanza magistral más tradicionales. Así, se ha creído necesario conocer, de antemano, sus expectativas acerca del trabajo de la profesora. Tras realizar una encuesta de respuesta abierta, algunos comentarios de los alumnos han sido los siguientes:

To go beyond the textbook and to learn Spanish in a playful way. That is what I expect.

To make the project interesting, I would like to put forth my ideas -mostly related to culture (Saraswati Raicar, 56 años).

The teacher is the ultimate authority. She should suggest the titles and do the necessary correction, annotation and pronunciation (Prakash Satam, 57 años).

I expect my teacher to guide me and to be my mentor throughout the programme. I would appreciate if she would help me strengthen my weaknesses through weekly assignments and exercises, if possible (Neha Vajandar, 22 años).

Teacher's help is sought in framing the correct dialogues and usage of apt words that situation demands and the total co-ordination during recordings and building up de programme (Narayan Nair, 66 años).

The most difficult part in every language is their grammar. If the teacher can clear that part, then practice and conversation can be done easily (Deepika Soni, 26 años).

I expect more grammatical usage and language practice (Ishita Viaria, 28 años).

Estos comentarios han servido de guía para enfocar el trabajo teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y su visión del aprendizaje. Como podemos comprobar, con este grupo de alumnos, queda corroborada la conveniencia de integrar el trabajo radiofónico en la dinámica de estudio formal del idioma que se lleva a cabo en la clase de lengua general.

4.2 Perfil del alumnado

Como hemos indicado en la introducción, este primer bloque del programa de radio está realizado por alumnos externos a la universidad, con perfiles variados y edades comprendidas entre los 22 y los 67 años. A pesar de la diferencia de edades, las estrategias de trabajo revelan similitudes en la mayoría de casos. Esto se observa, por ejemplo, en una cierta confianza pero, al mismo tiempo, en una dependencia continua del guion escrito a la hora de locutar. Demuestran disposición en la aproximación a la actividad pero carecen de fluidez al hablar, incluso cuando lo hacen en inglés, y muestran un grado significativamente elevado de concentración.

La explicación a ello se encuentra, en parte, en la tradición educativa de los alumnos. Casi en su totalidad provienen de instituciones donde las lenguas principales de enseñanza eran las del Estado, a diferencia de otros centros educativos del país (privados, religiosos o ambos), en los que la lengua inglesa, si no es la lengua de enseñanza, se ofrece como estudio de calidad. Nuestro grupo concreto se siente más cómodo con lenguas como el hindi o el maratí (las dos lenguas más compartidas entre ellos) que con el inglés. Sin embargo, por la proyección internacional de nuestro blog, y también para hacer más partícipe a la profesora en el proyecto, se recurre al inglés en las grabaciones. Afortunadamente, contamos con un alumno lingüista que asesora en aspectos sintácticos, de pronunciación y de entonación para los contenidos en lengua inglesa.



Sala de grabación

Un aspecto positivo que cabe destacar es que se trata de un grupo de alumnos que ya han completado un curso académico juntos y que, por tanto, existe cierto grado de familiaridad entre ellos. Esto es constructivo de cara a los procesos comunicativos en el aula, puesto que, como interlocutores, comparten o creen compartir una versión parecida del contexto, y este conocimiento mutuo de lo que saben y de lo que saben que los otros saben, influirá en el éxito de la comunicación (Reyes, 1995, en Gil-Toresano, 2016).

En cuanto a características y actitudes, los alumnos muestran principalmente un interés comunicativo oral en el aprendizaje de ELE y disfrutan del proceso de creación, sobre todo de las visitas al estudio de radio. Muestran una actitud más lúdica y sociable que profesional hacia las tareas, y esto se ha aprovechado como factor positivo de cara al aprendizaje del idioma y a la consideración del aprendiente como agente social que participa en intercambios comunicativos, tal y como indica el MCER.

4.3 Competencia léxico-semántica

La información de partida con la que cuentan los alumnos y que influye o determina el desarrollo de la competencia comunicativa procede de materiales de clase trabajados previamente y del *input* almacenado. Ahora, con la idea del producto radiofónico final en mente, se han adaptado a las necesidades de la nueva situación de aprendizaje que se pretende crear en el aula, es decir, no solo se ha utilizado conocimiento previo, sino que este se ha transformado en destrezas. Así, la activación del *input* almacenado en la memoria receptiva del aprendiente y la posterior transformación del conocimiento en destrezas a partir de contenidos mediáticos (Ellis, 2005; Hill, 1999, en Kung, 2016) se vuelven aquí una activación del *input* almacenado y su posterior adaptación para desarrollar destrezas a partir de la *creación* de dichos contenidos mediáticos.

En lo que se refiere al vocabulario, a la hora de redactar el guion escrito previo, se ha informado a los alumnos de que deben intentar utilizar, al máximo, vocabulario conocido para planificar, de antemano, lo que quieren decir. A partir de esta consideración, se les ha animado a que incluyan algunas palabras nuevas, si bien de forma limitada. Un número elevado de unidades léxicas nuevas podría ser contraproducente de cara al aprendizaje. En cambio, un número reducido y controlado les permitirá seguir teniendo el control de la producción y, al mismo tiempo, añadir estas palabras nuevas a su vocabulario productivo. Al mismo tiempo, los alumnos han seleccionado temas que les resultan familiares y que les interesan y esto es un punto a favor de la competencia léxica.

Como vemos, se ha trabajado para que el léxico productivo destaque frente al léxico todavía no incorporado. De lo contrario, esto podría desmotivar a los aprendientes y también requerirles un esfuerzo de comprensión para el que no están preparados. Esta consideración es importante, ya que las tareas de producción requieren un dominio productivo de cierto vocabulario relacionado. Ante la consideración que todo vocabulario productivo es receptivo pero no a la inversa, con este grupo en concreto, hay que prestar especial atención a la hora de planificar la fase final de producción, puesto que los alumnos no parten de conocimientos nulos pero sí de vacíos de aprendizaje irregulares que conviene llenar de antemano.

En esta experiencia de aula, nos encontramos con unidades léxicas de las cuales los alumnos entienden algunos aspectos, pero no todos, y esto impide su paso al vocabulario productivo, ya que, para formar parte del vocabulario productivo, el nivel de comprensión de una palabra tiene que ser mayor que en el vocabulario receptivo. Este es el aspecto principal que se ha querido trabajar con estos alumnos, es decir, tomar el vocabulario receptivo que ya tenían, complementarlo con carencias y transformarlo en

vocabulario productivo comprensible y de calidad. En la producción de mensajes comprensibles se ha tenido en cuenta también la corrección gramatical. Importa corregir pronto y bien (Martín Peris: 2004).

En cada emisión temática, ha habido una planificación previa del léxico, tanto del almacenado como del que iban a incorporar su vocabulario, con el fin de mejorar la competencia comunicativa. El vocabulario se ha adaptado a las situaciones comunicativas creadas en las cuatro emisiones y elegidas teniendo en cuenta tanto el interés de los alumnos como las necesidades de refuerzo del aprendizaje observadas por la profesora. Se trata, en todo momento, de vocabulario contextualizado en los cuatro ámbitos siguientes: presentaciones, saludos y despedidas, información personal y el restaurante. El contexto social y cultural ha determinado, a su vez, los criterios de selección léxica. Un ejemplo de ello lo encontramos en el programa *En el restaurante*, con la introducción de la opción vegetariana. A diferencia de la cultura hispana, el vegetarianismo es un aspecto característico de la cultura india y un tema indisoluble de las conversaciones relacionadas con la alimentación en el país.

Referencias culturales como la anterior, que surgen de necesidades o de situaciones de aprendizaje concretas, así como de aspectos que los alumnos quieren transmitir sobre su cultura, demuestran que, además del léxico planificado, existe un margen amplio para la inclusión de léxico ocasional a lo largo del proceso de aprendizaje. El primer programa, *Presentaciones*, con la introducción de temas como la lluvia y la celebración de *Diwali*, es una muestra de ello⁷.

Ha resultado útil, asimismo, trabajar con los alumnos el uso de sinónimos en clase y animarlos con ejercicios de práctica para que amplíen el vocabulario y, por tanto, para que demuestren una mayor riqueza en la variedad de palabras que utilizan. Esta práctica se ha realizado también con conjuntos de palabras y reformulaciones de frases, en un trabajo intenso de ampliación de la densidad léxica. Todo ello ha ayudado a los aprendientes a aumentar el nivel de competencia léxica.

A lo largo de la tarea se ha buscado otras formas de decir lo que los alumnos querían expresar, para hacer el texto más coherente y menos repetitivo. De nuevo, el uso de sinónimos ha sido la práctica más generalizada en la redacción de los guiones, en la que se ha trabajado diferentes formas de expresión con el objetivo de hacer el discurso más creíble y ameno.

4.4 Expresión oral: articulación y locución

4.4.1 Enfoque de la práctica

En un principio, con este grupo de alumnos de nivel inicial y con dificultades de asimilación de algunos sonidos de la lengua, se ha dado mayor prioridad a la pronunciación general que a la entonación como estructuradora de enunciados, y se ha valorado más la claridad y la seguridad que la velocidad del discurso (Blanch y Lázaro, 2010), ya que parten de una falta de dominio de la articulación claramente perceptible. Ha sido únicamente cuestión de priorizar. Trabajar con exhaustividad o corregir todos los aspectos de la expresión oral con este grupo habría conllevado un gran esfuerzo por su parte que podría haberlos desmotivado.

No obstante, y a pesar de esta prioridad establecida de antemano, se ha considerado oportuno que los alumnos sean conscientes del conjunto de aspectos

⁷ Este primer programa se grabó en el mes de octubre y coincidía con el final del monzón, o época de lluvias, además de estar próxima la festividad de *Diwali*, una de las celebraciones hindúes más importantes.

fonéticos, más allá de la pronunciación, que caracterizan el discurso radiofónico, con miras al desarrollo de su propia competencia lingüística general.

Hay que tener en cuenta que la fonética no es solo la disciplina que enseña a pronunciar correctamente, sino que además es aprender a formar el oído a nuevos sonidos, al enlace de las palabras, al ritmo y a la entonación (Romero y González, 2008: 3).

Hemos practicado ejercicios de articulación, de coarticulación y de pronunciación matizada, para despertar mayor atención al uso de la lengua en el contexto radiofónico, tanto desde el punto de vista de la pronunciación como de la expresividad⁸. Se ha trabajado, asimismo, el acento enfático, característico del lenguaje radiofónico, para marcar sonidos y partes del discurso, y se ha insistido en la locución expresiva. Aspectos como buscar el tono adecuado y el énfasis para captar la atención del oyente han adquirido importancia en ausencia de un lenguaje corporal visible. La idea es transmitir sentimientos y emociones, más allá de los contenidos puramente semánticos (Blanch y Lázaro, 2010) y atraer al oyente mediante el ritmo del discurso, el estado de ánimo y el sentimiento de lo que se está diciendo. En la mayoría de casos, nuestros alumnos indios muestran alegría, energía e ilusión, y esto se transmite en sus voces.



Práctica de grabación

4.4.2 Pronunciación y corrección

Si aprendemos la pronunciación de forma correcta desde el principio del contacto con la lengua extranjera, esta será la norma que registraremos en nuestro cerebro y la que, al mismo tiempo, nos ayudará a controlar la producción posterior. Sentiremos más confianza a la hora de pronunciar palabras en la lengua extranjera y, sobre todo, a la hora de leer incluso vocablos que desconocemos. Conocer bien la fonética permite que procesemos rápidamente cualquier palabra nueva que veamos escrita y que perdamos el miedo a pronunciarla o utilizarla, aunque desconozcamos el significado.

Las particularidades de este grupo de alumnos demuestran, a diferencia de lo que afirma Dolors Poch (2016) en su artículo «*Los contenidos fonético-fonológicos*», que los hábitos articulatorios existen y que, si bien no suponen una atrofia, como todo hábito, cuanto más tiempo se tarde, más nos costará deshacernos de aquellos mejorables y

⁸ Recursos utilizados: «Tiempo para pronunciar» (Romero Dueñas y González Hermoso, 2008) y «Aula de locución» (Blanch y Lázaro, 2010).

adoptar los correctos. Se ha decidido, por tanto, trabajar el alfabeto fonético correctamente con este grupo como base para la expresión oral en el programa radiofónico.

Con insistencia decreciente desde el primer programa, se ha practicado ejercicios aislados de pronunciación. Se ha incidido en los sonidos *g* y *j* (x), *gü*, *c* (k, θ) y *z* (θ). A continuación, se ha pasado a la lectura de los guiones redactados previamente.

La fase de lectura ha evolucionado hasta la interpretación, es decir, de pie en el aula se ha *actuado* el guion. Se ha animado a los alumnos a trabajar la entonación, a buscar aspectos de mejora y ritmos más dinámicos. La entonación se beneficia y la monotonía se minimiza si apoyamos la voz en gestos, aunque estos resulten invisibles para los oyentes. Los movimientos de manos y de otras partes del cuerpo, como la cabeza o los hombros, confieren mayor expresividad a una voz (Blanch y Lázaro, 2010) que se enriquecerá de matices (Rodero, en Blanch y Lázaro, 2010). La postura y la sonrisa serán igualmente influyentes. Este proceso se ha repetido antes de la locución de todos los guiones.

Un punto favorable es que, al tratarse de un programa en diferido, el mensaje es reversible y, por tanto, se pueden corregir en cualquier momento aspectos relacionados con la pronunciación, la entonación o la locución. El objetivo principal en el aula de locución para este grupo es llegar a los oyentes con claridad en la pronunciación y con contenidos inteligibles. En esta línea hemos trabajado la corrección.

Así, desde el principio, la corrección de la pronunciación ha estado encaminada hacia los errores que perturbaban la comprensión del mensaje. Se ha adaptado, por tanto, a las necesidades de los alumnos y también a las del medio, ya que, al no existir el lenguaje no verbal, nos queda el verbal como único recurso. La falta de elementos no verbales con estos alumnos de nivel inferior debe compensarse con ensayos íntegros previos a la locución final.

Trabajar la pronunciación ha sido, sin duda, prioritario. Considerando el esfuerzo de concentración y de atención que se supone a los alumnos, *¿Salsa o salsa?* ha seguido un ritmo de trabajo diario pero de tiempo controlado, alternando la práctica de la expresión oral para la radio con otros contenidos de la clase de ELE. Esta distribución del tiempo ha sido posible también gracias a la duración de dos horas de las clases de lengua.

4.4.3 Escucha y audiencia

Para conseguir una pronunciación adecuada en lengua extranjera, debemos trabajar, en primer lugar, la percepción de los sonidos (Poch, 2016). En nuestro caso empezamos con un trabajo de producción seguido de otro de audición, y así continúa el ciclo. Además de la práctica de expresión oral previa en el aula y de la grabación en el estudio de radio, al escuchar posteriormente los programas editados, los alumnos perciben, de nuevo y desde otra perspectiva, sus propios sonidos y los de sus compañeros. Esto es, al mismo tiempo, un ejercicio de autoevaluación que promueve que adquieran mayor responsabilidad frente a un aprendizaje del cual se sienten más propietarios. Además, contar con las grabaciones accesibles en todo momento en el blog de la asignatura les permite satisfacer la curiosidad por escucharse y detectar aspectos de mejora para perfeccionar la pronunciación de cara a grabaciones sucesivas y prácticas orales futuras.

Al centrarnos en la producción, es decir, en el papel del alumno como agente activo que, a partir de la práctica, aprende a adaptar el uso de la lengua al contexto comunicativo, en todas las actividades se ha aprendido haciendo, del error y de la autoescucha posterior.

En cuanto a la audiencia, es conveniente recordar que contamos con un sector sin conocimientos de español. Hay que asegurarse, por tanto, de que todo aquello que se dice se traduzca o se emita de forma comprensible para la totalidad de los oyentes. En cualquier momento, el mensaje debe quedar claro y los alumnos deben saber ponerse en el lugar de la audiencia para detectar las necesidades de esta de cara a la comprensión del mensaje.

A modo de recapitulación, la competencia comunicativa inicial insuficiente hace que estos alumnos utilicen un lenguaje poco natural y difícilmente comprensible y que, de cara al programa de radio, esto deba subsanarse, entre otros y ante la ausencia del lenguaje gestual, con prácticas de pronunciación y de fluidez para la interacción. Todo ello ha supuesto una rigurosa labor de preparación previa.

El hecho de trabajar la interacción de antemano ha permitido a los alumnos practicar con mayor detenimiento la articulación del discurso en la lengua extranjera con ayuda de la profesora. Así, como hemos visto, se ha incidido en aspectos como la entonación, el acento, la claridad y las pausas, los cuales aportan una cantidad considerable de información al discurso, junto con la quinésica y la proxémica, elementos trabajados también de antemano en un ejercicio conjunto de práctica, de reflexión y de aprendizaje que ha permitido acentuar el trabajo de todos los aspectos relacionados con la comunicación oral.

El entusiasmo y las ganas de participar de los alumnos han sido un valor añadido que ha facilitado la tarea de una práctica guiada de la pronunciación a partir de actividades planteadas de forma sencilla, comprensible y de evolución progresiva, a lo largo de un proceso de aprendizaje en el que el nivel de profundización se ha adaptado a los objetivos iniciales. En ningún momento se han enfocado las tareas a abordar complejidades más allá del nivel de lengua de los alumnos.

4.5 Competencia intercultural

Las actividades realizadas permiten al alumno exponerse a la lengua de aprendizaje en textos auténticos hablados y escritos y, al mismo tiempo, le ofrecen pautas para que él mismo cree textos similares o resultantes, también a partir de prácticas anteriores. Se relaciona, en todo momento, los conocimientos nuevos con los conocimientos previos de los alumnos, tanto de la nueva cultura como de la suya propia, en un aprendizaje basado en el análisis cultural contrastivo. Los conocimientos nuevos, por su parte, se aprenden por contacto lingüístico (exposición y creación) y esto refuerza el aprendizaje, sobre todo en la fase de creación, al despertar en el alumno la necesidad de aprender palabras y estructuras nuevas. Si, además, le ofrecemos la oportunidad de trabajar los sentidos y la creatividad como complemento de la práctica cognitiva, el grado de motivación y, por tanto, de aprendizaje aumentará.

En cuanto al discurso y las interacciones entre los alumnos, estos no se han creado de forma espontánea, sino que estaban contextualizados de antemano y han sido precedidos por una serie de ejercicios de documentación y de ejercitación de la memoria sobre aspectos lingüísticos y culturales que les han ayudado a ampliar la base de conocimientos adquiridos y a desarrollar las múltiples destrezas necesarias para la creación de los discursos e interacciones posteriores. El *input* ha sido, por tanto, variado y multifuncional. Asimismo, y siguiendo a Escandell (2016), se ha enseñado a los alumnos a percibir y evaluar situaciones y relaciones sociales desde el punto de vista de los hablantes nativos, con el fin de adaptar los comportamientos lingüísticos y de alcanzar una mayor adecuación y fluidez en la interacción.

Todo ello ha ayudado a seleccionar los registros adecuados para cada situación comunicativa, una de las mayores dificultades en el uso del idioma, según Escandell (2004). Los alumnos han sabido trabajar mejor el grado de formalidad requerido, la forma de relacionarse como locutores e interlocutores, así como la adecuación del mensaje. Esto se ha traducido en una mayor corrección a la hora de expresarse y en una mayor fluidez en la comunicación. A medida que se suceden las diferentes emisiones, los alumnos cuentan con material de referencia más ajustado y están mejor familiarizados con los aspectos generales de las diferentes situaciones comunicativas que van a crear: conocen elementos característicos de la locución y la interlocución, el género discursivo y, además, han ampliado la competencia lingüística comunicativa. Por otro lado, teniendo en cuenta los objetivos del programa y, a su vez, el matiz de espontaneidad que se le quiere aportar al discurso radiofónico, la preparación previa del guion permite unificar el aprendizaje de formas coloquiales de la comunicación espontánea con los usos más formales del idioma característicos de los discursos preparados. Se atiende, por tanto, no solo al contenido del mensaje, sino también a la forma.

Cabe indicar que el manual de clase utilizado hasta el momento por los alumnos es *Pasaporte ELE compilado A1-A2* (Cerrolaza, Cerrolaza y Llovet, 2010), el cual aporta, al final de cada unidad, una variedad de información lingüística y visual para el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa a partir de aspectos culturales. Así, se empieza con el conocimiento de la cultura de aprendizaje, es decir, la hispana, y se termina con un contraste cultural ante el cual el alumno ha reunido, previa y progresivamente, la información y motivación necesarias. Esta presentación y secuenciación permite un desarrollo más significativo de la competencia comunicativa y, en general, de las destrezas interculturales, a la cuales, como vemos, los alumnos ya han sido expuestos con anterioridad en clase. En este sentido, el programa de radio ha funcionado a modo de plataforma de trabajo de aspectos culturales como contenido integrado en la clase de ELE y formando una parte intrínseca del desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Por último, a pesar de no existir contacto visual entre el locutor y el oyente, a la hora de adaptar el mensaje al medio radiofónico, los alumnos han trabajado tanto el componente verbal como el no verbal de la comunicación, importante este último como aporte de expresividad. Esta práctica les ha permitido reflexionar sobre la utilidad de diferentes estrategias para la comunicación radiofónica, con el desarrollo de las destrezas pragmáticas que esto conlleva en un ejercicio que, a su vez, refleja el acercamiento cultural como una adhesión afectiva que marca las actuaciones como individuos miembros de una sociedad (Miquel y Sans, 2004).

4.6 Situación de aprendizaje y resultados

En el conjunto del programa de radio, el trabajo cooperativo ha abarcado una amplia suma de factores, algunos de los cuales se han tenido que atender o prevenir para contrarrestar su impacto en el transcurso de las actividades y, por consiguiente, en el proceso de aprendizaje. Los mencionamos a continuación.

Como profesores, a menudo nos ocurre que debemos adaptar nuestras clases a la situación en el aula del momento, debido a la naturaleza imprevisible del aprendizaje (Bell y Gower, 1998; Rubdy, 2003, en Ezeiza, 2009). Esta adaptación es aconsejable cuando la situación lo requiere pero también necesaria cuando surgen imprevistos que imposibilitan o dificultan la planificación prevista. *¿Salsa o salsa?* no ha sido una excepción a este último caso.

En un contexto de trabajo como el que nos ocupa –Universidad de Mumbai y alumnos externos– los contratiempos suelen estar a la orden del día. Los más importantes en nuestro caso han sido la falta de asistencia regular de algunos alumnos, así como las alteraciones de última hora en la disponibilidad del estudio de grabación o algún inconveniente técnico relacionado que han conllevado un distanciamiento, en el tiempo, entre la práctica en el aula y la grabación. Ante tal situación, se vuelve sumamente importante contar con planes de trabajo alternativos o con posibles adaptaciones de la planificación. .

En cuanto a la falta de asistencia regular de algunos alumnos, se decide que únicamente los alumnos que han practicado de forma regular antes de la grabación participarán en ella, puesto que el planteamiento de la tarea es realizar un trabajo continuo de desarrollo de destrezas de cara al producto final. Ante la necesidad de prevenir posibles faltas de asistencia, e incluso bajas, a lo largo del curso, contamos siempre con alumnos preparados para reemplazar a los ausentes en las grabaciones.

En lo que se refiere a los contratiempos sobre la disponibilidad del estudio de radio, la cancelación de varias citas para grabar y editar ha retrasado el transcurso de las tareas y, en algún momento, hace decaer los ánimos, al interrumpir un hábito regular de trabajo acordado de antemano.

Tras el primer programa, y teniendo en cuenta todas estas realidades, en un ejercicio de autoevaluación, se reconoce que realizar programas bimensuales no es factible y se decide, por tanto, continuar trabajando de manera constante pero adaptando el ritmo a los alumnos y a la disponibilidad técnica, sin forzar el desarrollo ni apremiarnos con plazos. En total, se realizan cuatro programas con este grupo de alumnos, en un espacio de tiempo de cinco meses, desde octubre de 2013 hasta marzo de 2014, con dos descansos vacacionales que suponen un total de seis semanas. Se asume, asimismo, que la duración de 10 minutos que inicialmente se acordó para esta sección del programa no es realista y se decide continuar sin que esta suponga presión alguna, si bien, como vemos a continuación, nos acercamos a ella en dos programas:

Primer programa: *Presentaciones*. Duración: 5'13''.

Segundo programa: *Saludos y despedidas*. Duración: 5'51''.

Tercer programa: *Información personal*. Duración: 9'00''.

Cuarto programa: *En el restaurante*. Duración: 9'10''

Para terminar, en todo momento se ha intentado crear en el aula un ambiente en el cual los alumnos se sintieran incluidos y cómodos y en el que, además, fueran conscientes de la situación de aprendizaje y comunicativa que se pretendía crear. Esto ha propiciado una interacción más constructiva y, en consecuencia, una producción comunicativa más correcta y contextualizada en un entorno y con un perfil de alumnos caracterizados por una tradición académica basada en clases magistrales.

5. Conclusiones

Este estudio aporta el análisis de un caso práctico basado en el aprendizaje exploratorio, más allá de la simple observación e imitación de actos comunicativos. Este enfoque ha permitido a los alumnos tomar la iniciativa y estudiar posibilidades de comunicación sin que los profesores les demos todas las pautas. Es importante que sean ellos quienes descubran el lenguaje y que, paso a paso, creen el suyo propio. Después de todo, como apunta Garcés (2001), el hablante es un ente diverso, no uniforme, que adapta el uso de la lengua a la finalidad comunicativa. Nuestro contexto de trabajo, por su parte, es un claro

exponente de la intrincación de factores lingüísticos y socioculturales que intervienen en el aprendizaje de idiomas.

Hemos planteado aquí una tarea completa y minuciosamente planificada, en la que, al final, buscamos que los alumnos sientan que han creado algo, que han aprendido, que han adquirido y puesto en práctica destrezas comunicativas nuevas, que han establecido vínculos entre ellos (Swale, 2009) y, al mismo tiempo, que han disfrutado del proceso. Este componente de entretenimiento es importante en el aula de aprendizaje de idiomas, puesto que permite trabajar la desinhibición, la creatividad y la confianza, y facilita el trabajo cooperativo en equipo. Llegados a este punto, podemos afirmar que nuestro grupo de alumnos se ha beneficiado de todo ello.

En cuanto a los requisitos técnicos que supone la creación de un programa de radio como el que hemos presentado, el hecho de realizarlo en un estudio de grabación permite sacar el aprendizaje del aula y, al mismo tiempo, dotar de mayor sentido y autenticidad a la tarea. Sin embargo, en ausencia de dicha posibilidad y teniendo en cuenta que la difusión más amplia se ha realizado a través del blog de la asignatura, la tarea puede llevarse a cabo con la ayuda de cualquier dispositivo de grabación, de uso quizás más personal, y de programas de edición de audio disponibles para usuarios generales.

Concluiremos este análisis con la consideración del aprendizaje de idiomas como un desarrollo de competencias no aisladas en contenido ni delimitadas en el tiempo, sino complementarias y que se alimentan unas a otras a lo largo del proceso. En este sentido, la labor realizada por nuestro grupo de alumnos en el programa de radio ha sentado las bases para continuar trabajando diferentes destrezas en ELE. Así, durante el siguiente año académico (2014-2015), nos embarcamos en un proyecto de redacción de cuentos bilingües para el desarrollo de competencias interculturales en el aula de idiomas⁹ (Rodrigo Mateu, 2017). En este caso, se ha pasado de la oralidad a la escritura, de la articulación del discurso al texto escrito (y, de nuevo, a la oralidad, al grabarse algunos de los cuentos en *Radio MUST*), en un ejercicio en el que, al igual que sucede con *¿Salsa o salsa?*, las destrezas orales y escritas van a la par en el proceso de adaptación de registros, y donde la reflexión cultural se convierte también en eje del aprendizaje y en base para el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus vertientes.

6. Referencias bibliográficas

Blanch, M. y Lázaro, P., 2010. *Aula de locución*. Madrid: Cátedra.

Briz Gómez, A., 2016. «Aportaciones del análisis del discurso oral», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo I, pp. 219-242.

Cerrolaza, M. y Cerrolaza, O. y Llovet, B., 2010. *Pasaporte Compilado A1 + A2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Consejo de Europa, 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.

⁹Más información en: http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos_1.html.

- Escandell Vidal, M.V., 2004. *Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de lengua española y lingüística general.
- Escandell Vidal, M.V., 2016. «Aportaciones de la pragmática», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo I, pp. 179-197.
- Ezeiza Ramos, J., 2009. «Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado», en *MarcoELE* (9), pp. 1-16.
- Garcés Conejos, P., 2001. «Aspectos de la enseñanza de la pragmática o cómo enseñar a comunicarse efectivamente en una L2», en *Revista de Enseñanza Universitaria*, pp. 129-144.
- Gil-Toresano Berge, M., 2004. «La comprensión auditiva», en Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 291-307.
- Gómez Molina, J. R., 2016. «Los contenidos léxico-semánticos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 181-202.
- Kung, F. 2016. «Facilitating Learners' Second Language Communicative Competence Through the Development of Media Literacy: A Conversation Analytic Approach», en *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 25, no. 2, pp. 337-346.
- Martín Peris, E., 2004. «¿Qué significa trabajar en clase tareas comunicativas?», en *RedELE0*, marzo de 2004.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
- Miquel, L. y Sans, N., 2004. «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *RedELE0*, marzo de 2004.
- Pinilla Gómez, R., 2016. «La expresión oral», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 271-289.
- Poch Olivé, D., 2016. «Los contenidos fonético-fonológicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 145-157.
- Rodrigo Mateu, A., 2017. *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India*. Valencia: MónSul.
- Romero Dueñas, C. y González Hermoso, A., 2008. *Tiempo para pronunciar*. Madrid: Edelsa.

Sumo, V, Voisin, S. y Téllez-Méndez, B.A., 2016. «Creatividad: eje de la educación del s. XXI» en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. VII, núm. 18, pp. 83-98.

Swale, J. 2009. *Drama Games for Classrooms and Workshops*. London: Nick Hern Books.

7. Apéndices

Guiones de *¿Salsa o salsa?*

Todas las grabaciones se encuentran disponibles en el enlace:
<http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/radio.html>

¿Salsa o salsa? - Primer programa – Presentaciones

- Seema:** Hola, buenos días. ¿Cómo estáis? Os habla Seema.
- Narayan:** *Good morning, Mumbai. How are you? I am Narayan Nair.*
- Seema:** Estamos en el estudio de *Radio MUST*, la radio comunitaria de la Universidad de Mumbai, en la frecuencia 107.8.
- Narayan:** हम अभी बात कर रहे हैं मुम्बई विश्वविद्यालय के रेडियो से.
At the moment we are talking from Mumbai University Radio MUST.
- Jayesh:** Hola, Mumbai. Soy Jayesh. Estamos aquí en el estudio de *Radio MUST* para hablar sobre la lengua española, la cultura y la geografía en este programa nuevo llamado *¿Salsa o Salsa?*
- Harshad:** *We are here in the studio of Radio MUST for speaking on the Spanish language & culture in this new program called ¿Salsa o Salsa? And I am Harshad.*
- Jayesh:** Es que el español es la tercera lengua más hablada en el mundo.
- Narayan:** अच्छ तो ये सही है , स्पेनिश विश्व कि तिसरि सबसे जादा बोलनेवाली भाषा है ?
So, it is true that Spanish is the third most spoken language in the world.
- Seema:** Sí, sí y, además, una lengua nueva en India y cada vez más importante, por eso hemos preparado este programa para aprender español y difundirlo entre nuestros oyentes en Mumbai.
- Harshad:** Yes, yes. And also in India it's a new language and increasingly important, so we have prepared this program to learn Spanish and to spread it among our listeners in Mumbai. Thank you, Seema, for this information.
- Jayesh:** Gracias, Seema, por la información. Ahora vamos a explicar un poco este programa. La primera parte del programa trata sobre la lengua española y la realizamos los alumnos del curso de Diploma de la Universidad de Mumbai. La segunda parte del programa trata sobre la cultura y la realizan las alumnas del curso de nivel avanzado.
- Narayan:** शुक्रिया सीमा Seema. *Thanks, Seema. We now give you a brief. This program has two parts. The first part deals with Spanish language, brought to you by the students of Diploma Course. The second part deals with Spanish culture and is brought to you by the students of Advanced course.*

- Seema:** अभी हम आप के समने पेश कर रहे हैं, हमारा डिप्लोमा ग्रुप
(In Hindi: *Now we are presenting our Diploma group*).
- Deepika:** ¡Hola, amigos! Buenos días. ¿Qué tal? Me llamo Deepika.
- Saraswati:** *Good afternoon, Deepika. My name is Saraswati. Hoy hace buen tiempo, ¿no? Ya no llueve.*
- Vivek:** *Yes, Saraswati, no rain today. Soy Vivek. Encantado. ¡Mira! Aquí está Sneha.*
- Sneha:** *Hola, amigos. ¿Cómo estáis? I am here with my friend Ramesh. ¿Qué tal, Ramesh?*
- Ramesh:** *I am very well, Sneha. Estoy contento de verte después de tanto tiempo. Sneha, it's true what Saraswati said. Finally we have said goodbye to rain. What do you think?*
- Sneha:** *Es verdad, pero voy a echar de menos la lluvia.*
- Prakash:** *Are you really going to miss the rain, Sneha? I am not going to miss it. Soy Prakash y tengo muchas ganas de fiestas. ¿Qué piensas, Deepika?*
- Deepika:** *Yo también, Prakash. I am also looking forward to festivals y espero con ganas la fiesta de Diwali.*
- Neha:** *Sí, Deepika, I am also looking forward to Diwali. Diwali es la fiesta de las luces y los fuegos artificiales. Estáis escuchando a Neha. Hola, ¿qué tal, Mumbai?*
- Saraswati:** ¿Luces y fuegos? Neha, यह fuegos artificiales और luces □□□□ □□?
- Neha:** Saraswati, □□□□□□ 'fuegos' □□ मतलब □□□□□□ और 'luces' □□ मतलब □□□□□□. □□□□□□ □□□□□□ □□ □□□□□□□□ □□.
- Todos:** ¡Bienvenidos a *Salsa o Salsa!*
- Neha:** *¡Welcome to Salsa o Salsa!*
- Amparo:** *Hola, yo soy Amparo, la profesora de español. Salsa o salsa main apka swagat hai!*

Tercer programa: *Información personal*

Guion revisado durante el ensayo y la grabación

Radio Must Dialogos-3.1

Nombre del programa: ¿Salsa o salsa?

Segundo programa ~~Tercer~~.

Emisora: Radio MUST

Participantes: Deepika, Ramesh, Saraswati, Prakash y Amparo

Tema: Información personal

(música)
Deepika: ¡Hola, Mumbai! Welcome again to our program Salsa o Salsa/ ¡Bienvenidos!

Ramesh: Hola, Deepika, ¿Cómo estás? *Frases en español + lentamente*

Deepika: Estoy bien, ¿y tú?

Ramesh: Muy bien. Parece que estás feliz hoy/(Today you seem to be happy).

(Happy birthday tune) starts

Deepika: Sí, hoy es mi cumpleaños (Today is my birthday) *(Background Happy birthday tune)*

Ramesh: ¡Feliz cumpleaños, Deepika! (Happy birthday). ¿Cuántos años tienes? (How old are you)

Deepika: Tengo 25 años. *(Slow)*

Ramesh: Oh! Are you 25 today? Great party today! (¡Gran fiesta hoy!)

Deepika: ¡Sí! Voy a celebrarlo con mi familia en casa (I am going to celebrate it with my family at home).

Ramesh: ¡Tu familia!

Deepika: Sí, mis abuelos (my grandparents), mis padres (my parents), mis tíos (my uncles and uncles), mis *hermanos (my brothers), hermanas (my sisters), mis primos (my cousins), mis sobrinos (my nephews and nieces) y, of course, mis amigos (my friends).*

Ramesh: ¿Cuántos años tienen tu abuelo y abuela? (How old are your grandfather and grandmother?)

Deepika: Mi abuelo (grandfather) tiene 85 años (eighty-five) y mi abuela (grandmother) tiene 75 años (seventy-five).

Ramesh: ¿Tienes una casa grande? (Do you have a big house?) *Casa de papel (música)*

Deepika: Sí, vivo con toda mi familia en una casa grande (I live with my big family in a big house).

(Sound of a big group of people, kitchen, living room...)

Ramesh: Y ¿dónde vives, Deepika? (Where do you live?) *(hindi) Aap kaha rahati hai?*

Deepika: Vivo en Vashi, en Nueva Mumbai (I live in Vashi, New Mumbai).

Ramesh: ¡Vashi! Eso está lejos de aquí (It is far from here). Yo Vivo en Borivali (I live in Borivali).

Deepika: Sí, también está lejos (It is also far).

Ramesh: Vamos a hablar ahora del trabajo (Let's talk about work). ¿A qué te dedicas? (What do you do?)

Deepika: *(P)* Trabajo en un restaurante y también estudio español (I work in a restaurant and I study Spanish) *(Canción "Camarera", de Machín)*

Ramesh: Pues yo ya me he jubilado. Trabajaba en un banco (I am retired. I was working in a bank).

(Sonido de dinero)

Deepika: ¡Mira! Saraswati también esta aquí. Ella es ama de casa (Saraswati is here. She is a housewife).

(Saraswati is here - khabar in hindi)

Saraswati: Sí, yo trabajo todos los días de la semana (I work all the days of the week). No tengo vacaciones.

(No holidays.). Y tampoco tengo salario (I don't have a salary neither) (Background TV sound, children crying, utensils sound)

Amparo: En el programa de hoy hemos aprendido frases útiles para preguntar y dar información personal básica, ¿verdad, Prakash?

Prakash: Yes, Amparo. In today's program we have learnt useful sentences to ask for and give personal information. Let's summarize it.

Amparo: Sí, buena idea.

Prakash: The first question was '¿Cómo estás?', which means 'How are you?'. ¿Cómo estás, Amparo?

Amparo: Pues estoy muy bien, gracias (I'm very well)/Then, if you want to know someone's age, you ask ¿Cuántos años tienes?

Prakash: ¿Cuántos años tienes tú, Amparo?

Amparo: ¡Prakash! Have you ever been told that you should never ask a woman her age?

Prakash: Oh, I see. Then I will ask where do you live, ¿Dónde vives?

Amparo: Much better. Vivo en Mumbai (I live in Mumbai)/And you can also ask ¿A qué te dedicas?

Prakash: Claro. What is your job? ¿A qué te dedicas, Amparo?

Amparo: Soy profesora de español. Y tú, Prakash, ¿a qué te dedicas?

Prakash: Yo estoy jubilado (retired). Estudio español y disfruto de la vida.

Amparo: Ummm, so your job is learning Spanish and enjoying life. Not bad!

Prakash: Not at all. Me gusta mucho (I like it a lot).

Amparo: And now, Prakash, what about the difference between the formal and informal YOU in all these questions?

Prakash: Yes, in Spanish we differentiate between TÚ and USTED.

Amparo: Like in Hindi TUM and AAP.

Prakash: TÚ is used in informal situations and also with familiar people or with people of the same age, but if we want to show respect because of someone's age or status we use USTED.

Amparo: This general rule applies in Spain (España). However, the USTED form is widely used in Latinamerican countries (en América Latina), also with relatives (familia) and friends (amigos).

Prakash: So, ¿Cómo estás? (How are you?) in the TÚ form becomes ¿Cómo está? in the USTED form.

Amparo: And ¿Cuántos años tienes? (How old are you?) becomes ¿Cuántos años tiene?/It's very easy, we drop the "s".

Prakash: If we drop the "s", then ¿Dónde vives? (Where do you live?) becomes ¿Dónde vive?.

Amparo: Correcto, y ¿A qué te dedicas tú?, ¿A qué se dedica usted?

Ramesh: Muy bien chicos. This conversation about personal information (información personal) is very interesting but Deepika has to go home early to celebrate her birthday (cumpleaños) with her family (familia)/Let's sing a song (canción) to celebrate her birthday before she leaves.

Todos: ¡Feliz cumpleaños, Deepika! (Happy Birthday to Deepika) (Canción de cumpleaños)

Cuarto programa: En el restaurante
Guion revisado durante el ensayo y la grabación

Programa 28.03.14
 Gu "The Mayas"

Corrected Copy

Radio Must Dialogos-3.2

Nombre del programa: ¿Salsa o Salsa?

4.º programa

Emisora: Radio MUST

Participantes: Vivek, Seema, Padmashree, Jayesh, Ishita y Narayan

Tema: En el restaurante
 A.Pla. - Alboraya

Vivek: ¡Hola! This is a 'Salsa o salsa' programme brought to you from the studios of Radio MUST, a Mumbai University transmission to bring awareness, among others, of the languages around the world.

Narayan: Bienvenidos de nuevo a Salsa o salsa, nuestro programa en Radio MUST.

Vivek: Today we bring you diversities in food habits between India and Spain.

Narayan: Hoy vamos a hablar sobre la comida en India y en España.

Vivek: We have with us Seema, who is back after a short stay in Spain and acquainted with the local food habits con comida española.

Seema: Soy Seema, ¡hola! ¿Qué tal?

Narayan: ¿Tú por aquí? ¿Qué haces tú por aquí? ¿Cuánto tiempo ^{sin verte} ~~que no te veo~~! Long time no see, Seema.

Seema: Acabo de regresar de mis vacaciones en España. Allí he visitado a unos amigos en Valencia.

Vivek: Oh, I see, visiting friends. ¿Y cuánto tiempo has estado en Valencia? How long have you been in Valencia?

Seema: I was in Valencia for a month.

Vivek: Ummm ¿Y dónde está Valencia? Where is Valencia?

Seema: Pues, Valencia es una ciudad que está en la costa mediterránea.

Vivek: Vaya, on the Mediteranean coast.

Seema: Sí, Valencia es una ciudad moderna, dinámica y con mucha historia.

Vivek: Yes, modern, dynamic and with a long history.

Seema: Now that I am back, ¿por qué no salimos un día a cenar? Let us spend an evening together. ¿Qué ^{es} haces este fin de semana? Podemos ir a un restaurante muy bueno que conozco donde cocinan un cordero riquísimo, very delicious lamb.

Vivek: A mí no me apetece mucho comer carne, meat, prefiero pescado, fish. But lamb is meat and I do not feel like eating meat.

1
 Algujista es el grupo que ayuda en la pronunciación, gramática y entonación inglesas.

Seema: No pasa nada, comemos pescado, we will eat fish / Oye, ¿invitamos a Jayesh?

Vivek: Por supuesto, let us invite him.

Seema: Pues quedamos en el restaurante Belvedere, en Bandra este.

(Ruido de restaurante 1)

Seema: ¡Hola amigos!

~~Seema:~~ ^{Narayan} Buenas tardes, Seema. ¿Qué tal?

Seema: Estoy contenta de veros, happy to see you all / Vamos a entrar al restaurante. Let us get in. //

Padmashree: ^{Buenas tardes.} ¿Dónde quieren sentarse?

Jayesh: Cerca de la ventana, por favor. We will sit near the window.

Padmashree: ~~Buenas tardes,~~ me llamo Padmashree y soy su camarera (I am your waitress for the evening.) /
¿Esperan a alguien más?

Jayesh: No, ya estamos todos. Everyone is here.

Padmashree: ¿Qué quieren beber? What would you like to drink?

^{Machin - camarero}
(Ruido de restaurante 2)

Jayesh: ⁿ Traiganⁿ dos cervezas y dos refrescos por favor. Two ^s beers and two soft drinks, please.

Padmashree: Y para comer / ¿qué desean?

Jayesh: Give me the menu card please. El menú, por favor.

Padmashree: Aquí tienen.

(Ruido de restaurante 3)

Jayesh: Para mí, pan con curry de verduras, pav bhaji for me / ¿Tú qué quieres, Seema? What will you have, Seema?

Seema: Yo prefiero pescado frito, por favor.

Vivek: Fried fish for me, too.

Narayan: ~~Yo~~ Yo soy vegetariano, a mi me trae verduras revueltas con yogurt, stir fried vegetables and curd.

Seema: En España es diferente. Allí es muy frecuente tapear o picar antes de comer. In Spain some go and take a pick from the tapas before lunch or dinner, or instead of. ^{lunch and dinner.}

^(Música: once)
Narayan: Do Spanish people go often to bars?

Seema: Sí, sobre todo los más jóvenes. Los sábados por la noche hacen su vida social en los bares.

^(Música: Bailando . Alaska)
?

Vivek: Yes, in Spain the youngsters socialise on Saturdays in bars.

Narayan: ¿Los bares están abiertos hasta muy tarde?

Seema: Sí, all bars are open late into the night. Después de cenar, los jóvenes van a pubs y discotecas, after dinner young people go to pubs and discos, so they need to drink a coffee for the long night ahead with friends, toman café para pasar una noche larga con los amigos. In bars it is very similar to India, hay mucho ruido, it's noisy. La gente habla muy alto, people speak loud, like us Indians.

(música)

(Camarera)
Padmashree: Aquí tienen las cervezas y los refrescos.

Narayan: Gracias/Now, my friends, like Spanish people say when they toast: ¡Salud!

Todos: ¡Salud! (Sonido vasos brindis)

Seema: En India utilizamos la mano para comer pero en España se usa cubiertos: cuchara, tenedor y cuchillo. Unlike Indians, in Spain people use spoons, forks and knives to eat.

(ruido de cubiertos)

Padmashree: Aquí tienen su comida.

Jayesh
Att: Oh, food is here. ¡Gracias!

(Sonido ambiente restaurante)

Padmashree: ¿Quieren tomar algo de postre? Any dessert for you?

Seema: No gracias. Tráiganos la cuenta, por favor.

(Música)

Vivek: Aquí tiene mil rupias. Quédese con el cambio. Keep the change.

(Resumen) Música.

Narayan: So ladies and gentlemen to sum up the proceeding: Vivek and Narayan gave the listeners a rundown on Seema's return to India from Spain and their visit to a restaurant and the courtesies there off.

Ishita: Vivek, Seema and Narayan meet each other. Seema coordinates a meeting at a restaurant and invites Jayesh. Padmashree, the waitress, helps with taking the orders and providing services. We heard sentences like '¿Qué hace^{is} este fin de semana?' (What are^{you} doing this weekend?), before the three friends make plans. Then, the waitress asks questions like: '¿Qué quieren beber?' (What would you like to drink?), 'Y, para comer, ¿qué desean?' (What would you like to eat?), '¿Quieren tomar algo de postre?' (What^{is} would you like, for dessert?).
something.

Narayan: The customers answer 'Para mí...', that means 'for me', and the name of what they would like to drink and eat. Like, for example: 'Para mí, pescado' (Fish for me) o 'Para mí, carne' (Meat for me).

Ishita: As to drinks we learnt the words 'cerveza', for beer, and 'refresco' for soft drink. Of course, you can always get 'agua' (water) and if you are ⁱⁿ Spain you should also try their wine, 'vino', the red one (vino tinto) and also their white one (vino blanco). When it comes to toast, '¡Salud!' is what Spanish people say. It means '¡Health!'.

Narayan: And don't forget tapas, a Spanish speciality. They are small portions, like appetizers of seafood, vegetables, meat and on and on, normally displayed under glass at the counter in bars.

Música: Tapas (conce)

Ishita: Ummm, ¡qué buenas las tapas! (tasty tapas). ¡Qué aproveche!. That means 'enjoy your meal'. Ah, and don't forget to pay before leaving: 'La cuenta, por favor' (the bill, please).

Narayan: Ishita, so much talk about food and now I am hungry. Let's go and have something to eat.

Ishita: ¡Buena idea, vamos a comer algo! Gracias por escucharnos. Thanks for listening and ¡qué aproveche!

Música: Aboraya - A. Plc.

Desarrollo de la competencia comunicativa a través de la comunicación radiofónica en la clase de E/LE

AMPARO RODRIGO-MATEU

Universitat de València

amroma@alumni.uv.es

Resumen: Este artículo describe una experiencia práctica con estudiantes de E/LE de la Universidad de Mumbai, en India . El objetivo es profundizar en el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la creación de contenidos radiofónicos. En él se describen las fases de desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta tanto el contexto y la situación de aprendizaje, como las expectativas previas y las evaluaciones posteriores de los alumnos.

Palabras clave: Competencia comunicativa, competencia pragmática, español L2, expresión oral, radio.

Development of Communicative Competence through Radio Communication in the Spanish as a Foreign Language Class

Abstract: This article describes a classroom experience with learners of Spanish as a foreign language at the University of Mumbai, in India. The aim is to delve into the development of communicative competence through creation of radio contents. The different phases of the project are described, while considering learning and situation contexts, as well as previous expectations and subsequent evaluations from students.

Key words: Communicative competence, pragmatic competence, Spanish as foreign language, oral expression, radio.

1. Introducción y objetivos

Es frecuente encontrar, entre lecturas, una idea generalizada sobre la utilidad de recurrir a diálogos e interacciones, y a su reproducción o adaptación posteriores, como base para el desarrollo de la competencia pragmática en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Entendemos aquí la competencia pragmática como componente inseparable de una competencia comunicativa más general y en coexistencia con la competencia léxico-semántica.

El objetivo de este artículo es avanzar un paso más y apoyar la idea de crear oportunidades en el aula para el desarrollo de la competencia pragmática, en lugar de enseñarla de manera explícita, es decir, facilitar que el aprendiz la *descubra* (Rodríguez 2004: 5), mediante la adaptación del uso de la lengua al contexto de comunicación. Intentamos, con ello, demostrar la viabilidad, la adecuación y la relevancia de este enfoque en la clase de español como lengua extranjera (en adelante, E/LE) de cara al

Trabajo realizado en el contexto del programa Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras.

Foro de Profesores de E/LE, número 14 (2018)

DOI: 107203/foro.14.13355

ISSN: 1886-337X

Fecha de recepción: 13/04/2018

Fecha de evaluación: 20/05/2018

Fecha de aceptación: 27/07/2018

desarrollo de la competencia comunicativa en culturas lejanas, como es el caso de nuestro contexto de trabajo en la Universidad de Mumbai, en India.

Hablar del desarrollo de la competencia comunicativa nos refiere, necesariamente, también a la competencia lingüística y, dentro de esta, a la observación de los procesos de adquisición de vocabulario, es decir, del desarrollo de la competencia léxica. Relacionado con esto, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) clasifica, con carácter orientativo, los contenidos léxicos en veinte temas o nociones específicas para los niveles A1 y A2, y añade lo siguiente:

En función del análisis que se haga de las necesidades y expectativas de los alumnos, así como de las características de cada situación particular de enseñanza, podrán añadirse nuevas entradas [...]. Los criterios de selección léxica vendrán, en todo caso, condicionados por las distintas variedades de la lengua [...] y en relación siempre con el entorno geográfico, social y cultural en el que se desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Instituto Cervantes (2007: 332-333).

Las indicaciones no incluyen organización didáctica, análisis gramaticales ni listas o estrategias para el aprendizaje de vocabulario. Son, más bien, una descripción de los objetivos de aprendizaje, basados en posibles contextualizaciones y diálogos reales. Con ello se entiende que los contenidos específicos de enseñanza, así como los criterios de selección, deben elegirse en función de las necesidades de los alumnos. Deducimos, por tanto, que la clasificación del léxico, más que criterios lingüísticos, sigue criterios comunicativos y de aplicación en situaciones reales de contexto nativo de la lengua.

Landone (2009), por su parte, habla del valor de la observación de situaciones comunicativas auténticas que permitan relacionar las formas lingüísticas y el pragmatismo. En este sentido, el lenguaje radiofónico puede ser un recurso útil en el aula de idiomas. Según Cassany (2016), ya en la fase de redacción del guion, los aprendientes deben adaptar el pragmatismo al contexto, atendiendo a aspectos como el propósito comunicativo, las convenciones sociales y discursivas del género, la modalidad de lengua utilizada y el registro apropiado. La escritura interviene como instrumento de reflexión, no solo para el aprendizaje de la gramática y del léxico, sino también de la pragmática.

Esta perspectiva pragmática que hemos querido destacar, -por considerarse inherente a la competencia comunicativa y que, en cierto modo, la determina- encuentra un reflejo en los trabajos de Escandell (2004, 2016), en los que se destacan aspectos como la interacción y la importancia de crear situaciones comunicativas en el aula. Esto aporta un enfoque práctico y proactivo de cara al desarrollo de la competencia pragmática, cuya evolución se ha pretendido explorar con el programa de radio que presentamos.

En cuanto al tipo de discurso, en el contexto radiofónico, el habla y la escritura interactúan en un discurso mixto y, en la práctica de la locución, ambos se apoyan mutuamente (Cassany 2016). La información tiene que pasar, sin ninguna dificultad, de la oralidad a la escritura, primero, en el diseño del guion y, luego, de nuevo, a la oralidad en la locución. Esta confluencia de destrezas orales y escritas nos remite, obligatoriamente, a considerar la distinción entre lo que serían discursos orales espontáneos - característicos de la mayoría de las interacciones orales- y aquellos que suponen una planificación previa, como es el caso de los guiones radiofónicos.

Discurso oral planificado	Discurso oral espontáneo
Discurso preparado y ensayado.	Inmediatez en el tiempo y el espacio.
Relaciones personales determinadas de antemano por un contexto dado y negociadas en la fase de redacción del diálogo, previa a su representación.	Negociación de las relaciones interpersonales a lo largo del discurso.
Mayor control de la producción y de la recepción.	Menor control de la producción y de la recepción.
Autorreparaciones mínimas.	Autorreparaciones continuas.
Se anticipa que el oyente va a comprender.	Se busca la comprensión del oyente.
Mayor uso de la subordinación sintáctica.	Menor uso de la subordinación sintáctica.
Mayor uso de marcadores discursivos.	Menor uso de marcadores discursivos.
Léxico más elaborado y estudiado de antemano.	Léxico espontáneo.

Tabla 1. Diferencias principales entre los discursos orales planificados y espontáneos, Briz (2016: 221-222)

Para terminar, durante la práctica de locución, el grado de comprensión del guion previo determinará la calidad de la articulación del discurso radiofónico y, como apunta Rodero (en Blanch y Lázaro 2010: 163) también la velocidad. Esta última se podrá aumentar únicamente si se domina la articulación. Todo ello influirá en las pausas y en el significado que aportan al discurso. Blanch y Lázaro (2010) recomiendan que estas no excedan los tres segundos de duración.

2. Metodología

El programa radiofónico *¿Salsa o salsa?* se ha realizado en el estudio de radio comunitaria *Radio MUST*, ubicado en la Universidad de Mumbai, durante el curso académico 2013-2014. El estudio consta de una sala para emisiones en directo, una sala de grabación y otra de control. Muchos programas se emiten en diferido y las ondas alcanzan un radio de 10 km.

En la sección del programa que tratamos en este artículo ha participado un grupo de segundo curso de E/LE, de nivel A2 según *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002) (en adelante, MCER). Se trata de un total de 18 alumnos, con una asistencia irregular a clase aproximadamente en la mitad de ellos. Todos son estudiantes de español a tiempo parcial y tienen edades comprendidas entre los 22 y los 67 años. A partir de observaciones del trabajo en clase, se constata que cuentan con una base poco uniforme del idioma y esto les supone dificultades a la hora de utilizar expresiones y frases sencillas para describir lugares y personas familiares, lo que correspondería al nivel A1 inicial en expresión oral, según el MCER. Se trata, al mismo tiempo, de un grupo bastante cohesionado.

En la ideación del programa, la primera audiencia que se tiene en mente son oyentes indios que puedan escucharlo a través de las ondas de emisión de *Radio MUST*, es decir, una audiencia sin conocimientos de español. Esto requerirá una presentación y aclaración adecuadas y comprensibles de los contenidos lingüísticos y culturales.

Asimismo, los programas se publican también en el blog de la asignatura² y, por tanto, cualquier persona con acceso a Internet puede escucharlos.

La planificación del programa de radio empieza con la idea sobre cómo enfocar una propuesta de trabajo que despierte interés y curiosidad entre los alumnos y que, al mismo tiempo, se perciba como oportunidad de aprendizaje. Tras el planteamiento, los alumnos se sienten motivados, si bien algunos comentan abiertamente el miedo que les supone equivocarse. Es el miedo al error lo primero que les viene a la mente.

Empezamos con una lluvia de ideas sobre el tipo de programas que se podrían realizar. La creación de diálogos, la comparación entre el español y las lenguas locales y regionales en India y las fiestas que se celebran en el país asiático son algunas ideas que se proponen en esta primera aproximación. Resulta curioso y alentador comprobar que aspectos como la competencia comunicativa y el contraste lingüístico y cultural, ambos objetivos claros de antemano pero no compartidos directamente con los alumnos, surgen de sus mismas propuestas, por su propio interés y necesidades de aprendizaje. Podemos afirmar, por tanto, que la confluencia de intereses de los alumnos, el contexto sociocultural, las necesidades de aprendizaje y los objetivos de enseñanza ha encontrado el camino allanado en el contexto académico que nos ocupa. La tarea de la profesora es, por tanto, aprovechar esta sinergia, con miras a un trabajo y aprendizaje a largo plazo.

Se acuerda que los programas irán enfocados, principalmente, a la difusión de la lengua y culturas hispanas, teniendo en cuenta a una audiencia, en principio, india. Esto permitirá a los alumnos reflexionar sobre el aprendizaje de E/LE a partir del contraste con las lenguas y culturas de su país. De cara a los oyentes, se deberá recurrir a traducciones y aclaraciones que faciliten la comprensión de los contenidos.

Antes de empezar a diseñar el programa de radio, el primer paso es que los alumnos se familiaricen con la terminología del medio y con el formato del guion. Para ello, se presentan dos proyectos de programas radiofónicos (escaleta y audio), a modo de ejemplo. Seguidamente, se realiza una encuesta cualitativa individual sobre las expectativas de aprendizaje. Reflexionan por escrito un total de nueve alumnos. Citamos, a continuación, las respuestas relacionadas con los objetivos que se desean alcanzar con la tarea, indicando el número de referencias:

- 4 referencias: Mejorar la pronunciación; desarrollar destrezas comunicativas para participar en conversaciones en español, y adquirir fluidez.
- 3 referencias: Aprender vocabulario y trabajar en equipo.
- 2 referencias: Hablar más español en clase; aprender español más allá de los libros; aprender español de una forma más entretenida, y difundir el español en India y también aspectos culturales, como la comida y las fiestas.
- 1 referencia: repasar diálogos y vocabulario; contextualizar frases en diferentes situaciones; mejorar la gramática; hablar con entonación española; enseñar, en el futuro, inglés a hablantes hispanos o ser trabajadora social en Estados Unidos; enseñar español a los que no conocen el idioma y aprender para ser profesora de español en India; entender los diferentes usos de las palabras y evitar

² Ver <http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/radio.html>

traducciones literales; conocer mejor la cultura española; introducir nuestra cultura a los españoles; conocer a personas de otros países a través de la radio; aprender cómo funciona una emisora de radio; aprender a escribir y a hablar para el medio radiofónico; mejorar destrezas orales para la radio; mejorar la modulación de la voz; aprender a hablar en público; superar el miedo escénico, y aprender de forma diferente.

La estructura general del programa *¿Salsa o salsa?* acordada en clase es la siguiente:

Bloques: Un primer bloque ofrecerá contenidos relacionados con el aprendizaje de E/LE. De él se encargarán los alumnos de segundo curso. Seguidamente, un segundo bloque tratará temas culturales y de civilización, y lo realizarán las alumnas de tercer curso.

Lenguas: Español, inglés e hindi serán las lenguas de comunicación.

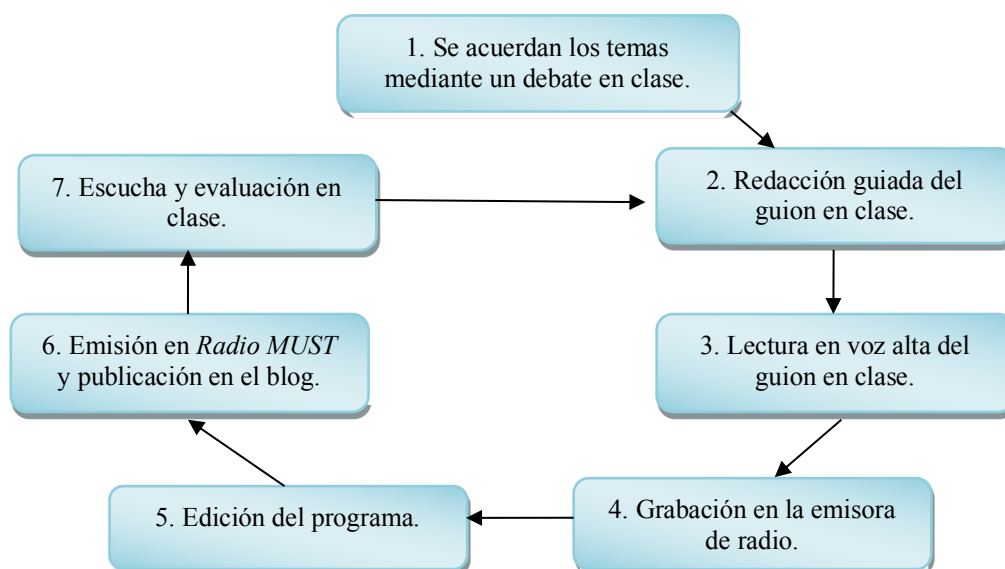
Audiencia: Estudiantes y amas de casa. En primer lugar, se considera la emisión desde *Radio MUST*. La audiencia a través del blog se cuenta como suma posterior.

Estilo: Animado, divertido y con música.

Franja horaria de emisión: Alrededor de las 14h y de 19h a 21h.

Duración: Alrededor de 20 minutos por programa, divididos en 10 minutos para el bloque de lengua y 10 minutos para el bloque de cultura.

El ciclo de creación de cada programa ha sido el siguiente:



Gráfica 1. Ciclo de creación de los programas de radio

Tras cada programa, continuamos únicamente con la clase rutinaria de E/LE, antes de empezar el ciclo de nuevo, ya en el segundo paso, para la creación del programa siguiente. Se cree necesaria esta pausa porque las tareas radiofónicas suponen un elevado grado de concentración y un gran esfuerzo por parte de los alumnos. De esta manera, no les sobrecargamos, ya que esto podría tener un efecto contraproducente en el

proceso de aprendizaje. Finalmente, al terminar el curso académico, los alumnos han reflexionado, por escrito, sobre el proceso individual de aprendizaje del idioma.



Imagen 1. Alumnos en la sala de grabación de Radio MUST

3. Resultados y discusión

Los temas de los cuatro programas de radio creados en el primer bloque de lengua giran en torno a los saludos, las despedidas, las formas de presentarse, de preguntar y dar información personal y, por último, las conversaciones en el contexto del restaurante. El vocabulario relacionado, una de las principales expectativas de aprendizaje para los alumnos, está contextualizado en las veinte nociones específicas clasificadas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) para los niveles A1 y A2.

Los guiones se han elaborado a partir de materiales que los alumnos han trabajado previamente y que, por tanto, les resultan familiares. Esto ha aumentado la motivación y, además, ha servido para repasar diálogos y vocabulario. Asimismo, el hecho de tratarse de situaciones comunicativas planificadas y preparadas antes de producirse ha facilitado la comunicación oral posterior.

Respecto al uso de la subordinación sintáctica en los discursos orales planificados (Briz 2016), destacamos su reducción al mínimo en los discursos radiofónicos, de menor complejidad sintáctica por naturaleza. Esto se acentúa en contextos de aprendizaje de idiomas con alumnos de niveles iniciales como el nuestro. Sí que se ha prestado mayor atención al uso de marcadores discursivos, al tratarse de un discurso más elaborado que los discursos orales espontáneos, como podemos constatar en los audios.

En el paso hacia la oralidad, partimos de textos escritos que los alumnos leen marcando las pausas de la voz. Se les anima a que trabajen la entonación y el acento enfático, y a que se ayuden de expresiones faciales y de movimientos de manos para reforzar el discurso y hacerlo más enérgico. Con ello, por un lado, mejoran la articulación y, por el otro, adoptan un estilo de locución propio. Siguiendo la clasificación de Briz (2016), el discurso está elaborado y ensayado, y tanto las relaciones personales como el contexto se negocian y determinan de antemano. Existe un mayor control de la producción y de la recepción y una minimización de las autorreparaciones durante la elaboración del discurso. No obstante, a pesar de recurrir a un léxico preparado previamente, la velocidad del discurso está condicionada por el nivel de lengua de los alumnos. Al escuchar los diálogos se percibe, con claridad, que no existe improvisación.

En la improvisación se debe destacar el buen manejo del idioma y la corrección sintáctica y gramatical, la propiedad en el uso de los términos y las expresiones idiomáticas, además de la

claridad de expresión. El locutor debe tener una gran facilidad de palabra, cuidando la fluidez y continuidad de su parlamento. Debe poseer a su vez la capacidad de estructurar en forma lógica los pensamientos y expresarlos de manera atractiva a la radioescucha.

Blanch y Lázaro (2010: 191)

Entendemos, por tanto, que esta afirmación tan característica del lenguaje radiofónico no se hace extensiva a un contexto de trabajo como el nuestro, en el que el dominio del idioma es la meta y no el punto de partida. Resulta pertinente, por tanto, dejar este aspecto claro a los alumnos participantes desde el principio.

En cuanto a las pausas, con todo el significado que estas aportan, exceden los tres segundos máximos que recomiendan Blanch y Lázaro (2010) para el discurso radiofónico. Esto se sobreentiende, ya que se suele poseer menos fluidez en una lengua extranjera y, además, el nivel de español de los alumnos es básico. Se aprecia, sin embargo, el cambio de ritmo en el discurso cuando hablan en hindi y en inglés, lenguas que dominan y que alternan con el español para garantizar la comprensión del mensaje por parte de oyentes que puedan desconocer esta última.

Trabajar las pausas, como puntuación de las palabras habladas y que, por tanto, aporta significado al discurso, ha requerido una labor concienzuda, al no tratarse de hablantes nativos. Así, primero, nos hemos ayudado de ellas y de los signos de puntuación para delimitar unidades entonativas que los alumnos han marcado sobre el guion, con ayuda de la profesora, durante las actividades previas a la locución. A continuación, se ha practicado la lectura con el guion estructurado mediante pausas.

En general, al tratarse de un texto preparado de antemano, sin improvisación, las pausas se planifican en la misma línea que los contenidos lingüísticos. Como elemento a favor, hay que considerar la fase de postedición, la cual permite a los alumnos realizar pausas más largas durante la locución y prepararse para la frase siguiente, puesto que la duración de los silencios siempre podrá reducirse en la edición final posterior.



Imagen 2. Alumnos y técnico en la sala de control de grabación y edición de Radio MUST.

La modulación, la naturalidad en la expresión y la fluidez han sido retos que hemos tratado como hablantes no nativos. La labor previa de redacción y de ensayo de textos escritos formales y organizados les ha ayudado a comprenderlos bien y ha facilitado la expresión oral de un discurso que podríamos caracterizar como espontáneo ensayado. Debemos añadir que el hecho de ser el español un idioma en el que la correspondencia

entre los fonemas y las grafías es bastante estrecha ha facilitado el aprendizaje tanto de la ortografía como de la pronunciación.

«I became more fluent in conversation and communication because of radio programs and I became more confident in speaking Spanish» (Seema Mansukhani, estudiante).

«When I started learning Spanish I was not much confident about speaking practice. Now I am confident in practicing language in oral and written» (Padmashree Sorate, estudiante).

En este ejercicio de redacción de guion y grabación del programa de radio, se han practicado destrezas de expresión e interacción escritas y orales de cara a una producción final. Se ha trabajado, además, la adecuación de la expresión y la interacción a las características del medio radiofónico, observando la pronunciación y la entonación en la expresión oral. Finalmente, se ha hablado con una audiencia en mente y esto ha supuesto un mayor esfuerzo por emitir un discurso claro y comprensible, pensando también que va a ser perdurable.

En general, y a pesar del nivel inicial de lengua de los alumnos, el conjunto del aprendizaje no ha resultado complicado, ya que se ha avanzado paso a paso y a partir de una planificación previa que ha tenido en cuenta situaciones de comunicación concretas. Se ha prestado especial atención a la hora de trasladar al estudio de grabación la entonación practicada durante las lecturas previas del guion en clase. Los alumnos carecen de hábitos de fijación en el uso de la lengua y, sin la ayuda de guía, tienden a la impulsividad a la hora de hablar. La práctica en el estudio, por tanto, ha sido una fase importante del aprendizaje, a pesar de haber ensayado antes el guion.

Llegados a este punto, cabe destacar el apunte mencionado por una alumna en la reflexión sobre el aprendizaje llevada a cabo al terminar el curso académico y antes de conocer los resultados de las pruebas formales:

«For me learning a language is more important than scoring marks in exams. Whatever my final marks will be, I am confident in practicing the language, both oral and written» (Padmashree Sorate, estudiante).

Deducimos, por tanto, la adecuación de considerar formas de evaluación en las que el aprendizaje no se mida solo mediante resultados finales, sino a partir de la observación de un proceso y evolución de los cuales los alumnos son conscientes.

Para concluir, en ausencia de un contexto social nativo de la lengua de estudio, observamos la utilidad de ofrecer a los alumnos herramientas que les permitan desarrollar la competencia comunicativa en el aula. Hay que seleccionar el *input* y la estrategia didáctica adecuados, explotarlos y adaptarlos a sus necesidades, así como observar y aprovechar los recursos disponibles para el aprendizaje. Este ha sido, en términos generales, el enfoque de nuestra práctica radiofónica.

4. Conclusiones

Este estudio de caso demuestra la conveniencia de insistir en el desarrollo de la competencia léxico-semántica paralelo al de la competencia pragmática, esta última de investigación menos voluminosa y más tardía que la primera pero igualmente importante en el trabajo de la competencia comunicativa. En el aula, de cara al

desarrollo de competencias, los manuales de E/LE aportan información general que deberá adaptarse según el contexto. En este sentido, compartimos la idea de Rodríguez (2004) acerca de «convertirnos en investigadores de nuestra propia lengua»; en ser, más que consumidores de recursos, creadores de estos a la hora de trabajar la competencia pragmática en el aula, teniendo en cuenta el contraste cultural en cada momento.

Sobre el nivel de lengua adecuado, se suele hacer referencia a estudiantes de nivel avanzado o con una base más o menos sólida del idioma. Sustentamos aquí la opinión de Gómez (2004) sobre la adecuación de trabajar la competencia pragmática también en niveles inferiores. Con estos, como norma general, incidiríamos más en el lenguaje no verbal y en la utilización del espacio como complemento a un uso del lenguaje todavía limitado. Este estudio, sin embargo, demuestra que es igualmente viable prescindiendo de un lenguaje no verbal y de una información espacial visibles. El esfuerzo, cabe reconocer, es mayor con estudiantes de niveles inferiores.

Concluimos este artículo con dos extractos de las reflexiones posteriores de los alumnos que invitan a dejar una puerta abierta a futuras investigaciones sobre la relación que se establece entre la práctica de audición y la producción oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre cómo se influyen y se determinan, así como el peso que el factor de la edad podría ejercer tanto en su desarrollo como en su combinación.

«The radio program was a good idea. I improved my pronunciation. More audio practice is still required in class, though» (Prakash Satam, estudiante mayor de 65 años).

«I could learn grammar well, composition and reading well, but I could not do so well in speaking. There were mainly two reasons for this: lack of practice during my first year of learning Spanish and my slight problem in hearing (maybe because of my age)» (Vivek Bhat, estudiante mayor de 65 años).

Con todo, la radio no solo permite llevar al aula muestras de lengua, de cultura y de sociedad, sino que, como hemos observado, también representa una ventana abierta al desarrollo de competencias comunicativas, de una forma más entretenida y más allá de los manuales, como demuestra el programa *¿Salsa o salsa?* El resultado final ha sido una mejora visible de la competencia comunicativa general de los alumnos a lo largo del curso académico, una base sólida, también de autoconfianza, que les ha infundido mayor autonomía para tomar iniciativas de forma segura y más acertada a la hora de utilizar el idioma y de continuar sumando aprendizaje, dentro y fuera del aula.

Bibliografía

- BLANCH, Margarita y LÁZARO, Patricia (2010). *Aula de locución*. Madrid: Cátedra.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (2016). «Aportaciones del análisis del discurso oral». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.); *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) Tomo I* (pp. 219-242). Madrid: SGEL.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (2004). *Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (2016). «Aportaciones de la pragmática». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.); *Vademécum para la formación de*

profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) Tomo I (pp. 179-197). Madrid: SGEL.

CASSANY I COMAS, Daniel (2016). «La expresión escrita». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.); *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* Tomo II (pp. 309-334). Madrid: SGEL.

