

Algunos aspectos de la enseñanza de español en Delhi,
India

Rita Lida Pérez Valencia
Tesis
Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres por todo, siempre
A Nidia, porque sin su apoyo y confianza esto jamás hubiera sido posible
A Melissa y a Fionn, porque su insistencia abre caminos

Indice

1. Situación de la lengua española en India	
1.1 Comienzos de la enseñanza de español en India.....	5
1.2 Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras.....	9
1.3 Semblanza de las Instituciones que enseñan español en Delhi.....	16
1.4 Criterios Internacionales del español como lengua extranjera.....	21
2. Algunos aspectos de la enseñanza de español en India	
2.1 Panorama Lingüístico de India.....	27
2.2 Estudio de las necesidades y los objetivos específicos de los aprendientes del Instituto Hispania en Delhi.....	41
2.3 Pertinencia del uso del inglés en el aula: Su función en India.....	56
2.4 Uso del hindi.....	72
2.5 Ventajas de transferencia del inglés y del hindi.....	74
2.6 Características del profesorado de español en India.....	80
3. Teorías sobre el proceso de adquisición de lenguas	
3.1 Teoría Conductista.....	83
3.2 Teoría del Monitor.....	85
3.3 Gramática Universal.....	88
4. Contenidos Culturales	
4.1 Enseñanza de Contenidos Culturales.....	94
4.2 Algunas actividades para fomentar la curiosidad intercultural.....	104
Conclusiones.....	108
Apéndices.....	111
Bibliografía.....	134

Introducción

Este trabajo es el resultado de una experiencia y de la reflexión sobre ésta. En un sentido estricto debiera ser una memoria de desempeño profesional, sin embargo por cuestiones de procedimiento administrativo no lo pudo ser. La enseñanza de español como lengua extranjera es un campo fértil para los egresados de la licenciatura de Letras Hispánicas y en mi opinión, lamentablemente, no existen suficientes herramientas que encaminen o guíen a los estudiantes en esta dirección. Con el peligro de caer en el anecdótico, debo confesar que comencé a dar clases de español a extranjeros en una institución privada en la ciudad de México mientras cursaba el cuarto semestre de la licenciatura. Al principio tuve que hacer uso no sólo de algunos conocimientos que para ese entonces ya había adquirido en la Universidad, sino también de bastante intuición y de mi propia experiencia como aprendiente de inglés. Desconocía por completo los métodos de enseñanza, los materiales existentes en el mercado y tampoco tuve ninguna supervisión o guía. A pesar de todas estas desventajas, el resultado no fue del todo negativo y con la práctica adquirí más confianza como profesora. Me di cuenta que en esa institución como en otras, muchos profesores tienen que pasar por el mismo proceso. En algunos casos, los profesores terminan siendo hablantes nativos de la lengua o personas que vivieron en los países de la lengua meta por algún tiempo y que carecen de cualquier formación relacionada con la enseñanza de lenguas.

Por razones de carácter personal, en el año 2003 viajé a India con la intención de vivir por tres años en este país. Aparte del cúmulo de aventuras y anécdotas que implicó el vivir en un lugar tan distinto, descubrí que podía regresar a la enseñanza de español para extranjeros y así fue como encontré al Instituto Hispania. Independientemente de la obvia diferencia que existe entre enseñar español en una situación de inmersión a enseñarlo a miles de kilómetros de distancia, me di cuenta de que habían otros retos a superar. Me resultó sorprendente la demanda de clases de español y los fines específicos para los que se aprende. También existe una gran demanda en el campo de la traducción y la interpretación y por tanto realicé mis primeras incursiones en estos ámbitos.

La diversidad cultural y lingüística de India me causaron un profundo impacto. Se trata verdaderamente de un mosaico de naciones de las cuales se conoce muy poco en el mundo hispánico y una de las pruebas de ello es que ni siquiera existen formas propias en español para algunas de sus lenguas.

Los niveles de multilingüismo, la facilidad con la que la gente en India cambia de una a otra lengua de su amplio repertorio y su profundo sentido de identidad fueron también puntos de partida para este trabajo que espero sirva como una invitación para incursionar en nuevos campos de aplicación práctica de lo aprendido en la Licenciatura.

En el primer capítulo se presenta una contextualización de la lengua española y su enseñanza en India en donde se esbozan los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, se presenta una semblanza de las instituciones que enseñan esta lengua en la ciudad de Delhi y se observan los métodos que cada una utiliza. También se especifican los criterios internacionales del español como lengua extranjera.

En el segundo se ahonda en aspectos como la diversidad lingüística de India y se hace un recuento de su política lingüística. Este último aspecto resulta relevante ya que se encuentra estrechamente ligado a la política educativa, a la formación de identidades y a los diferentes usos que el poder ha asignado a la realidad multilingüe de India. Es, además, un caso interesante en el que se observa una preocupación por el mantenimiento de esa diversidad. Una vez planteado el panorama nacional se procede a las particularidades del aula de español como lengua extranjera mediante un estudio realizado en el Instituto Hispania en la ciudad de Delhi con el cual se intenta dar cuenta de quiénes y cómo son los aprendientes de español. Esta cuestión resulta de fundamental importancia no sólo para la selección de materiales, sino también de método que se deberá de utilizar en el proceso de enseñanza. Después de analizar los resultados del mencionado estudio que consistió en una encuesta con una muestra de cien aprendientes de distintos niveles del Instituto Hispania, se presenta una aproximación de los niveles de multilingüismo existentes en el aula con el fin de descubrir los papeles que juegan tanto el inglés como el hindi en la enseñanza de español. El rol del inglés en India siempre ha sido controvertido y su utilización como lengua medio en la enseñanza de lenguas extranjeras no escapa esta norma. Resolver esta controversia se convierte en una parte central en este trabajo y para lo cual se aporta la contextualización correspondiente sobre la distribución funcional de lenguas existente en India. También se aportan datos de los aprendientes como edad, sexo, nivel educativo, motivos para aprender español y habilidades de la lengua que más se les dificultan, con el objetivo de crear un perfil del estudiante promedio.

No se trata, sin duda, de la primer aula multilingüe de español, pero las características propias de ésta la hacen un caso que puede dar pie a estudios de adquisición de lenguas en un futuro. Por último se dan algunas características del profesorado en India.

En el tercer capítulo se presentan las distintas teorías del proceso de adquisición de lenguas del cual se ha hablado previamente y se verán algunas de las limitaciones de las propuestas teóricas existentes.

Por último, en el capítulo concerniente a la enseñanza de contenidos culturales se verán los resultados de la encuesta sobre este tema y cuáles son las dificultades que enfrentan los alumnos de español en India para lograr una competencia comunicativa e intercultural.

Lo que se pretende lograr con este trabajo es plantear un panorama general de la enseñanza del español en la ciudad de Delhi y describir algunos de sus aspectos. Se trata de una tesis de acercamiento, una aproximación a una situación específica que comparte circunstancias comunes con otros medios como la enseñanza del español en un contexto multilingüe o la importancia del desarrollo de la receptividad intercultural. Es un trabajo que está pensado como introducción general y que es definitivamente el primero en la materia, tanto en India como en México.

1. Situación de la lengua española en India

La colonización y la formación de imperios (ya sean militares o económicos) han sido siempre las razones que han tenido las lenguas para expandirse. Motivos por demás extra-lingüísticos. Por medio de la historia podemos dar cuenta del crecimiento, desarrollo y muerte de muchas lenguas. Es posible seguir su trayectoria como entes vivos que además tienen la costumbre de viajar. Y que cuando lo hacen, se expanden y se impregnan de acuerdo con la fuerza motriz que tengan, es decir, el empuje económico, cultural, comercial y artístico.

El español no llegó a India como algunos lo esperaban. No llegó como debió de haberlo hecho, no como doña Isabel la Católica había encomendado a Cristóbal Colón. Muy otra sería la historia mundial de haber sido así.

Fue Vasco de Gama quien llegó en 1498 a las costas de Malabar, hoy Kerala. Durante cien años compañías portuguesas, holandesas, francesas y danesas instauraron centros de comercio para la exportación de textiles, azúcar, índigo y especias. Después sería la *East India Company* de Inglaterra la que desde 1608 empezaría una expansión gradual que culminó con la anexión de India al Imperio Británico en 1852. Ya para ese entonces el inglés se convertía en la lengua franca de India.¹

El portugués se mantuvo en el estado de Goa porque de hecho éste fue ocupado por Portugal hasta 1961. Así, convivió por más de cuatrocientos años con el konkiní, la lengua nativa, el inglés y con el resto de las lenguas de la región, como el marathi y el malialam².

En Pondicherry, la antigua capital de la parte de India controlada por Francia, el francés continúa utilizándose a la par del inglés.

Aún después de la Independencia se ha mantenido una política lingüística que mantiene un multilingüismo, del cual se habla en el capítulo correspondiente, y que favorece de manera particular al inglés:

¹ De las lenguas locales se habla en el capítulo concerniente, ya que aquí lo que se analiza es el impacto de lenguas europeas en India.

² Malabari, según algunas fuentes en español. Sin embargo, los hablantes de ésta lengua no la reconocen con tal nombre. En su propia lengua, en inglés y para el resto de las lenguas de India, se lo conoce como malialam aunque por la particularidad de los sonidos del Inglés se escribiría *Malaylam*. El cambio de la grafía /y/ a /i/ es mío para mantener el sonido original en Español.

En la situación actual después de más de cincuenta años de independencia, el inglés continúa siendo la lengua que une a la élite y a la clase dominante debido a que es todavía la lengua de la educación Universitaria, la administración, la impartición de justicia, la diplomacia, el comercio, el periodismo, el turismo y la legislación. El inglés sirve como prueba para el reclutamiento para el servicio civil, los empleos mejor pagados (profesionales y ejecutivos) y en los cuerpos oficiales de las fuerzas armadas.

(The present situation after more than 50 years of independence is that English continues to be a link language for the elite and ruling class by still continuing as a language of higher education, administration, justice, diplomacy, trade, journalism, tourism and legislation. English serves as a test for recruitment to civil services, the high income jobs (professional and executive) and the officer corps of the armed forces (military).³

Este es el panorama histórico de las lenguas europeas en India y es en este contexto en el que se debe analizar la enseñanza del español.

1.1 Comienzos de la enseñanza del español en India

Para poder definir la relevancia del problema que aquí se plantea, resulta primordial identificar los motivos que existen para la demanda de esta lengua ya que la metodología de la enseñanza, el plan de estudios y los materiales deben de estar en función de los objetivos y las necesidades concretas de los alumnos. La necesidad de aprender español en India se encuentra íntimamente ligada a los procesos económicos de la globalización.

Para comprender y analizar la demanda de lenguas extranjeras en India se requiere de un breve recuento histórico. Durante el período en el que Jawaharlal Nehru fue Primer Ministro de la India (de 1947 a 1965), las relaciones comerciales con la entonces Unión Soviética tuvieron un impulso que provocó la demanda de especialistas de ruso. Este fenómeno continuó hasta después del período de Indira Gandhi y se vio en declive con la desintegración de la Unión Soviética. Esto quiere decir que otras lenguas europeas como francés, alemán, y español quedaron reducidas a un campo de acción más limitado. El francés, como en el resto del mundo, siempre ha estado asociado con el arte y la cultura, mientras que el alemán con la filosofía y la tecnología.

³ Bhatnagar, Y.C. *Second Language Pedagogy in India*. Delhi, Ajanta Publications. 2000. p. 34.

El español en la década de los setentas y ochentas en India era visto como una lengua ligada a un cierto romanticismo. Noticias de la Revolución Cubana y de los movimientos revolucionarios en Latinoamérica llegaban a India, junto con una poderosísima influencia de poetas y escritores como Pablo Neruda y García Márquez. Según la Doctora Vibha Maurya, jefa del Departamento de Estudios Germánicos y Románicos de la Universidad de Delhi, todos los poetas de los ochentas en India recibieron la influencia de Pablo Neruda. El impacto del poeta chileno continúa hasta nuestros días, ya que continuamente se organizan conferencias y encuentros en su honor.

Por lo que respecta a las relaciones diplomáticas y comerciales con los países de habla hispánica, la lengua nunca ha sido ningún problema ya que el inglés se ha ido constituyendo como lengua franca desde hace varias décadas, por lo que el personal que labora en las embajadas de estos países en India siempre ha tenido un grado de dominio de éste.

Fue entonces, una curiosidad cultural e intelectual lo que generó los primeros estudiantes de tiempo completo de español. Resultaba, además, un campo prácticamente nuevo en el que no habría mucha competencia profesional.

Pero algo cambió a finales de la década de los noventas. El fenómeno de la globalización a nivel mundial trajo consigo la necesidad de especialistas de diversas lenguas. Asia se ha convertido en el área de producción más importante del mundo. De productor de materias primas ha pasado a cubrir todos los procesos de ensamblaje hasta llegar al producto terminado. China y Taiwán han invadido el mercado mundial con sus productos. Este hecho, aunado a los números de millones de hablantes, resulta relevante en el futuro panorama lingüístico internacional.

El cambio de políticas económicas que llevó a la liberalización del mercado en India junto con el proceso antes mencionado generaron la necesidad en este país de especialistas de lenguas para trabajos de traducción que van desde elementales manuales de instrucciones para aparatos electrodomésticos hasta procesos de producción que involucran maquinaria industrial especializada.

Poco a poco la industria y el comercio han ido creciendo en India y con ellos la clase media y su poder adquisitivo. Esto tiene dos consecuencias directas en la enseñanza de lenguas extranjeras: por un lado se genera la necesidad de especialistas de lengua que puedan realizar funciones comerciales que superan la capacidad de trabajo en Embajadas y por otro, profesionistas con perfiles comerciales pueden y están dispuestos a pagar por cursos de lengua que aumenten sus habilidades profesionales. Empresas transnacionales indias se han dado cuenta del enorme mercado que es Latinoamérica.

Aunado a esto se encuentra el fenómeno conocido en inglés como *Business Process Outsourcing* (BPO), esto significa canalización hacia el exterior de un proceso de negocio. Es el resultado de la globalización en el que los países, generalmente del primer mundo, realizan algunas partes del proceso del servicio que ofrecen desde países del tercer mundo, en particular, Asia y muy específicamente India. Los precios que tienen que pagar a profesionistas calificados por sus servicios son mucho menores comparados con lo que tendrían que pagar por exactamente el mismo trabajo en el país de origen. Podríamos decir que se trata de la manufactura de servicios. Los costos de operación para la compañía contratante se reducen dramáticamente.

Con base en mi experiencia profesional puedo afirmar que éstos son los principales campos de trabajo que generan estudiantes de español en India:

- Interpretación y Traducción. Esta área va desde interpretación o traducción simultánea para conferencias o encuentros comerciales, hasta la traducción de instructivos e incluso materiales literarios.
- “Call Centers”. Se trata de lugares en los que se realizan o reciben llamadas telefónicas a todo el mundo ya sea para hacer encuestas de productos y marketing o para las llamadas de quejas con números gratuitos 01800.
- Sector Turismo. La industria del Turismo en India crece rápidamente y como resultado la infraestructura de este sector ha mejorado considerablemente. La diversidad y grandeza culturales de India atraen año con año un enorme número de turistas con todo tipo de intereses.

Existe otra posibilidad a explorar. Muchos de los estudiantes de tiempo parcial son de éste tipo. Se trata de profesionales de otras áreas con conocimientos de español. En este caso las oportunidades se potencian, sobre todo las que se encuentran relacionadas con tecnología. La ciudad sureña de Bangalore, por ejemplo, es conocida como el “Silicon Valley” de Oriente. Esto quiere decir que existe un gran desarrollo de la industria de la programación de sistemas computacionales y tecnología de punta y uno de los consumidores obvios de estos productos es Latinoamérica. Después de todo, no hay que olvidar que el español es, con casi cuatrocientos millones de hablantes, la cuarta lengua más hablada del mundo, tras el chino, el inglés e interesantemente, el hindi (se pronuncia *jindi* en

español)⁴. Tal vez sea hora de que los hispanohablantes también nos demos cuenta de las coincidencias y los lazos que nos unen con esta nación.

A continuación se presenta un breve esbozo de los métodos de enseñanza de lenguas. Como veremos, estos fueron cambiando y evolucionando con el tiempo, ya que siguieron las tendencias en distintas áreas del conocimiento como la Lingüística y la Psicología.

1.2. Metodología para la Enseñanza de Lenguas

“Relacionar la enseñanza de idiomas con la lingüística no debe tomarse como un camino equivocado, ya que la segunda tiene como función precisamente estudiar la naturaleza de la lengua, que, a su vez, constituye el objeto de la docencia.”
Aquilino Sánchez en *Los métodos de la enseñanza de idiomas*

1.2.1 Método Gramatical

El método gramatical tradicional es el que proviene de la enseñanza del latín y el griego. Debe tomarse en cuenta que durante la Edad Media, estas lenguas que se consideraban cultas e incluso divinas, por ser usadas en la Biblia, no sufrieron ningún cambio lingüístico, sino que se conservaron estáticas. Debido a esto, su aprendizaje era fundamentalmente normativo y el objetivo de éste era la traducción. Sólo algunos grupos sociales en circunstancias particulares hacían uso del latín hablado, y siempre se hacía referencia al latín escrito. El modelo de perfección provenía de la época clásica. Por tanto, los manuales para la enseñanza de lengua no diferían mucho de las gramáticas, en las que se describían el conjunto de reglas existentes en la lengua objetivo. Sin embargo, poco a poco se fue haciendo palpable la necesidad de volver más “práctica” la enseñanza de estas lenguas, es decir, de poner en práctica lo aprendido. Esta necesidad surge “a medida que las lenguas modernas empiezan a integrarse en los currículos escolares”⁵, lo cual sucede con la consolidación de los Estados Nacionales en Europa, una vez que la actitud hacia las lenguas vernáculas cambió.