GÓMEZ MORÓN, Reyes (2004). «La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: Breve revisión teórico-práctica desde la teoría pragmática de la cortesía lingüística». En Rushtaller, S. y Lorenzo, F. (ed.); *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del ELE* (pp. 141-154). Sevilla: Edinumen.

INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 y A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.

LANDONE, Elena (2009). «Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje de ELE», en *MarcoELE*, 8. Recuperado el 21/07/18, de https://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya.

RODRÍGUEZ, Silvia (2004). «Actividades para la enseñanza de pragmática en español como L2: el caso de los actos de habla». En *Actas selectas del VI Congreso de didáctica del español*. Indianapolis: Indiana University-Purdue University.

Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de la India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India (Rodrigo-Mateu, 2017) (ver Apéndice 5).

Prólogo

La serie de cuentos que presentamos se enmarca dentro del programa de talleres de escritura creativa desarrollados por el Proyecto TALIS (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura – www.proyectotalis.com), y nace a partir de la propuesta presentada a la profesora María Alcantud-Díaz, coordinadora de este proyecto desde la Universidad de Valencia.

La idea que ha impulsado la colaboración ha sido aprovechar una estancia de lectorado en la Universidad de Mumbai, en India, para contribuir al trabajo en red, a la toma de conciencia, a la solidaridad, al compromiso con los derechos humanos y al acercamiento social y cultural que se pretende con la recopilación de cuentos dentro de la iniciativa Cuentos del Mundo del Proyecto TALIS.

El proyecto se ha llevado a cabo en las clases de español como lengua extranjera de la Universidad de Mumbai, durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016. A lo largo de este trabajo, el alumnado ha reflexionado sobre su contexto social en una lengua diferente a su lengua materna, es decir, en una lengua que todavía estaban aprendiendo. Así, con las ideas claras en mente había que buscar formas de expresarlas en una lengua extranjera, con miras también a futuros lectores en otros países.

En resumen, debíamos pasar de lo que se quiere decir a cómo decirlo, a cómo transmitir significado en español, a experimentar con el idioma y darle forma. De ahí que el primer cuento redactado por cada alumno haya sido el cuento de grupo, como parte esencial del aprendizaje y de cara al desarrollo de las destrezas requeridas para, en algunos casos, un trabajo individual posterior.

El resultado del trabajo ha sido esta colección de doce cuentos bilingües, en español y en inglés, todos ellos redactados y traducidos por sus respectivos autores. La grabación de los audios en ambas lenguas, así como el material didáctico que se cree a partir de ellos, está también disponible en la web del proyecto TALIS¹.

Los cuentos van precedidos por una contextualización académica del proceso de trabajo seguido, planificado con detalle desde sus orígenes y teniendo en cuenta tanto el marco del Proyecto TALIS como el perfil del alumnado y sus destrezas y capacidades

¹ www.proyectotalis.com

para el aprendizaje del idioma. El proyecto en el aula se inició una vez la clase de español se había convertido en una zona de confianza en la que todos los estudiantes se sentían cómodos e incluidos.

Las imágenes que acompañan a los cuentos tienen dos orígenes diferentes. Unas son fotografías tomadas de viajes y observaciones de la autora alrededor del país. Otras son muestras de un proyecto de embellecimiento llevado a cabo en las estaciones de tren de Bombay en 2016 durante la Semana de la Alegría de Dar (*Daan Utsav* o *Joy of Giving Week*). Esta celebración anual coincide con el aniversario del nacimiento de Mahatma Gandhi, el 2 de octubre, y consiste en llevar a cabo iniciativas voluntarias de donación u ofrecimiento, también en forma de actuación. En este proyecto de embellecimiento, grupos de voluntarios y voluntarias decoraron los pasos elevados y las entradas de las estaciones de tren con murales que mantuvieran consonancia con las mismas estaciones y también con el entorno geográfico.

Esperamos que estos cuentos sirvan, además de para satisfacer curiosidades culturales y disfrutar de la lectura bilingüe, como referencia didáctica de trabajo lingüístico y de reflexión sociocultural dentro del aula, enmarcado en el contexto del desarrollo de competencias interculturales por parte del alumnado, un desarrollo que, en el caso de India, tiene ya una base multicultural asentada.

La expresión escrita contextualizada y la corrección guiada en ELE

Amparo Rodrigo-Mateu
Universitat de València

Amparo Rodrigo es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I de Castellón, en Comunicación Audiovisual por la Universitat de València, y ha cursado un máster sobre políticas y procesos de desarrollo en la Universidad Politécnica de Valencia. Su formación en ELE cuenta con un postgrado en la Universitat de València, diversos cursos con el Instituto Cervantes y un máster en la Universidad Pablo de Olavide. Profesionalmente ha alternado su carrera docente con la traducción y la cooperación para el desarrollo. En ELE ha trabajado como auxiliar de conversación (MECD) en Reino Unido y Austria, como profesora en el Instituto Cervantes de Bremen y en la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburgo (Alemania), como profesora visitante (MECD) en Estados Unidos y como lectora (MAEC-AECID) en la Universidad de Mumbai, en India (2013-2016). Forma parte del grupo de investigación Proyecto TALIS en la Universitat de València.

Resumen

Esta investigación se centra en una práctica de redacción contextualizada llevada a cabo con alumnos adultos de ELE en India, a partir de un ejercicio de corrección guiada. Su publicación final en formato de cuentos bilingües (español e inglés), en el marco de un proyecto intercultural coordinado desde la Universidad de Valencia, cumple con el objetivo comunicativo real preestablecido que ha guiado el proceso de redacción. Tanto el análisis como los resultados presentados se basan en ejemplos reales extraídos del aula, así como en evaluaciones y autoevaluaciones realizadas por los alumnos participantes.

Abstract

This research focuses on a contextualized writing practice through teacher-guided error correction with adult learners of Spanish as a Foreign Language in India. Its publication in the form of bilingual tales (Spanish and English), as part of an intercultural project coordinated by University of Valencia, meets the pre-established ultimate communicative aim that has guided the writing process throughout. Both analysis and results presented are based on real examples from the classroom, as well as from evaluations and self-evaluations carried out by participant learners.

Palabras clave

Español L2, expresión escrita, corrección gramatical, errores, competencia comunicativa.

Keywords

Spanish as a foreign language, written production, grammatical accuracy, errors, communicative competence.

1. Introducción

Presentamos una investigación basada en una práctica de redacción de cuentos y corrección guiada con alumnos de ELE en la Universidad de Mumbai¹, en India, contextualizada y publicada dentro del programa de talleres de escritura creativa del Proyecto TALIS (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura²), de la Universidad de Valencia. El resultado final ha sido el volumen de cuentos bilingües (español-inglés) *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India* (Rodrigo Mateu, 2017).

El proyecto se ha desarrollado a lo largo de dos cursos académicos, con tres grupos diferentes de alumnos, todos ellos estudiantes de nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER). En total, hemos reunido doce cuentos, de los cuales tres han sido redacciones de grupo y nueve individuales. Para este estudio nos centraremos en el proceso individual de redacción y autocorrección, relacionado siempre con la contribución al aprendizaje que ha tenido la redacción inicial de los cuentos de grupo.

2. Justificación

Los orígenes de la literatura sobre el tratamiento de la escritura en el aula de lengua extranjera (en adelante, LE) se basan en observaciones sobre la enseñanza del inglés. Como apunta Ferris (2002: 3-4), a partir de los años 70 y en el contexto del aula de inglés como lengua materna (en adelante, L1), la escritura empezó a tener un enfoque más centrado en el proceso. Esto despertaría conciencias también en el aula de LE, al mismo tiempo que dudas sobre su posible extrapolación debido a la diferencia en la tipología de errores en cuanto a cantidad y naturaleza. Con todo, ya en los años 90, se originó un interés renovado en el tratamiento de la edición de textos por parte de aprendientes de lenguas extranjeras y segundas lenguas (en adelante, L2). Como consecuencia, tal y como apunta Hedge (2000: 300), en esta década, la metodología de enseñanza de la escritura -en su caso en el aula de inglés- evolucionó de forma dramática respecto a los enfoques tradicionales. Incidía la autora en que, sin embargo, dicha evolución tuvo lugar en la teoría pero que resultaba difícil determinar la incorporación de las nuevas ideas a las aulas, una opinión compartida, como podemos comprobar, por otros investigadores: “Little research has been conducted on what actually happens in writing classes. [...] What techniques and materials are used?” (Polio, 2003: 59).

Observamos, pues, un avance más bien tentativo, poco concertado y de investigaciones académicas y casos prácticos aislados en un campo sobre el cual, once años después, Manchón (2011: 5-6) opinaría que todavía quedaba relegado a la

¹ Trabajo realizado en el contexto del programa Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras. Información disponible en http://chutneyconsalsa.blogspot.com.in/p/cuentos_1.html.

² www.proyectotalis.com

enseñanza-aprendizaje de la escritura en contextos mayoritariamente universitarios de países de habla inglesa y que, aun así, la investigación empírica sobre el aprendizaje de la escritura continuaba quedando en un segundo plano.

En el contexto de ELE que nos ocupa, Cassany (2016: 309) apunta que la expresión escrita es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE. Es también la última destreza que se aprende (Williams, en Naghdipour y Noç, 2015: 389). Observamos como, a pesar del tiempo transcurrido desde la crítica de Hedge, la expresión escrita en ELE sigue requiriendo un mayor tratamiento.

Por tanto, si bien es difícil categorizar y comparar las investigaciones en el campo de la redacción en lenguas extranjeras por la divergencia de enfoques que presentan (Polio, 2003: 36), nos interesa familiarizarnos primero con análisis empíricos recientes contextualizados en el aula de ELE que nos permitan establecer una relación desde la cual analizar nuestra práctica y situarla en el lugar específico que le corresponde dentro del conjunto de los estudios de expresión escrita en ELE.

Así, Ruiz Herrero (2015) publica un estudio sobre la corrección guiada mediante marcas de corrección con estudiantes de tres niveles de ELE del Instituto Cervantes de Beirut. En él, el autor demuestra la utilidad de las marcas de corrección, así como su flexibilidad a la hora de adaptarse a los diferentes niveles y a las necesidades de los alumnos. Menciona también la posibilidad de reducir el número de marcas con alumnos de niveles inferiores y la necesidad de contemplar zonas de desarrollo próximo para cada alumno que permitan individualizar los procesos de corrección y el uso de marcas y de comentarios.

Por su parte, Lucha y Díaz (2016) basan la justificación de su estudio sobre la expresión escrita en ELE con alumnos multilingües de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona en la afirmación que existe escasez de bibliografía sobre resultados de trabajos longitudinales de la destreza escrita.

Observamos que ambos estudios, el primero por el tratamiento de la corrección guiada y el segundo por su enfoque longitudinal, presentan puntos de convergencia con nuestra práctica que, al mismo tiempo, se pretenden ampliar a partir del contexto y situación de trabajo específicos.

Consideramos importante el tratamiento de la escritura en el aula porque, como apunta Hedge (1988: 11), los procesos de escritura son más fáciles de controlar que los procesos de habla, ya que los primeros son más conscientes. Por tanto, podríamos afirmar que la escritura es un indicador más fiable del progreso del estudiante en la lengua y, por tanto, su práctica puede ser de ayuda al docente a la hora de evaluar y de detectar áreas que suponen dificultades para los alumnos.

En cuanto a la corrección guiada, a pesar de que algunos investigadores han cuestionado la utilidad de la retroalimentación (Hyland, 2011: 161), con este estudio queremos sumar pruebas a su constatación como herramienta de reflexión y de autoaprendizaje (Cassany, 1993: 39). Además, compartimos de antemano con el autor que los alumnos pueden mejorar la escritura si se les corrige durante el proceso de composición, antes de dar el producto textual por acabado.

Teniendo en cuenta que el aula de LE es un ente vivo y cambiante, creemos necesario analizar prácticas reales de expresión escrita a partir de evidencias empíricas para evaluar, así, diferentes enfoques y su eficacia a la hora de alentar procesos de redacción de textos completos como componente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obviamos, sin embargo, a Ferris (2002: 18) cuando apunta que el

aprendizaje resultante de la corrección guiada del error puede estar también sujeto a otras variables no controladas, como son la instrucción, la práctica continua de la escritura o simplemente la exposición a la lengua de aprendizaje dentro y fuera del aula.

En cuanto a los niveles de lengua, Ferris y Hedgcock (1998: 202), al resumir las investigaciones publicadas hasta la fecha y relacionadas con la corrección escrita en la clase de inglés L2, muestran como la corrección directa se acepta como opción recomendable con alumnos de niveles bajos del idioma, mientras que la corrección indirecta es más aconsejable a partir de niveles intermedios.

A raíz de los aspectos planteados, creemos pertinente continuar sumando casos prácticos documentados en el contexto de ELE que demuestren la aplicabilidad de la corrección indirecta entre alumnos con niveles intermedios del idioma, con el objetivo de afianzar conocimientos y de trabajar contenido relacionado con su nivel de lengua, en prácticas, eso sí, debidamente contextualizadas.

Por último, y teniendo en cuenta la evolución del enfoque del tratamiento de la escritura en el aula de LE, creemos oportuno resaltar y demostrar la importancia de trabajar con los alumnos actividades con fines comunicativos y lectores reales, con la consiguiente atención a la forma que ello supone, en unos tiempos en los que parece imponerse la prevalencia de los contenidos.

Lejos de presentarse como categórico, este caso práctico pretende arrojar algo más de luz al campo del tratamiento de la expresión escrita en ELE, a partir del contexto concreto en el que se ha trabajado, una universidad en India, y de las especificidades del proyecto de redacción de cuentos de la Universidad de Valencia en el que se enmarca.

Tras esta exposición, resumimos y listamos, a continuación, los puntos que justifican nuestro estudio:

1. Necesidad de mayor investigación empírica de los procesos de escritura.
2. Necesidad de mayor investigación empírica de la escritura en el aprendizaje de ELE.
3. Importancia de contextualizar los procesos de redacción y de tratar el resultado final como fin comunicativo.
4. Utilidad de las marcas de corrección para el autoaprendizaje teniendo en cuenta el contexto y las destrezas de los alumnos para el aprendizaje como indicadores a la hora de modificar estas marcas e introducir nuevas.
5. Necesidad de adaptar dichas marcas a las especificidades de cada idioma.

3. Marco teórico

3.1 La escritura en el aula de lengua extranjera

Hedge (1988) aporta un nuevo enfoque a lo que, hasta la fecha, había sido el tratamiento de la expresión escrita en la clase de LE, en concreto del inglés. Así, se empieza a considerar la expresión escrita no como resultado final o actividad de cara a la consolidación del aprendizaje de estructuras y vocabulario nuevos, sino un como proceso de creación que permite a los aprendientes escribir textos comunicativos completos y contextualizados, relacionados con cualquier situación o interés, también externo al aula. En otras palabras, nuestro papel como profesores es construir potencial comunicativo (Hedge, 1988: 8).

Manchón (2011: 3), por su parte, se centra en una percepción bidimensional del tratamiento de la expresión escrita en L2. Según la autora, por un lado, tenemos la práctica de aprender a expresarse por escrito y, por el otro, el desarrollo de la

competencia lingüística en L2 a través de la expresión escrita. Deducimos, con ello, la intervención de diferentes procesos cognitivos, tal y como apuntan Hayes (1996) y Hedge (2000).

En cuanto a la recreación del proceso de escritura en el aula, Hedge (1988: 25) incide en la necesidad de crear entornos que permitan a los estudiantes trabajar como si fueran escritores reales, es decir, que piensen en el objetivo del texto y en la audiencia para la que escriben, que elaboren un borrador, que lo revisen y que compartan sus escritos con otras personas. Se trata, en definitiva, de aprender a escribir escribiendo (Hedge, 2000: 301).

Frente a esto, algunos autores también nos recuerdan que, desde el punto de vista estratégico, retórico y lingüístico, la redacción en L2 difiere en gran medida de la redacción en L1 (Silva, en Ferris y Hedgcock, 1998: 14) y que, además, como siguen apuntando Ferris y Hedgcock, influyen otras variables en el proceso, como son la motivación, la edad o la aptitud. Es lo que Cassany describe como perfil alfabético (2005: 52) y que tendremos que considerar y acomodar a la práctica de escritura en LE. En palabras de Hedge (2000: 330), cada docente deberá buscar una metodología para la enseñanza de la expresión escrita que integre, al mismo tiempo, las necesidades específicas de los alumnos.

Es importante, asimismo, secuenciar el ciclo de redacción y establecer objetivos que tengan en cuenta las destrezas que adquirirán los aprendientes. Esto ayudará a enfocar adecuadamente los contenidos de trabajo y de enseñanza. Preveremos, eso sí, que a los alumnos les podrían surgir nuevas necesidades a lo largo del proceso y que, por tanto, el enfoque debe ser dinámico y evolucionar a partir de las mismas necesidades (Ferris y Hedgcock, 1998).

En cuanto a la delimitación y organización del tiempo dedicado a la expresión escrita, debemos plantearnos el grado de integración que tienen las prácticas de redacción en la clase de lengua general. Cumming (2003: 77-78) distingue, en el contexto del inglés L2/LE, entre cursos independientes de escritura, integración de la escritura en el currículo e integración parcial de la escritura en el currículo.

Según la autora, se ha justificado la instrucción independiente, primero, en casos en los que los estudiantes dominan aspectos básicos de otras destrezas comunicativas y, segundo, con estudiantes que presentan destrezas para la escritura insuficientes, tanto en LE como en L1.

Por su parte, la práctica integrada ha sido apoyada por docentes que consideran que existe una interdependencia holística entre la escritura y otras formas de comunicación.

Por último, la situación intermedia que supone una práctica parcialmente integrada se ha utilizado sobre todo en contextos en los que se relaciona estrechamente la escritura con destrezas concretas, como pueden ser la lectura (Raimés, 1983: 116) o la expresión oral.

Como ya se ha mencionado, la motivación también es un aspecto útil y determinante a la hora de escribir adecuadamente. Raimés (1983) habla de la importancia de tener en cuenta los intereses de los estudiantes a la hora de seleccionar los temas de redacción. Prosigue la autora con la importancia de que los alumnos entiendan cuál es el objetivo comunicativo de la tarea, más allá de la práctica lingüística, y de que elijan temas que les interesen, a partir de sus experiencias y observaciones.

Para terminar este punto, y a modo de recapitulación, nos remitimos a Hayes (1996: 5):

Writing is a communicative act that requires a social context and a medium. It is a generative activity requiring motivation, and it is an intellectual activity requiring cognitive processes and memory.

3.2 El proceso de redacción

Según Cassany (2016), conviene organizar la tarea de escritura en fases que permitan trabajar los diferentes procesos de composición y potenciar la interacción entre los aprendices.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación para escribir 2. Reunión de ideas. 3. Planificación y guion. 4. Anotaciones. 5. Primera redacción. 6. Revisión y segunda redacción. 7. Edición y preparación para publicación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preescritura 2. Planificación y primera redacción (extensiva). 3. Reescritura y revisión (paralelas). 4. Retroalimentación, incubación y revisión. 5. Edición final. 6. Publicación.
Adaptado de Hedge (1988: 21)	(Ferris y Hedgcock, 1998)

Tabla 1: Procesos de escritura y sus etapas

En ambos procesos vemos claras las fases de planificación, redacción, revisión y publicación. La principal diferencia es un énfasis más dilatado del proceso de escritura, también paralelo al de revisión, en la propuesta de Ferris y Hedgcock. Otra diferencia que podemos deducir a partir de esta observación es la necesidad, en esta segunda opción, de invertir más tiempo y trabajo de aula.

En la fase previa a la composición, Hedge (1988: 21-22) nos hace plantearnos los dos aspectos siguientes:

1.º El objetivo del texto, su funcionalidad. Esto determinará la estructura y organización del texto, así como el lenguaje. Es lo que la autora denomina *sentido de finalidad*.

2.º Los lectores, la audiencia a la que va dirigida el texto. Tener en mente al futuro lector ayuda a seleccionar la información y a presentarla con un estilo adecuado. Hablaríamos aquí de *sentido de audiencia*.

Ambos puntos complementan la idea de Cassany (2016) acerca de la utilidad de realizar actividades previas a la escritura que permitan desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático o discursivo objeto de trabajo.

A continuación, atenderemos, en primer lugar, a la organización de ideas en forma de discurso coherente y, seguidamente, a aspectos relacionados con el formato, la organización de los párrafos, el uso de mecanismos de cohesión, la puntuación y la selección de vocabulario. En relación a este último, según Hedge (1988, 2000), una vez organizadas las ideas, a la hora de desarrollar un tema, es muy importante elegir palabras que transmitan significados precisos o provoquen efectos concretos.

Los profesores, por su parte, deben ofrecer el *input* lingüístico necesario para que sus alumnos puedan expresarse sin que las lagunas en el conocimiento de L2 bloqueen la composición (Hedge, 1988; Cassany, 2016). La práctica de la escritura en L2/LE se convierte, así, no sólo en un objetivo comunicativo meta (aprender a escribir en un nuevo idioma), sino también en una herramienta para aprender otros contenidos (reglas gramaticales, léxico y aspectos socioculturales, entre otros) (Cassany, 2016).

En lo que concierne a la retroalimentación, combinada con la reescritura, contribuye al aprendizaje del idioma, al facilitar procesos de toma de conciencia, de desarrollo de la atención y de comprobación de hipótesis (Hyland, 2011: 161). Aquí tiene cabida también la instrucción gramatical (individual, en grupos o para toda la clase) que puede diseñarse a partir del análisis de errores iniciales (Ferris, 2002: 59).

Sobre el papel de la memoria, a la hora de escribir un texto completo y contextualizado, los aprendientes pueden utilizar recursos lingüísticos ya adquiridos (Hedge, 2000: 326). La memoria a largo plazo, existente en la mente y en recursos externos como son los libros, almacena información sobre el tema y la audiencia, así como sobre la planificación de la escritura y la representación de problemas. La dificultad con la memoria a largo plazo reside, primero, en extraer información de ella, es decir, encontrar la señal que nos permita recuperar una red de información útil. La segunda dificultad es reorganizar o adaptar dicha información a las exigencias de la situación (Flower y Hayes, 1981: 371).

Siguiendo a Flower y Hayes (1981), estos autores utilizan el término traducción para describir el proceso de organización de ideas en forma de lenguaje comprensible. Para ellos, la tarea del escritor es traducir un significado, el cual puede estar representado por palabras clave y organizado en una red compleja de relaciones, en forma de piezas lineales de escritura. Esto, cabe reconocer, también les somete a reglas de la lengua escrita, como son las sintácticas y léxicas, y podría sobrecargar a escritores más inexpertos (Nold, en Flower y Hayes, 1981: 373). Al fijar la atención en aspectos como la ortografía o la gramática, el acto de traducir puede interferir en el proceso más amplio de planificación de lo que se pretende decir. Otra opción sería el caso opuesto, es decir, ignorar las restricciones que nos plantea la lengua escrita. La primera conlleva un deterioro de la planificación, mientras que la segunda conlleva errores. Ambas, en definitiva, conllevan la frustración del escritor (Shaughnessy, en Flower y Hayes, 1981: 373).

3.3 La escritura como proceso comunicativo

Como hemos visto en el primer punto del marco teórico, se aconseja aplicar procesos de escritura reales a la práctica en la clase de LE. En esta línea, Hedge (1988) afirma que el proceso de escritura implica también un acto de comunicación, ya que gran parte de lo que escribimos en la vida real lo hacemos con un lector en mente. Añade la autora que el hecho de saber quién es el lector proporciona al que escribe un contexto sin el cual resultaría complicado saber exactamente qué escribir y cómo hacerlo, y que es precisamente ese sentido de audiencia lo que determina la elección del contexto, de la forma y del estilo adecuados. Así, la escritura será más eficaz cuanto más familiarizados estén los estudiantes con el contexto y resultará más motivadora si el resultado son piezas auténticas de comunicación para una audiencia real. Todo ello facilitará el proceso de comunicación.

Relacionado con esta vertiente comunicativa, Moffet y Gibson (en Flower y Hayes, 1981: 365) agregan, además, que aspectos como la dicción, las estructuras sintácticas y organizativas y el contenido están determinados por el sentido de relación que se crea entre el hablante, el tema y la audiencia.

Para terminar, no hay que olvidar que habla y escritura interactúan formando discursos mixtos: escritos para ser dichos y escuchados (teatro) o dichos para ser grabados (entrevista), entre otros. Además, en muchas situaciones, la información y las formas lingüísticas pasan de la oralidad a la escritura, y viceversa, sin ninguna dificultad (Cassany, 2016: 311).

3.4 Escritura y trabajo en equipo

Se suele presuponer, erróneamente, que la producción escrita es una práctica individual y que puede realizarse provechosamente fuera del aula. La investigación didáctica, sin embargo, muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran a dos o más alumnos (Cassany, 2016: 324). Escribir en grupo y crear, con ello, entornos de aprendizaje colaborativos y de apoyo en el aula ayudará a los alumnos menos hábiles en la escritura a desarrollar la confianza y las destrezas necesarias para escribir, luego y fuera del aula, con mayor motivación (Hedge, 1988: 11). Atendiendo a Hedge, además de la necesidad de dedicar tiempo en el aula a la escritura, el profesor debe saber seleccionar y diseñar actividades que ayuden a los alumnos a producir los textos.

En general, suele considerarse la escritura también como práctica silenciosa y aislada del resto de destrezas. Ante esta percepción, la escritura cooperativa implica un diálogo en L2 en voz alta entre coautores, así como entre aprendientes y docentes, durante la planificación. La oralidad funciona como instrumento de mediación de los procesos de composición y esta interacción beneficia el aprendizaje. Estas prácticas orales en grupos en contextos de escritura favorecen el desarrollo de destrezas individuales para la redacción, incrementan el *input* lingüístico e incitan a la reflexión lingüística sobre los textos (Cassany, 2016: 324-325). La escritura colaborativa en clase, además, genera interacciones en las que los alumnos debaten e intentan mejorar sus propias frases al mismo tiempo que las escriben. Asimismo, todos los aprendientes sienten que han contribuido y esto anima a los menos aventajados. Por último, al tratarse de textos en proceso de creación, fragmento a fragmento, el profesor puede supervisar y ayudar de forma más eficaz en la tarea (Hedge, 1988: 133).

3.5 Tratamiento del error

Según Cassany (1993: 28), al escribir en una lengua que todavía estamos aprendiendo, los errores no sólo son inevitables, sino también parte normal del desarrollo de competencias (el alumno infiere la regla, la comprueba, se equivoca, la reformula...). La corrección puede ser, por tanto, un instrumento eficaz para el aprendizaje si se percibe como técnica didáctica. Debe, eso sí, resultar un ejercicio motivante, implicar al alumno y responsabilizarle de su propio aprendizaje. Deducimos, con ello, la importancia de que tanto alumnos como docentes adopten una actitud positiva frente al error.

Autoras como Ferris (2002: 86) también se suman a la opinión de la necesidad de informar a los estudiantes de que el error es un componente natural del proceso de adquisición del lenguaje y que podríamos considerarlo indicador más bien de un progreso que de una deficiencia. Se debe hacer ver a los aprendientes que el objetivo es la mejora constante y no la perfección, y que el proceso de adquisición de una lengua requiere tiempo, esfuerzo y paciencia.

El docente, por su parte, debe considerar que las diferencias entre la L2 y la L1 de los aprendientes pueden conllevar errores en la escritura. De la misma manera, el efecto de la instrucción gramatical y para la edición de textos podría depender también de los diferentes estilos de aprendizaje y de la motivación de los alumnos (Ferris, 2002: 46).

3.5.1 ¿Qué corregimos?

Según Hedge (2000: 307), lo más significativo no es la cantidad de revisiones que se realizan en un texto, sino el efecto de la práctica de la revisión sobre la mejora del aprendizaje alumno. Esto dependerá del grado en el que las revisiones ayuden a la redacción a expresar los objetivos de forma clara, a ajustarse al género y a alcanzar el nivel de formalidad adecuado. Cualquier actividad en el aula encaminada hacia procesos de revisión eficaces tiene que hacer ver a los estudiantes la relación de estos procesos con todos los aspectos de la escritura.

Cassany (1993: 31-32) organiza en cinco grupos una propuesta de aspectos susceptibles de corrección: normativa (ortografía, morfología, sintaxis y léxico), cohesión (puntuación, nexos y anáforas, entre otros), coherencia (información clara y relevante, progresión de la información, estructura del texto y estructura del párrafo), adecuación (variedad del lenguaje, registro y fórmulas y giros estilísticos) y otros (disposición del texto en la hoja, tipografía, estilística y variación).

Para Ferris (2002: 50-51), excepto en el caso de estudiantes avanzados, los docentes, al revisar, deben distinguir entre errores y diferencias de estilo, representadas estas últimas, por ejemplo, mediante palabras que, si bien no son completamente incorrectas, no se corresponderían con la forma que utilizaría un hablante nativo.

Resulta oportuno añadir aquí el apunte de Ruiz Herrero (2015: 21) sobre la revisión de errores vinculados con cuestiones formales situadas más allá del nivel de competencia del alumno y contemplar, así, la existencia de zonas de desarrollo próximo concretas para constituir, con ello, *input* significativo.

Tras lo expuesto, son diversos autores los que abogan por que la frecuencia de errores no sea ni el único indicador de la calidad general de la redacción, ni tan siquiera el de mayor importancia. Para los defensores de la importancia del proceso, los estudiantes aprenden básicamente a partir de la práctica de escritura. Los docentes deben facilitar y mediar en estos procesos y ayudarles a que una atención excesiva a la forma y al error no les bloquee (Krasen, 1984; Sommers, 1982; Spack, 1988; Zamel, 1982, 1985, en Ferris, 2002: 46-47).

3.5.2 ¿Cómo corregimos?

Según sea el momento de aplicación, Cassany (1993: 21-23) diferencia entre dos modelos de corrección: la corrección tradicional y la corrección procesal. Esta última se centra en el proceso de reformular y mejorar el escrito, a diferencia de la primera, que pone mayor énfasis en el texto como producto final. En el modelo procesal no se percibe la corrección, por tanto, como estadio final de producción y, como afirma el mismo autor (2016: 323), paralelamente al proceso de trabajo, se atiende también a la calidad de expresión.

En cuanto a la forma de corregir, Ferris (2002) recurre a la ampliamente discutida dicotomía entre retroalimentación directa y retroalimentación indirecta, atendiendo a investigaciones publicadas hasta la fecha (Bates, Lane y Lange, 1993; Ferris, 1995a, 1995c; Ferris y Hedgcock, 1998; Hendrickson, 1978, 1980; Lalande, 1982, en Ferris 2002: 18-19). Así, en la retroalimentación directa el docente corrige directamente sobre el texto, mientras que en la indirecta se indica, con o sin el uso de códigos, que se ha cometido un error pero la corrección queda en manos del estudiante. Esta última les obliga a actuar de forma más reflexiva y analítica sobre los errores. Únicamente se recomienda la retroalimentación directa en las circunstancias siguientes:

- 1.^a Cuando los estudiantes tienen un nivel inicial de la LE.
- 2.^a Cuando los errores son *intratables*.
- 3.^a Cuando queremos que el alumno se centre en errores concretos y no en otros.

En el caso de encontrarnos oraciones con abundantes errores que complican su comprensión, en lugar de tratar múltiples errores individuales, Ferris propone pedir al alumno que vuelva a escribir la totalidad del fragmento. Si es posible, el ejercicio se realizará en el aula, en un diálogo con el docente.

A modo general, tendremos en cuenta, en primer lugar, la alusión de Raimés (1983: 143) a la importancia de que la respuesta del docente a un texto escrito no sea juzgar la calidad de este, sino ayudar al alumno a saber cómo actuar a continuación. En segundo lugar, como menciona Ferris (2002: 65), un abuso de la retroalimentación directa podría interpretarse como la *apropiación del texto del alumno* por parte del docente.

Llegados a este punto, y relacionado con la justificación de nuestro estudio, nos remitimos a Cassany y a su interés por resaltar que, en raras ocasiones, los alumnos tienen la oportunidad de autocorregirse y mejorar sus escritos, y que esto resulta un impedimento a la hora de desarrollar autonomía en el proceso de escritura (Cassany, 1993: 16). Es importante, al mismo tiempo, tener en cuenta la opinión de los aprendientes sobre los procesos de retroalimentación y adaptarlos a unas preferencias individuales que dependerán del grado de exposición previa a la L2 y a la expresión escrita, de la motivación o del estilo individual de aprendizaje, así como de las diferencias y similitudes entre los sistemas sintácticos y morfológicos de la L1 y la lengua de aprendizaje (Ferris, 2002).

3.5.3 ¿Cuándo corregimos?

Raimés (1983:139) introduce su capítulo sobre técnicas de respuesta para la redacción considerando esta misma respuesta como parte del proceso de enseñanza de la expresión escrita y no como tarea final del docente.

En la misma línea, Hedge (1988: 149) recomienda revisar y editar al máximo durante el mismo proceso de redacción, o inmediatamente después. La práctica, sin embargo, cobra sentido únicamente dentro de un ejercicio más amplio de planificación y composición. Así, los estudiantes deben estar seguros de que la estructura general de sus redacciones está bien organizada antes de prestar atención a otros aspectos que la autora considera más superficiales y secundarios, como son el orden de las palabras o la ortografía.

Según la misma investigadora (1988: 145), el proceso de mejora de un texto escrito abarcaría las actividades de revisión mediante marcas, reescritura y edición, todas ellas en estrecha unión. Así, la revisión con marcas debe proporcionar a los alumnos la retroalimentación constructiva necesaria de cara a los dos procesos siguientes.

Para terminar, Ferris (2002: 76) recuerda a los docentes que la corrección de errores durante la redacción en LE debe planearse y ponerse en práctica con cuidado y formar parte de una estrategia más amplia de desarrollo de destrezas para la edición de textos por parte de los estudiantes.

3.6 Corrección guiada mediante marcas

Hedge (1988: 149-151) propone el diseño de pautas para la corrección que sigan una metodología consistente. La misma autora creó, junto con un grupo de estudiantes de

nivel intermedio-avanzado de inglés, la siguiente lista de marcas, y que son las que hemos utilizado con nuestro grupo de alumnos:

FI	Forma incorrecta: <i>Es <u>muy</u> mejor</i>
PI	Palabra incorrecta: <i>Tú y <u>mi</u></i>
T	Tiempo verbal incorrecto: <i>Ayer <u>iré</u> contigo</i>
FV	Forma verbal incorrecta: <i><u>Andé</u> mucho</i>
^	Falta algún elemento: <i>Llegaste ayer por ^ mañana</i>
O	Error ortográfico/acento: <i><u>Produzen</u> errores... Se <u>fué</u></i>
OP	Orden incorrecto de palabras: <i>Ella ama <u>le</u></i>
P	Puntuación incorrecta: <i>Cuidado_.</i>
//	Comienza párrafo
—	Innecesario: <i>Su hermana <u>con nombre</u> María</i>
U	No hace falta una nueva frase. Se debe fundir en una
?	Incomprensible o difícil de entender
~~~~~	No acaba de ser correcto. Estudia la alternativa que se propone
[ ]	Necesita una reestructuración
!!	Pon atención. ¡Ya sabes por qué está mal!

Tabla 2: Claves de corrección (Hedge, 2000: 316) con ejemplos adaptados

En todo momento, los alumnos deben estar familiarizados con las marcas y con la terminología utilizada (Hedge, 1988: 152; Ferris, 2002: 69-70) y relacionar su uso con procesos de mejora de la práctica de redacción (Hedge, 2000: 316).

Según Ferris (2002: 64), cuando los aprendientes escriben oraciones correctas a partir de la corrección de errores, no solo están recibiendo *input* para la adquisición del lenguaje, sino que están siendo más conscientes de la necesidad de editar y de corregir su propio trabajo.

A pesar de lo expuesto, y como ya hemos apuntado anteriormente, el campo de la expresión y corrección escritas requiere una mayor exploración y ampliación en estudios empíricos. Así, el objetivo de nuestro análisis no es presentar o justificar el uso de una herramienta determinante, sino, siguiendo a Ruiz Herrero (2015: 22), validarla como técnica didáctica pertinente dentro de las coordenadas de nuestro contexto específico de enseñanza y contemplar, al mismo tiempo, la posibilidad de reformulaciones.

En esta línea, creemos también acertado considerar el inciso mencionado por Hyland (2011: 162) sobre la existencia de estudios que apuntan hacia un desarrollo del idioma más a largo plazo y no tanto derivado de la capacidad de corrección del alumno inmediatamente después de la retroalimentación recibida del profesor. No podríamos determinar, por consiguiente, esta capacidad como evidencia de aprendizaje sin tener en cuenta un progreso más dilatado en el tiempo.

## 4. Resultados y análisis

### 4.1 Situación de aprendizaje

El proceso de redacción se ha llevado a cabo durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016 en la Universidad de Mumbai, con alumnos adultos de ELE. A diferencia del grupo de estudio de Lucha y Díaz (2016), nuestros aprendientes no viven en un contexto de inmersión de lengua y cultura.

De un total de doce cuentos redactados, tres han sido cuentos de grupo (redactados en el aula) y nueve cuentos individuales (redactados fuera del aula). Este

estudio se basa en el análisis del proceso de redacción a partir de la corrección guiada en ocho de los nueve cuentos individuales, citando, al mismo tiempo y como hemos avanzado en la introducción, todas las aportaciones positivas que la redacción del cuento de grupo inicial han tenido en el trabajo individual posterior. Los autores han sido siete estudiantes de grado de Francés, de entre 20 y 28 años, y una alumna mayor de 65 años, todos ellos con niveles B1 del idioma.

Por último, los alumnos saben que su cuento se enmarca en un proyecto internacional, con miras a una publicación final, y que, por tanto, sus textos van enfocados a lectores en países extranjeros. Lo explicamos con detalle en el punto siguiente.

## 4.2 Consideraciones antes de escribir

Como hemos comentado en la introducción, el trabajo se enmarca en el programa de talleres de escritura creativa del Proyecto TALIS. El primer paso, por tanto, ha sido dar a conocer a los alumnos las pautas comunes establecidas para las redacciones de los cuentos. Las más importantes para nuestro caso son las siguientes:

- Deben tener una extensión máxima de dos páginas.
- Deben estar contextualizados en India. Por tanto, tienen que aparecer nombres de lugares, de personas, expresiones y tradiciones del país.
- Deben transmitir valores relacionados con los derechos humanos: igualdad, diversidad, desarrollo, salud...
- Pueden ser cuentos inventados o adaptados.
- Las expresiones y referencias culturales deben traducirse o explicarse.

Los puntos anteriores delimitarán tanto el contenido general como las opciones a lo largo del proceso de composición de los textos (Flower y Hayes, 1981: 371).

Únicamente dos de los cuentos individuales respetan la extensión máxima indicada. El resto presentan una extensión variable, la cual se ha permitido porque se ha considerado que ayudaba a cada autor a estructurar e incluir todo lo que deseaba expresar. Sugerir a los autores reducir su texto habría supuesto una reestructuración y selección de contenidos nuevas que podría haberlos desmotivado.

Las referencias culturales se han aclarado mediante notas al pie, así como las palabras en otros idiomas, que se han marcado en cursiva. Con ello se tiene en mente a lectores de otras culturas. Se escribe, por tanto, con sentido de audiencia (Hedge, 1988) (Ver apéndice).

La procedencia no india de la profesora juega también un papel importante a la hora de hacer ver a los alumnos aspectos de su cultura que no quedarían claros para un lector extranjero o que, si no se explican, pasan desapercibidos. Un ejemplo es la ubicación de accidentes geográficos importantes, como es el caso del río Ganges en uno de los cuentos (Ver apéndice).

En cuanto a la temática, de los doce cuentos, nueve de ellos tratan temas directamente relacionados con los derechos humanos. Los otros tres, si bien presentan un enfoque ligeramente diferente, son propuestas que han despertado la motivación de sus autores y que, a su vez, reflejan situaciones comunes e inherentes a su sociedad, como es el caso de las supersticiones o las ambiciones personales y profesionales (Rodrigo Mateu, 2017: 23).

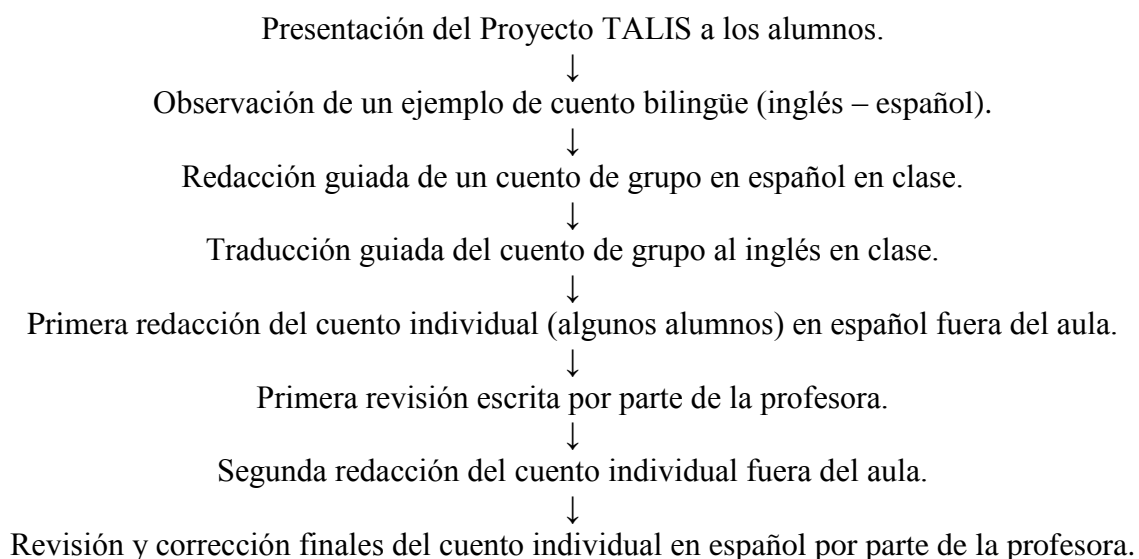
### 4.3 Proceso de composición de los cuentos

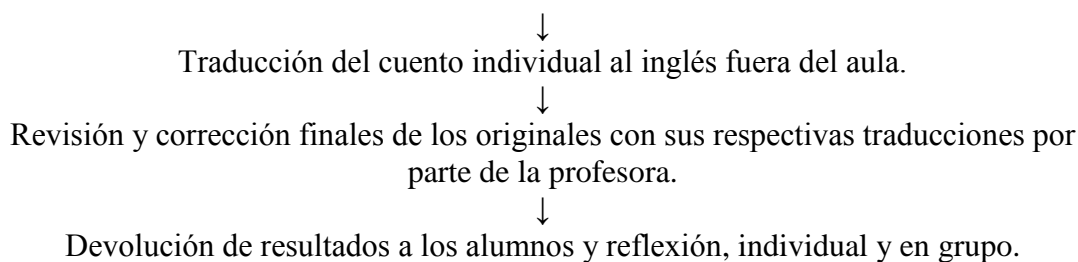
El trabajo realizado se ha planteado como un proyecto. Según los métodos de trabajo que describe Aguirre Beltrán (1998: 24), existe una tarea final amplia hacia la cual se trabajará a lo largo de varios meses del curso académico. Todas las actividades intermedias están enfocadas, por tanto, hacia esta tarea final. Se ha relacionado, además, con la experiencia de los alumnos participantes, aspecto este recomendable. Así, por un lado, está vinculado a la clase de ELE y, por el otro, van a narrar historias relacionadas con su entorno. Cabe aclarar, sin embargo, que, a pesar de tratarse de una actividad orientada hacia un producto final, el aprendizaje de los alumnos se ha centrado en el proceso, en un enfoque también por tareas que ha sentado las bases y que les ha permitido desarrollar destrezas de cara a un proyecto final motivador y con resultados tangibles.

En una primera fase de trabajo, como hemos visto en el punto anterior, se ha sido introducido el proyecto TALIS a los alumnos, con el fin de darles un marco de trabajo real y con significado. Tras comentar el formato y las características de los cuentos, se ha preguntado a los alumnos si les motivaba la tarea de redactar un cuento en español, una lengua extranjera para ellos. La respuesta positiva ha sido unánime. Con motivación y confianza, el trabajo y el aprendizaje serán más productivos y agradables para todos.

Tras la presentación, y como punto de partida, los alumnos saben que van a redactar una historia en forma de cuento, en la que la acción discurra en India y que trate algún problema social, cultural o medioambiental. Debe ser una historia que, al mismo tiempo, muestre la vida en sus comunidades, pueblos y ciudades; que introduzca formas particulares de relación de las personas (entre ellas y con su entorno natural); que hable de estructuras familiares, sociales y culturales, así como de valores religiosos y éticos. Al final, la historia debe contener un mensaje o solución. Se debe prestar atención, por tanto, a una serie de principios que sirven de guía para la actividad (personajes, temas, derechos humanos...), de cara a guardar coherencia con el proyecto internacional en el que se enmarca la actividad.

La secuenciación del proceso de composición ha sido la siguiente (Rodrigo Mateu, 2017):





Hemos trabajado los cuentos paralelamente a la clase de lengua, dedicando a ellos una parte acordada de la asignación horaria semanal (Rodrigo Mateu, 2017). El aprendizaje derivado del proceso de redacción de los cuentos, por tanto, se ha integrado en la clase de lengua general.

Cabe resaltar que la profesora conoce tanto a los alumnos como el proyecto en el que se enmarcan las redacciones. Se prevé, por tanto, el trabajo de uso del lenguaje que requerirán los primeros, esto es, vocabulario y sinónimos, conectores del discurso, puntuación y tiempos verbales (los más destacados). Se hará, al mismo tiempo, incidencia en estos aspectos en la clase regular de lengua, a modo de *input* significativo, puesto que los alumnos no son hablantes nativos del idioma y, por consiguiente, la disponibilidad de recursos lingüísticos para expresarse es más limitada.

#### 4.3.1 El trabajo en grupo como punto de partida

La redacción inicial de los cuentos de grupo en el aula ha permitido a la profesora guiar a los estudiantes en una tarea nueva para ellos. En cuanto a la temática, su ideación ha sido un proceso de descubrimiento por parte de los alumnos, al hacerles reflexionar y observar con una nueva perspectiva la realidad de su país para detectar o, al menos, nombrar los problemas sociales y medioambientales que ellos consideran que existen. El tema del cuento de grupo se ha elegido mediante un diálogo en clase. Seguidamente, los alumnos han debatido para buscar las causas de los problemas que han destacado y, una vez identificadas, intentar buscar una solución. Esto les ha ayudado a establecer una secuencia lógica de las ideas hasta conformar la historia.

Al mismo tiempo, fuera del aula y a lo largo de todo el proceso de creación del cuento en grupo, cada alumno ha tenido la tarea de reflexionar, de pensar y de imaginar cómo podía evolucionar la historia, cómo podía contribuir con ideas nuevas o cómo se podía mejorar el trabajo realizado en la clase anterior. Este proceso continuo de reflexión ha ayudado a retomar la tarea con mayor fluidez en la clase siguiente, puesto que los alumnos han llegado preparados para aportar y debatir sus sugerencias de cara a la evolución del cuento y, en general, del trabajo en equipo.

De esta manera, durante la redacción en clase, los alumnos han valorado y debatido todas las aportaciones en cuanto a la estructura y evolución de la historia, y han introducido las modificaciones necesarias hasta llegar al desenlace final. La última parte del trabajo, ya familiarizados con el relato, ha sido elegir un título adecuado y, finalmente, traducir el cuento al inglés.

El proceso de redacción del cuento de grupo ha sido, en todo momento, colaborativo, basado en un diálogo continuo entre todos, alumnos y profesora. La consideración de propuestas y la revisión se han realizado paralelamente al proceso de composición del cuento en la pizarra.

El trabajo en grupo en el aula ha tenido también la finalidad de guiar a los alumnos a través de un proceso de pensamiento, de debate y de redacción iniciales, en la medida de lo posible, en LE y siempre adaptado a sus conocimientos del idioma y a las



destrezas desarrolladas. Recordamos aquí la relación entre escritura y oralidad de la que nos habla Cassany (2016). Asimismo, si bien los cuentos publicados son narraciones escritas en origen y siguen características estilísticas propias de la literatura escrita, la corta extensión de la mayoría de ellos, el uso de diálogos y las fórmulas de comienzo y de conclusión del relato les confieren una oralidad propia y una entonación y formas de captar la atención del lector que los acercan a las narraciones orales:

Había una vez un pueblo llamado Kochi. Era un pueblo muy bonito... (Comienzo del cuento *La madre preocupada*, Shimani Sarkar)

Hace algunos años, en Sundarpur, un pueblo pequeño y tranquilo en el centro de India... (Comienzo del cuento *...Y el bosque se salvó*, cuento de grupo)

El *zamindar* estaba rabioso porque había perdido una oportunidad de oro. Quizás tenga suerte cuando los gallos pongan huevos. (Final del cuento *Una decisión inteligente*, cuento de grupo)

De esta manera, Narayan *saheb* ha contribuido a no empeorar el calentamiento global. Además, no ha contaminado el aire. Y todos ustedes, ¿qué van a hacer? (Final del cuento *Un paso seguro*, Roydon Ménézes)

El componente de oralidad en nuestros cuentos queda demostrado, también, con las grabaciones posteriores en formato audio y vídeo, publicadas en el blog de la asignatura³.

La traducción de los cuentos al inglés se ha realizado con el cuento en español ya revisado y concluido, para que los alumnos pensarán, desde un principio, en español e intentaran expresar sus ideas de forma sencilla y eficaz con vocabulario conocido como primer recurso. En este sentido, se han esforzado por poner en práctica una variedad de estructuras lingüísticas y también por ampliar el vocabulario en español, como parte del proceso de aprendizaje del idioma y de desarrollo de destrezas escritas, de un modo diferente al que estaban acostumbrados. El proceso ha supuesto un enriquecimiento lingüístico que, a su vez, les ha despertado un mayor interés por el idioma.

El ritmo de trabajo se ha adaptado a las características y a las necesidades de aprendizaje de cada grupo. En los tres grupos hemos empezado con un cuento colectivo y ha sido la primera vez que los alumnos han participado en una actividad de escritura colectiva. Se ha prestado especial atención a la organización y distribución de los párrafos, al uso de marcadores del discurso y a la progresión temática, sin olvidar el vocabulario y de la gramática.

Redactar este cuento colectivo ha permitido a los alumnos trabajar juntos, compartir ideas y motivarse unos a otros. Esta fase ha sido especialmente útil para aquellos a los que, en un principio, les ha supuesto una gran dificultad el hecho de expresarse, y más todavía por escrito, en una lengua que todavía están aprendiendo. En ese sentido, los alumnos han valorado el trabajo inicial en equipo de forma positiva por lo que supone, de un lado, la mejora de destrezas para el trabajo participativo y colaborativo y, del otro, una mayor conciencia y confianza a la hora de trabajar el idioma, también de forma individual.

En general, los alumnos han disfrutado del trabajo en equipo al redactar el cuento de grupo. Ver el resultado final les ha motivado a la hora de crear sus cuentos individuales. Asimismo, el trabajo sistemático en el aula ha servido de práctica para

³ [http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos_1.html](http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos_1.html).

secuenciar y afrontar con mayor claridad y confianza las diferentes fases de la redacción individual posterior. Llegados aquí, los estudiantes saben exactamente lo que se espera de ellos a la hora de escribir de forma más independiente. Será, además, donde cada uno tendrá la oportunidad de reflejar su propio estilo de composición y de narración de historias.

It was a very nice experience for me to work in group because I like discussing points with people. Such discussions in class helped me express what I think and also I came to know about other's thoughts. Writing a story in a foreign language was a challenge for me especially when my group members and I had to replace some words which were used several times. Searching synonyms for such words was fun. [...] Writing the story all alone and without any help of others was very challenging. I wrote the story in the past tense. I had to be very careful with the tenses. I have improved my grammar and vocabulary. [...] I have thoroughly enjoyed the story writing process because I came to know that I can write, edit and translate a story.

Samidha Kadam

En palabras de Flower y Hayes (1981: 377), para esta alumna, escribir ha sido una serendipia, un descubrimiento también de que se trata de un proceso sobre el cual puede ejercer control (Hedge, 2000: 302).

It was a very difficult but an innovative idea of improving our Spanish, especially the grammar, the usage of tenses and punctuations. Writing a group tale was very easy because all of our ideas were merged which created a wonderful tale. It was a process in which we had to put efforts and I also learned how to use synonyms, which enhanced my writing skills. Writing an individual tale was more interesting because it involved individual thinking. I enjoyed the process of correction because I had to correct my mistakes. At first, it seemed very difficult and tricky but it was challenging.

Havovi Palkhiwalla

The group tale was more of a learning experience to me compared to the individual one because we understood the concept from each one's point of view. I loved the idea of students discussing the concept as it directs us to a wider aspect of writing a story.

Arzoo Thakar

The group tale is a good way of learning the process of writing in another foreign language. The best part was editing. I learnt the art of editing. The way I can write a sentence or a paragraph in a more better way without losing its actual meaning. While working in a group I could understand the correct meaning of team work and also how other people work. [...] I understood the correction process very well. I found it very easy to make the corrections. Obviously, I made mistakes but I feel mistakes are the best teachers. I enjoyed this short story writing process very much because it enhances your writing skills. It is way better than mugging the grammar rules and giving tests. Finally, the best part was the satisfaction I got in writing in another language.

Dhanashri Kadam

#### 4.3.2 El cuento individual

Flower y Hayes (1981: 377) distinguen entre objetivos relacionados con el proceso y objetivos relacionados con el contenido. Los primeros se refieren al desarrollo del proceso de escritura y los segundos a aquello que se quiere comunicar a una audiencia.



También es cierto que algunos objetivos, sobre todo aquellos relacionados con la organización, se centran tanto en el contenido como en el proceso. Veamos, a modo de ejemplo, la cronología del proceso guiado de generación de ideas para la redacción del cuento individual *Un nuevo amanecer en Janakpur*:

- 1.º La alumna llega a clase con su *tema* elegido: La educación de las niñas.
- 2.º La alumna explica el *motivo* de la elección del tema: En los pueblos de India, los hombres no quieren que las niñas estudien. Como consecuencia, muchas mujeres sufren porque dependen de ellos.
- 3.º En diálogo con la profesora, la alumna elige el *lugar* y los *personajes*. Mostramos en qué medida se ha ajustado la redacción al planeamiento inicial:

<i>Planeamiento antes de la redacción</i>	<i>Redacción</i>
<i>Lugar</i> : Norte de India, porque se dan más casos de discriminación. Elige, en un principio, la región de Bihar. Hay 50 familias en el pueblo.	No nombra el Estado de Bihar: <i>Janakpur era un pueblecito de cincuenta familias en la India rural del norte.</i>
<i>Personajes</i> : El padre es un agricultor sin tierras y la madre es ama de casa. Tienen un hijo de diez años y una hija de ocho.	No especifica que el padre no posee tierras. El hijo tiene ocho años y la hija seis.
Familia pobre.	No describe, explícitamente, a la familia como pobre, sino al padre como una persona convencional. Sí que habla, más adelante de que el hijo empezó a trabajar con el padre en el campo nada más terminar sus estudios y de que su hija estudió gracias a becas.
Viven en una casa pequeña, sin muchas cosas.	No describe la casa.

Tabla 3: Ideación del lugar y los personajes del cuento *Un nuevo amanecer en Janakpur* y correspondencia con la redacción final

- 4.º *Argumento*: La hija consigue estudiar gracias a la perseverancia de la madre. Llega a ser médica y salva a la gente de una epidemia.
- 5.º Se busca un comienzo para la historia y se esbozan la *estructura* y los *contenidos*:
  1. *Hace 20 años, en un pueblo de Bihar, vivía una familia bastante pobre.*
  2. Descripción del pueblo y de la gente.
  3. La familia y su situación⁴.
  4. La familia trata su situación (conflicto entre el padre y la madre) mientras los vecinos critican.
  5. La familia soluciona la situación y da ejemplo al pueblo.

⁴ Relacionado con el carácter convencional del padre. Él no quiere que su hija estudie pero la madre insiste en que continúe con los estudios.

De estos cinco puntos, únicamente difiere el primero en la redacción, es decir, la frase de comienzo, tal y como se ha mostrado en la tabla anterior.

Con esta información de base, la alumna se encuentra, de antemano, contextualizada en lo que va a narrar de forma individual y, además, ha organizado la información que desea transmitir. Esto le ha aportado mayor seguridad a la hora de realizar cambios que ha creído oportunos, sin que ello afecte ni a la estructura inicial del cuento ni al proceso de composición.

La planificación inicial del cuento, en colaboración con la profesora, ha permitido a la alumna centrarse mejor en el uso de la lengua durante el proceso de redacción de la primera versión. La participación en el cuento inicial de grupo, como leemos a continuación, le ha servido también de gran ayuda:

In the third year of the course our teacher asked me if I could write a short story in Spanish with the same guidelines. Having enjoyed writing a story in a group, I thought I should give it a try. This time I took up the issue of gender equality. In many villages in India, even today, education of the girl child is completely neglected. So I had to weave a story around it, highlight the problem and show the need for a change in the mindset of the people and the great benefit to society as a whole. I chose a village in North India and gave it the name of Janakpur and wrote a story of a progressive thinking woman's lone fight against all odds to educate her daughter.

Komala Devarajan

De cara a la búsqueda de ideas y de recursos lingüísticos para la redacción, tanto en el cuento de grupo como en los cuentos individuales, se ha animado a los alumnos a utilizar información conocida y útil almacenada en la memoria. De esta manera, hemos planteado una actividad de escritura en la que el uso de conocimientos ya adquiridos fuera siempre superior al de aprendizaje nuevo. En este sentido, se ha priorizado la práctica y asimilación de conocimientos que los alumnos ya han tratado anteriormente en el aula frente al aprendizaje nuevo que, inevitablemente, iba a surgir durante el proceso de composición. Este último ha sido, sin embargo, importante de cara al desarrollo potencial de los conocimientos de los alumnos más allá de su nivel de competencia.

#### 4.4 La corrección guiada

Expresarse en un idioma diferente a nuestra L1 puede resultar complejo, sobre todo cuando sentimos que carecemos de los recursos necesarios para comunicarnos. Somos conscientes de que la posibilidad de cometer errores es mucho más elevada que cuando hablamos o escribimos en nuestro idioma, y el miedo a ello puede frenar el proceso de aprendizaje.

Como hemos visto anteriormente, el objetivo del trabajo en grupo inicial ha tenido varias vertientes. Otra utilidad importante ha sido trabajar en equipo con los alumnos la pérdida de la vergüenza o el miedo frente al error al intentar expresarse en LE. El papel del docente aquí consiste en hacer ver al alumno que arriesgar y cometer errores es parte inherente al proceso de aprendizaje. Debemos motivarles a arriesgarse y darles las herramientas necesarias para que, en la medida de lo posible, practiquen la autocorrección o, en caso necesario, guiarles hacia ella mientras exploran las diferentes posibilidades que les ofrece la lengua de aprendizaje.

El proceso de corrección en el cuento de grupo se ha realizado de manera simultánea a la redacción en clase, párrafo a párrafo. Esto, primero, ha ayudado a los alumnos a desinhibirse y a relajar la frustración que puede suponer un proceso de

escritura de estas características en otro idioma y, segundo, les ha ayudado como ejercicio colectivo de corrección guiada y cooperativa de calidad antes de la redacción de los cuentos individuales.

La corrección del cuento colectivo en equipo ha sido un trabajo exhaustivo en el que se ha atendido tanto a la forma como a la riqueza expresiva de los textos. Se ha convertido el aula en un laboratorio de lengua para analizar no solo cuestiones gramaticales y de vocabulario, sino también relacionadas con estructuras, contenidos y significados. El papel de la profesora ha sido, en gran medida, ayudar en la organización de los párrafos y de la información, en el uso de los conectores del discurso, en la ampliación del vocabulario mediante sinónimos y con los tiempos verbales del pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto).

Asimismo, la corrección guiada en grupo y en el aula ha permitido poner en práctica técnicas de reformulación *in situ*. Estos procesos de reformulación, en palabras de Hedge (1988: 159-160), han alentado a los estudiantes a debatir aspectos importantes, si bien a menudo descuidados, en las actividades de corrección, como son la organización general, el desarrollo de ideas, el sentido de audiencia y el estilo adecuado.

A continuación, durante el proceso de escritura individual, los alumnos han redactado una primera versión de sus cuentos. La corrección se ha realizado mediante la aplicación de marcas en el punto del error, así como algunos comentarios en los márgenes y al final de la redacción, estos últimos más generales o explicativos. Cabe aclarar aquí que los signos utilizados se han trabajado anteriormente en clase con los alumnos. Están, por tanto, familiarizados con ellos.

Las marcas de corrección indican a los alumnos dónde está el error y el tipo de error de que se trata, sin ofrecerles, en ningún momento, la solución. A partir de estas indicaciones, los alumnos deben reflexionar sobre el error cometido y buscar una alternativa que consideren más correcta, es decir, autocorregirse. De esta manera, utilizamos la corrección como técnica didáctica para que el alumno modifique partes del texto y mejore su redacción, no sólo desde el punto de vista gramatical, sino también en lo que se refiere al contenido y a la estructura.

Esta modalidad de corrección les ha invitado a reflexionar sobre el uso del lenguaje, de cara a la redacción de una segunda versión del texto más esmerada. Esto se ha conseguido partiendo del error como fuente de aprendizaje y con un elevado grado de motivación por parte de los alumnos, al sentirse más propietarios y responsables de sus textos. Con ello se ha despertado, al mismo tiempo, un interés hacia los procesos de corrección.

A lo largo de la actividad, se ha buscado que los estudiantes fueran conscientes de todas las fases del proceso de redacción. Para ello, entre otros, se han facilitado las labores de revisión y edición durante el mismo proceso, en los cuentos de grupo, o inmediatamente después, en el caso de los cuentos individuales. Los alumnos han formado parte, en ambas situaciones y en todo momento, del proceso de colaboración continua con la profesora de cara a la mejora de la escritura.

Se ha corregido directamente sólo cuando se ha considerado que el alumno, por su cuenta, no iba a ser capaz de corregir el error, atendiendo a su nivel individual del idioma y destrezas. El grado de familiaridad con los alumnos por parte de la profesora, en términos de conocimientos y de destrezas para el aprendizaje, ha jugado un papel crucial a la hora de utilizar las marcas, de realizar correcciones directas o de escribir comentarios explicativos en las revisiones.

Por último, recalcamos que, a diferencia de los estudios de Ruiz Herrero (2015) y de Lucha y Díaz (2016) mencionados al comienzo de este artículo, nuestros alumnos han contado, primero, con un cuento de la colección TALIS como referencia para redactar el cuento de grupo y, a continuación, con el cuento de grupo como referencia antes de redactar los cuentos individuales. Esto les ha facilitado en gran medida los procesos de composición, entiéndase redacción y corrección.

#### 4.4.1 Marcas de corrección

Consideramos que guiar a los estudiantes hacia procesos de autocorrección es un aspecto clave en el aula de LE. Con este objetivo, para la actividad, hemos decidido poner en práctica el listado de marcas elaborado por Hedge (2000: 316), citado en el marco teórico, y determinar su utilidad en nuestra situación concreta de aprendizaje. Se trata, en palabras de Ferris (2002), de un ejercicio de retroalimentación codificada e indirecta.

Llegados a este punto, resulta oportuno analizar si las indicaciones y marcas de corrección utilizadas por la profesora han servido a los aprendientes para realmente conseguir versiones mejoradas de sus textos, así como valorar la utilidad y las posibilidades de mejora y de adaptación de las marcas empleadas.

Como primera consideración, nuestros alumnos cuentan con un nivel B1 de español, que es algo inferior al de los alumnos que participaron en la actividad de Hedge. Esta inferioridad de niveles se ha compensado con una contextualización de la actividad y con la delimitación de objetivos y contenidos previos. El resultado, como veremos a continuación, puede considerarse positivo. Sin embargo, pretendemos abordar un análisis pormenorizado que revele, más allá de su utilidad general, aspectos susceptibles de mejora, teniendo en cuenta nuestro grupo concreto de trabajo y la posibilidad de adaptación de un conjunto de marcas que no consideramos, en absoluto, cerrado.

Como ya hemos apuntado, la revisión de los cuentos individuales se ha realizado inmediatamente después de la primera redacción. Se ha considerado crucial dejar pasar el mínimo espacio de tiempo posible, con el objetivo de no desalentar al alumno o distraerlo de la dinámica de trabajo. En general, comprobamos que la revisión con marcas ha motivado a los alumnos a la hora de escribir la segunda redacción de sus cuentos (y de escribir, en general) y que se han sentido más dueños (y, por tanto, más responsables) de los textos. Consideramos, pues, que esta técnica ha convertido el error en *input* para el aprendizaje.

I really liked the procedure of writing my own short tale. First, I had to think of my background story, then I had to write it in Spanish. This helped me to know my command over the language. After submitting my story my professor corrected it. She only marked out my mistakes. I had to then think over my mistakes. This was a very interesting process. This activity was learning with enjoyment. I'm sure I will write more tales.

Ginelle D'Souza

Writing an individual tale was more interesting because it involved individual thinking. I enjoyed the process of correction because I had to correct my mistakes. At first, it seemed very difficult and tricky, but it was challenging.

Havovi Palkhiwalla

The evaluation technique made me think and understand how and why I had made the errors. This entire process enabled me to think in Spanish and write the story, rather than think in English, translate it into Spanish mentally, and then write. I think this is the essence of learning a new language, the ability to think in that language.

Komala Devarajan

#### 4.4.2 Categorización y ejemplificación de los errores

En el conjunto del análisis de los ocho cuentos individuales, se han marcado 405 errores en la redacción inicial, repartidos de la siguiente forma:

Error (signo y significado)	N.º incidencias	N.º correcciones correctas
_ (Innecesario)	92	51
PI (Palabra incorrecta)	83	46
T (Tiempo verbal incorrecto)	57	26
O (Error ortográfico/acento)	52	45
FI (Forma incorrecta)	38	29
^ (Falta algún elemento)	30	16
P (Puntuación incorrecta)	25	20
? (Incomprensible o difícil de entender)	9	1
// (Comienzo párrafo)	9	2
~~~~ (No acaba de ser correcto. Estudia la alternativa que se propone)	6	2
!! (Pon atención. ¡Ya sabes por qué está mal!	3	0
OP (Orden incorrecto de las palabras)	1	1
Total	405	239

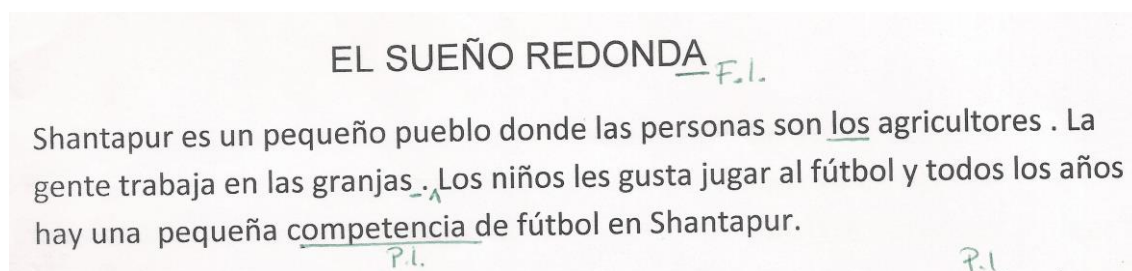
Tabla 4: Errores detectados en la primera revisión

Errores más frecuentes

Observamos, en primer lugar, que el error más acusado se corresponde con algún elemento innecesario. Dicho error se relaciona, en un número elevado de casos, con el uso de espacios de más entre palabras y, sobre todo, antes de la puntuación final de la oración.

Relacionado con el aprendizaje de lengua, hemos detectado tres tipos de errores principales que ejemplificamos a continuación:

Palabra incorrecta



De un total de 83 palabras incorrectas, los alumnos han corregido correctamente 46, es decir, un 55%. Acusamos el error a una posible falta de vocabulario y, en ocasiones, de fijación en el uso del idioma.

Tiempo verbal incorrecto

Este error se relaciona, principalmente, con el uso del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto:

En este viaje, hubo siete colegas más conmigo. Cuando llegamos allí, nos quedamos fascinados por la belleza y la tranquilidad de este ciudad. Pasamos dos días en la exploración de la ciudad. Dhruv y Meena, mis colegas les encantaron la gastronomía de Jaisalmer. Me encantó kalakand². Compré tres cajas de este dulce.

De los 57 errores iniciales relacionados con tiempos verbales, se han corregido correctamente 26, esto es, un 46%.

Ortografía/acento

Dentro de este grupo encontramos errores ortográficos derivados de la puntuación y también relacionados con el uso de mayúsculas.

En cuanto a los acentos, exceptuando algunos casos relacionados con el nivel de lengua de los alumnos y siempre y cuando no ha sido un error frecuente, se han corregido directamente sobre el texto ya en la primera versión. De lo contrario, la sobrecarga de correcciones podría haber desmotivado al alumno.

La ortografía destaca con 45 correcciones correctas frente a 52 errores iniciales, un 88% en total.

A continuación, analizaremos diferentes tipologías de errores cometidos, bien por su recurrencia, bien por su pertinencia en los niveles de lengua que nos ocupan.

Preposiciones

- Errores por ausencia de una preposición necesaria:

prep. Este escandalizó los aldeanos y empezaron a mofarse de Ramprasad;
 prep. "Ahí va el loco que no podrá nunca encontrar a un marido para su hija."
 prep. "¿Quién va a casarse con una chica que va con los chicos a la escuela?"
 "Ella va a traer deshonra a la familia."
 "Ella va a traer deshonra al pueblo."

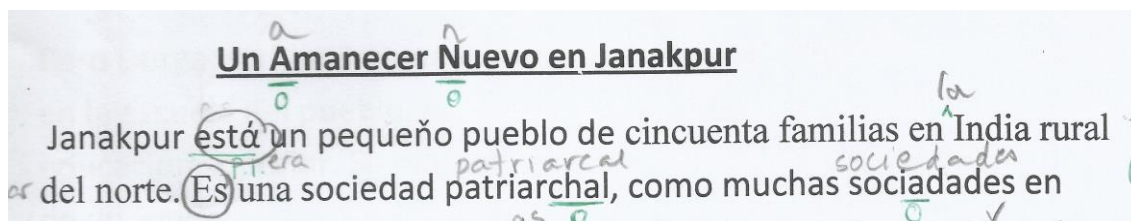
- Errores por uso de una preposición incorrecta:

P Le pusieron en una habitación oscura con otros cuatro niños. P.i. Al El día siguiente, el hombre les mandó a Dharavi³. Allí, tuvieron que trabajar en una fábrica. Muchas noches se dormían sin comida.
 Rahul lloraba y pensaba en de su familia. Estaba muy triste.
 P.i. P.i. huir

Interferencia de otras lenguas

Observamos, a continuación, diferentes grupos de errores originados por influencia de patrones del inglés, lengua que, si bien no puede considerarse materna de todos los alumnos, sí que han estado expuesta a ella en todos los ámbitos de sus vidas.

- Ortografía de sustantivos y uso de mayúsculas en los sustantivos del título:



En general, los alumnos han sido capaces de corregir los errores iniciales y de observar también que, en ocasiones, se han debido a la interferencia de otras lenguas, sobre todo del inglés, como es el caso, junto con el ejemplo anterior, de los dobles consonánticos /mm/ y /ss/. Se trata de un error de fácil corrección, en caso necesario, con ayuda del diccionario.

- Calcos estructurales:

1.^a redacción:

Al día siguiente, empezamos nuestra investigación sobre los fuertes. Para el almuerzo, llegamos cerca de un pueblo.
 ? Sorpresivamente, vi a la misma niña que vi un día antes en el teatro.
 Estaba llorando. Le pregunté : *había visto*

2.^a redacción:

Al día siguiente, empezamos nuestra investigación sobre los fuertes. Para el almuerzo, llegamos cerca de un pueblo. Sorprendentemente, vi a la misma niña que había visto un día antes en el teatro. Estaba llorando. Le pregunté:

- Ausencia del artículo determinado e indefinido en oraciones en las que el inglés prescinde de dicho artículo:

La policía le llevó a Apna Ghar NGO⁴. Rahul estuvo con la ONG para diez años. La ONG le cuidó, Le dio alimentos, ropa y albergue. Le educó. Rahul estudió mucho. Después cumplió su educación y ahora es profesor.

Rahul ha vuelto a su aldea. Ha empezado una escuela de educación gratuita para los niños. Explica la importancia de la educación en la vida de todos.

Aquí la alumna ha interpretado correctamente el signo ^ (falta algún elemento) y ha introducido el artículo correspondiente en su corrección.

Sintaxis

A nivel sintáctico, las palabras en español no siguen un orden tan estricto como en otros idiomas. Es por ello que se ha detectado un único error relacionado con el orden de las palabras en el total de los ocho cuentos. Este dato resulta, a su vez, positivamente sorprendente si consideramos el inglés como lengua materna o influyente en nuestros alumnos. En este idioma, los adjetivos suelen anteponerse a los sustantivos, una práctica más inusual y poco recomendable en español. Así, la influencia del inglés en este aspecto ha sido prácticamente inexistente.

Ser/estar

Los usos de los verbos *ser* y *estar* suelen llevar a confusión, sobre todo en hablantes de idiomas en los que no existe tal diferencia:

1.ª redacción:

Un Amanecer Nuevo en Janakpur
Janakpur está un pequeño pueblo de cincuenta familias en India rural del norte. Es una sociedad patriarcal, como muchas sociedades en

2.ª redacción:

Un amanecer nuevo en Janakpur
Janakpur era un pequeño pueblo de cincuenta familias en la India rural del norte. Era una sociedad patriarcal, como muchas sociedades en

Deixis

- Deixis locativa, mediante el uso de determinantes demostrativos:

Este viaje a Jaisalmer se hizo más especial. Tuve buenos recuerdos gracias a Bharti. Narré todo a mis colegas. Estaban orgullosos de mí por hacer algo tan bueno para Bharti. Ese día, me sentía orgulloso de mí mismo.

P.I. F.I. F.I. P.I.
(¿el narrador es un hombre o una mujer?) FIN

- Deixis temporal:

Después de una hora, Dhruv me dijo que tiene unos pases de un teatro donde podemos ver la danza folclórica de Rajasthan y disfrutar de la música clásica. Le dije que tenemos que ir, porque a partir de mañana, no vamos a tener tiempo para disfrutar y relajarse.

Estos ejemplos, junto con otros similares, proceden del mismo texto. Al tratarse de un error recurrente, se ha propuesto que la alumna, con la ayuda de indicaciones, pueda llegar a localizarlo y entenderlo. Así, hemos marcado la palabra incorrecta con el signo correspondiente y, al mismo tiempo, se ha añadido una nota clara y explicativa al final del documento.

A partir del comentario, la alumna ha corregido seis de los siete errores deícticos de su primera versión del cuento. Se ha optado por el inglés en algunas notas aclaratorias cuando se ha creído necesario para garantizar la correcta comprensión del error por parte del alumno.

Dificultad en saber el origen del error:

Me sorprendió. "La muerte de la persona que obstruyó mi éxito" era raro. Era muy curiosa. Caminé hacia el gimnasio. Vi a mis compañeros que ya estaban

En el ejemplo anterior, la primera frase de la segunda línea puede tener las siguientes interpretaciones, ambas correctas:

- El hecho era curioso. En ese caso, la frase correcta sería *Era muy curioso*.
- La persona que se sorprendió tenía mucha curiosidad. Aquí la frase correcta sería *Tenía/sentía mucha curiosidad*.

Se ha marcado, en un principio, como forma incorrecta, al pensar que la opción *a* podía ajustarse más. Finalmente se ha optado, sin embargo, por una conversación en el aula con la alumna para aclarar el doble significado inicial.

Oraciones con errores abundantes y de difícil comprensión

Aplicado a oraciones o párrafos enteros, este tipo de error se ha marcado con el signo ? (incomprensible o difícil de entender). Según la naturaleza de los errores, y teniendo en cuenta tanto el nivel de lengua de cada alumno como sus destrezas en el idioma, la profesora ha trabajado la reescritura directamente con aquellos cuyo nivel de lengua y destrezas en el idioma eran insuficientes para corregir los errores cometidos.

Errores acompañados de notas aclaratorias

UN VIAJE INOLVIDABLE

Era un día ventoso de diciembre. Todos mis compañeros y yo estaban muy emocionados porque íbamos a Jaisalmer¹. Este viaje fue muy especial para mí, porque algunos de los compañeros trabajadores fueron seleccionados para ir a Jaisalmer para hacer un documental sobre las diferentes fortalezas de Jaisalmer.²

–Es muy tarde ahora. Te prometo que mañana vamos a ir al pueblo del Sarpanch.²

Sonrió y dijo_:

– De acuerdo.

- ① Palabra muy repetida en el mismo párrafo. Busca alternativas.
 ② Escribe las palabras extranjeras en cursiva.

En el primer caso nos encontramos con una repetición excesiva del topónimo. Si bien la primera nota al pie correspondería a una sugerencia de estilo, se ha pensado que la corrección no comportaba mayores dificultades para la alumna y, al mismo tiempo, que se podía mejorar el texto final.

En algunos casos, se ha optado por corregir directamente en la primera redacción errores de naturaleza compleja para el nivel de lengua de los alumnos, relacionados, en su gran mayoría, con tiempos verbales.

Imperativo

Hemos detectado la ausencia de uso de un modo imperativo requerido en dos de los textos. Carecemos de marca que indique que el error está en un modo verbal que, al contar con diálogos, se vuelve necesario. Hemos optado aquí por una marca que los

alumnos pudieran entender y relacionar, como FI (forma incorrecta) o T (tiempo verbal incorrecto). El resultado, como vemos a continuación, ha sido positivo:

1.ª redacción:

“Esto es para informarle ^{P.I.} de ^{P.I. P.L.} que ha sido un triste fallecimiento de la persona que obstruye su éxito en esta empresa. Por favor, asistan a los servicios fúnebres de la persona cerca del gimnasio.” _{Fi.}

2.ª redacción:

“Esto es para informarle de que ^{se ha producido} ~~ha habido~~ el triste fallecimiento de la persona que obstruye su éxito en esta empresa. Por favor, asistan a los servicios fúnebres de la persona cerca del gimnasio.” ₊

Desde una perspectiva generalizada y aglutinadora, los errores que han supuesto mayor facilidad de corrección para los alumnos han sido los siguientes:

- Ortografía.
- Puntuación.
- Influencia de otras lenguas.

En el otro extremo, los errores que han supuesto mayor dificultad de corrección han sido los siguientes:

- Tiempos verbales (presente, pretérito indefinido y pretérito imperfecto) y su combinación en la narración de historias.
- Preposiciones.
- Fragmentos incomprensibles.
- Formato del texto.

4.4.3 Aislamiento y explicación de errores en grupo

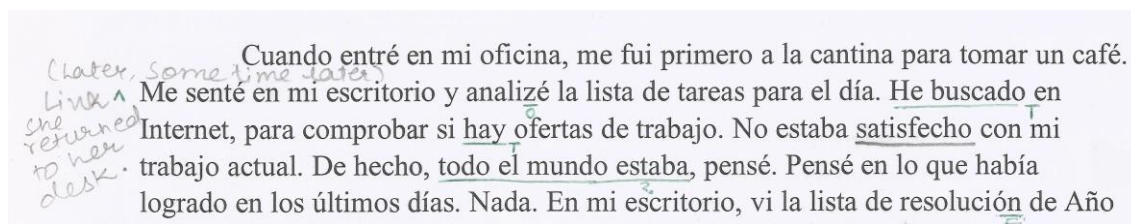
La interacción en el aula para el tratamiento del error de forma individual con cada alumno se ha centrado en la aclaración de contenidos que la profesora no ha conseguido interpretar a partir de la primera redacción y en conversaciones para garantizar la correcta comprensión de las notas aclaratorias introducidas al final de algunos textos.

Tras la compleción de los cuentos individuales con uno de los grupos (siete de los nueve cuentos individuales), hemos realizado una revisión general en clase de algunos errores, a partir de las anotaciones de la profesora tras la primera fase de corrección. Los aspectos tratados han sido los siguientes (aportamos ejemplos únicamente de casos no documentados en el punto anterior):

- *Formato*. A menudo no se han seguido las indicaciones iniciales acerca del tipo y tamaño de letra (Times New Roman 12), el interlineado (1,5 líneas), los márgenes (3cm), la justificación del texto (ambos lados) y la sangría (primera línea, excepto en los diálogos). Esto, además de afectar al aspecto, a la presentación y a la lectura de los textos, ha dificultado las labores de revisión y anotación por parte de la profesora.

- *Pronombres personales y posesivos*. En español, su uso no es tan frecuente como en inglés. No se trata de un error, pero sí de una forma de expresarse diferente a como lo haría un hablante nativo (Ferris, 2002).

- *Conectores del discurso*. Su uso es necesario cuando existe un cambio en el espacio y en el tiempo, para no confundir al lector:



- *Repetición de palabras*: necesidad de buscar alternativas o sinónimos.

- *Deixis espaciales y temporales*.

- *Uso de la expresión etcétera*. Se trata más bien de un aspecto de estilo pero, al aparecer en tres de los textos, se sugiere a los alumnos que traten de evitar su uso y que busquen alternativas que aporten mayor riqueza.

No se ha creído necesario recurrir a una corrección velada, todo lo contrario, hemos implicado a los propios autores en el debate sobre posibles correcciones y en el hecho de compartir con el resto del grupo cómo han asimilado la corrección y, por tanto, el aprendizaje. Se les ha animado a reflexionar en clase, frente a sus compañeros, sobre las razones por las que han cometido ciertos errores, los aspectos que les han resultado más laboriosos y cómo, individualmente, han sacado el proyecto adelante de forma satisfactoria. Se trata, en definitiva, de compartir estrategias de trabajo y de aprendizaje que, a la larga, puedan resultar útiles también para sus compañeros. Cabe mencionar que el grado de familiaridad entre los alumnos y las redes de apoyo en las que se basan su trabajo y rutina diarias han sido clave para determinar que una revisión final abierta se adaptaba al grupo.

Se reconoce la utilidad de este tipo de instrucción en grupo a lo largo de todo el proceso de redacción, y no únicamente al final. En nuestro caso, se ha optado por aportar a los alumnos más retroalimentación individual continua durante el proceso, pues se ha considerado que su nivel de lengua requería, por un lado, un tratamiento más individualizado de los problemas y, por el otro, no sobrecargarles con errores que no han cometido o en los cuales no nos interesa que se centren, por diferentes motivos.

Los errores comunes relacionados con el nivel de lengua de los alumnos se han visto paralelamente como contenido de la clase de lengua general, incluido en el programa de la asignatura. No se ha dedicado, por tanto, una instrucción aislada, sino que se han tratado en la rutina de clase. Ha sido el caso, por ejemplo, de la formación del

modo imperativo y del uso de los tiempos del pasado (pretérito indefinido y pretérito imperfecto), combinados también con el presente en la narración de hechos.

5. Valoración y propuestas de mejora

En general, y exceptuando algunos casos puntuales, los alumnos han interpretado correctamente las marcas utilizadas. Confirmaríamos con esto que estudiantes de nivel intermedio, con un cómputo de errores, en ocasiones, sistemático, son capaces de corregir los errores marcados por la profesora, gracias, por un lado, a la debida contextualización de la práctica y, por el otro, a un ejercicio de escritura previo en grupo que les ha ayudado a desarrollar las técnicas necesarias para la redacción y autocorrección posteriores.

Los errores en la corrección se han debido, mayoritariamente, a dos factores: por un lado, a la necesidad de una práctica más extendida de desarrollo de las destrezas requeridas para una actividad novedosa y, por el otro, al nivel de lengua y de fijación en el idioma por parte de los alumnos. Este último factor queda patente en los errores y correcciones relacionados con los tiempos verbales y el uso del vocabulario en contexto.

El número de marcas utilizadas, a pesar de haber sido creado para alumnos de nivel intermedio-avanzado, a diferencia de la flexibilidad para reducirlo mencionada por Ruiz Herrero (2015: 20) y de la sugerencia de Cassany (1993: 73) de limitarlas a un número inferior a diez, no se ha considerado excesivo y no ha supuesto mayores complicaciones a la hora de desarrollar la actividad. Es más, tras analizar la práctica, consideramos que, en el caso de realizarse de nuevo, sería conveniente añadir signos más explícitos. Lo aclaramos a continuación:

El listado de Hedge para el inglés cuenta con dos signos para la corrección verbal, T (tiempo verbal incorrecto) y FV (forma verbal incorrecta). Creemos oportuno, por las especificidades y la complejidad de las conjugaciones y de los usos verbales en español, desglosar esta categorización superior en diferentes subcategorías, tal y como sugiere Ferris (2002: 68-69), y ampliar la lista de marcas para la corrección de verbos en español. En relación con nuestra práctica, se sugieren marcas nuevas para los siguientes casos:

- *Persona verbal*. Observemos a continuación, como el uso de una marca tan general como FI (forma incorrecta), no consigue guiar al alumno en la corrección:

1.ª redacción:

Rohan, hijo de un *chaiwala*^{P.I.}, quiere ser futbolista . Quiere unirse al campo de entrenamiento . He trabajado mucho . En cinco meses había ahorrado dinero .
 ... comenzé su formación de fútbol, pero su

2.ª redacción:

Rohan, hijo de un *chaiwala*^{P.I.}, quiere ser futbolista . Quiere unirse al campo de entrenamiento . He do trabaja mucho Y En cinco meses ha do ahorra dinero . Comienza

- *Preposición incorrecta y Falta preposición*. Compartimos con Lieberman (2009) la consideración que el significado nocional de las preposiciones no coincide de lengua en

lengua y que, por tanto, merecen un capítulo aparte dentro de la gramática, también porque su adquisición no siempre resulta sencilla.

Si bien el Plan Curricular del Instituto Cervantes no trata las preposiciones de forma individualizada y propone abordarlas desde el punto de vista léxico y no estrictamente gramatical, consideramos acertado el uso de una marca específica para que los alumnos se fijen en el uso de estas unidades complejas y, a su vez, importantes para una articulación correcta y fluida de las oraciones. Convendría adaptar, sin embargo, la frecuencia de uso de esta marca al nivel de lengua de los alumnos y aplicarla sin abusos para no abrumarles con un tema, como hemos apuntado, complicado.

- *Repetición o uso innecesarios. Busca alternativas.* Utilizaríamos esta marca para casos de repeticiones como las que han aparecido en los textos: topónimos, antropónimos, pronombres personales y pronombres posesivos. En nuestro ejercicio lo hemos indicado con anotaciones al final del texto.

- *Error de género.* Puesto que el español cuenta con dos géneros gramaticales, a diferencia del inglés, añadiríamos este tipo de error a la lista de Hedge, ya que consideramos que recursos como O (ortografía) o PI (palabra incorrecta) no se corresponden con el tipo de error específico. Con ello, se fijarán en un aspecto del idioma que afecta a otras unidades que acompañan a los sustantivos, como son los artículos, los pronombres y los adjetivos. Este tipo de error conlleva, como vemos, errores a nivel sintagmático y, por tanto, creemos acertado tratarlo de forma específica.

- *Corrección colaborativa.* Indicar al alumno que el error marcado se corregirá con la ayuda del docente.

A partir de estas sugerencias, y teniendo en cuenta nuestro contexto de trabajo específico, proponemos adaptar la tabla de claves de corrección de Hedge, de cara a usos futuros (las nuevas marcas sugeridas se muestran sombreadas):