En el siglo XVII empiezan a aparecer manuales que cuentan con apéndices que contienen modelos de cartas, diálogos y listas de vocabulario relacionadas con las necesidades comunicativas de

⁴ Cfr. Lafuente Fernando. “La lengua española en Asia” en *Encuentro Hispano-Asiático* de 23-04-01. Consultado en <http://filipinokastila.tripod.com/asia.html>

⁵ Sánchez, Aquilino. *Los métodos de la enseñanza de idiomas*. Madrid, Ed. SGEL, 1997. p.135.

la época. Sin embargo, los ejercicios en los que se practica la gramática o la traducción directa e inversa no aparecen hasta entrado el siglo XVIII. Todos estos elementos sumados constituyen lo que hoy conocemos como método tradicional. La utilización de la lengua materna para hacer la traducción y la explicación gramatical resulta fundamental. Una de las características principales de este método es una visión según la cual:

El objetivo en el estudio de lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio. Con este método de estudio de una lengua, nos acercamos primero a ella a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales, para seguir después con la aplicación de este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos a y desde la lengua objeto.⁶

El método no cuenta con publicaciones que ofrezcan una justificación teórica o que intenten relacionarlo con alguna corriente lingüística y es un método que es de hecho, anterior a la lingüística como ciencia. Requiere disciplina y estudio formal, además de nociones de gramática y conciencia lingüística de la lengua materna. Por estas características resultaba muy complicado y aburrido para aquellos alejados de la academia que requerían aprender lenguas extranjeras para realizar funciones mucho más prácticas como las relacionadas con el comercio o, simplemente, las situaciones de la vida cotidiana.

1.2.2 Método Directo

El método directo es el primero que surge del movimiento reformador en la enseñanza de lenguas extranjeras y que se opone fundamentalmente al método gramatical. Se encuentra íntimamente ligado a la aparición de una preocupación real por la lengua y las ciencias de la comunicación. Grandes avances en el análisis científico y la descripción de los sonidos de las lenguas, es decir, la Fonética y el establecimiento del Alfabeto Fonético Internacional (IPA por sus siglas en inglés) en 1886 dieron un nuevo impulso a la sistematización de la enseñanza de lenguas. En el libro *The Practical Study of Languages*, Henry Sweet (1845-1912) propuso los siguientes cuatro principios, basado en un estudio sistemático de la lengua y de la psicología:

⁶. Richards y Rodgers. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press, 1998.

1. Seleccionar de manera cuidadosa lo que se tiene que enseñar
2. Imponer límites sobre lo que se tiene que enseñar
3. Distribuir lo que se tiene que enseñar en las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir
4. Establecer la gradación de materiales de simples a complejos.⁷

Sus planteamientos se basan en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, es decir, en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. Una de las premisas del método directo es que la lengua oral antecede a la escrita. Esta afirmación se encuentra basada en el orden natural del aprendizaje de la lengua materna y la idea es propiciar que el alumno piense en la lengua que aprende, la traducción queda totalmente prohibida al igual que cualquier otra lengua que no sea la lengua meta. Se debe enseñar un tipo de lenguaje usado en la vida cotidiana en situaciones habituales y hay un especial énfasis en la pronunciación, la cual debe ser perfecta. Para lograr este objetivo, en el método directo, generalmente se pide que los profesores sean hablantes nativos.

L. Sauveur (1826-1907) y otros seguidores del Enfoque Natural de Krashen y Terrel defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado directamente a través de la demostración y la acción.

Las destrezas de comunicación oral se desarrollaban en una progresión graduada cuidadosamente y organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en clases pequeñas e intensivas. La gramática se enseñaba de manera inductiva.⁸

La institución más conocida que utiliza este método es Berlitz, la cual aún continúa teniendo una importante presencia en muchos países del mundo.

1.2.2.1 Método Berlitz

Este método fue desarrollado por Maximilian Berlitz, un inmigrante natural de Alemania que fundó la primera escuela en Rhode Island en 1878. La idea principal de este método era ayudar a los miles de inmigrantes europeos en Estados Unidos que necesitaban aprender la lengua del país de la manera más

⁷ Richards et Rodgers. *Op. Cit.* p. 15

⁸ *Ibid.*, p. 17.

rápida posible. Curiosamente, el que le dio vida a este método no fue un hablante de inglés, sino de francés: Nicholas Joly. Juntos, Berlitz y Joly desarrollaron una serie de manuales que se encuentran basados en los mismos principios para diversas lenguas. Esto es el rechazo a las reglas gramaticales y a las explicaciones gramaticales en el nivel básico. Los profesores debían ser hablantes nativos de la lengua meta y debían enfocarse en la lengua oral. Las palabras se asociaban directamente con los objetos que representan y a un contexto o situación. El aprendizaje es de tipo inductivo, es decir, el alumno recibirá no un conjunto de reglas de la lengua, sino que tendrá que deducirlas por sí mismo a través de la práctica. La idea es que el alumno *piense y viva* en la lengua meta, sin recurrir a la traducción, de esta manera será capaz de comunicarse en un entorno cotidiano con hablantes nativos de la lengua. Es importante mencionar también que la pronunciación es una de las preocupaciones fundamentales de este método.

1.2.3 Métodos de Base y Componente Estructural

Estos métodos son los primeros que surgen de la teoría lingüística para la enseñanza de la lengua y con este método se instala un culto a los materiales educativos. Se les da más importancia a éstos que al profesor.

1.2.3.1 Método audio-oral

La influencia de la escuela estructuralista es innegable y son Bloomfield y Fries los que encabezan la parte teórica de la nueva corriente.

Este método es la respuesta natural a la idea de dar una base científica a esta área que se volvió estratégica durante la Primera y Segunda Guerras Mundiales. Esto cambió radicalmente el panorama, porque entonces la enseñanza de lenguas adquirió una importancia relacionada no sólo con los asuntos comerciales o diplomáticos, sino de seguridad nacional. Bloomfield publica su libro *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* en 1942 a la par de *Outline of Linguistic Analysis* de Bloch y Trager. Ambas obras sirvieron como lectura necesaria para quienes trabajaban para el ASTP (Programa de Entrenamiento Especializado del Ejército, *Army Specialized Training Program* en inglés) del ejército norteamericano, ya que requerían la metodología adecuada para la elaboración de materiales muy concretos que pudieran ser asimilados con rapidez y con los cuales se pudiera lograr un acento lo más cercano posible al de los hablantes nativos. Es decir, se tomaron en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes y los materiales fueron elaborados teniendo en cuenta estos

objetivos concretos. Por vez primera los materiales fueron diseñados por lingüistas que debían resolver estas necesidades. Es una labor de carácter científica donde primero se especifican las estructuras de la lengua, de acuerdo con su grado de complejidad. Los materiales siguen este mismo esquema, para lo cual se utiliza el vocabulario más frecuente de acuerdo con listados previos de frecuencia hechos con hablantes nativos en el contexto deseado. La traducción queda tan prohibida como el uso de la lengua escrita en los primeros estadios de aprendizaje para evitar transferencias de una lengua a otra.

La responsabilidad principal en este proceso de enseñanza no se centra en el estudiante, ni en el profesor, sino en la eficiencia de los materiales, es decir, en el lingüista que los elabora. El aspecto de la repetición de estructuras para la generación de hábitos también fue muy tomado en cuenta en la elaboración de materiales. Esta teoría psicológica de la adquisición del conocimiento se encuentra basada en los experimentos realizados por el ruso Pavlov.

1.2.4 Enfoque Comunicativo

La enseñanza comunicativa de la lengua (*Communicative Language Teaching* en inglés) se puede entender mejor como un enfoque que como un método. Richards y Rodgers en su obra *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* hacen la diferenciación pertinente entre enfoque y método, aclarando que el enfoque es uno de los tres ejes en torno a los cuales se articulan los distintos métodos. Los otros dos son el diseño y los procedimientos. Podríamos decir de manera somera que el enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método.

La psicología conductista y el transformacionalismo chomskiano que se imponen en la década de los setenta influyen ampliamente en el cambio de visión respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas y la función que debe desempeñar la lengua meta en el aula. Las estructuras profundas de la lengua junto con sus aspectos cognitivos son consideradas como las piezas claves en el diseño del método.

El concepto de Gramática Universal (GU) en el que se da por sentada la existencia de unos principios universales que constriñen la forma y que son la dotación genética especificada para el lenguaje se encuentra íntimamente ligada con la adquisición de las lenguas. Es decir, lo que resulta común, universal en una lengua indica el bajo grado de complejidad al aprehenderlo.

Las propiedades de la gramática nuclear se adquieren sin esfuerzo, guiados por los principios de la GU, mientras que las propiedades específicas de la gramática periférica de una lengua ofrecerían mayor dificultad.⁹

El enfoque comunicativo reevalúa los papeles que los aprendientes, la formación del profesorado, el desarrollo de los materiales y la evaluación tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación de los aprendientes y la interacción con sus compañeros se incrementa mediante el uso de juegos de rol y de lengua en los que la clase se divide en equipos. Los materiales empleados en clase son tomados de la vida real para acostumbrar a los alumnos a ellos y no partir de modelos idealizados de lengua. Los aprendientes se involucran de una manera activa en una negociación de significado en la que deben entender y darse a entender en la lengua meta aún cuando sus conocimientos de ésta sea parcial. Se trata de un enfoque centrado en el alumno y no en el profesor:

Debido a que el papel del profesor es menos dominante en este enfoque que en el método centrado en el profesor, los alumnos son vistos como administradores más responsables de su propio aprendizaje.
(*Since the teacher's role is less dominant than in a teacher centered method, students are seen as more responsible managers of their own learning.*)¹⁰

El enfoque comunicativo parte de una concepción distinta desde la pragmática en lingüística, la cual comenzó a adquirir vigor en la década de los ochentas.

La complejidad lingüística sólo es observable en el uso de la lengua, no en la formalización teórica abstraída de la realidad... Tanto el uso lingüístico como el habla tienen un único punto de referencia (que es a la vez de encuentro): el acto de comunicación mediante un sistema lingüístico concreto. De ahí que la pragmática pueda ser equiparada de alguna manera al paradigma de la comunicación y de ahí que la metodología comunicativa quede totalmente integrada dentro del paradigma de la pragmática.¹¹

Las características propias de la comunicación van a ser las directrices de este método, en el que se pone especial énfasis en el contexto en el que la comunicación tiene lugar y en su contenido. Prevalece lo práctico sobre lo abstracto. La gramática se ve desde esta perspectiva no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta con la que se pueden explicar las reglas mediante las cuales la

⁹ Baralo Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, 1999. p. 56.

¹⁰ Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press. 1986. p.131.

¹¹ Sánchez Aquilino. *Op. Cit.* p. 196.

comunicación es posible y por tanto su enseñanza es inductiva. Las áreas temáticas para la selección del contenido se concretan en situaciones comunicativas. El aprendizaje no es el resultado de la acumulación de conocimientos con los que se realiza una comunicación efectiva. Es decir, ausencia de repetición mecánica, sino suma de situaciones con contenido y con sentido práctico. La motivación en clase se incrementa por la verosimilitud de las situaciones comunicativas planteadas y por los contenidos que éstas tienen.

Según mi propia experiencia y de acuerdo con profesores de español que han trabajado en distintos países e instituciones, lo que en realidad sucede en la práctica es el uso de una combinación de todos estos métodos. Esta mezcla se realiza generalmente de forma intuitiva por los profesores, aunque en el caso que nos ocupa y como veremos más adelante, por lo menos tres instituciones en Delhi, Jawarhalal Nehru University (JNU), Delhi University y el Instituto Hispania aceptan abiertamente el uso de este método “integral” y que es el resultado de una combinación del método comunicativo con el gramatical.

1.3. Semblanza de las Instituciones que enseñan español en Delhi, India

La enseñanza de español en India puede ser dividida de acuerdo con las Instituciones que la imparten en dos grandes grupos que se diferenciarán no sólo por los recursos con los que cuentan, sino también por el tipo de estudiantes que atraen y sus objetivos. Los intereses y objetivos de un estudiante que entre a la Licenciatura en Español no son necesariamente los mismos de un estudiante de tiempo parcial en alguna institución privada. Así pues, podemos hablar de Instituciones Públicas y Privadas, de las cuales las primeras son las más antiguas.

1.3.1 Jawarhalal Nehru University (JNU)

El centro de Lenguas, Literatura y Estudios Culturales se inauguró en 1969 y originalmente se enfocó en lenguas asiáticas y europeas. Cuenta con un curso de cinco años que integra el nivel Licenciatura (B.A., Bachelors in Arts) y Maestría (M.A., Masters) y cursos de certificación y diploma. Además publica la revista “*Journal of the School of Languages*” (JSL) desde los años setentas y en ella han aparecido los resultados de trabajos de investigación en diversas áreas como Literatura, Estudios Comparativos, Traducción, Semiótica, Lingüística y Cultura.

Dentro de las instalaciones de JNU se encuentra el Aula Cervantes. Se trata de un centro que cuenta con recursos encaminados hacia el autoaprendizaje del español, así como con materiales bibliográficos y audiovisuales que pueden ser utilizados bajo la asesoría de un técnico del Instituto Cervantes.

El método empleado en esta institución es una combinación de los métodos comunicativo y gramatical. De acuerdo con el director del centro, Prof. Ganguly, los criterios que se utilizaron para la selección del método fueron la experiencia propia de los maestros del centro y los avances en materia de enseñanza de lenguas. También se tuvo muy en cuenta que los alumnos tienen diferentes lenguas maternas. Los recursos con los que cuenta el centro son:

- Biblioteca
- Computadoras con acceso a Internet
- Los recursos propios del Aula Cervantes

En el nivel Licenciatura se enseña la lengua y se hace una introducción a la Literatura y la Lingüística, pero es en la Maestría en donde se profundiza más, generalmente en el campo de la traducción.

1.3.2 Delhi University

La Universidad de Delhi fue establecida en 1922. Tres colegios existentes (St. Stephens fundado en 1881, Hindu College en 1899 y Ramjas College de 1917) más dos Facultades, de Artes y Ciencia, se fusionaron para dar vida a la Universidad.

En 1988 se creó el Departamento de Estudios Germánicos y Lenguas Romances (Department of Germanic and Romance Studies) con cuatro lenguas: francés, alemán, italiano y español. Después se añadirían el Portugués, en 1922 y el Rumano, en 1994. Sus programas se encuentran enfocados en dos áreas: enseñanza de la lengua desde el nivel básico hasta el avanzado y después el estudio de su literatura y cultura.

En Delhi University se utiliza el método comunicativo para la enseñanza de lengua, aunque también aceptan la importancia de la parte gramatical y el libro de texto utilizado es *Español en directo*. Los recursos educativos con los que cuenta son:

- Laboratorio audiovisual
- Computadoras con servicio de internet
- Biblioteca

Éste es el único centro en el que existe Maestría y Doctorado en Estudios Hispánicos, además de la Licenciatura y cursos de lengua. En el nivel Licenciatura se enseña en el primer año la lengua y a partir del segundo año, una introducción a la Literatura Hispánica, especialización en lengua y traducción. Son tres años en total.

Es en la Maestría en donde se observa una especialización con un enfoque más literario, aunque también existe una introducción a la Lingüística.

Finalmente, en el Doctorado, que tiene una duración de dos años, existen tres cursos:

- | | |
|-----------|---|
| Curso I | a) Métodos de investigación
b) Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras
c) Teoría de la Cultura |
| Curso II | Temas y estrategias literarias |
| Curso III | Literatura y Traducción |

Instituciones Privadas

1.3.3 Instituto Hispania

El Instituto Hispania fue creado en 1997 como una institución privada dedicada a la enseñanza del español. Ha alcanzado el nivel de Centro Asociado del Instituto Cervantes, el cual ha sido creado por el Gobierno de España para la difusión del Español en el mundo. Es hasta nuestros días, la organización oficial encargada de esta labor. Se encuentra regulada de acuerdo con los estándares del Marco Europeo de Referencia. He aquí algunos de los requerimientos para convertirse en Centro Asociado:

El centro docente que se incorpore a la “Red de Centros Asociados” deberá:

- Ofrecer enseñanzas de español como lengua extranjera mediante cursos generales de lengua y cursos especiales relacionados con diferentes ámbitos de actividad profesional, como mínimo en condiciones equivalentes a las comprobadas en el momento de obtener el dictamen de calidad.

- Realizar, con cargo a su presupuesto, un programa de formación del profesorado del centro si así se lo indica el Instituto Cervantes.

- Promover la participación de sus alumnos en las pruebas para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).

El centro debe haber estado dedicado en los dos últimos años a la enseñanza del español como lengua extranjera como actividad profesional y haber ofrecido al menos dos niveles de enseñanza, ya sea con carácter único, prioritario o complementario.

· Deberá tener como mínimo dos profesores de español.

· Los profesores deberán cumplir al menos con dos de los requisitos siguientes:

- Ser titulados universitarios.

- Acreditar la formación especializada en la enseñanza del español como lengua extranjera (mínimo de 60 horas).

- Poseer una experiencia docente en este ámbito de al menos dos años (equivalente a un mínimo de 600 horas).

Para acreditarlo el centro entregará copia de las titulaciones o de los certificados profesionales del personal.

· Ofrecer de modo permanente al menos dos niveles de enseñanza de español.

· Disponer de un plan de enseñanza en el que consten, se justifiquen y se expliquen los siguientes aspectos:

- definición de niveles

- objetivos

- contenidos

- orientaciones metodológicas

- criterios de evaluación.

· Disponer de un jefe de estudios o un profesor que realice las tareas de coordinación académica.¹²

El método utilizado en el Instituto Hispania es el que se conoce como “integral” o “combinado” y que resulta justamente de una combinación fundamentalmente del método gramatical con el comunicativo. Actualmente se utiliza el libro *Español 2000*, que es fundamentalmente gramatical, pero los maestros deben utilizar diversas estrategias para desarrollar las cuatro habilidades de lengua. Es importante aclarar que en este instituto se enseña únicamente la lengua y esto se hace en cursos que no son de tiempo completo y no existe, por lo tanto, niveles superiores de estudios como Licenciatura o Maestría. La distribución de los cursos es la siguiente, junto con su correspondencia con los niveles del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes:

¹² Cfr. página oficial del Instituto Cervantes en <http://centrosociados.cervantes.es/>

DELE	Instituto Hispania	núm. de horas
Básico	Básico	64
	Intermedio	55
	Avanzado I	40
Intermedio	Avanzado II	40
	Superior I	40
	Superior II	40

La oficina central del Instituto Hispania se encuentra en Delhi y cuenta con sucursales en Bombay y Bangalore. Abrirá próximamente otro centro en Chennai.

1.3.4 Inlingua

Se trata de una sucursal de una empresa internacional que utiliza el método directo de enseñanza. Cuenta con nueve centros en India en los que no sólo se ofrece español, sino también inglés, francés y alemán. Sin embargo, rara vez hay cursos de español puesto que su planta docente es limitadísima.

Estas son las instituciones que enseñan español actualmente en Delhi, pero hay que considerar que la demanda de esta y otras lenguas extranjeras crece día con día por lo que no resulta sorprendente que en un futuro se abran otras instituciones o por lo menos nuevos centros de las instituciones ya existentes. Sin embargo, los criterios internacionales para la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras serán la normatividad que todas estas instituciones deberán seguir ya que finalmente, si los aprendientes quieren demostrar su nivel de dominio sobre la lengua, ya sea para trabajar o estudiar en países de lengua meta, tendrán que presentar algún documento con certificación de organismos internacionales. Es por eso que a continuación se presentan estos criterios.

1.4 Criterios internacionales del Español como Lengua Extranjera

1.4.1 Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (ALTE, por sus cifras en inglés *Association of Language Testers in Europe*) es una asociación de instituciones europeas que involucra a especialistas en Lingüística Aplicada y Pedagogía¹³. Cada miembro se encargará de la evaluación de la lengua que es hablada como lengua madre en su propio país o región y del diseño de toda la metodología necesaria para su enseñanza. El concepto del Marco común europeo fue desarrollado por las Universidades de Cambridge y Salamanca en 1989. Tiene como objetivo la estandarización de la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Ésta es una condición muy importante para el tema que aquí nos ocupa, ya que de las categorizaciones del Marco europeo surgen los parámetros utilizados para la elaboración de los exámenes de Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) que son también los que se aplican en India por el Aula Cervantes.

La necesidad de estandarizar los criterios de evaluación y aprendizaje fue muy clara con la caída de las barreras internacionales en los estados europeos. Sus ciudadanos pueden cambiar ahora de un país a otro por motivos laborales, académicos o de cualquier índole. Esto significa que tanto para los empleadores como para las instituciones resultaba indispensable contar con una certificación que les garantizara el nivel de dominio de la lengua de los solicitantes. Este nivel de movilidad y migración es una realidad completamente nueva que pide medidas acordes. Además, impone una preocupación sobre una Europa multicultural integrada. Es por esto que una reflexión en torno al plurilingüismo se vuelve prácticamente indispensable. Pero habrá que diferenciar entre el multilingüismo y el plurilingüismo. El primer concepto se refiere al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Tal es el caso de India. El plurilingüismo habla no de la sociedad, sino del individuo, hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Se observa, entonces, que el Marco Europeo está encaminado, en primera instancia, hacia la formación y evaluación de sujetos plurilingües. Europa se descubre multicultural, pero no multilingüe y ésta es su propuesta de solución. En el caso de la lengua franca mundial, el inglés, el método de evaluación ha llegado un poco tarde como para instaurarse a nivel internacional ya que el TOEFL (Test of English as

¹³ Cfr. Página oficial del Marco común de referencia en <http://www.alte.org/>

a Foreign Language, Examen de Inglés como Lengua Extranjera) se instauró como el examen oficial que en un buen número de países, entre ellos México, evalúa la capacidad de los estudiantes de inglés como segundo idioma para usar y entender el inglés norteamericano tal como se habla, escribe y oye en ambientes de institutos técnicos y universidades. Actualmente más de cuatro mil cuatrocientos institutos técnicos y universidades de dos y cuatro años, escuelas profesionales e instituciones patrocinadoras aceptan las calificaciones del TOEFL.¹⁴ . Es decir, para demostrar el nivel de competencia comunicativa en esta lengua, ya sea con fines educativos o laborales para nuestro país, ésta será la certificación solicitada. Sin embargo, a nivel mundial no existía una certificación de español como lengua extranjera antes de la creación del Marco europeo. Esto puede tener implicaciones tanto positivas como negativas.

Podríamos decir que se trata de una certificación internacional que impone normas de “calidad”, no sólo en la forma de enseñanza, sino también en la forma de evaluación.

Veinticuatro lenguas que van desde el vasco hasta el finlandés con sus respectivas instituciones forman parte del Marco Europeo.

En el caso de la Lengua Española son el Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca las instituciones acreditadas.

En la enseñanza de lenguas y en términos de capacidad lingüística y comunicativa se ha determinado que son cuatro las habilidades que se deben desarrollar: Comprensión auditiva y de lectura, expresión escrita y oral, es decir, escuchar y hablar, escribir y leer.

Los exámenes evalúan estas cuatro habilidades para una lengua y un nivel determinados. Para esto se desarrolló el *can-do system* que podríamos traducir como el sistema de capacidades. Expertos en Lingüística Aplicada se basaron en diez mil estudiantes de lengua de toda Europa para la formulación de este sistema. Fundamentalmente este sistema de capacidades fue dividido en cuatro en las que el grado de complejidad y competencia comunicativa aumentan gradualmente:

1. Capacidad Básica.
2. Capacidad necesaria para desenvolverse en un contexto social y de turismo.
3. Capacidad para un contexto laboral.
4. Capacidad para un contexto de estudios.

Según el Marco Europeo los programas de aprendizaje y las certificaciones pueden ser:

¹⁴ Cfr. Página oficial de TOEFL en <http://www.ets.org/toefl/overview.la.html>

- Globales, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa
- Modulares, que mejoran el dominio que el alumno tiene de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta
- Ponderados, que enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas y producen un «perfil» en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas que en otras
- Parciales, que se responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas (por ejemplo, la comprensión) e ignoran otras.¹⁵

1.4.2 El Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes, con sede central en Madrid, es la entidad pública creada por el Parlamento español en 1991 para la promoción y difusión del español en el mundo. Actualmente existen cuarenta y dos Centros Cervantes en el mundo y siete Centros Asociados en seis países. Los Centros Cervantes pertenecen enteramente al Instituto Cervantes, mientras que los Centros Asociados son instituciones en las que se enseña español que han cumplido con todos los requerimientos del Instituto Cervantes para ser acreditados como tales.

Toda esta red de centros se encarga de la enseñanza de lengua y de la aplicación y evaluación de los exámenes Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Aunque los centros otorguen sus propios certificados, éstos no sustituyen a la certificación que otorga el examen DELE ya que no tienen un reconocimiento internacional.

¹⁵ Cfr. Página oficial del Cervantes en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Los exámenes DELE son gestionados por la Oficina de Diplomas del Instituto Cervantes y es esta misma oficina la que se encarga de coordinar la red de centros de examen reconocidos. Los procedimientos necesarios para el desarrollo de las pruebas son establecidos por el Instituto, además de los tiempos y lugares.

Las actas de calificación y los modelos de examen son aprobados por la Dirección Académica del Instituto.

1.4.3 Examen de Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)

Otorgados por el Instituto Cervantes en representación del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de España, los diplomas, son la forma en la que se acredita y se certifica el grado de dominio y competencia de la lengua Española de acuerdo con el Marco europeo de referencia. Originalmente fueron creados en 1989 y por los dos primeros años fueron organizados por el Ministerio en Madrid, pero desde 1991 es el Instituto Cervantes el encargado de esta tarea, como una de sus funciones más importantes en la promoción y difusión del Español. Tienen una validez indefinida y no toman en cuenta el lugar o la fecha en las que el candidato haya realizado su examen. Se celebran los exámenes dos veces por año y no importa el lugar en el que el candidato haya realizados sus estudios. Cuentan con un reconocimiento internacional. Los exámenes son elaborados por el Instituto en colaboración con la Universidad de Salamanca y existen tres niveles que miden distintos grados de competencia lingüística:

Nivel Inicial. Demuestra la comprensión y la capacidad de reaccionar en la vida cotidiana, en situaciones típicas básicas, como a las que se enfrenta un turista en un país hispano hablante. Equivale al nivel B1 del Marco de referencia, nivel Umbral.

Nivel Intermedio. Situaciones corrientes de la vida diaria que no requieran un uso especializado de la lengua, pero que involucren formas más complejas de expresión. En este caso, por ejemplo, la persona tendría que alcanzar la competencia suficiente como para exponer una opinión personal sobre algún tema determinado. Nivel B2, Avanzado.

Nivel Superior. Uso elevado de la lengua y vocabulario especializado. Éste es el diploma que certificaría, por ejemplo, que la persona puede realizar estudios de nivel superior o laborar en un país de habla hispana. Nivel C2, el último. Corresponde a Maestría. Al aprobar este nivel:

Se eximirá a sus titulares de realizar cualquier otra prueba de conocimiento de español al incorporarse al sistema educativo español por convalidación de estudios en otro país, igualmente si optan a puestos de trabajo convocados por la Administración General del Estado o sus organismos públicos.¹⁶

Los exámenes se encuentran divididos en cinco partes y para cada una de ellas se asigna un tiempo determinado. Las partes son:

Comprensión de lectura

Expresión escrita

Comprensión auditiva

Gramática y vocabulario

Expresión oral

Para la calificación de pruebas la Universidad de Salamanca organiza cursos de formación para los examinadores, ya que ellos tendrán una gran responsabilidad. Los exámenes se celebran actualmente en cerca de 300 localidades en más de 80 países.

Acabamos de exponer los criterios utilizados internacionalmente en la evaluación de español como lengua extranjera. A continuación volveremos al caso que aquí nos ocupa, que es India, y analizaremos la situación lingüística del país en la actualidad para poder comprender el contexto en el que se da esta enseñanza.

¹⁶ Cfr. Página oficial de Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en <http://diplomas.cervantes.es/>

2. Algunos aspectos de la enseñanza del Español en India

2.1 Panorama Lingüístico de India

Todo en India adquiere proporciones gigantescas. La diversidad lingüística no escapa esta norma. Sin embargo, este cosmos de pluralidades tiene una lógica que le da coherencia. Para empezar con las cifras: mil seiscientas lenguas maternas que se pueden reducir a doscientas lenguas para una población superior a los novecientos cincuenta millones¹ que tiene además minorías lingüísticas mucho más grandes que varios países europeos.

India es funcionalmente multilingüe. Es decir, más de tres lenguas son utilizadas en educación, administración pública, medios de comunicación colectiva y en la vida diaria. Por lo que se refiere a administración pública, conviven dos lenguas oficiales en el gobierno federal y cerca de veinte más en gobiernos estatales. En los medios de comunicación colectiva, existen publicaciones en ochenta y siete lenguas, emisiones radiales en setenta y una y películas y televisión en trece. La educación que se imparte por el Estado involucra cuarenta y tres lenguas en nivel primaria, veintidós en secundaria y trece a nivel medio superior. Claro que además de todo esto existen variantes dialectales de cada lengua.

Ante este horizonte que se antoja tan caótico como la misma torre de Babel, lo primero que cabe preguntarse es cómo se mantienen todas estas lenguas y qué es lo que da cohesión a un país tan contrastante. ¿Cómo logran comunicarse y convivir diariamente tantos millones de personas con lenguas distintas?, o en todo caso, ¿cómo se creó toda esta diversidad?

La respuesta a este intrincado mosaico se encuentra en la historia. El multilingüismo de India es reflejo de su diversidad cultural. Un ejemplo de ello es la gran variedad de religiones: Cristianos de origen Sirio, de aquellos que huyeron de la persecución romana y que todavía ofician misa en esta lengua, católicos descendientes de los conquistadores portugueses, protestantes del imperio británico, judíos que llegaron como comerciantes alrededor del siglo III d.C., hindúes, musulmanes tanto chiítas como sunitas, sikhs, budistas, jains (se pronuncia *yains*), parsis o zoroastristas, ateos y variantes de todas las anteriores conviven e interactúan diariamente desde hace cientos de años. El caso que aquí nos ocupa

¹ Cifras del último censo de 1981 en Annamalai, E. *Managing Multilingualism in India*. Sage Publications, Delhi, 2001.

es el de las lenguas, sin embargo no hay que olvidar que en el caso de India la religión juega un papel muy importante en la formación de identidades.

2.1.1 Multilingüismo en India

Multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada.

Si pensamos en esta definición, lo que viene a la mente son las ciudades cosmopolitas que se han convertido en centros de emigrantes en todo el mundo. También hay quien asocia el multilingüismo con países subdesarrollados. En el mejor de los casos, vemos países que se debaten en el bilingüismo como Canadá.

En el lugar que vio nacer a nuestra lengua, desde hace más de diez años, se vive una lucha no sólo por la recuperación de otras (euskera, catalán) sino por su promoción y difusión. Tal vez, si lo pensamos bien, el multilingüismo no está tan alejado de nosotros. De hecho, términos como el de multiculturalismo se tornan cada vez más comunes dentro y fuera del ámbito académico.

India ha sido un país multilingüe desde hace cientos de años, aún cuando ni siquiera existía la idea de nación. En el período medieval existía una distribución de lenguas de acuerdo a su función: sánscrito para lo ritual y lo filosófico, persa para la corte y la administración, braj para la reforma social² y otras lenguas como lenguas madres. El persa no se impuso como lengua dominante durante el imperio Mughal, sino que se le dieron funciones específicas. Fue sólo hasta el Imperio Británico que el inglés se convirtió en una lengua dominante que, como veremos después, se mantiene como lengua oficial junto con el hindi (que se pronuncia *jindi*). Las lenguas vernáculas en India pertenecen a cuatro familias distintas:

Indo-Arias: Bengalí, Marathi, Konkani, Panjabi (que se pronuncia *panyabi*), Assamese, Oriya, Nepali, Sinhalese, Sindhi, Kashmiri, Urdu y Hindi.

Dravídicas: Tamil, Kanada, Telugu y Malialam.

² Cfr. Srivastava, R.N. *Bi/Multilingualism*. Delhi, Kalinga Publications, 1994. p. 25.

Austro-Asiáticas. Se trata de 168 lenguas en total que se encuentran divididas en lenguas Mon-Khmer (ciento cuarenta y siete lenguas) del Sudeste de Asia y las lenguas Munda (veintiuna) de Asia central y del Este de India.

Sino-Tibetanas. Familia de doscientas cincuenta lenguas aproximadamente, las cuales se encuentran a su vez agrupadas en Chinas, Tibeto-Burnesas, Qianginco, Baico y Karenico.

Sin embargo, lenguas de las dos primeras familias son las que dominan por sus números de hablantes. Entre las dos cubren más del 97% de la población total.

Según la última enmienda hecha en 1992 a la Constitución de India, existen dieciocho lenguas oficiales, es decir, que se pueden usar a nivel administrativo en los estados, pero hay que recordar que a nivel “federal” las lenguas oficiales o nacionales son el inglés y el hindi. Los números de hablantes de cada una de estas lenguas son apabullantes. Los siguientes datos corresponden al censo de 1991:

	Lengua	Número de hablantes
1.	Assames	13,079,696
2.	Bengali	69,595,738
3.	Guyarati	40,673,814
4.	Hindi	337,272,114
5.	Kannada	32,753,676
6.	Kashmiri	56,693
7.	Konkani	1,760,607
8.	Malialam	30,377,176

9.	Manipuri	1,270,216
10.	Marathi	62,481,681
11.	Nepali	2,076,645
12.	Oriya	28,061,313
13.	Punyabi	32,753,676
14.	Sánscrito	49,736
15.	Sindhi	2,122,848
16.	Tamil	53,006,368
17.	Telugu	66,017,615
18.	Urdu	43,406,932

Estos datos muestran los números de hablantes que declararon en el censo tener una de estas dieciocho lenguas como lengua madre, pero no muestran su nivel de bilingüismo o multilingüismo, según sea el caso. En un país como India, el individuo puede no sólo tener una lengua madre, sino un repertorio de lenguas. Esto, en vez de ser la excepción se convierte en la norma. Y puede funcionar así a nivel de comunidad.

El mantenimiento de la lengua no es sólo mantenimiento de la lengua madre, sino mantenimiento del repertorio de lenguas. Porque el repertorio no es estático y nuevas lenguas se añaden a éste o lenguas existentes son reemplazadas, la necesidad de la adquisición de lenguas se vuelve parte de las dinámicas de mantenimiento de lengua incluso desde el punto de vista del repertorio. En países multilingüísticos, por lo tanto, el cambio de lengua no significa el reemplazo de la lengua madre por otra lengua, sino el cambio de la composición de las lenguas en el repertorio en términos de número y funciones.

(Language maintenance is not just mother tongue maintenance but maintenance of language repertoire. Since the repertoire is not static and new languages are added to it or existing languages replaced, the need for language acquisition becomes part of the dynamics of language maintenance from the repertoire point of view also. In multilingual countries, therefore, language shift is not replacement of one mother tongue by another but change in the composition of the languages of the repertoire in terms of their number and functions.)³

³ Annamalai. *Op.cit.* p.69

Un individuo en India puede utilizar una distribución funcional de lenguas la cual evita conflictos de identidad.

La característica más relevante del bilingüismo indio es su distribución de roles sociales a diferentes lenguas que forman el complejo conjunto del comportamiento socio-cultural. Diferentes lenguas configuran una relación diaglósica que promueve el mantenimiento estable de sus roles categorizados. La naturaleza no competitiva de estos roles es lo que genera y mantiene un patrón de bilingüismo estable y sin conflictos.

*(The most relevant characteristic of Indian bilingualism has been its allocation of societal roles to different languages that form a complex whole of socio-cultural behaviour. Different languages configurate in a diaglossic relationship that encourages stable maintenance of their compartmentalized roles. Non-competing nature of these roles sustains the non-conflicting and socially stable pattern of bilingualism.)*⁴

La adquisición de estas lenguas no necesariamente implica la pérdida de las primeras, ni que esto se haga de manera formal. Simplemente se trata de acumulación de nuevas herramientas que serán usadas en distintos contextos.

Una comunidad de habla en India regula el uso de estos dialectos y lenguas a través de un cambio y mezcla de códigos y le da una orientación práctica a través de un enfoque multilingüe compuesto encaminado a un comportamiento comunicativo. Vale la pena enfatizar que, a pesar del intrincado sistema de multilingüismo, la comunidad de hablantes no siente ninguna dificultad seria durante su interacción.

*(An Indian speech community regulates the use of these dialects and languages through code-switching and code-mixing and gives a practical orientation through a composite multilingual approach towards communication behavior. It is worth emphasizing that in spite of intricate system of multilingualism speakers of Indian speech community do not feel any serious difficulty in the speech interaction.)*⁵

Otra característica del multilingüismo de India es que éste no se encuentra necesariamente relacionado con el grado de alfabetización de la población. El analfabetismo no se opone al multilingüismo. Por ejemplo, de acuerdo con el censo de 1961, el porcentaje de analfabetismo en los

⁴ Srivastava. *Op. cit.* p.57

⁵ *Ibid.* p. 58

llamados grupos tribales se encuentra muy por debajo del promedio nacional, pero en estos mismos grupos el bilingüismo es mucho más alto que el nacional.⁶

Esto se debe a que existen dos formas para la adquisición/aprendizaje de lenguas:

1. Aprendizaje informal. La lengua se adquiere en la calle, por contacto en la vida cotidiana. Es por esto que es enteramente nocional, sin ninguna sistematización. Algunos alumnos del Instituto Hispania afirman que han *picked up*, que han aprendido algo de Punjabi debido a la gran comunidad de hablantes de esta lengua que habitan en Delhi. Mencionan, sin embargo, que desconocen su escritura, el Gurmukhi. En este contexto también se explica el multilingüismo de los grupos tribales.