FI	Forma incorrecta: <i>Es <u>muy</u> mejor</i>
PI	Palabra incorrecta: <i>Tú y <u>mi</u></i>
G	Error de concordancia de género: <i><u>La</u> clima es <u>húmeda</u></i>
T	Tiempo verbal incorrecto: <i>Ayer <u>iré</u> contigo</i>
FV	Forma verbal incorrecta: <i><u>Andé</u> mucho</i>
PV	Persona verbal incorrecta: <i>Él quiere ser futbolista. <u>Trabajo</u> mucho para conseguirlo.</i>
Pp	Preposición incorrecta / Falta preposición: <i>Raúl pensaba <u>de</u> su familia / Trabajo <u>_____</u> la tarde.</i>
^	Falta algún elemento: <i>Llegaste ayer por <u>^</u> mañana</i>
O	Error ortográfico/acento: <i><u>Produzen</u> errores / Se <u>fué</u></i>
OP	Orden incorrecto de palabras: <i>Ella ama <u>le</u></i>
P	Puntuación incorrecta: <i>Cuidado, <u>.</u></i>
//	Comienza párrafo
—	Innecesario: <i>Su hermana <u>con nombre</u> María</i>
R	Repetición. Busca alternativas: <i>Quiero ir a <u>Granada</u> porque <u>Granada</u> es una ciudad histórica y en <u>Granada</u> está la Alhambra. Me gusta mucho <u>Granada</u>.</i>
U	No hace falta una nueva frase. Se debe fundir en una
?	Incomprensible o difícil de entender
~~~~	No acaba de ser correcto. Estudia la alternativa que se propone
[ ]	Necesita una reestructuración
!!	Pon atención. ¡Ya sabes por qué está mal!

CC	Corrección colaborativa en el aula
----	------------------------------------

Tabla 5: Claves de corrección, con ejemplos adaptados. Hedge (2000) y elaboración propia

Para terminar, se ha mencionado ya que el seguimiento de las pautas de formato acordadas de antemano con los alumnos no ha sido excesivamente riguroso en las primeras redacciones. Incluimos, entre estas pautas, la observación en clase de ejemplos de formato para los diálogos, es decir, sobre el uso de los dos puntos para la introducción del estilo directo, los cambios de línea y el uso de rayas. Todo ello demuestra la necesidad de invertir tiempo en el aula en el desarrollo de habilidades para la edición de textos, si queremos tener en cuenta el formato y la presentación de cara a la publicación final. Como apunta Ferris (2002: 101):

Under no circumstance should a writing class be turned primarily into a grammar class, as there are many other issues besides linguistic accuracy that are critical to students' writing development.

## 6. Conclusiones

La actividad llevada a cabo con alumnos de ELE de la Universidad de Mumbai ha seguido una planificación previa rigurosa en cuanto al desarrollo y a su integración en las clases de lengua. Como parte del proceso de aprendizaje del alumno, se ha enfocado de cara al trabajo y mejora de múltiples destrezas.

Se ha proporcionado a los alumnos un contexto realista para un proceso de escritura elaborado y enmarcado en un proyecto y temáticas concretos. Esta contextualización inicial y clara ha sido de gran ayuda a la hora de sentar una base sólida de trabajo y de referencia para redactar y revisar textos comunicativos completos a partir de la corrección guiada. Así, con este estudio pretendemos aportar pruebas empíricas sobre la importancia de basar los procesos de redacción en lenguas extranjeras en casos reales, en situaciones alta y debidamente contextualizadas y con futuros lectores en mente.

El marco del proyecto TALIS de la Universidad de Valencia ha dotado a la práctica de una proyección internacional que los alumnos han tenido presente en todo momento. Esto ha despertado una consciencia transcultural motivadora en el aula que les obligado a buscar formas de expresarse con una finalidad comunicativa real. Además, la publicación última del libro ha cumplido con el sentido de finalidad y audiencia que ha tenido el proceso de redacción desde sus orígenes.

Los ejemplos aportados demuestran que los alumnos han mejorado el nivel de lengua dentro de los límites individuales del idioma. Cabe reconocer que no tenían práctica previa en este tipo de escritura y esto ha influido también en el proceso. Convendría constatar si la práctica ha servido a los estudiantes en la mejora de la producción escrita a largo plazo. Sólo ha podido realizarse el seguimiento en el aula de uno de los participantes y el resultado ha sido positivo.

Sí que podemos confirmar que, a pesar de esto y de no contar con un corpus significativo, el trabajo realizado y conseguido, así como las grabaciones posteriores de los cuentos, demuestran una mejora de las destrezas generales de la lengua a largo plazo, más allá del período de tiempo dedicado a la autocorrección. A su vez, son una prueba de que las destrezas en el aprendizaje de un idioma están entrelazadas y se complementan. Ampliamos, por tanto, la valoración de las destrezas también a la influencia que unas tienen sobre el desarrollo de otras, como ha sido nuestro caso entre escritura y oralidad.

## 7. Referencias bibliográficas

- AGUIRRE BELTRÁN, B., 1998: “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos”, *Carabela* 44: 5-29.
- CASSANY, D., 2016: “La expresión escrita”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) (2016): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL, vol II.
- CASSANY, D., 2005: *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- CASSANY, D., 1993: *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- CUMMING, A., 2003: “Writing instructors’ conceptualizations on teaching”, en Kroll, B. (ed.) (2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERRIS, D., 2002: *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- FERRIS, D. y HEDGCOCK, J.S., 1998: *Teaching ESL composition. Purpose, Process and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLOWER, L., & HAYES, J., 1981: “A Cognitive Process Theory of Writing”, *College Composition and Communication*, 32(4): 365-387.
- HAYES, J., 1996. “A new framework for understanding cognition and affect in writing”, en C. Michael Levy y Sarah Ransdell (eds.) (1996): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HEDGE, T., 2000: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- HEDGE, T., 1988: *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- HYLAND, F. 2011: “The language learning potential of form-focused feedback on writing”, en Manchón, R.M. (ed.) (2011): *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- INSTITUTO CERVANTES, 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 y A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LIEBERMAN, D. I., 2009: *Temas de gramática del español como lengua extranjera: una aproximación pedagógica* (2a. ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- LUCHA, R. y DÍAZ, L., 2016: “El efecto positivo del trabajo de la expresión escrita en un curso de ELE general: un estudio empírico longitudinal con aprendices multilingües”, *MarcoELE*, 23.
- MANCHÓN, R.M. 2011: “Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing”, en Manchón, R.M. (ed.) (2011): *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

NAGHDIPOUR, B y KOÇ, S., 2015: "The Evaluation of a Teaching Intervention in Iranian EFL Writing", *The Asia-Pacific Education Researcher* 24(2): 389–398.

POLIO, C., 2003: "Research on second language writing: An overview of what we investigate and how", en Kroll, B. (ed.): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

RAIMES, A., 1983: *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

RODRIGO MATEU, A., 2017. *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India*. Valencia: MonSul.

RUIZ HERRERO, J.M., 2015. La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas: análisis crítico de una herramienta docente, *MarcoELE*, 20.

## 8. Apéndices

Fragmento del cuento *Una decisión inteligente*:

En un año de lluvias torrenciales, el pueblo de Baliganj, en la desembocadura del río Ganges¹, quedó completamente inundado. Murió mucha gente y también animales.

Baliganj era un pueblo típico de la región de Sunderbans, al este de India. Como los otros pueblos de la zona, estaba rodeado de agua y protegido por manglares. La agricultura y la pesca eran las fuentes principales de subsistencia de sus habitantes.

Una semana después de las inundaciones, cuando bajó el nivel de agua, el *sarpanch*² se reunió con las personas mayores y con representantes de los diferentes lados afectados: un pescador, un agricultor, un *zamindar*³ y un tigre.

El *sarpanch* está sentado debajo de un *baniano*⁴, sobre una superficie de cemento construida alrededor de su base. La gente está sentada enfrente, en semicírculo y de cuclillas, los hombres vestidos con *dhotis*⁵ típicos de Bengala. En la primera fila están los representantes.

¹ Río sagrado de la India que desemboca en la bahía de Bengala, al noreste del país.

² En los pueblos de India, el *sarpanch* es el jefe del grupo de cinco representantes elegidos por los habitantes para resolver los problemas y asuntos que les afectan.

³ Propietario de grandes extensiones de tierras.

⁴ Árbol sagrado de la India, con raíces aéreas.

⁵ Tela larga que llevan los hombres a modo de pantalón que se recoge y se ata a la cintura.

In a year of torrential rains, the village of Baliganj, at the mouth of the river Ganges¹, was completely inundated. Many people as well as many animals perished.

Baliganj was a typical village of the region of Sunderbans, in the east of India. Like the other villages in the area, it was surrounded by water and protected by mangroves. Agriculture and fishing were the principal means of livelihood of its inhabitants.

One week after the floods, when the water receded, the *sarpanch*² called for a meeting with the elders of the community and representatives of the different sides that were affected: a fisherman, a farmer, a *zamindar*³ and a tiger.

The *sarpanch* is seated under a *banyan tree*⁴ on a cemented platform constructed around its base. People are seated on their haunches in front in a semicircle, men wearing *dhotis*⁵, typical of Bengal. In the front row are the representatives.

¹ Sacred river of India which flows into the Bay of Bengal, in the northeast of the country.

² In rural zones of India, the *sarpanch* is the head of a group of five representatives elected by the inhabitants to resolve the issues and problems that affect them.

³ Landlord of vast land areas.

⁴ Holy tree of India with aerial roots.

⁵ Piece of long cloth that men wear, in place of pants, which is tied up on the waist.

## **Language, culture and interculturality through narratives with learners of Spanish as a foreign language**

*Amparo Rodrigo-Mateu*  
*Universitat de València*

*(Text received June 06 2018; accepted September 03 2018; final version December 18 2018)*  
DOI: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.761>

---

**Abstract:** This research focuses on a classroom experience with adult learners of Spanish as a foreign language. The aim is to delve into the joint development of linguistic, communicative and intercultural competences through writing. We will observe the communicative competence from an intercultural perspective in a language learning process based on sociocultural reflections.

The work is framed within the TALIS Project¹ (Teaching and Acquisition of Solidarity and Intercultural Competences through Languages and Literature). The result is a published book of twelve bilingual tales (Spanish-English) focusing on languages and interculturality, written by learners of Spanish at the University of Mumbai, in India. Its publishing and distribution mainly target Spain and India, subsequently exploiting the intercultural side of the work carried out. Analysed data also include direct observation in class and evaluations by students after finishing the project, showing students' involvement in their sociocultural environment and the development of intercultural competences throughout the process.

**Keywords:** intercultural competence, culture, narratives, Spanish as a foreign language, social awareness

**Resum:** Aquesta investigació es basa en una experiència d'aula amb aprenents adults d'espanyol com a llengua estrangera. L'objectiu és aprofundir en el desenvolupament conjunt de competències lingüístiques, comunicatives i interculturals mitjançant l'escriptura. S'atendrà la competència comunicativa des d'una perspectiva intercultural, en un procés d'aprenentatge de l'idioma basat en reflexions socioculturals.

El treball queda emmarcat dins el Projecte TALIS (Ensenyament i Adquisició de Competències Solidàries i Interculturals a través de les Llengües i de la Literatura). El resultat ha estat la publicació d'un volum de contes bilingües (espanyol-anglès), amb un enfocament lingüístic i intercultural i redactat per aprenents d'espanyol de la Universitat de Mumbai, a l'Índia. La seua publicació i la seua distribució tenen com a objectius, principalment, Espanya i l'Índia, tot explotant el component intercultural del treball portat a terme. Així mateix, les dades analitzades inclouen observacions directes a l'aula i avaluacions realitzades pels estudiants en finalitzar el projecte. El conjunt ha demostrat la implicació d'aquests en el seu entorn sociocultural i el desenvolupament de competències interculturals al llarg del procés.

**Paraules clau:** competència intercultural, cultura, narracions, espanyol com a llengua estrangera, consciència social

**Resumen:** Esta investigación se centra en una experiencia de aula con aprendientes adultos de español como lengua extranjera. El objetivo es profundizar en el desarrollo conjunto de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales a través de la escritura. Se atenderá la competencia comunicativa desde una perspectiva intercultural, dentro de un proceso de aprendizaje del idioma basado en reflexiones socioculturales.

El trabajo se enmarca dentro del Proyecto TALIS (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura). El resultado ha sido la publicación de un volumen de cuentos bilingües (español-inglés), con un enfoque lingüístico e intercultural y redactado por aprendientes de español de la Universidad de Mumbai, en India. Su publicación y distribución tienen como objetivos, principalmente, España e India, con la consiguiente explotación del componente intercultural del trabajo realizado. Los datos analizados incluyen también observaciones directas en el aula y evaluaciones realizadas por los estudiantes al finalizar el proyecto. Todo ello ha demostrado la implicación de estos en su entorno sociocultural y el desarrollo de competencias interculturales a lo largo del proceso.

**Palabras clave:** competencia intercultural, cultura, narraciones, español como lengua extranjera (ELE), conciencia social

## Introduction

According to Porto et al. (2017, p. 5), intercultural speakers are capable of understanding how texts can be interpreted by receivers beyond the original contexts. Following this idea, our study presents and analyses a writing activity with students of Spanish as a Foreign Language (hereafter, SFL) at the University of Mumbai, in India. Its final result, which focuses on learning through an intercultural approach, is the publication of the bilingual book of tales (Spanish-English) *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India* (Rodrigo-Mateu, 2017).

Work at the University of Mumbai was conducted in the context of the Spanish Government Assistantships Programme². The activity in its whole is part of the TALIS Project, set up by the University of Valencia, in Spain. TALIS is an innovative educational project offering a platform to foster education for development through culture. Authentic, intercultural and multilingual tales are created in writing workshops by students of different nationalities, presenting their culture, diversity and values focusing on human rights, i.e., equality, diversity, education for development, health and environment. In this context, foreign languages, together with the cultures where they are embedded, are used to work literary, intercultural and communicative competences (Haba Osca, Alcántud Díaz and Peredo Hernández, 2015, pp. 102-103). This applies not only to the initial writing process, but also to further uses of the published tales with a wider audience.

The experience finds also a solid basis on the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001) (hereafter, CEFRL) and how it sees learners as social agents. Acts of speech occur within language activities that are part of a wider social context, which, in itself, is able to give them their full meaning. It is in these meaningful contexts where foreign languages act as vehicles of communication in process-oriented approaches (Ruiz-Cecilia, 2012, pp. 225-226). In what follows, and in the terms proposed by the CEFRL, we present a practical and action-oriented case study.

Additionally, Riutort Cánovas & Pérez Villafañe (2013) point that, in order to achieve communicative competence in teaching-learning processes, existing methodologies need to be adapted to learners' culture. According to this view, if we consider that development of work in class, as well as results, depend on the specific context and cultural conjunctions, new approaches to teaching foreign languages that attempt to be adopted outside Europe should be observed from the

viewpoint of the new hosting culture and adapted to it. Hence, some key notions associated with culture and interculturality will be discussed in this article.

## **Research justification**

On the basis of the previous introductory overview, our study finds justification and contextualisation in the following four premises:

First, it is an experience documented and published in book format and in collaboration with the University of Valencia. It entailed networking between two universities placed in different continents and cultures and, all in all, an enormous exchange potential was there to be seized and exploited. Added to this, work was done in south-east Asia, where studies of SFL are in high demand³.

Second, the project addresses the writing practice not only from a linguistic approach, but also from an intercultural one, while offering many possibilities of further exploration within the context of plurilingual, intercultural and pluricultural models of language competences (Council of Europe, 2018).

Third, and related to the creative process, learners reflected upon their social environment (Byran & Fleming, 2009, pp. 13-14) in a foreign language that they were still learning, and they looked for ways to tell their stories in that language. In parallel, prospective readers from other cultures were kept in mind and this means that intercultural awareness was fostered and applied. This study aims to provide real evidence about the positive aspects of intercultural reflection in the foreign language class.

Lastly, it was carried out within the TALIS Project and this provided a framework of reference and a platform to share learning outcomes from different related experiences. Each one of these experiences shows the idiosyncrasy of the place where it was implemented and, at the same time, each one is also determined by its specific learning situation. In this sense, our research is intended to contribute to the growing body of literature published by TALIS, on the basis of the work done in an Indian state university, the University of Mumbai, and in the SFL class. Its publishing and distribution will open new areas for reflection, debate and exchange within the academic and research community.

## Theoretical framework

“Storytelling is something that is very natural to human beings”. This is the introductory line by Indian mythologist Devdutt Pattanaik in his work *Culture: 50 Insights from Mythology* (2017, pp. 1-2). In his words, we are all storytellers and those who write them are perhaps better storytellers because their stories reach a larger number of people.

According to Hall (2005, p. 73) narratives or stories are found in every culture. They are a uniquely human way of understanding the world through the recounting of a sequence of events told from a particular point of view. In spite of the emic differences, narratives at the etic level are essentially *actions* taken by *characters* in relation to a *problem* that is addressed and the perceived *outcome* or consequences of those *actions*. Regarding authors and audience, the same story sounds different when the storyteller is different, and every storyteller changes his narration depending on the audience (Pattanaik, 2017).

Parallel to the entertaining side of storytelling, some professionals and scholars work actively and comprehensively on the transformation of both individual and collective consciousness through storytelling (Vevaina, n.d.). They attempt to develop the following literacies:

Psycholiteracy: Awareness of the way in which humans think and feel.

Socioliteracy: Awareness of intercultural differences and the need to respect one another, in order to create a more socially fair world.

Ecoliteracy: Awareness of our connection with the planet and, as a result, the need for deep respect for our natural environment and ecological conservation.

Different aspects related to these three literacies will be discussed in the analysis.

When referring to culture, this is a dynamic entity (Trujillo Sáez, 2002, p. 107) and it can be understood as an outcome of any human interaction (Jin & Cortazzi, 2009; Pattanaik, 2017). Learning our culture(s), therefore, helps us to coordinate our actions with others’ actions and gives meaning to our lives (Hall, 2005, pp. 66-67).

Pande, in his foreword to Saran (1998, p. XXIII), criticises explanations about preliterate cultures being formed by the need and pressures of seeking security and satisfaction through environmental adaptation and social cohesion. From his point of view, this means considering technology and power-based institutionalisations as rational devices, whereas religion, myths and rituals would be of a more irrational nature. Pattanaik (2017, p. 104) also questions whether the concept of culture in India can be separated from certain practices, such as religion.

Language reflects culture. At the same time, language is a part of culture and it also constitutes culture (Jin & Cortazzi, 2009, p. 105). When talking about language we are referring to a

whole system of social actions implying cultural meanings. The way we interpret reality responds to the existence of a hidden cultural grammar. Lack of knowledge about this cultural grammar leads to what is known as cross-cultural misunderstandings. As a result, it follows that language cannot be separated from culture (Guillén Díaz, 2016, p. 229).

From a learning perspective, narratives teach us how the world works, our place in it (personal and social identity), how to act (both effectively and appropriately in specific contexts and societies), and how to evaluate or judge what goes on in the world (in terms of what is good/bad and safe/dangerous) (Hall, 2005, pp. 74-75). A variety of factors determine the way different cultures perceive the world (Jian, 2013, p. 203). Realities are facts observed through our senses and frames of reference, and stories construct our truths (Pattanaik, 2017), depending on the cultural system in which we are embedded (Ruiz-Cecilia, 2012, p. 233). Against this background, “stories can be a means of personal and social exploration and reflection –an imaginative vehicle for questioning, shaping, responding, and participating in the world” (McGinley et al., 1997, in Ruiz-Cecilia, 2012, p. 229). However, Neelakantan (2012, p. 2) argues that, far from believing that there are only marked differences between cultures, there also exist parallels, and that this applies, for example, when comparing Indian and European folklore. He refers to belief in charms, in lucky and unlucky days and animals, and fear of curses as common aspects to both cultures.

As to interculturality, the CEFRL takes into account both linguistic and general competences (not specific to language but which are called upon for actions including language activities) in the development of the overall communicative competence in language learners. Although general competences are not specifically language-related, they are considered relevant in language activities (Gutiérrez Rivilla, 2016, p. 23). One of these competences is intercultural awareness (Council of Europe, 2001, ch. 5).

Following the CEFRL, through intercultural awareness we establish relations among cultures and observe similarities and differences that help us understand better those relations. At the same time, it means an awareness of how each community is perceived by others. General competences play an important role in language learning when this is understood as intercultural contact, since individuals use their own references and life experiences to decode and understand messages. Sociocultural approaches emphasise that knowledge is built from an *I* related to the *others*. This leads us to the concept of interculturality (Guillén Díaz, 2004, pp. 239-241). This encounter with the *otherness* requires questioning and it can open pathways towards a critical cultural awareness (Byran & Fleming 2009, p. 14). Trujillo Sáez defines interculturality as a critical

participation in communication. In his opinion, “interculturality would not be complete if we were not to refer to critical thinking” (Trujillo Sáez, 2002, pp. 107-115).

When talking about cultural learning through narratives, we must be able to see in stories some point of connection to our own lives. We will find some narratives that strike us as more insightful or true to the way the world is than others. This relates to our effort at learning about different cultures through narratives (Hall, 2005, pp. 83-84).

If considering the foreign language class as an intercultural exchange between native teachers and hosting students, an intercultural language teaching approach does not require the teacher to possess comprehensive knowledge of the target culture. It is through exploration, rather than transmission of preordained content, that both teachers and students alike gain knowledge. In addition, considering that language and culture are routinely integrated, existing resources can be used to facilitate this cultural exploration and reflection. The individual’s own background is, therefore, a valuable resource for intercultural learning (adapted from Oranje and Smith, 2017, p. 17). Following this, as Ruiz-Cecilia (2012, p. 238) stated in his research, other cultures become enriching sources of knowledge.

## Method

The project was conducted by regular attendants from three groups of students at the University of Mumbai, all of them of Indian origin and speakers of English and Hindi, as well as Marathi (language spoken in Bombay). Their level of Spanish according to the CEFRL was B1, and they were aged between 20 and 67. This age range is explained by the composition of the groups. Two of them were formed by a combination of Bachelor students of French and external students, and one group had only external students. The total sample was formed by 9 Bachelor students of French and 11 external students of different backgrounds, i.e., retired engineers, housewives, business men, literature and commerce graduates, and language teachers.

A total of 20 students (14 females and 6 males) participated in the three group tales and 9 of them (8 Bachelor students of French and 1 external student) wrote, immediately afterwards, their individual stories.





**Images 1 and 2.** Writing group tales in class.

Research was conducted during two academic years (2014-2015 with two groups of students and 2015-2016 with another group). Its procedure was as follows (adapted from Rodrigo-Mateu, 2017):

1. Contextualisation: TALIS Project is presented to students in class.
2. Reference: Students observe an example of bilingual tale (Spanish-English).
3. Group practice: A group tale is written in class. Then, the tale is translated into English.
4. Individual practice: Students write the first version of their individual tale in Spanish outside the class.
5. Monitoring and provision of tools: The teacher reviews the writings and marks them with correction symbols.
6. Reflection and practice: Students use the correction marks to write an improved version of their tales.
7. The teacher reviews and makes the final correction.
8. Students translate their tales into English.
9. Publication.

Creating the stories was a participatory activity of creative work on oral and written skills. Each tale in Spanish goes with its translation into English. Presentation and format allow for parallel readings in both languages. Added to this, the tales are also available in audio and video formats, read by the same authors⁴.

Different work strategies were required in order to express clear contents in the target language and in the mother tongue. An aspect worth highlighting were cultural references necessarily arising when describing actions related to behaviours and daily life. Examples of these



are superstitions, traditions, rituals, auspicious days, typical meals, celebrations and, encompassing some of them, religion (*Diwali*⁵, auspicious day⁶, *pooja*⁷, act of God⁸). In all of these cases, the emic or native point of view makes use of clarifying footnotes for foreign readers who, initially, will try to understand the messages using their own references and life experiences. These notes become a clear intervention by the author in the narrative and it supports information exchange among distant cultures.

Attention needed to be paid to principles guiding the activity (like characters, topics and human rights), in order to make it coherent with the TALIS international project we were participating in. Related to intercultural work in class, guidelines established by TALIS prevailed when it came to determining and judging actions. At this point, it was necessary to explore perceptions of Indian culture in terms of superhuman feats or elites enabling actions and conflict resolutions. Instead of this, more attention was geared toward a sense of citizenship and citizens as influential social agents (Rodrigo-Mateu, 2017, p. 20).

## Findings and discussion

The tales deal with the following topics: environment (4 tales), education (2 tales), girls' education (2 tales); child labour (3 tales); family (3 tales); poverty (2 tales); animal protection (2 tales); ambitions (2 tales); health (1 tale), and superstitions (1 tale). The representativeness of most of the topics is observed in more than one tale.

Actions, characters, problems and results appear clearly depicted in all the tales. All of them were planned beforehand with the students in order to structure subsequent linguistic practice. It should be noted that, while it may be a truism that the way we use language shows our culture and world views, in our case this perception is subject to the limitations of using a foreign language that students were still learning as a vehicle for expression.

Added to the linguistic effort to produce written texts, the project entailed a reflection on how to reach foreign readers when using words in Hindi. They refer to cultural aspects within the Indian society and their meaning cannot be inferred from the context. Some examples are *dhoti*⁹, *gram panchayat*¹⁰ or *sarpanch*¹¹. In this sense, narratives needed to be adapted to the audience, with the help of footnotes, as mentioned earlier. The way stories are told is, therefore, determined by two factors: first, by the author's language limitations as foreign language students and, second, by the existence of a foreign audience that needs to understand terms and cultural aspects from the native context where stories occur.

Stories are limited in time (present) and place (India). Parallel to development of communicative competences, students reflected on their social context to detect concerns, like the need for environmental protection, the right to education and the importance of gender equality, among others. Accordingly, first, the tales offer a look at Indian society and culture to foreign readers. Second, the whole development of creating them represents a conscious and critical look beyond students' immediate surroundings, depicted also in a series of tales describing actions taking place in cities as well as in rural or isolated areas:

Es un día agradable de noviembre en Bombay, una enorme ciudad que nunca duerme y donde la gente celebra muchas fiestas con entusiasmo.

It is a pleasant November day in Bombay, a big city that never sleeps and where people celebrate many festivals with enthusiasm.

Beginning of the tale *Un nido de iluminación / An Enlightening Nest*

En un año de lluvias torrenciales, el pueblo de Baliganj, en la desembocadura del río Ganges, quedó completamente inundado.

In a year of torrential rains, the village of Baliganj, at the mouth of the river Ganges, was completely inundated.

Beginning of the tale *Una decisión inteligente / A Smart Decision*

Hace algunos años, en Sunderpur, un pueblo pequeño y tranquilo en el centro de India, vivía una familia de agricultores. A few years ago, in Sunderpur, a tiny and quiet village in the central part of India, lived an agricultural family.

Beginning of the tale *...Y el bosque se salvó / ...And the Forest Was Saved*

Overall, the stories helped students to connect with contemporary incidents occurring in their society, enabling them to establish continuity of what they learn with their lives. By sharing concerns and reflecting upon them, they were linked even more to their history and culture. Some of the matters of concern expressed are still deeply rooted in the tradition of the country like, for example, obstacles that women face in rural areas to access education or child labour.

— What happened, dear? Why are you crying?

She replied:

— My father is forcing me to work to help my family, but I want to study. If I work, I will not be able to study. My father will never understand this. Please help me.

*Un viaje inolvidable / Un Unforgettable Trip*

Ramprasad had a son, Shyamprasad, who was eight years old and a daughter, Durga, who was six. His wife Shanta was a progressive thinking woman who was very keen to send her daughter to school along with her son. Ramprasad, who was very conventional and afraid of social repercussions, did not agree with Shanta. But she was very persistent and, despite the stiff opposition from her husband, sent her daughter to school.

This shocked the villagers and they began to taunt Ramprasad:

— There goes the fool who will never be able to get a husband for his daughter.

— Who will marry a girl who goes with the boys to school?

— She will bring dishonour to the family.

— She will bring dishonour to our village.

*Un nuevo amanecer en Janakpur / A New Dawn in Janakpur*

By observing these concerns, students also took a stand on them, i.e., they achieved a critical cultural awareness. “If a storyteller believes that women are victims, their stories will be full of female characters who are subjected to all forms of injustice. Storytellers then become creators of values and judgements” (Pattanaik, 2017, p. 4). In our stories, it was precisely two female students who chose issues affecting women for their individual tales (women and education), and also female students voted for a young girl as the main character in one of the group tales related to education and environmental protection. This shows gender-awareness in an Indian male-ruled society, as well as the authors’ view about the influencing role of women in important fields such as education and environment:

The happiest moment was when Durga heard that her mother had been recently elected unanimously as the *sarpanch* of Janakpur. One single woman’s determination and perseverance had brought about that transformation. Tears of joy and pride streamed down her face. Durga hugged her mother. Janakpur had indeed come a long way.

End of the tale *Un nuevo amanecer en Janakpur / A New Dawn in Janakpur*

Soon all the houses in Sunderpur had *gobar gas*. Today, with the initiative of Astha, the trees, as well as the animals, are protected.

— Grandma, thank you very much for giving your savings for this project —said Astha—. Without them, it was impossible.

— *Beta*, my contribution was nothing, but it was your concern what saved the forest of Sunderpur. I am proud of you.

End of the tale *...Y el bosque se salvó / And the Forest Was Saved*

Existing resources in students’ surroundings and backgrounds were used as sources of knowledge for further exploration and work while learning Spanish. As mentioned above, selecting the topics for the tales brought students through an exercise of awareness-raising and reflection

upon their own culture. With this, they became more than learners. According to Guillén Díaz (2004, p. 240), they are considered social actors interacting and, as such, they require mental operations to search, discover, analyse, compare, reflect, interpret and describe. By assigning classmates' names to the characters in the stories, mostly in group tales, students show also a high degree of identification and involvement in their narratives.

If we break down this process of awareness-raising, reflection and learning into the three literacies (Vevaina, n.d) intended to be developed in the story-writing process, we find that, overall, the whole method of writing tales enabled students to develop their psycholiteracy, socioliteracy and ecoliteracy skills. First, throughout a critical reflection process, they established links among facts, their reasons and their consequences, thus developing empathy for the characters in their stories. Second, they worked their intercultural skills by becoming more aware of how their culture was going to be perceived and understood by foreign readers, and also when working cooperatively in the classroom (diversity among students was found in their ages and backgrounds). Third, environment was the most represented topic, and this entailed work on ecoliteracy skills:

— Yes, yes. It is much better this way. How much do I have to pay? —responds Narayan.

— I do not need anything, *saheb*. In fact, you have already paid because today you came walking and you have not used your car, you have not polluted the air and you have not contributed negatively to global warming, you have not caused noise and you have done something good for your health, as well. And the joy that your daughter has felt on talking so much with you, it cannot be expressed!

In this way, Narayan *saheb* has helped not to worsen global warming. In addition to this, he has not polluted the air. And you all, what will you do?

*Un paso seguro / A Perfect Footstep*

Immediately after finishing the project, students conducted a written evaluation. They were asked to write their reflections in English, so they could express themselves naturally and clearly. In their comments we read about the reasons why they chose their topics, the challenges they faced and what they learnt:

*"It wasn't difficult to agree on a topic as pollution for the short group tale, since it's a very serious problem in Mumbai. It is important to make people aware of pollution. We also talked about Diwali, a very important festival celebrated in Mumbai. Our main idea was how to celebrate festivals without causing harm to nature. A group activity helps one to learn how to work together. Team work is very important. Working with many minds we had many opinions and then we came to a conclusion. In spite of disagreeing to some ideas, there was a lot of support and teach work within us. There was a lot of support from our professor as well. It was fun working with all classmates. My individual tale is*

*about education. I feel education is a necessity in order to live a better life. Through education one knows the difference between right and wrong. This activity helped me to learn new vocabulary. I really liked the procedure of writing my own short tale. First, I had to think of my background story, then I had to write it in Spanish. This helped me to know my command over the language. After submitting my story my professor corrected it. She only marked out my mistakes. I had to then think over my mistakes. This was a very interesting process. This activity was learning with enjoyment. I'm sure I will write more tales”.*

Female student

*“The tale writing session in group was fun. Along with it, we not only learned to write in Spanish or to practise it but also [...] we had an opportunity to work with our classmates, sharing many different ideas that each one of us had. [...] For the individual tale I reached a topic: pollution. I developed the subject by introducing a 'magic key' along with three people who could help us to know the way to reduce pollution. I faced difficulties, but I remembered the way how we worked systematically in class and everything went with ease. So I carried on in the same manner. Working individually gave me more confidence than before and now I can write any tale with no fear. I would say that one needs encouragement and determination to work on any task”.*

Male student

Overall, combining linguistic and cultural contents with social and political issues made students identify themselves also as citizens and as members of their communities, while fostering a comprehensive quality of education. This is revealed in the comments made by students in the video presenting the project¹².

The twelve tales were created in an Indian university classroom with native Indian students working together with a native Spanish teacher. In this particular context, intercultural exchange in the SFL entailed an interaction among students, who were familiar with the source culture of the stories, and a teacher, who was familiar with the receiving target culture, i.e., future readers of the stories.

As reflected in the above-mentioned presentation video, students' performance was also enhanced by their high motivation to participate in an international project coordinated by the University of Valencia, as well as by the fact of being aware that people from other countries were going to read them, mostly native speakers of the foreign language that they were learning, that is to say, Spanish native speakers.

By stories being published, both in written and audio format, they reached a wider audience. Concerning cultural reflection, this entailed a two-way system. First, learners' culture was considered when selecting topics for writing. Then, in parallel, the results were going to be read by people from other cultures. We are dealing, thus, with a study based on cultural transfer, guided by

a target audience that students had in mind throughout the writing practice. How texts were going to be decoded by readers in other cultural systems being exposed to different perspectives of the world (Ruiz-Cecilia, 2012, pp. 227-229) was, therefore, part of an intercultural reflection process that aimed at including both, Indian students writing the stories and future readers from other cultures. Examples of aspects used in the stories that give room for intercultural reflection, with their respective footnotes provided by the authors, are as follows:

Local structures for decision-making, like *gram panchayat*, *baithak* or *sarpanch*:

The *sarpanch* appreciated my efforts and promised that he would visit the village. Following his promise, he arrived at the village and organized a *baithak*⁵. In that *baithak*, he made strict rules. He said that no girl below the age of eighteen should be forced to work. And it was compulsory that all the girls attended school.

(Footnote)⁵ Meeting organised by the *sarpanch* of the village. In this meeting, important decisions are taken.

*Un viaje inolvidable / An Unforgettable Trip*

Sacred nature, like Ganges and banyan tree:

In a year of torrential rains, the village of Baliganj, at the mouth of the river Ganges¹, was completely inundated.

(Footnote)¹ Sacred river of India which flows into the Bay of Bengal, in the northeast of the country.

The *sarpanch* is seated under a banyan tree⁴ on a cemented platform constructed around its base.

(Footnote)⁴ Holy tree of India with aerial roots.

*Una decisión inteligente / A Smart Decision*

According to Saran (1988), it is also appropriate to observe more sociological approaches when constructing knowledge in different cultures and, besides modernity or universality, to place value also on aspects like the traditional world and religion. Marrying daughters and dowries is an example of the former in the first tale:

Rohan, on the other hand, understood his father. He knew that his father had many problems. First, he had to save money for his sister's dowry².

(Footnote)² When a woman gets married in India, her family hands her over to the husband's family together with a dowry that has been previously agreed between both families. Sometimes, the dowry determines whether a woman is accepted for marriage or not. For this reason, parents to female children save as much as they can in order to increase the possibilities to marry their daughters to a good husband or family. Once married, women belong to their husband's family.

*El sueño redondo / The Round Dream*

Parallelism among cultures can also be established. A clear example is found in a reference to black cats and superstitions:

Then, when Sita and I were returning home, we saw something unusual. A black cat¹ crossed the way of a child who started playing with the animal.

(Footnote)¹ India is a very superstitious country, where black cats also bring bad luck. If you see one, you have to walk ten steps backwards.

*La comprensión / The Realisation*

As to religion, terms related to Hinduism are used, alongside their respective footnotes, in different tales throughout the collection:

*Auspicious day:* (Footnote) According to the Hindu calendar, certain days of the year bring good luck. Therefore, they are chosen for celebrations or to start or inaugurate something. Full moon days are an example.

*Pooja:* (Footnote) A word used in India to refer to a ceremony where Hindus pray to their gods. Normally, fruits and flowers are offered to god. *Pooja* is also done to start something new and bring good luck.

*Diwali:* (Footnote) Festival celebrated almost all over India around the months of October and November. It is the most important festival for Hindus. It celebrates the victory of Rama over Ravana, who had kidnapped the former's wife.

According to the 2011 census¹³, religious composition in India is presented as follows: 80.5% Hindus; 13.4% Muslims; 2.3% Christians; 1.9% Sikhs; 0.8% Buddhists; 0.4% Jains; 0.6% follow other religions and persuasions, and 0.1% do not state any religion. Among our students, 16 were Hindus (80%), 2 Catholics (10%), 1 Parsi (5%) and 1 agnostic born Catholic (5%).

No references to other religions rather than Hinduism are observed in the tales. Whether these references were chosen on a religion basis or on a tradition one would be a matter of further discussion. We find only one case that could apply to any religion:

I am overcome with sadness on hearing of the suffering that has been caused by this act of God⁷.

(Footnote)⁷ In India, natural calamities are referred to as an act of God.

From the linguistic point of view, the collection of bilingual tales will allow learners of English as Foreign Language to read narratives written far from their demographic and cultural proximities. Furthermore, their audio versions, will allow them to get exposed to the nuances, intonation and pronunciation of English in India, a language with official status at national level, alongside with Hindi and 22 other languages from the different States¹⁴. Knowledge is, therefore,

intended to be built upon linguistic variation grounds, added to cultural ones, by exposing readers and learners of English to the existence of different *Englishes* (Galloway & Rose, 2015). If with different languages come different nuances unique to that language and our understanding of culture will always be restricted by the number of languages we know (Pattanaik, 2017, p. 95), work published for this research aims at being empirical evidence that the same can apply to the fact of being exposed to geographical variations of the same language.

## Conclusions and implications

We can conclude that this exercise of writing stories with learners of SFL at the University of Mumbai met the three objectives established beforehand:

Firstly, its starting point was both the learners' academic and social realities. As a process of sociocultural reflection, students were aware of being involved not only in their own learning, but also in their communities. Their stories, far more than being a mere linguistic phenomenon or a form of entertainment, become a sum and a projection of historical and sociological factors, as well as of values that explain and reaffirm ways of life, organisation of their society and their way of perceiving the world around them.

Secondly, the whole project and its publication entailed a joint development of linguistic, communicative and intercultural skills among participants. Through their stories, they shared ideas, ways of reasoning and behaviours that characterise their culture and that, at the same time, differentiate them from other cultures.

Lastly, regarding the published book, it serves as evidence of learning. Moreover, within the TALIS framework, in addition to presenting itself as material for reading and learning languages, it is a valuable didactic tool to work interculturality in the classroom, adapted to different contexts and learning situations.

Further research in work being conducted with the published tales will provide a better insight into aspects like how different literacies are developed by foreign readers, how stories are decoded in different cultural systems, and how minds are opened to other cultural interpretations, like Ruiz-Cecilia pointed in his pilot study (Ruiz-Cecilia, 2012, pp. 227-238). Analysis, on a second stage, of the real impact of the intercultural work on different readers will give us a comprehensive view of an integral process that aims at being multidirectional.

---

1 [www.proyectotalis.com](http://www.proyectotalis.com).



- 
- 2 Programme funded by Spain's Ministry of Foreign Affairs and Cooperation (MAEC) and the Spanish Agency for International Cooperation and Development (AECID) to teach Spanish in foreign universities.
- 3 According to the Instituto Cervantes reports for the academic year 2016-2017, its language and culture centres in Manila, New Delhi and Pekin were the three top most in terms of teaching hours. Related to this, Instituto Cervantes in New Delhi grew by 16% in comparison to the previous year. Enrolment figures increased from 4,344 to 5,292. Information is available from *Memoria del Instituto Cervantes 2016-2017*, Madrid, 2017, [http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2016_2017.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2016_2017.htm).
- 4 Available in the following tab of the subject blog: [https://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos_1.html](https://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos_1.html).
- 5 Festival celebrated almost all over India around the months of October and November. It is the most important festival for Hindus. It celebrates the victory of Rama over Ravana, who had kidnapped the former's wife. (Footnote from the tale *An Enlightening Nest*).
- 6 According to the Hindu calendar, certain days of the year bring good luck. Therefore, they are chosen for celebrations or to start or inaugurate something. Full moon days are an example. (Footnote from the tale *...And the Forest Was Saved*).
- 7 A word used in India to refer to a ceremony where Hindus pray to their gods. Normally, fruits and flowers are offered to god. *Pooja* is also done to start something new and bring good luck. (Footnote from the tale *...And the Forest Was Saved*).
- 8 In India, natural calamities are referred to as an act of God. (Footnote from the tale *A Smart Decision*).
- 9 Piece of long cloth that men wear, instead of pants, which is tied up around the waist. (Footnote from the tale *A Smart Decision*).
- 10 Reunion where villagers talk about their problems. It is like a court for the villagers. (Footnote from the tale *The Round Dream*).
- 11 Head of the village. He finds solutions to the problems of the villagers. (Footnote from the tale *Education is a Need*).
- 12 [http://mmedia.uv.es/buildhtml?user=peloplus&name=Universidad.mp4&path=/cream/2016_2017_proyectos/rmd_TALIS/](http://mmedia.uv.es/buildhtml?user=peloplus&name=Universidad.mp4&path=/cream/2016_2017_proyectos/rmd_TALIS/)
- 13 [http://censusindia.gov.in/Census_Data_2001/India_at_glance/religion.aspx](http://censusindia.gov.in/Census_Data_2001/India_at_glance/religion.aspx).
- 14 [http://censusindia.gov.in/2011Census/C-16_25062018_NEW.pdf](http://censusindia.gov.in/2011Census/C-16_25062018_NEW.pdf).

## References

- Byran, M., & Fleming, M. (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg.
- Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing global Englishes*. Abingdon, Oxon: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315734347>
- Guillén Díaz, C. (2016). Los contenidos culturales. In J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo, & J. S. Gargallo (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 227-241). Madrid: SGEL.
- Gutiérrez Rivilla, R. (2016). Directrices del Consejo de Europa: el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). In J. Sánchez

- 
- Lobato, I. Santos Gargallo, & J. S. Gargallo (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 11-33). Madrid: SGEL.
- Haba Osca, J., Alcantud-Díaz, M., & Peredo Hernández, J. (2015). Taller de escritura creativa para el desarrollo de la competencia literaria en Brasil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 97-110. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev_dida.2015.v27.50868](https://doi.org/10.5209/rev_dida.2015.v27.50868)
- Hall, B. J. (2005). *Among cultures: The challenge of communication*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Instituto Cervantes (2017). *Memoria del Instituto Cervantes 2016-2017*. Retrieved from [http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2016_2017.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2016_2017.htm).
- Jian, L. (2013). Transferencia lingüística y cultural en el aprendizaje de español de los hablantes chinos. *Presente y futuro del hispanismo en el Oriente* (pp. 202-220). SinoELE monográficos.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2009). La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? In M. Byram, & M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 104-125). Madrid: Edinumen.
- Neelakantan, K. (2012). *Studies in Indology*. Chennai: Adyar Library and Research Centre.
- Oranje, J., & Smith, L. F. (2017). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand Perspective. *Language Teaching Research*, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168817691319>
- Pattanaik, D. (2017). *Culture: 50 insights from mythology*. Noida: Harper Collins.
- Porto, M., Houghton, S. A., & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>
- Riutort Cánovas, A., & Pérez Villafañe, E. (2013). Enseñanza del español como lengua extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías. *Presente y futuro del hispanismo en el Oriente* (pp. 238-252). SinoELE monográficos.
- Rodrigo-Mateu, A. (2017). *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India*. Valencia: MónSul.
- Ruiz-Cecilia, R. (2012). Narrowing cultural boundaries in the EFL classroom: fairy tales from India. *RESLA*, 25, 225-243.
-

---

Saran, A. K. (1998). *Sociology of Knowledge and Traditional Thought*. Varanasi: Central Institute of Higher Tibetan Studies.

Trujillo Sáez, F. (2002). Towards interculturality through language teaching: argumentative discourse. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*(25), 103-109.

Vevaina, C. (n.d.). *Coomi Vevaina*. Retrieved from <http://coomivevaina.com/courses/2>.

---

#### Author's information

**Amparo Rodrigo-Mateu** is teacher in Spanish as a foreign language with experience in the UK, Germany, Austria, Morocco, USA and India. She is a PhD student at University of Valencia, where she is also member of the TALIS Project¹⁴ (Teaching and Acquisition of Solidarity and Intercultural Competences through Languages and Literature) research group. Her research focuses on language acquisition and intercultural competences.

**Amparo Rodrigo-Mateu** es profesora de español como lengua extranjera, con experiencia en Reino Unido, Alemania Austria, Marruecos, Estados Unidos e India. Es estudiante de doctorado en la Universidad de Valencia, donde también forma parte del grupo de investigación Proyecto TALIS¹ (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura). Su investigación se centra en aprendizaje de lenguas y competencias interculturales.

**Amparo Rodrigo-Mateu** és professora d'espanyol com a llengua estrangera, amb experiència al Regne Unit, a Alemanya, a Àustria, al Marroc, als Estats Units i a l'Índia. És estudiant de doctorat a la Universitat de València, on també forma part del grup d'investigació Projecte TALIS¹ (Ensenyament i Adquisició de Competències Solidàries i Interculturals a través de les Llengües i de la Literatura). La seua investigació se centra en aprenentatge de llengües i competències interculturals.

**E-mail:** amroma@alumni.uv.es

---

To cite this article:

Rodrigo-Mateu, A. (2018). Language, culture and interculturality through narratives with learners of Spanish as a foreign language. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 41-58. DOI: <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.761>



**INTERVIEW WITH GOVIND NIHALANI**  
***RUKMAVATI KI HAVELI: CREATING EMOTIONAL LANDSCAPES***

**Amparo Rodrigo Mateu**  
University of Mumbai, India  
amparorodrigo@gmail.com

25 years after filming *Rukmavati Ki Haveli* (1991), the Hindi movie adaptation of Lorca's play *La casa de Bernarda Alba* (Federico García Lorca, 1936), Mumbai-based Indian filmmaker and former cameraman Govind Nihalani (Karachi, 1940) vividly remembers the effect it had on him and relates how he adapted the play from Lorca's Spanish Andalusia to a film with an Indian background.



**1**

-Why did you choose Lorca and, among all his works, what attracted you to *La casa de Bernarda Alba*?

I always liked theater and I was very close to a well-known Hindi theatre director. His name was Satyadev Dubey. He used to do English plays and he spoke to me a lot about some plays from Europe. Among them, he spoke about Lorca and this particular play. I had not read it but he described it as a strong play, so I became curious. I bought an English translation and I read it. I liked

the play very much because of its theme: authoritarianism and the rebellion against authoritarianism. I read it, I liked it and, then, I forgot about it.

One day, I went to Jaisalmer, in Rajasthan. As I was going up the fort, I saw a group of Rajasthani women walking down. All of them -they must have been a particular tribe- were dressed in brown petticoats, brown skirts and black *duppatas*¹ and *chadars*², and wearing old silver jewelery. It was a very stark combination of colors, coming against the stone walls of the fort. That vision was very striking. They walked down and they passed me. I couldn't forget the visual of these women.

Then I started making films and I thought that somewhere this visual needed to come up. I made a huge TV serial called *Tamas* (1988). It was a big theme. After that I felt exhausted and I wanted to do something intimate, something smaller, so I put up a proposal to attempt one of three European plays. I gave them *The Father* (1887), by August Strindberg (Sweden, (1849-1912); *Little Eyolf* (1894), by Henrik Ibsen (Norway, 1828-1906), and then I chose Lorca's play *The House of Bernarda Alba* (La casa de Bernarda Alba) as my third project. Three European plays adapted in Indian surroundings. The proposal was given to Indian television and they said I could go ahead.



When I read *The House of Bernarda Alba* again, the same image of those women coming down that fort kept haunting me, so I decided to take that forward and I decided to place it in Rajasthan because Rajasthan is very close to the original play, since it is a very feudal culture, particularly in olden times. I thought that these 7 women -one mother, one maid and the five girls- in an old

---

1 Women garment which resembles a long stole worn in two folds over the chest and thrown back around the shoulders.

2 Large piece of cloth that women use to cover head and upper body, leaving only the face exposed.

*haveli*³ would be wonderful. So I decided to go for this play and make it into a film. I was very thrilled.

I recreated the entire environment of a Rajasthani *haveli* and I gave these women the same color, the same kind of dress which I had seen. In my film you see the women also dressed in deep red, maroon and black and, of course, there is no jewelery because the ladies are widows.

Apart from that I liked the theme as well. I was able to combine my aesthetic sensibility, my cinematic sensibility and my social and political concerns. And I was lucky to get very good actresses at that time. That is how you make a film.

## 2

-How do you translate the fear, the oppression and the claustrophobia portrayed in the original into your film?

When you are adapting a play you cannot be literal. You cannot adapt word by word. You have to identify the theme and look for similar expressions in your own culture and your own language. The language I have used in my play is the feudal Rajasthani language. The way they would refer to their father or the way the daughters would address their mother is not a contemporary reference. It is a particular kind of dialect from Rajasthan. Even though the film is in Hindi language, we used some words as highlights to suggest a dialect being used. You cannot make it 100% in dialect. Nobody would understand it today. It was all a combination of finding the right linguistic expression, taking some words that would give me a suggestion of feudal society. It is like the way you address your elders, your boss or your servants. It reflects what kind of class you belong to, what kind of society this is.

Then, the architecture and the dimensions of the *haveli* also play a role in it because they are made of old stone. Normally, these *havelis* will have a combination of big stones covered with plaster, in grey, white or yellow colors. I used stones, covered them with very thin paint and allowed them to show the texture of the stone underneath. And there is a particular kind of murals, paintings, of military-like figures, like elephants or horses. They are very popular and you will find them outside the doors, or sometimes inside also. Normally murals are very big because walls in feudal houses are big, showing

---

3 Old-style mansion typical from the north of India with thick stone walls and a central courtyard.



power. So these people are trapped within high walls made of stone. It looks like a prison. And besides, in these *havelis*, in these mansions in Rajasthan, with their high walls, the sunlight does not come in easily. Only when the sun is on the top, does the sunlight come in. So, most of the time, the interiors where women live are in shadow, allowing only soft light but not direct sunlight. Direct sunlight comes but for a very short time during the day. Even in terms of lighting, in terms of photography, I did not use direct sunlight. I used reflected light. There is a general light but there is no sunlight. Only when grilled windows appear, I show some sunlight coming in, just that much, not more.



### 3

-I guess being a cameraman also helped.

It was conceived much before. That is how the scene was built. We decided on the size of the walls and from where the lighting would come. All these were well thought of before we erected them.

### 4

-What is the visual personality of the film that determines the particular kind of lighting?

Everything was designed to create the impression of their voices having been silenced. There is no light in their lives. So everything had to create the impression that they are trapped inside, that they cannot escape. The whole thing is about breaking the walls and going out. That is what the rebellion is about: the youngest wanting to go out and escape from the entrapment. They should feel that they are trapped inside and that they cannot break through. The walls are too strong. Literally, philosophically, the authority is too strong. You cannot defy the authority and go even out of the door of your house.

I played on the mood, which was a state of total helplessness, so they can only feel angry. They cannot do anything. And the youngest going out and having a

*rendez-vous* becomes a great defiance of the rules laid down by society. The last line of the play I think is a great line, when the mother says that her daughter died a virgin. She thinks that it would be a great stigma on the honor of the house that the youngest person went out and had an affair with somebody out of marriage. She is not prepared to accept it. These are the codes of conduct, which are accepted in civil society and this is very true, even today in some parts.

## 5

-Bernarda is the most powerful character in the story. How did you approach her, from a technical point of view, to give her the authority that she has?

Bernarda is played by one of the best theater actresses at that time. There was hardly any make-up on her. I did not try to beautify her but, in fact, I tried to come out with the rawness of her face. And that was done with the lighting. It is about very simple tricks of lighting. As cameramen we know how to do it. And it worked well.

Also the way, the kind of body language she created, the strains and the fact that she is a widow and she has to dominate even though she does not have the support of her husband. The way she did it was amazing. I did not have to do anything else. She understood the character very well.



## 6

-How was the filming process?

Before we came on the set, at the same studio where we were going to shoot, since they were a family, I said they should get to know each other very well. They had to sit against each other, they had to play with each other... I wanted to create a sense of togetherness. I wanted them to be good friends with each other. Then, during 7 or 10 days, we rehearsed the dialogues but we did not



rehearse the movements. I did not tell them “you have to move from A to point B or point C”. They just had to sit down on chairs and read and read again and, if they had any problem with any sentence or word, we clarified them.

When they came on the set, that is when I gave them the costumes and information about their movements. Beforehand nobody knew where the camera was going to be. Nobody knew from which point to which point they were going to walk or sit or sleep or jump. They only knew the lines. I also asked them not to show emotions while reading the lines, but to read them neutral, just trying to get the meaning of the line, the unspoken meaning, which is not so obvious in the written word. I asked them to understand before speaking.

They were all theater actresses, so they were used to learn lines and to perform on stage. I wanted theater actresses because, having worked in cinema here, I know there are few actresses who can remember long lines like these without a break. “Come on the set. Move around and discover your own space” -I told them.

So once we all came on the set and I gave them the movements. They were ready with the lines. The only thing I had to concentrate on was the finer points of acting. It went off very well. I really enjoyed working on this. We shot the movie in about two weeks, all of it on the same stage and without any music.

**7**

-What is the role of the music or, should I say, the absence of it?

The entire film has not a single note of background music. There is no music in the film. There is only one song which they hear being sung from outside, which is there in the play as well. They just hear that. And it is not a song with lots of instruments. It is mostly voices. There is no music. I told my actors: “Whatever you say, it has to be so well spoken that you should not feel the need for music”. I said: “I am not going to use music to underline either sadness or happiness or excitement”.

**8**

-How do the composition and colors chosen complement one another?

The colors are very limited. There are just three shades. There is nothing you have to look at in the frame. You are forced to look at their faces. And their faces

were my landscapes. The expressions of their faces became the emotional landscapes. Characters come out very strongly when you have stark colors like grey, maroon and black. In most of my compositions, since they are built in medium shots and close-ups, black dominates because they highlight their faces, their clothes.

All compositions are used to emphasize the dominance of the color black. Black becomes synonymous with authority. Therefore, you just see the shapes of blacks moving everywhere and their faces. That becomes the most important element of the composition of the frames.

I composed it in such a way that only the important faces will be seen and, wherever there is a longer shot, it will be dominated by these black shapes. All that you see are the black forms of the women and their faces as they look at each other revealing their emotions. Nothing else.

And the architecture of the mansion is the typical Rajasthani one, with the alcoves and grey stones on the walls at the back. There are no accessories lying anywhere. It is stark. Even the lighting, it is dim. There is no sunlight filtering anywhere. It is all grey.

## **9**

-It seems reduced to a kind of simplicity, with very few elements.

Yes, very few. The more things you put in, the less stark it becomes. When there are not many things, then you feel the lack of them, so the use of lighting becomes even more difficult. If you see many things, then you feel comfortable, because things are there, you can focus on this or that... Nothing like that happens here.

## **10**

-Lorca's play has a religious component, with a church service and a mourning situation as context. How was the cultural adaptation?

The mourning and everything around it is more or less there in all cultures. It was a question of finding a parallel. But you cannot find an exact equivalent. There has to be some kind of adjustment. You have to find the nearest similarity. And that I found because in our case there is also a period of

mourning. There is only one thing that we do not have, a church. But we have temples. So that is the only adjustment that I had to make.

#### **11**

-How was the movie received in India?

For the Indian audience -unless they were told that this was an adaptation of a Spanish play- it was an Indian play which narrated an Indian story because it looked very real to them. Surprisingly, nobody enquired about Lorca because they thought it was an Indian story.

I have shown this film in a college in Spain and they were amazed. They said: "We cannot recognize it as our play". For them it looked like an Indian play. So I would consider it to be a successful adaptation because it makes you forget that you have seen a similar work which has been written in another culture or in another language in another country. It became like your own. That should be seen as a very positive response.

#### **12**

-And it is about two adaptations, i.e. a cultural adaptation from Andalusian Spain into Rajasthani India, and a genre adaptation from a theater play into a movie script.

And you must remember one thing. I have not edited the play at all. The play is exactly the same as written in Spanish. But I took the English translation. So whatever editing has been done, if at all, is in the English translation. Sometimes we did not use the words and expressions from the original but we did not throw them out. We found a parallel in our language.

#### **13**

-Do you have any future similar adaptations in mind?

I am a great fan of Lorca and one of my ambitions is to do a trilogy. *Yerma* (Federico García Lorca, 1934) is a very popular play here in India, particularly in drama schools. I want to adapt *Yerma* and also *Blood Wedding* (Bodas de sangre, Federico García Lorca, 1931) into cinema, with Indian characters and Indian dresses. If I get some funding, that is what I would like to do.

### **Filmography**

[Aakrosh](#) (Hindi, 1980)  
[Vijeta](#) (Hindi, 1982)  
[Ardh Satya](#) (Hindi, 1983)  
[Party](#) (Hindi, 1984)  
[Aghaat](#) (Hindi, 1985)  
[Tamas](#) (Hindi, TV serial, 1987)  
[Drishti](#) (Hindi, 1990)  
[Pita](#) (Hindi, 1991)  
[Rukmavati Ki Haveli](#) (Hindi, 1991)  
*Jazeere* (Hindi, TV series, 1991)  
[Drohkaal](#) (Hindi, 1994)  
[Sanshodhan](#) (Hindi, 1996)  
[Kuruthipunal](#) (Tamil, Remake of [Drohkaal](#), 1996)  
[Hazaar Chaurasi Ki Maa](#) (Hindi, 1997)  
[Thakshak](#) (Hindi, 2000)  
[Deham](#) (English, 2001)  
[Dev](#) (Hindi, 2004)  
*Kamlu Happy Happy* (English, Animated Feature Film, 2012)  
*Fly Kamlu Fly* (English, Animated Feature Film, Under Production).

## ***La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.* Aprendizaje intercultural en el aula de español como lengua extranjera a través de las artes**

***The House of Bernarda Alba and Rukmavati Ki Haveli.*  
Intercultural learning in the Spanish as a Foreign  
Language class through arts**

**Amparo Rodrigo-Mateu**  
**Doctoranda. Universitat de València**

*Amparo Rodrigo-Mateu es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I, en Comunicación Audiovisual por la Universitat de València y ha cursado un máster sobre políticas y procesos de desarrollo en la Universidad Politécnica de València. Su formación en ELE cuenta con un posgrado en la Universitat de València, diversos cursos con el Instituto Cervantes y un máster en la Universidad Pablo de Olavide. Profesionalmente ha alternado su carrera docente con la traducción y la cooperación para el desarrollo. En ELE ha trabajado como auxiliar de conversación (MECD) en Reino Unido y Austria, como profesora en el Instituto Cervantes de Bremen y en la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburgo (Alemania), como profesora visitante (MECD) en Estados Unidos y, en India, como lectora (MAEC-AECID) en la Universidad de Mumbai y como profesora colaboradora en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi.*

### **Resumen**

Este artículo se centra en un estudio comparativo entre la obra de Lorca *La casa de Bernarda Alba* y su adaptación cinematográfica india *Rukmavati Ki Haveli*. Partimos de la multidisciplinariedad que permite el texto dramático original y analizaremos su adaptación lingüística y cultural al nuevo contexto geográfico, social y cultural, teniendo en cuenta las técnicas que ofrece el medio cinematográfico, la universalidad de los temas tratados y el conocimiento del mundo compartido. El objetivo final es explorar oportunidades para el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales en el aula de español como lengua extranjera, a partir del contraste cultural y a través de las artes. A modo de cierre, se enlazan los aspectos analizados con una propuesta contextualizada para la explotación didáctica en el aula.

## Abstract

This article focuses on a comparative study between Lorca's play *La casa de Bernarda Alba* and its Indian film adaptation *Rukmavati Ki Haveli*. Starting from the multidisciplinary of the original dramatic text, we analyze its linguistic and cultural adaptation to the new geographical, social and cultural context, considering the harnessing of cinema techniques, the universality of topics discussed and a shared world knowledge. The final aim is to explore opportunities to develop communicative and intercultural competences in the Spanish as second language class, based on cultural contrasts and through the arts. Finally, the analyzed aspects are linked to a contextualized proposal for its didactic exploitation in class.

## Palabras clave

Componente sociocultural, conocimiento del mundo, español L2, interculturalidad, literatura, adaptación cinematográfica.

## Keywords

Socio cultural element, world knowledge, Spanish as second language, interculturality, literature, film adaptation.

## Introducción

El 18 de octubre de 2018, la actriz y dramaturga Paloma Pedrero, durante una conferencia con alumnos de español de la Universidad Jawaharlal Nehru de Nueva Delhi, en India, afirmaba lo siguiente:

A mí me gusta ver cómo se representan mis obras, no cómo las veo yo sino cómo las interpretan los receptores. Si sale un hospital, quiero ver cómo son los hospitales en otros países.

La cultura es un componente inseparable en el estudio de obras teatrales, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también sociocultural e histórico. Si las circunstancias culturales que rodean a una obra teatral suponen una especificidad geográfica e histórica únicas, su adaptación a otras lenguas y culturas debe reconocer este componente cultural y traducirlo en forma de textos que puedan representarse en los nuevos contextos de recepción. Ocurriría lo mismo con las adaptaciones cinematográficas. Con esta idea como punto de partida, exploraremos ahora formas de representación y de expresión en la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca (1936), y su adaptación cultural al cine indio a través de la película *Rukmavati Ki Haveli* (Nihalani, 1991).

Presentamos un estudio que incluye reflexiones a partir de dos entrevistas abiertas al director. En conjunto, y a partir del análisis comparativo entre la obra original y su adaptación sociocultural a la pantalla india, los datos analizados nos permitirán establecer un diálogo intercultural entre la sociedad andaluza de los años previos a la guerra civil española y el Rajastán feudal de los últimos siglos. Todo ello nos servirá como material de base para el trabajo del contraste y la interculturalidad con estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) a través de las artes. Como apunta Shier (1990: 301 y 304), el uso de las artes como medio para la enseñanza puede despertar una apreciación por las diferencias culturales y una motivación para

utilizar la lengua extranjera, siempre que se utilicen en el aula no como mera diversión, sino con un objetivo final deliberado de antemano.

## Justificación

El profesor de una lengua extranjera no está enseñando una lengua, sino una manifestación nueva de la lengua. El alumno ya tiene bien desarrollada la competencia lingüística en su lengua materna, ya sabe lo que puede hacer o no con esa lengua y cuáles son sus funciones. Así, lo que el profesor está haciendo esencialmente es enseñar una nueva manera de hacer lo que el alumno ya tiene capacidad de hacer. (Halliday, 1969, en Saxena, 2008: 16)

India es un país con una base pluricultural e intercultural sólidas, ambas competencias ligadas al desarrollo de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2018). Cabe preguntarnos si el planteamiento de la cita anterior sobre la competencia comunicativa es adaptable al desarrollo de la competencia cultural e intercultural, como componente del trabajo de la competencia comunicativa general. Partiríamos, por tanto, de un saber cultural e intercultural que creemos también desarrollado tanto en alumnos como en profesores.

Este tipo de aprendizaje a partir de lo que ya se sabe nos conduce al campo de los estudios comparativos, en el que existe una vasta literatura de estudios comparativos literarios y entre lenguas. Por otro lado, la cultura en el ámbito de la comunicación se ha analizado con profundidad desde el campo de la traducción (Aguilar Calero, 2015). Consideramos aquí la traducción —en el sentido de adaptación— como un trasvase cultural que mira más allá de la clásica práctica de buscar equivalencias entre idiomas sin tener lo suficientemente en cuenta el componente extralingüístico que interviene en todo proceso de comunicación (Carbonell i Cortés, 1999). Por tanto, si la información se transmite partiendo de la idiosincrasia de cada cultura y los factores extralingüísticos juegan un papel importante, esto demuestra que la comunicación no es interlingüística sino intercultural y, al mismo tiempo, justifica la necesidad de contar con estudios culturales comparados en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En cuanto al cine y al teatro, artes que tratamos en este artículo, compartimos con Morales Astola (2003: 221) que no existe una relación de rivalidad, sino nuevas formas de colaboración. Así, si bien contamos con publicaciones que analizan la adaptación de la obra de Lorca al cine hispano, así como traducciones y adaptaciones teatrales a otros idiomas, consideramos pertinente incluir también cómo pueden aprovecharse las técnicas que ofrece el género cinematográfico para representar la intención de la obra original en otros contextos socioculturales. En este sentido, iremos más allá de lo que sería una simple mediación interlingüística y analizaremos la adaptación cinematográfica desde la perspectiva de la mediación intercultural y cómo, a través de ella, se consigue transmitir la intensidad de la acción dramática del texto teatral.

*La casa de Bernarda Alba* no es una obra actual pero continúa de actualidad a escala internacional. India es un ejemplo de su amplia recepción y adaptación a diferentes medios y contextos, con traducciones y adaptaciones —teatrales y cinematográficas— a diferentes lenguas, culturas y religiones del país (Yadav, 2019). Además de la traducción del texto, encontramos representaciones teatrales contextualizadas en ambientes tanto hindúes (en lengua hindi o inglesa) como musulmanes (en lengua urdu). Este entorno religioso, junto con otros aspectos culturales y sociales del país, determinará las formas de representación y de expresión.



Adapted from  
**Federico Garcia Lorca's  
The House of  
Bernarda Alba**

Script  
**Raghubir Sahay  
Shama Zaidi**

Sets, Costumes &  
Lights design  
**M S Sathyu**

Music  
**Kuldip Singh**

Direction  
**Masood Akhtar**

Production Controller  
**Avinash Chauhan**

**PREMIERE SHOWS**



**Bilqīs bēgūm kā Bāādāā**

**Cast: Malishka Mendonsa, Nisha Gupta, Saumya Srivastava, Anuradha Shabadi, Namrata Dalal, Kaamna Pathak, Manisha Mondal, Ranjana Srivastav, Ayesha Khan, Neha Bam**

---

**THURSDAY, 29th December at 9:00pm**  
**PRITHVI THEATRE, JUHU**

**SUNDAY, 1st January at 8:30pm**  
**ASPEE THEATRE, MALAD**

*Póster de la adaptación teatral de La casa de Bernarda Alba en el contexto de una familia musulmana india. Idioma: urdu. Años de la representación: 2017 y 2018.*

Presentamos, por tanto, el estudio de una adaptación cultural que nos permitirá profundizar, desde el mundo académico, en el trabajo del desarrollo de competencias interculturales con estudiantes de ELE a través del análisis contrastivo y de las nuevas posibilidades que ofrece el cine, como técnica, al teatro. Asimismo, consideraremos que las películas cinematográficas, a través de sus guiones escritos, desarrollan recursos y técnicas propios de la literatura y que, al mismo tiempo la literatura, como medio de expresión artístico, tiene en cuenta las manifestaciones cinematográficas (Cassany, Luna i Sanz, 1994, p. 496 y 503). Todo ello nos remite a un desarrollo multimodal de la competencia literaria.

### Marco teórico

Apunta Mendoza Fillola (1993: 35) que lengua y cultura son elementos indisolubles y que la función de la lengua es estructurar socioculturalmente la realidad. Cuando hablamos de lengua, nos referimos a un sistema de acciones sociales que conllevan significados culturales e interpretamos la realidad a partir de una gramática cultural oculta. Retomamos, por tanto, la afirmación inicial sobre el carácter indisoluble del binomio lengua y cultura (Guillén Díaz 2016, en Rodrigo-Mateu, 2018: 45).

La misma autora, en su estudio sobre el tratamiento de los contenidos culturales en contextos de enseñanza de lenguas, precisa el concepto de cultura basándose en la definición acordada en la *43 Conferencia Internacional de Educación*¹, al afirmar que hablar de contenidos culturales es referirnos a una estructura que engloba el lenguaje, las artes, las letras, las ciencias, las costumbres, los ritos y las fiestas, entre otros (Guillén Díaz, 2016: 233). Las artes, tema que nos ocupa y que abarca disciplinas interrelacionadas, son importantes en entornos de aprendizaje de lenguas extranjeras porque, además de proporcionar un contexto significativo para el estudio y el debate, permiten el desarrollo no solo de las variables cognitivas del aprendizaje, sino también de las afectivas (Shier, 1990: 301 y 304).

¹ Ginebra, 14-19 de septiembre de 1992.



Sostiene Guillén Díaz que el aprendizaje no consiste en un proceso de almacenaje de conocimientos, sino que el alumno entra en contacto con la lengua y cultura de aprendizajes a través de referencias de su propia cultura. De ahí nace el enfoque contrastivo (Charaudeau, en Guillén Díaz, 2016: 239), base de una idea de interculturalidad originalmente estudiada en situaciones de culturas en contacto pero que resulta, asimismo, extrapolable a entornos en los no existe contacto directo entre el aprendiente y la lengua y cultura de aprendizaje, esto es, en contextos no nativos de enseñanza de lenguas extranjeras. Para Shier (1990: 301), al mismo tiempo, es la toma de conciencia de que existe una cultura alrededor de la lengua extranjera lo que permite a los estudiantes desarrollar sus destrezas comunicativas. El resultado es una interpretación a partir de la asimilación de componentes de la cultura de la comunidad de la lengua extranjera, a través de sus propios saberes culturales. Esto es lo que Mendoza Fillola (1993: 22) ha llamado *intercultural*.

Los textos literarios, por su parte, aportan aspectos gramaticales, funcionales, comunicativos y culturales, entre otros, al aprendizaje de lenguas extranjeras (Mendoza Fillola 1993: 20). Ahora bien, como apuntan Cassany, Luna i Sanz (1994, p. 488-489), cuanto más lejana es la obra en el espacio, el estudiante dispone de menos conocimientos para comprenderla y esto vuelve necesario el análisis de los textos desde la sensibilidad y la perspectiva de los aprendientes en cada momento o situación de aprendizaje. Esta idea adquiere mayor relevancia en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

En relación con *La casa de Bernarda Alba*, Corbin (2000: 712 y 715) destaca la calidad etnográfica original gracias a lo que considera una sorprendente precisión cultural y social en el contexto de una casa que funciona, paralelamente, como espacio vital, institución social y dominio cultural. Las escenas se desarrollan en su interior, un espacio que las mujeres mismas gobiernan y que, al mismo tiempo, les queda relegado solo a ellas. Los hombres tienen el acceso prohibido (Shekari, Ghazi y Ghazi, 2015: 2387). El espacio, esto es, la casa, en *La casa de Bernarda Alba* es el núcleo de la obra (García Montero, 1986: 359), desempeña una función fundamental, hasta llegar a convertirse en un personaje en sí mismo (Miller, en Gómez Poviña, 2014: 250).

Mujeres, libertad y muerte son tres temas, de carácter universal, que protagonizan la obra de Lorca. Descrita como uno de los trabajos más realistas del autor (Corbin, 2000: 712), sus personajes están inspirados en la misma sociedad del momento y muestra valores característicos del mundo que representa, en una época en la que el papel de la mujer queda relegado a un segundo plano (Gómez Poviña, 2014: 249). Si el género, como constructo social, está determinado por la sociedad, la cultura y la historia (Mirdha, 2016: 183), en *La casa de Bernarda Alba* las mujeres se enfrentan a dificultades ligadas a la propia historia de España (Shekari, Ghazi y Ghazi, 2015: 2383). En dicho contexto, gran parte de la crítica entiende la obra como un conflicto entre represión y libertad (Corbin, 2000: 712), representado por la relación que se establece entre lo privado y lo público, entre la familia y el pueblo, y manifestado por la actitud de la madre al no permitir a las hijas salir (García Montero, 1986: 364). En última instancia, la muerte se muestra como castigo popular y reafirmación de un funcionamiento social (García Montero, 1986: 367) que engloba, entre otros, cuestiones de género y que queda determinado por la sociedad y la cultura del momento.

Desde el punto de vista de las tipologías textuales, la riqueza de los textos literarios permite la multidisciplinariedad (Giralt, 2009: 116) y esta, a su vez, el uso de textos variados. Esto último, como afirma Shier (1990: 305), ayudará, por un lado, a mejorar el uso y la comprensión de la lengua y cultura extranjeras y, por el otro, a

percibir mejor las características históricas y literarias que rodean a las obras y, por tanto, a entender mejor la lectura de textos individuales en el futuro.

Como hemos apuntado en la justificación inicial, las analogías y divergencias que se han establecido entre cine y teatro esconden, a menudo, una cooperación mutua (Morales Astola, 2003: 221). Según el mismo autor, esta estrecha relación se debe a que, en sus orígenes, el cine necesitaba legitimarse y configurarse como medio comunicativo y artístico y, paralelamente, el teatro buscaba una transformación en sus modelos de producción y significación. Resumimos, en el párrafo siguiente, algunas de las características de ambos medios que creemos pertinentes para nuestro estudio comparativo.

El cine, como medio de comunicación lingüística, posee una sintaxis o lenguaje teatral propio, construido a partir de la combinación de códigos fotográficos, teatrales y literarios que la cámara selecciona (Morales Astola, 2003: 31). A diferencia del teatro, en la película, además de los diálogos propios, tenemos la escritura de la cámara y el montaje (Pérez Vidal y Vera González, 2011: 80). Entre otros, esto permite que los actores de cine y los de teatro —en principio de distinta naturaleza— establezcan relaciones diferentes con el ritmo de la diégesis, ya que las posibilidades de corrección en el cine permiten, técnicamente, la perfección del ritmo escénico-narrativo (Morales Astola, 2003: 35-36). En el teatro, esa configuración del espacio, del ritmo y de la sintaxis se consigue por medio de la iluminación, un elemento que, en el caso del cine, adquiere potencialidad dramática (Morales Astola, 2003: 26).

Son numerosas las adaptaciones filmográficas —documentales (cinematográficos o televisivos) y largometrajes de ficción— que existen de las obras de Federico García Lorca (Mahieu, 1986: 126), también más allá del cine español y de lo que se considera la trilogía trágica del dramaturgo, con *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936) (Pérez Abad, 2004: 108). La adaptación cinematográfica más conocida, y también criticada, de *La casa de Bernarda Alba* la realizó Mario Camus en 1987.

Pérez Abad (2004: 110-111) menciona tres obstáculos principales en la adaptación de Camus, a saber: la intensidad de la acción dramática de la obra teatral, el tratamiento de la casa como espacio simbólico y, por último, el lenguaje poético original que dificulta su adaptación al cine. Respecto a la relación que guarda la película con la obra original, existe variedad de análisis y de puntos de vista, como comprobamos a continuación.

Si bien *La casa de Bernarda Alba* supuso la cúspide de la evolución de Lorca de poeta a dramaturgo (García Montero, 1986: 363), no hay que olvidar que Lorca es, en esencia, un poeta y que se sirve de sus habilidades poéticas para embellecer sus obras (Gallud Jardiel, 1993: 97). Él mismo se define como tal al comienzo de la obra (Whiston 2001: 179): “El poeta advierte que estos tres actos tienen la intención de un documental fotográfico.”. A pesar de esto, hay autores que opinan que las obras de Lorca son más realistas que poéticas (Shekari, Ghazi y Ghazi, 2015: 2383).

En lo que se refiere al ritmo y al tiempo de la película de Camus, el guion ha suprimido, parcialmente, fragmentos del texto original, con el fin de agilizar la acción. Además, muestra planos y acciones que en la obra teatral se sitúan fuera de escena (Pérez Vidal y Vera González, 2011: 82). Estos autores, sin embargo, no lo consideran una traición al texto original, sino más bien un recurso que posibilita el guion para visualizar alusiones que aparecen en el texto dramático. En opinión de algunos críticos, la adaptación de Camus a la pantalla tenía el objetivo de enriquecer la obra original por medio del lenguaje cinematográfico (Diez de Revenga Torres, 1976), en una época en la

que la Ley Miró apoyaba un cine literario que huyera del entretenimiento fácil (Pérez Vidal y Vera González, 2011: 79-80).

A pesar de que las adaptaciones de las obras de Lorca al cine han despertado siempre polémica entre estudiosos (Pérez Abad, 2004: 108), hay autores que destacan la influencia del cine en el teatro del dramaturgo -recíproca esta (Mahieu, 1986)²- en parte, por su amistad con Luis Buñuel, hasta el punto de llegar a hablarse de una cineificación del teatro de Lorca, demostrada en *La casa de Bernarda Alba*, entre otros, por una dureza en la expresión, una pasión rural y un ritmo equiparables a los manifestados por el cine soviético de la época (Utrera 1987, en Morales Astola, 2003: 107-112), así como por su intención manifiesta de presentarse como documental fotográfico.

Para concluir esta sección, en el contexto de las adaptaciones y desde el punto de vista etnolingüístico, los enfoques contrastivos entre lenguas ponen de relieve las diferencias culturales que pueden afectar a la traducibilidad entre idiomas (Carbonell i Cortés, 1999). Ante esta premisa, cabe tener en cuenta que los personajes de *La casa de Bernarda Alba* son populares y citan sus refranes, cuentan sus creencias y se refieren a su calendario a lo largo de la obra (Diez de Revenga Torres, 1976: 20).

### Adaptación cinematográfica

Si Camus contaba con un largo bagaje de adaptaciones cinematográficas de obras literarias cuando dirigió *La casa de Bernarda Alba*, Nihalani estaba también vinculado al mundo del teatro antes de dirigir *Rukmavati Ki Haveli*:

I always liked theater and I was very close to a well-known Hindi theatre director. His name was Satyadev Dubey. He used to do English plays and he spoke to me a lot about some plays from Europe. Among them, he spoke about Lorca and this particular play. (G. Nihalani, comunicación personal, 4 de enero de 2019).