2. Aprendizaje formal. Impartida por el sistema educativo, grupos para la alfabetización de adultos, organizaciones voluntarias e instituciones privadas. Dentro del sistema educativo, las escuelas en India han impartido tres lenguas desde el periodo colonial. Después de la independencia, la política educativa definió estas tres lenguas basándose en la división del país en el área Hindi parlante, idioma oficial junto con el inglés, y la zona donde se introduce como segunda lengua. De acuerdo con la política nacional, en la primera zona los estudiantes pueden elegir otra lengua india moderna (preferiblemente del sur, entiéndase Dravídica) y en la segunda se estudiará una lengua regional, Hindi e Inglés.

Podría decirse que los objetivos de esta política al promover el trilingüismo se encuentran en tres niveles: regional, nacional e internacional.

Esto nos lleva a considerar que el multilingüismo de India es bifocal, es decir, existe en un nivel de masas y en un nivel de élite. En la élite se trata generalmente de por lo menos un bilingüismo en el que se incluye el inglés, mientras que a nivel de masas se trata de la lengua de la región, la cual es informalmente aprendida (el caso del punjabi en Delhi antes mencionado).

Por otra parte, también hay que considerar la jerarquización que sufren las lenguas, lo cual es reflejo de la estructura social existente en India:

Consecuentemente, en la misma manera en la que los sistemas socio-políticamente organizados a escala local (pueblo), regional (estado), nacional, etc., las

⁶ Annamalai, E. *Op. Cit.* p.43.

identidades de lengua se encuentran organizadas por capas jerárquicas. Resulta obvio, entonces, que los conflictos de lengua puedan manifestar un conflicto de intereses entre dos niveles de identidad.

(Consequently, in the manner of socio-politically organized systems-local (village), regional (state), nacional etc., language identities are also layered hierarchially. It is obvious then that language conflicts may manifest a clash of interests between any two levels of identities).⁷

El ejemplo más evidente de esto es el sentimiento de desplazamiento que hablantes de lenguas dravídicas han sentido frente a la imposición del hindi como lengua oficial. Es por esto que la lengua ha sido una de las banderas políticas del movimiento “Dravida Munnetra Kazhagam⁸” del estado de Tamil Nadu, el cual lanza una campaña para la revitalización de la cultura Tamil. A la preocupación cultural suma un movimiento anti-brahmínico en defensa de las castas bajas. Es decir, se ve como un mismo mal la imposición de una lengua aria como el hindi y la opresión social por parte de los brahmanes.

A continuación analizaremos con mayor detenimiento la política lingüística de India.

2.1.2 India después de la independencia: Diseño de una política lingüística.

2.1.2.1 Organización de estados basados en lenguas

Después de obtenida la independencia en 1947, el mayor problema de India era el reacomodo de fuerzas políticas, económicas, religiosas y sociales ante el desmoronamiento del débil equilibrio mantenido por el Imperio Británico. Durante su administración, la división territorial había sido dibujada de manera casi azarosa, de manera tal que las entonces provincias eran multilingües y multiculturales. Esto incluía principados que mantenían su propio gobierno pero que también se encontraban dentro del gobierno británico. El inglés era el idioma de la administración y cada territorio contaba con un intrincado sistema que aseguraba su funcionamiento. Podríamos decir que, en la superficie el conflicto se encontraba resuelto, pero en la India interna tan diversa, todos estos contrastes salieron a flote con la autonomía y la independencia.

La reorganización lingüística de India fue un tema importante en la Asamblea Constituyente. Sin embargo, los líderes independentistas y cabezas del nuevo Estado sentían que cualquier esfuerzo por crear una delimitación distinta podría dislocar la administración y el desarrollo económico e

⁷ Srivastava, *Op.cit.* p. 232.

⁸ Cfr. Página oficial del Dravida Munnetra Kazhagam en <http://www.thedmk.org>

intensificar las rivalidades lingüísticas y regionales. La preocupación era mantener la unidad nacional ante todo. Así que la reorganización tuvo que esperar unos cuantos años. El primer caso fue la creación del estado sureño de Andhra Pradesh en Octubre de 1953 donde se habla el telugu. Le siguió Kerala con el Malialam en 1956 y posteriormente Gujarat con el gujarati en 1957.

La reorganización de las provincias en estados lingüísticos basados en el principio de una lengua para cada estado hizo posible la creación de la lengua numéricamente más grande como la lengua dominante.

Esto no debilitó la unidad del país ni el poder federal, sino que resultó ser una fuerza aglutinante en el mosaico multicultural que es India. Pensar en estados monolingües es simplemente imposible, así que a pesar de la nueva distribución y delimitación, una gran cantidad de minorías lingüísticas quedaron presentes en cada estado. Esto es, grupos que tienen como lengua materna una lengua distinta a la que es la oficial. Una cifra tan grande como el 18 por ciento de la población de India vive este fenómeno. El porcentaje puede variar en cada estado.

De acuerdo con el censo de 1971, los porcentajes de minorías lingüísticas fluctúan de un 4 por ciento en Kerala, a 34 en Karnataka, 3.9 en Assam a 44.5 en Jammu y Kashmir.

*According with the 1971 census , the percentage of linguistic minorities go from a 4% in Kerala, to a 34% in Karnataka and from a 3.9 in Assam to a 44.5 y Jammu and Kashmir.*⁹

Dentro de la política lingüística de India era necesario implementar medidas que aseguraran no sólo la supervivencia, sino el desarrollo de estas minorías lingüísticas. Esta es una preocupación que tiene fundamentos políticos, si consideramos que grupos separatistas podrían utilizar este argumento como razón para exacerbar sentimientos independentistas. Tal fue el caso de Punjab, donde se hablan tres lenguas: punjabi, hindi y parwari. La primera de ellas, punjabi, es la lengua oficial de la religión Sikh y cuenta además, con una escritura distinta: el Gurmukhi. En 1956 grupos de la religión Sikh intentaron utilizar el argumento de la diferencia lingüística para exigir la creación de un estado Sikh, Khalistan. El movimiento continuó hasta la década de los ochentas, momento en el se se polarizó por completo y fue violentamente reprimido por Indira Ghandi. El asesinato de la primera ministra en 1984 fue justamente la respuesta a esta represión.

⁹ Chandra Bipan y Mukherjee Mridula. *India after Independence (1947-2000)*. Delhi, Penguin Books, 2000. p. 38

India tiene una gran historia de violencia e intolerancia interreligiosa que cuando se mezcla con política genera verdaderos desastres. El periodo post-independencia estuvo plagado de este tipo de casos y esto continúa hasta nuestros días, siendo el caso más reciente los disturbios de Gujarat en 2002. Por esta razón, Jawarhalal Nehru, líder independentista, heredero político de Gandhi y Primer Ministro desde 1947 hasta 1964, negó rotundamente la creación de estados basados en diferencias religiosas. Ya la creación de Pakistán había costado demasiado a India, por no hablar del éxodo humano más grande del siglo XX y que causó la muerte de cerca de un millón de personas.

En el caso de Punjab, finalmente Indira Gandhi en 1966 aceptó la división que generó el estado de Haryana en donde se habla hindi y el estado de Punjab, en el que punjabi es la lengua oficial. Himachal Pradesh absorbió el distrito paharí hablante. Todo esto explica la precaución y el cuidado con los que ciertos derechos fundamentales fueron concedidos a las minorías lingüísticas en la Constitución. Por ejemplo:

Artículo 30. Todas las minorías, ya sean religiosas o lingüísticas, tendrán derecho a establecer y administrar instituciones educativas de su preferencia y el Estado no podrá discriminar a ninguna institución educativa basándose en que ésta se encuentra administrada por una minoría.¹⁰

2.1.2.2 Política Educativa

Además de la división de Estados con consideraciones lingüísticas, otro punto fundamental de la política lingüística en India y que resulta de primordial importancia por el tema que aquí nos ocupa es el de la educación. La *Three Language Formula* (TLF) o Fórmula de las Tres Lenguas representa, sino una concreción envidiable, por lo menos un buen proyecto que muestra la disposición gubernamental para mantener la diversidad lingüística de India.

¹⁰ Annamalai. *Op. Cit.* p.103

Lamentablemente, una vez más, el espacio entre la realidad y lo plasmado en papel se convierte casi en abismo. Como lo recomendó la Comisión de Educación y lo aceptó el Gobierno de India, la fórmula es la siguiente:

1. La primera lengua en la que se impartirá la educación será la lengua regional o la lengua materna cuando se trate de una distinta a la regional. Por regional puede entenderse la del estado (ejem: telugu en Andhra Pradesh).
2. Hindi después de concluido lo que sería el equivalente a la primaria o alguna otra lengua moderna india, si se trata de una zona hindi parlante.
3. Inglés o cualquier otra lengua moderna europea en el nivel secundaria.

Con esta fórmula, en teoría, cualquier estudiante que termine el nivel secundaria debe de ser trilingüe por lo menos. Tendría una cierta competencia en tres lenguas con las cuales podría interactuar en tres niveles: regional, nacional e internacional.

Sin embargo, las condiciones materiales en las que esta fórmula debe llevarse a la práctica y el rezago educativo en general son dos de los factores que hacen que todo quede como buenos deseos. Por un lado tenemos que a más de cincuenta años de la independencia, la indefinición con respecto a la que debe ser la lengua o lenguas nacionales continúa, las lenguas regionales no se promueven fuera de los estados y por último, el inglés se afianza cada vez más como la lengua franca de Asia, obviamente impulsada por su impacto mundial.

El problema presente es el hiato que existe entre la política profesada y la práctica real con respecto al uso y valor de la lengua. Mientras que las lenguas regionales no tengan ningún papel que jugar fuera de su estatus, el nivel de bilingüismo en ellas no adquirirá dimensiones nacionales. El segundo factor crucial es la eficiencia en la enseñanza de lenguas, la cual requiere de un cambio radical en la ideología y los métodos para la enseñanza de lenguas.

(The present problem is the hiatus between the professed policy and actual practice regarding language use and value. As long as the regional languages do not have any need to fill outside their status, bilingualism in them will not assume national dimensions. The second crucial factor is the efficiency of language teaching, which requires a radical change in the ideology and methods of language teaching in schools.)¹¹

¹¹ Annamalai. *Op.cit.* p.54.

A este problema en la ideología y métodos en la enseñanza de lenguas regionales en India y en estas condiciones de multilingüismo, de una política lingüística perfectible, se suma la enseñanza de lenguas extranjeras en India.

Además de las condiciones educativas existen otros factores importantes que cambian el panorama lingüístico en una comunidad. Las relaciones sociales y económicas entre sus miembros son sin duda, de las más importantes. La desigualdad existente entre el medio urbano y el medio rural agudiza los conflictos existentes entre las distintas esferas de poder. No hay que olvidar que cerca del 70% de la población india vive en el medio rural y es justamente ahí donde las lenguas regionales cobran toda su importancia, generando además, un sentimiento de identidad y pertenencia. Los centros urbanos, en donde se encuentran ubicadas las instituciones de lenguas extranjeras, han experimentado el mismo fenómeno de concentración de emigrantes de todo el país que caracterizó mundialmente al siglo XX.

El sentimiento de identidad y pertenencia no siempre se disuelve en las grandes ciudades, al contrario, se ve reforzado por el uso de la lengua y el mantenimiento de costumbres e instituciones. Para citar un ejemplo podemos decir que existen en Delhi áreas ocupadas casi en su totalidad por miembros de la misma región o del mismo estado del sur. Colonias como Munirka o R.K. Puram en Delhi son testimonio innegable de la emigración de Tamiles (del estado de Tamil Nadu) a la capital de India. En este caso la lengua de contacto que funciona mejor entre los hablantes de tamil y de hindi generalmente es el inglés, a pesar de la imposición del hindi como lengua nacional.

Motivado por una consideración exclusiva de autenticidad sociocultural, tratamos de reemplazar al inglés por el hindi pero en el patrón del mismo nexo de poder de estatus dominante que el inglés tuvo hasta ahora. Simplemente cambiamos la etiqueta del inglés por la del hindi sin hacer progresiva y orientada hacia la gente nuestra política lingüística. En India, antes de la independencia, el hindi era la más potente forma de unificación e integración. Era la voz de protesta contra el poder imperialista, una lengua vehículo para el levantamiento de las masas y para el cultivo de nuevos valores libres de clase y credo. Era la lengua para la participación de las masas.

(Motivated by exclusive consideration of socio-cultural authenticity, we tried to replace English by Hindi but in the mould of the same power nexus in which English enjoyed hitherto a dominant status. We simply switched the label from English to Hindi without making our language policy progressive and people-oriented. In pre-independence India, Hindi was the most potent means of unification and integration. It was the voice of protest against the imperialist power, a vehicular language for

*mass upsurge and a cultivation of new values free class and creed. It was a language meant for mass participation.)*¹²

Este aspecto cambió, como ya fue mencionado, porque los hablantes de lenguas dravídicas o incluso Bengalíes, sintieron el nombramiento del hindi como una imposición sobre sus lenguas. Recordemos que son varios cientos de millones de hablantes los inconformes, lo cual complica demasiado cualquier respuesta unilateral. Es en este contexto en el que se debe valorar al inglés. Muchos intelectuales han sido criticados por defender la lengua del imperio, pero es imposible cambiar la historia. El poder y el avance del inglés son innegables. Por terrible que parezca, abundan los institutos y escuelas privadas en India que se dedican a la enseñanza o perfeccionamiento de esta lengua y eso responde a una demanda real. Las grandes empresas e incluso el servicio civil la requieren. Sigue siendo la lengua de prestigio y junto con el hindi cubre la población bilingüe total. Aunque en los censos, menos del 1% de la población la nombre como lengua madre.

Hindi-Urdu (H-U) e Inglés (I) cubren juntos más de la mitad de la población bilingüe total (52.5%; H-U = 26.8% e I =25.7%).

*Hindi-Urdu (H-U) and English (E) together cover more than half of the entire bilingual population (52.5%; H-U = 26.8% and E =25.7%).*¹³

A pesar de todos estos errores y problemas, podemos observar que el diseño de una política lingüística que permita el mantenimiento de la diversidad y que genere al mismo tiempo las condiciones necesarias para la comunicación, la igualdad de oportunidades y la unidad nacional, siempre ha sido una de las preocupaciones fundamentales del gobierno de la India. No hay que olvidar que, después de todo, es una nación joven con un enorme capital humano, una riqueza cultural que le ha sido suficiente por siglos para autoabastecerse y con una diversidad enorme. Esta diversidad puede ser una de sus principales armas de desarrollo.

¹² Srivastava. *Op. cit.* p. 8

¹³ *Ibid.* p. 14

2.2 Estudio de las necesidades y los objetivos específicos de los estudiantes de español en el Instituto Hispania de Delhi

La enseñanza de lenguas extranjeras en India se enfrenta a diversos obstáculos que oscilan desde la falta de recursos en general con los que el Estado cuenta para la educación en todos sus rubros (no es tarea fácil la de brindar escuela a una población de más de un billón de personas) hasta la elección del método más apropiado en un contexto de multilingüismo funcional. Previamente se ha planteado en este trabajo un panorama general de India sin embargo, el caso que aquí nos ocupa se trata de la ciudad de Delhi, la capital política ubicada en el norte del país. Resulta relativamente obvio entender que las ciudades más desarrolladas e industrializadas serán las que ofrezcan mejores perspectivas educativas. Delhi cuenta con cinco instituciones en donde se imparte el español como lengua extranjera, una de ellas es el Instituto Hispania, centro asociado al Instituto Cervantes. Es en este lugar donde se centra este estudio, es un caso en el que se pueden observar las características básicas de un tipo específico de estudiantes de lengua. A diferencia de los estudiantes de JNU (Jawaharlal Nehru University) o Delhi University, los estudiantes del Instituto Hispania no han elegido estudiar español como Licenciatura o estudios de nivel superior. Por su ubicación, por ser una institución privada y por los horarios de clases

que ofrece, se puede observar que responde a un “público” específico. Los estudios en materia de adquisición de segundas lenguas han probado que existen muchos factores que influyen en este proceso. La primera diferenciación que cabe mencionar es precisamente “adquisición” frente a “aprendizaje” ya que el primer término no implica un estudio sistemático, en contraste frente al segundo. Por sistematización debemos entender no sólo un método de aprendizaje, sino también un enfoque. El desarrollo de los métodos de enseñanza y sus diferentes tendencias han puesto en relieve la importancia de las necesidades concretas de los alumnos:

Conocer las necesidades y motivaciones de los alumnos es un primer paso imprescindible para que se dé un proceso de enseñanza/aprendizaje eficaz, basado en lo que es relevante para “estos” alumnos en “esta” aula. El Consejo de Europa (2001) en su marco de referencia para la enseñanza de lenguas recoge las siguientes preguntas como pasos iniciales del docente para hacer análisis de intereses y necesidades:

- ¿Para qué quieren aprender esa lengua?
- ¿Qué necesitan aprender para lograr su meta?
- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Cuáles son sus características personales?, ¿edad, sexo, contexto social y educativo, etc.?
- ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus docentes?
- ¿Qué acceso tienen a libros de texto, libros de referencia (diccionarios, de gramática...), ayudas audio-visuales, ordenadores, etc.?
- ¿Cuánto tiempo tienen o desean emplear?