Además, su experiencia previa detrás de la cámara ha permitido a Nihalani recurrir a técnicas que domina, como la iluminación, para conservar el dramatismo teatral original en la película:

Bernarda is played by one of the best theater actresses at that time. There was hardly any make-up on her. I did not try to beautify her but, in fact, I tried to come out with the rawness of her face. And that was done with the lighting. It is about very simple tricks of lighting. As cameramen we know how to do it. (Rodrigo Mateu, 2016: 325)

Partimos, por tanto, de una base sólida en técnica y conocimientos del medio teatral que han ayudado a Nihalani a dirigir una película sin desvincularse de la dramaturgia e intención originales.

² Lorca escribe el guion de la película *Viaje a la Luna* (Mahieu, 1986: 124), en el año 1929.



*Fotogramas de Rukmavati Ki Haveli / Govind Nihalani*

La adaptación cinematográfica, en contexto hindú y lengua hindi (con algunas palabras en un dialecto rajastaní), se basa en una traducción de la obra al inglés. Contamos, con ello, con una doble vertiente adaptativa: por un lado, de género (cinematográfico) y, por el otro, lingüística y sociocultural (contexto indio). El director se convierte aquí en mediador entre culturas y entre géneros, y es la comprensión por parte del lector el objetivo final principal.

When you are adapting a play, you cannot be literal. You cannot adapt word by word. You have to identify the theme and look for similar expressions in your own culture and your own language [...] For the Indian audience -unless they were told that this was an adaptation of a Spanish play- it was an Indian play which narrated an Indian story because it looked very real to them (Rodrigo Mateu, 2016: 323 y 328).

Como podemos observar, son la sociedad y cultura meta las que han determinado un proceso de adaptación que no parte del punto de vista del emisor, sino de la visión e interpretación del receptor. Nihalani, en calidad de mediador, ha tenido en cuenta cómo se interpreta y se decodifica el mensaje desde su cultura y lo ha adaptado para que fuera aceptable en lo que es también la cultura meta de los receptores (Carbonell i Cortés, 1999).



*Fotograma de Rukmavati Ki Haveli / Govind Nihalani*

Veamos a continuación, con un enfoque comparativo general, los rasgos contextuales y culturales principales de ambas producciones (adaptado de G. Nihalani, comunicación personal, 4 de enero de 2019, García Lorca, 2006, y García Montero, 1986):

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
Época: Andalucía rural en los años previos a la guerra civil española.	Época: Rajastán feudal del s. XIX.
Lorca es contemporáneo de su obra. Forma parte del contexto sociocultural del momento que describe.	Govind Nihalani dirige su película en 1991. Realiza una mirada hacia el pasado.
Contexto religioso: catolicismo.	Contexto religioso: hinduismo.
Amenaza interna (catolicismo).	Amenaza externa (invasiones mogolas).
Casa: casa andaluza con muros gruesos y rejas en las ventanas. Decoración simple, con cuadros de paisajes inverosímiles de ninfas y reyes de leyenda, paredes de las habitaciones blancas y ligeramente azuladas en el patio.	Casa: <i>zenana</i> ³ del <i>haveli</i> ⁴ con celosías y muros altos de piedra, cubiertos por una fina capa de pintura gris, blanca o amarilla y decorados con pinturas murales de guerreros, elefantes y caballos.
Mujeres vestidas de negro.	Mujeres vestidas de granate y negro.
Importancia de la familia y papel definido de la mujer en la sociedad.	
Sociedades agrícolas y rurales.	
Cultura de la civilización ortodoxa premoderna en <i>La casa de Bernarda Alba</i> , extrapolable a <i>Rukmavati Ki Haveli</i> : existencia de un orden humano por encima del mundo natural y por debajo del mundo divino. Cada orden tiene su espacio cultural. El <i>cielo</i> es el espacio de lo sobrehumano y el <i>campo</i> de lo infrahumano. En este último se encuentra tanto la naturaleza salvaje como las tierras de cultivo. Entre los dos está el espacio humano, artificial y representado por la <i>ciudad</i> o el <i>pueblo</i> . Este espacio humano, a su vez, se divide entre <i>casas</i> privadas, calles <i>públicas</i> y edificios religiosos, como las <i>iglesias</i> . La casa, la calle y la iglesia son instituciones creadas con funciones específicas: la <i>casa</i> controla las relaciones con el mundo infrahumano, la <i>iglesia</i> con el sobrehumano y la calle regula los asuntos entre las personas (Corbin, 2000: 716).	

Tabla 1. Comparación de los principales rasgos contextuales y culturales entre *La casa de Bernarda Alba* y *Rukmavati Ki Haveli*.

La escenografía y la iluminación en *Rukmavati Ki Haveli* desempeñan una función importante. Espacio, ritmo y sintaxis se funden en una narración hilvanada por lo que Morales Astola (2003: 42) define como nexos lumínicos.

In these *havelis*, in these mansions in Rajasthan, with their high walls, the sunlight does not come in easily. Only when the sun is on the top, does the sunlight come in. So, most of the time, the interiors where women live are in shadow, allowing only soft light but not direct sunlight. Direct sunlight comes but for a very short time during the day. Even in terms of lighting, in terms of photography, I did not use direct sunlight. I used reflected light. There is a general light but there is no sunlight. Only when grilled windows appear, I show some sunlight coming in, just that much, not more. (Rodrigo Mateu, 2016: 324)

³ Espacio de la casa reservado para las mujeres.

⁴ Mansión típica del norte de India, construida con muros gruesos de piedra y con un patio central.





*Fotograma de Rukmavati Ki Haveli / Govind Nihalani*

La misma importancia adquieren los diálogos o la ausencia de música en un estilo de dramaturgia en la que Nihalani antepone la imagen a la palabra, aproximando el film al lenguaje teatral. La ausencia de música y la escasez de diálogos conceden a la composición, además, un carácter inusual dentro de la tradición cinematográfica india.

The entire film has not a single note of background music. [...] There is only one song which they hear being sung from outside, which is there in the play as well. They just hear that. And it is not a song with lots of instruments. It is mostly voices. I told my actors: 'Whatever you say, it has to be so well spoken that you should not feel the need for music'. I said: 'I am not going to use music to underline either sadness or happiness or excitement'. (Rodrigo Mateu, 2016: 326)

Todos estos aspectos se han adaptado a un espacio cinético que el director, con un enfoque teatral en mente, ha dejado que las actrices exploraran, descubrieran y ocuparan por ellas mismas:

Beforehand nobody knew where the camera was going to be. Nobody knew from which point to which point they were going to walk or sit or sleep or jump. They only knew the lines. [...] 'Come on the set, move around and discover your own space'. (Rodrigo Mateu, 2016: 326).

En cuanto al espacio, toda la acción transcurre dentro de la casa. A diferencia de Camus, Nihalani respeta el original, al no incluir exteriores en la película.

La educación teatral (Morales Astola, 2003: 37), tanto de las actrices como de Nihalani, les ha servido de cara a la actuación en pantalla, también para conseguir un ritmo escénico narrativo fiel a la obra dramática original. Si bien es cierto que el cine permite un mayor dinamismo del ritmo de la acción dramática (Morales Astola, 2003: 222), Nihalani consigue mantener la ralentización de la obra original. Tal y como haría Meyerhold al cineificar su dramaturgia, en nuestro caso, la adaptación cinematográfica no es la metamorfosis de la obra teatral en producto cinematográfico, sino que pretende la fusión de ambas materias (Morales Astola, 2003: 43). Observamos, por tanto, la interrelación de códigos teatrales y cinematográficos (Morales Astola, 2003: 221).

En conjunto, Nihalani demuestra que las dificultades que puede ocasionar la adaptación a la pantalla de una obra creada para el marco teatral pueden minimizarse y que, a diferencia de las críticas a la película de Camus (Pérez Abad, 2004: 111), el origen teatral no impide que la película india funcione en la pantalla.

Con referencia a la temática, nos encontramos ante una obra creada en España en 1936 que, por las características sociales que la envuelven y el carácter universal de los temas tratados -muerte, mujeres, poder, opresión, libertad y rebelión contra el

autoritarismo- resulta adaptable a otras culturas y conlleva un cierto grado de comprensión de partida por parte del lector o espectador, a raíz de conocimientos compartidos sobre el mundo. El hecho que esta adaptación funcione y que pueda interpretarse también en culturas lejanas en la geografía y complejas, como es el caso de India, la convierten en material de una gran riqueza para la explotación en el aula con alumnos de ELE. En este sentido, podemos hablar de una proximidad entre el *dónde* y *cuándo* desde los que Lorca escribió su obra y el *dónde* y *cuándo* de la adaptación cinematográfica india, una proximidad que, para su director, se remonta hasta la sucesión de instantes que inspiraron la ideación del film (Rodrigo Mateu, 2016: 322):

One day, I went to Jaisalmer, in Rajasthan. As I was going up the fort, I saw a group of Rajasthani women walking down. All of them [...] were dressed in brown petticoats, brown skirts and black *duppatas* and *chadars*, and wearing old silver jewelry. It was a very stark combination of colors, coming against the stone walls of the fort. That vision was very striking. They walked down and they passed me. I couldn't forget the visual of these women.

[...]

When I read *The House of Bernarda Alba* again, the same image of those women coming down that fort kept haunting me, so I decided to take that forward and I decided to place it in Rajasthan because Rajasthan is very close to the original play, since it is a very feudal culture, particularly in olden times. (Rodrigo Mateu, 2016: 322)

A su vez, en el proceso de adaptación al contexto indio, y en lo que se refiere al uso y proyección del espacio elegido —un *haveli* rajastaní—, observamos paralelismos con obras literarias de la cultura receptora -o guiños a ellas-, como es el caso de la novela *Inside the Haveli*⁵, de Rama Mehta. En su análisis de la obra de Mehta, Mirdha (2016: 184-188) describe los *havelis* como fortalezas arquitectónicas autoritarias que el patriarcado construía alrededor de las mujeres en las regiones de la India feudal, una época en la que estaban condenadas a seguir la práctica del *purdah*, aisladas de un mundo exterior que les estaba denegado y hacia el cual solo podían mirar muy ocasionalmente.

When you bring in the term haveli, you always bring in with higher class [...]. And, because of historical reasons, as I'm told, in the culture in Rajasthan (because it was open to attacks from Moghuls) women were very protected. And that protection raised to the extent that they were not allowed to go out because they would be attacked. So, it suddenly became a kind of culture, where women were not allowed out at all. The thing was that men were not able to protect them because the invaders come, and they were mostly Muslims. That is how the culture developed there. Women were not even allowed to expose their faces. They had the *purdah* in front of the people.

[...]

Within the haveli there are two sections. One is women section. It is called *zenana*. *Zenana* means woman. This part of haveli will be occupied only by women and the other part will be occupied by men. No outsiders or just anybody will be allowed to enter *zenana*, women's part. The family will see that no stranger goes into the women's part, unless they are given permission, or they are very close relatives. (G. Nihalani, comunicación personal, 4 de enero de 2019).

Ejemplos de escenas que podemos relacionar con la novela de Mehta a través del film de Nihalani son cuando Padma (Adela) le entrega un abanico de color rojo y

---

⁵ Publicada en 1977.

amarillo a su madre, cuando Rukmavati (Bernarda) tiene miedo de que vean a su madre si esta se acerca al pozo, cuando Padma se pone un vestido nuevo de colores verde y naranja o cuando Savitri (Angustias) se maquilla (“...free to choose saris from a hundred different shades and designs...” [Mehta, en Mirdha, 2016: 191]; “Manji, who became widow at the age of fourteen, was forbidden to move out of the inner courtyard and wear jewellery or coloured saris” [Gómez Poviña, 2014]). Todas ellas hacen referencia al autoritarismo, a la falta de libertad y a la evolución del estado de opresión al de rebelión a través de un espacio, el *haveli*, que, a su vez, representa lo que Nubile (2003: 47) describe como “gendered spatiality, as well as a stronghold of traditional values”.

Para terminar, este análisis comparativo en contextos de enseñanza de idiomas con un enfoque intercultural quedaría incompleto si no estudiáramos el componente de adaptación lingüística que conlleva cualquier trasvase cultural. A continuación, clasificamos algunos ejemplos, a partir de los subtítulos al inglés de la película.

- Simbolismos (árbol, agua, animales, navajas y cuchillos [Díez de Revenga, 1976]).

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
Tu madre es fuerte como un roble.	Grandma is strong like a banyan tree.
Es así como se tiene que hablar en este maldito pueblo sin río, pueblo de pozos, donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada.	There is not a river here, just wells and wells. To drink water, one's afraid lest it should be poisoned!
Yo soy buena perra.	I'm like the faithful dog.
Los pobres son como los animales.	Beast and the beggar both are the same.
¡Vieja lagarta recocida!	The bitch!
Cuando una no puede con el mar lo más fácil es volver las espaldas para no verlo.	When you are helpless in the face of a storm all you do is to turn your back to it.
A mí me gustaría cruzar el mar y dejar esta casa de guerra.	I too want to go to the sea like grandma. Away from this battlefield.
Es un pozo de veneno.	Like a bowl of boiling venom.
Nos hundiremos todas en un mar de luto.	We shall mourn her death.
...carne de perro, que es lo que ella dice que le das.	...some crumbs to eat. That's what you give me anyway.
Esa sale a sus tías; blancas y untosas que ponían ojos de carnero al piropo de cualquier barberillo. ¡Cuánto hay que sufrir y luchar para hacer que las personas sean decentes y no tiren al monte demasiado!	God knows where she's got it from. To be mad after men like this. What have I not done to keep them in check, so they don't go mad with passion.
¡Qué les importa a ellos la fealdad! A ellos les importa la tierra, las yuntas, y una perra sumisa que les dé de comer.	Men are not bothered with looks. All they want is land, money, cattle...and a dumb cow who'll feed them
... como si tuviera una lagartija entre los pechos.	As if there's a lizard stuck between her breasts.
Métete en tus cosas, ¡oledora! ¡pérfida! [...] buscas como una vieja marrana asuntos de hombres y mujeres para babosear en ellos.	Mind your business, curious cat! [...] Not hover around looking for man-woman gossip.
¡Ranas sin lengua!	Tongue-tied frogs!
¡Lengua de cuchillo!	She's got a razor for a tongue!
Te conozco demasiado para saber que ya me tienes preparada la cuchilla.	I know you well. Where do you plan to stab me now?
Ya empiezas a sacar la punta del cuchillo.	Having stabbed, you're now turning the knife.

Tabla 2. Traducción y adaptación de simbolismos entre *La casa de Bernarda Alba* y *Rukmavati Ki Haveli*.



- Expresiones y frases hechas:

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
Llevan más de dos horas de gori-gori.	The service took over two hours.
Me arrancará los pocos pelos que me quedan.	She'll be after my life.
- Te vas a hacer el gaznate polvo. - ¡Otra cosa hacía polvo yo!	- You'll get breathless. - If I have to get breathless it better be for something else!
Cae el sol como plomo.	The sun's like a ball of fire.
...y se chupan los dedos de que esto ocurra.	Their tongues go wagging with such juicy gossip!
¡Es que tus hijas están ya en edad de merecer!	Your daughters should be getting married now. They need to be with their men.
De todo tiene la culpa esta crítica que no nos deja vivir.	Everything is the result of your "Karma".
No hables así. La suerte viene a quien menos la aguarda.	But doesn't beauty lie in the eye of the beholder?
Por un oído me entra y por el otro me sale.	All your talk goes in from one ear and out from the other.
Casi se me salía el corazón por la boca.	My heart leapt.
Yo duermo como un tronco.	When I hit the bed it's as if I'm dead.
Me hacéis al final de mi vida beber el veneno más amargo que una madre puede resistir.	In the last days of my life this is how you insult me with your impertinence!
¡Mala puñalada te den, mosca muerta! ¡Sembradura de vidrios!	Liar! You witch! So full of venom!
Ha sido otra cosa que te reventaba el pecho por querer salir.	It's something else writhing inside her waiting to erupt!
Tendré que sentarles la mano. Bernarda, ¡acuérdate que esta es tu obligación!	Now you'll have to assert yourself. Don't forget your responsibility, Rukmavati.
Has visto lo malo de las gentes a cien leguas.	Your eyes are keen enough to see the faults in others.
¡No llegará la sangre al río!	Go, tell this to someone else!
Yo dejo que el agua corra.	One should let bygones be bygones.
...no hay carne de donde morder.	There's nothing their tongues can wag about.
Déjame que el pecho se me rompa como una granada de amargura.	Such poison is boiling in my heart. My breast is bursting!
La muerte hay que mirarla a la cara.	Don't be afraid. Fight death.

Tabla 3. Traducción y adaptación de expresiones y frases hechas entre La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.

- Referencias al campo y a la meteorología:

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
¿Habéis empezado los trabajos en la era?	Have you begun harvesting?
Prefiero llevar sacos al molino	I'll toil in the fields.
Me llegué a ver si habían puesto las gallinas.	I only went to see the lambs.
...se la llevaron a la grupa del caballo hasta lo alto del olivar.	...and took Badami to the forest on a horse.
La contrataron para llevársela al olivar.	...talked to her and they went into the woods.
que vengan todos con varas de olivo y mangos de azadones.	Let them come with whips, lances or swords.
Los veía en el corral uncir los bueyes y levantar los costales de trigo entre voces y zapatazos.	I saw them in the yard, harnessing the bulls, running around, yelling, sacks of wheat on their backs...
...le dio por criar colorines.	He liked pigeons.
¡Ay, quién pudiera salir también a los campos! [...] No hay alegría como la de los campos en esta época.	Only if we could go out in the open fields! No place like the fields at this time of the year.
Estoy deseando que llegue noviembre, los días de	Wish this was winter or spring or rains. Anything

lluvia, la escarcha; todo lo que no sea este verano interminable.	but this killing heat!
Por tus marjales y tus arboledas.	For property!
...dando unas voces que estremecen los campos.	The crowd is shouting like beasts.
¡Qué noche más hermosa! Me gustaría quedarme hasta muy tarde para disfrutar el fresco del campo.	I'll stay awake and enjoy the breeze from the fields.
Si en esta casa hubiera hierbas, ya te encargarías de traer a pastar las ovejas del vecindario.	Or can there be something and you don't talk about it?
...porque vosotras sois granos de trigo.	You are all like grains of corns for him.

Tabla 4. Traducción y adaptación de referencias al campo y a la meteorología entre La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.

- Referencias culturales:

<i>La casa de Bernarda Alba</i>	<i>Rukmavati Ki Haveli</i>
El último responso. Me voy a oírlo. A mí me gusta mucho cómo canta el párroco. En el "Pater noster" subió, subió, subió la voz que parecía un cántaro llenándose de agua poco a poco. ¡Claro es que al final dio un gallo, pero da gloria oírlo! Ahora que nadie como el antiguo sacristán, Tronchapinos. En la misa de mi madre, que esté en gloria, cantó. Retumbaban las paredes, y cuando decía amén era como si un lobo hubiese entrado en la iglesia. ( <i>Imitándolo</i> ) ¡Ameeeén!	There! The prayer's begun! After the prayer, the priest will chant <i>mantras</i> . I love listening to that. ( <i>Imitating</i> )
Letanía: Descansa en paz con la santa compañía de cabecera...	(Omisión)
Hilo y aguja para las hembras. Látigo y mula para el varón.	Needle and thread for a woman, horse and a whip for a man.
	See that your heads are properly covered! Remember, we are in mourning! (Información amplificada)
...y Maximiliano la llevaba cogida como si tocara la guitarra.	...and Bajrang had his arm around her!
Bernarda, ¿dónde está mi mantilla? Nada de lo que tengo quiero que sea para vosotras. Ni mis anillos ni mi traje negro de moaré. Porque ninguna de vosotras se va a casar.	Rukma, where's my armlet? No, not for you... no! Not for you all those things that are mine. Not anklets, not bangles, nor rings. Not even my red wedding dress because none of you will marry.
Para que las gentes no escupan al pasar por esta puerta.	To save this house from scandals.
No me queda más remedio que refugiarme en la iglesia.	I have only God to look to now.
Madre, ¿por qué cuando se corre una estrella o luce un relámpago se dice: Santa Bárbara bendita, que en el cielo estás escrita con papel y agua bendita?	Look, one more star fell! Mother, why is that supposed to be an ill omen?
...y los hombres fuera, sentados en sus sillas.	...and men sit chatting in the balconies.
Todo el pueblo contra mí, quemándome con sus dedos de lumbre, perseguida por los que dicen que son decentes, y me pondré la corona de espigas que tienen las que son queridas de algún hombre casado.	Let them burn me with hot iron or want to take my life even. I'm ready to face anything!
¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos! ⁶	You make me so helpless! Because there is no man here?
Avisad que al amanecer den dos clamores las	There will be a service for her in the temple.

⁶ Alusión a Júpiter (García Lorca, 2006: 203).

campanas.	
-----------	--

Tabla 5. Traducción y adaptación de referencias culturales entre La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli.

Tras lo expuesto en este apartado, y a modo de conclusión, ante la pregunta general acerca de *¿quién define el sentido de una obra literaria?*, nos encontramos con una variedad de receptores que modelan significados y formas de expresión, incluidos el idioma y todo el componente pragmático y cultural que cada lengua conlleva, únicamente con su uso.

### Propuestas para la explotación didáctica

A partir del análisis anterior, proponemos a continuación orientaciones para la explotación didáctica de la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca y su adaptación cinematográfica *Rukmavati Ki Haveli*, con un enfoque general comunicativo y de desarrollo de competencias interculturales entre alumnos indios de ELE. Se presentan como una sugerencia de actividades susceptibles de adaptación en contenido y duración según las diferentes situaciones de enseñanza.

#### Nivel al que va dirigido: B2

Partimos de la idea que no necesariamente se debe trabajar la literatura con niveles avanzados de lengua. La dificultad estará en las tareas planteadas y no en el propio texto. Así, a pesar de que esta unidad didáctica incluye la lectura de la obra completa, las actividades, desde el punto de vista de los alumnos, tienen los dos objetivos primordiales concretos siguientes: primero, establecer un contacto cultural y, segundo, ser la base para un desarrollo de competencias interculturales. El nivel de profundización en el conjunto de las actividades se adaptará, por tanto, a estos objetivos y no tanto a abordar complejidades más allá del nivel de lengua de los alumnos.

**Perfil de los alumnos:** alumnos adultos con un nivel B2 de español, con experiencia literaria y con interés y sensibilidad hacia la literatura. Esto restará dificultad al texto de partida, puesto que serán capaces, entre otros, de reconocer estilos y mecanismos de coherencia y cohesión que estructuran y dan sentido al texto.

El interés de los aprendientes por el español debe ser conocer una lengua diferente y la cultura que la rodea y se aconseja que estén familiarizados con el uso de interacciones y de técnicas dramáticas en el aula. Todo ello sentará las bases para el desarrollo de las estrategias que se persigue en esta propuesta didáctica. Por las características de las actividades, es beneficioso que muestren una aproximación crítica de cara a la lectura e interpretación, así como a las formas de expresión.

En general, pensamos en un tipo de alumno, si bien no necesariamente lector ideal en su totalidad, sí capaz de reconocer algunos códigos del texto y susceptible de adoptar una actitud crítica frente a lo que expone el autor.

**Especificidades:** las actividades pueden integrarse en un curso general de ELE. En ese caso, se plantean paralelas a la clase de lengua general y aportarán valor añadido al aprendizaje general del idioma. También pueden utilizarse en cursos específicos de formación. En cada caso, el docente deberá adaptar los contenidos al tiempo disponible.

#### Objetivos:

- Desarrollo integrado de las competencias lingüística, pragmática y cultural como parte de la competencia comunicativa en lengua extranjera.
- Desarrollo de la competencia literaria.
- Desarrollo de estrategias de aproximación del lenguaje literario a un uso más estético del lenguaje ordinario.
- Acercar al alumno a la realidad social de la España anterior a la guerra civil.
- Familiarizar al alumno con los lenguajes y estilos literario y cinematográfico.
- Desarrollo de competencias interculturales a partir del análisis de la adaptación de la obra literaria española a la película india.
- Trabajo interdisciplinar a través del análisis y de la creación de diferentes lenguajes expresivos.
- Desarrollo de técnicas de comunicación verbal y no verbal y de destrezas para la argumentación.

### Actividades:

#### A. Actividades introductorias

1) Presentamos a los alumnos la fotografía siguiente de una de las representaciones teatrales de la obra:



A modo de pista paratextual, y sabiendo que se trata de una obra teatral, los alumnos formulan hipótesis alrededor de las preguntas siguientes:

- ¿Quiénes son las protagonistas? ¿Qué relación existe entre ellas?
- ¿Dónde se encuentran?
- ¿Qué sucede?

2) Tras conocer el nombre del autor y de la obra, dividimos la clase en tres grupos: *a*, *b* y *c*. Cada grupo trabajará un aspecto diferente relacionado con el autor:

#### a) Datos biográficos

- Lugar y fecha de nacimiento.
- Experiencias vitales que puedan haber influido en su obra.
- Actividades a las que se haya dedicado además de sus creaciones literarias.
- Relaciones con otras personas que hayan marcado su existencia.

#### b) Período histórico

- Acontecimientos importantes del periodo histórico en el que vive el autor.
- Principales aspectos políticos, económicos y sociales del periodo.

- Acontecimientos históricos que puedan haber influido directamente en la vida y en la obra del autor.

### c) Obras

- ¿Cuándo empieza a dedicarse a la literatura?
- ¿Pertenece a alguna corriente literaria?
- Influencias de su obra literaria.
- Géneros que cultiva.
- Temas más frecuentes en su obra.
- Evolución de su trayectoria.
- Caracterización de su estilo.
- Importancia de su obra.
- Relevancia literaria.
- Obras más destacadas.

A continuación, formamos nuevos grupos de 3 personas en los que haya un miembro del grupo *a*, otro del *b* y otro del *c*. Así, cada grupo tendrá un experto en la biografía del autor, otro experto en su periodo histórico y a un tercer experto en sus obras. Cada alumno comparte su información con el resto. Al final de la actividad, todos tendrán una visión completa sobre el autor (Benetti, Casellato y Messori, 2006: 19-20).

## B. Aproximación al texto

1) Presentamos el texto y combinamos la lectura en el aula y en casa, como actividad paralela a la clase de lengua, es decir, dedicamos un tiempo asignado previamente a la lectura de la novela, para no sobrecargar al alumno, para que disfrute de la obra y para que perciba estas actividades de origen más literario como parte integral de su proceso de aprendizaje de ELE. Practicaremos dos tipos de lectura, que son los siguientes:

- Lectura como modelo fonético.
- Lectura comprensiva para resolver problemas lingüísticos relevantes y ampliar vocabulario. Los alumnos trabajan también con el diccionario.

2) Actividades de análisis:

- Estructura de la obra teatral.
- Identificación del tema.
- Partes: ¿Hasta dónde llega la introducción? ¿Cómo se desarrolla la acción dramática? ¿Cuándo culmina la acción dramática? ¿Cuál es el desenlace?
- Análisis de los personajes.

## C. Aproximación a la película

Vemos la adaptación cinematográfica india de la obra, *Rukmavati Ki Haveli*, disponible en hindi y con subtítulos en inglés.

## D. Actividades de interpretación

1) Comentamos en clase aspectos, también lingüísticos, destacados de la adaptación cultural de la obra original española a la pantalla india. El profesor guía la clase para que los alumnos contrasten puntos como los analizados en las tablas 2, 3, 4 y 5. Podemos ampliar la comparación a otros temas como la representación de la autoridad, del miedo y de la opresión.

En este ejercicio, el profesor deja también que los alumnos realicen sus aportaciones, a partir de los conocimientos que tienen sobre su propia sociedad. Es posible que, si el profesor es extranjero, llegue a conocer aspectos de la sociedad india nuevos para seguir comparando con la obra original. Se trata, por tanto, de un ejercicio de intercambio y de contraste culturales en el que las reflexiones y las aportaciones de los alumnos sobre su propia cultura son esenciales.

2) ¿Cómo es la vida en la casa durante el primer año después del suicidio de Adela?

Los alumnos inventan un texto dramático corto, a modo de continuación de la historia, y lo representan en clase, en un ejercicio de creación colectiva similar al de la creación de obras teatrales que les permitirá perfeccionar las expresiones escritas y habladas.

Para este ejercicio de escritura y representación creativas, los alumnos tienen en cuenta la función y las características de cada personaje, la época, el espacio, el tema y el conflicto, el tiempo, así como un hipotético público real en India y la función estética, a la vez que formal, de la representación. La estructura que deben seguir es la siguiente:

1. Preámbulo que introduce la situación o conflicto.
2. Desarrollo de la acción.
3. Desenlace o conclusión más o menos definitiva.

Antes de empezar, se reparten los papeles. Según el número de alumnos, podemos crear dos grupos con dos representaciones distintas y asignar papeles más allá de los personajes, como por ejemplo el de director.

3) Teniendo en cuenta la función representativa y transformadora de la obra original y de la película, debatimos en clase la relación de ambas con el concepto de libertad, considerando también la condición de ser mujer en India. Los alumnos utilizarán, en sus intervenciones, recursos para la argumentación clasificados, como los siguientes:

<p>ORGANIZAR IDEAS INICIO</p> <p><i>Primero,... / Segundo,...</i></p> <p><i>Por un lado,...</i></p> <p><i>Por otro (lado), ...</i></p> <p><i>Por una parte,...</i></p> <p><i>Por otra (parte), ...</i></p>	<p>ORGANIZAR Y AÑADIR IDEAS DESARROLLO</p> <p><i>A continuación,... / Después,...</i></p> <p><i>Luego,... / Además,... /</i></p> <p><i>Igualmente... / También.../</i></p> <p><i>Asimismo,...</i></p> <p><i>Cabe agregar que...</i></p>	<p>ORGANIZAR IDEAS CONCLUSIÓN</p> <p><i>Por todo esto,...</i></p> <p><i>Por eso,...</i></p> <p><i>En conclusión,...</i></p> <p><i>En resumen, ...</i></p>
<p>CONCEDER TURNOS DE PALABRA</p> <p><i>Escuchamos ahora a...</i></p> <p><i>Creo que... tiene algo que decir.</i></p>	<p>TOMAR LA PALABRA</p> <p><i>Yo quería decir que...</i></p> <p><i>Perdona que interrumpa, pero...</i></p>	<p>PEDIR OPINIÓN</p> <p><i>¿Qué opina usted sobre este tema?</i></p> <p><i>¿Compartes esta opinión?</i></p>

PRESENTAR UNA OPINIÓN <i>En mi opinión... Para mí... Desde mi punto de vista...</i>	EXPONER RAZONES <i>(Pues) porque... Déjame explicarte... La razón es que... Verás,...</i>	MOSTRAR ACUERDO <i>Estoy de acuerdo con usted. Comparto tu opinión. Veo las cosas como tú.</i>
MOSTRAR DESACUERDO <i>No opino lo mismo. No veo las cosas como tú. Yo opino justo lo contrario.</i>	EXPRESAR CAUSA <i>Como... Puesto que... Dado que... Debido a...</i>	EXPRESAR CONSECUENCIA <i>Por esa razón... Así pues, ... Por consiguiente, ... De ahí el interés... Eso demuestra...</i>
CAMBIAR DE TEMA <i>Vamos a lo que importa. Hablando de otro tema,...</i>	RESALTAR UN ARGUMENTO <i>Quiero subrayar... Me gustaría insistir en... Quiero que quede bien claro...</i>	INTENTAR CONVENCER <i>¿Usted no cree que...? ¿Tú no lo ves así?</i>
REFORMULAR <i>Es decir, ... En otras palabras, ... Dicho de otro modo, ...</i>	PEDIR ACLARACIONES <i>¿Podría explicar mejor ese punto? Disculpa, no te he entendido bien.</i>	REFERIRSE A UN TEMA TRATADO <i>En cuanto a... En relación con... Acerca de...</i>
EXPRESAR PREFERENCIAS <i>Yo apostaría por... Yo elegiría... Me parece más acertado...</i>	RESUMIR <i>En pocas palabras, ... En resumen, ...</i>	CONCLUIR <i>En conclusión, ... Con esto concluimos...</i>

Tabla 6. Recursos lingüísticos para el debate y la argumentación (adaptado de Gente 2 y Prisma Progreso B1)

Los debates en clase permiten a los estudiantes poner en práctica tanto los conocimientos adquiridos como sus visiones personales, mediante un uso de la lengua que perciben más como una herramienta que como fin en sí misma. Así, primero, se implican de forma más activa en su propio proceso de aprendizaje y, segundo, el hecho de utilizar la lengua para comprender mejor aspectos culturales les permitirá verla inextricablemente unida al concepto de cultura (Shier, 1990: 306).

Las actividades planteadas permiten a los alumnos relacionar el argumento de la obra de Lorca y el de la película de Nihalani con un entorno que les resulta familiar. En palabras de Shier (1990: 303, 304 y 310), además de conocer mejor el contexto cultural, político y social en el que Lorca escribió la obra original, esto les hace involucrarse intelectual y personalmente en los ejercicios planteados y, por consiguiente, mejorar la competencia comunicativa a partir de ambos, del conocimiento y de la experiencia personal. En cuanto a los materiales de aprendizaje disponibles, estos nos permiten combinar diferentes metodologías de trabajo con los estudiantes, individual y en grupo.

Observamos que la multidisciplinariedad que permite del texto literario —en nuestro caso literatura, teatro y cine— en el aula de ELE, al mismo tiempo, lo enriquece notablemente, sobre todo en niveles más avanzados (Giralt, 2009: 117). Esto, además,



motiva a los estudiantes que pueden sentirse frustrados al leer únicamente la obra literaria (por sus limitaciones lingüísticas) (Spinelli, en Shier, 1990: 305). No descartamos, sin embargo, posibilidades de explotación más delimitadas en niveles inferiores. Los procedimientos didácticos y metodológicos seguidos se utilizarán a modo de herramienta de aprendizaje y no como un fin en sí mismos. En cualquier caso, es responsabilidad del docente adaptar los métodos y estrategias de enseñanza al nivel de lengua y al interés de los estudiantes (Shier, 1990: 304-305). En todos los niveles, eso sí, la calidad literaria original servirá para la formación de los aprendientes como lectores competentes de obras literarias. Por consiguiente, se trabajará su competencia lectora, no solo de cara a la comprensión, sino también buscando su apreciación por la obra y el desarrollo de su capacidad crítica.

En India, además, los estudiantes, tienen la oportunidad de asistir a representaciones teatrales de la obra original, con sus diferentes adaptaciones culturales, así como a otras obras similares -también del mismo autor- fusionadas con diferentes modalidades artísticas. Todo esto demuestra las amplias posibilidades de explotación que existen para el aprendizaje intercultural a través de las artes en contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE. Es también labor del profesor saber detectar la existencia de recursos de aprendizaje disponibles en el propio entorno sociocultural de sus estudiantes (Shier, 1990: 310).



*Póster de la obra Yerma adaptada a la danza clásica india kathak, representada en Bombay el 5 de diciembre de 2014, con acompañamiento de violoncello, tabla y vocales. Más información en <https://aminakhayyamdance.co.uk/yerma>.*

## Conclusiones

Si la traducción es un ejercicio de comunicación y, como afirma Carbonell i Cortés (1999), traducimos no entre lenguas, sino entre culturas, este artículo pretende ser una contribución más a la necesidad de hacer extensiva esta afirmación a los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, en los que lengua y cultura deben ir, necesariamente, a la par. Nos referimos a un aprendizaje de lenguas a través de sus culturas, con un enfoque comparativo que se apoye en hábitos experienciales e intelectuales, vinculando, con ello, el aprendizaje de idiomas a los estudios culturales.

Este estudio demuestra también la adecuación de plantear, en el contexto del aula, actividades relacionadas con la cultura del alumno, que le permitan descubrir e interpretar conocimientos nuevos a través de un proceso de análisis, comparación y reflexión (Guillén Díaz, 2016: 240), y que despierten, al mismo tiempo, su gramática cultural oculta (de su propia cultura), a modo de *input* para el aprendizaje de la lengua extranjera.



Como hemos observado, *La casa de Bernarda Alba* no solo permite llevar al aula muestras de cultura y de sociedad a través de la literatura, sino que representa una ventana abierta al desarrollo de competencias interculturales a partir del contraste entre la cultura de los alumnos y la cultura de aprendizaje. Utilizamos aquí la literatura como recurso didáctico motivador y versátil que posibilita diferentes formas de trabajo y aplicaciones didácticas en clase, tomando como referencia muestras de lengua provenientes de textos auténticos (Giralt, 2009: 116).

El docente, por su parte, debe ser consciente de todas las culturas que intervienen en el proceso de aprendizaje y fomentar el diálogo intercultural en el aula (Mendoza Fillola, 1993: 19). Se espera de él, por tanto, que actúe como mediador entre el texto original y los estudiantes. Ante una propuesta didáctica como la que planteamos, donde la cultura y las competencias interculturales juegan un papel importante, los alumnos se convierten, asimismo, en mediadores entre su cultura y el profesor, en un diálogo constante de intercambio cultural. Este flujo de intercambios y de contrastes culturales será la base para el aprendizaje continuo, y por parte de todos, en el aula, sin ser el docente una excepción. En manos de este último está el diseño de actividades que muestren las conexiones y los contrastes culturales presentes en un texto, relacionando los referentes culturales de los alumnos con los nuevos conocimientos adquiridos para construir, así, un conocimiento intercultural (Mendoza Fillola, 1993: 25).

A modo de apunte final, y de cara a futuras investigaciones y adaptaciones, hemos planteado un análisis y unas propuestas metodológicas que, ante la situación actual de auge de estudios de ELE y la universalidad de adaptaciones de la obra de Lorca, puede replicarse en otros contextos de docencia del idioma.

## Referencias bibliográficas

- AGUILAR CALERO, E. A., 2015. *La casa de Bernarda Alba y sus traducciones al inglés: Análisis de las técnicas de traducción de los referentes culturales andaluces* (Trabajo Fin de Máster). Castelló: Universitat Jaume I.
- CAMÚS, M. (Dirección), 1987. *La casa de Bernarda Alba* [Película].
- CARBONELL I CORTÉS, O., 1999. *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España (col. Biblioteca de Traducción).
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G., 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CONSEJO DE EUROPA, 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
- CORBIN, J., 2000. Lorca's "Casa". *The Modern Language Review*, 95(3), 712-727.
- DIEZ DE REVENGA TORRES, P., 1976. Notas sobre el simbolismo en el teatro de García Lorca: "Bodas de sangre", "Yerma" y "La casa de Bernarda Alba". *Monteagudo: Revista de literatura española, hispanoamericana y teoría de la literatura*(56), 19-31.
- GALLUD JARDIEL, E., 1993. *Studies on Spanish Theatre*. Nueva Delhi: B.R. Publishing Corporation.
- GARCÍA LORCA, F., 2006. *La casa de Bernarda Alba*. 8.^a ed. Madrid: EDAF.

- GARCÍA MONTERO, L., 1986. El teatro, la casa y Bernarda Alba. *Cuadernos Hispanoamericanos. Homenaje a García Lorca, I* (433-434), 359-370.
- GIRALT LORENZ, M., 2009. ELE de literatura: algunas propuestas para llevar la literatura al aula de español. *I Simposio internacional de literatura española e hispanoamericana del Instituto Cervantes de Brasilia* (págs. 116-128). Centro Virtual Cervantes.
- GÓMEZ POVIÑA, R., 2014. El espacio en La casa de Bernarda Alba. *Gramma, XXV* (53), 249–254.
- GUILLÉN DÍAZ, C., 2016. Los contenidos culturales. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, 227-241.
- MAHIEU, J. A., 1986. García Lorca y su relación con el cine. *Cuadernos hispanoamericanos. Homenaje a García Lorca, I* (433-434), 119-128.
- MENDOZA FILLOLA, A., 1993. Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*(3), 19-42.
- MIRDHA, P., 2016. Inside the Haveli: Searching a Voice for Autonomy in ‘the Constricted Atmosphere’. En: J. Vivekanand, R. Mishra, y C. Shekhar Dubey. *Phenomenal Literature: A Global Journal Devoted to Language and Literature*, 2 (1), 183-198.
- MORALES ASTOLA, R., 2003. *La presencia del cine en el teatro*. Sevilla: Alfar.
- NIHALANI, G. (Dirección), 1991. *Rukmavati Ki Haveli* [Película].
- NUBILE, C. (2003). *The Danger of Gender: Caste, Class and Gender in Contemporary Indian Women's Writing*. New Delhi: Sarup&Sons.
- PÉREZ ABAD, N., 2004. Las adaptaciones cinematográficas de la “trilogía trágica” de Federico García Lorca: Bodas de sangre, Yerma y La casa de Bernarda Alba. En J. D. Vera Méndez y A. Sánchez Jordán. *Cine y literatura: el teatro en el cine*, 103-113.
- PÉREZ VIDAL, C. R. y Vera González, D., 2011. Y el teatro se hizo cine. «La casa de Bernarda Alba», de Federico García Lorca a Mario Camus. *Revista Latente* (9), 79-87.
- RODRIGO MATEU, A., 2016. Interview with Govind Nihalani. Rukmavati Ki Haveli: Creating Emotional Landscapes. *Fotocinema* (13), 321-329.
- RODRIGO-MATEU, A., 2018. Language, culture and interculturality through narratives with learners of Spanish as a foreign language. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 41-58.
- RODRÍGUEZ, J., 2012. “...La cultura se encuentra en una constante de flujo e intercambio de ideas...”. *Conciencia intercultural en aprendientes hindús y profesores nativos de español residentes en la India* (Tesis de máster). Estocolmo: Stockholms Universitet.
- SAXENA, R., 2008. *La enseñanza de español como lengua extranjera en el India: Desarrollo y desafíos*. Nueva Delhi: Jawaharlal Nehru University.

SHEKARI, J. M., GHAZI, M. S. y GHAZI, M.S., 2015. A study of the roles of women in Federico García Lorca's play *The Blood Wedding*. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, V, 2383-2389.

SHIER, J. H., 1990. Priority: Curriculum Integrating the Arts in the Foreign/Second Language Curriculum: Fusing the Affective and the Cognitive. *Foreign Language Annals*, 23 (4), 301-314.

WHISTON, J., 2001. Syntax and Semantics in the Dramatis Personae of Lorca's *La casa de Bernarda Alba*. En K. Adams, C. Cosgrove, y J. Whiston. *Spanish Theatre. Studies in Honour of Victor F. Dixon*. Londres: Tamesis, 177-189.

YADAV, S., 2019. Becoming Indians: Cervantes and García Lorca. *Indi@logs*, 6, 179-190.

## **Conclusiones y puntos de interés de las publicaciones**

Este último apartado del capítulo 3, a modo de enlace entre las publicaciones anteriores y los capítulos siguientes, nos permite retomar el hilo conductor de la investigación. Para ello, compilaremos y aislaremos la información relevante que ha dado pie al cuestionario distribuido, posteriormente, entre alumnado y profesorado de ELE en India y que tratamos en el capítulo 4.

A partir del conjunto de observaciones directas realizadas en el aula, de la información contenida en el capítulo 2, así como de los resultados publicados en los artículos, destacaremos ahora los puntos que interesa tener en cuenta, profundizar o ampliar para entender mejor el papel que desempeñan las competencias interculturales en la enseñanza y aprendizaje de ELE en contextos de enseñanza con alumnado adulto indio, como paso previo de cara a la elaboración de los siguientes cuestionarios y de una serie de propuestas finales que permitan unificar proyectos y enfoques a nivel de país.

Si atendemos a la situación de enseñanza, los aprendientes de ELE desde India no tienen contacto directo con el contexto nativo de la lengua y la cultura de estudio. Al mismo tiempo, parten de una base pluricultural e intercultural extendida a nivel de país y actúan como mediadores entre su(s) cultura(s) y la cultura del profesorado nativo. En este sentido, el docente nativo de español en India debe ser consciente de todas las culturas confluyentes en el aula y que, por consiguiente, intervienen en un proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma que, como cualquier intercambio comunicativo, es tan interlingüístico como intercultural.

La situación en el aula, en numerosas ocasiones, es un encuentro entre aprendientes —familiarizados con el contexto social y la cultura en la que tienen lugar las clases de ELE— y docentes hispanos nativos —familiarizados con la cultura objeto de estudio. De la misma manera que nuestros estudiantes indios en la Universidad de Mumbai han redactado sus cuentos teniendo en cuenta las dificultades de comprensión que lectores de otras culturas podrían tener, pensamos que en las clases de ELE en las que exista un encuentro intercultural entre alumnado indio y docentes hispanos nativos, estos últimos deberían considerar también este sentido de audiencia en su práctica docente en el contexto indio, ya que, como hemos visto, en el aprendizaje de idiomas interviene una conjunción de factores no solo lingüísticos, sino también socioculturales. Ser conscientes de la percepción que desde fuera se tiene de nuestra cultura despierta los procesos de reflexión necesarios para el desarrollo de destrezas interculturales en el aula, tanto por parte del alumnado como del profesorado nativo.

Un primer aspecto que, quizás, conviene tener en cuenta a la hora de trabajar con alumnado indio es la tradición académica de clases magistrales en el país. En esta línea,

observar y estudiar formas de adaptar enfoques docentes más comunicativos y dinámicas de aula novedosas ayudará a crear entornos de aprendizaje en los que la totalidad del alumnado se sienta incluida y que, a su vez, le motive a participar. Esto requiere una planificación previa y la contextualización adecuada de las tareas. Los proyectos realizados en la Universidad de Mumbai demuestran que relacionar las actividades con la cultura del alumnado, con una finalidad comunicativa real y, en la medida de lo posible, con resultados tangibles ha animado a aprendientes acostumbrados a metodologías docentes más tradicionales. Otro elemento motivador ha sido dotar de una proyección o contextualización internacionales al trabajo realizado.

Si, como hemos visto, lengua y cultura son elementos indisociables, al aprender lenguas extranjeras tomamos referencias, en gran parte e inevitablemente, de nuestra propia cultura. El uso de conocimientos previos del alumnado, tanto lingüísticos como de su entorno sociocultural, ha sido un factor clave para nuestro trabajo en la Universidad de Mumbai. Reflexionar sobre su historia, su cultura y su sociedad, y relacionar el aprendizaje de ELE con experiencias personales les ha despertado una consciencia intercultural y les permitido involucrarse no solo intelectualmente, sino también personalmente, en el desarrollo de la competencia comunicativa —intrínsecamente vinculada a las competencias lingüística, pragmática e intercultural—, a través de proyectos de realización integrada en la clase de lengua general.

De la misma manera, frente a enfoques más tradicionales, tal y como demuestran los proyectos llevados a cabo, destacamos la importancia de considerar el conjunto del aprendizaje de lenguas extranjeras como un desarrollo conjunto y complementario de destrezas, tanto orales como escritas, a partir de tareas en las que, en el caso de nuestros estudiantes, han valorado positivamente el trabajo en grupo y colaborativo, también a la hora de adquirir más confianza de cara a actividades y a procesos de razonamiento individuales posteriores. Las evaluaciones realizadas por ellos mismos dan a entender que, en general y en el aula, no están acostumbrados al trabajo autónomo y esto dota de mayor sentido a un trabajo previo en equipo creado en torno a las mismas redes de apoyo en las que basan su rutina diaria.

Como hemos visto también, el trabajo en equipo y cooperativo puede verse afectado por imprevistos, los cuales, cabe reconocer a partir de la propia experiencia, acostumbran a surgir en centros de enseñanza de titularidad pública del país. Los más frecuentes son la falta de asistencia y de disciplina horaria del alumnado, los problemas técnicos y, en el caso concreto de la Universidad de Mumbai, en ocasiones, incluso la indisponibilidad de las aulas. Resulta, por tanto, necesario considerar esta realidad a la hora de planificar, sobre todo proyectos de

larga duración, y tener en cuenta el grado en el que estas circunstancias pueden afectar al desarrollo conjunto y continuo de destrezas y competencias mencionadas en los párrafos anteriores.

En cuanto a los factores lingüísticos que intervienen en el aula encontramos, en primer lugar y como hemos mencionado, la base multilingüística de la que parten los aprendientes. Asimismo, hemos observado que, sobre todo en las prácticas de expresión escrita, presentan interferencias del inglés, a pesar de no ser la lengua materna de la gran mayoría de ellos. Cabe reconocer también que el inglés es normalmente la única lengua de comunicación en común con el docente hispano nativo, si exceptuamos el español, y esto se acentúa en el caso de aprendientes de niveles inferiores. Así, con el uso del inglés, tanto el profesorado hispano nativo como el alumnado indio están recurriendo al uso de una lengua en el aula que no es su lengua materna, sino únicamente un medio común para la comunicación.

Es a partir de este sustrato lingüístico desde donde los aprendientes indios construyen el aprendizaje de lenguas extranjeras. Observar y considerar cómo se manifiesta este mosaico lingüístico en el aula de ELE ayudará a la hora de enfocar procesos de enseñanza. Un aspecto a favor es que el aprendizaje del español, al menos en términos de ortografía y pronunciación, no resulta complejo. De hecho, podemos constatar que los aprendientes indios que han trabajado de forma regular no han encontrado mayores dificultades para aprender el idioma.

Relacionado con el componente cultural del aprendizaje y con los contenidos culturales de los manuales —sin entrar aquí en concreciones y valoraciones ya referidas en los artículos y también desarrolladas en el capítulo 2— observamos la necesidad de adaptarlos al contexto de enseñanza, teniendo en cuenta el contraste cultural y el hecho que es la cultura meta la que determina la adaptación. En este sentido, *Rukmavati Ki Haveli* (Nihalani, 1991) es un buen ejemplo de adaptación lingüística y sociocultural. Además, es material útil para trabajar en el aula de ELE en India el aprendizaje intercultural a través de las artes, a partir de un análisis contrastivo que permita apreciar las diferencias culturales y que, al mismo tiempo, despierte la motivación hacia el uso de la lengua extranjera basado en la construcción de conocimientos interculturales.

Estas observaciones planteadas acerca del trabajo realizado hasta el momento nos sirven de recapitulación antes de proceder, en el capítulo siguiente, a la ampliación de la muestra de análisis necesaria de cara a profundizar en nuestra investigación a nivel de país.

## **Capítulo 4**

### **Encuesta y resultados**

En este capítulo trataremos los diferentes componentes de la metodología aplicada para la recopilación y el análisis de datos (adaptado de Dörnyei, 2010) a partir de sendos cuestionarios distribuidos entre alumnado y profesorado de ELE en India (ver Apéndices 3 y 4, respectivamente). Los resultados obtenidos nos aportarán una visión más amplia y, a su vez, integral del contexto y de las diferentes situaciones de enseñanza de ELE con alumnado adulto en el país desde el punto de vista del componente intercultural que interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

#### **4.1 Objetivos**

Ambas encuestas realizadas, de enfoque pragmático y finalidad práctica (Dörney, 2010, p. 2), se complementan y tienen los objetivos específicos siguientes:

- Analizar, desde una perspectiva contextual más amplia y actualizada, los puntos planteados y estudiados en los capítulos anteriores, a partir de dos cuestionarios cuyos bloques de contenidos se organicen sobre los pilares teóricos que estructuran este trabajo de investigación (Dörney, 2010, p. 112).
- Sistematizar, por un lado, las reflexiones del alumnado en torno al aprendizaje de ELE desde una perspectiva comunicativa e intercultural y, por otro lado, las de los docentes en relación con los procesos de enseñanza y las situaciones de aprendizaje con las que se encuentran o que crean en el aula. Esto nos aportará una visión integral de los temas de análisis teniendo en cuenta el punto de vista de los actores implicados en la materialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE en las aulas indias, a saber: aprendientes y docentes.
- Observar, tomando como referencia el estudio previo de Cheh (2012), la evolución de la percepción de la competencia intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con alumnado adulto indio, centrándonos en el caso de ELE.
- Recopilar datos que nos permitan extraer conclusiones coherentes que sirvan de base para la toma de decisiones futuras (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012, p. 35) coordinadas, partiendo del contexto educativo y de la realidad sociocultural del país. Esto nos permitirá detectar necesidades y posibilidades de mejora de currículos, de proyectos de formación y de colaboración entre

profesorado hispano e indio, así como de los programas educativos y de intercambio existentes.

#### **4.2 Participantes**

Como ya hemos avanzado, se han elaborado dos cuestionarios, uno para el alumnado de ELE (de origen indio) y otro para el profesorado (de origen hispano e indio), ambos enfocados a contextos de enseñanza con adultos en India, en nuestro caso, en universidades del país y en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi. Podemos considerar que el primer grupo es homogéneo, dentro de la idiosincrásica heterogeneidad india, mientras que el segundo está formado por docentes indios y de diferentes nacionalidades hispanas. Esto nos aportará una visión más integral de la multidireccionalidad de los contactos y del aprendizaje interculturales, al permitirnos incluir en el análisis no solo la interacción entre docentes y el alumnado, sino también entre los mismos docentes y entre estos y sus respectivos centros de trabajo o proyectos educativos en los que se enmarca su labor docente.

Si bien el peso de los estudios de ELE se encuentra en Delhi, se ha intentado ampliar al máximo el área geográfica de la muestra de análisis a nivel de país. Finalmente, hemos contado con representatividad de 12 centros de enseñanza en el caso del cuestionario para el alumnado y de 20 en el de docentes. Cinco años de trabajo y de estudio en India por parte de la autora de esta investigación nos han conferido la familiaridad necesaria con el contexto y con los entornos de enseñanza para poder determinar, seleccionar y llegar a una muestra lo más significativa posible, dentro del alcance de los medios disponibles y teniendo en cuenta la vasta área geográfica del país. Así, más allá de procedimientos tentativos o intuitivos, sustentamos este estudio con una base empírica que le confiere validez (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012, p. 41).

#### **4.3 Instrumentos**

En contextos de implantación de nuevos currículos, los tres procedimientos principales para el análisis previo de los entornos de aprendizaje son los cuestionarios, las entrevistas y las observaciones del contexto (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012, p. 35). En nuestro caso, a partir de las diferentes oportunidades de trabajo de campo en India, hemos elegido como procedimientos idóneos para la obtención de datos la observación participante y, paralelamente, la encuesta, materializada esta última en la distribución de los dos cuestionarios. Tras analizar los resultados de estos, se ha realizado una entrevista *in situ* al responsable de la Asesoría de Educación española en India, incluida en el apartado 2.3. Hemos contado, por tanto, con cuatro fuentes de información, escrita y oral, en el conjunto de nuestro trabajo de



investigación, esto es, la observación participante, el alumnado de ELE (de origen indio), el profesorado de ELE (de origen indio e hispano) y el asesor técnico docente.

**Observación participante.** La observación del contexto permite conocer mejor el entorno de estudio y detectar los datos que nos interesa obtener a través del cuestionario (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012, p. 36). Por este motivo, y también por el peso que la observación ha tenido en nuestro trabajo de investigación —determinante de cara a la elaboración de los cuestionarios— consideramos oportuno incluir aquí este apartado.

Spradley (1980 citado por Valles, 2007, pp. 155-157) clasifica la observación participante en cinco niveles, a saber: ausencia de participación (el investigador se documenta y se encuentra físicamente ausente de la situación de estudio); participación pasiva (el investigador observa pero no existe interacción); participación moderada (el investigador se encuentra en un equilibrio entre miembro y extraño, entre participación y observación); participación activa (el investigador participa y se implica) y participación completa (nivel más elevado de implicación, en el que el investigador se convierte en participante ordinario).

En nuestro caso, el conocimiento se ha adquirido a partir del trabajo y de las observaciones directas en el aula (tres cursos académicos en la Universidad de Mumbai y ocho meses en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi y en la Universidad de Delhi). Según la clasificación anterior, contamos, por tanto, con observaciones de la investigadora a partir de su implicación y participación completas en el contexto objeto de estudio, a lo largo de un proceso de investigación, en gran medida, en constante interacción con la acción⁶⁷. Como explica Corbetta (2010, p. 26), los procesos cognitivos parten de esta interacción entre el investigador y el objeto de estudio durante las fases empíricas de la investigación, en las cuales existe una interdependencia entre ambos y el conocimiento se adquiere mediante un proceso de inducción o de descubrimiento de la realidad, sin ideas ni teorías preconcebidas.

Siguiendo a Corbetta (2010, p. 18), nuestra investigación se enmarca en el enfoque de las ciencias sociales, a través del paradigma interpretativista, según el cual la realidad social no debe ser únicamente observada, sino interpretada. La observación participante permite incorporar a los métodos de investigación dos aspectos importantes que ayudan a comprender mejor el fenómeno social objeto de estudio, a saber: los sentimientos y las experiencias del propio investigador (Pretorius, 2017, p. 829). Asimismo, nos permite combinar, de forma

---

⁶⁷ Esta tesis doctoral se ha terminado de redactar desde Bangladés, país vinculado cultural e históricamente con India y donde la investigadora ha continuado con su trabajo en docencia de ELE en la Universidad de Daca desde septiembre de 2019. La vinculación y los paralelismos existentes entre ambos países y contextos educativos han favorecido los procesos de reflexión necesarios durante la fase final de este trabajo de investigación.

simultánea, la observación directa, la participación, la documentación, las entrevistas, la introspección (Denzin 1990 citado por Valles, 2007, pp. 146-147) y, no menos importante, podemos incorporar también observaciones casuales, no planeadas de antemano (Merton citado por Valles, 2007, p. 143). Este ha sido el caso de nuestro día a día con el alumnado indio.

En un trabajo de investigación como el nuestro, la observación participante llevada a cabo quedaría incompleta si no abarcara también experiencias de formación y de colaboración con otros docentes, tanto en el contexto indio como en el asiático. Esto ha permitido ampliar la perspectiva contextual de observación y de análisis, lo cual resulta conveniente en los procesos de reflexión docente⁶⁸. Este tipo de práctica adquiere todavía mayor importancia si tenemos en cuenta la extensión en el tiempo de nuestro trabajo de campo.

A partir de la información cualitativa relevante aportada por todas estas situaciones de observación participante, el paso siguiente ha sido la elaboración, distribución y el análisis de los cuestionarios que tratamos en el próximo apartado. El conjunto de todo ello ha ayudado a interpretar la realidad observada, parte de ella previamente analizada y parcialmente contextualizada a través de los artículos publicados y del cuestionario inicial distribuido entre alumnado de ELE de la Universidad de Mumbai (ver apartado 2.4). De la misma manera, la observación continua antes, paralelamente y después de la realización de la encuesta ha permitido comprobar, en todo momento, si la información obtenida era lo suficientemente detallada (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012, p. 36). En este sentido, el proceso de recopilación de la información ha sido una retroalimentación continua.

**Cuestionarios.** En términos generales, los cuestionarios contienen preguntas concretas y formuladas de antemano, de respuesta abierta o cerrada, y permiten recopilar información a través de procedimientos deductivos. Su preparación requiere un conocimiento previo de los temas que queremos detallar o comprobar (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012, pp. 35-36). En cuanto a su utilidad como herramienta, nos permiten ampliar la muestra de estudio y la recopilación de información uniforme y estandarizada garantizando, a su vez, el anonimato de los encuestados.

En nuestro caso, ambos cuestionarios van precedidos por un párrafo introductorio, a modo de instrucción general, adaptado al contexto específico de investigación y a cada muestra.

---

⁶⁸ Asistencia y participación en jornadas de formación de profesorado de ELE en la Universidad de Hong Kong (2019) y en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi (2014, 2018 y 2019); formadora en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander, 2019), en el CLP-Camões (Pangim, India, 2018), en la Universidad Savitribai Phule (Pune, India, 2016) y en la Universidad Internacional Symbiosis (Pune, India, 2015), y diseñadora de currículos y materiales para docencia con la universidad Indira Gandhi National Open University (Nueva Delhi, 2016 y 2019).

En él se contextualiza institucionalmente su realización (Universitat de València), se justifica su puesta en práctica, se garantiza la confidencialidad y se agradece la participación y la sinceridad en las respuestas (Dörnyei, 2010, pp. 115-116). No se proporciona ningún otro tipo de instrucción a lo largo de ellos, con la excepción de cuatro ítems, al suponer de antemano, por familiarización con el contexto de estudio, que podían conllevar alguna confusión o respuesta imprecisa. Se trata de los ítems 5 y 6 del cuestionario para el alumnado (ver Apéndice 3) y de los ítems 5 y 21 del cuestionario para docentes (ver Apéndice 4).

La delimitación de las diferentes áreas de contenidos y las preguntas de ambos cuestionarios se han elaborado a partir de información procedente de las siguientes fuentes:

- Observaciones directas en el aula.
- Encuesta previa realizada con alumnado de ELE de la Universidad de Mumbai (ver apartado 2.4).
- Artículos publicados sobre los estudios de caso efectuados en la Universidad de Mumbai y recopilados en el capítulo 3.
- Tesis doctoral *Intercultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning in Indian Universities* (Cheh, 2012).
- Informe *España y la India: en busca de unas relaciones bilaterales más estrechas* (Campos Palarea y Sengupta, 2017).
- *Portfolio europeo para Futuros Profesores de Idiomas* (Consejo de Europa, 2007).
- Los manuales *¿Cómo se diseña un curso de lengua extranjera?* (García Santa-Cecilia, 2008) y *Guía para el diseño de currículos especializados* (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012).

La revisión y adaptación de los estudios publicados nos han permitido partir de una base teórica a la hora de determinar, de forma documentada, las variables que nos interesaba analizar, teniendo en cuenta los contextos de aprendizaje y los vacíos de conocimiento que pudieran existir.

Las preguntas planteadas en los cuestionarios son, en su gran mayoría, de carácter cuantitativo. Su agrupación en bloques sigue una secuenciación lógica y se ha intentado presentar el conjunto como un todo estructurado y organizado (Dörnyei, 2010, p. 47).

Relacionado con el idioma, el cuestionario para el alumnado se ha elaborado en inglés, para garantizar con ello la comprensión, sobre todo entre aquellos que presentan un nivel bajo de español. El del profesorado, por el contrario, se ha distribuido en español. Recurrir a un idioma u otro ha permitido, en definitiva, una mayor claridad de cara a la comprensión por

parte de los diferentes sujetos encuestados. Esto, junto con las instrucciones anteriores sobre la información concreta que pretendemos recabar, ha contribuido a facilitar el trabajo de análisis posterior (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012, pág. 35).

**Pilotaje previo.** En primer lugar, hemos elaborado el cuestionario del alumnado. Tras su revisión, Ana María Gimeno Sanz, codirectora de este trabajo de investigación, lo valora como una encuesta exhaustiva que nos permitirá extraer información valiosa. Decidimos, por tanto, pasar al pilotaje inicial. Para Dörnyei (2010, p. 54), el pilotaje previo de los cuestionarios es una fase importante de cara a su realización pero reconoce que, en ocasiones, no disponemos del tiempo suficiente, sobre todo si hay que realizar adaptaciones posteriores. No ha sido este nuestro caso, al encontrarnos en el contexto de realización y tener acceso directo a una parte significativa de los encuestados. Con todo, el mismo autor (2010, p. 128) aconseja pilotar siempre los cuestionarios, aunque estos contengan ítems provenientes de estudios o cuestionarios anteriores ya realizados, y así hemos procedido.

En marzo de 2019 realizamos el pilotaje inicial presencial del cuestionario con un grupo de estudiantes de nivel B1 del Instituto Cervantes de Nueva Delhi y con otro grupo de primer curso de máster en Estudios Hispánicos de la Universidad de Delhi. Esto nos ha permitido garantizar la claridad y viabilidad de las preguntas, así como la relevancia de estas y del análisis posterior de las respuestas. En resumen, nos ha aportado información sobre el funcionamiento del cuestionario como instrumento de medición y sobre su utilidad para alcanzar los objetivos establecidos (Dörnyei, 2010, p. 53).

El alumnado del Instituto Cervantes ha respondido al cuestionario en línea en el aula, mientras que el grupo de la Universidad de Delhi lo ha hecho a mano y sobre papel, al no contar con los recursos tecnológicos necesarios para realizarlo en línea. Seguidamente, hemos introducido nosotros sus respuestas en el sistema, al ser esta la única alternativa disponible. Ambos pilotajes nos han permitido controlar el tiempo de dedicación y la correcta comprensión del cuestionario.

Tras el pilotaje, se valida la comprensión por parte del alumnado y la adecuación y aplicabilidad a los dos contextos de aprendizaje en los que se distribuirá el cuestionario como instrumento de medición, esto es, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi y diferentes universidades del país. Los ítems, por tanto, no se modifican y, al mismo tiempo, incorporamos a la investigación los resultados de este primer pilotaje.

A continuación, a partir del cuestionario pilotado, hemos adaptado los ítems del cuestionario del profesorado. A este segundo grupo, se le ha enviado un correo electrónico con el enlace al cuestionario, en el que se le ha informado de que el objetivo es recopilar

información pero, a su vez, servir para la reflexión docente. Tres docentes, dos de origen indio (profesionales de la Universidad de Delhi y del Instituto Cervantes) y uno de origen hispano (profesional del Instituto Cervantes), han manifestado tras la cumplimentación que el cuestionario les ha resultado interesante y apropiado, su satisfacción con la estructura y con el contenido de las preguntas, así como su utilidad como instrumento de reflexión sobre la propia práctica docente. A uno de los docentes indios el contenido de las preguntas le ha hecho reflexionar, al mismo tiempo, sobre su pasado como aprendiz de español, y así lo ha manifestado: «Este cuestionario me ha recordado a cuando aprendía español memorizando versos de Dámaso Alonso».

Con todo lo expuesto, y al ver alcanzada la funcionalidad establecida para el cuestionario, también como instrumento de reflexión, se decide conservar el contenido y trabajar en la ampliación de su difusión sin modificación alguna. Cabe mencionar que ambos, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi y la Universidad de Delhi, han sido contextos en los que, además, se ha podido realizar observación directa en el aula durante la fase avanzada de este trabajo de investigación y paralelamente a la aplicación de los cuestionarios. El hecho de estar familiarizados con el contexto y la experiencia previa en la Universidad de Mumbai han ayudado a enfocar la realización de los cuestionarios partiendo de una base sólida de conocimientos sobre la situación de enseñanza y aprendizaje de ELE en India.

A continuación, veamos con más detalle los contenidos y el formato de preguntas que conforman cada bloque de los cuestionarios.

***Cuestionario para estudiantes.*** El cuestionario del alumnado consta de 44 ítems en inglés, agrupados temáticamente en los seis bloques siguientes (ver Apéndice 3):

1. Students (7 ítems)
2. Learning styles and methodologies (6 ítems)
3. Culture and intercultural speakers (9 ítems)
4. Interaction with natives (6 ítems)
5. Teachers (10 ítems)
6. Learning resources (6 ítems)

Las preguntas son, en su mayoría, de respuesta cerrada. 23 de ellas se han medido a partir de una escala Likert de 5 puntos, con opciones que discurren entre *strongly disagree* y *strongly agree* en 22 de ellas y entre *never* y *very frequently* en la restante. En seis ítems (31, 32, 35, 36, 37 y 38) hemos añadido una opción de respuesta fuera de la escala Likert para aquellos candidatos que no se identifiquen con la situación particular planteada, es decir, que no hayan tenido docentes de procedencia hispana.

Hemos incluido una pregunta de respuesta abierta, concretamente el ítem 6, en la que los encuestados deben indicar las lenguas que hablan. Se ha considerado lo más oportuno, ya que, al tratarse India de un país multilingüe, cualquier tipo de respuesta cerrada resultaría laborioso de crear y posiblemente no reflejaría la realidad. De hecho, el resultado ha sido un total de 21 lenguas diferentes. Existen, además, cuatro preguntas semiabiertas (1, 5, 7 y 16), en las que se ofrece la posibilidad de ampliar la respuesta o de añadir información que no consta en la lista de opciones ofrecidas (centro de estudios, lengua materna, motivación por aprender español y significado de conocimientos culturales, respectivamente).

Detallamos, en los párrafos siguientes, el contenido de cada bloque de preguntas.

El primer bloque recopila, mediante tres preguntas de respuesta cerrada, tres de respuesta semiabierta y una de respuesta abierta, información personal relacionada con el lugar donde estudian español, el sexo, la edad, el nivel de español, la motivación por aprender el idioma, sus lenguas maternas y las lenguas que hablan.

El segundo bloque cuenta con seis preguntas de respuesta cerrada y abarca aspectos relacionados con el estilo de aprendizaje, la motivación frente a diferentes metodologías de trabajo en el aula y la percepción de la importancia asignada a la cultura, en el aula y en las evaluaciones, en comparación con aspectos como la gramática y la pronunciación.

El tercer bloque se centra en el estudiante como hablante intercultural. Contiene ocho preguntas de respuesta cerrada y una pregunta de respuesta semiabierta, a través de las cuales el alumnado reflexiona sobre su percepción de la cultura y del aprendizaje de contenidos culturales en el aula, también en comparación con su propia cultura y en relación con el desarrollo de las diferentes destrezas (comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión e interacción orales).

El cuarto bloque presenta seis preguntas de respuesta cerrada acerca de las oportunidades de interacción con hablantes nativos o en contexto nativo de lengua que han tenido los aprendientes, tanto a nivel personal como en contextos académicos, así como la consideración del aprendizaje a partir de las oportunidades que ofrecen dichas interacciones.

Seguidamente, una serie de diez preguntas de respuesta cerrada conforman el quinto bloque. En él se invita a los estudiantes a que compartan sus experiencias con docentes de origen hispano, a que reflexionen cómo valoran el hecho de tener profesorado nativo en términos de aprendizaje, si observan diferencias en las metodologías docentes con respecto al profesorado indio y cómo perciben el intercambio cultural en los procesos de interacción, de enseñanza y de aprendizaje en el aula con docentes hispanos.

Finalmente, el último bloque está formado por seis preguntas de respuesta cerrada acerca de las representaciones culturales hispanas en los materiales utilizados en clase, de la recepción de estas representaciones en el contexto cultural indio y de las posibilidades que ofrecen en términos de comparación y contraste con la cultura del alumnado.

**Cuestionario para docentes.** El cuestionario distribuido entre los docentes ha sido elaborado, como ya hemos mencionado, a partir del anterior, con el fin de contrastar los resultados obtenidos con las percepciones de los estudiantes sobre los mismos temas. En este segundo instrumento, se han fundido y adaptado las secciones 4 y 5 del cuestionario para estudiantes (*Interaction with natives y Teachers*) dentro de una única sección (Formación y trabajo), y se han eliminado las preguntas relacionadas con el número de lenguas que hablan, con los estilos de aprendizaje y con las percepciones del alumnado acerca de los procesos de reflexión en el aula. Así, hemos reducido a 31 el número total de ítems. Por otro lado, hemos añadido preguntas para cubrir aspectos relacionados con la interculturalidad en contextos de formación y de interacción entre docentes de orígenes diferentes (hispano e indio), todo ello a partir de la realidad observada.

En este cuestionario no existen preguntas de respuesta abierta y aquellas de respuesta semiabierta se han utilizado en la misma medida y con la misma finalidad que en el cuestionario de los estudiantes. Lo conforman un total de 31 ítems, agrupados en los cinco bloques siguientes:

1. Profesores (6 ítems)
2. Estilos y metodologías de enseñanza y aprendizaje (7 ítems)
3. Cultura e interculturalidad (8 ítems)
4. Formación y trabajo (6 ítems)
5. Materiales y recursos de aprendizaje (4 ítems)

15 respuestas se han medido a partir de una escala Likert de 5 puntos, con opciones que discurren entre *nunca* y *siempre* en 10 de ellas y entre *totalmente en desacuerdo* y *de acuerdo* en 5 de ellas.

Veamos, a continuación, los contenidos de cada bloque.

En el primer bloque, formado por tres preguntas de respuesta cerrada y tres de respuesta semiabierta, hemos conservado las tres preguntas del cuestionario para estudiantes relacionadas con el centro de trabajo, el sexo y la lengua materna, y hemos eliminado la pregunta relacionada con la motivación por aprender el idioma. Se ha mantenido también la pregunta sobre la edad pero se han ampliado las opciones de franjas de edad, puesto que el criterio de la edad seguido en el cuestionario del alumnado —según la clasificación de Bastable

(Bastable y Rinwalske, 1997, pp. 124-126)— no tiene equivalencia directa en el caso de los docentes. Creemos que, en el caso de estos últimos, la edad debería relacionarse también con los años de experiencia docente y considerar esta variable no ha sido objetivo de nuestro estudio.

En cuanto al nivel de lengua, se ha adaptado la pregunta a los niveles de lengua que imparten. Por otro lado, se ha añadido una pregunta sobre el origen (hispano o indio), pues resulta determinante para la consideración de las relaciones interculturales que se dan también entre docentes de orígenes diferentes, así como para la valoración del tipo de formación intercultural que han recibido.

El segundo bloque cuenta con siete preguntas de respuesta cerrada, una más que el mismo bloque en el cuestionario del alumnado. Por un lado, hemos eliminado la pregunta relacionada con los estilos de aprendizaje y, por otro lado, hemos añadido dos preguntas que nos permitirán conocer mejor cómo perciben los docentes la recepción e interiorización del aprendizaje cultural en el aula por parte de los estudiantes.

En el tercer bloque, de un total de ocho preguntas, siete son de respuesta cerrada y una de respuesta semiabierta. Se corresponden todas con las del cuestionario del alumnado, del cual hemos eliminado únicamente la última pregunta, relacionada, de nuevo, con procesos de reflexión por parte del aprendiente, en este caso sobre su propio contexto y cultura.

El cuarto bloque agrupa los bloques 4 y 5 del cuestionario del alumnado. Consta de seis preguntas de respuesta cerrada y, con todas ellas, pretendemos recopilar información de primera mano acerca de la reflexión sobre la interculturalidad a partir de las relaciones que se establecen entre los propios docentes y entre estos y sus respectivos centros de trabajo, así como las oportunidades de formación que reciben.

Por último, el quinto bloque conserva las cuatro preguntas del cuestionario inicial de los estudiantes, todas ellas de respuesta cerrada. Hemos eliminado, eso sí, los dos últimos ítems, relacionados de nuevo con procesos de reflexión por parte del alumnado.

**Elaboración y administración del cuestionario.** Ambos cuestionarios se han elaborado mediante la herramienta Formularios de Google. El formato electrónico nos permite recopilar un gran volumen de información en un periodo de tiempo inferior a lo que supondría entrevistar al mismo número de personas (Dörney, 2010, p. 6; García Santa-Cecilia, 2012, p. 36), sobre todo teniendo en cuenta la amplitud del área geográfica que hemos querido abarcar. Además, en el caso de preguntas cerradas, los datos recopilados pueden procesarse y sistematizarse rápidamente y con precisión (Consejo de Europa, 2007; Huii-Wen, 2004) con la ayuda de programas informáticos. Asimismo, los cuestionarios electrónicos garantizan la



contestación a todas las preguntas, al no permitir a los encuestados avanzar si se dejan alguna pregunta por responder (Dörnyei, 2010, p. 52).

Los cuestionarios se han difundido, mayoritariamente, a través del correo electrónico. En el caso del profesorado, se ha recurrido también a la aplicación WhatsApp y al portal de la red profesional LinkedIn. Estas alternativas han facilitado el acceso según las preferencias de los encuestados. La única excepción a su distribución y cumplimentación digital se ha realizado con el grupo de estudiantes de máster de la Universidad de Delhi que ha participado en el pilotaje inicial. Por problemas de conectividad a la red en el campus, como ya hemos mencionado anteriormente, estos estudiantes han cumplimentado el cuestionario en papel y, a continuación, hemos introducido las respuestas en el formulario en línea.

Los cuestionarios se han distribuido entre los meses de abril y junio de 2019. En el caso de las universidades, abril y mayo se corresponden con los meses de final de curso. Se ha evitado, con ello, la imprecisión o vaguedad de las repuestas de algunos estudiantes que podría haber conllevado su realización a comienzos del periodo lectivo. No es este, sin embargo, el caso del Instituto Cervantes, donde los cursos se imparten de manera ininterrumpida a lo largo del año. En este centro, por tanto, el momento de realización de la encuesta no es un parámetro condicionante.

El Departamento de Estudios Germánicos y Románicos de la Universidad de Delhi y el Instituto Cervantes han sido los centros iniciales y principales en los que se han distribuido los cuestionarios, al tener la doctoranda acceso directo a ellos, a sus docentes y a sus estudiantes, gracias a una estancia de investigación, en el caso de la Universidad de Delhi, y a la colaboración como docente en el Instituto Cervantes.

En la Universidad de Delhi, tras la aprobación de la profesora Minni Sawhney (tutora responsable de la estancia internacional realizada en el marco de este trabajo de investigación⁶⁹), hemos puesto en práctica el cuestionario piloto inicial. A continuación, hemos contactado con otros docentes y, tras su aceptación, durante la visita a tres de sus clases y en presencia del mismo profesorado, hemos presentado el cuestionario, sus objetivos, el contexto de investigación en el que se enmarca y el tipo de información que buscamos. Hemos recopilado las direcciones de correo electrónico de los estudiantes y les hemos remitido el cuestionario por invitación desde Formularios de Google. Esto nos ha permitido enviar sucesivos recordatorios.

---

⁶⁹ Estancia realizada con el objetivo de solicitar la mención internacional al título de doctora.

En el Instituto Cervantes, los cuestionarios han tenido que contar también con la aprobación de la dirección del centro antes de su difusión. Seguidamente, hemos distribuido el cuestionario entre el profesorado. Para los recordatorios con esta muestra se ha recurrido, en primera instancia, a la herramienta Whatsapp, a través de la cual un segundo grupo de docentes lo ha completado. Finalmente, al formar parte la doctoranda del personal docente del centro, hemos hecho también recordatorios presenciales.

En cuanto a la muestra del alumnado del mismo centro, en una primera fase, hemos enviado el cuestionario a nuestros propios estudiantes (de niveles A2.1, B1.1 y B2.1 del MCER en el momento de realización de la encuesta). A continuación, y al contar el centro con variedad de niveles, se ha intentado conseguir representatividad de todos ellos. Para ello, hemos seleccionado estudiantes de niveles concretos a través de las direcciones de correo electrónico disponibles en el sistema para el profesorado del centro, tras la aprobación de los docentes responsables de cada grupo. Luego, nos hemos presentado personalmente y hemos introducido el cuestionario en dos grupos de nivel C, al tener estos el volumen menos representativo de estudiantes en el centro y considerarse, al mismo tiempo, que las aportaciones de los aprendientes de nivel alto, con una trayectoria más dilatada en el aprendizaje de ELE en el país, resultan valiosas para el conjunto del estudio.

En los 18 centros restantes, para la distribución del cuestionario entre los estudiantes, hemos contactado primero con un docente y, tras la aprobación del centro, los mismos docentes lo han difundido entre su alumnado y otros compañeros. A diferencia de los dos centros anteriores, en este último caso, la comunicación con los docentes y con los estudiantes ha sido, en su totalidad, virtual. La colaboración y mediación del profesorado implicado ha sido determinante para la recopilación de datos.

Como hemos comentado al inicio de este apartado, hemos recurrido a la herramienta LinkedIn para ampliar la búsqueda y la muestra de docentes. Además, el envío de correos electrónicos masivos a contactos establecidos durante los años de trabajo en el país ha permitido también incrementar el número de muestras, tanto de estudiantes como de docentes.

Para la distribución del cuestionario entre docentes, hemos contado también con la colaboración de la Asesoría de Educación de España en India. Francisco Javier Menéndez Sánchez, asesor técnico docente, ha actuado como mediador para difundir la encuesta entre los contactos docentes registrados en la base de datos de dicha asesoría, a través de una aplicación de correo masivo. Debido a que esta aplicación gestiona una única lista de correo y no discrimina a los usuarios por centro de origen, hemos planteado la primera pregunta del cuestionario (*¿Dónde enseñas español?*) en formato semiabierto y hemos mencionado en el

correo electrónico de presentación que la encuesta únicamente va dirigida a profesorado universitario.

Como podemos observar, la distribución de los cuestionarios ha sido, en palabras de Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia (2012, p. 107), plurigestionada.

Si bien hemos seleccionado, en Formularios de Google, la opción que permite recopilar las direcciones de correos electrónicos de los encuestados, el objetivo ha sido, en todo momento, tratar las respuestas recopiladas de forma anónima. Únicamente se ha utilizado esta opción para enviar recordatorios y, en caso necesario, para analizar con más detalle alguna opinión individual que así lo ha requerido. En cuanto a la primera, hemos enviado múltiples recordatorios, con el objetivo de conseguir un mayor número de respuestas y también para que la amplitud de la muestra incluyera, a su vez, una representatividad lo más equilibrada posible de los diferentes centros académicos participantes.

En los casos de la Universidad de Delhi y del Instituto Cervantes, al contar con las direcciones de correo electrónico del alumnado y tener contacto directo con los centros, con los docentes y con los estudiantes, ha resultado fácil gestionar los recordatorios de manera efectiva. No podemos afirmar lo mismo para el resto de los casos, en los que la comunicación con los docentes ha sido virtual y con el alumnado se ha realizado a través de un profesor del centro, encargado de la distribución del cuestionario.

#### **4.4 Resultados**

Como hemos apuntado en el capítulo introductorio, nuestra investigación complementa y amplía el estudio realizado por Cheh (2012) sobre la percepción de la interculturalidad entre estudiantes y docentes de lenguas extranjeras, desde un punto de vista evolutivo y adaptado a los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE con adultos en India. A lo largo de este apartado, por consiguiente, destacaremos datos relevantes obtenidos a partir de nuestros cuestionarios que aporten información significativa relacionada con los hallazgos de Cheh y que nos ayuden a avanzar en el estudio del componente intercultural en las aulas de lenguas extranjeras con adultos en el país, desde el punto de vista docente y programático.

En primer lugar, en cuanto a la muestra de estudio, 47 docentes y 207 estudiantes rellenaron los cuestionarios distribuidos por Cheh para su investigación de 2012. En nuestro caso han sido 38 y 216, respectivamente. Teniendo en cuenta que el primer estudio abarcaba todas las lenguas extranjeras estudiadas en tres universidades de la capital y que el nuestro se centra únicamente en el campo de ELE, si bien a nivel de país, consideramos que la representatividad de nuestra muestra permite la comparación de los resultados obtenidos. Asimismo, cabe matizar que, siendo el español un idioma de demanda creciente en India, los

resultados pueden aportar información significativa para el conjunto de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país y que, a su vez, pueden servir de base para futuras investigaciones acerca de su replicabilidad en contextos de enseñanza de otros idiomas.

**Resultados del cuestionario para estudiantes.** De un total de 216 estudiantes participantes en nuestro estudio, las muestras más representativas proceden del Instituto Cervantes de Nueva Delhi (37,5%) y de la Universidad de Delhi (29,6%), seguidas estas por la Universidad de Rajasthan (8,8%), la Universidad de Mumbai (7,4%), la Universidad Savitribai Phule de Pune (6,5%), la Universidad Hindú de Benarés (5,6%), la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Shillong (2,8%) y la Universidad de Hyderabad (1,9%). En cantidades menos representativas, contamos también con participantes de la Universidad Amity de Noida, de la Universidad de Bangalore, de la Universidad Central de Bangalore y del Central College Bangalore.

En el momento de cerrar la encuesta nos hemos asegurado, primero, de que la representatividad del Instituto Cervantes, por un lado, y de las universidades, por el otro, quedaba repartida lo más equitativamente posible. Segundo, a pesar de que la observación participante se ha realizado en las ciudades de Bombay y Delhi y de que esta última alberga la mayor parte de la docencia de ELE en India, nos hemos esforzado por garantizar la participación de estudiantes desde diferentes puntos del área geográfica país. El objetivo, en todo momento, ha sido que la variedad de las muestras nos permitiera ampliar al máximo la posibilidad de generalizar los resultados y las conclusiones.

En cuanto al sexo, el 59,3% de los participantes son mujeres, frente a un 40,7% de hombres. El 94,9% (205 estudiantes) del conjunto tiene edades comprendidas entre los 18 y los 40 años, el 4,2% (9 estudiantes) se encuentra entre los 40 y los 65 años y el 0,9% (2 estudiantes) tiene más de 65 años. Nuestro estudio, el cual abarca toda la población estudiantil de los centros mencionados anteriormente, cuenta, por tanto, con una amplia mayoría de aprendientes jóvenes. Este dato resulta significativo, puesto que son estos estudiantes más jóvenes los que nos pueden aportar información acerca de la evolución de la aproximación al aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de las nuevas generaciones indias. De la misma manera, consideramos que el hecho de contar con aprendientes de otras franjas de edad resulta igualmente positivo, puesto que nos obliga a no descuidar la tradición académica del país, representada esta, en mayor medida, por los estudiantes de edad más avanzada. Las opiniones de estos últimos, no menos importantes y a modo de puente entre la tradición y la evolución, quedan recopiladas en nuestro estudio en proporción similar a lo que sería su representatividad

en las aulas, al igual que ocurre con su representatividad en la encuesta inicial realizada con alumnado de la Universidad de Mumbai (ver apartado 2.4).

En lo que respecta al nivel de lengua de los encuestados, la tabla 28 muestra su distribución:

Tabla 28

*Nivel de español del alumnado*

	Nivel de lengua					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
N.º	32	61	50	54	17	2
estudiantes	(14,8%)	(28,2%)	(23,1%)	(25%)	(7,9%)	(0,9%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 4 del cuestionario para estudiantes.

La concentración de los porcentajes más elevados entre los niveles A2 y B2, así como la existencia de estudiantes en los niveles C1 y C2, demuestra que el interés por estudiar ELE en India no queda relegado a las fases iniciales del idioma.

Ante la pregunta sobre las lenguas maternas de los encuestados, hemos obtenido un total de 21 resultados diferentes. Lidera en número de respuestas el hindi (72,7%, 157 estudiantes), seguido por el inglés (16,2%, 35 estudiantes), un porcentaje este último relativamente elevado si lo comparamos con los 260 000 hablantes de inglés como lengua materna que, según Ethnologue (SIL International, 2019), existen en el país (ver apartado 2.1). A estas dos les siguen el maratí (9,3%, 17 estudiantes), el malayalam (4,2%, 9 estudiantes), el bengalí (3,8%, 7 estudiantes), el punyabí (3,3%, 6 estudiantes) y el telugu (2,3%, 5 estudiantes). La representatividad del resto de las lenguas es igual o inferior al 0,9% y son las siguientes: urdu, nepalí, guyaratí, tamil, maithili, odia, kumaouni, bodi, avadhi, bundelkhandi, paite, khasi, canarés y húngaro. Con la excepción de esta última, todas las anteriores proceden de diferentes áreas geográficas del país.

Entre las lenguas de comunicación que dominan nuestros encuestados, encontramos, en primer lugar, el inglés (127 estudiantes, el 58,9%), seguida del hindi (125 estudiantes, el 57,9%). A continuación, con una diferencia marcada, están el punyabí (20 estudiantes, el 9,2%), el maratí (13 estudiantes, el 6%), el bengalí (6 estudiantes, el 2,8%), el guyaratí (5 estudiantes, el 2,3%), el malayalam (3 estudiantes, el 1,4%), el telugu (3 estudiantes, el 1,4%), el concaní (3 estudiantes, el 1,4%), el urdu (3 estudiantes, el 1,4%), el sindhi (2 estudiantes, el 0,9%), el rayastani (2 estudiantes, el 0,9%), el bhojpuri (2 estudiantes, el 0,9%), el persa (1 estudiante, el 0,5%), el cachemir (1 estudiante, el 0,5%), el canarés (1 estudiante, el 0,5%) y el tamil (1 estudiante, el 0,5%). 9 estudiantes (el 4,2%) han respondido únicamente con una cifra. De los hablantes de más de tres lenguas, destacan los que son capaces de comunicarse en 10

lenguas (1 estudiante, el 0,5%), en 8 lenguas (1 estudiante, el 0,5%), en 7 lenguas (1 estudiante, el 0,5%), en 6 lenguas (10 estudiantes, el 4,6%), en 5 lenguas (11 estudiantes, el 5,1%) y, por último, en 4 lenguas (24 estudiantes, el 11,1%).

El objetivo de la pregunta anterior ha sido comprobar el grado de multilingüismo de nuestros encuestados en el contexto del mosaico lingüístico que representa India. Para ello, hemos filtrado las lenguas extranjeras que dominan y que habían sido incluidas en algunas respuestas. Con el grupo que ha aportado únicamente información numérica, sin embargo, resulta complicado saber si ha computado también las lenguas extranjeras que hablan. Con todo, a partir de las respuestas a las dos preguntas anteriores sobre las lenguas maternas y las lenguas de comunicación (ítems 5 y 6 del cuestionario, respectivamente), deducimos que nuestros encuestados responden a la realidad multilingüística y, por tanto, multicultural del país.

Acerca de las razones por las que estudian español, a partir de una pregunta de respuesta semiabierta múltiple (ítem 7), 128 de los 216 encuestados (el 59,2%) afirman hacerlo por motivos laborales, 108 (el 50%) para hablar con hispanohablantes o viajar a un país hispanohablante y 45 (el 20,8%) por motivos académicos. Estos datos demuestran que, a nivel de país, existe un interés comunicativo real por el aprendizaje del idioma.

Si los comparamos con los resultados obtenidos de la encuesta inicial con alumnado de la Universidad de Mumbai, encontramos diferencias destacadas en todos los porcentajes, siendo la finalidad personal comunicativa la más destacada en este primer cuestionario (13 estudiantes, el 86,7%), seguida de la académica (6 estudiantes, el 40%) y, por último, la profesional (3 estudiantes, 20%). A primera vista, estas cifras podrían ser un indicativo de que, a nivel de país, existen más oportunidades laborales relacionadas con la lengua española que en la ciudad de Bombay.

En este último cuestionario para el alumnado que ahora analizamos, además de estas tres opciones de respuesta, ofrecidas junto con la pregunta, les hemos dado la oportunidad de ampliar la lista de motivos. De las respuestas obtenidas, destacamos las siguientes: interés por la cultura española; poseer una empresa en España y tener a una hija viviendo allí; afición; gusto por aprender idiomas; conocerse mejor; desarrollo personal; atracción hacia América Latina; interés por la literatura latinoamericana; abundancia de series y de música que se producen en español, y facilidad de aprendizaje debido a su semejanza con el inglés.

En el segundo bloque de la encuesta, relacionado con el estilo de aprendizaje (ítem 8), a partir de siete opciones múltiples de respuesta cerrada y siguiendo la clasificación establecida por The New London Group (1996), una mayoría de 156 encuestados (72,2%) afirma tener un

estilo de aprendizaje verbal, 144 (66,6%) visual, 125 (57,9%) social, 120 (55,5%) auditivo, 58 (26,8%) solitario, 42 (19,4%) lógico y, por último, 40 (18,5%) aprendientes se inclinan hacia un estilo de aprendizaje cinésico.

Comparados con los resultados obtenidos de la encuesta en la Universidad de Mumbai, observamos que la mayoría de los participantes en este último cuestionario tiene un estilo de aprendizaje verbal, mientras que, en la primera, la mayoría quedaba representada por un 34% de la selección y se había decantado por un estilo de aprendizaje más visual. Estilos de aprendizaje como el social o el solitario, ambos en las últimas posiciones en los resultados de la encuesta inicial, ocupan ahora el tercer y quinto puestos, respectivamente. En general, observamos porcentajes más elevados en todas las opciones de respuesta de este último cuestionario. Esto, unido a la diferencia entre ambos cuestionarios en el orden porcentual de los estilos elegidos, demuestra que estamos ante una amplia heterogeneidad de estilos de aprendizaje.

Sobre la posibilidad de aprender a partir de contenidos generados por ellos mismos (ítem 9), 90 encuestados (41,7%) manifiestan estar de acuerdo, mientras que 84 (38,9%) han elegido la opción neutra (ni de acuerdo ni en desacuerdo). Ambas han sido las opciones de respuesta con mayor puntuación. 10 participantes (4,6%) manifiestan estar totalmente de acuerdo. El total de los 100 encuestados que muestran acuerdo representa el 46,3% de la muestra encuestada. A la pregunta sobre el aprendizaje a partir de contenidos generados por el profesor, 93 estudiantes (43%) se han mostrado de acuerdo y 83 (38,4%) han afirmado estar totalmente de acuerdo. Ambas han sido las principales opciones de respuesta seleccionadas para esta segunda pregunta y representan el 81,4% del conjunto de la muestra. A partir de todo ello podemos deducir que la mayoría de los encuestados se decanta por un tipo de enseñanza centrado en el docente y que siguen presentes entre el alumnado indio los enfoques tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Observamos que los porcentajes no resultan tan igualados como en las respuestas obtenidas en el cuestionario inicial con estudiantes de la Universidad de Mumbai, si bien un 50,7% de la selección de estos últimos se ha decantado por el aprendizaje a partir de los contenidos generados por el profesor. No pretendemos, sin embargo, establecer una comparativa al detalle, puesto que al alumnado de la Universidad de Mumbai se le ha planteado la pregunta a raíz de su experiencia y, por tanto, estaban familiarizados con los CGE y con la explotación didáctica de estos de cara al aprendizaje. No podemos, por tanto, valorar los resultados de ambos cuestionarios al mismo nivel y, al tratarse de situaciones de aprendizaje

diferentes, tampoco hemos creído conveniente profundizar en la influencia que han ejercido variables como la edad, los estilos de aprendizaje o la personalidad.

Estos últimos datos relacionados con la encuesta que ahora analizamos, sin embargo, contrastan con los 181 aprendientes (83,8%) que manifiestan preferir dinámicas de aprendizaje basadas más en la participación activa que en la observación, con los 177 (82%) a los que les motiva aprender mediante actividades contextualizadas en contextos significativos, con los 175 (81%) que prefieren utilizar recursos de aprendizaje más allá del libro y con los 161 (74,5%) que optan por la creación de productos finales útiles para su aprendizaje (ítem 10).

A continuación, desde una perspectiva cultural e intercultural, analizaremos los resultados de nuestra encuesta en comparación con los del estudio de Cheh (2012).

Cheh, mediante seis alternativas de respuesta cerrada, concreta que únicamente el 14,5% del alumnado encuestado aprende lenguas extranjeras en contextos de enseñanza en los que la integración, en términos de tiempo, entre el aprendizaje de contenidos lingüísticos y el aprendizaje de contenidos culturales es del 100%, mientras que casi la media del alumnado, un 44,5%, afirma dedicar en clase un 80% al aprendizaje de lengua y un 20% al de cultura (Cheh, 2012, p. 207).

Podríamos contrastar estos datos con la información obtenida a partir de los ítems 12 y 13 del cuestionario de nuestros aprendientes de ELE, cuyos resultados mostramos en la tabla 29. Las sumas indican que, en algunos casos, los estudiantes han otorgado el mismo orden de importancia a dos aspectos diferentes.

Tabla 29

*Orden de importancia (en términos de tiempo) asignado a la gramática, a la pronunciación y a la cultura en la clase de ELE y en los exámenes según la percepción del alumnado*

	1.º		2.º		3.º	
	Aula	Exámenes	Aula	Exámenes	Aula	Exámenes
Gramática	142 (65,7%)	165 (76,3%)	46 (21,3%)	21 (9,7%)	28 (13%)	30 (13,9%)
Pronunciación	106 (49%)	74 (34,2%)	75 (34,7%)	103 (47,7%)	35 (16,2%)	39 (18%)
Cultura	40 (18,5%)	41 (19%)	90 (41,7%)	74 (34,2%)	86 (39,8%)	101 (46,7%)

*Nota.* Elaboración propia a partir de los ítems 12 y 13 del cuestionario para estudiantes.

De la tabla 29 deducimos que, siete años después y en el contexto del aula de ELE, sigue destacando el tiempo asignado al aprendizaje de la gramática, máxima que se acentúa en el caso de los exámenes. Le sigue la pronunciación, mientras que los aspectos culturales reciben, en general, una menor atención horaria.



Sobre la importancia de considerar los aspectos culturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el 70,1% del alumnado entrevistado por Cheh, siguiendo una escala Likert de 5 puntos, se mostró totalmente de acuerdo, seguidos de un 23,7% que indicó estar parcialmente de acuerdo (Cheh, 2012, pp. 219-220). Observemos, en la tabla 30, resultados comparables obtenidos a partir de nuestro cuestionario.

Tabla 30

*Opinión del alumnado sobre la integración del componente cultural en el aprendizaje de ELE*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	3 (1,4%)	3 (1,4%)	12 (5,6%)	52 (24,1%)	146 (67,6%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 15 del cuestionario para estudiantes.

Con escasos puntos de diferencia entre el estudio de Cheh y el nuestro en los porcentajes de aquellos estudiantes que muestran acuerdo, podemos afirmar que las cifras al respecto se muestran prácticamente invariables. Ahora bien, en otra pregunta de características similares de la investigación de Cheh, el 41% de los encuestados se mostró indeciso ante la enseñanza conjunta de ambas, lengua y cultura, y un 26% se decantó por su separación (Cheh, 2012, p. 225). Ante la afirmación equiparable acerca de la imposibilidad de aprender la lengua extranjera y su cultura de manera integrada, el 31% manifestó estar parcialmente de acuerdo, casi un 22% indicó estar parcialmente en desacuerdo y un 14,5 % se mostró totalmente de acuerdo (Cheh, 2012, p. 221). Observamos, por tanto, divergencia de opiniones ante planteamientos que podemos considerar similares.

En la misma línea de lo expuesto anteriormente, ante la propuesta de recibir información cultural adicional sobre otras culturas y sociedades, en Cheh (2012, p. 226), el primer grupo mayoritario, representado por un 46,6% de los encuestados, manifestó estar parcialmente de acuerdo, seguido de un 32,5% del alumnado que se mostró totalmente de acuerdo.

A continuación, la tabla 31 refleja estos aspectos analizados en la práctica real actual en el aula de ELE, a partir de la experiencia del alumnado encuestado.

Tabla 31

*Separación entre cultura y gramática en la clase de ELE según la experiencia del alumnado*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	10 (4,6%)	59 (27,3%)	71 (32,9%)	52 (24,1%)	24 (11,1%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 20 del cuestionario para estudiantes.

Si bien nuestro estudio responde a la situación real en las aulas y el de Cheh a la opinión de los encuestados acerca de un planteamiento, en los resultados de ambos destaca la duda a la hora de pronunciarse al respecto.

Un dato certero que define a nuestro alumnado indio de ELE nos lo confirma la respuesta al ítem 14. Ante la pregunta sobre la aproximación al aprendizaje con el objetivo prioritario, por un lado, de alcanzar un nivel de lengua próximo al de un hablante nativo o, por el otro, de ser capaces de interactuar con hablantes nativos sin necesidad de alcanzar la competencia gramatical y de pronunciación de este último, la mayoría de nuestra muestra encuestada está totalmente de acuerdo en ambas alternativas y, además, con resultados similares, esto es, 102 (47,2%) y 105 (48,6%) estudiantes respectivamente. Los aprendientes indios de ELE no han considerado los dos enfoques proporcionados en las respuestas, por tanto, como opuestos, sino como complementarios.

Relacionado con los procesos de reflexión culturales e interculturales, frente al planteamiento sobre si el aprendizaje de lenguas extranjeras debería ayudar al alumnado a entender mejor su propia identidad cultural, el 50,3% de los encuestados por Cheh manifestaron estar parcialmente de acuerdo, seguidos por un 25,7% que se mostraron totalmente de acuerdo. Esto significa que el 76% de los encuestados se posicionó, en diferentes grados, a favor (Cheh, 2012, p. 220). En la misma medida, el 38,7% estuvo parcialmente de acuerdo con el planteamiento acerca de la necesidad de tratar no solo la cultura extranjera, sino también de profundizar en la comprensión de la propia cultura del alumnado, y un 23% afirmó estar completamente de acuerdo (Cheh, 2012, p. 226). Estas dos primeras opciones de elección mayoritaria suman un 61,7% de los encuestados. Observamos, de nuevo, una diferencia entre los resultados de dos preguntas que podemos considerar similares. En esta ocasión, casi 15 puntos separan la suma de las dos respuestas más votadas en ambos ítems. De ello deducimos la conveniencia de plantear preguntas relacionadas de diferentes maneras y en diferentes puntos de la encuesta, para contrastar con ello la posible variación de las respuestas y valorar el grado de fiabilidad de los resultados.

Veamos a continuación, en las tablas 32, 33, 34 y 35, los resultados obtenidos a partir de la experiencia en el aula de ELE.

Tabla 32

*Opinión del alumnado sobre si sus docentes de ELE relacionan la cultura india con la hispana*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	4 (1,9%)	17 (7,9%)	60 (27,8%)	90 (41,7%)	45 (20,8%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 19 del cuestionario para estudiantes.

Tabla 33

*Experiencia del alumnado en actividades en el aula que le hagan reflexionar sobre su contexto social y cultural indio*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	7 (3,2%)	23 (10,6%)	69 (31,9%)	89 (41,2%)	28 (13%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 22 del cuestionario para estudiantes.

Tabla 34

*Opinión del alumnado sobre el aprendizaje de la cultura hispana como oportunidad para reflexionar sobre su propia cultura y comparar ambas*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	2 (0,9%)	9 (4,2%)	44 (20,4%)	104 (48,1%)	57 (26,4%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 43 del cuestionario para estudiantes.

Tabla 35

*Opinión del alumnado sobre si el hecho de aprender sobre los demás le ayuda a conocerse mejor a sí mismo*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	1 (0,5%)	1 (0,5%)	17 (7,9%)	78 (36,1%)	119 (55,1%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 44 del cuestionario para estudiantes.

A primera vista, los resultados mostrados en las tablas 32, 33 y 34 coinciden con la visión del alumnado encuestado por Cheh en que la opción de respuesta más votada, a partir de una escala Likert de 5 puntos en ambos cuestionarios, ha sido la anterior al extremo positivo.

Una diferencia que cabe mencionar es que el número de respuestas neutras (opción intermedia tanto en el cuestionario de Cheh como en el nuestro) es inferior en el estudio de Cheh, 13,1% y 22% respectivamente. Recordamos que las preguntas de Cheh buscan la opinión sobre un planteamiento general, mientras que las nuestras responden a la situación real que viven nuestros estudiantes de ELE en las aulas. Así, a pesar del elevado porcentaje del alumnado de nuestro estudio que se muestra indeciso a la hora de reconocer el contexto del aula como espacio para el intercambio cultural, un 91,2% (197 estudiantes) reconoce que aprender sobre los demás significa conocerse mejor a sí mismos. Esta cifra mejora las obtenidas por Cheh y demuestra una evolución significativa de la percepción del componente intercultural del aprendizaje por parte del alumnado.

Otro factor relevante que constituye la base actual sobre la cual elaboraremos, más adelante, propuestas concretas de mejora está relacionado con el contacto de los aprendientes de ELE con la cultura de aprendizaje. Este contacto presenta dos vertientes, a saber: contacto con nativos hispanos en India y contacto con hispanohablantes en sus países de origen.

Cheh (2012, p. 215) constató que más de la mitad de los estudiantes entrevistados en las tres universidades de Delhi en las que centró su estudio habían tenido contacto regular con docentes o estudiantes extranjeros en sus respectivos departamentos. Estas cifras se reducían en el caso de contactos con personas nativas de los idiomas de estudio y residentes en India. En este caso, el grupo mayoritario, con un 44,2% de representación, manifestó haber tenido contacto una única vez, mientras que un 33,5% mantenía contacto a menudo. Las tablas 36 y 37 muestran resultados relacionados extraídos de nuestro estudio.

Tabla 36

*Origen del profesorado de ELE según el alumnado encuestado*

	Origen del profesorado				
	Indio	Hispano	Indio e hispano en igual proporción	Más indio que hispano	Más hispano que indio
N.º estudiantes	30 (13,9%)	52 (24,1%)	25 (11,6%)	71 (32,9%)	38 (17,6%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 29 del cuestionario para estudiantes.

Tabla 37

*Frecuencia de interacción del alumnado con hispanohablantes en India*

	Nunca	Rara vez	Alguna vez	A menudo	Siempre
N.º estudiantes	33 (15,3%)	36 (16,7%)	49 (22,7%)	56 (25,9%)	42 (19,4%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 27 del cuestionario para estudiantes.

A partir de la tabla 36, deducimos que la mayor parte del alumnado indio ha tenido profesorado tanto de origen indio como de origen hispano, y que un 24,1% (52 estudiantes) ha contado únicamente con docentes hispanohablantes. Tan solo un 13,9% (30 encuestados) ha estudiado ELE únicamente de la mano de profesorado indio.

En cuanto a contactos con nativos hispanos, el porcentaje de nuestros encuestados que no ha mantenido nunca interacción es del 15,3% (33 estudiantes), una cifra ligeramente inferior al 22,3% del estudio de Cheh (2012, p. 215). Si bien la diferencia no es marcada, podemos constatar que existe una evolución favorable de las posibilidades de interacción con hablantes nativos de lenguas extranjeras en India. En nuestro caso es un dato que cabe destacar, puesto que no solo mejora las cifras publicadas hasta la fecha, sino que también hay que reconocer que los resultados no se centran únicamente en Delhi, a diferencia del estudio de Cheh. Los datos obtenidos de nuestra encuesta demuestran, por tanto, una mejora al respecto a nivel de país, más allá de su capital, como observamos en la tabla 38, si bien es evidente que es en la capital donde siguen existiendo más posibilidades de interacción con hablantes nativos, en nuestro caso, del español.

Tabla 38

*Frecuencia de interacción del alumnado con hispanohablantes en India según su lugar de estudio*

Lugar de estudio	Nunca		Rara vez		Alguna vez		A menudo		Siempre	
	Delhi	Otro	Delhi	Otro	Delhi	Otro	Delhi	Otro	Delhi	Otro
N.º	17	16	23	13	31	18	37	19	33	9
estudiantes	7,9%	7,4%	10,6%	6%	14,3%	8,3%	17,1%	8,8%	15,3%	4,2%

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 27 del cuestionario para estudiantes.

Relacionado con la interacción en contextos nativos del principal idioma de estudio, el 72,2% de los estudiantes encuestados por Cheh no había participado en intercambios profesionales, el 81,2% no había viajado como turista y el 75% no había visitado a familiares o amigos residentes en el extranjero. En cuanto a la participación en programas de formación o cursos de idiomas, un poco más de la mitad de los encuestados, el 53,4%, respondió negativamente, frente a un 22,3% que manifestó participar a menudo y un 24,4% que lo había hecho una vez (Cheh, 2012, p. 217).

Nuestra encuesta con aprendientes de ELE muestra que el 91,2% (197 participantes) no ha visitado nunca un país hispanohablante. Del 8,8% restante (19 estudiantes), un 62,5% (20 estudiantes) lo ha hecho por motivos personales, un 53,1% (17 estudiantes) por motivos laborales y un 34,4% (11 estudiantes) por estudios. Del total de los encuestados, tan solo un

3,2% ha asistido a un curso de ELE en algún país hispanohablante y, en el plano académico, el 58,8% afirma que sus respectivas instituciones académicas no ofrecen posibilidades de formación en países hispanohablantes. De la comparación entre ambos estudios encontramos cifras más favorables en las conclusiones de Cheh, sobre todo en lo concerniente a este último aspecto, las estancias de formación.

Por último, el grado de satisfacción con el contenido cultural de los manuales utilizados en clase es ligeramente inferior en nuestro estudio. Así, el 86,9% de los encuestados por Cheh se muestran satisfechos o muy satisfechos al respecto. En nuestro cuestionario, dos ítems —el 39 y el 40— cubren dicha información. En el primero, un 68,9% (149 estudiantes) opina que en los manuales y recursos utilizados en clase existen suficientes representaciones culturales del mundo hispano. En el segundo, el 69,8% (151 estudiantes) de los mismos percibe que los contenidos de los manuales y de los materiales de clase están actualizados y que ofrecen una visión coherente de la cultura hispana. No obstante, cabe mencionar que nuestras opciones de respuesta siguen una escala Likert de 5 puntos, con opción intermedia neutra. La encuesta de Cheh, por su parte, cuenta con cuatro opciones de respuesta y prescinde de esta opción intermedia (Cheh, 2012, p. 230). Creemos que esto ha podido condicionar el resultado final de nuestro cuestionario, al representar esta opción intermedia el 22,7% (49 estudiantes) para la primera pregunta y el 24% (52 estudiantes) en la segunda.

***Percepción del alumnado indio sobre las clases de ELE con profesorado hispano nativo.*** En este último apartado del análisis de la encuesta distribuida entre el alumnado, recopilamos los resultados relacionados con la interacción de este en las aulas indias con profesorado hispano nativo.

Tabla 39

*Valoración de los docentes hispanos por parte del alumnado indio*

	Son buenos modelos de pronunciación. / Puedo aprender a pronunciar correctamente	Como hablantes nativos, son una autoridad en clase	Aportan conocimientos útiles sobre historia, cultura y tradiciones de países hispanos
Totalmente en desacuerdo	3 (1,4%)	12 (5,5%)	7 (3,2%)
En desacuerdo	2 (0,9%)	29 (13,4%)	4 (1,8%)
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	14 (6,5%)	78 (36,1%)	16 (7,4%)
De acuerdo	60 (27,8%)	58 (26,85%)	62 (28,7%)
Totalmente de acuerdo	137 (63,4%)	39 (18%)	127 (58,8%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 30 del cuestionario para estudiantes.

Como observamos en la tabla 39, una mayoría de 197 (91,2%) estudiantes valora positivamente a los docentes nativos como referencia en clase a la hora de aprender a pronunciar correctamente. 97 encuestados (44,85%) los consideran, por el hecho de ser nativos, una autoridad en el aula, mientras que 78 de ellos (36,1%) —más de un tercio del total— se muestran indecisos ante tal afirmación. Por último, otra mayoría similar a la primera, esta vez de 189 estudiantes (87,5%), valora a los docentes hispanos nativos por los conocimientos extralingüísticos que estos aportan a la clase de ELE.

A continuación, nos interesa también saber si el alumnado indio considera que sus docentes hispanos comprenden su forma de trabajar y de aprender. De los 189 (87,5%) que han estudiado con profesorado hispano, según el ítem 32, 25 (11,5% del total de la muestra encuestada) tienen una opinión negativa al respecto, 38 (17,6%) se muestran indecisos y una mayoría de 126 (58,3%) afirman que sus docentes hispanos comprenden las formas de trabajar y de aprender del alumnado indio.

Para concluir, en las tablas 40, 41, 42 y 43 sistematizamos los resultados obtenidos a partir de cuatro preguntas relacionadas con procesos de reflexión intercultural que queremos despertar en el alumnado a partir de la realidad del aula.

Tabla 40

*Opinión del alumnado sobre si el profesorado hispano incluye su cultura india en las prácticas de clase*

	No he tenido docentes hispanos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	27 (12,5%)	4 (1,8%)	21 (9,7%)	62 (28,7%)	84 (38,9%)	18 (8,3%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 35 del cuestionario para estudiantes.

Tabla 41

*Opinión del alumnado sobre si el profesorado hispano comprende su tradición académica y contexto sociocultural y adapta la clase a estos*

	No he tenido docentes hispanos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	29 (13,4%)	3 (1,4%)	21 (9,7%)	53 (24,5%)	90 (41,7%)	20 (9,2%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 36 del cuestionario para estudiantes.

Comprobamos claramente que ambas tablas anteriores comparten cifras similares en los diferentes resultados, con una media del alumnado cuya opinión acerca de las cuestiones planteadas es positiva pero, al mismo tiempo, como sucede en repetidas ocasiones, con un número destacado de encuestados que muestran indecisión frente a la respuesta.

Tabla 42

*Opinión del alumnado sobre si sus clases de ELE son un intercambio cultural y si su profesorado hispano aprende de la cultura india*

	No he tenido docentes hispanos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	28 (13%)	2 (0,9%)	8 (3,7%)	24 (11,1%)	92 (42,6%)	62 (28,7%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 37 del cuestionario para estudiantes.

Tabla 43

*Opinión del alumnado sobre si las actividades de clase son una oportunidad para introducir su cultura al profesorado hispano*

	No he tenido docentes hispanos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	28 (13%)	3 (1,4%)	4 (1,8%)	29 (13,4%)	100 (46,3%)	52 (24%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 38 del cuestionario para estudiantes.

Al igual que ocurre con las tablas 41 y 42, observamos resultados similares al comparar también las tablas 42 y 43, con la diferencia que, en estas dos últimas, el porcentaje de respuestas afirmativas es mayor y el de respuestas indecisas menor. Los resultados de las cuatro tablas nos llevan a pensar que el alumnado percibe el aula como un espacio para el intercambio cultural con su profesorado hispano nativo pero que, a pesar de este intercambio, la mitad del alumnado no percibe que su cultura forme parte de los procesos reales de enseñanza que se dan en el aula.

**Resultados del cuestionario para docentes.** Hemos contado con la participación de 38 docentes de ELE en un total de 20 instituciones diferentes del país. 15 de ellos (39,5%) ejercen su labor docente en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, 6 (15,8%) en la Universidad de Delhi, 3 (7,8%) en la Universidad de Mumbai y 2 en la Universidad Jawaharlal Nehru (5,3%). A estos sumamos un encuestado en cada una de las instituciones siguientes: Universidad Hindú de Benarés, Universidad de Hyderabad, Universidad de Rajasthan,



Universidad Jamia Milia Islamia, Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Hyderabad, Universidad Savitribai Phule de Pune, Management Development Institute (Gurgaon), Indian Institute of Management (Indore), Indira Gandhi National Open University, Universidad Amity (Rajastán), Universidad de Bangalore, Colegio Internacional Candor (Bangalore), The International School Bangalore, Colegio Internacional Jamnabai Narsee (Bombay), Instituto Hispania y Lexicos Institute Gurgaon. 3 (el 1,4% de los encuestados) trabajan en más de un centro, y así lo han especificado.

En cuanto a la correlación de muestras de cada centro, de la Universidad Jamia Milia Islamia y de la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Hyderabad contamos con participación del profesorado pero no del alumnado. Del lado opuesto, han participado estudiantes de la Universidad Amity de Noida, de la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Shillong y de la Universidad Central de Bangalore pero no sus respectivos docentes. No contamos tampoco con representación docente de la Universidad Musulmana de Aligarh y de la Universidad Doon de Dehradun, a pesar de haber enviado una invitación vía correo electrónico a los docentes responsables. Con todo, el área geográfica de la muestra se extiende a diferentes puntos del país y, por tanto, al igual que en el caso del alumnado, consideramos que podemos considerarla lo suficientemente representativa para los objetivos de nuestra investigación.

A modo de aclaración final sobre la representatividad de las instituciones, hemos decidido conservar las respuestas procedentes de docentes de colegios internacionales e institutos de lengua, esto es, un total de cinco (2,3%). El hecho de contar con ellas se debe al envío de invitaciones para cumplimentar la encuesta a través del correo masivo de la Asesoría de Educación en India, a pesar de haberse especificado en él que iba dirigida únicamente a docentes universitarios o del Instituto Cervantes. Además de tratarse de un número reducido de participantes, los motivos por los que consideramos que sus respuestas pueden aportar información útil y complementaria para nuestra investigación son, en primer lugar, porque los docentes han mostrado interés en participar y, por tanto, consideran que su aportación puede ser relevante para el estudio. En segundo lugar, se trata de docentes familiarizados también con la enseñanza con adultos en el país, que mantienen contacto con instituciones académicas de enseñanza superior y que, por el hecho de estar suscritos a los informes de la Asesoría de Educación, forman parte de la red de trabajo e intercambio interculturales en el ámbito de ELE en India.

El 60,5% (23 docentes) son mujeres y el 39,5% (15 docentes) son hombres. Ambos porcentajes mantienen una equivalencia similar en el caso del alumnado. El 57,9% del conjunto

(22 docentes) es de origen indio, frente a un 42,1% (16 docentes) que es de origen hispano. Este último dato confirma la elevada representatividad de docentes hispanos nativos en India, reforzada esta por la existencia del Instituto Cervantes y del programa MAEC-AECID de Lectorados en universidades del país.

En cuanto a las edades del profesorado encuestado, veamos su distribución en la tabla 44.

Tabla 44

*Edades de los docentes de ELE encuestados*

	Franjas de edad			
	25-29	30-39	40-49	50-59
N.º docentes	7 (18,4%)	19 (50%)	8 (21,1%)	4 (10,5%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 4 del cuestionario para docentes.

La media del profesorado encuestado tiene entre 30 y 39 años y más del 70% (27 docentes) se encuentra entre los 30 y los 49 años. Si observamos las cifras de los dos extremos, el porcentaje de los docentes más jóvenes supera al de los más mayores.

Los niveles de lengua impartidos por nuestros docentes quedan desglosados en la tabla 45.

Tabla 45

*Niveles de ELE impartidos por los docentes encuestados*

	Niveles de lengua					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
N.º docentes	30 (78,9%)	32 (84,2%)	28 (73,7%)	21 (55,3%)	5 (13,2%)	3 (7,9%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 5 del cuestionario para docentes.

Comparado con los resultados de la encuesta del alumnado (ver Tabla 28), los niveles A2 y B1 ocupan el mismo orden de selección, el primero y el tercero respectivamente. Las diferencias más marcadas las encontramos en las posiciones que ocupan los niveles A1 y B2, el cuarto y el segundo lugar respectivamente en el caso de las selecciones del alumnado. En el caso del cuestionario para el profesorado, el formato de respuesta semiabierto ofrecida significa que un mismo docente ha podido seleccionar varios niveles y que, por tanto, el volumen de la demanda de docencia general por niveles quedaría representado.

En el caso del alumnado, se ha intentado contar con representación de todos los niveles pero, al mismo tiempo, hemos sido conscientes de que el tipo de reflexión sobre el aprendizaje que conllevan los cuestionarios se adapta más a estudiantes ya familiarizados con el aprendizaje del idioma, de lo contrario existe el riesgo de que las preguntas no queden claras en los casos en los que el cuestionario no se ha administrado de forma presencial.

Un dato positivo para el futuro de la docencia de ELE en India son las cifras correspondientes a la impartición de niveles C, con un 21,1% del profesorado encuestado implicado (8 docentes).

La variedad de lenguas maternas de nuestro profesorado resulta ser un tanto más limitada que la del alumnado, al contar, por un lado, con un número inferior de encuestados y, por el otro, con docentes hispanohablantes. En conjunto, hemos recopilado un total de 42 selecciones, repartidas de la siguiente manera: 16 hablantes de español como lengua materna (42,1%), 13 de hindi (34,2%), 5 de inglés (13,1%), 2 de maratí (5,3%), 2 de bengalí (5,3%), 1 de paite (2,6%), 1 de punyabí (2,6%), 1 de tamil (2,6%) y 1 de catalán (2,6%). 3 de los encuestados (7,9%) manifiestan tener como lenguas maternas el inglés y el hindi, y uno de ellos el español y el catalán.

A continuación, la sección relacionada con los estilos y metodologías de aprendizaje nos permitirá contrastar las opiniones de ambas muestras, la del alumnado y la del profesorado, para determinar cuál es la realidad vivida o percibida en las aulas de ELE del conjunto de encuestados.

En la práctica real, 34 de los 38 docentes (89,5%) basan el aprendizaje en contenidos generados por ellos mismos. 18 de ellos (47,4%) afirman que alguna vez han recurrido a contenidos generados por el alumnado y, exceptuando 11 de ellos (29%) que afirman hacerlo a menudo, el resto reconoce que se trata de una práctica muy poco frecuente o inexistente en sus clases. Esta última cifra contrasta con una mayoría de 90 estudiantes (41,7%) que manifiesta estar a favor del aprendizaje a partir de contenidos generados por ellos mismos, si bien, como hemos mencionado, también entre los estudiantes predomina la percepción de un tipo de enseñanza más centrada en el profesor.

Al igual que hemos visto en el correspondiente análisis del alumnado, estos datos sorprenden también en el caso de los docentes, puesto que 36 de ellos (94,7%) están a favor de dinámicas de aprendizaje en las que se priorice la participación activa frente a la observación, 35 (92,1%) se muestran a favor de enmarcar las actividades en contextos significativos y 29 (76,3%) de que el alumnado cree productos finales auténticos y útiles para su aprendizaje (ítem 10 del cuestionario para docentes).

En contraste con la opinión del alumnado, en la quinta pregunta del mismo ítem, 24 docentes (63,1%) reconocen que sus estudiantes se sienten más motivados cuando trabajan actividades más allá del libro. 13 de ellos (34,2%), sin embargo, todavía se muestran indecisos.

Atendiendo al mismo procedimiento que hemos seguido con la muestra del alumnado, analizaremos ahora los resultados de la encuesta del profesorado en comparación con los del estudio de Cheh (2012).

En términos generales, destacamos tres temas clave con los que concluye Cheh su estudio y que englobarían los puntos de análisis que abordamos a continuación. Son los siguientes: la percepción de la competencia intercultural en el aula, las oportunidades de formación y los materiales disponibles.

A través de dos ítems independientes de respuesta cerrada, un 50% de los docentes encuestados por Cheh (2012, pp. 131 y 133) relaciona, en primer lugar, el concepto de cultura con expresiones culturales como la literatura, la música, el teatro o el cine, esto es, Cultura (con C mayúscula), mientras que un 31,8% lo percibe como un conjunto de creencias y de valores compartidos y un 31,1% como la capacidad de llevar a cabo intercambios culturales. En nuestro estudio, mediante una pregunta de respuesta semiabierta múltiple (ítem 16), un 89,5% (34 docentes) afirma que adquirir conocimientos culturales significa entender formas de hablar y de interactuar, un 86,8% (33 docentes) lo relaciona con tradiciones y celebraciones, un 84,2% (32 docentes) con las artes y un 78,9% (30 docentes) con la literatura. A estas cuatro respuestas ofrecidas con la pregunta, dos docentes han añadido aspectos como la historia y la geografía, otros dos la música, uno la moda, uno la cocina y otro la pragmática, como bien justifica a continuación:

La pragmática, adecuar el uso de la lengua al contexto porque, según dice el estudioso inglés David McNally, «my involvement in language entails my immersion in a social and historical field of themes, accents and meanings which are always contested and never closed. The words I choose, the utterances I convey, include a positioning within that field».

Los porcentajes resultantes indican que nuestros docentes de ELE son más conscientes que los participantes en el estudio de Cheh acerca de la importancia que adquieren las formas de hablar y de interactuar en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir, las representaciones culturales más allá de las artes o de la Cultura (con C mayúscula).

En el caso del alumnado, no hemos comparado anteriormente este aspecto con el estudio de Cheh, puesto que la autora analiza el tratamiento en clase de las diferentes percepciones del componente cultural, mientras que nuestra investigación, en este caso, busca una respuesta orientativa acerca de la percepción general que tiene el alumnado encuestado sobre la cultura. Por el contrario, sí que consideramos oportuno comparar los resultados de la percepción de los estudiantes con la de los docentes. Así, un 88,4% de nuestro alumnado (191

estudiantes) relaciona los conocimientos culturales con las tradiciones y celebraciones, seguido de un 76,4% (165 estudiantes) que lo vincula a las artes, un 71,8% (155 estudiantes) a las formas de hablar y de interactuar y, por último, un 62% (134 estudiantes) a la literatura (ítem 16 de la encuesta para estudiantes). Al igual que en la pregunta planteada al profesorado, la respuesta ha sido semiabierta, opción que han aprovechado los estudiantes para añadir aspectos como la historia, la filosofía, la política, los gustos y las preferencias de los hablantes nativos o la religión.

Si comparamos las elecciones de nuestros docentes con las del alumnado, los porcentajes de esta última muestra en las respuestas proporcionadas son inferiores, con la excepción de la opción *Tradiciones y celebraciones*, llegando a una diferencia de alrededor de 20 puntos en las opciones *Literatura* y *Formas de hablar y de interactuar*. A esta última, seleccionada por una mayoría de los docentes, en el caso de la percepción del alumnado, la aventajan, en primer lugar, las tradiciones, seguidas por las celebraciones y las artes. La literatura, por su parte, coincide en ser la opción con inferior puntuación.

A partir de su estudio, Cheh (2012, p. 135) concluye que los docentes de lenguas extranjeras priorizan el desarrollo de competencias lingüísticas frente a las culturales. Entre nuestros docentes de ELE entrevistados, el 94,7% (36 docentes) entiende que enseñar español significa, a su vez, enseñar la cultura de los países hispanohablantes (ítem 15). Contrastemos ahora, en la tabla 46, esta información con la distribución del tiempo real en el aula asignado a la gramática, a la pronunciación y a la cultura.

Tabla 46

*Orden de importancia (en términos de tiempo) asignado por los docentes a la gramática, a la pronunciación y a la cultura en el aula de ELE y en los exámenes*

	1.º		2.º		3.º	
	Aula	Exámenes	Aula	Exámenes	Aula	Exámenes
Gramática	16 (42,1%)	17 (44,7%)	10 (26,3%)	9 (23,7%)	12 (31,6%)	12 (31,6%)
Pronunciación	8 (21%)	9 (23,7%)	18 (47,4%)	19 (50%)	12 (31,6%)	10 (26,3%)
Cultura	5 (13,1%)	3 (7,9%)	14 (36,8%)	14 (36,8%)	19 (50%)	21 (52,3%)

*Nota.* Elaboración propia a partir de los ítems 12 y 13 del cuestionario para docentes.

Si comparamos estos datos con los del alumnado (ver Tabla 29), también desde el punto de vista del docente, destaca el tiempo asignado al aspecto gramatical tanto en el aula como en los exámenes. El orden de importancia de los tres aspectos planteados coincide plenamente en

ambas muestras, con la pronunciación en segundo lugar y los aspectos culturales en última posición.

Si hablamos de la integración entre lengua y cultura en el aula, ante cinco opciones de respuesta cerrada, el 74,5% de los encuestados por Cheh (2012, pp. 177-184) se manifiesta en desacuerdo frente a la afirmación de que lengua y cultura no pueden enseñarse conjuntamente, un 12,8% parcialmente en desacuerdo, un 6,4% parcialmente de acuerdo, un 4,3% indeciso y un 2,1% totalmente de acuerdo. Relacionado con esto, las cifras obtenidas en nuestro estudio y desglosadas en la tabla 47 reflejan la realidad al respecto en las aulas de ELE.

Tabla 47

*Separación entre cultura y gramática en las clases de ELE según la práctica en el aula del profesorado*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º docentes	5 (13,2%)	15 (39,5%)	9 (23,7%)	7 (18,4%)	2 (5,3%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 20 del cuestionario para docentes.

Del estudio de Cheh, así como de todos los datos proporcionados anteriormente, deducimos que, en un principio, la mayoría de los docentes entiende que lengua y cultura van a la par en el aula de idiomas. Sin embargo, en la tabla 47 observamos que, a la hora de aplicarlo a la práctica real en la clase de ELE, aumenta el porcentaje de docentes que separan ambas, así como el número de respuestas indecisas, hasta situarse estas últimas en un elevado 23,7% del total (9 docentes).

Referido a la consideración de la cultura de los aprendientes y a la comparación y el contraste culturales en clase, incluiremos aquí también las respuestas de los estudiantes, con el objetivo de visualizar los datos con mayor claridad y valorar en qué grado coinciden las percepciones de los dos agentes implicados en el aprendizaje en el aula, esto es, el alumnado y el profesorado.

Tabla 48

*Opinión del profesorado acerca del aumento de la motivación del alumnado al comparar su cultura con la cultura hispana*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º docentes	0 (0%)	0 (0%)	7 (18,4%)	18 (47,4%)	13 (34,2%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 10 del cuestionario para docentes.

Tabla 49

*Opinión del alumnado acerca del aumento de su propia motivación al comparar su cultura con la cultura hispana*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º docentes	13 6%	26 12%	80 37%	61 28,2%	36 16,7%

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 10 del cuestionario para estudiantes.

Entre las tablas 48 y 49 observamos divergencia de opiniones. En primer lugar, ningún docente ha seleccionado las opciones que muestran desacuerdo, mientras que un 18% del alumnado (39 estudiantes) sí que se ha pronunciado al respecto. El 47,4% del profesorado (18 docentes) está de acuerdo y esta ha sido la segunda opción mayoritaria entre el alumnado, si bien con casi 20 puntos de diferencia. La respuesta más compartida por este último grupo ha sido la intermedia indecisa, un resultado cuestionable, ya que, cuando hemos preguntado a esta última muestra si encuentran más interesante leer textos sobre tradiciones, celebraciones, música, baile, gastronomía y formas de vida o compararlos con sus equivalentes en India (ítem 17 del cuestionario para estudiantes), el 45,8% (99 estudiantes) ha elegido esta segunda opción de respuesta. En el caso del profesorado (ítem 17 del cuestionario para docentes), el porcentaje asciende al 81,6% (31 docentes) y, en el estudio de Cheh (2012, p. 147), el 60,4% de los docentes encuestados afirmó que a menudo sus estudiantes comparaban aspectos de su cultura con la cultura de aprendizaje y que un 39,6% lo había hecho una vez. Observamos, por tanto, que la comparación y el contraste culturales en el aula de idiomas no es una práctica nueva para los docentes indios y que su valoración positiva sigue en aumento por parte de los docentes de ELE, como demuestra nuestro estudio.

En las prácticas reales en el aula de ELE, el 44,7% del profesorado (17 docentes) afirma relacionar a menudo la cultura de los estudiantes con aspectos culturales hispanos tratados en clase, y un 28,9% (11 docentes) lo hace siempre (ítem 19). Podemos considerar que la distribución y el orden de los porcentajes obtenidos es comparable con los de las respuestas del alumnado. Contamos, por tanto, con una percepción similar al respecto confirmada por los resultados comparados de ambas encuestas.

Relacionado con el predominio de la opción de respuesta intermedia en varias respuestas por parte del alumnado, este queda todavía más marcado al preguntarles si encuentran similitudes entre las culturas hispanas y las diferentes culturas de India (ver ítem 18 del cuestionario para estudiantes). El 42,6% del alumnado (92 estudiantes) se ha decantado por esta opción indecisa, una de las más seleccionadas también por el profesorado. Cabría

analizar si, en el caso del profesorado, esta ausencia de opinión se debe a una situación real o a la falta de conocimientos acerca de la cultura del otro. Las tablas 50 y 51 muestran las respuestas.

Tabla 50

*Opinión del profesorado acerca de la similitud entre las culturas hispanas y las diferentes culturas de India*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º docentes	1 (2,6%)	0 (0%)	10 (26,3%)	17 (44,7%)	10 (26,3%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 18 del cuestionario para docentes.

Tabla 51

*Opinión del alumnado acerca de la similitud entre las culturas hispanas y las diferentes culturas de India*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	8 (3,7%)	25 (11,6%)	92 (42,6%)	69 (31,9%)	22 (10,2%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 18 del cuestionario para estudiantes.

Si nos centramos ahora en los posibles choques que han podido darse al trabajar contenidos culturales en el aula de ELE (ítem 31 del cuestionario para docentes), el 44,7% del profesorado (17 encuestados) afirma haber trabajado representaciones hispanas que han resultado problemáticas en la cultura india. Del total de 17 docentes que han seleccionado esta opción, 9 de ellos (23,7% del total de la muestra) son de origen hispano y 8 (21%) de origen indio. Estas cifras han experimentado una mejora respecto a los encuestados por Cheh, entre los cuales un 60,4% afirmó haber trabajado una vez en clase aspectos de la cultura extranjera que despertaban en ellos una actitud negativa, un 14,6% lo había hecho a menudo, mientras que únicamente un 25% no se había encontrado nunca ante tal situación (Cheh, 2012, p. 148).

Entre el alumnado de nuestro estudio, solo un 13% (28 estudiantes) reconoce haber sentido algún choque cultural en el aula, repartido en 8 estudiantes de nivel B1 (3,7% del total de la muestra), 7 de nivel B2 (3,2%), 6 de nivel A2 (2,7%), 5 de nivel C1 (2,31%) y 2 de nivel A1 (0,9%) (ítem 42 del cuestionario para estudiantes). En el caso de los 5 estudiantes de nivel C1, estos representan el 29,4% del total del alumnado participante en la encuesta con este nivel del idioma.

Atendiendo ahora a la realización de estancias de formación docente en países hispanos por parte del profesorado indio encuestado (ítem 24), un 59,1% ha respondido afirmativamente,



esto es, 13 docentes indios de un total de 22. 8 de ellos trabajan en Delhi —6 de ellos en el Instituto Cervantes— y 5 ejercen fuera de la capital. Un docente indio no ha respondido a esta pregunta.

En el estudio de Cheh, el 67,4% de los participantes había participado en proyectos de intercambio docente y un 75% había realizado cursos de formación en la cultura meta (Cheh, 2012, pp. 143-144). La diferencia de porcentajes entre el estudio de Cheh y el nuestro podría deberse a la desigualdad de oportunidades de formación y de intercambio que ofrece cada país. En términos generales, debemos reconocer, eso sí, que el resultado de nuestro estudio de 2020 es inferior a la media obtenida por el de Cheh.

En cuanto a la formación intercultural, también por parte de los docentes hispanos (ítem 25), el 50% de nuestros encuestados no ha realizado ninguna formación docente con formadores de origen indio. De los 8 docentes que afirman haberlo hecho, 5 de ellos trabajan en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, 1 en la Universidad de Delhi y 2 en colegios internacionales fuera de la capital. De las 7 universidades que actualmente participan en el programa MAEC-AECID de Lectorados, únicamente la Universidad de Delhi queda representada en este recuento.

En referencia a la competencia intercultural en clase, Cheh concluye en su estudio que la mitad del profesorado mostraba, en términos de Sercu et al. (2005 citado por Cheh, 2012, p. 249), una disposición favorable hacia la consideración de la competencia intercultural en el aula y que, en el conjunto de los encuestados, el grado de disposición dependía de factores como las creencias o la formación recibida, entre otros (pp. 249-250).

Relacionado con el punto anterior, 26 de los 38 docentes participantes en nuestra encuesta (68,4%) están de acuerdo o totalmente de acuerdo en la importancia de enseñar gramática y pronunciación correctamente para que sus estudiantes hablen como hablantes nativos hispanos (ítem 14 del cuestionario para docentes). Una cifra superior, 33 de ellos (86,8%), están de acuerdo o totalmente de acuerdo en priorizar la capacidad de interactuar en español por encima de la corrección lingüística.

Al preguntarles sobre la opinión que tienen acerca de la percepción del componente cultural e intercultural del aprendizaje por parte de sus estudiantes (ítem 8 del cuestionario para docentes), 17 docentes (44,7%) afirman que sus estudiantes son a menudo conscientes de ello, 11 (28,9%) piensan que son siempre conscientes, 6 (15,8%) opinan que alguna vez lo son y finalmente 4 (10,5%) que rara vez lo son.

Si avanzamos un paso, ante la pregunta sobre si piensan que sus estudiantes interiorizan los aspectos culturales aprendidos en clase y hacen uso posterior de ellos (ítem 9 del

cuestionario para docentes), 14 (36,8%) opinan que alguna vez lo hacen, 12 (31,6%) piensan que a menudo y, por último, 6 (15,8%) han manifestado que lo hacen siempre y otros 6 (15,8%) que rara vez sucede. Comprobamos que a la hora de materializar el aprendizaje del componente intercultural, del cual la mayor parte de los estudiantes son conscientes, los resultados obtenidos son ligeramente menos favorables.

En lo que respecta a los materiales utilizados en clase, ante la pregunta sobre la posibilidad de establecer, a partir de ellos, paralelismos culturales entre la cultura del alumnado y la cultura de los países hispanohablantes, observemos los resultados de las respuestas en las tablas 52 y 53.

Tabla 52

*Opinión del alumnado acerca de la existencia de paralelismos entre su cultura y la cultura hispana en los materiales de clase*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
N.º estudiantes	5 (2,3%)	7 (3,2%)	76 (35,2%)	94 (43,5%)	34 (15,7%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 41 del cuestionario para estudiantes.

Tabla 53

*Opinión del profesorado acerca de la existencia de paralelismos entre la cultura hispana y la cultura del alumnado en los materiales de clase*

	Nunca	Rara vez	Alguna vez	A menudo	Siempre
N.º docentes	1 (2,6%)	2 (5,3%)	8 (21,1%)	22 (57,9%)	5 (13,2%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 30 del cuestionario para docentes.

Si comparamos la suma de las dos opciones de respuesta afirmativa obtenidas en ambas muestras, la correspondiente al alumnado representa un 59,2% (128 estudiantes) y la del profesorado un 71,1% (27 docentes). El número de estudiantes indecisos, sin embargo, es mayor entre el primer grupo, con un 35,2% (76 estudiantes), frente al 21,1% del profesorado (8 docentes) que ha seleccionado la opción intermedia (*alguna vez*). La suma de ambas opciones de respuesta negativa es más elevada entre el profesorado (7,9%, 3 docentes) que entre el alumnado (5,5%, 12 estudiantes).

Al analizar con detalle las respuestas de los docentes, hemos comprobado que 17 de los 22 docentes indios encuestados, esto es un 77,27% del profesorado indio, han seleccionado las opciones de respuesta afirmativas, un porcentaje superior al 62,5% de los docentes hispanos, es decir, 10 de los 16 participantes de origen hispano que han optado por estas mismas

opciones. La opción *rara vez* ha sido elegida por 1 docente indio y 1 hispano, y únicamente un docente de origen hispano ha seleccionado la opción *nunca*.

La información que nos aportan estos datos, en primer lugar, es que la opción mayoritaria elegida es la que muestra acuerdo, seguida —y resaltamos de nuevo— por la opción intermedia, si bien esta última desciende 7,4 puntos con respecto a las respuestas más generales contenidas en la tabla 51, en el caso del alumnado, y 5,2 puntos entre el profesorado (ver Tabla 50). Deducimos aquí, por tanto, que, en la práctica real en el aula de ELE, la percepción de la existencia de paralelismos culturales tanto por parte del alumnado como del profesorado experimenta una ligera mejora.

Un dato que contrarresta la información anterior lo encontramos en la mayoría de los docentes que han seleccionado la opción intermedia a la hora de calificar el volumen de representaciones culturales del mundo hispano en los materiales y manuales que utilizan en clase, tal y como muestra la tabla 54.

Tabla 54

*Opinión del profesorado acerca de la suficiencia de representaciones culturales del mundo hispano en los manuales y materiales de clase*

	Nunca	Rara vez	Alguna vez	A menudo	Siempre
N.º docentes	2 (5,3%)	6 (15,8%)	14 (36,8%)	12 (31,6%)	4 (10,5%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 28 del cuestionario para docentes.

Según la tabla 54, el 42,1% de los encuestados (16 docentes) ha respondido afirmativamente, frente al 68,9% del alumnado (149 estudiantes) (ítem 39 del cuestionario para estudiantes), el cual, en general, tiene una percepción más positiva que el profesorado acerca de la suficiencia de representaciones culturales en los manuales.

Respecto al grado de actualización de los contenidos culturales en los manuales (ítem 28 del cuestionario para docentes e ítem 40 del cuestionario para estudiantes), son también los docentes los que se muestran más críticos. Un 52,6% de ellos (20 docentes) muestran una opinión positiva al respecto, frente a un 69,8% del alumnado (151 estudiantes). Cabe resaltar de nuevo que, en ambas muestras, el porcentaje de los indecisos representa el segundo grupo más numeroso, con el 24% del alumnado (52 estudiantes) y el 29% del profesorado (11 docentes).

Entre los docentes encuestados por Cheh, ante la pregunta sobre el grado de satisfacción con el contenido cultural de los manuales, con cuatro opciones de respuesta cerrada, el 23,8% afirmó estar totalmente satisfecho, el 69% opinó que se sentía en cierta medida satisfecho, el 4,8% se mostró insatisfecho y el 2,4% se posicionó como totalmente insatisfecho (Cheh, 2012,

p. 162). Observamos, por tanto, resultados más positivos al respecto en esta investigación de 2012 que en la nuestra. Recordamos, de nuevo, que el estudio de 2012 abarcaba diversas lenguas extranjeras, entre las cuales el español no era de las más populares, y que no ofrecía la opción de respuesta intermedia indecisa, la cual ha obtenido porcentajes destacados en ambas muestras de nuestro estudio.

Referirnos al componente intercultural en el aula de idiomas significa hablar también de las situaciones de contacto intercultural que acontecen entre docentes de diferentes orígenes, así como de las oportunidades de formación disponibles.

En nuestro contexto de estudio, según las respuestas obtenidas mediante el ítem 22, 25 de los 38 encuestados son docentes hispanos que trabajan a menudo o siempre con docentes indios o viceversa. Estos representan un 65,7% del total del profesorado participante. 10 de ellos trabajan en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi y 9 en las siguientes universidades en las que existe o ha existido el programa Lectorados MAEC-AECID: 3 en la Universidad de Delhi, 3 en la Universidad de Mumbai, 1 en la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Hyderabad; 1 en la Universidad Savitribai Phule de Pune, y 1 en la Universidad Jamia Milia Islamia. Destacan dos universidades que participan también en dicho programa donde, sin embargo, el profesorado hispano ha manifestado no trabajar en colaboración con docentes indios. Se trata de la Universidad de Rajasthan y de la Universidad Hindú de Benarés. A estos dos se suma un docente de origen hispano de la Universidad de Delhi. Este último dato, el cual contrasta con los tres docentes anteriores de la misma universidad que han manifestado trabajar en colaboración, demuestra las diferentes situaciones que pueden darse dentro de un mismo departamento o institución.

Por último, señalamos la existencia de dos docentes, uno de origen indio y otro de origen hispano que, en el seno del Instituto Cervantes de Nueva Delhi —institución con una clara mezcla intercultural en su equipo docente— afirman no trabajar en colaboración con docentes de la otra nacionalidad o grupos de nacionalidades en cuestión.

Otro dato que invita a reflexionar desde la perspectiva de la competencia intercultural que nos concierne es el relacionado con las metodologías docentes a la hora de tratar temas culturales en el aula (ítem 23). Un 92,1% de los encuestados (35 docentes) afirma que existen diferencias metodológicas entre los docentes hispanos y los de origen indio. El 7,9% restante (3 docentes) corresponde a tres docentes, concretamente a 2 de origen hispano que imparten docencia en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi y a 1 de origen indio que desempeña su labor en la Universidad de Delhi.

Mediante las respuestas obtenidas a partir del ítem 21, hemos constatado que estas diferencias metodológicas no se deben a las destrezas implementadas en el aula durante el trabajo de actividades relacionadas con aspectos culturales. Para demostrarlo, mostramos en la tabla 55 la escasa diferencia que existe entre las destrezas elegidas en primer lugar.

Tabla 55

*Principales destrezas trabajadas en clase en las actividades relacionadas con aspectos culturales según el origen del profesorado*

Origen del profesorado	Comprensión lectora	Expresión escrita	Comprensión auditiva	Expresión e interacción orales
Indio	6 (15,8%)	3 (7,9%)	4 (10,5%)	6 (15,8%)
Hispano	8 (21%)	5 (13,1%)	4 (10,5%)	7 (18,4%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 21 del cuestionario para docentes.

Observemos a continuación, desde una perspectiva más generalizada del aula de ELE, si el origen del profesorado influye en la percepción del alumnado sobre las metodologías docentes adoptadas en clase.

Tabla 56

*Opinión del alumnado sobre la aplicación de dinámicas nuevas en el aula por parte de sus docentes hispanos*

N.º	No he tenido docentes hispanos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	estudiantes	25 (11,7%)	7 (3,3%)	25 (11,7%)	45 (21,1%)	69 (32,4%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 31 del cuestionario para estudiantes.

Tabla 57

*Opinión del alumnado sobre la incidencia en aspectos gramaticales en la clase de ELE según el origen el profesorado*

	N.º estudiantes
El profesorado hispano incide más en aspectos gramaticales que el profesorado indio	34 (15,7%)
El profesorado indio incide más en aspectos gramaticales que el profesorado hispano	25 (11,6%)
El profesorado hispano y el profesorado indio inciden de la misma manera en aspectos gramaticales	80 (37%)
Todos mis docentes han sido indios o hispanos. No puedo comparar	77 (35,6%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 33 del cuestionario para estudiantes.

Tabla 58

*Opinión del alumnado sobre la incidencia en destrezas comunicativas en la clase de ELE según el origen el profesorado*

	<u>N.º estudiantes</u>
El profesorado hispano incide más en destrezas comunicativas que el profesorado indio	65 (30,1%)
El profesorado indio incide más en destrezas comunicativas que el profesorado hispano	12 (5,6%)
El profesorado hispano y el profesorado indio inciden de la misma manera en destrezas comunicativas	76 (35,2%)
Todos mis docentes han sido indios o hispanos. No puedo comparar	63 (29,2%)

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 34 del cuestionario para estudiantes.

Antes de analizar los datos de las tablas presentadas, cabe destacar la falta de coherencia en las respuestas referidas al origen monocultural del profesorado, con porcentajes que difieren en las tres y que, a primera vista, resultan incomprensibles, sobre todo si comparamos las tablas 57 y 58.

Tras este inciso, pasamos a resumir los datos más relevantes.

Desde un punto de vista general, según la tabla 56, la media del alumnado, un 52,1% (111 estudiantes), opina que los docentes de origen hispano utilizan dinámicas de clase a las cuales no estaban acostumbrados, si bien contamos aquí también con un volumen considerable de indecisos, un 21,1% (45 estudiantes), que han elegido la opción de respuesta neutra intermedia.

A continuación, la tabla 57 muestra que un 37% del alumnado (80 estudiantes) opina que ambos grupos de docentes inciden en la misma medida en los aspectos gramaticales, seguidos por un 15,7% (34 estudiantes) que piensa que es el profesorado de origen hispano el que más trabaja la gramática en clase. Esta cifra se encuentra 4,1 puntos por encima de la que representa al volumen de estudiantes que han seleccionado al profesorado indio (11,6%, 25 estudiantes).

En cuanto al trabajo de las destrezas comunicativas del lenguaje, según la tabla 58, el porcentaje más elevado del alumnado (35,2%, 76 estudiantes) opina también que ambos grupos de docentes inciden de la misma manera. Comparado con los resultados de la tabla anterior, destaca un 30,1% (65 estudiantes) que opina que es el profesorado de origen hispano el que más trabaja las destrezas comunicativas, frente a un 5,6% (12 estudiantes) que, en cambio, opina que se trata del profesorado indio.

Los resultados representados en estas dos últimas tablas, para aquellos participantes que han elegido una de las primeras tres opciones de respuesta, nos informan de tres aspectos

importantes. Primero, las principales opciones elegidas son aquellas que no realizan distinción alguna según sea el origen del profesorado. Segundo, la segunda opción más elegida es la que destaca una mayor insistencia por parte del profesorado hispano, tanto en los aspectos gramaticales como en el desarrollo de destrezas comunicativas. Tercero, no existe una diferencia marcada en la percepción del tratamiento de la gramática pero no sucede lo mismo si hablamos del trabajo de la competencia comunicativa. Aquí el alumnado percibe claramente que el profesorado de origen hispano dedica más atención en clase que el de origen indio.

En cuanto a la opinión de los docentes encuestados sobre la implicación de sus centros de trabajo en el desarrollo de la competencia intercultural y en la adaptación cultural de los docentes hispanos (ítem 27 del cuestionario para docentes), un 15,8% (6 docentes) trabaja en centros que no cuentan con profesorado hispano. Del resto de los encuestados, una mayoría representada por el 28,9% (11 docentes) opina que sus respectivos centros se implican alguna vez. Le siguen los que piensan que esto ocurre raras veces, con un 21,1% (8 docentes) y, a continuación, los que lo ven como una práctica repetida, con un 18,4% (7 docentes). Finalmente, coinciden en un 7,9% (3 docentes) los que opinan, de un lado, que sus centros nunca se implican y, del lado contrario, que se implican a menudo. Si analizamos el 26,3% — esto es, 10 docentes— que opina que sus centros se implican a menudo o siempre en el desarrollo de la competencia intercultural y en la adaptación cultural del profesorado hispano, únicamente 2 docentes son de origen hispano y, del conjunto, un total de 3 trabajan en el Instituto Cervantes. En esta institución, de los 15 docentes restantes que han participado en el estudio, 7 opinan que alguna vez el centro se implica en la formación intercultural (4 de origen hispano y 3 de origen indio), 3 (2 de origen hispano y 1 de origen indio) piensan que esta práctica se lleva a cabo raras veces y, por último, 2 (1 de origen hispano y 1 de origen indio) opinan que este tipo de formación no se da nunca en el centro.

En el contexto del mismo Instituto Cervantes de Nueva Delhi, con un total de 15 docentes participantes en la encuesta, las respuestas al ítem 26 indican que esta falta de formación intercultural por parte del profesorado de origen hispano, en realidad, se traduce, en ocasiones, en malentendidos interculturales experimentados, en mayor medida, por parte de los docentes indios, como podemos comprobar en la tabla 59.

Tabla 59

*Malentendidos culturales al trabajar conjuntamente docentes indios e hispanos en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi*

Origen del docente	Nunca	Rara vez	Alguna vez	A menudo	Siempre
Indio	1	2	3		1
Hispano	2	4	1	1	

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 26 del cuestionario para docentes.

En el conjunto del profesorado encuestado, un 31,6% (12 docentes), afirma no haber experimentado nunca malentendidos interculturales. Esta cifra coincide con la de aquellos que han seleccionado la opción intermedia. Les sigue un 23,7% (9 docentes) que manifiesta haber experimentado raras veces este tipo de malentendidos. Más de la mitad de los docentes, por tanto, han seleccionado respuestas negativas. Veamos, en la tabla 60, la distribución de las respuestas según el origen del profesorado.

Tabla 60

*Malentendidos culturales al trabajar conjuntamente docentes indios e hispanos*

Origen del docente	Nunca	Rara vez	Alguna vez	A menudo	Siempre
Indio	7	4	7	1	3
Hispano	5	5	5	1	

*Nota.* Elaboración propia a partir del ítem 26 del cuestionario para docentes.

Observamos aquí también que las cifras son ligeramente superiores en el caso de malentendidos experimentados por parte del profesorado indio, en comparación con los resultados concernientes al profesorado de origen hispano. Esto nos hace pensar que la misma situación manifestada anteriormente en el contexto del Instituto Cervantes podría reflejar el panorama generalizado a nivel de país.

#### **4.5 Limitaciones**

En el desarrollo del proceso de esta última encuesta se han presentado las limitaciones siguientes:

- Falta de recursos tecnológicos en el caso de la Universidad de Delhi, lo cual no nos ha permitido realizar el cuestionario guiado en línea con los estudiantes en el aula. Así, con un grupo hemos realizado una cumplimentación guiada sobre papel y, a continuación, hemos introducido nosotros los datos en el cuestionario en línea. Esto, además de resultar una tarea laboriosa, podría conllevar una manipulación de las respuestas que, cabe reconocer, pasaría imperceptible. Un aspecto positivo de administrar el cuestionario *in situ* es que permite controlar el tiempo de dedicación



y ayudar a los estudiantes a aclarar posibles dudas. Con el resto de los estudiantes hemos optado por presentarles y explicarles el cuestionario en un momento de la clase, como ya hemos apuntado, recopilar sus direcciones de correo electrónico y distribuirlo por esta vía.

- Al distribuir la mayoría de los cuestionarios por medios electrónicos, la amplitud de la muestra final es impredecible y, en general, la tasa de respuesta es inferior que en los cuestionarios administrados *in situ*. De hecho, a pesar de los recordatorios enviados, no hemos obtenido respuesta de algunas universidades y de un número elevado de estudiantes abordados. Asimismo, al no poder aclarar instrucciones ni supervisar el proceso de cumplimentación, los encuestados eligen el tiempo de dedicación y de seriedad en sus respuestas (Dörnyei, 2010, p. 53). Existe el riesgo de que los encuestados no respondan a los ítems de la forma esperada. Este ha sido el caso del ítem 6 del cuestionario para estudiantes, con aquellos participantes que, ante la pregunta acerca de las lenguas que hablan, han respondido simplemente mediante un dígito. En esta pregunta nos interesa saber el grado de multilingüismo del alumnado, en qué lenguas hablan principalmente y descartar las lenguas extranjeras. En caso de repetir el cuestionario en el futuro, habría que reformular la pregunta.

Otro ejemplo lo encontramos en las respuestas a los ítems 33 y 34 del cuestionario para estudiantes, ante la falta de coherencia en las respuestas relacionadas con el origen monocultural del profesorado.

Estos ejemplos aportados son incoherencias que, tras la devolución de los cuestionarios, no hemos podido resolver. En este sentido, la validez de las respuestas obtenidas en línea puede ser en ocasiones, por tanto, cuestionable.

- La distribución del cuestionario para docentes mediante envío de correo masivo a todos los contactos registrados en la Asesoría de Educación ha implicado que, a pesar de las instrucciones expresas acerca de la muestra de estudio que buscamos — docentes de universidades y del Instituto Cervantes de Nueva Delhi—, no podamos controlar el perfil de los docentes que acceden al cuestionario. En general, el hecho de no contar con una base de datos sistematizada a nivel de país y organizada según los niveles de enseñanza, no nos ha posibilitado filtrar el perfil de la muestra que buscábamos. Las principales opciones disponibles, además de este envío de correo masivo, han sido escribir directamente a contactos establecidos en el país desde el

año 2013 y buscar en las páginas web de las universidades en las que sabemos que existen programas de estudios de ELE.

- Por último, hemos contado con un número destacado de preguntas para las que la indecisión o la opción neutra intermedia ha sido la opción de respuesta principal o ha obtenido un porcentaje elevado de respuestas, sobre todo por parte del alumnado. Este grado de indecisión nos lleva a plantearnos, al igual que le sucedió a Taguchi (Dörney, 2010, p. 114) con alumnado japonés, si la opción intermedia podría responder a una reticencia cultural de los encuestados indios a la hora de dar respuestas negativas. De ser esto cierto, una posible solución sería, como indica el mismo autor, ampliar la escala Likert a 6 puntos y eliminar la opción de respuesta intermedia. Con ello favoreceremos procesos de reflexión que nos permitan obtener respuestas más precisas.

## Capítulo 5

### Discusión y conclusiones (Discussion and Conclusions)

The thread of this research was observing intercultural dynamics in contexts of teaching Spanish as a foreign language to adult learners in India. The approach was multifold, thus analysing perceptions, relations and interactions among all actors involved, i.e. learners, teachers and institutions, as part of an intercultural work being conducted both at macrolevel —through projects and programs being implemented— and microlevel —through teaching methodologies and situations in class. The main findings will be now discussed in this chapter, with the ultimate goal of getting a full and clear picture leading us to a series of action lines suggested in chapter 6.

Following Sen's words, "the real merit of human development lies in the plural attention" (2000, p. 22). Based on this initial premise, we believe it appropriate to include in our research reflection processes entailing a plural attention to the context in which teaching Spanish as a foreign language is developing in India, irrespective of resources available in the different institutions concerned, neither learners' socioeconomic background. Since our study delves into language learning and acquisition, an innate ability in humans according to Chomskyan linguistics, our aim is not to establish differences among educational centres, but to consider society as a whole. As stated on the introductory chapter when referring to the Millenium Development Goals, we intend to look into a matter that "guarantees inclusive and equitable quality education and promotion of life-long learning opportunities for all" (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2018, p. 28). This effort towards achieving quality of education and universal access to it guided our research in the Indian context.

Spanish is the second most spoken language in the world and near 22 million people learn it as a foreign language (Instituto Cervantes, 2019). Increasing demand rates for learning Spanish at secondary education level in Europe and in the United States are indicative of its growth and influence prospects. In this context, increased demand for Spanish language studies in Asian countries like India or China, with economies taking off but provided with less material and professional resources than other Asian countries like Japan, is not usually highlighted in comparative international reports mainly placing their focus on the west, represented by Europe and the United States.

India, the context addressed in our research, is a growing economy inhabited by almost 1300 million. The country is gradually slowing unequal development of its population since 2010 (The Fund for Peace, 2019) and today it hosts a growing and predominantly young middle class.

With a total of 22 official languages, added to English, five Indian languages —i.e. Hindi, Bengali, Punjabi, Marathi and Telugu— are among the 11 most spoken languages in the world (SIL International, 2019). Multilingualism and multiculturalism are inherent features to the country. It is from this plurilinguistic, pluricultural and intercultural basis that Indians learn Spanish, far from a native Hispanic context.

Like in many other parts of the world, Spanish language is of growing importance in India, not only in academics but also in different business areas, thus generating a steady growth in demand for its learning, demonstrated by a higher number of young teachers, compared to older ones, and by the existence of both teachers and learners involved in C1 and C2 levels of the language. All actors, whether of Indian or Hispanic origin, are aware of the immediate future potential of Spanish language. In addition, a real communicative interest (personal or professional) by Indian learners reinforces the status and expansion of Spanish as an international language.

Widespread interest in learning Spanish in India is translated into more Indians receiving teacher training, as well as into the need for more agreements with institutions in Spanish-speaking countries in order to host native Hispanic teachers. Under those circumstances, there is room for programs allowing mobility of Hispanic teachers to the country.

Notwithstanding the evidence of a high demand in Spanish language studies in India, as of yet, there are neither comprehensive and updated reports providing real and reliable counts and figures as to the current status of programs being offered and demand for its learning at country level, nor a platform to coordinate unified and centralized follow-up and documentation processes with final results coherently systematized that could serve as a reference.

If trends in demand for learning a language reflects its importance in the future, we need to have approximate estimates about demand for Spanish studies in India, at country level and at different levels of education. This will help to better focus and to coherently coordinate educational and cultural projects with a long-term view, especially considering that Spanish is expected to take second place in studies as a foreign language worldwide.

From the Spanish institutions side, important budget cuts in cultural projects have been in force since 2012, contextualized in a so-called economic crisis. Ruiz Mantilla (2008) referred to this economic crisis as a hindrance to the policy of expansion of Spanish language, considering that its potential as a language was being wasted. Twelve years later, in 2020, we can draw from our experience in India, a key growing economy out of Europe, that this weakened investment and efforts are still translated into a lack of coordination when implementing language and culture programs involving Spanish institutions based in Spain, Spanish institutions working in India and partner Indian institutions. Joint action plans and follow-ups where responsibilities are shared are not being fully in force, and lack of accountability as to functions assigned has been sometimes also observed.

Difficulties when trying to divide, share and assume responsibilities among participants in joint programs could be due to the overlapping roles that, according to Moreno Fernández (1995), exist among different Spanish institutions, mostly if considering that each institution has its own ministerial budget and role. Together with this, when considering international relations between two countries, business agreements usually bring more immediate revenues than cultural cooperation. Hence, in times of crisis, the former are more likely to become a priority.

In bilateral relations between India and Spain, the role that cultural cooperation plays might be acknowledged, but we find a lack of in-depth consideration of the cultural factor. This is observed in reports like the one published by Real Instituto Elcano (Campos Palarea y Sengupta, 2017), with no reference to the long-standing MAEC-ACID Lecturers programs in India and by introducing its cultural relations chapter (p. 34) with the idea of considering cinema as a cultural bridge between India and Spain, after the success of the Indian Bollywood movie *Zindagi Na Milegi Dobara*, which, as stated on the second paragraph of the same chapter about cultural relations, was partly due to a Spanish tourism marketing campaign in India.

Last, related to the information obtained during our research and documentation process, based mainly on field work and direct observations, one needs to consider that reality is dynamic and that it depends, up to a high extent, on the specific time, space and context in which systematic observation is being conducted. In this sense, although important data was collected from our surveys, information obtained from participant observations through direct work in class during two time frames (from July 2013 to June 2016 and from September 2018 to June 2019) is to be highlighted. They provided reliable and first-hand information about how the learning, linguistic, communication and intercultural factors intertwined in our experienced reality in the Spanish class with adult learners in India.

In the following paragraphs we will discuss the first five original research questions and objectives of this study. Research questions number 6 and 7 will be treated and linked to the suggestions included in chapter 6.

Research question 1: In contexts of teaching Spanish as a Foreign Language with adults in India, is the concept of culture equally perceived?

Teachers in India became lately more aware of the important role that ways of speaking and interacting play when learning cultural aspects related to Spanish language. This means a step beyond the traditional approach to culture in the foreign language class only through arts. In contrast, students still perceive culture more as traditions, celebrations and arts.

In broader terms, culture is an integral part of language, and learning Spanish in India is also highly influenced by cultural factors present in the classroom. It deems appropriate, therefore, to include the cultural and intercultural components as part of the skills development processes when learning foreign languages, not only from the perspective of direct work conducted in class, but also within contexts encompassing it.

Key points are that teachers' vision about culture has gradually evolved and that the average of students perceive an intercultural approach in the way they are taught Spanish in class. Nonetheless, learners still do not fully understand the goals of this integration between language and culture in the Spanish class. This points the need for further work on intercultural skills, in order to achieve a uniform and shared view among teachers and students.

Research question 2: Do learners' preferences match methodological approaches and classroom dynamics usually implemented by teachers of Spanish as a foreign language in India?

Traditional teaching methods and teacher-centered lessons are still present in India today, with teachers being profoundly respected by their students. This is not an exception in higher education settings, where classrooms can host large numbers of students, and batches in the foreign language class might be formed by learners of different ages, backgrounds and with different interests to learn the language. Absenteeism and drop-out rates are also recurring when learning languages at university level, mostly among part-time students.

Generally speaking, Indian students hold a good image of native Hispanic teachers. This perception evolved from an earlier consideration of native teachers being authorities in class to a higher appreciation of their being good examples of pronunciation and sources of extralinguistic knowledge. This shows a more communicative approach towards learning Spanish when native teachers are concerned and, therefore, the emergence of more active and participatory learning processes finding their way in India today.

Among learners, the average of respondents acknowledges that teachers of Hispanic origin use dynamics in class which are unfamiliar to them. It is in this group of teachers, with a more communicative approach in their practice, where students perceive an evolution in foreign language teaching methodologies.

However, despite the above-mentioned communicative approach—which gives room for more interactions in class—and the fact that learning foreign languages entails a joint development of complementary skills—oral and written ones, as revealed by our empirical studies published—, Indian students also assign an important value to correction parameters, and learning styles adopted cover the whole spectrum. Preferences towards more traditional teaching methods are still manifest. As a matter of fact, and in terms of intercultural approaches, teachers as a whole progress towards new intercultural approaches, whereas students opt more for traditional teaching methods where readings and ready materials are provided.

On the teachers' side, traditional methods in foreign language teaching at university level, like the grammar translation method, have been observed to be still in force, with groups of students basing their learning in tasks such as reading loud in class, translating passages and doing grammar exercises filling gaps. We believe that these practices, far from the communicative approach, contribute to the void in the development of applied linguistics research in foreign language instruction in India today.

All things considered, despite traditional learning styles and methodologies being still in place, evolution towards modern and more participatory ways of learning is also observed. We could say that Indian learners are on a transition stage from traditional teaching methods to new didactic approaches. This situation brings us to consider beforehand ways to implement methodological innovations and approaches promoted by instruments like the Common European Framework of Reference for Languages (hereafter CEFR), as well as the use of new technologies in class.

As to the latter, recurring to new technologies for learning in Indian classrooms is hardly a common practice. Some teachers also prefer to strictly follow the textbook and, as a matter of fact, teaching and learning methodologies in class based on new technologies exclude the wide reality of government universities in India, where often network coverages fail to be reliable in campuses premises. Nevertheless, does this mean that Indian university students are losing the chance to be part of an inclusive international education? Not necessarily. We believe that the situation needs to be balanced by adapting methodological approaches to an unfailing resource existing in class, i.e. human potential (Krishnamurti, 2007, p. vi). This was the

approach and procedure followed in both projects undertaken with learners of Spanish at the University of Mumbai, i.e. the radio program and the published book of tales (see chapter 3).

Although the aforementioned might be true, work conducted with learners of Spanish at the University of Mumbai in cooperation with the University of Valencia, in Spain, and resulting in the published book of tales shows that there is room for distant collaboration with higher education institutions out of India, irrespective of the learning situation in the Indian classrooms. In this case, activities entailing new dynamics where students need to produce contents work if they are clearly and properly contextualized, considering the traditional learning background they are used to.

During our experience we also learnt that, when working at government institutions in India, one needs to plan work thoroughly beforehand, focusing it according to the specificities of the different learning situations and adapting it to available resources. Basic infrastructures and technical resources, as well as absenteeism and drop-out rates, make it necessary to have alternative plans in order to find feasible ways to pursue and complete meaningful tasks, particularly when they entail group work. The fact of students valuing group learning and interaction, since they consider that both contribute positively to their individual learning, means that any condition affecting group work could be an obstacle for the communicative approach that is gathering strength in the Spanish as a foreign class in India today.

Next, we will discuss third and fourth research questions together, since information obtained is often related to both.

Research question 3: Is students' culture considered in daily general practice, while enhancing a comparative approach (culture contrast) towards learning?

Research question 4: Is there a solid foundation to focus Spanish as a foreign language studies from an intercultural perspective based on reflection and culture contrast?

When learning foreign languages, we take references from our own culture. As it has been noted throughout this research, our work starts from a multilingual base, manifested both in learners and teachers. Most learners, however, never visited a Spanish-speaking country and there is a scarce presence of Indian students at Spanish universities. The interculturality derived, among others, from the previously mentioned multilingual base is wide but limited to their Indian context.

In general terms, teachers perceive more parallelisms between Hispanic and Indian cultures than students do. Among the former, this opinion is shared by more Indian than Hispanic teachers.



Regarding classroom materials, although figures related to perception of parallelisms in them are encouraging, a high number of respondents still hesitate in their answer. Opinions also differ between teachers and students, with the latter being more positive when considering that there are enough an updated representations of the Spanish-speaking world in textbooks and materials used to learn Spanish.

At the same time, we found cultural clashes being perceived by students in class, even in higher levels like C1. This fact might reveal that learners with good levels of Spanish did not develop the required intercultural skills in the previous levels. If we look at figures into detail, 4 learners with a C1 level of Spanish manifesting having experienced cultural clashes are students at Instituto Cervantes in New Delhi. Spanish classes at this institution, as introduced in section 2.3, follow the guidelines stated in its curricular plan (PCIC), which, at the same time, is an adaptation of the CEFR for Spanish language instruction. The update of this later European report (Council of Europe, 2018) develops the notion of pluriculturalism and the importance of intercultural competences. Considering again the fact of intercultural clashes still happening at higher level instruction, we deduce that more attention should be paid at including the intercultural component as part of the whole language learning process, with special incidence in the lower levels, if instructional practices are to be updated with the institutional background where they are embedded.

Under the above-mentioned circumstances, not to be ignored are contents in textbooks. *Aula Internacional* is widely used and commercialised in India with the same contents as in Europe. No adaptation to the Indian culture has been done so far, and this brings along situations in class where students do not culturally grasp or do not identify themselves with statements that they are expected to work with. This shows the need to adapt materials created for their use in the European Union to different contexts and cultures outside it, like it is our case in India.

Eagerness to communicate and interact in class will be enhanced—and in many cases, as drawn from our experience, it will only happen—if students feel that learning situations are close to their realities and interests. From direct observations, it has been noted that *Aula Internacional* does not fully work in the Indian context, especially with beginners⁷⁰. Added to cultural clashes and lack of identification with images and contents in textbooks, one needs to admit three important factors. First, as repeatedly stated, Indian students still relate classroom

---

⁷⁰ This fact is being also proved by our current work with learners of Spanish at the University of Dhaka, in Bangladesh.

work with traditional teaching and learning methods. Second, the transition period from these methods to new ones is far from being completed. Third, for most students Spanish is probably the first foreign language that they are formally learning. On the other hand, an enabling factor is that most of them depart from a multilingual base. This is an important aspect not to forget.

According to these specificities, it would be advisable to seize the natural communicative approach in which Indians acquire their own languages and adapt new methodologies and textbooks created for specific social and political contexts outside India, like it is the case with *Aula Internacional* and its focus towards learning Spanish in a European immersion context. This will require joint efforts by both Indian and foreign actors involved, in order to determine what the Indian context needs, what can be adapted and how could it be adapted⁷¹. By the same token, it is responsibility of material designers, publishers, people responsible for selecting textbooks to be used in class and teachers the extent to which the image of the Hispanic world being exported to India is to be stereotyped.

We believe Spanish will become a proper international language not because of the acculturation degree by its learners in foreign countries, but because of the use that foreign nationals can make of it in personal and professional situations also out of the Hispanic world, i.e. in non-native contexts of the language and international communicative situations. In other words, we should not look at how Hispanic our students can become, but at how Spanish language can be introduced into their lives and cultures. Examples provided in section 2.2 show that publishers should look carefully into this matter when creating and distributing materials to learn Spanish in India. A thorough prior study of the hosting culture would be advisable.

Cultural clashes with materials used in class among teachers also exist. In the case of Indian teachers, this is related to specific contents found in textbooks. Being part of the culture around, Indian teachers have the required knowledge to plan beforehand the adaptation of the contents if they consider that they could be problematic. As to Hispanic teachers, cultural clashes in class might arise due to a lack of familiarity with Indian culture and the impact that some contents in textbooks might have on their students.

Overall, opportunities to interact with Spanish native speakers in India are higher than years back. In classroom interactions, the intercultural component is increasingly perceived,

---

⁷¹ The Spanish Department at Difusión (publisher of *Aula Internacional*) was approached twice with this concern during our research work. The first approach was on-site, after their opening conference at the *XIV Teacher of Spanish as a Foreign Language Forum*, held in March 2018 at the University of Valencia. The opening topic for this conference was, coincidentally, mediation. After our making them aware of the situation in India, they confirmed that there were no plans to adapt *Aula Internacional* to the Indian context. We decided to approach them on a second time one year later via the professional social network LinkedIn, to check if initial plans had been reconsidered. We did not get any answer by the time of this thesis being submitted.

both by teachers and learners, but this is not always translated into practices that help students to develop their intercultural skills. When dealing with Hispanic teachers, Indian learners, indeed, consider the classroom a space for intercultural exchange but, at the same time, they often think that native teachers do not fully understand their culture.

We find that it is on the teachers' side to observe their students in order to preview eventual cultural encounters or clashes that might arise. At the same time, as seen in chapter 2.2 with the examples provided about north-east Indian languages, we should remember that cultural clashes also arise within the same country. They are, thereupon, an integral part of interactions. This requires an approach based not on how to avoid them, but on being aware of their existence and developing skills to coexist with them, not necessarily through an assimilation or acculturation into the foreign culture. We believe that this also applies when different cultures meet in a classroom context.

Research question 5: From the institutional side, are there enough opportunities for teachers to develop their intercultural skills?

Growing interest in learning Spanish in India is a fact. Although it is true that the highest demand happens at lower levels of language instruction, interest is also shown in higher levels, up to C2. This situation calls for more opportunities for Indian teachers to undertake training in Hispanic countries.

Another key point is that there is a relevant number of Hispanic teachers working in Indian higher education institutions and adult language institutes and they need to understand better how Indian students learn. Intercultural encounters are, therefore, not to be ignored, mostly when most of our teachers interviewed, whether Indians or Hispanic, state a lack of intercultural training.

In this context, integration among teachers from different origins exists but it is not observed in absolute terms. This also applies to multicultural teaching environments like the one represented by Instituto Cervantes in New Delhi, where teaching methodologies followed differ among its intercultural team of teachers, thus showing the need for intercultural methodological training, also extensive to university departments.

Generally speaking, a lack of coherence among teachers when dealing with the intercultural component in class has been identified. This proves the necessity for developing intercultural training programs with both groups of teachers —Indian and Hispanic—, conducted also by both, Indian and Hispanic trainers on equal terms. This, added to the joint discussion and development of suitable teaching methodologies, will help in two main ways:

Hispanic teachers will become more familiar with how Indian culture is manifested in class and Indian teachers will understand better how their culture is perceived from outside.