(Council of Europe 2001:XII)¹⁴

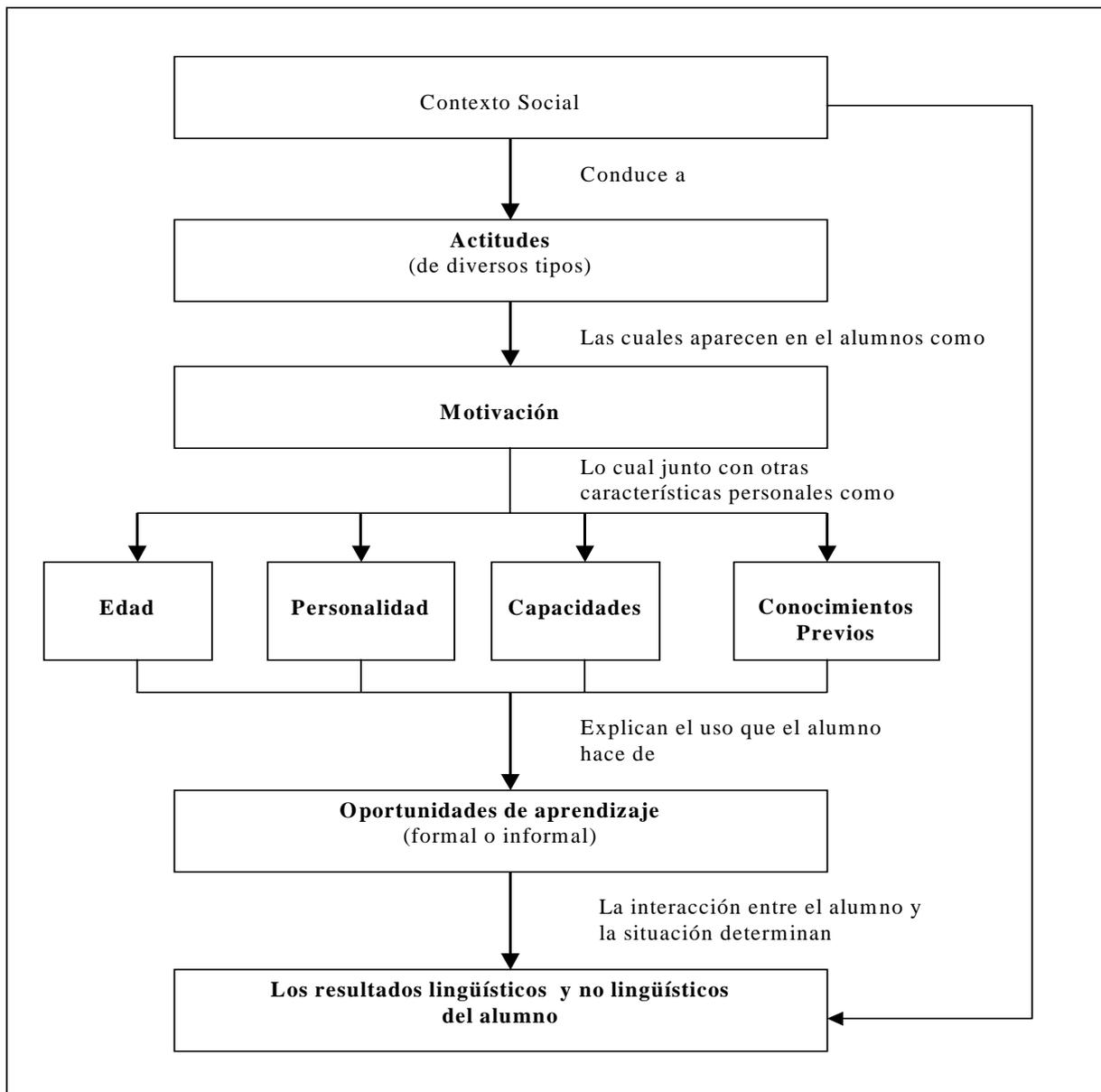
Para la configuración del programa de estudios es necesario reconocer previamente el estado real de conocimientos de los alumnos, compararlo con los objetivos fijados y definir de ese modo cuáles son las necesidades de aprendizaje.

Resulta fundamental saber quiénes y con qué objetivos deciden aprender español en Delhi para poder implementar un programa de estudios que resuelva estas necesidades, lo cual nos lleva a un problema mucho más abstracto: ¿Cómo enseñar una lengua en un aula multilingüe? Para esto también habrá que saber qué nivel de multilingüismo existe en dicha aula y cuáles son las lenguas que lo conforman.

¹⁴ Arnold y Fonseca. “Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua” en *La competencia Lingüística y Comunicativa en el aprendizaje del español como Lengua extranjera*. Madrid, Ed. Edinumen, 2004. p. 53

La edad, ocupación, nivel de estudios y los intereses de los alumnos son muestra del contexto en el que se desarrolla su aprendizaje.

Para responder a estas preguntas fueron realizadas cien encuestas a los alumnos del Instituto Hispania en el período de mayo, junio y julio de 2005. Además de los problemas propios del multilingüismo, se siguió el modelo de la teoría general de aprendizaje de segundas lenguas de Spolsky¹⁵ que se muestra a continuación:



¹⁵ Mitchell y Myles. *Second Language Learning Theories*. Oxford University Press. 2004. p. 8

Además de los aspectos mencionados por Spolsky, los objetivos principales para la elaboración de estas encuestas son:

1. Medir, en lo posible, los niveles de multilingüismo que existen en una clase de español como lengua extranjera en el Instituto Hispania.
2. Identificar una posible lengua medio, con miras específicamente a saber si el inglés puede cumplir esta función.
3. Conocer qué aspectos del español resultan más complicados para los estudiantes, tomando en cuenta partes específicas de su contexto, como lengua materna y nivel de estudios.
4. Saber si los estudiantes han tenido alguno contacto previo con la cultura hispánica y por qué medio ha sido ese contacto.
5. Conocer si su percepción de la cultura hispánica ha cambiado después de haber estudiado la lengua.

Se aplicaron dos tipos de encuestas de acuerdo con el nivel en el que se encuentran los estudiantes: una para básico y otra para los niveles de intermedio y avanzado. El criterio de diferenciación estuvo basado en el grado de enfrentamiento real que han tenido los estudiantes con la experiencia de aprendizaje y con la lengua. Estos factores pueden cambiar su percepción con respecto a los aspectos del español que les resultan más problemáticos. Un alumno de nivel básico se enfrenta únicamente al tiempo presente en modos indicativo e imperativo en contraste con alumnos de intermedio y avanzado, quienes aprenden el resto de los tiempos además del controversial subjuntivo. Sin embargo, datos como edad, lengua materna, nivel de estudios y número de lenguas que hablan con fluidez les fueron pedidos a todos los estudiantes que pertenecían a distintos grupos. A continuación se presentan los dos cuestionarios que fueron respondidos por cincuenta personas cada uno:

Cuestionario para estudiantes de nivel Básico

Edad:

Sexo: F

M

Nivel de Estudios:

Ocupación:

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

2. ¿Cuántas lenguas hablas con fluidez?, ¿Cuáles son?
3. ¿Cómo las aprendiste?
4. ¿Por qué quieres aprender español?
5. ¿Has estado en algún país de habla hispana?
6. ¿Has leído algún libro, visto alguna película o escuchado música que pertenezcan a la cultura hispánica?
7. ¿Cómo te gustaría que fuera tu clase?

Cuestionario para estudiantes de niveles Intermedio y Avanzado:

Edad:

Sexo:

Nivel de estudios:

Ocupación:

1. ¿Cuál es tu lengua materna?
2. ¿Cuántas lenguas hablas con fluidez?, ¿Cuáles son?
3. ¿Cómo las aprendiste?
4. ¿Por qué quieres aprender español?
5. ¿Has estado en algún país de habla hispana?
6. ¿Has leído algún libro, visto alguna película o escuchado música que pertenezcan a la cultura hispánica?
7. ¿Cómo mejorarías tu clase?
8. ¿Crees que los materiales de aprendizaje son adecuados?
9. ¿Cuál de las siguientes áreas encuentras más difícil?

Muy difícil Bastante difícil Bastante fácil Muy fácil

Gramática

Vocabulario

Pronunciación

10. ¿Cómo evaluarías tu desempeño en las siguientes habilidades?

Excelente Bueno Malo Muy malo

Comprensión auditiva

Comprensión lectora

Expresión escrita

Expresión oral

11. ¿Has tenido dificultades al aprender español? ¿Cuáles?
12. ¿Cómo mejorarías tu experiencia de aprendizaje?
13. ¿Crees que tu percepción de la cultura hispánica ha cambiado después de aprender español?
14. ¿Cuál de los siguientes aspectos del mundo hispánico te interesa más?

Negocios

Cultura

Estilo de Vida

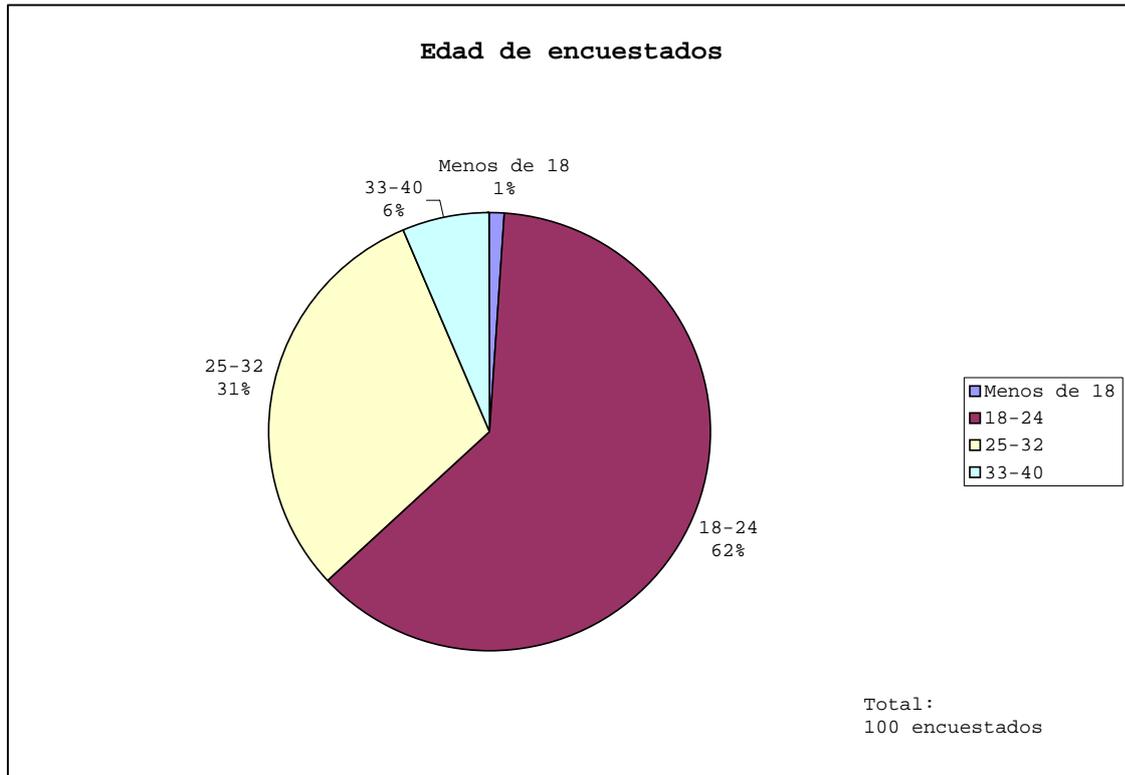
Literatura

Política

Música

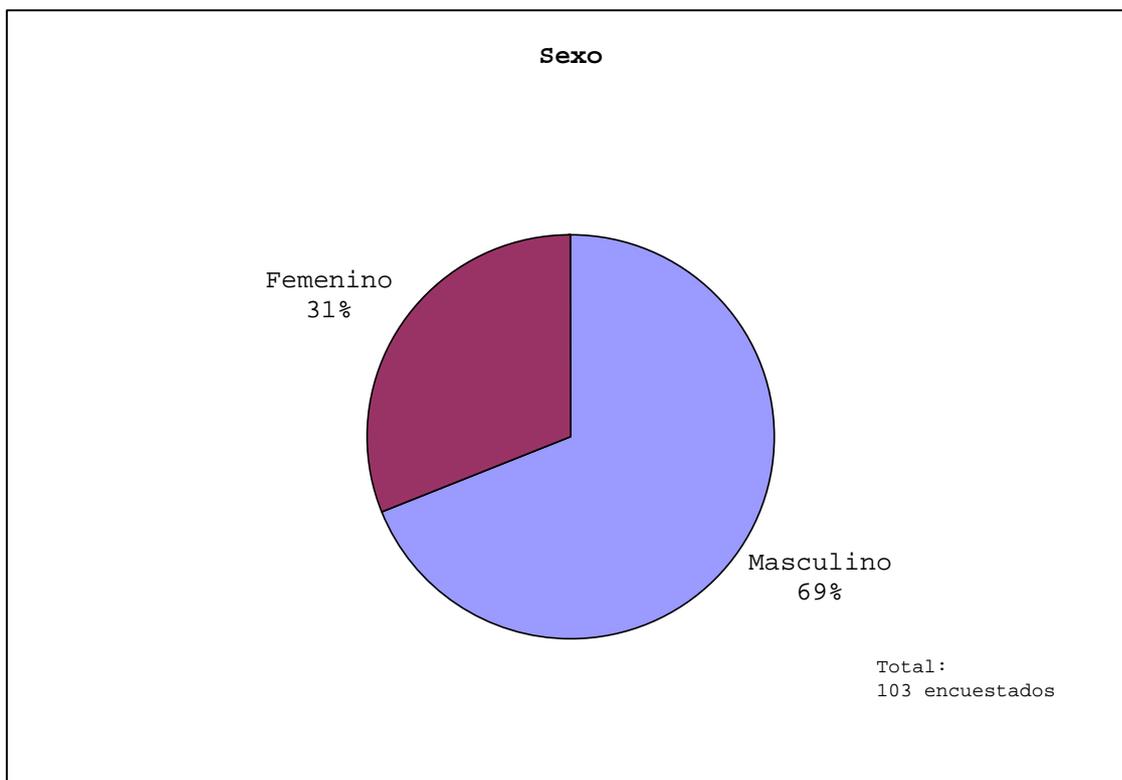
Otros

Los cuestionarios fueron repartidos al final de las clases para que los estudiantes los respondieran por sí mismos. A continuación se presentan gráficas que muestran los resultados de la encuesta¹⁶:

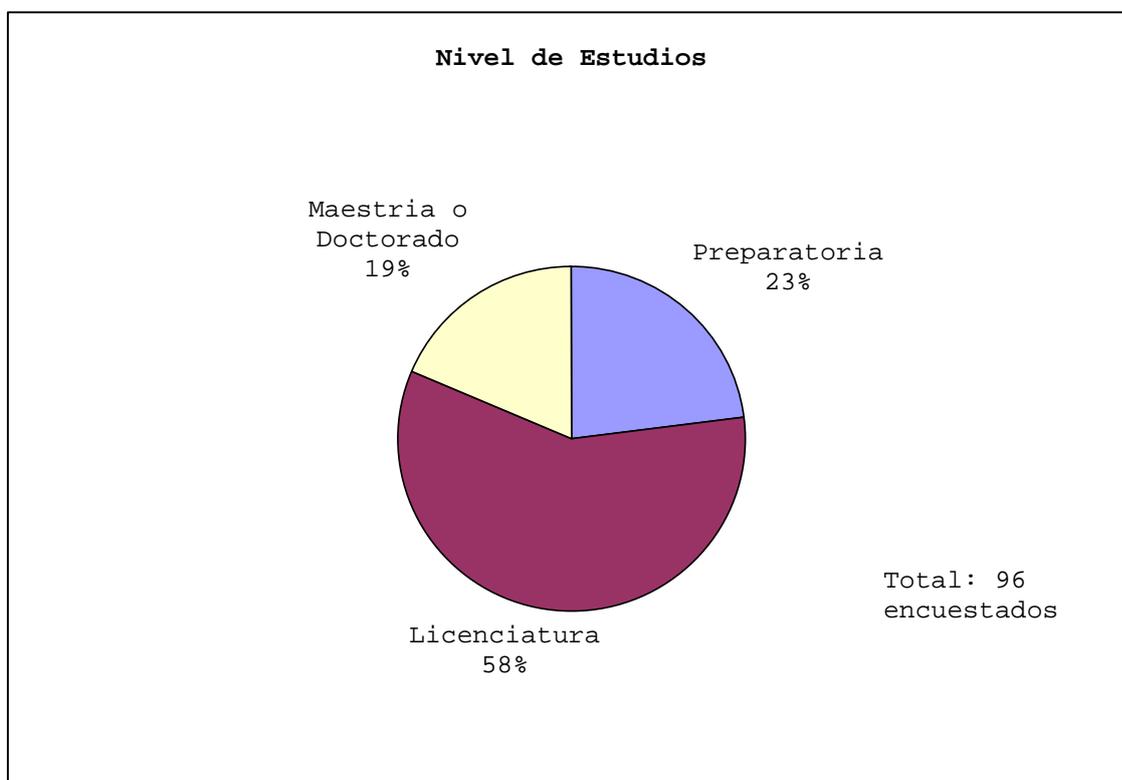


Como se muestra en la gráfica, 62% de los encuestados tienen entre dieciocho y veinticuatro años y 31% entre veinticinco y treinta y dos. Esto significa que el 93% de los estudiantes de español es menor de treinta y dos años. Se trata de un grupo de edad muy joven lo cual, aunado a las motivaciones que veremos más adelante, da como resultado un marco muy claro del estudiante promedio de español del Instituto Hispania en Delhi. Se trata de jóvenes con aspiraciones profesionales que forman parte de la clase media-alta que pueden costear un curso de lengua extranjera y que ven en el español una oportunidad relacionada con un medio laboral y con un estatus social específico.

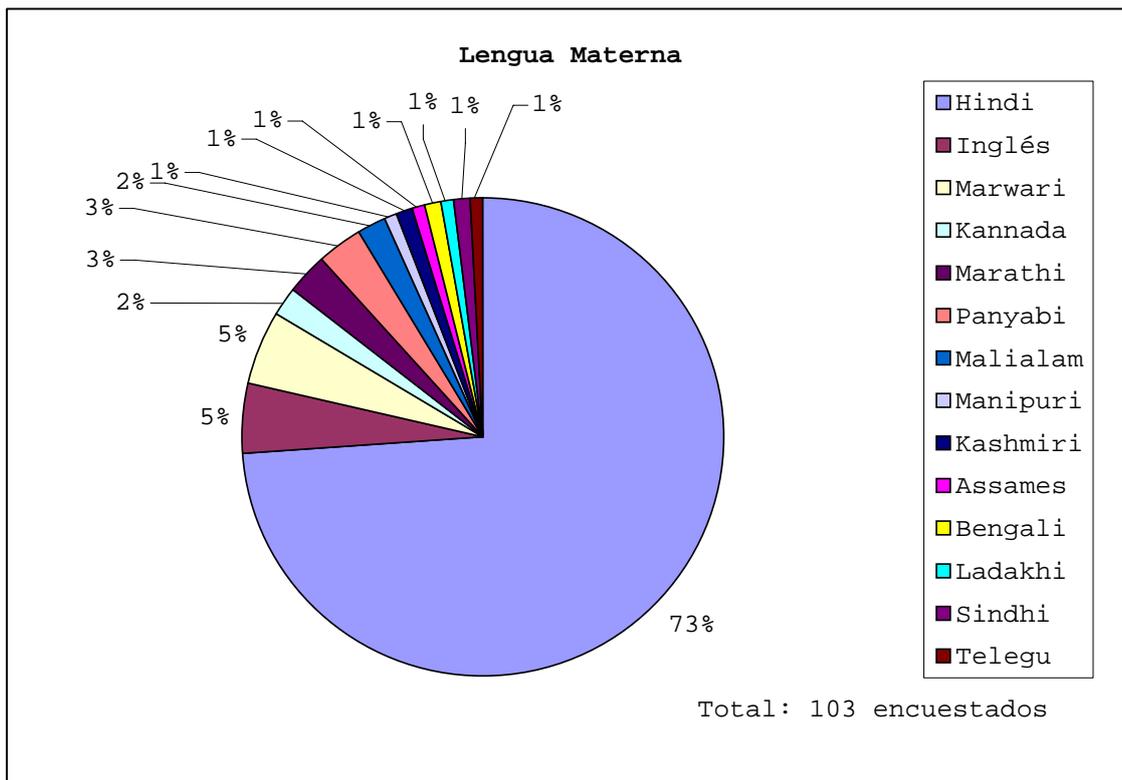
¹⁶ Algunos ejemplos de cuestionarios resueltos se encuentran en el Apéndice I.