At the moment, international schools in India are the main educational institutions offering a decent amount of teachers' training programs conducted by Indian professionals. When listening to Hispanic teachers working with adult learners of Spanish, most of them consider that their working institutions do not offer them intercultural training. To be highlighted here is that this opinion was shared also by respondents working as part of the intercultural team represented by Instituto Cervantes in New Delhi.

As stated above, we consider that intercultural training, beyond its methodological and instructional purposes, should also look into the intercultural relations established among teachers from different origins. According to our respondents, some cultural misunderstandings arise in contexts where both Indian and Hispanic teachers work together, having proved to have a more negative impact on Indian teachers than on Hispanic ones. In order to avoid cultural encounters becoming cultural misunderstandings, a culture contrast approach is advisable, also when it comes to implement instruments like the CEFR in intercultural learning and working environments.

Related to the first paragraph discussing this fifth research question, opening the English Language and Culture Assistants in Spain program to Indian nationals is an important step towards learners of Spanish benefitting from it to develop their intercultural skills. In addition, it will positively contribute to widespread the idea of exploring linguistic diversities through world Englishes. This was also the goal of the English version in our published book of Indian tales which, along with the audiobooks recorded in Indian English, are available to be used now by learners of English as a foreign language. Working as English Language and Culture Assistant in Spain, as already mentioned, will give Indian learners of Spanish the opportunity for intercultural exchanges out of their country. Not to forget is that this chance to develop language and intercultural skills will also contribute to the training of those who wish to work as teachers of Spanish back in their country.

On the negative side, recruiting these Indian language assistants only among those residing in Delhi in a country of almost 1300 million is to be regretted. It also shows a concern discussed in the following paragraphs, i.e., Spanish programs in India are highly centralized and focused in Delhi, the capital. However, one must admit that reaching the amount of 70 Indian language assistants going to Spain in the first year that India is included in the program and within the first year of the Education Office from the Spanish Ministry of Education and

Vocational Training being created in the country is a bit merit deserving recognition and a sound basis to start building upon.

As introduced above, despite the wide scope of Spanish language instruction throughout the vast area of India, most resources and programs are centralized in Delhi. Work being conducted out of it is rarely widespread. It has also been acknowledged a lack of coordinated information about different projects related to learning Spanish in India, as well as of published materials. Some professionals feel that a big amount of time invested is lost and not valued due to this lack of dissemination of results, mostly affecting learning environments out of the capital.

From the students' perspective, as discussed in section 2.4 when analyzing the blog [chutneyconsalsa.blogspot.com](http://chutneyconsalsa.blogspot.com) as a learning tool, learning experiences in class, if shared, can benefit other peoples' learning. Equally important, dissemination of contents generated by students from different learning institutions in India through the Internet would encourage Indian learners to use Spanish as a foreign language on the net and, consequently, it will contribute to its acclaimed international use.

When looking at resources being allocated to different programs and teacher trainings, it has been also observed that after talent, efforts and investments being implemented there is rarely neither a follow-up nor the required sense of continuity that would give the much needed impulse towards, first, a coordinated action for Hispanic studies India and, second, a unified vision of the Hispanic world and the contributions that Hispanic language and culture institutions and programs could bring along as a joint group.

Altogether, there exists a lack of multidirectional coordination when programs involve both Spanish institutions and Indian ones. This was noted throughout our work conducted at the University of Mumbai, where a sound initiative implemented by Spanish institutions working in India connecting different learning experiences across the country and with a long-term view was also missed.

The overall situation of Spanish studies in India drawn from our different experiences in the country is that often initiatives, programs and trainings, even within the same institution, experience the same isolation as the above-mentioned learning outcomes from universities out of the capital. This leads us to conclude that the existence of a body serving as a reference for Hispanism in India could act as a solid basis to coordinate actions and to give them the meaning and coherence that they should have as part of an integral focus and scope of action beyond Delhi.

To conclude, demand for Spanish studies provides opportunities for Spanish language and cultural institutions as well as for Hispanic professionals already working in India. As stated by professor Ganguly in 2005, referred in the conclusions of section 2.3, the future of Spanish in India today still could lay on the way Spain is implementing its foreign language policy and the good state of Indian economy. With foresight and interest by Spanish institutions involved, efforts should be joined towards a uniform, intercultural and long-term dissemination of Spanish studies in India, building upon their already existing programs in the country and considering the first objective stated for our research, i.e. to study possibilities to maximize institutional cooperation between Spain and India in educational and cultural matters, with aims to coordinate an approach for the evolution of Spanish studies with adults in India where interculturality is not the goal, but the basis of its conceptualization.

## Capítulo 6

### Propuestas

Pensar en una propuesta generalizada para el aprendizaje de ELE en países no hispanohablantes sería tarea imposible. Cada contexto requiere su análisis particular, en función de la realidad y del entorno concretos en cada momento, así como de las posibilidades que existan para desarrollar programas adaptados a las situaciones sociales y políticas del lugar, sin olvidar el apoyo institucional con el que se cuente.

En este último capítulo, mediante una serie de propuestas de cara a la mejora de los programas relacionados con el hispanismo en India, intentaremos dar respuesta a las dos últimas preguntas de investigación iniciales no tratadas en el capítulo anterior. Son las siguientes:

Pregunta de investigación 6: ¿Qué aspectos podrían aprovecharse o desarrollarse para establecer un puente entre el MCER y el PCIC y la tradición cultural y educativa del país, de cara a una integración del componente intercultural en el aula de ELE que tenga en cuenta también la idiosincrasia del contexto y las situaciones de enseñanza?

Pregunta de investigación 7: ¿Qué elementos son necesarios para la creación de un organismo coordinador del hispanismo en el país? ¿Cómo pueden aprovecharse los recursos ya existentes? ¿Cuáles pueden ser las líneas de trabajo prioritarias?

Hablar de políticas de difusión lingüística y cultural significa recordar, a su vez, que seguimos en una época de reducción de la financiación pública, en la que las instituciones privadas de educación adquieren una mayor aceptación e incluso existe un aumento de la financiación de iniciativas públicas por parte del sector privado. Todos estos factores, inevitablemente, influyen en las prioridades y en las direcciones que adquieren o que pueden adquirir proyectos de acción educativa, cultural y de cooperación de cualquier calibre.

Desde las instituciones oficiales españolas de apoyo a la difusión de los estudios de ELE en India existe hoy la necesidad de aunar esfuerzos y de reflexionar sobre la situación actual y la previsión de futuro del idioma como lengua extranjera en el país. Para ello, conviene aprovechar el camino ya recorrido y adaptarse, al mismo tiempo, a las realidades sociales, políticas, educativas y tecnológicas del contexto educativo en cuestión. Sería recomendable olvidar la fórmula de la solución única, más fácil de enunciar que de aplicar, así como dejar de centrar el discurso del futuro de ELE únicamente en Estados Unidos, como ha sucedido en la inauguración de la conferencia sobre el futuro del español del Instituto Cervantes (García

Montero, 2019), país en el que también se ha presentado el último informe del estado del español (Instituto Cervantes, 2019), en noviembre de 2019.

La consideración de las lenguas como activo principalmente social y cultural por parte de las instituciones públicas contribuirá a una internacionalización equilibrada y equitativa de la educación, con un enfoque internacional que vaya más allá de los motores económicos occidentales y que, a su vez, resulte una aportación constructiva al trabajo por alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Sin embargo, compartimos con Saxena (2008, p. 77) que la internacionalización de la educación no es necesariamente una meta prioritaria para los académicos, y que la motivación principal surge del plano político, como sucedió con la creación de la Unión Europea y la consiguiente necesidad de crear un espacio enseñanza superior que facilitara la movilidad y contribuyera a crear un sentimiento de conciencia europea.

En el contexto actual, ante el innegable crecimiento de la importancia del aprendizaje del español en Estados Unidos y el hecho que el principal interés de los análisis del Instituto Cervantes sobre la evolución de los estudios de ELE vaya enfocado hacia este país, nos planteamos qué institución del hispanismo tiene previsto centrarse en la coordinación del contexto asiático como conjunto, teniendo en cuenta que se trata de un área geográfica con los dos países más poblados del mundo (China e India) y, atendiendo a parámetros económicos, con economías en claro crecimiento, una clase media en expansión y una demanda comprobable de estudios de ELE de calidad.

Ante tal situación, consideramos oportuno no menospreciar el crecimiento que está experimentando el español en el conjunto asiático y valorar la importancia de los estudios de ELE en países como India de la misma manera que se está haciendo con China, este último con una red de trabajo en ELE más coordinada y un sistema universitario superior que apuesta por el profesorado nativo y por los avances en el campo de la investigación. Consideramos que las instituciones indias, por su parte, deberían esforzarse por crecer en la misma línea que ha hecho China, tener las miras puestas también en el conjunto asiático y sumarse a él. En el contexto de Asia, India debería proyectar un nivel de hispanismo de calidad, fruto de un trabajo coordinado, y, teniendo en cuenta las cifras de interés y de demanda, liderar junto con China proyectos académicos de futuro para el mundo de ELE en el continente.

Así, la situación con la que nos encontramos hoy respecto a la enseñanza de ELE en India —un país con más de 1200 millones de habitantes, en pleno desarrollo social y económico y con cifras de población joven en aumento— es la de un caso aislado del contexto asiático, con una base institucional insuficiente y con el foco centrado en su capital, Nueva Delhi.



Con vistas a incluir a India en un proceso de internacionalización de los estudios de ELE que tenga en cuenta tanto la idiosincrasia del país como los intereses de todos los actores involucrados, concluimos este trabajo de investigación con una serie de propuestas, a modo de responsabilidades complementarias, que contribuyan a la expansión unificada y coordinada de un hispanismo en India de calidad.

### **6.1 Universidades indias**

Respecto a las universidades indias, nuestras sugerencias consideran principalmente las posibilidades expansión de los estudios de ELE y la mejora de la calidad en la enseñanza del idioma. Las desarrollamos a continuación:

- Reducir el número de alumnos en las aulas, con incidencia en los primeros cursos de lengua general. Esto permitirá introducir métodos más interactivos y dinámicos en el trabajo en clase y dotar al proceso de aprendizaje de un enfoque comunicativo.
- Establecer mecanismos eficaces de control y de gestión del absentismo entre el alumnado, así como atender a las principales causas que lo originan dentro de un mismo grupo, esto es, la confluencia de perfiles y edades heterogéneos en un mismo grupo y la diferencia de motivaciones.
- Desarrollar al máximo los programas de estudio de ELE tanto desde el punto de vista docente como investigador.
- En la medida de lo posible, proporcionar entornos de trabajo mejor adaptados a las nuevas tecnologías.
- En las universidades participantes en el programa MAEC-AECID de Lectorados, proporcionar oportunidades de formación y de adaptación intercultural al profesorado hispano nativo.

### **6.2 Instituciones españolas**

Del lado institucional español se acusa la necesidad de atender a la diversificación de funciones de los ministerios encargados de los diferentes programas de enseñanza y culturales en el país, así como de tender un puente que anime al trabajo colaborativo regular y coordinado entre las representaciones de los diferentes países hispanohablantes en el país.

Asimismo, los recortes presupuestarios en materia de cooperación y de difusión cultural que han afectado a las instituciones españolas deberían considerarse como una oportunidad para desarrollar y mantener convenios de colaboración con instituciones de otros países hispanos, con universidades hispanas y, muy importante, con instituciones indias. En definitiva, sería conveniente aunar esfuerzos para explorar el potencial del español en India e

invertir en él con miras a una difusión más unificada que, al mismo tiempo, se vuelve hoy necesaria.

**Programa MAEC-AECID de Lectorados.** Este programa, como ya hemos apuntado en la introducción, está gestionado por cuatro instituciones, dos españolas (AECID y la Sección Cultural de la Embajada de España en India) y dos indias (University Grants Commission [UGC] y las propias universidades participantes). Listamos, a continuación, las sugerencias de mejora para el conjunto del programa y que, por tanto, tienen en mente a las cuatro instituciones implicadas:

- Mejorar la coordinación y el trabajo cooperativo entre las cuatro instituciones involucradas, como apuesta de funcionamiento intercultural.
- Dotar a los programas de lectorado de todas las universidades del país, no únicamente las de Nueva Delhi, de un mayor contexto institucional por parte de los representantes institucionales españoles en India. Esto beneficiará a la proyección del español en el exterior y a que la labor de los lectores que trabajan fuera de la capital quede menos aislada en el conjunto de India.
- Desde su coordinación en India por parte de la Consejería de Cultura en Delhi, asegurarse de que los memorandos de entendimiento firmados con las universidades están actualizados y de que se renuevan a su debido tiempo, así como velar por el cumplimiento de los puntos contenidos.
- Incluir en los memorandos de entendimiento una cláusula especificando que las universidades deben comprometerse a la formación intercultural de sus docentes españoles.
- Desde las instituciones indias, facilitar y agilizar los trámites burocráticos para la incorporación y permanencia de los lectores en el país⁷².
- Apoyar la difusión de los productos de aprendizaje creados.
- Recuperar y ampliar el número de lectorados, al menos en la ciudad de Bombay, aprovechando la representación consular que existe en la ciudad.

**Instituto Cervantes.** En el momento de concluir este trabajo de investigación, el Instituto Cervantes ha convocado cinco plazas de profesorado de plantilla en su centro de

---

⁷² La falta de coordinación y de cooperación entre las cuatro instituciones implicadas ha provocado, en ocasiones, la obligación de los lectores de tener que regresar a España, al no proporcionárseles la documentación necesaria para la solicitud de extensión de los visados de trabajo y, por tanto, perder la condición de permanencia legal en el país. Este fue, por ejemplo, el caso del curso académico 2015-2016 para la plaza convocada en Universidad de Mumbai.

Nueva Delhi, lo cual se supone que conllevará un cambio sustancial en el funcionamiento de la institución. Proponemos, sin embargo, una serie de sugerencias de mejora, a raíz de nuestras observaciones realizadas hasta el momento.

- Considerar el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) y los Niveles de referencia como punto de partida para adecuarlo a diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje (PCIC, p. 14), adaptarlo al contexto indio y profundizar, con ello, en el componente intercultural del aprendizaje, recopilado tanto en el PCIC (pp. 445-469) como en el nuevo apéndice del MCER publicado en 2018.
- Proporcionar formación docente de calidad y atender, con ello, al interés manifiesto de la institución por mantener el nivel más alto en los programas de formación para docentes (PCIC, p. 7).
- Impulsar prácticas planificadas de observación docente entre su equipo multicultural que, a su vez, permitan dar continuidad a procesos de formación iniciados. Aprovechar, con ello, recursos invertidos en talleres de formación docente para que vuelvan a la práctica a modo de ciclo retroalimentativo⁷³.
- Por su estatus y composición intercultural, ser el garante de la formación intercultural en el país, tanto en las instalaciones del propio centro en Nueva Delhi como en colaboración con otros centros de enseñanza. Destacamos, de nuevo, la necesidad del Instituto Cervantes de formar a sus profesores hispanos en temas relacionados con la cultura anfitriona.
- Mejorar la percepción de la formación intercultural docente (como punto incluido en PCIC, p. 8) y la visión que tienen sus docentes al respecto. Como obra que se va afianzando con el tiempo a partir de las observaciones que hacen quienes la utilizan (PCIC, p. 8), el Instituto Cervantes de Nueva Delhi debería realizar cuestionarios docentes en profundidad en cuanto al contenido curricular del centro en materia de interculturalidad.
- Contar con un número equitativo de formadores hispanos e indios en sus jornadas anuales de formación docente EPPELE y con asistentes procedentes de diferentes

---

⁷³ Aportamos aquí como ejemplo el taller impartido por el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, los días 3, 4 y 5 de diciembre de 2018 en la Instituto Cervantes de Nueva Delhi, en el marco del VIII Encuentro Práctico de Profesores de ELE en India (EPPELE), y que llevaba por título *La observación significativa de clases como herramienta de desarrollo profesional colaborativo*. Los contenidos tratados quedaron en el plano formativo que abarcó únicamente la duración del taller, al no ponerse en práctica posteriormente como proyecto de centro.

puntos del país. Apostar, con ello, por su proyección intercultural docente y formadora a nivel de país.

- Ofrecer mayores facilidades para hacer itinerantes las actividades llevadas a cabo en su sede de Nueva Delhi, así como los recursos, a otras instituciones académicas.
- Estudiar la conveniencia de abrir una sede en la ciudad de Bombay, atendiendo a una expansión de sus centros en el exterior citada en su PCIC (p. 7) que, desafortunadamente, no ve sus frutos en India.
- Buscar oportunidades para establecer alianzas con centros análogos europeos y difundir la enseñanza del español en Estados indios en los que no cuenta con representación.
- Estudiar y desarrollar un programa de trabajo colaborativo con el programa MAEC-AECID de Lectorados en el país y ampliar el número de acuerdos con otras universidades y centros de enseñanza superior para la impartición de docencia.
- Implicarse en el hispanismo en India, también desde el punto de vista investigador, y colaborar en investigaciones internacionales, tal y como se indica en el PCIC (p. 16).

**Asesoría de Educación de España en India.** Desde esta oficina de creación reciente (febrero de 2018), se ha conseguido impulsar el programa de auxiliares de conversación de lengua inglesa para ciudadanos indios en España, lo cual significa un paso importante de cara al desarrollo en India de las funciones que dichas asesorías, dependientes del Ministerio español de Educación y Formación Profesional, llevan desempeñando desde hace tiempo en otros países. Si bien el trabajo de dicha asesoría se centra en la enseñanza reglada en estudios de primaria y secundaria, nos gustaría aprovechar la actual coyuntura de factores en India para sugerir propuestas de trabajo a partir de nuestra visión conjunta de la proyección de los estudios de ELE en el país. Son las siguientes:

- Realizar un recuento sistematizado y actualizado del número de estudiantes de ELE en centros públicos de enseñanza, desglosado por niveles, con el fin de reflejar una realidad basada en procesos de documentación fiables acerca de la demanda de estudios ELE en un país en el que se invierten presupuestos públicos españoles en materia educativa y cultural. Estudiar con periodicidad la evolución de la demanda de ELE permitirá concretar objetivos prioritarios y trabajar en ellos desde una base firme, documentada y con proyección de futuro.

- Apostar por programas de ELE en la enseñanza secundaria. Consideramos que, al igual que sucede en Europa y en Estados Unidos, la demanda o el interés en este nivel de enseñanza es un indicativo del potencial de crecimiento de la base de los estudios de ELE en el país.
- Al mismo tiempo, impulsar la oferta de estudios de ELE en enseñanza superior y apoyar, en la medida de lo posible, a las universidades en la creación y ampliación de programas de grado y de máster en estudios hispánicos.
- Impulsar la colaboración y la unificación de esfuerzos y de recursos entre los diferentes ministerios que gestionan los programas de ELE en India y trabajar conjuntamente con los profesores que participan en el programa MAEC-AECID de Lectorados para obtener candidatos a profesores visitantes indios de lengua inglesa en España procedentes de universidades también de fuera de Nueva Delhi.
- Estudiar el interés que podría suscitar la creación de un programa de asistentes de lengua española en centros de enseñanza secundaria en India y convertir, con ello, el programa ya iniciado de asistentes de lengua inglesa indios en España en un intercambio cultural.
- Realizar un estudio sobre el perfil del alumnado universitario indio que estudia en España o que estaría interesado en hacerlo.
- Buscar colaboraciones y ofrecer más oportunidades de intercambio para estudiantes indios, sumadas a las plazas para asistentes de lengua inglesa indios en España que han empezado a ofrecerse para el curso académico 2019-2020.
- Elaborar una guía con información práctica para ciudadanos indios interesados en realizar estudios en España y, al mismo tiempo, para dar a conocer y hacer más atractivo el sistema de enseñanza español a la población india.
- Elaborar una publicación periódica sobre temas relacionados con didáctica y metodología de ELE en India⁷⁴.
- Elaborar una publicación periódica intercultural con aportaciones de autores hispanos e indios⁷⁵.

**Estudios de contexto e investigaciones.** Consideramos que cualquier implantación de programas o de mejora de la práctica docente deberían partir de un análisis previo del contexto de aplicación. En este sentido, en el caso de India, sugerimos a las instituciones españolas dos

---

⁷⁴ En la misma línea de *Cuadernos de Rabat* (Consejería de Educación en Marruecos) o *Tinta china* (Consejería de Educación en China).

⁷⁵ Tomamos aquí como referencia la revista *Aljamía* (Consejería de Educación en Marruecos).

propuestas de mejora que, tras nuestra experiencia de campo, consideramos indispensables de cara a una proyección coherente y más adaptada al entorno de los programas de ELE en el país.

En primer lugar, a la hora de establecer prioridades y objetivos, es necesario contar con estudios de campo exhaustivos y fiables que muestren la realidad del trabajo que se está realizando en India. Para ello, se deberá potenciar la investigación en contacto directo con la sociedad objeto de estudio y la publicación de informes oficiales que aporten la información en su totalidad y necesariamente contrastada, a modo de crítica constructiva que nos permita seguir creciendo, no solo en cifras, sino también en calidad.

En segundo lugar, los resultados de los análisis llevados a cabo en nuestro trabajo de investigación invitan a la siguiente reflexión: llegamos de occidente a India con nuevos enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras pero, ¿realizamos un análisis previo acerca de cómo implantarlas? ¿Se nos forma e informa desde nuestros centros de trabajo o programas marco al respecto? ¿Podemos considerar, sin una reflexión previa, que aquello que funciona en Europa debe necesariamente funcionar en India?

### **6.3 Profesorado**

Los docentes son, junto con el alumnado, los principales actores implicados en la materialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el aula. Independientemente de los programas en los que se enmarque su labor, así como de los recursos disponibles, en sus manos están, en gran medida, los resultados de aprendizaje. Proponemos, por tanto, cuatro recomendaciones principales de cara a la práctica docente directa en el aula, derivadas de las observaciones llevadas a cabo en nuestros contextos de análisis previos.

- Atendiendo a la tradición docente en India y a la diferencia generacional recurrente en las aulas, combinar de forma equilibrada el uso de CGE y de contenidos generados por el docente. Abrir, con ello, el camino para el trabajo de CGE con un perfil de alumnado indio habituado a metodologías de enseñanza magistrales y pasivas.
- Utilizar las TIC tras un análisis previo que determine la forma más adecuada de incorporarlas. En esta reflexión previa tendremos en cuenta tanto las facilidades disponibles en el centro de trabajo como las habilidades e intereses de los estudiantes. Escucharemos, por tanto, su opinión al respecto y les aportaremos, en todo momento, la retroalimentación necesaria con miras a una incorporación paulatina de las TIC que permita una mejora del aprendizaje adaptada a los recursos del entorno.

- Buscar oportunidades para contextualizar internacionalmente el trabajo realizado en el aula, de cara al desarrollo de las competencias interculturales del alumnado.
- En el caso del profesorado hispano nativo, tener claros aspectos de la cultura del alumnado indio. Para ello, proponemos tres recomendaciones básicas, a saber: observar y tener voluntad de aprender; valorar y utilizar los conocimientos previos y del entorno que posee el alumnado, de cara a un aprendizaje más significativo, y participar en jornadas de formación.

#### **6.4 Editoriales**

Los manuales son una oportunidad para el encuentro intercultural y las editoriales deben ser conscientes de la importancia del factor intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de esta idea y de las situaciones de enseñanza observadas a lo largo que nuestra experiencia docente en India, consideramos la conveniencia de que las editoriales distribuidoras realicen estudios de campo previos a la exportación de manuales creados para su uso en contextos sociales y políticos concretos fuera de Europa, como es el caso de *Aula Internacional*. Este primer análisis sobre la sociedad, la cultura y la tradición educativa del país permitirá seleccionar y adaptar los manuales a la cultura india de aprendizaje y a sus necesidades. Proponemos, por tanto, dos recomendaciones concretas, a partir del uso de manuales ya extendido en el país. Son las siguientes:

- Revisar los contenidos existentes en los materiales disponibles y analizar su adaptación al contexto cultural indio. Conocer, para ello, la experiencia de primera mano del profesorado y su opinión acerca de los contenidos.
- Aprovechar que *Aula Internacional* se distribuye en India a través de una editorial local para establecer un acuerdo de colaboración con la editorial en España de cara a la adaptación cultural del manual al contexto indio.

#### **6.5 Organismo coordinador del hispanismo en India**

Llegados a este punto final, enlazamos las sugerencias anteriores con lo que consideramos un objetivo prioritario para el conjunto de India, esto es, la creación, por parte de India, de un organismo coordinador del hispanismo en el país, en el que se sientan involucrados, con las respectivas responsabilidades sugeridas, todos los actores mencionados en los apartados anteriores de este capítulo. Así, consideramos que el trabajo colaborativo entre todos ellos, gestionado desde este organismo coordinador del hispanismo, debería adoptar o coordinar las siguientes líneas de trabajo prioritarias:

- Estudiar en profundidad la realidad de los estudios de ELE y de su demanda en India.

- Analizar, sistematizar y publicar cifras relacionadas con la demanda de ELE y su evolución a nivel de país.
- Realizar un estudio sobre el perfil del estudiante de ELE en universidades indias, con información desglosada según procedan de estudios hispánicos (grado, máster y doctorado) o de otros grados.
- Crear un portal informativo de referencia sobre congresos, oportunidades de formación, becas e intercambios, a modo también de plataforma para compartir y difundir recursos generados en diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en India.
- Homogeneizar, coordinar y proporcionar planes y programas para la formación del profesorado, adaptados al contexto indio y que atiendan a la manifestación del pragmatismo en la formación intercultural docente.
- Ayudar a los programas españoles de enseñanza de ELE a adaptarse a la realidad sociocultural y educativa del país.
- Establecer contactos con universidades hispanas para favorecer programas de intercambio universitario.
- Impulsar el desarrollo de investigaciones que permitan trabajar, desde la teoría, las bases sobre las que se construye el aprendizaje de ELE (cultura, etnografía y tradición educativa) y que, al mismo tiempo, refleje las distintas realidades del país.
- Favorecer el desarrollo de estudios de ELE desde la lingüística aplicada y potenciar la investigación en este campo.
- Crear una base de datos con investigaciones académicas y publicaciones en el campo de ELE y del español en India.
- Participar en estudios comparativos que incluyan el estado de la enseñanza de otras lenguas extranjeras en el país.
- Trabajar en colaboración con el conjunto de países hispanos a través de sus representaciones en India. Esto contribuirá positivamente a ofrecer una visión más unificada del español.
- Establecer acuerdos de colaboración con embajadas de países hispanohablantes para fomentar traducciones de obras hispanas a diferentes lenguas indias.
- Garantizar la expansión de todos los puntos anteriores a centros de enseñanza, a docentes y a estudiantes de todo el país, más allá de Nueva Delhi.



A modo de apunte recordatorio final, las conclusiones y propuestas aportadas en este trabajo de investigación parten de observaciones llevadas a cabo en clase y de la percepción del aprendizaje por parte de los mismos estudiantes. Hemos complementado todo ello con la percepción de los docentes.

Este enfoque empírico parte, intencionadamente, de la realidad vivida y observada en las aulas, a modo de crítica constructiva con miras a una reflexión sobre las posibilidades de mejora de los programas marco en los que queda regulada la docencia de ELE con adultos en India y, sobre todo, con el objetivo de aunar recursos y esfuerzos de cara a un proyecto de enseñanza de ELE en el país que integre a todas las instituciones involucradas y en el que, como hemos mencionado en el primer objetivo de investigación del capítulo introductorio, la interculturalidad no sea la meta, sino la base de su conceptualización. Por consiguiente, siguiendo el planteamiento de García Santa-Cecilia (2008, pp. 11-13), las propuestas sugeridas no se presentan como un plan previo de actuación, sino como una base susceptible a la concreción, enmarcada en programas y currículums abiertos a la participación de diferentes actores y negociables a lo largo de su desarrollo.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, B. (1988). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela*, 44, 5-29.
- Alcantud Díaz, M., Haba Osca, J. y Peredo, J. (Coords.) (2015). *Mucho más que un río... Cuentos del Amazonas / Much more than a river... Tales from the Amazon*. Valencia: JPM Ediciones.
- Alcantud Díaz, M. y Rodrigo Mateu, A. (13 de marzo de 2017). *Proyecto TALIS. Cuentos de la India* [Vídeo]. Recuperado el 22 de diciembre de 2019 de <http://links.uv.es/q5j1sDv>
- Alcantud-Díaz, M. y Sevilla-Pavón, A. (Coords.) (2018). *Mucho más que un archipiélago... Cuentos de Filipinas / Much more than an archipiélago... Tales from the Philippines*. Valencia: JPM Ediciones.
- Aleman, L. (25 de noviembre de 2008). Un negocio de 15 000 millones llamado idioma español. *El Mundo*, p. 48.
- Almodóvar, P. (Dirección) (1988). *Mujeres al borde de un ataque de nervios* [Película].
- American Councils for International Education (2017). *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*.
- Aydin, S. (2014). The Use of Blogs in Learning English as a Foreign Language. *Mevlana International Journal of Education*, 4(1), 244-259.
- Bastable, S. y Rinwalske, M. (1997). Developmental Stages of the Learner. En S. Bastable, *Nurse as Educator. Principles of Teaching and Learning for Nursing Practice* (pp. 119-160). Sudbury: Jones and Barlett Publishers.
- Briz Gómez, A. (2016). Aportaciones del análisis del discurso oral. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (vol. I, pp. 219-242). Madrid: SGEL.
- Buñuel, L. (Dirección) (1929). *Un perro andaluz* [Película].
- Calvet, A. y Calvet, L. J. (2012). *Baromètre Calvet des langues du monde*. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/index.php>
- Campos Palarea, R. y Sengupta, J. (2017). *España y la India: en busca de unas relaciones bilaterales más estrechas*. Madrid: Real Instituto Elcano.

- Cargil, M. y Smernik, R. (2016). Embedding publication skills in science research training: a writing group programme based on applied linguistics frameworks and facilitated by a scientist. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 229-241.  
Doi:10.1080/07294360.2015.1087382
- Casañ Núñez, J. (2017). *Un marco teórico sobre el uso de actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo y sincronizadas con los fragmentos relevantes para el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras: una investigación mixta multifase*. (Tesis doctoral. Universitat Politècnica de València, Valencia). doi:10.4995/Thesis/10251/90504
- Chan, K. L. (2016). *Power Language Index*. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de [https://www.academia.edu/33426631/KC_Power_Language_Index_May](https://www.academia.edu/33426631/KC_Power_Language_Index_May)
- Cheh, O. (2012). *Intercultural competence in foreign language teaching and learning in Indian universities*. (Tesis doctoral. Jawaharlal Nehru University, Delhi, India).  
Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://links.uv.es/vU5ueA0>
- Consejo de Europa (2007). *Portfolio europeo para Futuros Profesores de Idiomas*. Consejo de Europa: CELM, traducido por Ministerio de Educación Gobierno de España.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social* (Edición revisada). Madrid: McGraw-Hill.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula 3*. Madrid: Difusión.
- Cortés Moreno, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 28, 89-108.
- Costa, J. M. (23 de agosto de 2002). El español, único idioma que gana terreno entre los estudiantes de Secundaria británicos. *ABC*, p. 44.
- Cruz, J. (7 de octubre de 2006). El español ganará la partida al inglés. *El País*, p. 45.
- Dale, C. y Povey, G. (2009). An evaluation of learner-generated content and podcasting. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education (Pre-2012)*, 8(1), 117-123.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing* (2.^a ed.). Nueva York: Routledge.
- Dowling, S. (2013). Using blogs to share learner-generated content. *TESL-EJ: Teaching English as a Second Or Foreign Language*, 17(2), 1-22.

- Escandell Vidal, V. (2016). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (vol. I, pp. 179-197). Madrid: SGEL.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el “aprendizaje reflexivo” o “aprender a través de la práctica”». *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras* (pp. 7-20). Madrid: Edelsa.
- Eurostat (2019). *Foreign Language Learning Statistics*. Recuperado el 3 de Agosto de 2019 de <http://links.uv.es/j9ZSxyX>
- Fathy, S. (2016). The Effectiveness of Using Blogs as an Independent Learning Tool to Develop Reading Skills for University Students. *Journal of Education and Practice*, 7(32), 65-73.
- Fernández Silva, C. (2002). La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática. *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE* (pp. 1-10). Barcelona: International House y Difusión.
- Fuentes, M. y Venkataraman, V. (2004). Planteamientos interculturales del Marco Común Europeo de Referencia en el contexto sociocultural de la India y su influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje de E/LE. *I Encuentro de ELE Asia-Pacífico* (pp. 176-186). Manila: Instituto Cervantes.
- Ganguly, S. P. (2005). Los estudios hispánicos en la India. En *Anuario del Instituto Cervantes 2005* (pp. 429-438). Madrid: Instituto Cervantes.
- Garcés Conejos, P. (2001). Aspectos de la enseñanza de la pragmática o cómo enseñar a comunicarse efectivamente en una L2. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 129-144.
- García Lorca, F. (2006). *La casa de Bernarda Alba* (8.^a ed.). Madrid: EDAF.
- García Maestro, G. (6 de octubre de 2006). El español ganará al inglés en 2050 como lengua materna. *La razón*, p. 32.
- García Montero, L. (11 de Julio de 2019). *El futuro de la lengua española en el mundo*. Discurso inaugural del II Curso de Verano del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://links.uv.es/P1imEnN>
- García Santa-Cecilia, Á. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo* (pp. 35-88). Madrid: Instituto Cervantes.

- García Santa-Cecilia, Á. (2008). *¿Cómo se diseña un curso de lengua extranjera?* (Segunda ed.). Madrid: Arco Libros.
- García, I. y Ruiz, F. (5 de noviembre de 2003). La moda del español arrasa ya en las aulas de todo el mundo. *El Mundo*, p. 1.
- Gómez, L. (10 de diciembre de 2004). Un estudio del British Council destaca el español y el árabe como "lenguas del futuro". *El País*.
- Gómez Molina, J. R. (2016). Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (vol. II, pp. 181-202). Madrid: SGEL.
- González Gómez, F. (2014). ELE e inmersión: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE / CLIL) para la enseñanza de ELE. *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca.
- Goya, F. (1787). *La vendimia*. Museo del Prado, Madrid. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://links.uv.es/cwB17ZE>
- Green, L. S., Inan, F. A. y Maushak, N. J. (2015). A case study: The role of student-generated vidcasts in K-12 language learner academic language and content acquisition. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(3), 297-324.
- Halic, O., Lee, D., Paulus, T. y Spence, M. (2010). To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 206-213. doi:10.1016/j.iheduc.2010.04.001
- Haskar, N. (20 de enero de 2018). *Migration*. Festival Nacional de Teatro Bahuroopi. Mysore, India.
- Hung, S. A. y Huang, H. D. (2016). Blogs as a learning and assessment instrument for english-speaking performance. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 1881-1894. doi:10.1080/10494820.2015.1057746
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2018a). *El español: una lengua viva*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2018b). *Memoria 2017-2018*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Khubchandani, L. M. (2010). Living together in a multilingual world: A holistic approach to promoting lesser-used languages. *Linguapax Review*, 6, 53-65.

- Know India. (s.f.). *States and Union Territories*. Recuperado el 23 de agosto de 2019 de <https://knowindia.gov.in/states-uts/>
- Korthagen, F.A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.
- Krishnamurti (2007). *Writings for Teachers. Ideas for the Classroom. Selections form the Journal of the Krishnamurti Schools*. Chennai: East West Books.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2018). Reframing doctoral examination as teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(2), 219-227.  
doi:10.1080/14703297.2017.1285715
- Lambert, C., Philp, J. y Nakamura, S. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research*, 21(6), 665-680.  
doi:10.1177/1362168816683559
- Lee, M. J., McLoughlin, C. y Chan, A. (2008). Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3)(3), 501-521. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00746.x
- López Morales, H. (2016). Prólogo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (vol. I, pp. 14-17). Madrid: SGEL.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2016). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (vol. I, pp. 305-328). Madrid: SGEL.
- Maina, M. y Guàrdia, L. (2012). Diseño de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje social. En A. Okada (Ed), *Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development*, 1-15.
- Mallikarjun, B. (2017). Rights, Mobility of Citizens and Language Choice in India. *Language in India*, 17(2), 139-145.
- Marqués de Tamarón (1995). El papel internacional del español. En Marqués de Tamarón (Coord.), *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Fundación Duques de Soria-INCIPE-Universidad de Valladolid.
- Márquez, N. (1 de diciembre de 2005). Los estudiantes extranjeros reportan 40 millones a Sevilla. *Diario de Sevilla*, p. 16.

- Martín Martínez, S. (2018). *How to Foster Reading in English in Secondary Education Students*. (Trabajo de Fin de Máster. Universitat de València, Valencia). Recuperado el 21 de octubre de 2019 de <http://roderic.uv.es/handle/10550/71879>
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase tareas comunicativas? *RedELE*, 0.
- Martín Peris, E., Sabater, M.L. y García Santa-Cecilia, Á. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- Martínez-Lázaro, E. (Dirección) (2007). *Las 13 rosas* [Película].
- Mason, S. y Merga, M. (2018). Integrating publications in the social science doctoral thesis by publication. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1454-1471. doi:10.1080/07294360.2018.1498461
- Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 3, 19-42.
- Mínguez López, X., Alcantud-Díaz, M. y Olmos Fontestad, N. (Coords.) (2017). *Mucho más que el país Dogón... Cuentos de Mali / Beaucoup plus que le pays Dogon... Contes du Mali*. Valencia: JPM Ediciones.
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://links.uv.es/MEzVF1d>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MEC y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
- Miniwatts Marketing Group (2007, 2010, 2019). *Internet World Stats*. Recuperado el 9 de agosto de 2019 de <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, 0.
- Monge, Y. (12 de diciembre de 2005). El español se vende bien en EE UU. *El País*, p. 35.
- Moreno Fernández, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 107-136.
- Moreno Fernández, F. (1995). La enseñanza del español como lengua extranjera. En Marqués de Tamarón (Coord.), *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Fundación Duques de Soria-INCIPE-Universidad de Valladolid.

- Moreno-Fernández, F. (2015). *La importancia internacional de las lenguas*. Informes del Observatorio / Observatorio Reports – Instituto Cervantes at FAS – Harvard University. doi:10.15427/OR010-04/2015SP
- Moreno Fernández, F. y Otero, J. (1998). Demografía de la lengua española. *Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo* (3.^a ed.). Barcelona: Ariel.
- Neruda, P. (2006). *Obras completas II*. Madrid: RBA – Instituto Cervantes.
- Neelakantan, K. (2012). *Studies in Indology*. Chennai: Adyar Library and Research Centre.
- Nihalani, G. (Dirección) (1991). *Rukmavati ki Haveli* [Película].
- Office of the Registrar General & Census Commissioner (2011). *Census of India 2011*. Nueva Delhi. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://censusindia.gov.in/>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2012). *Education Indicators in Focus*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2017). *Benchmarking higher education system performance: Conceptual framework and data, Enhancing Higher Education System Performance*. Paris: OECD .
- Ortega Martínez, E. (2014). Las tesis por compendio de publicaciones. ¿Innovación del doctorado en España? En M. Peris-Ortiz y J. Sahut (Eds.), *Future Challenges for Innovation, Business & Finance. XXIII International Conference of the European Academy of Management and Business Economics (AEDEM)* (pp. 314-331). París: European Academia Publishers.
- Orús, C. B., Belanche, D., Casaló, L., Fraj, E. y Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95, 254-269. doi:10.1016/j.compedu.2016.01.007
- Otero, J. (1995). Una nueva mirada al índice de importancia internacional de las lenguas. En M. d. Tamarón (Ed.), *El peso de la lengua española en el mundo* (pp. 235-282). Valladolid: Fundación Duques de Soria-INCIPE-Universidad de Valladolid.
- Pande, G. (1990). *Foundations of Indian Culture* (vol. II). Delhi: Motilal Banarsidass.
- Pascual, J. A. (1995). Escándalo o precaución sobre el futuro de nuestra lengua. En M. d. Tamarón, *El peso de la lengua española en el mundo* (pp. 135-171). Valladolid: Fundación Duques de Soria-INCIPE-Universidad de Valladolid.



- Pattanayak, D. (1983). La India plurilingüe. *El correo de la UNESCO*, 7, 19-21.
- Pretorius, M. (2017). Paper-based theses as the silver bullet for increased research outputs: first hear my story as a supervisor. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 823–837. doi:10.1080/07294360.2016.1208639
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1990). *Desarrollo humano. Informe 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Pujol Riembau, Ó. (2012). El español en la India. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Quintero Corzo, J. y Mejía Delgado, N. (2010). El español junto a otras culturas, otros colores, otras lenguas. *Universitas Humanistica*, 70, 57-75.
- Q-Success (2019). *W3Techs*. Recuperado el 30 de julio de 2019 de [https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all](https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all)
- Rai, D. (2017). The Challenges of Spanish Language Teaching in Multilingual India: A Case Study of Delhi. *Pedagogical Research*, 2(2), 1-8. doi:<https://doi.org/10.20897/pr/80950>
- Ramírez, M. (4 de noviembre de 2003). Estados Unidos: casi un millón de matriculados. *El Mundo*, p. 5.
- Ramsay, C. M., Aman, D. y Pursel, B. (2014). Blogging pragmatics and pedagogy: An adventure in faculty development. *Education and Information Technologies*, 19(2), 425-440. doi:10.1007/s10639-012-9221-0
- Ray, A. K. (2012). *Tradiciones peruanas / Paramparaya Perur Kahini*. Calcuta: Radical Impression.
- Reyes Castillo, A. C. y Alcantud-Díaz, M. (2016). *Mucho más que los Andes... Cuentos de Perú / Much more than the Andes... Tales from Perú*. Valencia: JPM Ediciones.
- Rodrigo-Mateu, A. (2013-2014) *¿Salsa o salsa?* [Podcasts de audio]. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://chutneyconsalsa.blogspot.com/p/radio.html>
- Rodrigo-Mateu, A. (2013-2016). *Chutney con salsa* [blog]. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://chutneyconsalsa.blogspot.com/>
- Rodrigo Mateu, A. (2016). Interview with Govind Nihalani. Rukmavati ki Haveli: Creating Emotional Landscapes. *FOTOCINEMA. Revista científica de cine y fotografía*, 12, 321-329. doi: <http://dx.doi.org/10.24310/Fotocinema.2016.v0i13.6067>
- Rodrigo Mateu, A. (Coord.) (2017). *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India*. Valencia: MónSul.

- Rodrigo-Mateu, A. (2018a). Desarrollo de la competencia comunicativa a través de la comunicación radiofónica en la clase de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 281-290. doi 107203/foroele.14.13355
- Rodrigo-Mateu, A. (2018b). La expresión escrita contextualizada y la corrección guiada en ELE. *Redele*, 30, 159-191. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://links.uv.es/4T7mH2j>
- Rodrigo-Mateu, A. (2018c). Language, culture and interculturality through narratives with learners of Spanish as a foreign language. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (4), 41-58. doi <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v11-n4-rodrigo-mateu>
- Rodrigo-Mateu, A. (2018d). La producción radiofónica en clase de ELE, un recurso motivador para el trabajo de destrezas comunicativas e interculturales. *RedELE*, 30, 64-91. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://links.uv.es/1wuTsfX>
- Rodrigo-Mateu, A. (2019). *La casa de Bernarda Alba y Rukmavati Ki Haveli*. Aprendizaje intercultural en el aula de español como lengua extranjera a través de las artes. *RedELE*, 31. Recuperado el 22 de diciembre de <http://links.uv.es/Nw7M5Wy>
- Rodríguez, S. (2004). Actividades para la enseñanza de pragmática en español como L2: el caso de los actos de habla. *Actas del Congreso*. Indianapolis: University-Purdue University.
- Rodríguez García, J. (2000). Historia de los métodos. En L. Berguillos et al., *Didáctica del Inglés para Profesores de Educación Secundaria* (pp. 59-91). Madrid: MAD.
- Ruiz Mantilla, J. (23 de marzo de 2019). Nativo y digital, el español del futuro. *El País*. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://links.uv.es/gK69qVj>
- Saba, N. (2013). Linguistic heterogeneity and multilinguality in India: a linguistic assessment of Indian language policies. (Tesis doctoral. Aligarh Muslim University, Aligarh, India). Recuperado el 12 de agosto de 2019 de <http://hdl.handle.net/10603/11248>
- Saiz Mingo, A. (2011). Con o sin permiso: saber invadir el espacio del otro. *MarcoELE*, 12.
- Saxena, R. (2008). *La enseñanza de ELE en India: Desarrollo y desafíos*. Nueva Delhi: Jawaharlal Nehru University.
- Sen, A. (2000). A Decade of Human Development. *Journal of Human Development*, 1(1), 17-23.
- Sharmini, S. y Kumar, V. (2018). Examiners' commentary on thesis with publications. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 672-682. doi:10.1080/14703297.2017.1294491

- Sharmini, S., Spronken-Smith, R., Golding, C., y Harland, T. (2015). Assessing the doctoral thesis when it includes published work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 89-102. doi:10.1080/02602938.2014.888535
- SIL International (2019). *Ethnologue: Languages of the World*. D. M. Eberhard, G. F. Simons, C. D. Fennig (Eds). Recuperado el 12 de Agosto de 2019 de <https://www.ethnologue.com/>
- Sorolla, J. (1898). *Comida en la barca*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://links.uv.es/v0LSXVk>
- The Fund for Peace (2019). *Fragile States Index*. Recuperado el 30 de Julio de 2019 de <https://fragilestatesindex.org/country-data/>
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Unión Latina; Terminología e Industrias de la Lengua. *Portalingua. Observatorio de las lenguas en la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://links.uv.es/Wlp3p88>
- Universitat de València. (2019). *Requisitos tesis UV/tesis por compendios*. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://links.uv.es/ucv30Gj>
- University Grants Commission (2019). *Growth of Higher Education in India*. New Delhi. Recuperado el 23 de julio de 2019 de <https://www.ugc.ac.in/stats.aspx>
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Verma, M. K. (2002). Multilingualism . *Disability and residence abroad. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/634.html>
- Vevaina, C. (s.f.). *Coomi Vevaina*. Recuperado el 20 de noviembre de 2019 de <https://www.coomivevaina.com/courses/1>
- Young, H. (28 de Mayo de 2015). The digital language divide. How does the language you speak shape your experience of the internet? *The Guardian*. Recuperado el 16 de noviembre de 2019 de <http://labs.theguardian.com/digital-language-divide/>

## Apéndices

# Chutney con salsa

Bienvenidos al blog de las clases de español de la Universidad de Mumbai. En el vídeo de la primera entrada, titulado Aprende español, una alumna sugiere que aprender español es para aquellos que quieren mezclar el chutney con la salsa. El título de este blog quiere reflejar esta idea de acercamiento cultural. ¡Que aproveche!

[Página principal](#) | [Radio](#) | [Fotos](#) | [Cuentos bilingües](#) | [Explotaciones didácticas](#)

[Artículos](#)

martes, 2 de agosto de 2016

## Colorín, colorado...

Cerramos aquí tres años de trabajo con diferentes grupos de alumnos de español en la Universidad de Mumbai, desde el nivel A1 hasta el nivel B2 de lengua. En este blog informativo se han documentado actividades dinámicas, creativas y audiovisuales, entre otras, realizadas durante todo este tiempo y que han acompañado al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Cada actividad se ha planificado con el objetivo de practicar y desarrollar diferentes destrezas lingüísticas y sociales a través de la creatividad, la participación y la interacción de los alumnos. Ha sido un gran trabajo, llevado a cabo con el esfuerzo y la motivación de todos. Aquí tenéis los resultados.

Archivo del blog

- ▼ 2016 (7)
  - ▼ agosto (1)
    - Colorín, colorado...
  - ▶ marzo (1)
  - ▶ febrero (4)
  - ▶ enero (1)
- ▶ 2015 (11)
- ▶ 2014 (3)
- ▶ 2013 (4)

Datos personales

# Chutney con salsa

Bienvenidos al blog de las clases de español de la Universidad de Mumbai. En el vídeo de la primera entrada, titulado Aprende español, una alumna sugiere que aprender español es para aquellos que quieren mezclar el chutney con la salsa. El título de este blog quiere reflejar esta idea de acercamiento cultural. ¡Que aproveche!

[Página principal](#) | [Radio](#) | [Fotos](#) | [Cuentos bilingües](#) | [Explotaciones didácticas](#)

[Artículos](#)

## Cuentos bilingües

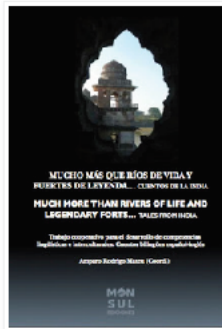
Febrero de 2017

**Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de la India**  
Much More than Rivers of Life and Legendary Forts...  
Tales from India

Archivo del blog

- ▼ 2016 (7)
  - ▼ agosto (1)
    - Colorín, colorado...
  - ▶ marzo (1)
  - ▶ febrero (4)
  - ▶ enero (1)
- ▶ 2015 (11)
- ▶ 2014 (3)
- ▶ 2013 (4)

Datos personales



Tras más de dos años de trabajo, acabamos de publicar este libro de cuentos, en colaboración con la Universitat de València, la Asociación Proyecto Talis y Ediciones Mónsul.

El marco educativo en el que se enmarca esta colección de historias está coordinado desde España por la profesora María Alcantud-Díaz, directora del proyecto TALIS (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura).

Se trata de un trabajo cooperativo para el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales, realizado a lo largo de los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016 en la Universidad de Mumbai. En él, y a partir de la reflexión sobre su contexto social, estudiantes de español como lengua extranjera han redactado historias que han querido compartir y escribir, primero, en español, como parte de su proceso de aprendizaje de la lengua, para traducirlas luego al inglés. El resultado del trabajo ha sido esta colección de doce cuentos bilingües, en formato paralelo (español e inglés).

Adjuntamos aquí algunas grabaciones de audios de los cuentos en ambas lenguas. Estas, así como el material didáctico que se cree a partir de los cuentos, están

disponibles también en la web del proyecto TALIS ([www.proyectotalis.com](http://www.proyectotalis.com)).

Hemos querido crear, además, un libro solidario, con la intención que revierta en el entorno inmediato de los autores para que, así, su función de toma de conciencia empiece en el mismo contexto en el que se ha elaborado y basado. Por tanto, los beneficios obtenidos con su venta irán destinados a colaborar con la cafetería Bombay to Barcelona Library Café ([aminbombay.blogspot.in](http://aminbombay.blogspot.in)).

Con este trabajo, en definitiva, pretendemos contribuir a una toma de conciencia en red, a la solidaridad, al compromiso con los derechos humanos y al acercamiento social y cultural entre las comunidades, todo ello a través de la enseñanza de lenguas. Esperamos que os gusten.

Presentación de Cuentos de la India en el marco del Proyecto TALIS, Universidad de Valencia.

**Bombay to Barcelona Library Cafe - Proyecto TALIS.**

**Audios en inglés interpretados por hablantes indios**

**The Round Dream**, interpretado por Chitra Natarajan.

**The Realisation**, interpretado por Roydon Menezes y Havovi Palkhiwala.

**A Perfect Footstep**, interpretado por Roydon Menezes, Havovi Palkhiwala y Vispri Palkhiwala.

**...And the Forest Was Saved**, interpretado por Zahida Rahman.

**An Enlightening Nest**, interpretado por Akarshita.

**The Real Wealth**, interpretado por Arzoo Thakar, Krishna Thakar y Jatin Thakar.

**An Unforgettable Trip**, interpretado por Samidha Kadam y Sharayu Kadam.

**Education is a Need**, interpretado por Shweta Gupta.

**The Caring Mother**, interpretado por Ridhi Bhatia.

**The Funeral**, interpretado por Roydon Menezes y Shakshi Singh.

**A Smart Decision**, interpretado por Shweta Mishra.

**A New Dawn in Janakpur**, interpretado por Komala Devarajan, Chitra Natarajan y Srinivasan D. Iyengar.

**Audios en español interpretados por hablantes hispanos**

**El sueño redondo**, interpretado por Yenis Álvarez (Colombia).

**...Y el bosque se salvó**, interpretado por Claudia Bouroncle (Perú).

**Amparo**

[Ver todo mi perfil](#)

**Un nido de iluminación**, interpretado por Sergio Carrascoso (España).  
**Un viaje inolvidable**, interpretado por Gemma Garzías (España).  
**Una decisión inteligente**, interpretado por Josefina Aramendi (Argentina).  
**Un nuevo amanecer en Janakpur**, interpretado por María Sánchez (España).

**Audios en español interpretados por hablantes indios**

**Un nido de iluminación**, interpretado por Ginelle D'souza, Shimani Sarkar, Ashish Menon, Havovi Palkhiwala y Dhanashri Kadam.

**La verdadera riqueza**, interpretado por Arzoo Thakar, Ashish Menon y Jayant Natu.

A continuación, Roydon Menezes nos lee su cuento *Un paso seguro*:



Tras una primera presentación del libro en la Mostra Internacional de Cinema y Educació (MICE), celebrada en Valencia en febrero, de 2017, hemos continuado con dos presentaciones más. La primera, en Sagunto, el 21 de noviembre, en colaboración con el Ayuntamiento. La segunda, ha tenido lugar el 9 de diciembre en Bombay to Barcelona Library Cafe, de vuelta en India. Aquí tenéis algunas fotos:

*Sagunto, 21 de noviembre de 2017 - Fotografías: Ismael Rodrigo*

# Chutney con salsa

Bienvenidos al blog de las clases de español de la Universidad de Mumbai. En el vídeo de la primera entrada, titulado Aprende español, una alumna sugiere que aprender español es para aquellos que quieren mezclar el chutney con la salsa. El título de este blog quiere reflejar esta idea de acercamiento cultural. ¡Que aproveche!

[Página principal](#) | [Radio](#) | [Fotos](#) | [Cuentos bilingües](#) | [Explotaciones didácticas](#)

[Artículos](#)

## Radio

**¿Salsa o salsa?** es nuestro programa en Radio MUST, la radio comunitaria de la Universidad de Mumbai. Los que vivís en Mumbai podéis escucharnos en la frecuencia 107.8 FM y ahora también a través de nuestro blog.

El programa está coordinado por la profesora Amparo Rodrigo y en él participan los alumnos de los cursos de Diploma y Avanzado. A través de ellos y con la colaboración de Kiren, nuestro técnico en la emisora de radio, conoceremos mejor la lengua y la cultura de los países hispanohablantes.

**¿Salsa o salsa?** is our program at Radio MUST, the community radio at the University of Mumbai. Those living in Mumbai can listen to us on 107.8 FM and now also in our blog.

*The program is coordinated by professor Amparo Rodrigo and students from the Diploma and Advanced levels participate in it. With the collaboration of Kiren, our technician at radio MUST, students will bring us closer to the language and cultures of Spanish-speaking countries.*

[Caretta / Promo](#)

**¿Salsa o salsa? 1er programa: Presentaciones / 1st program - October 2013**

**¿Salsa o salsa? 2.º programa: Saludos y despedidas - La historia del español / 2nd program - December 2013**

**¿Salsa o salsa? 3er programa: Información personal - Flamenco / 3rd program - January 2014**

**¿Salsa o salsa? 4.º programa: En el restaurante - Los mayas / 4th program - March 2014**

**¿Salsa o salsa? 5.º programa: México / 5th program - April 2014**

**¿Salsa o salsa? 6.º programa: Pintores españoles / 6th program - May 2014**

### Archivo del blog

- ▼ 2016 (7)
  - ▼ agosto (1)
    - Colorín, colorado...
  - ▶ marzo (1)
  - ▶ febrero (4)
  - ▶ enero (1)
- ▶ 2015 (11)
- ▶ 2014 (3)
- ▶ 2013 (4)

### Datos personales

[Ver todo mi perfil](#)

# Chutney con salsa

Bienvenidos al blog de las clases de español de la Universidad de Mumbai. En el vídeo de la primera entrada, titulado Aprende español, una alumna sugiere que aprender español es para aquellos que quieren mezclar el chutney con la salsa. El título de este blog quiere reflejar esta idea de acercamiento cultural. ¡Que aproveche!

[Página principal](#) [Radio](#) [Fotos](#) [Cuentos bilingües](#) [Explotaciones didácticas](#)

[Artículos](#)

domingo, 7 de febrero de 2016

## Silencio, se rueda

4 de febrero de 2016

Komala y Roydon nos llevan del surrealismo parisino de la primera mitad del siglo XX al realismo del siglo XXI, con esta adaptación de un fragmento de [Un cerro andaluz](#), de Luis Buñuel:

Archivo del blog

▼ 2016 (7)

▼ agosto (1)

Colorín, colorado...

► marzo (1)

► febrero (4)

► enero (1)

¿Quién dijo que la pintura inmortaliza? Mirad cómo, siglos después, vuelven a la vida los personajes del cuadro *La vendimia*, de Goya, y *Comida en la barca*, de Soroya:



La vendimia



miércoles, 23 de septiembre de 2015

## Nos llegan alumnos nuevos, y de todas las edades

La edad de los alumnos de primero ya no es ningún secreto. Ellos mismos nos la dicen. Mirad qué variedad, como la India misma.

¿Cuántos años tienen los alu...





## Our blog as a learning tool

Dear students, please take a few minutes to answer this survey. It is about our Spanish blog and its use as a learning tool. You need to think of the activities you participated at (all of them and throughout the time you were learning Spanish with me) and reflect on how having these activities on the blog helped you or can help you in learning Spanish. It's part of a research I am conducting so, please, be sincere and take the time. If you want to write any further comment, please e-mail it to me (amparodrigo@gmail.com). I will really appreciate it. ¡Muchas gracias! Amparo

### 1. How old are you?

Question instructions: Select one answer

- 18-40.
- 40-65.
- Above 65.

### 2. Why did you learn Spanish? (You can choose more than one answer)

Question instructions: Select one or more answers

- To speak to Spanish people or to visit a Spanish-speaking country.
- I need it for my studies.
- I need it for my job or to get a job.

### 3. How do you describe yourself?

Question instructions: Select one answer

- I am an extroverted person.
- I am an introverted person.

### 4. Before joining Spanish, what kind of feedback did you use to get from your teachers that helped you rate your learning? How often? (You need to write your answer)

5. Rate your learning styles (choose as many as they apply to you):

Assign: 100 puntos

Visual (spatial): You prefer using pictures, images, and spatial understanding.	<input type="text"/>
Aural (auditory-musical): You prefer using sound and music.	<input type="text"/>
Verbal (linguistic): You prefer using words, both in speech and writing.	<input type="text"/>
Physical (kinesthetic): You prefer using your body, hands and sense of touch.	<input type="text"/>
Logical (mathematical): You prefer using logic, reasoning and systems.	<input type="text"/>
Social (interpersonal): You prefer to learn in groups or with other people.	<input type="text"/>
Solitary (intrapersonal): You prefer to work alone and use self-study.	<input type="text"/>

6. The blog shows me an evolution in my learning process.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

7. I feel satisfied with my evolution in learning Spanish.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

8. Overall, group activities and interaction improved my individual learning.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

9. My language skills improved throughout the activities.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

10. My confidence increased throughout the activities.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

---

11. Over time, I was less afraid of making mistakes and felt more confident.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

12. I was aware of a larger external audience (other people who would look at the blog) when doing the activities?

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

13. Being aware of a larger external audience improved my attention when doing the activity and also towards the final result.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree
- N/A

14. The blog motivated me.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

15. Activities posted on the blog improved my creativity.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

16. I find the blog useful for my learning.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

---

17. Using the blog helped me to improve my understanding of Spanish.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

18. Using the blog helped me to improve my communicative skills in Spanish.

Question instructions: Select one answer

- Strongly agree
- Agree
- Neither agree nor disagree
- Disagree
- Strongly disagree

19. Rate the following:

Assign: 100 puntos

I like learning through contents generated by us students.

I like learning through contents generated by the teacher.

20. Rate how did you improve the following skills in Spanish:

Assign: 100 puntos

Listening skills

Speaking skills

Writing skills

Reading skills

---

21. Did you feel anxiety in any of the activities? In which ones? Describe how you felt. After watching the results on the blog, was it worth doing it? Would you feel less anxious if you had to do it now? (you need to write your answer)

22. What is your opinion about the blog? How do you use it as a learner of Spanish? (classroom diary, feedback tool, self-assessment tool or others) (you need to write your answer).

23. Think of the activities you have participated at, which ones do you think you could improve in terms of language use? (you need to write your answer)

## Learning Spanish as a Foreign Language in India- University of Valencia, April 2019

Dear student,

We would like to ask you to help us by answering the following questions concerning your experience and expectations learning Spanish as a Foreign Language. This survey is part of a research conducted by the University of Valencia, Spain, to better understand the role of interculturality in teaching and learning Spanish as a Foreign Language in India. This is not a test, so there are no 'right' or 'wrong' answers and your name is not required. We are interested in your personal opinion. Please, give your answers sincerely, as only this will guarantee the success of the investigation. They will be treated with confidence and for academic, curriculum and teaching purposes. Thank you very much for your help.

*Required

### STUDENTS

#### 1. Where do you learn Spanish? *

Tick all that apply.  
Tick all that apply.

- University of Delhi
- Instituto Cervantes
- Banaras Hindu University
- University of Hyderabad
- University of Rajasthan
- Jamia Milia Islamia
- Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras, Hyderabad
- Savitribai Phule Pune University
- Jawaharlal Nehru University
- Aligarh Muslim University
- The English and Foreign Languages University, Shillong Campus
- O P Jindal Global University
- University of Mumbai
- IGNOU
- Other: _____

#### 2. What is your gender? *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

- Male
- Female

#### 3. How old are you? *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

- 18-40
- 40-65
- Above 65

**4. What is your level of Spanish? ***

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

**5. Which is your mother tongue? ***

Please, choose the language your grew up speaking since your childhood. Tick all that apply.  
Tick all that apply.

- Hindi
- English
- Other: _____

**6. In how many languages can you communicate? ***

Please, count only those languages in which you can interact with other people and specify them.

_____

**7. Why do you learn Spanish? ***

Tick all that apply.  
Tick all that apply.

- To speak to Spanish people or to visit a Spanish-speaking country.
- I need it for my studies.
- I need it for my job or to get a job.
- Other: _____

**LEARNING STYLES AND METHODOLOGIES**

**8. Choose your learning styles: ***

Tick all that apply.  
Tick all that apply.

- Visual (spatial): I prefer using pictures, images, and spatial understanding.
- Aural (auditory-musical): I prefer using sound and music.
- Verbal (linguistic): I prefer using words, both in speech and writing.
- Physical (kinesthetic): I prefer using your body, hands and sense of touch.
- Logical (mathematical): I prefer using logic, reasoning and systems.
- Social (interpersonal): I prefer learning in groups or with other people.
- Solitary (intrapersonal): I prefer working alone and use self-study.

**9. Rate the following: ***

Mark only one oval per row.  
Mark only one oval per row.

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
I like learning through contents generated by us students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I like learning through contents generated by the teacher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. I feel more motivated when: ***

Mark only one oval per row.  
Mark only one oval per row.

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
Learning is based on active participation, rather than observation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activities are contextualized in meaningful contexts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My culture is compared to the target culture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I work individually in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
We stick only to the textbook.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assessments are based on group work rather than individual work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activities entail creating authentic final products that are useful for my learning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activities are based on topics I am familiar with and, therefore, I already know some vocabulary.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activities are based on observing and imitating dialogues conducted by natives rather than creating new contents.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. In class, we conduct activities with external readers / an audience in mind. ***

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strongly agree					

12. Rate the level of importance given in your Spanish lessons to the following (in terms of time allotted): *

Mark only one oval per row. Please, don't repeat numbers. We need to know the level of importance given.  
Mark only one oval per row.

	1st	2nd	3rd
grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pronunciation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Rate the level of importance given in your Spanish exams to the following? *

Mark only one oval per row. Please, don't repeat numbers. We need to know the level of importance given.  
Mark only one oval per row.

	1st	2nd	3rd
grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pronunciation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
culture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## CULTURE AND INTERCULTURAL SPEAKERS

14. Rate the following options: *

Mark only one oval per row.  
Mark only one oval per row.

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
I want to learn proper Spanish grammar and pronunciation, in order to speak like native Spanish-speakers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I want to learn Spanish to be able to interact in Spanish with people and understand each other, as well as each other's culture, rather than aiming at achieving native-like grammar use pronunciation competences.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. For me, learning Spanish means also learning about the culture of the different Spanish-speaking countries. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

16. What do you understand by cultural knowledge? *

Tick all that apply.  
Tick all that apply.

- Literature
- Arts (cinema, theater, painting...)
- Traditions and celebrations
- Ways of speaking and interacting
- Other: _____

17. Which activity do you find more interesting? *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

- Reading texts about traditions, celebrations, music, dance, food, ways of life... in order to learn more about culture in Spanish-speaking countries.
- Comparing traditions, celebrations, music, dance, food, ways of life... in Spanish-speaking countries with the same in India.

18. I find similarities between my culture and the culture of Spanish-speaking countries. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

19. My professors consider and relate my own (Indian) culture to cultural aspects from Spanish-speaking countries. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

20. In my Spanish class, cultural contents are usually treated separately from the regular language and grammar class. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

21. Rate the level importance given to the different four skills (reading, writing, listening and speaking) when working cultural contents in your Spanish class. *

Mark only one oval per row.  
Mark only one oval per row.

	1st	2nd	3rd	4th
Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Activities in class often make me reflect on my Indian social context and culture. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

## INTERACTION WITH NATIVES

23. Does your university / institute offer you opportunities for academic or cultural stays in Spanish-speaking countries? *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

- Yes
- No

24. Did you ever visit a Spanish-speaking country? *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

- Yes
- No



25. If you answered YES to the previous question, what was the purpose of your visit?

Tick all that apply. If you answered NO, please move to the next question.  
Tick all that apply.

- Work
- Studies
- Personal

26. Did you ever attend a Spanish course in a Spanish-speaking country? *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

- Yes
- No

27. Do you have chances to interact with native Spanish speakers in India? *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

1	2	3	4	5	
Never	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Very frequently

28. Visiting Spanish-speaking countries helped / would positively influence my language learning. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

## TEACHERS

29. Your professors of Spanish so far were: *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

- All Indian
- All native Spanish
- Both, in equal numbers
- Both, but more Indians than native Spanish
- Both, but more native Spanish than Indians

30. How do rate the following in native Spanish teachers? *

Mark only one oval per row.  
Mark only one oval per row.

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
They are good models of pronunciation / I can learn good pronunciation from them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As native speakers, they are an 'authority' in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
They can present useful knowledge about history, culture and traditions of Spanish-speaking countries.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. My native Spanish teachers implement work and classroom dynamics that I was not used to.

Mark only one oval.  
Mark only one oval per row.

	My teachers were never native Spanish	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
Answer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Sometimes I feel that my native Spanish teacher does not fully understand my way of working in class and my way of learning. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval per row.

	My teachers were never native Spanish	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
Answer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Choose one of the following options: *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

- Native Spanish teachers emphasize more on grammar than Indian teachers.
- Indian teachers emphasize more on grammar than native Spanish teachers.
- Both native and Indian teachers emphasize on grammar the same way.
- All my teachers were whether Indian or native Spanish. I never had a mix of them. Therefore, I cannot compare.

34. Choose one of the following options: *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

- Native Spanish teachers emphasize more on communication skills than Indian teachers.
- Indian teachers emphasize more on communication skills than native Spanish teachers.
- Both native and Indian teachers emphasize on communication skills the same way.
- All my teachers were whether Indian or native Spanish. I never had a mix of them. Therefore, I cannot compare.

35. Native Spanish teachers take into account my own (Indian) culture and use it in class. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval per row.

	My teachers were never native Spanish	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
Answer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Native Spanish teachers understand our socio-cultural context and academic traditions and adapt their teaching to them. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval per row.

	My teachers were never native Spanish	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
Answer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. I feel that my Spanish class is a cultural exchange and that my native Spanish teachers are also learning from me and my culture. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval per row.

	My teachers were never native Spanish	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
Answer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Activities conducted in class give me the chance to introduce my culture to my native Spanish teachers. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval per row.

	My teachers were never native Spanish	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
Row 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## LEARNING RESOURCES

39. There are enough cultural representations of the Spanish-speaking world in textbooks and resources used in class. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

40. Contents in textbooks and materials used in class are updated and present a real and coherent vision of the target Spanish culture. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval per row.

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree or disagree	Agree	Strongly agree
Answer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. I can establish parallelisms between cultural representations from the Spanish-speaking world used in class and my own culture. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

42. Did you ever work in class any cultural representation from a Spanish-speaking country that could be considered problematic in your culture? *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

Yes  
 No

43. Learning about culture from Spanish-speaking countries in class allows me to reflect upon my own culture, by comparing or contrasting both. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

44. Learning about 'others' helps me to learn more also about myself. *

Mark only one oval.  
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Strongly disagree	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Strongly agree

## Enseñanza de ELE en India - Universitat de València, abril de 2019

Por favor, rellena esta encuesta SOLO si eres profesor de UNIVERSIDAD o INSTITUTO CERVANTES en India.

Estimado docente,

Nos gustaría contar con tu opinión acerca de las siguientes preguntas relacionadas con la enseñanza de ELE en India. Este cuestionario es parte de un estudio llevado a cabo desde la Universitat de València para determinar el papel de la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE en India. No se trata de ninguna prueba y, por tanto, no existen respuestas correctas ni incorrectas, y tampoco te pedimos tu nombre. Nos interesa sólo tu opinión. Por favor, responde con sinceridad para poder garantizar, con ello, la calidad de la investigación. Cualquier información dada se tratará con fines académicos y docentes. Muchas gracias por tu colaboración.

*Required

### 1. ¿Dónde enseñas español? *

*Tick all that apply.*

- University of Delhi
- Instituto Cervantes de Nueva Delhi
- Banaras Hindu University
- University of Hyderabad
- University of Rajasthan
- Jamia Milia Islamia
- Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras, Hyderabad
- Savitribai Phule Pune University
- Aligarh Muslim University
- The English and Foreign Languages University, Shillong Campus
- O P Jindal Global University
- Jawaharlal Nehru University
- Other: _____

### 2. Sexo *

*Mark only one oval.*

- Hombre
- Mujer

### 3. Origen *

*Mark only one oval.*

- Indio
- Hispano
- Other: _____

**4. Edad ***

Mark only one oval.

- Menor de 25
- 25-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 o mayor

**5. ¿Qué niveles de español has impartido? ***

Si tus cursos no son específicamente de niveles de lengua, marca el nivel de español de los estudiantes, o el nivel requerido para poder cursarlos.

Tick all that apply.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

**6. ¿Cuál es tu lengua materna? ***

Tick all that apply.

- Español
- Inglés
- Hindi
- Other: _____

## ESTILOS Y METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

**7. Marca con qué frecuencia aplicas en tus clases los enfoques siguientes: ***

Mark only one oval per row.

	Nunca	Rara vez	Alguna vez	A menudo	Siempre
Mis estudiantes aprenden a través de contenidos que generan ellos mismos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis estudiantes aprenden a través de contenidos que genero o les proporciono yo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. ¿Tus estudiantes son conscientes de los aspectos culturales e interculturales cuando aprenden español? ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

**9. ¿Crees que tus estudiantes interiorizan los aspectos culturales explicados en clase y hacen uso posterior de ellos? ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

**10. Tus estudiantes se sienten más motivados cuando: ***

Mark only one oval per row.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Aprenden a través de la participación activa en clase más que de la observación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades están enmarcadas en contextos significativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se compara su cultura con la cultura hispana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajan individualmente en clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajamos solo con el manual de clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones se basan en el trabajo en equipo más que en el trabajo individual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades consisten en crear productos finales auténticos y útiles para el aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades se basan en temas con los que están familiarizados y, por tanto, conocen algo de vocabulario de antemano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades se basan en la observación e imitación de diálogos entre hablantes nativos más que en la creación de contenidos nuevos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. En clase, ¿realizáis actividades con una audiencia / unos lectores reales en mente? ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

**12. Marca el grado de importancia (en términos de tiempo) asignado a los siguientes aspectos en tus clases: ***

Mark only one oval per row.

	1.º	2.º	3.º
gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pronunciación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. ¿Qué grado de importancia se asigna a los mismos aspectos en tus exámenes o evaluaciones? ***

Mark only one oval per row.

	1.º	2.º	3.º
gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pronunciación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**CULTURA E INTERCULTURALIDAD**

**14. Marca el grado de acuerdo con las afirmaciones siguientes: ***

Mark only one oval per row.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Considero importante enseñar la gramática y la pronunciación correctamente, para que mis estudiantes hablen como hablantes nativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes deben ser capaces de interactuar en español y entenderse con otras personas (entender también la cultura de otros). No es tan importante que oontrolen la gramática y la pronunciación como si fueran hablantes nativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15. Enseñar español significa también enseñar la cultura de los países hispanohablantes ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

16. ¿Qué entiendes por conocimientos culturales? *

Tick all that apply.

- Literatura
- Artes (cine, teatro, pintura...)
- Tradiciones y celebraciones
- Formas de hablar y de interactuar
- Other: _____

17. ¿Qué actividad encuentras más interesante? *

Mark only one oval.

- Leer textos sobre tradiciones, celebraciones, música, baile, gastronomía, formas de vida... para que mis/as aprendan más sobre la cultura de los países hispanos.
- Comparar tradiciones, celebraciones, música, baile, gastronomía, formas de vida... de los países hispanos con sus equivalentes en India.

18. Encuentro similitudes entre las culturas hispanas y las diferentes culturas de India. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

19. Relaciono la cultura de mis alumnos con los aspectos culturales hispanos tratados en clase. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

20. En mis clases, tratamos los contenidos culturales separados de la clase general de lengua y gramática. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

21. En mis clases, las actividades relacionadas con aspectos culturales conllevan la práctica de las destrezas siguientes: *

Ordénalas por orden de importancia.

Mark only one oval per row.

	1.º	2.º	3.º	4.º
Comprensión lectora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresión escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expresión e interacción orales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## FORMACIÓN Y TRABAJO

22. ¿Trabajas en colaboración con profesores hispanos (si eres indio) / indios (si eres hispano)? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

23. ¿Notas que existen diferencias metodológicas entre profesores hispanos y profesores indios a la hora de tratar temas culturales en el aula? *

Mark only one oval.

- Sí
- No

24. Si no eres de origen hispano, ¿has realizado alguna estancia de formación docente en algún país hispano?

Mark only one oval.

- Sí  
 No

25. Si eres hispano, ¿has realizado alguna formación docente con formadores indios?

Mark only one oval.

- Sí  
 No

26. ¿Has experimentado algún malentendido cultural al trabajar con profesores indios (si eres hispano) e hispanos (si eres indio)? *

Mark only one oval.

- 1 2 3 4 5  
Nunca      Siempre

27. ¿Tu centro se implica en el desarrollo de la competencia intercultural de sus docentes y en la adaptación cultural de los profesores hispanos? *

Mark only one oval.

- Nunca  
 Rara vez  
 Alguna vez  
 A menudo  
 Siempre  
 Mi centro no cuenta con profesores hispanos.

## MATERIALES Y RECURSOS DE APRENDIZAJE

28. En los manuales y materiales que utilizas en clase, ¿crees que hay suficientes representaciones culturales del mundo hispano? *

Mark only one oval.

- 1 2 3 4 5  
Nunca      Siempre

29. Los contenidos de los manuales están actualizados y presentan una visión real y coherente de la cultura hispana. *

Mark only one oval per row.

- |        | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo         | Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | De acuerdo            | Totalmente de acuerdo |
|--------|--------------------------|-----------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Answer | <input type="radio"/>    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

30. Entre las representaciones culturales que utilizas en clase, ¿puedes establecer paralelismos con las culturas de India? *

Mark only one oval.

- 1 2 3 4 5  
Nunca      Siempre

31. ¿Has trabajado alguna representación hispana que haya resultado problemática en la cultura india? *

Mark only one oval.

- Yes  
 No





Cada país, cada lengua del mundo, tiene historias que contar. El Proyecto TALIS y la Asociación Proyecto TALIS las pone a tu alcance en una colección de cuentos multilingües para que puedas disfrutar de ellas en la lengua original y también en español e inglés. Las tareas que nuestra asociación organiza por todo el mundo son una oportunidad para que todos puedan transmitir su cultura de una manera creativa. Esperamos que disfrutes de estos cuentos tanto como nosotros de ofrecértelos.

Each country, each language around the world have tales to tell. The TALIS Project and the Project TALIS Association brings them closer to you in a collection of multilingual tales. Therefore, you can enjoy them in the original language and also in Spanish and English. The workshops our association organises all around the world are an opportunity for everyone to transmit their culture in a creative way. We hope you will enjoy reading these stories as much as we enjoyed collecting them.



## MUCHO MÁS QUE RÍOS DE VIDA Y FUERTES DE LEYENDA... CUENTOS DE LA INDIA

## MUCH MORE THAN RIVERS OF LIFE AND LEGENDARY FORTS... TALES FROM INDIA

Trabajo cooperativo para el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales. Cuentos bilingües español-inglés

Amparo Rodrigo Mateu (Coord.)

Proyecto:

Estandarización de herramientas y procesos para la consolidación de redes internacionales del Proyecto TALIS y sus talleres de escritura creativa intercultural.

Pertenciente al Proyecto de Innovación Educativa con código UV-SFPIE_GER15-312954 de la Universitat de València.

Descarga de materiales didácticos y audiolibros relacionados con este volumen en [www.proyectotalis.com](http://www.proyectotalis.com)

Edición patrocinada por:

Ediciones Mónsul

[www.edicionesmonsul.com](http://www.edicionesmonsul.com)

MICE 2017. Mostra Internacional de Cinema Educatiu

[www.micevalencia.com/mice-2017/](http://www.micevalencia.com/mice-2017/)

**MÓN  
SUL**  
EDICIONES



**VOCES**

**mice**  
Mostra Internacional Cinema Educatiu

**MUCHO MÁS QUE RÍOS  
DE VIDA Y FUERTES DE  
LEYENDA...**

CUENTOS DE LA INDIA

**MUCH MORE THAN  
RIVERS OF LIFE AND  
LEGENDARY FORTS...**

TALES FROM INDIA

Trabajo cooperativo para el desarrollo de  
competencias lingüísticas e interculturales.  
Cuentos bilingües español-inglés

**Autora y coordinadora de Cuentos de la India (Bombay):**

María Amparo Rodrigo Mateu

**Coordinadora del Proyecto TALIS:**

María Alcantud-Díaz

**Coordinadora del Proyecto Cuentos de la India en España:**

María Alcantud-Díaz

**Revisor de traducción al inglés:**

Manuel Gil Fernández

**Revisora de texto en español:**

Llanos Godes Medrano

**Diseño y maquetación:**

María Alcantud Díaz/Ediciones Mónsul

**Foto portada:**

Jahaz Mahal o Palacio Barco, Complejo Real de Mandu, Madhya Pradesh, India

Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea fotomecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso previo de la editorial. Diríjase a CEDRO ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si desea fotocopiar o escanear alguna parte de este libro.

© De los textos: los autores, 2017

© De los dibujos: María Alcantud Díaz y Proyecto TALIS, 2017

© De esta edición: Ediciones Mónsul S.L., 2017

ISBN: 978-84-946633-0-7

Depósito legal: V-309-2017

Impreso en España

# ÍNDICE

## INDEX

AGRADECIMIENTOS	7
PROYECTO BOMBAY TO BARCELONA LIBRARY CAFE	11
PRÓLOGO	15
CONTEXTO: LA INDIA Y SUS HISTORIAS	19
CUENTOS TALES	25
EL SUEÑO REDONDO THE ROUND DREAM	27
LA COMPRENSIÓN THE REALISATION	35
UN PASO SEGURO A PERFECT FOOTSTEP	43
...Y EL BOSQUE SE SALVÓ ...AND THE FOREST WAS SAVED	53
UN NIDO DE ILUMINACIÓN AN ENLIGHTENING NEST	61

LA VERDADERA RIQUEZA REAL WEALTH	69
UN VIAJE INOLVIDABLE AN UNFORGETTABLE TRIP	77
LA EDUCACIÓN ES UNA NECESIDAD EDUCATION IS A NEED	89
LA MADRE PREOCUPADA THE CARING MOTHER	97
EL FUNERAL THE FUNERAL	103
UNA DECISIÓN INTELIGENTE A SMART DECISION	109
UN NUEVO AMANECER EN JANAKPUR A NEW DAWN IN JANAKPUR	123