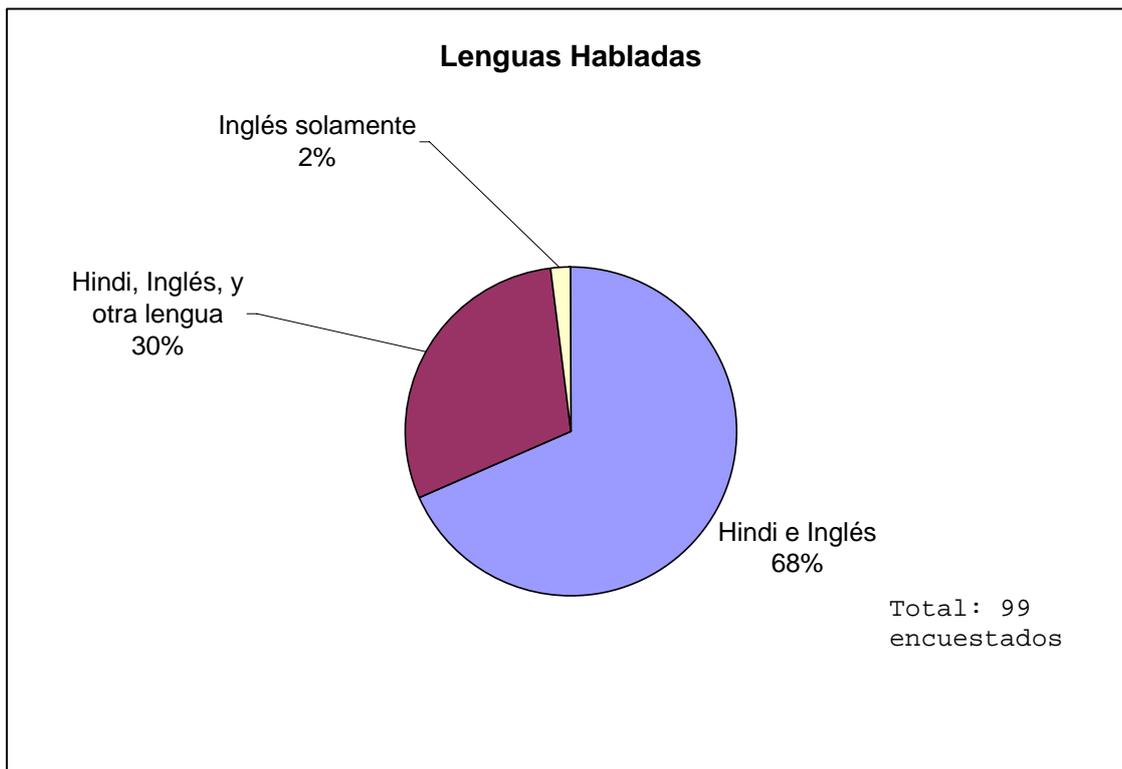
Se puede observar que las mujeres son una minoría que se encuentran prácticamente en relación de una por cada dos hombres estudiantes de español. La lectura de este dato resulta difícil, sin embargo, puede tener origen en las convenciones sociales de India. A pesar de los cambios que han ocurrido en las últimas décadas que vieron incluso a una Primera Ministra (Indira Gandhi), tradicionalmente el papel de la mujer es la casa y la crianza de los hijos. Los matrimonios arreglados por las familias y el pago de dote son la norma más que la excepción. Si bien es cierto que las universidades cada día albergan más mujeres, también es cierto que los abortos cuando los padres descubren el sexo femenino del bebé son todavía una epidemia, sobre todo en el norte del país. Frente a este panorama estos resultados de la encuesta no parecen tan descabellados.



Resulta verdaderamente revelador observar que prácticamente todos los estudiantes afirmaron tener por lo menos el nivel preparatoria con un 58% en nivel Licenciatura y un, para nada despreciable, 19% con Maestría o estudios superiores. Además de que este dato habla del desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos, también indica que nos encontramos frente a una elite muy reducida frente a los niveles de analfabetismo a nivel nacional. De acuerdo con la fórmula educativa de las tres lenguas que se ha implementado en India y de la cual ya se ha hablado con anterioridad, también podemos afirmar que una persona que ha concluido el bachillerato en India tiene un cierto grado de dominio sobre el inglés y tal vez incluso otra lengua, además de su lengua materna.



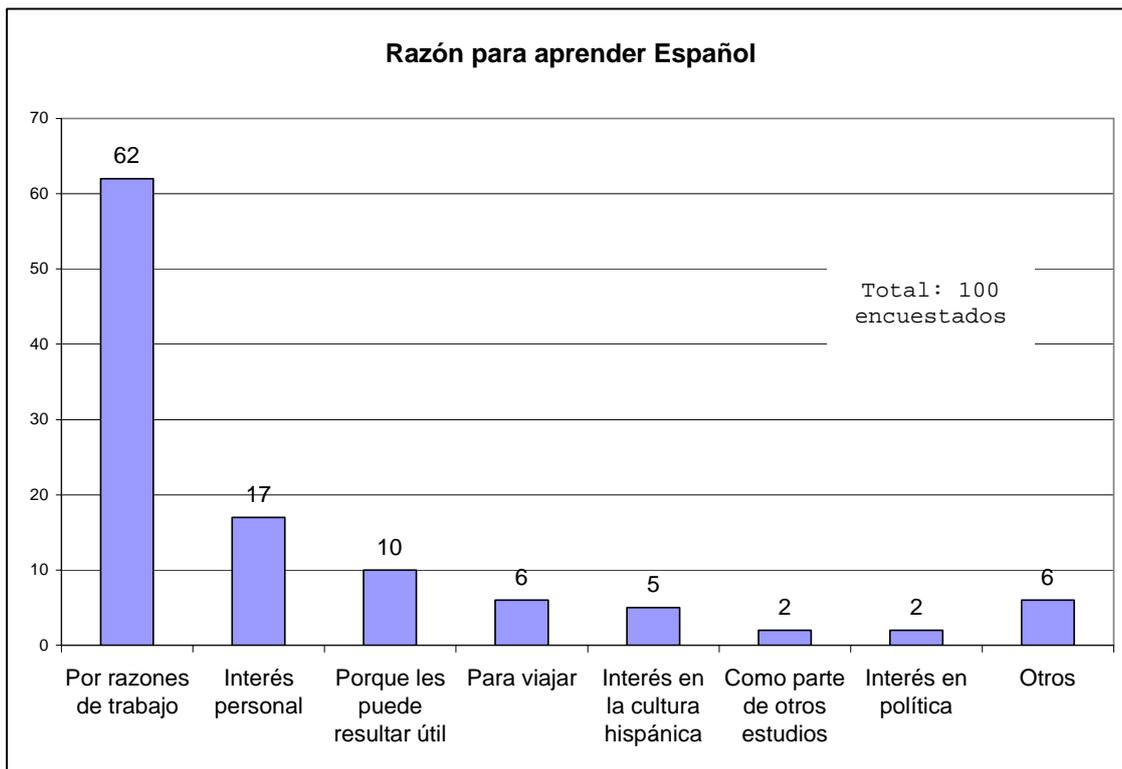
Ésta es una gráfica clave que muestra el nivel de multilingüismo en el aula. Si bien es cierto que setenta y seis de los ciento tres encuestados comparten como lengua materna al hindi, el resto difiere de tal manera que prácticamente representan a todas las familias lingüísticas de India. Delhi, a pesar de encontrarse en una región dominada por el hindi, es la capital de la nación y un centro urbano de desarrollo económico con muchas de las principales instituciones educativas del país. A esto se debe que sea el lugar en el que conviven tantas lenguas de India. La amplia gama de lenguas presentes en el aula de lengua extranjera de Delhi indica que la respuesta del uso de la lengua materna para la enseñanza se vuelve prácticamente imposible.



En esta gráfica se puede observar que solamente un 2% de los encuestados que respondieron a esta pregunta son monolingües, el 98% restante habla dos o más lenguas. Esto tiene implicaciones fundamentales para el presente trabajo:

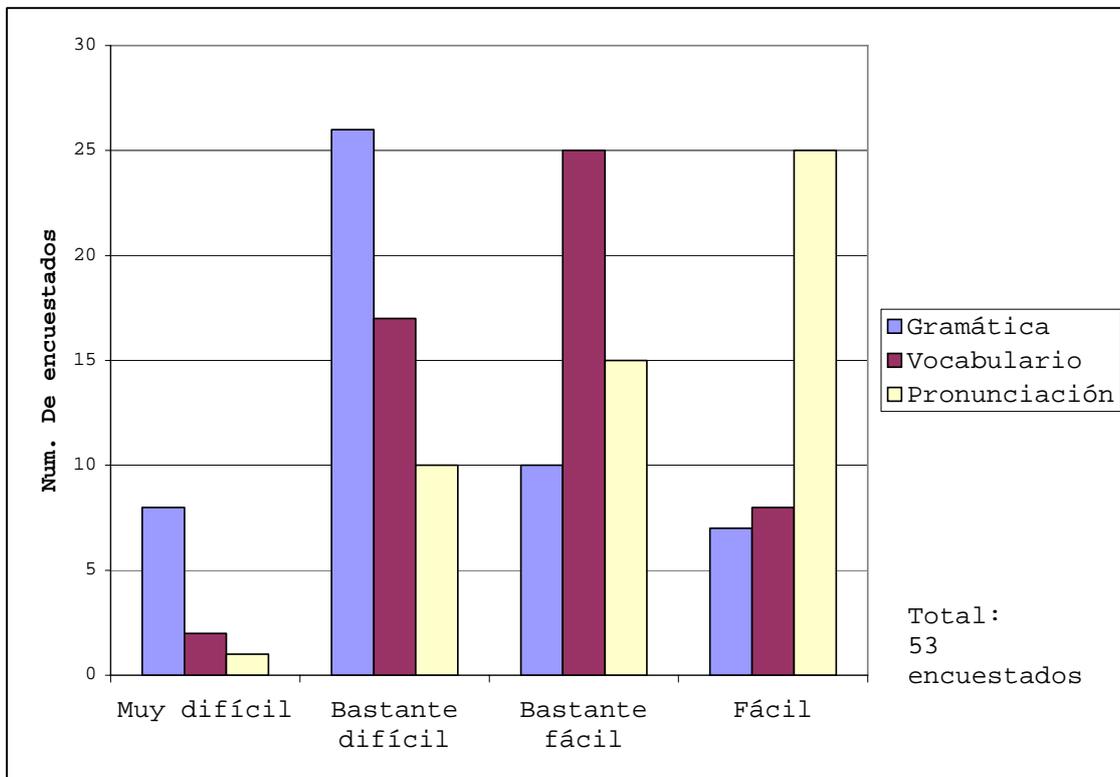
1. Se trata de un aula multilingüe
2. El 100% de los encuestados tiene algún grado de dominio del idioma inglés
3. 98% ha pasado por el proceso de adquisición de una lengua que no es la materna, ya sea hindi, inglés y otra.

Como consecuencia de estos tres factores podemos concluir que el inglés puede utilizarse como lengua medio para la enseñanza y que en caso de presentarse el fenómeno de interferencia, no sólo será con relación a la lengua materna, sino con las otras lenguas adquiridas.



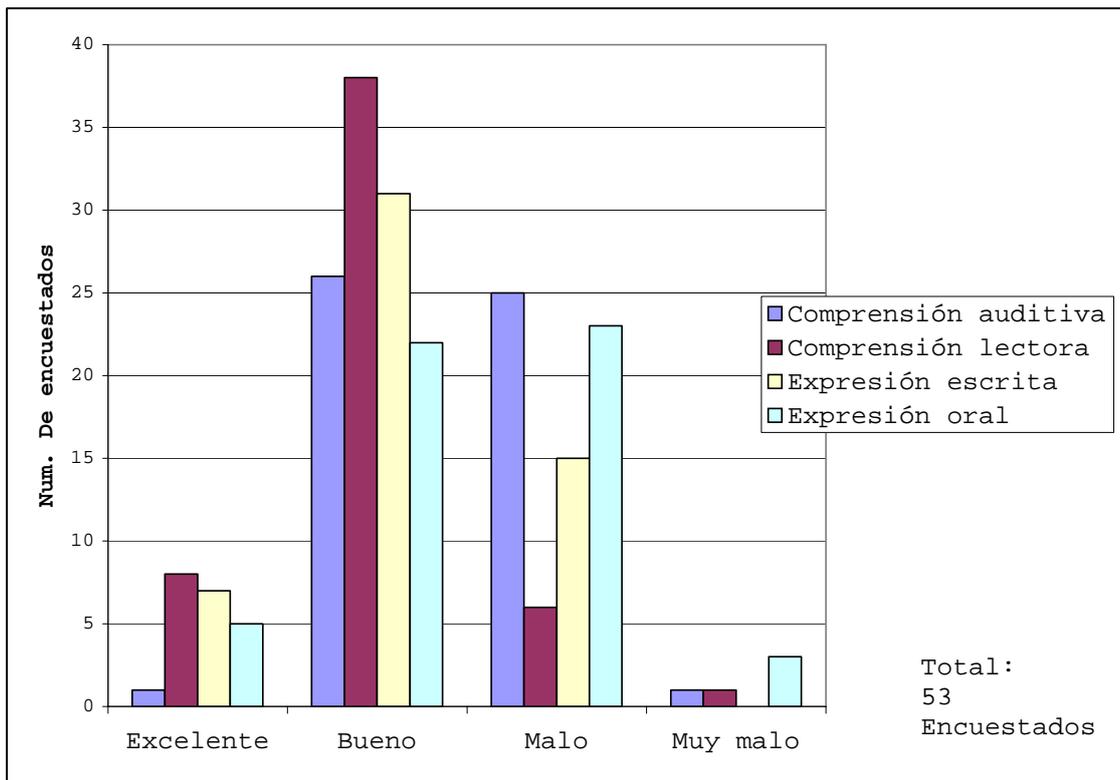
Como se muestra en la gráfica, el 62% respondió que su motivación se encuentra ligada al campo profesional. Es decir, más de la mitad de los encuestados considera que aprender español mejorará sus posibilidades laborales. Este fenómeno se explica por un lado, por el fenómeno antes mencionado del BPO (*Bussiness Process Outsourcing*) que tiene tanto auge en India. Muchas compañías de servicios, de manufactura de programas computacionales o de telemarketing requieren personal que domine lenguas europeas y curiosamente, por las amplias posibilidades comerciales que Hispanoamérica representa, el español tiene un auge actualmente que nunca había tenido. Por otra parte, muchos de estos estudiantes de español son guías de turistas que aspiran a ofrecer sus servicios a un también creciente número de visitantes de lengua hispana. Muchos de estos guías de turistas viajan a Delhi durante el verano desde el estado de Rajasthan, que es el más turístico de India, con el único propósito de estudiar español.

Podemos observar que un 17% de los estudiantes de español, lo hacen por interés personal, un 10% porque creen que puede ser útil en general y una proporción más reducida estudia la lengua con miras a viajar. Un 5% lo hace por un interés en la cultura hispanohablante, 2% como parte de sus



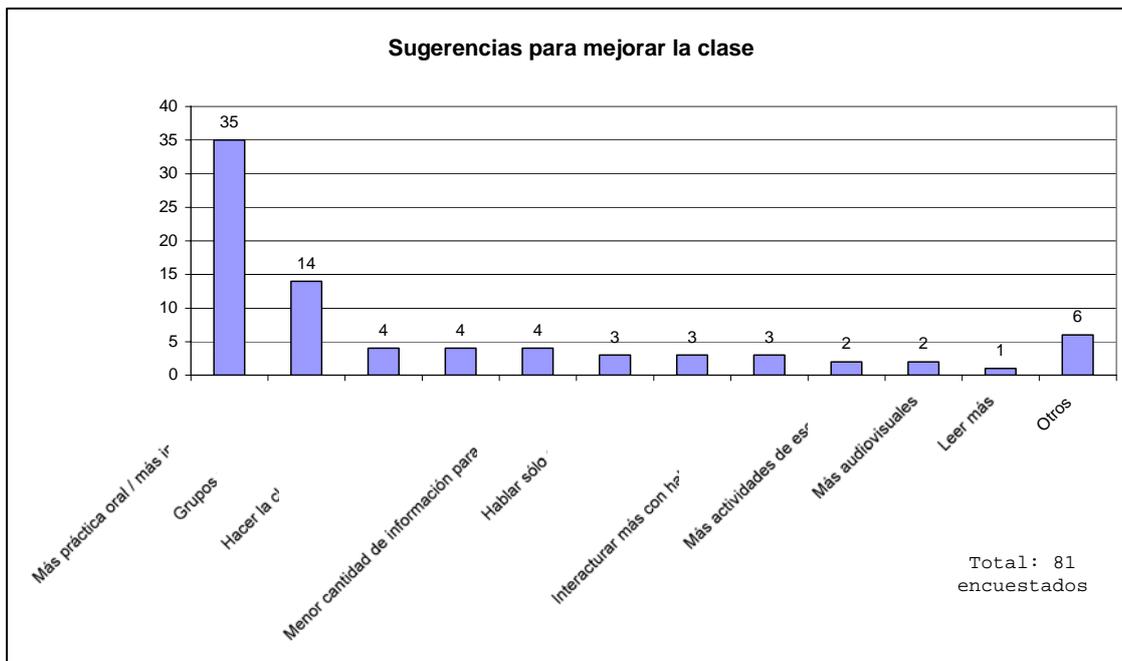
estudios y 2% por un interés en política. Finalmente 6% estudia por razones tan diversas como que creen que necesitarán hablar español en Estados Unidos a donde irán a estudiar en breve o porque quieren conversar con hispano parlantes.

La pronunciación es la parte del español que les resulta más fácil a los estudiantes mientras que la gramática es el mayor problema al que se enfrentan. El vocabulario parece estar clasificado también dentro de la categoría de bastante fácil. Muy pocos respondieron que cualquier aspecto les parece muy difícil. Todas estas nociones son de fundamental importancia y su explicación está relacionada con conceptos que veremos más adelante.



La mayor parte de los estudiantes se clasificaron como buenos en todas las habilidades, les siguieron los de malo y después los de excelente. Casi nadie se calificó como muy malo. La habilidad en la que se describieron como buenos es lectura de comprensión, seguida de expresión escrita, posteriormente comprensión auditiva y por último la expresión oral. En las otras tres categorías cambian estos resultados. El hecho de que la comprensión lectora sea la habilidad más desarrollada no es motivo de sorpresa ya que generalmente este es el caso en el aprendizaje de lenguas. Esto se debe a que el estudiante cuenta con más tiempo para reconocer la estructura y el vocabulario al que se enfrenta en un texto. Además no existe la misma angustia y presión existente en la expresión oral o la comprensión auditiva. Es por esto que estas dos habilidades son las más difíciles de desarrollar y sin embargo, de ellas depende que el estudiante sea capaz de interactuar en una conversación. El método directo de enseñanza en el que se les presta una especial atención intentó aportar una solución definitiva. Lamentablemente, además de no ser una solución global, terminó haciendo en muchos casos que los profesores incurrieran en situaciones ridículas a fin de evitar la traducción.

Otro factor que influye en que existan estos resultados es la poca oportunidad, sino es que nula, que los estudiantes tiene para practicar el español fuera de clase en Delhi y en general en toda India. El número de hablantes nativos, como se supondrá, es bajísimo y las actividades culturales en español, si las llega a haber en la capital, son demasiado esporádicas. No existen cine-clubs o lugares donde se exhiban películas, ni hay ningún canal de televisión por cable en español. La práctica de los estudiantes queda reducida al salón de clases. La fuente de recursos más importante con la que cuenta el profesor de español en India es el Internet, así que no es poco común que los estudiantes también terminen acercándose a él. De esta manera pueden consultar una inagotable variedad de textos, artículos, revistas, periódicos y un sin fin de herramientas para el aprendizaje del español que se encuentran en línea. Sin embargo, como es obvio en la mayoría de los casos, esto termina ayudando a desarrollar una vez más sólo la comprensión lectora.



Este resultado está relacionado con el anterior. Solamente ochenta y un estudiantes respondieron a esta pregunta y de ellos treinta y cinco dijeron que les gustaría conversar más en clase, es decir, que la clase fuera más interactiva. En general las respuestas: “hablar sólo en español”, “interactuar más con hablantes nativos”, “más actividades de escucha” y “más audiovisuales” van todas en el mismo sentido. Los estudiantes intuyen que una gran parte de la competencia comunicativa implica el desarrollo de la producción oral y la comprensión comunicativa y que sus oportunidades en este sentido son reducidas.

Como hemos visto en la gráfica de motivaciones, su objetivo no es traducir textos en la mayor parte de los casos, sino comunicarse verbalmente con hablantes nativos.

Existen tres preguntas más que conciernen al aspecto de la cultura y de sus resultados se hablará en el capítulo correspondiente.

A continuación veremos las consecuencias e implicaciones de algunos de los resultados de las encuestas que hemos analizado. Empezaremos con el uso del inglés como lengua medio en el aula multilingüe de India.

2.3 Pertinencia del uso del inglés en el aula: Su función en India

Después de observar los resultados de las encuestas, se puede comprobar que a pesar de tratarse de un aula multilingüe, la mayor parte de los encuestados tienen como lengua materna al hindi y como

segunda lengua al inglés. En este apartado se esbozará de manera más precisa cuál es la función del inglés en Asia, en India y finalmente, en el aula de español como lengua extranjera en Delhi.

Es completamente común para los profesores no indios de español que se enfrentan por primera vez a un grupo en India, observar, sorprenderse e incluso criticar cuando preguntan cómo se nombra un objeto cualquiera en hindi y obtienen un murmullo indeterminado como respuesta, que se ve seguido por un debate entre los estudiantes por el término correcto. Nunca falta, tampoco, el que defiende el nombre en inglés. ¿Cómo es posible que, si la lengua materna de la mayor parte de los alumnos es el hindi, no sepan nombrar algo o lo hagan con el equivalente en inglés? Las opciones son pocas: o no tienen un dominio real de su lengua o existe un desplazamiento de ésta por el inglés. En muchas conversaciones al respecto, aparecen los que defienden al hindi, argumentando que los británicos tiene más de cincuenta años que abandonaron el país y que parece ilógico que su lengua siga infiltrándose de manera tan despiadada, que en afanes nacionalistas y de preservación de lenguas el hindi debe de ser la única lengua nacional.

Sin mencionar la imposición que el hindi representa para los estados de lenguas dravídicas o sino-tibetanas, tratar de olvidar el papel que el inglés ha jugado históricamente en India es simplemente imposible. Por si fuera poco, el dominio que esta lengua ha adquirido a nivel mundial en los últimos años hasta convertirse en lengua franca resulta razón suficiente como para reevaluar su relación no sólo con India, sino con Asia completa. No son pocos los especialistas que ven a esta lengua como la lengua que puede unificar esta región tan estratégica, geopolíticamente hablando, aunque su presencia actual se haya originado en una experiencia traumática como la colonización. Esta historia compartida se enfrenta además al auge de los institutos de enseñanza del inglés, que resulta indispensable en la era de la globalización.

No sólo el número de hablantes nativos de inglés se ha incrementado en los últimos años, sino que el número de personas que aprenden esta lengua aumenta aceleradamente, ya sea como segunda lengua en casos de migración o como lengua extranjera.

En todo el mundo, la mayor parte de la gente aprende el inglés en la secundaria. Como en muchos países ha aumentado considerablemente el número de niños que asisten a la secundaria, la enseñanza del inglés también ha ido en aumento. El porcentaje (redondeado) de niños de secundaria que toman clase de inglés en algunas

áreas del mundo es el siguiente: África, 96%; Asia, 97%; Europa 56%; América Latina, 54% y en territorios de la ex URSS, 53%.¹⁷

En Asia, las probabilidades de que un indio aprenda tailandés, vietnamita, coreano o malayo por ejemplo no son reducidas, sino nulas. No existe en toda India una sola institución para la enseñanza de estas lenguas. La lengua que se utiliza para las relaciones diplomáticas, culturales o comerciales entre estas naciones asiáticas es el inglés y, curiosamente, uno de los pocos centros en donde se pueden estudiar todas estas lenguas, no se encuentra en Asia, sino en Londres. La Escuela de Estudios Orientales y Africanos (*School of Oriental and African Studies*, SOAS) de la Universidad de Londres es uno de los centros de educación superior en estas áreas de más prestigio en el mundo. Ahí, obviamente, las clases se imparten en inglés.

Los dos más grandes mercados de Asia: India y China se relacionan con el resto del mundo en esta lengua, pero esto no significa de ninguna manera que el número de hablantes de hindi o de chino vaya en detrimento.

La Lingüística es descriptiva, no prescriptiva y bajo esta premisa se entiende que no se trata de hacer una defensa de la lengua inglesa, ni mucho menos, sino simplemente describir su uso en esta región.

Una lengua florece cuando parece ser ventajosa para los que la aprenden, y declina cuando deja de serlo. La política lingüística de un estado puede jugar un papel importante, pero de todos modos los individuos son los que deciden qué hacer.¹⁸

Los institutos y manuales de auto-aprendizaje se multiplican en India porque responden a una necesidad muy concreta: grandes sectores de la población que aspiran a mejorar sus condiciones de vida requieren de esta herramienta para hacerlo. Una vez que adquieren dominio de esta lengua, pueden darse el lujo de aprender otra lengua europea, como el español. En la mayor parte de estos casos, no hay un desplazamiento de lenguas, sino una distribución funcional de las mismas. Se trata de una compartimentalización es decir, de la creación de compartimentos, de una clasificación o categorización de las lenguas de acuerdo con sus funciones. El hindi es la lengua que se habla en la

¹⁷ Lastra, Yolanda. *Sociolingüística para hispanoamericanos*. Colegio de México, 1992. p. 348.

¹⁸ Lastra Yolanda. *Op. cit.* p. 343

calle en Delhi, la lengua en la que se realizan todas las actividades de la vida cotidiana. Un claro ejemplo de esto es, como se verá más adelante, la industria del entretenimiento.

Esta actitud lingüística no es nueva en India, sino la misma que se ha aplicado a otras lenguas históricamente.

La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad.¹⁹

Es un hecho conocido que antes de la colonización Británica lenguas como el sánscrito, el pácrito, el árabe y el persa ocuparon el lugar de lenguas de los gobernantes y de la elite. El sánscrito y el árabe funcionan hasta nuestros días como las lenguas sagradas de las religiones más difundidas en India: el hinduismo y el islamismo. El persa fue la lengua de la administración y de la cultura durante el imperio Mughal (1526-1857 d.C.), con el imperio británico el inglés simplemente tomó este mismo lugar. Lenguas vernáculas como el hindi, el marathi o el bengalí, por nombrar algunas, se han desarrollado y expandido en sus propios ámbitos para completar las necesidades expresivas y comunicativas de sus hablantes.

Los hablantes saben que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros y, por lo tanto, tienen la posibilidad de elegir lo que consideran más adecuado a las circunstancias o a sus intereses. Esta capacidad de elección, derivada de la conciencia lingüística, es extraordinariamente decisiva a la hora de producirse –y explicarse– los fenómenos de variación y de cambios lingüísticos, así como la elección de una lengua en comunidades multilingües.²⁰

La sociedad india es una sociedad dividida que asigna funciones específicas a cada uno de sus miembros. Se trata de una estratificación tajante en la que se sostiene, para la mayoría hinduista, el orden del mundo y del universo. La religión permea a cada acto de la vida cotidiana, impregnándolo todo en su afán ritualístico. Así como existe la gramática de Panini que especifica y describe los sonidos del sánscrito con una precisión que no existió para ninguna otra lengua del mundo hasta la

¹⁹ Moreno Fernández, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. México, Ed. Ariel. p.179.

²⁰ Moreno Fernández. *Op. Cit* p. 181.

Fonética y la Fonología modernas, así existen manuales y libros antiquísimos como los Vedas en los que se da una descripción detallada de la forma en la que las ofrendas a los dioses deben realizarse. La minuciosidad de Panini proviene del temor a una mala pronunciación de los himnos, lo cual devendría en la obsolescencia de los mismos. La construcción simbólica, tan finamente elaborada y preservada, se vendría abajo. Las castas corresponden a la división del trabajo, de oficios, de clases y cuentan también con un fundamento religioso. Se trata de una segmentación social que moldea también la forma de pensamiento y por consiguiente, la forma en que éste se aprehende.

“Las sociedades tradicionales tienen una restricción de roles (estatus por adscripción), compartimentalización estructural (entre ocupaciones, segmentos religiosos o de otra índole), y la segmentación que resulta por una razón se refuerza con otra, intensificando así la compartimentalización. Estas circunstancias influyen sobre el repertorio verbal.”²¹

Otra de las características de esta visión es su capacidad para adoptar y adaptarse a prácticamente todo. En la vastedad del imaginario a todo se le puede encontrar un uso, un pequeño espacio. ¿No termina siendo Buda una reencarnación más de Vishnu? Así, las lenguas que vinieron con los distintos conquistadores ocupan un espacio asignado en el que cumplen con una función delimitada. El inglés es, simplemente, la adquisición más reciente.

2.3.1 India y el inglés: entre el multilingüismo, el bilingüismo social y la diglosia

La cuestión es ahora identificar exactamente en dónde se encuentra ubicado el inglés en el espectro de lenguas que un hablante tiene en India, más específicamente en Delhi, para poder determinar si es pertinente o no su utilización como lengua medio para la enseñanza de español como lengua extranjera. El marco teórico existente para la definición de bilingüismo y diglosia continúa siendo fuente de polémicas entre diversos autores. Por si fuera poco, algunos casos en India retan definiciones fundamentales como la de lengua materna. No son pocos los estudiantes que han confesado que no pueden hablarla con fluidez o sin necesidad de traducir de otras lenguas, una de las cuales es comúnmente el inglés.

²¹ Lastra, Yolanda. *Op. Cit.* p. 440.

Como ya se expuso con anterioridad, India es un país con un multilingüismo funcional, sin embargo, la lengua que es la constante a nivel nacional desde una perspectiva territorial no es el hindi, sino el inglés. Es por eso que generalmente existe una relación de bilingüismo con respecto a esta lengua. Recordemos también que la política lingüística educativa de la fórmula de tres lenguas mantiene al inglés como constante. Es un buen ejemplo de una situación poscolonial de bilingüismo:

La lengua colonizadora se ha llegado a transformar en el instrumento más apropiado para las relaciones internas, para las relaciones internacionales y para la comunicación formal y culta.²²

El aspecto de comunicación formal y culta es precisamente lo que da la pauta para el uso de un concepto distinto al de bilingüismo. Sí, la lengua colonizadora se ha infiltrado a prácticamente todos los rincones del país, pero no a todas las clases. La disparidad que existe entre los centros urbanos y las zonas rurales es enorme. A pesar de que las principales ciudades de India pueden contarse entre las más pobladas del mundo, la mayor parte de la población vive en el campo. Las formas de vida rural y urbana cada vez se vuelven más distintas, en gran medida por el impacto que la cultura occidental tiene sobre las clases media y alta que generalmente se encuentran concentradas en las grandes ciudades.

La vida de los agricultores no ha cambiado demasiado en los últimos cien años. La tasa de mortalidad sí se ha transformado desde que la corona británica salió de India, ya que la esperanza de vida se ha duplicado. La situación política también cambió drásticamente: el derecho al voto ha hecho que el país sea considerado como la democracia más grande del mundo. Pero más allá de estos cambios y algunos otros servicios básicos, las tradiciones y costumbres, la forma de vida y las condiciones de producción en la mayor parte del sector agrario siguen siendo las mismas. Es cierto que existen estados modelo como Punjab o Haryana que han recibido un gran impulso en este sector, pero se trata de excepciones. Por si fuera poco estados como Orissa, Andhra Pradesh, Rajasthan entre muchos otros han sufrido los estragos de grandes sequías en los últimos años. La migración a las ciudades, como en el resto del mundo, es el último recurso para los campesinos empobrecidos.

Todo esto tiene repercusiones en la lengua. Estas condiciones socioeconómicas son causa de una realidad lingüística: El inglés existe en situación de bilingüismo sólo en las áreas urbanas y entre las clases media y alta. En el resto del país existe una situación de multilingüismo en la que el inglés aparece de forma ocasional.

²² Moreno Fernández. *Op. Cit.* p. 217.

El auge que el inglés tiene en India se debe al impacto y al empuje de esta elite. Con un alto poder adquisitivo y con el control de las instituciones políticas, económicas y sociales, se puede hablar sin duda, de un grupo gobernante. Gandhi, quien tenía por lengua materna el gujarathi, fluidez en hindi y aprendía bengalí hacia el final de sus días, hizo uso de esta lengua en muchísimos documentos y conferencias. Si no hubiera tenido un perfecto dominio del inglés, simple y llanamente, no habría sido capaz de enfrentarse al imperio británico. El primer discurso dado por Jawarhalal Nehru con el que se consagró India independiente, la madrugada del 16 de Agosto de 1947, no fue ni en hindi, ni en ninguna otra lengua india, sino en inglés. La constitución, redactada por el luchador incansable de los intocables, de las castas más bajas, el doctor Ambedkar, fue escrita primero en inglés aunque después traducida a todas las demás lenguas y esta misma lengua es hasta nuestros días, la lengua oficial en el parlamento.

No nos encontramos pues, ante una situación de simple bilingüismo o multilingüismo, a pesar de la distribución funcional de lenguas.

En las comunidades bilingües suele producirse un reparto de los usos y funciones sociales de las lenguas, lo que ha conducido a distinguir entre situaciones de bilingüismo y de diglosia, entendida esta última como una desigualdad funcional de las lenguas...El uso de una lengua u otra en cada uno de los ámbitos suele venir determinado por factores económicos, culturales, sociales, políticos, religiosos o incluso afectivos.²³

Diglosia es un término relativamente nuevo que ha cambiado de significado considerablemente, en particular por las aportaciones de Joshua Fishman. Durante los siglos XIX y XX fue utilizado para definir la situación del griego *demótico* (griego popular) y el griego *cazarevusa* (griego purificado). El primero es el que se ha visto expuesto al cambio y evolución debido a su uso y a la influencia de otras lenguas, entre ellas el turco, es el que usa la gente en la vida cotidiana, en la calle. Frente a éste, el *cazarevusa* representa la lengua culta, de la tecnología, la ciencia, la administración y la educación. Una situación similar se vive con la lengua árabe. Se trata de dos variantes de la misma lengua que se utilizan de manera diferente, en contextos y con objetivos distintos.

²³ Moreno Fernández. *Op. cit.* p. 218

Con base en estos dos casos, Ferguson generó su definición de diglosia, citada en Moreno Fernández:

Situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir una lengua estándar o estándares regionales), hay una variedad superpuesta, muy divergente, altamente codificada (a menudo gramaticalmente más compleja), vehículo de una considerable parte de una lengua escrita ya sea de un período anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria.²⁴

Sin embargo, esta definición podía exponer solamente los casos mencionados. Se requería un ensanchamiento conceptual que diera explicación a un sinnúmero de situaciones, entre ellas India. Es Joshua Fishman el socio-lingüista que se encargará de divulgar el concepto de diglosia en una nueva acepción en la sociología del lenguaje.

Habrá diglosia siempre que existan dos variedades lingüísticas –ya sean dialectos, registros o variedades de la misma lengua, ya sean lenguas diferentes- a las que se les asignan funciones distintas dentro de una comunidad de habla.²⁵

A este autor se le ha criticado su inclinación decididamente sociológica, que por tanto, descuidaría el rigor lingüístico, sin embargo, también se le ha considerado como un gran defensor de las lenguas que están en peligro de desaparecer. Por su claridad y por la forma en la que se adapta a la realidad india, nos apegaremos a su diferenciación de bilingüismo y diglosia:

Según Fishman el bilingüismo puede ser considerado como un atributo del individuo, la diglosia se define como una característica de las sociedades, de las comunidades de habla. Transforma el concepto de bilingüismo en un atributo social, tan social como la diglosia y lo define como el dominio, por parte de una sociedad, tanto de (una lengua) A como de (una lengua) B; cuando se produce una distribución funcional de A y B se estaría ante un caso de diglosia.²⁶

²⁴ *Ibid.* p. 228.