## AGRADECIMIENTOS

Este libro ha nacido del ejercicio guiado de reflexión y de escritura llevado a cabo por un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Mumbai. Cabe reconocer al alumnado el entusiasmo con el que ha reflexionado sobre su sociedad y su entorno en una lengua extranjera, con el esfuerzo que ello conlleva. Las ganas de trabajar con la ilusión de aprender, de superarse y, sobre todo, de compartir les han convertido en auténticos maestros y maestras de sus conocimientos, como observadores de la sociedad en la que viven. La colaboración activa de todos los autores y autoras mencionados ha permitido que un proyecto que empezó con una pizarra de vinilo verde y un puñado de tizas blancas, como únicos recursos materiales, se convirtiera en un proceso de diálogo e interacción continuo, productivo y gratificante para todos.

Agradezco al Proyecto TALIS¹ y a la Asociación Proyecto TALIS que nos hayan abierto las puertas

¹ [www.proyectotalis.com](http://www.proyectotalis.com)

a un marco de trabajo que aúna intereses como las lenguas, la interculturalidad y la solidaridad como herramientas para el aula con un objetivo real y de impacto en los alumnos como agentes sociales.

Mi agradecimiento también a Elena Calvo, porque supo ver la posibilidad de formar parte del proyecto desde India y me animó a conocerlo y a participar desde el principio.

Agradezco a José Miguel Soriano del Castillo su apoyo incondicional a este proyecto. Su lucha por la Educación para el Desarrollo y la Sostenibilidad es incansable.

Por último, la labor realizada desde Bombay se ha publicado gracias a la confianza y al apoyo de la profesora María Alcantud-Díaz, al facilitarnos y coordinar el hilo final de trabajo en la distancia y permitirnos, así, alcanzar el objetivo de continuidad y alcance que impulsó la redacción de cuentos de la India en el marco del proyecto Cuentos del Mundo. Este proyecto, llevado a cabo por el Proyecto TALIS, junto con la Fundación VOCES para la Conciencia y el Desarrollo², obtiene los cuentos que aparecen en sus publicaciones de los talleres de escritura creativa e ilustración que organiza por todo el mundo. Son cuentos mul-

² [www.voces.org.es](http://www.voces.org.es)



tilingües en formato paralelo, apoyados por los audiolibros y una serie de actividades para trabajar con los cuentos que se pueden encontrar en su página web. Además de en español y en inglés, que son los idiomas mayoritarios de sus publicaciones, se puede encontrar el texto en un tercer idioma, el de aquellos países que lo tienen, como es el árabe, el francés, el griego, el portugués, el quechua o el rumano, de momento.



## PROYECTO BOMBAY TO BARCELONA LIBRARY CAFE

El proyecto *Bombay to Barcelona Library Cafe* es una cafetería con biblioteca gestionada por chicos y chicas que han crecido en las calles de Bombay, cuyo objetivo es bidireccional. Por un lado, ofrece trabajo de calidad a chicos de la calle y, por el otro, proporciona una comida diaria gratuita a niños que sufren desnutrición, bien porque viven en la calle, bien por otros motivos.

Bombay es una ciudad con alrededor de 20 millones de habitantes y, dado que el 60% de la población vive por debajo del umbral de pobreza, es elevado el número de niños y niñas que nacen, crecen y terminan sus vidas en la calle. Algunos tienen suerte y los acogen orfanatos pero, una vez alcanzan la mayoría de edad, tienen que abandonar su asilo para dejar sitio a otros niños. Se encuentran, de nuevo, deambulando por las calles.

Es aquí donde empieza la acción del proyecto *Bombay to Barcelona Library Cafe*. Se ofrece a estos chicos y chicas un trabajo de calidad, con horarios dignos y buenas condiciones (comidas y alojamiento incluidos), ya que en la mayoría de tra-

bajos que pueden conseguir desempeñan labores en condiciones de esclavitud, a causa del sistema de castas arraigado en la cultura india.

La cafetería es un espacio en el que apoyan sus sueños y desde el cual se les ayuda a desarrollar una identidad, para que puedan convertirse en aquello que quieren ser, y no en lo que se les impone. Es un lugar donde todos tienen el mismo poder de decisión, sin jefes de por medio, y donde las condiciones y los salarios se aplican a todos por igual, sin distinciones.

Actualmente el proyecto incluye a seis chicos y chicas. Hay dos cocineros apasionados de la cocina; un camarero y un ayudante de cocina, ambos con el sueño de ser fotógrafos; otro camarero que prepara los cafés y que sueña con ser bailarín; una diseñadora de moda que expone sus trabajos en un armario del local para que las personas que visitan el café puedan comprarlos, y Amin, el fundador del proyecto y que también fue niño de la calle de los 5 a los 8 años. Tras una vida turbulenta, Amin escribió su autobiografía para recolectar fondos y dar vida a un sueño ya hecho realidad, la cafetería con biblioteca *Bombay to Barcelona Library Cafe*.

Hace tan solo cinco meses, en agosto de 2016, el proyecto cobró vida. Además, se organizan programas culturales, como conciertos de música, exhibiciones de pintura, tertulias y talleres para niños y niñas, entre otros. También participan personas voluntarias en actividades de formación

relacionadas con intereses de los chicos, como la fotografía o la cocina.

En suma, el proyecto se ha convertido en un espacio de intercambio cultural donde los jóvenes encuentran una puerta abierta a un mundo que se les ha privado, con el fin de hacerse un lugar digno en la sociedad.

**Desde el Proyecto Talis, del que Amparo Rodrigo, la autora de este libro, ya forma parte, creemos que esta es una propuesta que se debe apoyar para seguir luchando contra la pobreza infantil a través de la educación. Por ello, todos los fondos obtenidos con la venta de este libro irán destinados a colaborar con la cafetería *Bombay to Barcelona Library Cafe*.**



## PRÓLOGO

La serie de cuentos que presentamos se enmarca dentro del programa de talleres de escritura creativa desarrollados por el Proyecto TALIS (Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura – [www.proyectotalis.com](http://www.proyectotalis.com)), y nace a partir de la propuesta presentada a la profesora María Alcantud-Díaz, coordinadora de este proyecto desde la Universidad de Valencia.

La idea que ha impulsado la colaboración ha sido aprovechar una estancia de lectorado en la Universidad de Mumbai, en India, para contribuir al trabajo en red, a la toma de conciencia, a la solidaridad, al compromiso con los derechos humanos y al acercamiento social y cultural que se pretende con la recopilación de cuentos dentro de la iniciativa Cuentos del Mundo del Proyecto TALIS.

El proyecto se ha llevado a cabo en las clases de español como lengua extranjera de la Universidad de Mumbai, durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016. A lo largo de este trabajo, el alumnado ha reflexionado sobre su contexto

social en una lengua diferente a su lengua materna, es decir, en una lengua que todavía estaban aprendiendo. Así, con las ideas claras en mente había que buscar formas de expresarlas en una lengua extranjera, con miras también a futuros lectores en otros países.

En resumen, debíamos pasar de lo que se quiere decir a cómo decirlo, a cómo transmitir significado en español, a experimentar con el idioma y darle forma. De ahí que el primer cuento redactado por cada alumno haya sido el cuento de grupo, como parte esencial del aprendizaje y de cara al desarrollo de las destrezas requeridas para, en algunos casos, un trabajo individual posterior.



*Amparo Rodrigo rodeada de sus estudiantes en la Universidad de Mumbai en India*

El resultado del trabajo ha sido esta colección de doce cuentos bilingües, en español y en inglés, todos ellos redactados y traducidos por sus respectivos autores. La grabación de los audios en ambas lenguas, así como el material didáctico que se cree a partir de ellos, está también disponible en la web del proyecto TALIS³.

Los cuentos van precedidos por una contextualización académica del proceso de trabajo seguido, planificado con detalle desde sus orígenes y teniendo en cuenta tanto el marco del Proyecto TALIS como el perfil del alumnado y sus destrezas y capacidades para el aprendizaje del idioma. El proyecto en el aula se inició una vez la clase de español se había convertido en una zona de confianza en la que todos los estudiantes se sentían cómodos e incluidos.

Las imágenes que acompañan a los cuentos tienen dos orígenes diferentes. Unas son fotografías tomadas de viajes y observaciones de la autora alrededor del país. Otras son muestras de un proyecto de embellecimiento llevado a cabo en las estaciones de tren de Bombay en 2016 durante la Semana de la Alegría de Dar (*Daan Utsav* o *Joy of Giving Week*). Esta celebración anual coincide con el aniversario del nacimiento de Mahatma

³ [www.proyectotalis.com](http://www.proyectotalis.com)



Gandhi, el 2 de octubre, y consiste en llevar a cabo iniciativas voluntarias de donación u ofrecimiento, también en forma de actuación. En este proyecto de embellecimiento, grupos de voluntarios y voluntarias decoraron los pasos elevados y las entradas de las estaciones de tren con murales que mantuvieran consonancia con las mismas estaciones y también con el entorno geográfico.

Esperamos que estos cuentos sirvan, además de para satisfacer curiosidades culturales y disfrutar de la lectura bilingüe, como referencia didáctica de trabajo lingüístico y de reflexión sociocultural dentro del aula, enmarcado en el contexto del desarrollo de competencias interculturales por parte de los alumnos, un desarrollo que, en el caso de India, tiene ya una base multicultural asentada.



*Proyecto de embellecimiento llevado a cabo en las estaciones de tren de Bombay en 2016 durante la Semana de la Alegría de Dar.*

## CONTEXTO: LA INDIA Y SUS HISTORIAS

India es un país con una riqueza cultural significativa. Se trata de una suma de comunidades con una herencia valiosa en arte, música y literatura, donde la transmisión oral de tradiciones y de conocimientos sigue desempeñando un papel importante, también en la sociedad escolarizada. Historias, leyendas, cuentos y canciones se transmiten de generación en generación, a menudo, de forma oral.

A la sociedad india le gusta contar y escuchar historias, hablar de leyendas y de mitos alrededor de los cuales llegan incluso a organizar sus vidas y sus celebraciones, como parte de un entorno donde todo parece interconectado, dependiente y determinante, tanto aquello observable como lo que no lo es pero que consideran presente. Las historias son un componente significativo de sus vidas diarias en familia y en comunidad, así como de la herencia cultural en un contexto donde la tradición oral es todavía un vehículo de expresión y de conservación de la memoria individual

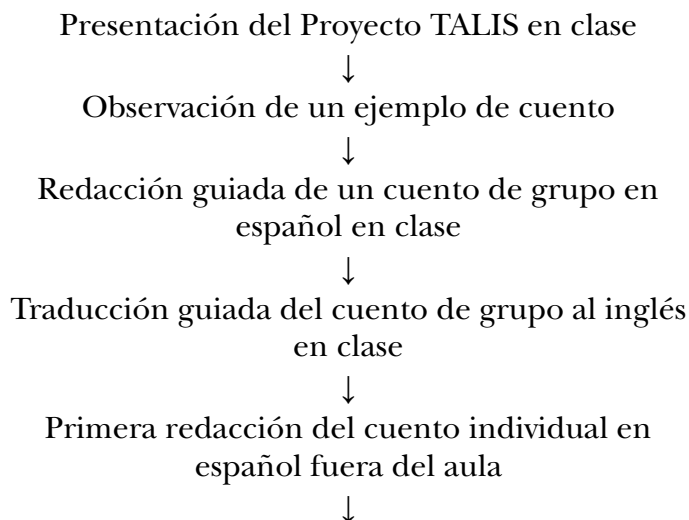
y colectiva, y el lenguaje un medio de identificación y de cohesión social.

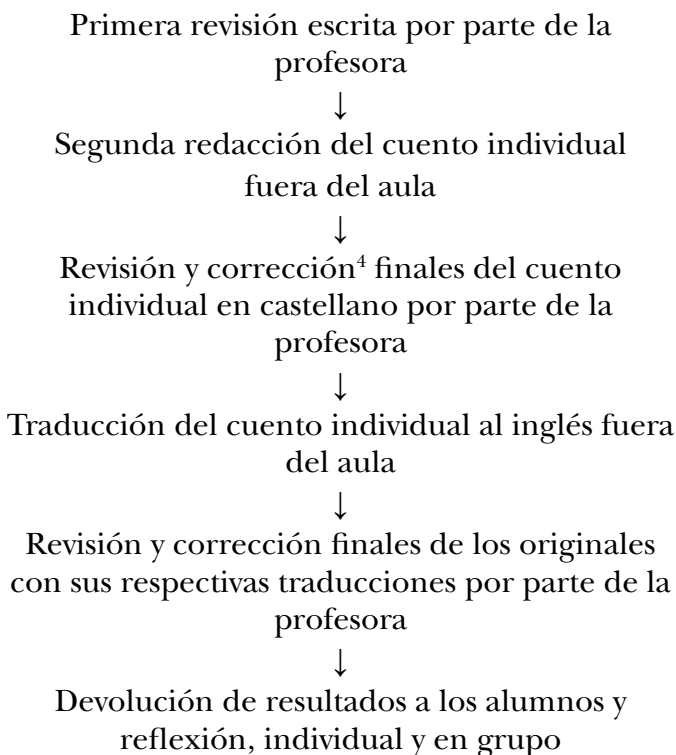
La diferencia principal entre esta colección de cuentos y numerosas leyendas y relatos tradicionales en India es que, en primer lugar, aquí los protagonistas no son héroes, guerreros, dioses o seres mitológicos magnificados y, en segundo lugar, que las recompensas son siempre ganancias justas para el conjunto de la sociedad. Así, los protagonistas son ciudadanos o miembros de estructuras de toma de decisiones a nivel local, elegidos directamente por consulta popular. Se ha intentado huir de las figuras del ganador y del perdedor, de los conceptos de victoria y de derrota forzosas, en favor de la reflexión y del consenso. Los conflictos planteados se han trabajado de cara a una resolución comunitaria y justa desde el punto de vista de los derechos humanos universales.

En esta línea de trabajo, lejos de reflejar hazañas sobrehumanas o que personas influyentes –por su posición estamental, política o condición económica– posibilitem las actuaciones y las resoluciones de conflictos, se ha prestado especial atención al sentido de ciudadanía y de ciudadano como agente social influyente, al sentido común, a la previsión y a la solidaridad en una sociedad que aspira a ser igualitaria y donde no sólo las personas, sino también la naturaleza, juegan un papel esencial.

Se ha dejado de lado la mitología y la fantasía para centrarnos únicamente en problemas reales y observables del entorno. Todo ello ha conllevado un trabajo previo de debate intenso en el aula hasta centrar el foco de nuestra tarea en historias que transcurran en localidades y entornos que, si no son reales, bien podrían serlo, y donde vive y trabaja gente corriente, con debilidades y fortalezas comunes en cualquier parte del mundo.

Cada cuento es el resultado de un trabajo minucioso y extendido a lo largo de varios meses del curso académico, como parte de la asignatura de español lengua extranjera que se imparte en la Universidad de Mumbai. El trabajo en cada grupo ha seguido los pasos generales siguientes:





⁴ El trabajo de redacción y corrección de los cuentos cuenta con el apoyo bibliográfico de las obras siguientes:

· CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

· CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

Hemos trabajado los cuentos paralelamente a la clase de lengua, dedicando a ellos una parte acordada de la asignación horaria semanal. En total, para el conjunto del proyecto, hemos invertido dos cursos con tres grupos diferentes de alumnos, todos ellos estudiantes de los niveles A2 y B1 del idioma.

El perfil del alumnado participante es diverso en cuanto a edad y formación. Esta variedad ha aportado una inmensa riqueza en experiencias y puntos de vista que ha contribuido notablemente a la hora de acentuar el componente cultural y la idiosincrasia que hemos querido explotar y transmitir.

En general, la idea inicial sobre la temática de los cuentos ha sido un proceso de descubrimiento por parte del alumnado, al hacerles reflexionar y observar con una perspectiva nueva la realidad de su país, para detectar y nombrar los problemas sociales y medioambientales que ellos consideran que existen y que les preocupan.

De los doce cuentos que aquí presentamos, nueve de ellos tratan temas directamente relacionados con los derechos humanos. Los tres cuentos restantes, si bien presentan un enfoque ligeramente diferente, son propuestas que han despertado la motivación de sus autores y que, a su vez, reflejan situaciones comunes e inherentes a su sociedad, como es el caso de las supersticiones o las ambiciones personales y profesionales.

A lo largo de todo el proyecto de elaboración de los cuentos, hemos ido sin prisas, pero sin pausas, para sacarle el mayor partido al hecho de aprender haciendo y con creatividad, para avanzar con confianza y, al mismo tiempo, para disfrutar y ser conscientes de cada parte del proceso.

Cada cuento pretende compartir la riqueza y el valor cultural que conlleva, así como el compromiso de los autores con los derechos humanos y su entorno inmediato. De ahí la grabación y emisión de dos de ellos en Radio MUST, la radio comunitaria de la Universidad de Mumbai, y que pueden escucharse en el enlace siguiente: [chutneyconsalsa.blogspot.in/p/radio.html](http://chutneyconsalsa.blogspot.in/p/radio.html).

Llegados al final, lo más importante es que el alumnado se ha sentido satisfecho no sólo de haber aprendido, sino de ver este aprendizaje traducido en un producto final perdurable que ellos mismos han realizado y que va a tener una repercusión social. Cerramos, así, el ciclo de trabajo de creación de los cuentos con la motivación de que su publicación y difusión contribuyan a procesos de reflexión, generen una mayor toma de conciencia y despierten el pensamiento crítico necesario para seguir avanzando en la universalización de los derechos humanos.

AMPARO RODRIGO MATEU

Lectora MAEC-AECID

Universidad de Mumbai, 2013-2016

**CUENTOS**

**TALES**





EL SUEÑO REDONDO  
THE ROUND DREAM

*Ashish Menon*



Shantapur es un pequeño pueblo de agricultores. La gente trabaja en los campos de cultivo y en las granjas. A los niños les gusta jugar al fútbol y todos los años hay una pequeña competición de fútbol en Shantapur.

Rohan era hijo de Sham, un *chaiwala*¹. Quería ser futbolista y entrenar en el campo de fútbol. Trabajó mucho y, en cinco meses, ahorró el dinero necesario para comenzar a entrenar y su formación de futbolista, aunque su padre no se lo permitía porque eran muy pobres.

Con mucha práctica y determinación, se convirtió en el mejor futbolista de Shantapur. Jugaba al fútbol como Ronaldinho o Messi. Quería hablarle a su padre de su pasión, pero tenía miedo de que no le dejara continuar.

Un día, su padre lo vio en un campo de entrenamiento donde fue a servir té y se enfadó. Le regañó mucho. Después de esto, Rohan no pudo continuar su formación. El padre sabía que su hijo estaba dotado para el fútbol, pero no podía ofrecer un lujo como ese a su familia. Se sentía responsable porque todos los días veía cómo su hijo sufría. No podía hacer lo que quería. Rohan, por su parte, entendía a su padre. Sabía que su

¹ Hombre que vende té en un pequeño puesto en la calle o en una cantina.

Shantapur is a small village of farmers. People work in the fields and in the farms. Children like to play football and every year there is a small football competition in Shantapur.

Rohan was son of Sham, a *chaiwala*¹. He wanted to become a footballer and join the football training camp. He worked a lot and, within five months, he saved all the money that he needed to join the training camp and start his football training, even if his father did not allow him because they were very poor.

With a lot of practice and determination, he became the best footballer of Shantapur. He played football like Ronaldinho and Messi. He wanted to speak to his father about his passion but he was afraid that he would not let him continue.

One day his father saw him in a training field where he went to serve tea and he got angry. He scolded him a lot. After this, Rohan could not continue with his training. The father knew that his son was gifted for football but he could not offer such a luxury to his family. He took responsibility because every day he saw how his son was suffering. He could not do what he wanted. Rohan, on the other hand, understood his father. He knew that his

¹ A person who sells tea in a small shop or in a canteen.

padre tenía muchos problemas. Primero, debía ahorrar dinero para la dote de su hermana².

Además, su padre había pedido dinero prestado al *zamindar*³ y debía reembolsarlo.

Un día se reunió el *gram panchayat*⁴. El *sarpanch*⁵ alabó a Rohan. Le dijo a Sham que su hijo era excepcional y que un día se haría muy famoso. Sham, entonces, lo entendió y le dio permiso a Rohan para seguir entrenando. El entrenador vio la aptitud y la pasión de Rohan, quien consiguió una beca para deportistas que le llevó a Bangalore, a Chennai, a Bombay y a otras ciudades de India.

Fuera de India, también fue a jugar a Francia y a España. Se hizo muy famoso, aunque nunca olvidó su pequeño pueblo y a su familia. Rohan abrió su

² En India, cuando una mujer se casa, su familia la entrega a la familia del marido junto con una dote acordada con antelación entre ambas familias. En ocasiones, el contenido de la dote determina que una mujer sea aceptada o no en matrimonio. Es por eso que los padres de niñas ahorran todo lo que pueden para aumentar las posibilidades de casar a sus hijas con un buen marido o una buena familia. Una vez casadas, las mujeres pertenecen a la familia del marido.

³ Persona que presta dinero a gente con menos recursos.

⁴ Reunión donde los aldeanos hablan de sus problemas. Es como un tribunal para los aldeanos.

⁵ Líder del *gram panchayat*.

father had many problems. First, he had to save money for his sister's dowry².

In addition, his father had borrowed money from the *zamindar*³ and it had to be reimbursed.

One day there was a meeting of *gram panchayat*⁴. The *sarpanch*⁵ praised Rohan. He told Sham that his son was exceptional and that one day he would become very famous. Sham then understood and gave Rohan permission to continue with his training. The coach saw the ability and passion of Rohan, who got a scholarship for sports that took him to Bangalore, Chennai, Bombay and other cities in India.

Out of India, he also went to France and Spain to play. He became very famous, but he never forgot his little village and his family. Rohan opened his

² When a woman gets married in India, her family hands her over to the husband's family together with a dowry that has been previously agreed between both families. Sometimes, the dowry determines whether a woman is accepted for marriage or not. For this reason, parents to female children save as much as they can in order to increase the possibilities to marry their daughters to a good husband or family. Once married, women belong to their husband's family.

³ Person who lends money to low-income people.

⁴ Reunion where villagers talk about their problems. It is like a court for the villagers.

⁵ Leader of the *gram panchayat*.

propio campo de entrenamiento para los niños del pueblo que querían aprender a jugar al fútbol. Ahora su padre está muy orgulloso de él.

own training camp for children at the village who wanted to learn to play football. Now the father is very proud of him.





# LA COMPRENSIÓN THE REALISATION

*Havovi Palkhiwalla*



El diez de abril de 2015 fue el último día de exámenes. Salí de mi aula en la Universidad de Mumbai gritando de alegría: «¡He terminado los exámenes! ¡Soy libre!».

Mientras caminaba y charlaba con mis amigos entre la naturaleza de la universidad, sentía que aquel día volvía a casa con una alegría diferente, la alegría de graduarme. En el mismo momento en que podía respirar la libertad en el aire, mi vecina y amiga Sita me dijo:

— ¿Lo olvidaste? Sabía que lo ibas a olvidar.

Traté de recordar exactamente qué había olvidado, pero no podía, así que le pregunté:

— ¿Qué es lo que olvidé?

Sita me dijo:

— Mañana tenemos que volver a la universidad para entregar los trabajos sobre cultura española.

Rápidamente respondí:

— ¡Ah! Sí. Sí. Lo tengo todo preparado para mañana.

Después, cuando Sita y yo volvíamos a casa, vimos algo inusual. Un gato negro¹ se cruzó con un niño y éste se puso a jugar con el animal. Como teníamos prisa por llegar a casa, no le dijimos

¹ India es un país muy supersticioso, donde los gatos negros también traen mala suerte. Si ves alguno, tienes que caminar diez pasos hacia atrás.

10th April 2015 was the last day of the exams. I left my classroom at the University of Mumbai screaming with happiness: «Exams are over! I am free!».

While I was walking and chatting with my friends in the natural surroundings of the university, I felt that, that day, there was a different happiness to return home, the joy of finishing my Bachelors. At the same time when I could feel the freedom in the air, Sita, my neighbour and friend, told me:

— Did you forget it? I knew that you would forget it.

I tried to remember exactly what I had forgotten, but I could not recollect it, so I asked her:

— What did I forget?

She told me:

— Tomorrow we have to come back to university to hand in our presentations about Spanish culture.

I answered quickly:

— Oh! Yes. Yes. I have everything prepared for tomorrow.

Then, when Sita and I were returning home, we saw something unusual. A black cat¹ crossed the way of a child who started playing with the animal. But we were in a hurry to go back home and, hence, we did not tell anything

¹ India is a very superstitious country, where black cats also bring bad luck. If you see one, you have to walk ten steps backwards.

nada al niño y seguimos nuestro camino. A las dos de la tarde, cogimos el tren y volvimos a casa. Tan pronto como llegué, almorcé y me tumbé un rato.

Por la tarde, me senté con el ordenador portátil. Quería mejorar mi trabajo y hacerlo interesante. Después de pensarlo mucho, hice algunos cambios. Más tarde, ayudé a mi madre a preparar la cena, cené y, al cabo de un rato, me fui a dormir.

Al día siguiente, me desperté y vi el reloj. Eran las 8:30 de la mañana. Rápidamente me duché y me vestí. Mientras tanto, llamé a Sita para quedar en la puerta del edificio. Desafortunadamente, no había *rickshaws*². Al final vimos uno y cruzamos la calle. De repente, un gato negro se atravesó en nuestro camino. Paramos en seco. Sita comenzó a caminar hacia atrás. Yo le dije:

—Sita, ahora no, por favor. Llegamos tarde.

Le di un tirón, cogimos el *rickshaw* y partimos. No le dije nada a Sita pero tenía miedo. Me venían muchos pensamientos a la cabeza. Estaba triste porque, después del incidente con el gato, nuestros trabajos podían estar mal.

Gracias a Dios, llegamos a tiempo a la universidad. Entregamos los trabajos pero sabía que estaban mal por culpa del gato negro. Por sorpresa,

² En India, el rickshaw es un modo de transporte. Sólo pueden sentarse tres personas.

to the child and we went on our way. At 2 p.m. we took the train and returned home. As soon as I reached, I had lunch and took a nap.

In the evening, I sat with my laptop. I wanted to improve my presentation and make it interesting. After thinking a lot, I made some changes. Later, I helped my mother to prepare dinner, I ate and, after a while, I went to sleep.

The next day, I woke up and I saw the clock. It was 8.30 a.m. Quickly, I took a shower and I got dressed. Meanwhile, I called Sita to meet her at the building gate. Unfortunately, there were no *rickshaws*². Finally, we saw one and we crossed the road. Suddenly, a black cat crossed our way. We abruptly stopped. Sita started to walk backwards. I told her:

—Sita, not now, please. We are getting late.

I pulled her. We took the *rickshaw* and we left. I said nothing to Sita, but I was scared. Many thoughts were coming to my mind. I was sad because our presentations could be bad after the incident with the cat.

Thank God, we reached the university on time. We handed the presentations in but I knew they were bad because of the black cat. Surprisingly,

² In India, a rickshaw is a means of transport. It only fits three people.

a la profesora le gustaron. Apreció nuestros esfuerzos. En aquel momento me di cuenta de que las supersticiones son solamente falsas creencias. Desde entonces empecé a pensar de forma más racional.

the professor liked them. She appreciated our efforts. At that time, I realised that superstitions are only false beliefs. Since that moment, I started to think more rationally.





# UN PASO SEGURO A PERFECT FOOTSTEP

*Roydon Ménézes*



Este viernes, como todas las mañanas, Narayan *sahab*¹ toma el ascensor con su hija, Radha. Desde la quinta planta va directamente hasta el sótano, donde está estacionado su coche. Tiene que andar solo cinco pasos antes de insertar la llave en el coche pero, este viernes, la llave se rompe. Narayan *sahab* está muy enojado y empieza a decir palabrotas.

—No es tan grave, *appa*² —dice Radha—. Vamos a pie. Mi escuela está a un kilómetro de distancia y tu oficina tampoco está tan lejos, ¿no?

Narayan *sahab* toma la punta de la llave que está en la cerradura del coche y la pone en su bolsillo junto con el llavero. Después, los dos suben en el ascensor hasta la planta baja. Para Narayan *sahab*, esta planta es un poco misteriosa. No ha pasado por allí casi nunca porque siempre va directamente desde su apartamento hasta el garaje y del garaje al apartamento. Hace cinco años que vive en este edificio y no conoce a ninguno de sus vecinos. Apenas sabe quiénes son.

Ya en la calle, Radha está muy alegre. El padre toma la mano de su hija y, por primera vez, escucha con atención lo que dice, que no es el caso cuando está conduciendo y escucha las noticias de la radio.

¹ Forma educada de saludar a un hombre mostrándole respeto.

² Palabra para decir papá o padre en lenguas indias.

This Friday, as every morning, Narayan *saheb*¹ takes the elevator with her daughter, Radha. From the fifth floor, he goes directly to the basement, where his car is parked. He has to walk only five steps before inserting the key in the car, but this Friday the key breaks. Narayan *saheb* becomes very angry and starts swearing.

— It is not so serious, *appa*² —says Radha—. Let's walk. My school is one kilometre away, and your office is not too far either, isn't it?

Narayan *saheb* takes the tip of the key, which is in the lock of the car, and puts it in his pocket along with the keychain. Later, the two of them go up in the elevator until the ground floor. For Narayan *saheb* this floor is a bit mysterious. He has almost never passed by because he always goes directly from his apartment to the garage and from the garage to the apartment. He has lived for five years in this building and he does not know anyone of his neighbours. He hardly knows who they are.

In the street, Radha is very cheerful. The father holds his daughter's hand and, for the first time, he listens carefully to what she says, which is not the case when he is driving and listens to the radio news.

¹ Polite way to greet a man showing respect.

² Word to say 'papa' or 'father' in Indian languages.

Radha guía a su *appa* en el camino, mientras saluda a varias personas y le muestra los edificios donde viven sus compañeros de clase y también las tiendas, incluyendo una bonita floristería. Narayan *saheb* piensa que podría comprar flores para su mujer al volver.

Es la primera vez que Narayan *saheb* va caminando al trabajo. Nunca ha hablado tanto con su hija. También está sorprendido cuando ve todas esas tiendas en las que nunca se ha fijado al pasar en coche. Hay una pequeña y vieja ferretería a un lado de la calle, con un cartel en la ventana que dice «*Aquí reparamos todo tipo de llaves*». Como la escuela de Radha ya no está muy lejos, Narayan pide permiso a su hija para quedarse a reparar las llaves. Besándola le propone:

— Debemos venir todos los viernes caminando. ¿Qué piensas?

— Ah, sí, *appa*, ¡es una buena idea! ¿Me lo prometes? —responde la hija.

— Sí, hija mía, te lo juro.

Radha continúa feliz hacia la escuela y Narayan entra en la tienda, buscando en su bolsillo la llave rota. En ese momento, aparece un hombre mayor de pelo blanco con una sonrisa:

— Claro, *saheb*, puedo repararla —dice antes de que Narayan tenga tiempo para preguntar.

El hombre sale con una caja de bronce y, con la misma sonrisa, le pide a su cliente:

Radha guides her *appa* on the road, greeting several people, showing him the buildings in which her classmates stay, and also the shops, including a beautiful florist shop. Narayan *saheb* thinks that he could buy flowers for his wife when he returns.

It is the first time that Narayan *saheb* is walking to his workplace. He has never spoken so much with his daughter. He is also surprised when he sees all those stores that he has never observed while going by car. He spots apparently a tiny and old ironmonger's on one side of the street, with a board on the window saying «Here we repair all kind of keys». As Radha's school is no longer very far, Narayan asks for permission from his daughter to stay and repair the keys. After kissing her, he suggests:

— We must come walking every Friday. What do you think?

— Oh, yes, *appa*, it is a good idea! Do you promise me? —says the daughter.

— Yes, my daughter, I promise you.

Radha leaves happily for school and Narayan enters the shop, looking for the broken key in his pocket. Then, an elderly white-haired man with a smile appears:

— Of course, *saheb*, I can repair it —he says before Narayan could have time to ask for anything.

The man comes out with a bronze box and, with the same smile, he asks his customer:

—Ponga la llave aquí.

Narayan coloca las dos piezas de la llave en la caja y luego el hombre la cierra. De repente, la caja comienza a vibrar y, después de unos segundos, todo se calma.

—Aquí está la llave. Puede tomarla —dice el ferretero.

Narayan *sahab* está sorprendido porque la llave ya está reparada, pero ha quedado muy blanda. El hombre le dice sonriendo:

—Mañana puede utilizarla sin problema y también los días siguientes pero, cuando llegue el viernes, la llave estará blanda otra vez. Así que no podrá usar su coche y tendrá que acompañar a su hija caminando. Su llave se ha convertido en una llave mágica para que mantenga la promesa de acompañar a su hija caminando a la escuela todos los viernes.

—Sí, sí. Es mucho mejor así. ¿Cuánto tengo que pagarle? —responde Narayan.

—No necesito nada, *sahab*. De hecho, ya me ha pagado porque hoy ha venido a pie y no ha usado el coche, no ha contaminado el aire y no ha contribuido de forma negativa al calentamiento global, no ha causado ruido y ha hecho algo bueno también para su salud. Y la alegría que su hija ha sentido al hablar tanto con usted, ¡no se puede expresar!

— Place your key here.

Narayan puts both parts of the keys in the box and then the man closes it. All of a sudden, the box starts to vibrate and, after a few seconds, everything cools down.

— Here is the key. You can take it —says the ironsmith.

Narayan *saheb* is surprised because the key is already repaired, but it has turned very soft. The man says with a smile:

— Tomorrow you can use it without any problem, and also the following days but, when it is Friday again, the key will be soft once more. So you will not be able to use your car, and you will have to accompany your daughter walking. Your key has become a magic key so you can maintain the promise to accompany your daughter to school walking every Friday.

— Yes, yes. It is much better this way. How much do I have to pay? —responds Narayan.

— I do not need anything, *saheb*. In fact, you have already paid because today you came walking and you have not used your car, you have not polluted the air and you have not contributed negatively to global warming, you have not caused noise and you have done something good for your health, as well. And the joy that your daughter has felt on talking so much with you, it cannot be expressed!



De esta manera, Narayan *saheb* ha contribuido a no empeorar el calentamiento global. Además, no ha contaminado el aire. Y todos ustedes, ¿qué van a hacer?



In this way, Narayan *saheb* has helped not to worsen global warming. In addition to this, he has not polluted the air. And you all, what will you do?





... Y EL BOSQUE SE SALVÓ  
...AND THE FOREST WAS SAVED

*Jayesh Banatwala, Seema Mansukhani, Saraswati Raicar,  
Prakash Satam, Deepika Soni y Padmashree Sorate*



Hace algunos años, en Sunderpur, un pueblo pequeño y tranquilo en el centro de India, vivía una familia de agricultores. En la casa vivían cinco personas: el padre Jayesh, agricultor; la madre Dipika, ama de casa; sus dos hijas, Astha y Seema, que eran estudiantes, pero ayudaban a su padre en el campo también, y la abuela, Saraswati, que era amable y el pilar de la familia.

Como otros habitantes del pueblo, los miembros de esta familia también talaban los árboles del bosque cercano, cada vez menos denso. La madera era la única fuente de energía para cocinar.

Desde su niñez, a Astha no le gustaba lo que hacían.

Con menos árboles, el viento iba a ser menos fresco que antes; los animales iban a estar en peligro de extinción y, además, el suelo se iba a erosionar. Cuando Astha tenía alguna duda, siempre iba a su abuela. Por eso, un día caluroso de verano, fue y le dijo:

— Abuela, ¿cómo podemos detener la tala de árboles?

— Cariño, tenemos que buscar una alternativa de combustible.

Astha decidió hablar con su profesor Prakash, un joven con experiencia y abierto a nuevas ideas. Prakash le respondió:

A few years ago, in Sunderpur, a tiny and quiet village in the central part of India, lived an agricultural family. There were five members in the house: the father Jayesh, a farmer; the mother Dipika, a housewife; their two daughters, Astha and Seema, who were students but also helped their father in the fields, and also the grandmother, Saraswati, who was kind and the backbone of the family.

Like other residents of the village, the members of this family also cut the trees of the nearby forest, which was getting less dense. The wood was the only source of energy for cooking.

Since her childhood, Astha never liked what they were doing.

With fewer trees, the air would become less fresh than before, the animals were going to be in danger of extinction and, moreover, the soil would erode. Whenever Astha had any doubt, she always used to go to her grandmother. Therefore, one warm summer day, she went and asked her:

— Grandma, how can we stop the cutting of the trees?

— Dear, we have to find a fuel alternative.

Astha decided to speak to her teacher Prakash, an experienced young person who was open to new ideas. Prakash answered:

— *Beta*¹, hay una buena solución, el *gobar gas*², combustible derivado de excremento de vaca y de residuos orgánicos. Voy a llevaros a un pueblo cercano para mostraros un proyecto de *gobar gas*.

Al día siguiente, el profesor llevó a los alumnos a un pueblo cercano donde había una instalación de *gobar gas*. Allí visitaron la cocina de una casa. La mujer de la casa les explicó cómo funciona y las ventajas de este combustible orgánico.

— ¡Qué bien! —Exclamaron los chicos—. ¡Una cocina sin humo!

Por la noche, Astha contó a su familia la visita y les describió cómo se protegían los árboles y el medio ambiente.

A sus padres les gustó la idea. Sin embargo, no tenían dinero para instalar el *gobar gas*.

— Aquí tenéis, os doy mis ahorros —dijo la abuela.

¹ *Beta* es una palabra en el idioma hindi que significa hijo o hija y que se utiliza con niños para mostrar afecto.

² Para producir *gobar gas*, primero se introduce excremento de vaca en un tanque. Cuando fermenta, se convierte en gas y pasa a otro tanque. Desde aquí llega a la casa. En India se utiliza sobre todo en zonas rurales.

— *Beta*¹, there is a good solution, *gobar gas*², a fuel derived from cow waste and organic waste. I will take you to a nearby village to show you a *gobar gas* project.

The following day the teacher took the students to a nearby village where a *gobar gas* plant was installed. There they visited the kitchen in one of the houses. The lady at the house explained to them how it worked and the advantages of this organic fuel.

— How nice! —said the children with excitement—. A kitchen without smoke!

That night, Astha told her family about the visit and described them how to protect the trees and the environment.

Her parents liked the idea. However, they did not have money to install the *gobar gas*.

— Here, I give you my savings —said the grandmother.

¹ *Beta* is a Hindi word that means boy or girl and it is used with children to show affection.

² To produce *gobar gas*, first, cow waste is put into a tank. When it is fermented, it converts into gas and it passes to another tank. From here, it is brought into the house. In India, it is mostly used in rural areas.



Dos semanas después, pusieron la instalación. Un día auspicioso³, todo el pueblo se reunió en casa de Astha para la *pooja*⁴ y ver el milagro.

— Enciende la cocina, abuela —dijo Astha.

La abuela la encendió por primera vez.

— ¡Qué bien! Una cocina sin madera y sin humo —dijo una vecina sorprendida.

Luego, la madre de Astha sirvió té a todos los vecinos. Éstos empezaron a plantearse tener una instalación igual en sus casas.

Pronto, todos los hogares de Sundarpur tuvieron *gobar gas*. Con la iniciativa de Astha, hoy los árboles están protegidos, y también los animales.

— Abuela, muchas gracias por dar tus ahorros para este proyecto —dijo Astha—. Sin ellos era imposible.

— *Beta*, mi contribución no fue nada. Fue tu preocupación lo que salvó el bosque de Sundarpur. Estoy orgullosa de ti.

³ Según el calendario hindú, algunos días del año traen buena suerte y, por tanto, se eligen para las celebraciones y para empezar o inaugurar algo. Los días de luna llena son un ejemplo.

⁴ Palabra que se utiliza en India para referirse a la ceremonia en la que los hindúes rezan a sus dioses. Normalmente va acompañada de ofrendas de flores y frutas al Dios. También se realizan *poojas* cuando se empieza algo nuevo, para que traiga buena suerte.

Two weeks later the plant was installed. On one auspicious day³ the whole village gathered in Astha's house for the *pooja*⁴ and to see the miracle.

— Start the gas, grandma —said Astha.

For the first time, the gas was lit by the grandmother.

— How nice! A kitchen with neither wood nor smoke —said one neighbour with surprise.

Later Astha's mother served tea to all the neighbors. They all started considering having the same plant in their houses.

Soon all the houses in Sunderpur had *gobar gas*. Today, with the initiative of Astha, the trees, as well as the animals, are protected.

— Grandma, thank you very much for giving your savings for this project —said Astha—. Without them, it was impossible.

— *Beta*, my contribution was nothing, but it was your concern what saved the forest of Sunderpur. I am proud of you.

³ According to the Hindu calendar, certain days of the year bring good luck. Therefore, they are chosen for celebrations or to start or inaugurate something. Full moon days are an example.

⁴ A word used in India to refer to a ceremony where Hindus pray to their gods. Normally, fruits and flowers are offered to god. *Pooja* is also done to start something new and bring good luck.



# UN NIDO DE ILUMINACIÓN AN ENLIGHTENING NEST

*Betty Daniel, Ginelle D'souza, Durga Jaiswal,  
Dhanashri Kadam, Samidha Kadam,  
Havovi Palkhiwala, Ashish Menon,  
Shimani Sarkar y Arzoo Thakar*



Es un día agradable de noviembre en Bombay, una enorme ciudad que nunca duerme y donde la gente celebra muchas fiestas con entusiasmo. En noviembre, la celebración más importante es *Diwali*¹, la fiesta de luces, alegría y dulces.

Shimani, una niña guapa de diez años, llama a su travieso hermano menor, Ashish:

— Ven. Mira. Los pajaritos ya han salido de los huevos.

Ashish se alegra porque él y su hermana han cuidado los huevos desde hace mucho tiempo. En ese momento, su madre les llama para darles *ladoos*² que ha preparado especialmente para *Diwali*.

Por la tarde, Shimani y Ashish llaman a sus amigos para mostrarles el nido. Todos los niños se ponen muy contentos. Luego, el padre vuelve con una bolsa llena de petardos para celebrar *Diwali*. Los niños saltan de alegría.

¹ Fiesta que se celebra en casi toda India alrededor de octubre o noviembre. Es la fiesta más importante para los hindúes y se celebra que Rama, un Dios de la mitología, derrotó a Ravana, quien había secuestrado a la mujer del primero.

² Dulces preparados durante *Diwali*. Hay muchos tipos diferentes de *ladoos*.

It is a pleasant November day in Bombay, a big city that never sleeps and where people celebrate many festivals with enthusiasm. In November, the most important celebration is *Diwali*¹, the festival of lights, joy and sweets.

Shimani, a beautiful ten-year-old girl, calls her mischievous younger brother, Ashish:

— Come. Look. The little birds have already hatched.

Ashish is happy because he and his sister have been taking care of the eggs for a long time. At that moment, their mother calls them to give them *laddoos*², which she has prepared specially for *Diwali*.

In the evening, Shimani and Ashish call their friends to show them the nest. All the kids are overjoyed. Then, the father returns with a bag full of crackers to celebrate *Diwali*. The kids jump with joy.

¹ Festival celebrated almost all over India around the months of October and November. It is the most important festival for Hindus. It celebrates the victory of Rama over Ravana, who had kidnapped the former's wife.

² Sweets prepared during *Diwali*. There are many different types of *laddoos*.

Al día siguiente, mientras la madre está dibujando el *rangoli*³, los dos hermanos salen a la calle con sus amigos para tirar los petardos.

Un hombre mayor del barrio se queja del ruido pero los niños no escuchan. Después, otra vecina les grita desde su ventana:

— ¡Dejad de hacer ruido! Mi perro está asustado.

A pesar de la queja de los vecinos, los niños continúan la celebración.

A la mañana siguiente, Shimani y Ashish se levantan pronto. Con entusiasmo, corren hacia la ventana para ver a los pajaritos. Pero, para su sorpresa, el nido ha sido destruido por un petardo y los pájaros han desaparecido.

Los hermanos están muy tristes y van a su madre llorando:

— ¡*Maa!* ¡*Maa!*⁴ Los pájaros...

— ¿Qué pasa, hijos? —dice la madre

Shimani contesta:

— No están en el nido porque un petardo lo ha destrozado.

³ Dibujo que se hace en *Diwali* enfrente de la puerta principal de casa con polvos de colores.

⁴ Madre en hindi.

The next day, while the mother is drawing the *rangoli*³, the two siblings go out to the street with their friends to burst the crackers.

An old man from the neighbourhood complains about the noise but the children do not listen. Later, another neighbour shouts at them from her window:

— Stop making noise! My dog is scared.

In spite of their neighbours' complaining, the children continue celebrating.

The next morning, Shimani and Ashish get up early. With enthusiasm, they run towards the window to see the little birds. But, to their surprise, the nest has been destroyed by a cracker and the birds have disappeared.

The siblings are very sad and they go to their mother crying:

— *Maa! Maa!*⁴ The birds...

— What happened, children? —asks the mother.

And Shimani replies:

— They are not in the nest because a cracker has destroyed it.

³ Drawing made in *Diwali* in front of the main door of the house with colour powder.

⁴ Mother in Hindi.



— Si estáis tristes por unos pájaros, imaginad cuántos otros animales están también afectados —les hace reflexionar la madre.

Los niños van a su habitación y piensan que sus actuaciones han sido incorrectas. Han destruido no sólo los alrededores, sino también la naturaleza. Los niños se dan cuenta de su error y deciden no tirar más petardos. Desde ahora van a celebrar la fiesta de *Diwali* con cuidado y respetando el medio ambiente.

— If you are sad for some birds, imagine how many other animals are also affected —the mother makes them reflect on.

The children go to their room and think that their actions have been wrong. They have destroyed not only the surroundings, but also nature. The children realize their mistake and decide not to burst crackers anymore. From now on, they will celebrate *Diwali* with care and in an eco-friendly manner.



# LA VERDADERA RIQUEZA

## REAL WEALTH

*Arzoo Thakar*



Era un día muy agradable en Chennai, la ciudad más grande del sur de India. A trescientos kilómetros de allí, en un pequeño pueblo, vivía un hombre muy rico, Adil. Era muy guapo pero muy orgulloso también. Tenía todo tipo de riquezas con una vida lujosa. Él siempre hablaba con orgullo de su vida a sus amigos y familiares.

Adil tenía un hijo, Chandu, de 14 años. Su hijo estudiaba en un lugar distante y había regresado a casa para las vacaciones. A Chandu nunca le gustó la vida lujosa. Él era muy humilde. Sin embargo, Adil quería mostrar a su hijo que su estilo de vida era muy rico y cómo la gente pobre sufría, así que decidió recorrer todo el pueblo con él para mostrarle la vida de la gente pobre.

El padre y el hijo tomaron un carruaje y visitaron el pueblo entero con entusiasmo. Regresaron a casa después de dos días. El padre estaba contento de que su hijo estaba muy tranquilo al ver a la gente pobre honrando al hombre rico. Vio el sufrimiento de los pobres debido a la falta de riqueza, sin comida, sin dinero, sin agua y sin ropa.

El hombre rico le preguntó a su hijo:

— Hijo mío, ¿cómo ha ido el viaje? ¿Has disfrutado?

— Sí, padre, ha sido un gran viaje con usted —respondió el hijo.

—Entonces, ¿qué has aprendido? —el padre preguntó.

It was a very pleasant day in Chennai, the biggest city in the southern part of India. Three hundred kilometres from there, in a small village, there lived a very rich man, Adil. He was very handsome but also very proud. He had all kinds of wealth with a luxurious life. He used to talk always with pride about his life to his friends and his relatives.

Adil had a son, Chandu, aged 14. His son used to study at a distant place and had returned home for holidays. Chandu never liked luxurious lifestyles. He was very humble. However, Adil wanted to show his son that his lifestyle was very rich and how poor people suffered, so he decided to visit the whole village with his son to show him the life of poor people.

The father and the son took a carriage and visited the entire village with enthusiasm. They returned home after two days. The father was happy that his son was quiet on having seen the poor people honoring the rich man. He saw how poor people suffer due to lack of wealth, food, money, water and clothes.

The rich man asked his son:

— My son, how was the trip? Did you enjoy it?

— Yes, father, it has been a great trip with you  
—replied the son.

—So, what did you learn? —asked the father.

El hijo se quedó en silencio.

Finalmente te has dado cuenta de cómo los pobres sufren y de cómo son realmente —dijo el padre.

— No, he aprendido algo más, padre —respondió el hijo. Y agregó:

— Nosotros sólo tenemos dos perros, ellos tienen diez perros. Nosotros tenemos una piscina grande en nuestro jardín, que es en realidad pequeña comparada con su enorme bahía interminable. Nosotros tenemos luces caras y lujosas importadas de distintos países, pero ellos tienen innumerables estrellas que iluminan sus noches. Ellos tienen abundantes campos que van más allá de la vista, mientras que nosotros tenemos sólo una casa en un pequeño trozo de tierra. Nosotros estamos servidos por siervos y ellos sirven a la gente. Nosotros estamos protegidos por enormes y fuertes muros alrededor de nuestra familia, y ellos están unidos y se rodean entre sí. Nosotros sólo les compramos alimentos a ellos. Sin embargo, ellos son tan ricos que pueden cultivar sus propios alimentos.

El padre rico se sorprendió al escuchar las palabras de su hijo, más joven que él, y se quedó completamente mudo.

Finalmente, el hijo añadió:

—Muchas gracias por mostrarme quién es rico y quién es pobre, y por hacerme entender lo pobres que somos.

The son was silent.

Finally, you have realized how poor people suffer and how they really are —said the father.

— No, I have learned something else, father — answered the son. And he added:

— We have only two dogs. They have ten dogs. We have a big swimming pool in our garden that is actually small against their massive endless bay. We have luxurious and expensive lights imported from various countries, but they have countless stars that lighten their nights. They have abundant fields that go farther than the sights, whereas we only have a house on a small piece of land. We are served by servants, but they serve people. We are protected by enormous and strong walls around our family, but they are united with each other and surround themselves. We only buy food from them, whereas they are so rich they can cultivate their own food.

The rich father was surprised to listen to the words of his son, younger than him, and he was completely mute.

Finally, the son added:

— Thank you so much for showing me who is rich and who is poor and to make me understand how poor we are.



Ese día, Adil comprendió que la verdadera riqueza no se mide por el dinero o por los bienes que tenemos. Está en la amistad, en la compasión y en la buena relación que compartimos con los demás.

That day, Adil understood that real wealth is not measured by the money and the goods that we have. It is in the friendship, the compassion and the good relation that we share with the others.



UN VIAJE INOLVIDABLE  
AN UNFORGETTABLE TRIP

*Samidha Kadam*



Era un día de viento de diciembre. Todos mis compañeros y yo estábamos muy emocionados porque íbamos a Jaisalmer¹. Aquel viaje era muy especial para mí, porque me habían seleccionado junto con otros compañeros trabajadores para ir a hacer un documental sobre las diferentes fortalezas de la zona.

En el viaje había siete compañeros más conmigo. Cuando llegamos allí, quedamos fascinados por la belleza y la tranquilidad de aquella ciudad. Pasamos dos días explorándola. A mis compañeros Dhruv y Meena les encantó la gastronomía de Jaisalmer. A mí me gustó mucho el *kalakand*². Compré tres cajas de este dulce.

Después de una hora, Dhruv me dijo que tenía unas entradas de teatro donde podíamos ver la danza folclórica de Rajastán y disfrutar de la música clásica. Le dije que teníamos que ir porque, a partir del día siguiente, no teníamos tiempo para disfrutar y relajarnos.

¹ Jaisalmer es una hermosa ciudad en el estado de Rajastán, al noroeste de India, bien conocida por su turismo, la cultura y la comida.

² Dulce popular de Rajastán, elaborado con leche condensada y almendras.

It was a windy December day. All my colleagues and I were very excited because we were going to Jaisalmer¹. That trip was very special for me, because they had selected me and some other hardworking colleagues to go to make a documentary on the different forts of that area.

In this trip, there were seven more colleagues with me. When we reached there, we were fascinated by the beauty and the calmness of that city. We spent two days exploring it. My workmates Dhruv and Meena loved the gastronomy of Jaisalmer. I loved *kalakand*². I bought three boxes of this sweet.

One hour later, Dhruv told me that he had some theatre passes where we could see the folk dance of Rajasthan and enjoy the classical music. I told him that we had to go because, from next day on, we did not have time to enjoy and relax.

¹ Jaisalmer is a beautiful city in the state of Rajasthan, northwest of India, well known for its tourism, culture and food.

² Popular sweet of Rajasthan made of condensed milk and almonds.

Llegamos al teatro. Vimos la danza tradicional, llamada *ghoomar*³. Había una niña, tal vez de unos siete u ochos años de edad. Bailó muy bien. Todo el mundo apreció su actuación. Después del espectáculo, la vi cerca de la puerta del teatro. Fui hacia ella y le dije:

— Eres una muy buena bailarina. ¿Cómo te llamas?

Ella sonrió y respondió:

— ¡Muchas gracias! Me llamo Bharti y me alegra que hayas disfrutado del espectáculo.

Al día siguiente empezamos nuestra investigación sobre los fuertes. Para el almuerzo llegamos cerca de un pueblo. Me sorprendí al ver a la misma niña que había visto un día antes en el teatro. Estaba llorando. Le pregunté:

— ¿Qué te ha pasado? ¿Por qué estás llorando?

Ella respondió:

— Mi padre me obliga a trabajar para ayudar a mi familia, pero yo quiero estudiar. Si trabajo, no voy a ser capaz de estudiar. Mi padre nunca lo va a entender. Por favor, ayúdame.

Me sorprendió enormemente la valentía de aquella chica. Pensé que estaba luchando mucho

³ Danza popular tradicional de Rajastán. Las mujeres visten faldas largas y hermosas y cantan acompañadas de hombres.

We reached the theatre. We saw the traditional dance called *ghoomar*³. There was a little girl, maybe seven or eight years old. She danced very well. Everybody appreciated her performance. After the show, I saw her near the door of the theatre. I went and told her:

— You are a very good dancer. What is your name?

She smiled and answered:

— Thanks a lot! My name is Bharti and I am happy that you enjoyed the show.

The next day, we began our research on the forts. For lunch, we reached near a village. Surprisingly, I saw the same girl that I had seen a day before at the theatre. She was crying. I asked her:

— What happened, dear? Why are you crying?

She replied:

— My father is forcing me to work to help my family, but I want to study. If I work, I will not be able to study. My father will never understand this. Please help me.

I was completely surprised by the bravery of that girl. I thought that she was struggling very hard

³ Popular traditional dance of Rajasthan. Women are dressed in large pretty skirts, they are accompanied by men and they sing together.



por estudiar a pesar de que sabía que su padre no lo iba a entender. Pero yo quería ayudarla. Le dije inmediatamente:

— ¡Sí! Mañana vamos a buscar a un policía y a decirle que hable con tu padre.

Ella se negó:

— Hay una sola persona, el *sarpanch*⁴, que nos puede ayudar. Y vive muy lejos de aquí.

En aquel momento, le dije:

— Ahora es muy tarde. Te prometo que mañana vamos a ir al pueblo del *sarpanch*.

Sonrió y dijo:

— De acuerdo.

Cuando se fue, pregunté en el pueblo sobre la educación de las niñas. Me quedé estupefacta cuando la gente me dijo que había muchas chicas que deseaban estudiar y que no se les permitía hacerlo. A los chicos, sin embargo, se les permitía ir a la escuela. Siendo una chica, estaba muy enfadada y decidí que, al día siguiente, iría a visitar al *sarpanch* para ayudar a las niñas de aquella aldea.

A la mañana siguiente, con la ayuda de algunas personas, encontré la dirección exacta del *sarpanch*.

⁴ Jefe elegido de un pueblo que gestiona todos los problemas y asuntos.

to study despite the fact of knowing that her father would never understand this. But I wanted to help her. I told her immediately:

— Yes! Tomorrow we will look for a policeman and we will ask him to speak with your father.

But she refused:

— There is only one person, the *sarpanch*⁴, who can help us. And he lives very far from here.

At that moment, I told her:

— It's very late now. I promise you that tomorrow we will go to the *sarpanch*'s village.

She smiled and said:

— All right.

When she left, I enquired in the village regarding girls' education. I was shocked when people told me that there were many girls who wanted to study and they were not allowed to do so. But boys were allowed to go to school. Being a girl, I was very angry and decided that the next day, I would go to meet the *sarpanch* to help the girls in that village.

Next morning, with help of some people, I found the exact address of the *sarpanch*.

⁴ Chief elected in a village who manages all the problems and affairs.

Después de dos horas, Bharti y yo llegamos a la ciudad donde vivía.

Me reuní con el *sarpanch*. Le dije que había muchas chicas en aquel pueblo que querían estudiar pero no se les permitía debido a la pobreza y a los problemas de familia y financieros. Las niñas se veían obligadas a trabajar. Hoy, una chica puede estudiar y alcanzar sus metas igual que un chico.

— Por favor, ayúdeme —le dije.

El *sarpanch* apreció mis esfuerzos y me prometió que iba a visitar el pueblo.

De acuerdo con su promesa, llegó a la aldea y organizó un *baithak*⁵. En aquel *baithak*, hizo reglas estrictas. Dijo que ninguna chica menor de dieciocho años debía ser forzada a trabajar. Y era obligatorio que todas las chicas asistieran a la escuela.

Bharti estaba muy contenta. Me abrazó y me dijo:

— ¡Gracias! Desde ahora, puedo ir a la escuela sin ningún tipo de miedo o tensión. ¡Muchas gracias!

Le dije:

— La educación es lo más importante en la actualidad. Estoy feliz de ver que quieres estudiar. Estoy orgullosa de ti.

⁵ Encuentro organizado por el *sarpanch* de la aldea. En esta reunión, se toman las decisiones importantes.

After two hours with Bharti, we reached the city where he lived.

I met the *sarpanch*. I told him that there were many girls in that village who wished to study but they were not allowed to do it because of poverty and their family and financial problems. The girls were forced to work. Today a girl can study and achieve her goals just as a boy.

— Please, help me —I asked him.

The *sarpanch* appreciated my efforts and promised that he would visit the village.

Following his promise, he arrived at the village and organized a *baithak*⁵. In that *baithak*, he made strict rules. He said that no girl below the age of eighteen should be forced to work. And it was compulsory that all the girls attended school.

Bharti was very happy. She hugged me and said:

— Thanks! From now on, I can go to school without any fear or tension. Thanks a lot!

I told her:

— Education is the most important thing today. I am happy to see that you want to study. I am proud of you.

⁵ Meeting organised by the *sarpanch* of the village. In this meeting, important decisions are taken.

Aquel viaje a Jaisalmer se hizo más especial. Tuve buenos recuerdos gracias a Bharti. Se lo conté todo a mis amigos. Estaban orgullosos de mí por haber hecho algo tan bueno por Bharti. Aquel día yo también me sentí orgullosa de mí misma.

That trip to Jaisalmer became more special. I had good memories because of Bharti. I told my friends everything. They were proud of me for doing such a good thing for Bharti. That day I also felt proud of myself.



# LA EDUCACIÓN ES UNA NECESIDAD

## EDUCATION IS A NEED

*Ginelle D'Souza*





En las colinas verdes de Madhya Pradesh¹, había una pequeña aldea. En la aldea vivía una familia de tres miembros —el padre, la madre y su hijo Rahul. Los padres eran agricultores. La madre también hacía las tareas domésticas. Rahul tenía ocho años y ayudaba a sus padres en el campo. Nunca iba a la escuela. Rahul siempre quería estudiar pero la escuela estaba muy lejos de la aldea. Los aldeanos eran también muy pobres. Era difícil mandar a los niños a la escuela. Además, preferían que los niños trabajaran en los campos de cultivo.

Un día soleado, un hombre rico de Bombay visitó la aldea. Tenía unos cuarenta años y era sobrino del *sarpanch*². Durante su visita, vio a Rahul trabajando con sus padres. Fue hacia el padre y le preguntó:

—¿No ha ido tu hijo a la escuela hoy?

—No es posible porque no tengo dinero — contestó el padre.

— ¿Puedo llevar a tu hijo a Bombay para estudiar? —dijo el hombre.

Y el padre contestó con alegría:

¹ Madhya Pradesh es un estado en el corazón geográfico de la India. Hay muchos bosques y aldeas.

² Encargado de la aldea. Encuentra soluciones a los problemas de los aldeanos.

In the green hills of Madhya Pradesh¹, there was a small village. In that village lived a family of three—the father, the mother and their son Rahul. The parents were farmers. The mother also did the household chores. Rahul was eight years old and he helped his parents in the fields. He never went to school. Rahul always wanted to study but the school was very far from the village. The villagers were also very poor. It was difficult to send children to school. Moreover, they preferred children to work in the fields.

One sunny day, a rich man from Bombay visited the village. He was around forty and he was the nephew of the *sarpanch*². During his visit, he saw Rahul working with his parents. He went towards the father and asked him:

— Didn't your son go to school today?

— It is not possible because I do not have money  
—replied the father.

— Can I take your son to Bombay so he can study? —said the man.

The father replied happily:

¹ Madhya Pradesh is a state in the geographical heart of India. There are many forests and villages.

² Head of the village. He finds solutions to the problems of the villagers.

— Sí, sí. Me parece una idea fantástica. Te bendigo.

A la semana siguiente, llegaron a Bombay, una ciudad con edificios grandes y mucha población.

Para Rahul, Bombay era la ciudad de los sueños. Pero su sueño pronto se convirtió en una pesadilla.

Nada más llegar, le pusieron en una habitación oscura con otros cuatro niños. Al día siguiente, el hombre les envió a Dharavi³. Allí les obligaron a trabajar en una fábrica. Muchas noches se iban a dormir sin haber comido nada.

Rahul lloraba y pensaba en su familia. Estaba muy triste.

Después de tres meses, consiguió huir. Comenzó a robar para obtener dinero. Muy pronto lo detuvo la policía. Avisaron a sus padres y les explicaron la situación. Sus padres se quedaron preocupados y le contaron a la policía:

— Le mandamos a Bombay para que estudiara.

Un policía contestó:

— Rahul es menor. Hay una ONG que cuida de los menores y les proporciona educación.

Los padres se pusieron contentos y lo aceptaron.

³ Dharavi es un lugar de los suburbios de Bombay, en India. Hay muchas fábricas pequeñas de cuero, metal y otros materiales.

— Yes, yes. It is a fantastic idea. Blessings to you.

The following week, they arrived in Bombay, a city with big buildings and a lot of population.

For Rahul, Bombay was the city of dreams. But his dream soon turned into a nightmare.

As soon as they arrived, they put him in a dark room with four other children. On the following day, the man sent them to Dharavi³. There they were forced to work in a factory. Many nights they went to sleep without food.

Rahul used to cry and think of his family. He was very sad.

Three months later, he managed to escape. He began to steal in order to get money. Very soon, the police caught him. They informed Rahul's parents and explained them the situation. His parents were worried and they told the police:

— We sent him to Bombay in order to study.

A policeman replied:

— Rahul is a minor. There is an NGO that takes care of children under age and gives them education.

Both parents were happy and accepted it.

³ Dharavi is a place in the suburbs of Bombay, in India. There are many small factories producing leather, metal and other materials.

La policía llevó a Rahul a la ONG Apna Ghar⁴. Estuvo con ellos diez años. La ONG le cuidó, le dio alimentos, ropa y albergue. Le educaron. Rahul estudió mucho. Después, terminó su educación y ahora es maestro.

Rahul ha vuelto a su aldea. Allí ha empezado una escuela de educación gratuita para los niños y explica la importancia de la educación en la vida de todos.

Gracias a Rahul, los niños de la aldea van a la escuela en lugar de trabajar en los campos. La educación ha ayudado a los aldeanos a resolver muchos problemas en sus vidas.

Por eso, la educación es una necesidad para vivir una mejor vida.



⁴ Apna Ghar es una organización no gubernamental (ONG) que proporciona alimentos, ropa, albergue y educación a niños.

The police took Rahul to the NGO Apna Ghar⁴. He stayed with them for ten years. The NGO took care of him, gave him food, clothing and shelter. They educated him. Rahul studied a lot. Afterwards, he finished his education and now he is a teacher.

Rahul has returned to his village. There, he has started a school providing free education for children and he explains the importance of education in everyone's life.

Thanks to Rahul, children at the village go to school instead of working in the fields. Education has helped the villagers to solve many problems in their lives.

Hence, education is a need in order to live a better life.



⁴ Apna Ghar is a non-governmental organization (NGO) providing food, clothing, shelter and education to children.



LA MADRE PREOCUPADA

THE CARING MOTHER

*Shimani Sarkar*





Había una vez un pueblo llamado Kochi. Era un pueblo pequeño y muy bonito. Allí vivía una familia de tres personas: el padre, la madre y el hijo. El padre se llamaba Kisna, el hijo se llamaba Shlok y la madre se llamaba Laxmi.

Laxmi era ama de casa y una madre muy cariñosa. Dejó su trabajo para cuidar de su hijo. Shlok era un chico muy inteligente y muy bueno en sus estudios. Kisna era un hombre de trabajo duro. Hacía todo lo posible por hacer feliz a Shlok.

Shlok creció y le iba bien en el colegio. Quería ser médico e ir a Nueva York para continuar sus estudios. A pesar de todos los problemas financieros, Kisna tomó un préstamo de su oficina y pagó las tasas. A los pocos días, Shlok fue a Nueva York para estudiar. Kisna y Laxmi estaban muy felices por Shlok. Estaban orgullosos de él.

Después de unos años, Shlok comenzó a ignorar a sus padres. Decidió instalarse en Nueva York y continuar trabajando allí.

Un día, recibió una llamada de la India. Era su primo. Le dijo que Kisna había fallecido. Shlok regresó a la India. Después del funeral, decidió volver a Nueva York pero su madre estaba sola y mayor. Por tanto, Shlok decidió dejar a su madre en un hogar de ancianos.

Un mes más tarde, recibió una llamada del hogar de ancianos. La recepcionista le dijo que su madre estaba muy grave y que quería verle.

Once upon a time, there was a village called Kochi. It was a small village and very beautiful. There lived a family of three people: the father, the mother and the son. The father's name was Kisna, the son's name was Shlok and the mother's name was Laxmi.

Laxmi was a homemaker and a very caring mother. She left her job to take care of her son. Shlok was a very intelligent boy and he was very good in his studies. Kisna was a hardworking man. He did everything possible to make Shlok happy.

Shlok grew up and he was doing well at school. He wanted to be a doctor and go to New York for further studies. In spite of all the financial problems, Kisna took a loan from his office and paid his fees. After some days, Shlok went to New York to study. Kisna and Laxmi were very happy for Shlok. They were proud of him.

Within a few years, Shlok started to ignore his parents. He decided to settle in New York and to continue working there.

One day, he received a call from India. It was his cousin. He told him that Kisna passed away. Shlok returned to India. After the funeral, he decided to go back to New York, but his mother was alone and old. Therefore, Shlok decided to leave his mother in an old age home.

One month later, he received a call from the old age home. The receptionist told him that his mother was seriously ill and that she wanted to meet him.

Al llegar a la residencia, la encontró inmediatamente y le preguntó:

— ¿Qué puedo hacer por usted, mamá?

Ella respondió:

— Por favor, instala ventiladores en el hogar de ancianos. No hay ninguno. También pon una nevera para mantener los alimentos frescos porque muchas veces me duermo sin comida.

Su hijo se sorprendió y le preguntó:

— Mamá, en todo el tiempo que ha estado aquí no se ha quejado. Ahora tenemos pocas horas y me está diciendo todo esto. ¿Por qué?

La madre respondió:

—Hijo mío, he superado el calor, el hambre y el dolor pero me preocupa que, cuando tus hijos te traigan a ti aquí, tú no puedas superarlo.

Laxmi falleció pero hasta el final se preocupó por su hijo. Shlok se sentía muy mal, pero para entonces era demasiado tarde.



When he arrived at the old age home, he immediately found her and asked:

— What can I do for you, mum?

She answered:

— Please, install fans in the old age home. There are none. Also put a refrigerator to keep the food fresh because most of the times I go to sleep without food.

Her son was surprised and asked her:

— Mum, while you were here you never complained. Now we have a few hours and you are telling me all this. Why?

The mother replied:

— My son, I have managed with the heat, the hunger and the pain, but when your children will send you here, I am worried you will not be able to manage.

Laxmi passed away but until the end she cared for her son. Shlok felt very bad, but then it was too late.





EL FUNERAL

THE FUNERAL

*Dhanashri Kadam*



Aquel día tenía muchísimo trabajo en la oficina. El viaje en el tren de cercanías de Bombay en horas punta fue agotador. La cola del autobús de línea y el calor del mes de mayo me hicieron sudar.

Cuando entré en la oficina, me apresuré hacia la cantina a por mi café diario. Después, regresé a mi mesa y analicé la lista de tareas para el día. Busqué en Internet para comprobar si había ofertas de trabajo. Estaba descontenta con mi trabajo actual. Todos lo estaban. Pensé en lo que había logrado en los últimos días. NADA. Vi la lista de cosas que había escrito como resoluciones para el año nuevo: «Sé una empleada activa. Tengo que trabajar duro para alcanzar el éxito». Sin embargo, no me había esforzado por conseguirlo.

Fui a almorzar tarde aquel día. Después de terminar las *parathas*¹, volví a la oficina. Había un cartel cerca de recepción que me sorprendió:

LES INFORMAMOS DE QUE, TRISTEMENTE, HA  
FALLECIDO LA PERSONA QUE OBSTRUYE SU ÉXITO  
EN ESTA EMPRESA.

POR FAVOR, ASISTAN A LOS SERVICIOS FÚNEBRES  
CERCA DEL CLUB.

¹ La *paratha* es un pan plano típico que se come en la India. Generalmente, la gente hace *parathas* con trigo y puede agregar diferentes ingredientes, como patatas, tomates o *paneer* (queso indio).

The workload that day was exasperating. The journey in the Bombay local train at the rush hours was exhausting. The queue for the local buses and the heat in the month of May made me sweat.

When I entered my office, I rushed towards the canteen for my daily coffee. I returned to my desk later and analyzed the things-to-do for the day. I searched on the Internet to see if there were any job openings. I was dissatisfied with my current job. Everyone was. I ruminated on what I had accomplished in the past few days. It was NOTHING. I saw the things-to-do list I had written as my New Year's Resolution: «Be a more active employee. I have to work hard to be successful». But I had taken no efforts to achieve it.

I went for lunch late that day. After finishing the *parathas*¹, I headed back towards my office. A board now hung near the reception area that surprised me:

THIS IS TO INFORM YOU THAT THERE HAS BEEN A SAD  
DEMISE OF THE PERSON WHO WAS OBSTRUCTING YOUR  
SUCCESS IN THIS COMPANY.

PLEASE, ATTEND THE FUNERAL SERVICES  
NEAR THE GYMKHANA.

¹ *Paratha* is a typical plain bread eaten in India. Generally, people make *parathas* with wheat and they can add different vegetables like potatoes, tomatoes or *paneer* (Indian cheese).



Me sorprendió. «La muerte de la persona que obstruye su éxito» sonaba raro. Sentía curiosidad. Me dirigí hacia el club. Mis compañeros ya habían llegado. Todos estaban tristes y, al mismo tiempo, sentían curiosidad por saber quién había muerto.

Uno tras otro nos acercamos al ataúd para presentar nuestras condolencias. Me sorprendí al ver la cara que ponían los compañeros que iban delante de mí. No se les notaba ninguna pena o tristeza pero tenían una expresión rara. Yo esperaba con impaciencia. Finalmente llegó mi turno. Suspiré y miré al interior del ataúd. Me quedé sin palabras. Desde dentro, mi propia cara me observaba. Habían puesto un espejo de tamaño real dentro del ataúd. A su lado había una nota que decía: «Sólo una persona puede obstruir el éxito en su vida, y es USTED».

Volví a mi mesa de trabajo. Entendí que la culpa era mía. Antes, nunca en mi vida me había culpado de mis defectos. En aquel momento entendí que el fracaso y el éxito son responsabilidad mía.

Escribí una nota de agradecimiento a nuestro director. Fue idea suya. Hoy sigo trabajando con ellos y ascendiendo como había soñado desde el principio.

I was surprised. «The death of the person obstructing my way to success» was bizarre. I was curious. I headed towards the gymkhana. My colleagues had already made their way there. Everyone was sad and, at the same time, they were curious to know who died.

One after the other, we made our way to the coffin to pay our respects. I was surprised to see the expression of the ones before me. I did not see any sadness or sorrow in them but something strange. I waited impatiently. Finally, it was my turn. I sighed and peeped inside the coffin. I was speechless. Staring back from it was my own face. They had placed a life-size mirror inside the coffin. Next to it there was a cardboard with this line: «Only one person can obstruct your success in your life and that is YOU! ».

I went back to my desk. I understood that the fault was in me. Before, never in my life I blamed myself for my faults. At that moment, I understood that failure and success are my responsibility.

I wrote a thank-you note to our director. It was his idea. I am still with them and still climbing the ladder as I had initially dreamt of.



# UNA DECISIÓN INTELIGENTE

## A SMART DECISION

*Upasana Bhattacharhya, Komala Devarajan,  
Roydon Ménézes, Narayan Nair y Amit Suryavanshi*



En un año de lluvias torrenciales, el pueblo de Baliganj, en la desembocadura del río Ganges¹, quedó completamente inundado. Murió mucha gente y también animales.

Baliganj era un pueblo típico de la región de Sunderbans, al este de India. Como los otros pueblos de la zona, estaba rodeado de agua y protegido por manglares. La agricultura y la pesca eran las fuentes principales de subsistencia de sus habitantes.

Una semana después de las inundaciones, cuando bajó el nivel de agua, el *sarpanch*² se reunió con las personas mayores y con representantes de los diferentes lados afectados: un pescador, un agricultor, un *zamindar*³ y un tigre.

*El sarpanch está sentado debajo de un baniano⁴, sobre una superficie de cemento construida alrededor de su base. La gente está sentada enfrente, en semicírculo y de cuclillas, los hombres vestidos con dhotis⁵ típicos de Bengala. En la primera fila están los representantes.*

¹ Río sagrado de la India que desemboca en la bahía de Bengala, al noreste del país.

² En los pueblos de India, el *sarpanch* es el jefe del grupo de cinco representantes elegidos por los habitantes para resolver los problemas y asuntos que les afectan.

³ Propietario de grandes extensiones de tierras.

⁴ Árbol sagrado de la India, con raíces aéreas.

⁵ Tela larga que llevan los hombres a modo de pantalón que se recoge y se ata a la cintura.

In a year of torrential rains, the village of Baliganj, at the mouth of the river Ganges¹, was completely inundated. Many people as well as many animals perished.

Baliganj was a typical village of the region of Sunderbans, in the east of India. Like the other villages in the area, it was surrounded by water and protected by mangroves. Agriculture and fishing were the principal means of livelihood of its inhabitants.

One week after the floods, when the water receded, the *sarpanch*² called for a meeting with the elders of the community and representatives of the different sides that were affected: a fisherman, a farmer, a *zamindar*³ and a tiger.

The *sarpanch* is seated under a banyan tree⁴ on a cemented platform constructed around its base. People are seated on their haunches in front in a semicircle, men wearing *dhotis*⁵, typical of Bengal. In the front row are the representatives.

¹ Sacred river of India which flows into the Bay of Bengal, in the northeast of the country.

² In rural zones of India, the *sarpanch* is the head of a group of five representatives elected by the inhabitants to resolve the issues and problems that affect them.

³ Landlord of vast land areas.

⁴ Holy tree of India with aerial roots.

⁵ Piece of long cloth that men wear, in place of pants, which is tied up on the waist.

*SARPANCH:* *Namaste*⁶. Las inundaciones de este año han sido devastadoras. Hemos perdido nuestras casas, nuestra cosecha y nuestro ganado. Nos hemos reunido hoy aquí para encontrar una solución entre todos. Me gustaría escuchar vuestras propuestas. Comencemos con el pescador.

*PESCADOR:* Necesito ayuda urgente porque los peces están muriendo a causa del aumento del nivel del mar. El agua del río Ganges se está salando y esto es malo para los peces de agua dulce, nuestro único medio de vida.

*AGRICULTOR:* Mi condición es tan mala como la del pescador. Los campos de arroz están inundados y he perdido la cosecha.

*ZAMINDAR:* Las inundaciones han destruido los manglares que protegen la

⁶ Forma de saludo en India. Se pronuncia con las palmas de las manos unidas a la altura del pecho.

**SARPANCH:** *Namaste*⁶. The floods this year have been devastating. We have lost our homes, our crops and our cattle. We have gathered here today to find a solution together. I would like to listen to your proposals. Let us begin with the fisherman.

**FISHERMAN:** I need urgent help because fish are dying due to the rise in the sea level. The water of the river Ganges is turning salty and this is bad for sweet water fish, our only means of livelihood.

**FARMER:** My condition is as bad as that of the fisherman. The paddy fields were flooded and I have lost my crop.

**ZAMINDAR:** The floods have destroyed the mangroves that protect the

⁶ Form of greeting people in India. It is said by joining both palms together in front of the chest.



tierra. Sin embargo, no hay mal que por bien no venga, y quiero hacer algo bueno por vosotros. Me gustaría compraros las tierras afectadas.

**TIGRE:** Espera, espera. Mi condición es peor. Mi hábitat está destruido y estoy sin ninguna ayuda. Como sabéis, yo dependo de la naturaleza y no tengo ni comida ni lugar para vivir. Por eso, tengo que entrar en los pueblos y matar a la gente para sobrevivir. Además, me expongo al peligro de que me maten a mí también. La armonía que existía entre nosotros se ha roto.

**SARPANCH:** Me llena de tristeza escuchar el sufrimiento que ha causado este acto de Dios⁷. Hemos perdido todo lo que teníamos, y también el futuro. Son malos tiempos para nuestro pueblo pero tenemos

⁷En India, las catástrofes naturales se consideran un acto de Dios.

land. Nevertheless, every cloud has a silver lining, and I would like to do something for you. I would like to buy the affected lands from you.

**TIGER:** Wait, wait. My condition is worse. My habitat has been destroyed and I am left helpless. As you know, I depend upon nature and I have neither food to eat nor a place to live. Therefore, I have to enter the villages and kill the people in order to survive. In addition, I am exposed to the danger of being also killed. The harmony that existed between us has been shattered.

**SARPANCH:** I am overcome with sadness on hearing of the suffering that has been caused by this act of God⁷. We have lost all that we had, as well as the future. It's a bad time for our village but let us join

⁷ In India, natural calamities are referred to as an act of God.

que trabajar juntos para levantar cabeza y sobrevivir. Ahora la pregunta es cómo podemos hacerlo. ¿Tenéis alguna sugerencia?

**PESCADOR:** Hay que impedir que el agua del mar se mezcle con la del río.

**AGRICULTOR:** Y que inunde los campos.

**TIGRE:** ¡Por favor, salvemos los árboles!

**ZAMINDAR:** Las inundaciones se han producido a causa del aumento del nivel del mar. Este aumento se debe al calentamiento global y no podemos controlar esta situación.

**SARPANCH:** Después de escucharos a todos, pienso que la causa de nuestro problema es la mezcla del agua del mar con la del río. Por lo tanto, para evitar tal situación, tenemos que construir una presa.

Al *zamindar* no le gusta nada la idea y responde bruscamente:

hands to get back on our feet and survive. Now the question is how we can go about it. Do you have any suggestion?

FISHERMAN: We have to prevent the sea water from mixing with the river water.

FARMER: As well as the flooding of the fields.

TIGER: Please, let us save the trees!

ZAMINDAR: The floods have been caused by the rise in the sea water level. This rise is due to global warming and we cannot control this situation.

SARPANCH: After listening to all of you, I think that the cause of our problem is the mixing of the water of the sea with that of the river. Therefore, in order to avoid such a situation, we must build a dam.

The *zamindar* does not like this idea at all and answers abruptly:

*ZAMINDAR:* Es muy caro. No podemos hacerlo.

*SARPANCH:* Desde luego que podemos hacerlo. Nosotros no podemos permitirnoslo pero la semana pasada, cuando fui a la ciudad para una reunión, me encontré con dos empresarios que buscaban un proyecto como parte de la responsabilidad social⁸ de sus empresas en zonas rurales.

*ZAMINDAR:* (*desconfiado*) ¿Y piensas que nos ayudarán?

*SARPANCH:* Sí, sin duda. Me voy a poner en contacto con ellos.

Seis meses después inauguraron la presa. El pescador, el agricultor, el tigre y todo el pueblo estaban muy contentos. El pescador porque sabía que su medio de vida, los peces, ya no estaba en peligro. El agricultor porque no había peligro de inundaciones y se aseguraba una buena cosecha.

⁸ Proyectos de las empresas que contribuyen al desarrollo de la sociedad.

ZAMINDAR: It is very expensive. We cannot afford to do it.

SARPANCH: Of course we can do it. We cannot afford it but last week, when I went to the city for a meeting, I met two industrialists who were looking for a project as part of their Corporate Social Responsibility⁸ in rural areas.

ZAMINDAR: (*with disbelief*) Do you think that they will help us?

SARPANCH: Yes, undoubtedly. I am going to get in touch with them.

Six months later the dam was inaugurated. The fisherman, the farmer, the tiger and the entire village were very happy. The fisherman because he knew that his means of livelihood, the fishes, were no longer in danger. The farmer because there was no danger of flooding and was assured of a good harvest.

⁸ Projects of companies that contribute to the development of the society.

El tigre porque su hábitat estaba a salvo. Y todos los habitantes de Baliganj porque podían vivir tranquilamente sin miedo a catástrofes futuras.

No, no todos. El *zamindar* estaba rabioso porque había perdido una oportunidad de oro. Quizás tenga suerte cuando los gallos pongan huevos.



The tiger because his habitat was safe. And all the inhabitants of Baliganj because they could live peacefully, without any fear of future catastrophes.

No, not everyone. The *zamindar* was furious because he had lost a golden opportunity. Perhaps he could try his luck when pigs fly.







UN NUEVO AMANECER EN  
JANAKPUR

A NEW DAWN IN JANAKPUR

*Komala Devarajan*



Janakpur era un pueblecito de cincuenta familias en la India rural del norte. Era una sociedad patriarcal, como muchas sociedades en India. Las mujeres quedaban relegadas a la cocina. Los hombres cultivaban la tierra. Los chicos iban a la escuela, mientras que las chicas ayudaban en las tareas domésticas.

Esta es la historia de Ramprasad y su familia:

Ramprasad tenía un hijo, Shyamprasad, de ocho años, y una hija, Durga, de seis años. Su esposa Shanta era una mujer con un pensamiento abierto que tenía muchas ganas de mandar a su hija a la escuela junto con el hijo. Ramprasad, que era muy convencional y tenía miedo de las repercusiones sociales, no estaba de acuerdo con Shanta. Pero ella era muy persistente y, a pesar de la oposición agarrada del marido, envió a su hija a la escuela.

Esto escandalizó a los aldeanos y empezaron a mofarse de Ramprasad:

— Ahí va el loco que nunca podrá encontrar un marido para su hija.

— ¿Quién va a casarse con una chica que va con los chicos a la escuela?

— Va a traer la deshonra a la familia.

— Va a traer la deshonra al pueblo.

Sin inmutarse, Shanta rechazó darse por vencida y luchó sola contra todos para educar a su hija. Esto causó muchos conflictos domésticos, porque Ramprasad tenía un dilema entre sus deberes

Janakpur was a little village of fifty families in rural North India. It was a patriarchal society like most societies in India. Women were relegated to the kitchen. The men tilled the land. The boys were sent to school while the girls helped in the domestic work.

This is the story of Ramprasad and his family:

Ramprasad had a son, Shyamprasad, who was eight years old and a daughter, Durga, who was six. His wife Shanta was a progressive-thinking woman who was very keen to send her daughter to school along with her son. Ramprasad, who was very conventional and afraid of social repercussions, did not agree with Shanta. But she was very persistent and, despite the stiff opposition from her husband, sent her daughter to school.

This shocked the villagers and they began to taunt Ramprasad:

— There goes the fool who will never be able to get a husband for his daughter.

— Who will marry a girl who goes with the boys to school?

— She will bring dishonour to the family.

— She will bring dishonour to our village.

Undaunted, Shanta refused to give in and waged a lone battle to educate her daughter. This caused a lot of domestic strife, as Ramprasad was torn between his duties

como buen marido y padre y su lealtad a las costumbres sociales.

Shyamprasad terminó los estudios y empezó a ayudar a su padre en el campo. Sin embargo, Durga era una estudiante brillante y, después de sus estudios en la escuela del pueblo, su madre la mandó a una ciudad vecina para continuar con estudios superiores. Como era una estudiante inteligente, recibió una beca y decidió estudiar medicina. Algunos años más tarde, tras graduarse como médica, comenzó a trabajar en un centro de especialidades.

Mientras tanto, en su pueblo natal nada había cambiado. Durga fue la inspiración para algunas chicas que, queriendo seguir sus pasos, intentaron rebelarse y romper con la antigua tradición, pero desafortunadamente no tuvieron ninguna Shanta en sus vidas que les ayudara a seguir sus sueños.

Diez años después de que Durga se hubiera ido de Janakpur, una calamidad golpeó al pueblo. Estalló una epidemia de cólera tan grave que la gente empezó a morir. El centro de salud no podía contener la epidemia y salvar a toda la gente. Había pánico por todas partes. Shanta también cayó víctima y tuvo que quedarse en cama. Tan pronto como Durga recibió la noticia de la enfermedad de su madre y de lo que estaba ocurriendo en el pueblo, corrió a Janakpur con algunos médicos amigos y con los últimos medicamentos y equipos de atención.

Durga y su equipo trabajaron incansablemente día y noche durante casi dos semanas y, finalmente,

as a good husband and father, and his allegiance to societal norms.

Shyamprasad finished his schooling and began helping his father in the field. But Durga was a brilliant student and, after she finished her studies at the village school, she was sent by her mother to a neighbouring city for higher education. Being a bright student, she got a scholarship and decided to study medicine. A few years later, after qualifying as a doctor, she began working in a multi-speciality hospital.

Meanwhile, in her native village, things remained the same. There were a few girls who looked up to Durga as an inspiration. Wishing to follow in her footsteps, they tried to rebel and break the age-old tradition, but unfortunately they did not have a Shanta in their lives to help them pursue their dreams.

Ten years after Durga had left Janakpur, calamity struck the village. An epidemic of cholera broke out and it was so severe that people began dying. The primary health care centre could not contain the epidemic and save all the people. There was panic everywhere. Shanta too fell victim and was bedridden. As soon as Durga got the news of her mother's illness and what had befallen the village, she rushed to Janakpur with some of her doctor friends and with the latest drugs and equipment.

Durga and her team worked tirelessly day and night for almost a fortnight and were finally

podieron contener la epidemia y salvar muchas vidas. Un mes más tarde, la normalidad volvió al pueblo. Durga y sus amigos enseñaron a los aldeanos cómo hacer frente a aquel tipo de emergencias.

El tiempo pasó volando y Durga y sus compañeros tenían que volver a la ciudad. Sin poder contener su culpa y su remordimiento, las personas mayores se acercaron a Durga y a su familia para pedirles perdón. Se dieron cuenta de que habían sido responsables de haber puesto fin a los sueños de muchas Durgas en el pueblo. Juraron que provocarían un cambio en el pueblo y que se asegurarían de que cada chica tuviera la oportunidad de seguir su sueño.

Ramprasad, a pesar de sus defectos como marido y padre, reconoció el mérito de su mujer Shanta y convenció a las personas mayores para que involucraran a las mujeres cuando fuera necesario tomar una decisión para el pueblo.

Un año más tarde, cuando Durga volvió a Janakpur para sus vacaciones anuales, se quedó sorprendida al ver una transformación total. Por un momento se sintió como Alicia en el país de las maravillas y pensó que había ido al pueblo equivocado. Todos parecían haber sido infundidos de energía positiva y se les veía felices. Se respiraba un aire limpio y fresco. Se quedó un rato de pie en silencio, absorbiendo aquella escena increíble cuando, de repente, un niño la vio y, con un grito de alegría, corrió hacia ella. Inmediatamente una muchedumbre se agrupó a su alrededor.

able to contain the epidemic and save a lot of lives. A month later, normalcy returned to the village. Durga and her friends taught the village people how to deal with similar emergencies.

Time flew and Durga and her colleagues had to return to the city. Unable to contain their guilt and shame, the village elders approached Durga and her family to ask for forgiveness. They realized that they had been responsible for squashing the dreams of many Durgas in the village. They vowed that they would bring about a change in the village and ensure that every girl was given an opportunity to pursue her dream.

Ramprasad, in spite of his shortcomings as a husband and father, gave all credit to his wife Shanta and persuaded the village elders to involve the women in the decision making process for the village.

A year later, when Durga returned to Janakpur on her annual holiday, she was stunned to see a complete transformation. For a moment, she felt like Alice in Wonderland and thought that she had come to the wrong village. Everyone seemed to be infused with positive energy and looked very happy. There was the smell of clean, fresh air. She stood quietly absorbing that unbelievable scene, when suddenly one of the children spotted her and, with a scream of delight, rushed towards her. Immediately a crowd gathered around her.



La noticia de la llegada de Durga llegó a Shanta, que salió volando, la abrazó y la llevó a casa. Durga, llena de curiosidad, quería saberlo todo. Se quedó asombrada al conocer que las mujeres de Janakpur ahora participaban activamente, no solo en los asuntos de la casa, sino también en los del pueblo, y que todas las decisiones se tomaban teniendo en cuenta la opinión de las mujeres.

El momento más feliz fue cuando Durga supo que su madre había sido elegida hacia poco, y por unanimidad, *sarpanch*¹ de Janakpur. La determinación y la perseverancia de una sola mujer habían provocado aquella transformación. Lágrimas de alegría y orgullo le corrieron por la cara. Durga abrazó a su madre. Janakpur había avanzado a paso de gigante.



¹ En los pueblos de India, el *sarpanch* es el jefe del grupo de cinco representantes elegidos por los habitantes para resolver los problemas y asuntos que les afectan.

The news of Durga's arrival reached Shanta, who rushed out of her house, hugged her and took her home. Durga was brimming with curiosity and wanted to know everything. She was astonished to learn that the women of the village now participated actively not only in the affairs of their homes but also in village activities, and that all decisions were taken in consultation with the women.

The happiest moment was when Durga heard that her mother had been recently elected unanimously as the *sarpanch*¹ of Janakpur. One single woman's determination and perseverance had brought about that transformation. Tears of joy and pride streamed down her face. Durga hugged her mother. Janakpur had indeed come a long way.



¹ In rural zones of India, the *sarpanch* is the head of a group of five representatives elected by the inhabitants to resolve the issues and problems that affect them.