²⁵ *Ibid.* p. 231.

²⁶ *Ibid.* p.234.

De acuerdo con las posibles relaciones entre bilingüismo y diglosia según J. Fishman, obtendremos el siguiente cuadro con el que se podría distinguir prácticamente cualquier situación de lenguas en el mundo:

1 Diglosia y bilingüismo	2 Bilingüismo sin diglosia
3 Diglosia sin bilingüismo	4 Ni bilingüismo ni diglosia

1. Una gran parte de la población sabe hablar A y B
2. Situación transitoria, caso de inmigrantes a países desarrollados en donde la lengua de la comunidad receptora se va expandiendo, hasta desaparecer las otras.
3. Es el uso de una lengua A por parte de un grupo selecto, elevado y de la lengua B por parte de los grupos populares. Esta situación es propia de sociedades económicamente subdesarrolladas y socialmente estáticas.
4. Casos casi teóricos que corresponden a comunidades muy aisladas.²⁷

Esta propuesta teórica resuelve el dilema de India, con la condición de sustituir bilingüismo por multilingüismo. India es multilingüe porque prácticamente toda la población sabe hablar dos o más lenguas y el inglés tiene una función diglósica en los niveles sociales altos. Todo esto es reflejo de su complejo tejido multicultural y de su historia.

²⁷ Moreno Fernández. *Op. cit.* p. 234.

Emeneau propone que tanto los sistemas de estatus lingüístico como las diglosias (diferenciaci3nes de vocabulario alta/baja) est3n asociados con el fen3meno, espec3fico del 3rea del Sureste de Asia, de lo que llamaremos la Elaboraci3n Formal de la Jerarqu3a Social (FESH, por sus siglas en ingl3s). De esta manera, los sistemas de estatus y las divisiones diglosicas simbolizan divisiones sociales que son tan marcadas que cada secci3n de la sociedad debe distanciarse formalmente del resto. Estos distanciamientos toman forma de codificaciones lingüísticas de otredad, surgiendo límites subcomunitarios dentro de la misma formaci3n social. Son estas codificaciones lo que resulta característico del 3rea que sufre este fen3meno FESH en Asia.

*(Emeneau is proposing that both linguistic status systems and diglosias (high/low vocabulary differentiations) are associated with the phenomenon, specific to the Southern/Eastern Asian area, of what we call the Formal Elaboration of Social Hierarchy (FESH). Thus, status systems and diglossic cleavages symbolize social divisions which are so sharp that each section of society must formally distance itself from the rest. Such distancing takes the form of the linguistic codification of otherness, erecting subcommunity boundaries within a social formation. It is this codifications that is characteristic of the FESH-exhibiting area, which we shall call FESHified Asia.)*²⁸

Como menciona Dasgupta, esta característica de diglosia es comú n a varios pa3ses de Asia y representan una barrera que las clases sociales, castas en India, se han impuesto desde hace much3simos a3os.

Para presentar el caso de lenguas propias de algunas castas, damos como ejemplo el del autor del libro *Why I am not a Hindu?* (¿Por qu3 no soy hindú?), Kancha Ilaiah. 3l hace un minucioso recuento de la marginalizaci3n de la que fue objeto en la escuela en su estado natal, Andhra Pradesh, ya que pertenec3a a la casta de los pastores y cuando era ni3o s3lo conoc3a la lengua que es propia a esa profesi3n en la regi3n. Ni siquiera hablaba telugu, la lengua oficial del estado y mucho menos ingl3s. Los ni3os brahmanes (pertenecientes a la casta de los sacerdotes, los m3s puros socialmente y que siempre se han consagrado al estudio, tradicionalmente de los textos sagrados y por tanto del s3nscrito) hablaban ambas, muestra clara de que formaban parte de la casta con mayor estatus y desconoc3an por completo la de cualquier otra casta. Por consiguiente, las oportunidades de educaci3n simplemente eran nulas para Ilaiah y los miembros de su comunidad. Esta es otra forma de perpetuar las diferencias sociales y econ3micas y todav3a son pocos los que han logrado escapar de este ciclo en India, a pesar de las reformas aplicadas y de las reservas especiales.

²⁸ Dasgupta, Probal. *The otherness of English*. Delhi, Sage Publications, 1993. p. 68.

El rol que el inglés desempeña como “variante alta” o de prestigio en el repertorio lingüístico puede ser comparado con el mismo rol que el sánscrito y el persa tuvieron en su momento. Por lo tanto los préstamos y desplazamientos son consecuencias naturales.

Cualquier lengua moderna india L, al punto en el que sus hablantes letrados la usan o intentan usarla algún día para una gama completa de funciones en la vida moderna, tiene un vocabulario estratificado, construido alrededor del centro de las propias o (como algunos lingüistas prefieren llamarlas) palabra nativas e incluyen también un estrato de palabras que son préstamo del inglés y un estrato de palabras tomadas de la lengua fuente clásica de la cual L depende. Esta fuente es el Sánscrito, en la mayoría de los casos.

(Any modern Indian language L, to the extent that its literate speakers use it or intend to use it some day for a full range of functions in modern life, has a stratified vocabulary, built around the core of L's Own or (as linguists prefer to say) native words, and including also a stratum of words borrowed from English and a stratum of words taken from the classical source language on which L usually depends. This source is Sanskrit, in the overwhelming majority of cases.)²⁹

El sánscrito ha quedado relegado a funciones especialmente religiosas y al estudio de los textos clásicos, pero no existe a nivel conversacional o de ninguna otra índole. Los brahmanes que lo aprenden con fines rituales no necesariamente aprenden su traducción y una vez más, resulta más fácil encontrar sanscritistas fuera de India, generalmente en Europa, que en India. En la escuela se enseñan nociones muy básicas de la lengua.

Ésta es la diferencia entre el caso del griego y del árabe. La diglosia no existe como fenómeno de dos variantes, una antigua y de prestigio y otra moderna, sino con una lengua extranjera.

Podríamos describir al inglés como la lengua del poder, ya que funciona como la lengua de la red mundial que asume el poder económico, militar, tecnológico y científico, legal, diplomático y de dimensiones culturales y educativas.

Con la ampliación de la referencia de diglosia en el trabajo de Fishman (1967), se ha vuelto natural asumir que el habla de una comunidad puede ser tanto bilingüe como diglósica. En las comunidades de India, es el inglés el que cuenta como la variante Alta Fishmaniana (A). Este es un caso de A / Extranjera en vez de A / Arcaica; la espontaneidad de Baja se suprime o se sostiene no por la dominación de la otredad de

²⁹ Dasgupta. *Op. cit.* p. 70.

un tiempo pasado, sino por esa otredad del espacio extranjero cuyo poder global está representado por el inglés.

*With the broadening of the reference of diglossia in the work of Fishman (1967), it has become normal to assume that a speech community may be both bilingual and diglossic. In the speech communities of India, it is English that counts as the Fishmanian H. This is a case of H/Foreign rather than H/Archaic; the spontaneity of L is here suppressed or held in check not by the domination of the otherness of the past time, but by that of the otherness of a foreign space whose global power English embodies.*³⁰

En esta distribución en la que el inglés es la lengua Alta hay que tener muy presente que cumple una función determinada, aún en los centros urbanos y dentro de las clases media y alta. No es el caso que los hablantes de las esferas altas olviden o menosprecien las lenguas indias como el hindi, simplemente se le asignan momentos y funciones diferentes. El concepto de repertorio explica esta distribución funcional.

Una gramática del inglés se ocupa de la competencia lingüística de los hablantes de las sociedades de Inglaterra, Estados Unidos, India, África, etc. Pero los hablantes de estas sociedades difieren no tanto por la forma en que hablan inglés sino porque en su diaria interacción alternan entre el inglés y otros dialectos o lenguas locales. El concepto de repertorio nos permite entender estas distinciones y describir el comportamiento lingüístico de una población en términos de su selección dentro de grupos particulares de variantes lingüísticas o conjuntos de sistemas gramaticales.³¹

Un ejemplo del uso del repertorio que hace un hablante se da en los medios de comunicación colectiva:

2.3.1.1 Medios impresos: Periódicos y revistas

Los periódicos de circulación nacional son publicados en inglés, pero esto no significa que no existan periódicos en lenguas indias, simplemente su distribución, territorialmente hablando, es mucho más reducida. Un caso muy significativo es el del periódico *Manorama* que se publica en Malialam en el estado de Kerala. Este estado tiene un nivel de alfabetismo del 97% según cifras oficiales y por tradición, casi toda la población (nada despreciable de 65 millones) lee el periódico. Esto hace que este

³⁰ *Ibid.* p. 72.

³¹ Lastra, Yolanda. *Op. cit.* p.427.

periódico, prácticamente desconocido para el resto del mundo, sea el tercer periódico de mayores ventas en el mundo.

Los semanarios políticos y económicos de mayor impacto como *Frontline*, *Economic and Political Weekly* e *India today* se publican en inglés y se distribuyen en todo el país.

Por lo que a revistas femeninas se refiere, existe una amplia gama para todos los gustos, desde las de moda en hindi e inglés, hasta lenguas locales de cada región.

2.3.1.2 Cine y televisión

India cuenta con la industria cinematográfica más grande del mundo. Supera a Hollywood, no en millones por producción, pero en número de películas producidas por año. Cálculos conservadores hablan de miles de películas por año y es, sin duda, uno de los mejores negocios en India. Las estrellas de cine son equiparadas a los dioses y no son pocos los que han hermanado su carrera artística con la carrera política. La meca del cine indio, Bollywood, está en Mumbai. Las películas que ahí se producen son principalmente en hindi y algunas en marathi y rebasan fronteras, mientras acumulan cantidades enormes de dinero. Se trata de un cine completamente distinto al occidental, empezando por la duración de las películas, que es de tres horas. Se le ha acusado de ser un cine hiper realista, pero este es un tema demasiado vasto para tratarse en unas cuantas líneas.

Las películas en tamil, telugu, bengalí y malialam son también muy importantes y están principalmente dirigidas a los miembros de estas culturas no solo por la lengua, sino de igual manera por su contenido. La dos primeras son conocidas por su tono melodramático, mientras que las bengalíes por sus temas son generalmente más cercanas al “cine de arte” occidental. Las que provienen de Kerala tienen un distintivo corte social y generalmente un desenlace trágico y desolador. Cada uno de estos “cines” convoca a millones de personas.

En cambio las películas en inglés producidas en India son prácticamente inexistentes y las pocas que existen han terminado en grandes fracasos. Simplemente no tienen mercado, a los indios no les interesa ver películas en inglés que no sean las que vienen de Estados Unidos. El cine europeo tampoco tiene cabida en las grandes salas y son las embajadas en algunos centros culturales, las que organizan muestras de cine internacional.

El cine que se produce en India es muy querido, muy sentido. La gente verdaderamente vive y siente a través de la pantalla grande.

La televisión existe, obviamente, para las repeticiones de las películas. Algunos programas de concursos, algunos otros para niños, telenovelas y noticieros componen la programación. Las telenovelas son todas en lenguas locales y los noticieros tanto en lenguas locales como en inglés, pero con una proporción de dos a uno.

2.3.1.3 Radio

Pocas estaciones de radio en las que generalmente se escuchan los temas musicales y canciones de las películas del momento. Siempre se usa la lengua local, el inglés está prácticamente desterrado. La música para las emociones siempre, sin excepción estará relacionada con el cine y por consiguiente utilizará las lenguas de la industria cinematográfica.

El resultado es arrollador. El inglés tiene una función de estatus, de aspiración económica y de clase, pero de ninguna manera sustituye a las lenguas indias. Se usa para los estudios, para las cuestiones intelectuales y los negocios a grande escala. El hablante bilingüe o multilingüe no se confunde y sabe perfectamente en qué contexto debe utilizar cualquier lengua de su repertorio.

Fue la presencia literaria del inglés en India la que sirvió a los propósitos de la clase gobernante imperial y de su séquito. Convertir a India en un país autosuficiente en materia científica no estaba en su agenda. Los indios que entraron en el espacio colonial del inglés deseaban adquirir la lengua íntegramente, como una insignia de pertenencia a la élite ilustrada. Este pasado ha estado cediendo lugar, bien es cierto que lentamente, a un presente tecnológico y científico y francamente instrumental. El inglés es todavía un boleto, pero a un empleo más que a una elite cultural. Uno aprende inglés en India con una motivación instrumental más que con una motivación integrativa, lo que lleva a un conocimiento superficial de la lengua. Para los indios de hoy, el inglés es un medio técnico para un fin personal.

*It was the literary presence of English in India that served the purposes of the imperial ruling class and its retinue. Making scientific self-reliance available to India was not exactly on their agenda. Indians who were initiated into the colonial space of English hoped to acquire the language integratively, as a badge of membership of the enlightened elite. This past has been giving way, if some how slowly, to a techno-scientific and frankly instrumental present. English is still a ticket, but to a job market rather than to a cultural elite. One learns English in India on the basis of instrumental rather than integrative motivation. This leads to a relatively shallow working knowledge of the language. For today's Indians, English is a technical means to personal ends.*³²

³² Dasgupta. *Op. cit.*, p. 79

El motivo de todas estas consideraciones es saber si el inglés puede ser utilizado como lengua medio para la enseñanza del español. Bien, una vez discernida la situación de multilingüismo y diglosia que vive India en donde el inglés es la variante Alta y si consideramos además, que, a pesar de todo la enseñanza de español se da dentro de un contexto de educación de nivel medio superior o superior en centros urbanos, parece recomendable que así sea. Por las siguientes consideraciones:

1. Es la lengua considerada *per se* para la educación superior en India.
2. Independientemente de la lengua materna del alumno, las probabilidades de que éste hable inglés, de acuerdo con los resultados arrojados por la encuesta, son mayores a que hable hindi. En particular atención a los alumnos de lenguas dravídicas o sino-tibetanas.
3. Un alumno que aprende una tercera lengua siempre presenta interferencia no con la lengua madre, sino con la segunda lengua. Esta en India generalmente es el inglés.
4. La planta docente de cualquier institución, para llegar a ese nivel, si se trata de indios, debe tener un perfecto dominio del inglés. En el caso de extranjeros resulta todavía mucho más conveniente su utilización como lengua medio. Y, por el vacío cultural, tema del que se hablará más adelante, es muy necesario que exista un intercambio mucho más activo entre países de habla hispana e India.

Todo esto no quiere decir que no deba tomarse en cuenta la lengua materna de los alumnos, al contrario, debe utilizarse como herramienta en la medida en que sea pertinente. Finalmente, se trata de hacer aproximaciones en el delicado terreno del multilingüismo y, como bien se sabe, los instrumentos de medición son todavía bastante imprecisos:

A veces se ha usado la equiparación (balance) para medir el bilingüismo, dando por hecho que mientras más se equipare el conocimiento de las lenguas, el individuo es más bilingüe. Fishman (1968b), ha criticado el uso de la equiparación como medida, puesto que esto define al bilingüismo equiparado como el ideal. Según él, el bilingüismo estable sólo se da cuando es funcional, puesto que ninguna sociedad necesita dos lenguas para las mismas funciones. Una sociedad bilingüe produce bilingües cuyas lenguas son dominante en un área y no bilingües equiparados. Así es que ese método de medición no es realista. Además, se da por hecho que la equiparación significa que el bilingüe sabe bien las dos lenguas, pero puede hablar las dos mal.³³

³³ Lastra, Yolanda. *Op. cit.*, p. 446.

Y si es difícil medir los niveles de bilingüismo, las complicaciones aumentan cuando se trata de un multilingüismo en el que las lenguas no son siempre aprendidas, ni se desarrollan en los mismos ámbitos. A continuación se presenta una reseña del hindi con la que se dará una visión más clara de su contexto y de las funciones que le corresponden en el espectro de los hablantes.

2.4 Uso del hindi.

Una vez tomado en cuenta el hecho de que según la encuesta el **68%** de los estudiantes comparte como lengua materna el hindi y que el **98%** tiene acceso a esta lengua, se vuelve de fundamental importancia realizar una serie de consideraciones sobre esta lengua. Si bien es cierto que no se trata de un análisis exhaustivo, algunos aspectos históricos y formales pueden resultar bastante útiles en el proceso de enseñanza.

La L1 es un factor central en el aprendizaje de una L2. Por lo tanto, no se puede entender el proceso de aprendizaje de una lengua no nativa sin tener presente el papel de la L1.³⁴

Si consideramos que cada lengua es una forma distinta de parcelar la realidad y si a esto le sumamos que se trata en este caso de una realidad diferente también frente a los parámetros del mundo occidental, entonces al comprender un poco mejor la lengua podremos adentrarnos un poco más a esta cultura.

El hindi, como ya se mencionó previamente, pertenece a la familia de lenguas Indo-europea. Las lenguas modernas Indo-arias que derivan del sánscrito y se encuentran relacionadas con el hindi son el bengalí, el marathi, konkani, panyabi, asames, oriya, nepali, sindhi, kashmiri y urdu. La historia de lo que hoy se podría llamar como hindi estándar resulta bastante compleja frente a diversas variantes dialectales. Hasta el siglo XIX, muchos textos literarios fueron escritos en estas variantes, incluyendo las obras de dos de los más importantes poetas medievales: Tulsidas y Surdas.

Hindi es, en realidad, el nombre persa que se le dio a la lengua que existía en el norte de India cuando los turcos conquistaron la región de Punjab y las tierras alrededor del río Ganges a principios del siglo XI en donde posteriormente establecieron el Sultanato de Delhi. Sin embargo, adquirió la categoría de lengua nacional sólo hasta el periodo colonial cuando los británicos empezaron a cultivarla

³⁴ Rueda M., Prado E. ed.. *Actuales tendencias en la enseñanza del Español como lengua extranjera II*. España, Editorial de la Universidad de León, 1996. p. 16.

como lengua de uso entre los oficiales del gobierno. Aún en nuestros días, la lengua que se habla en Delhi y otras zonas aledañas no es estrictamente este hindi estándar, sino hindustani. Podríamos decir que el hindustani es una lengua que se usa comúnmente con fines conversacionales y que es el resultado de una mezcla de hindi, con su estrato del sánscrito y de urdu, con su respectivo del árabe, además de un gran acervo léxico proveniente de otras lenguas como el inglés, el persa y el portugués. El hindustani coloquial puede ser escrito tanto en devanagari, la escritura del sánscrito como en urdu, la cual proviene del persa y puede ser entendido y usado por hablantes de estas dos lenguas.

El hindi estándar o shuddha (puro) se utiliza en el periódico, las noticias o la radio y es el que se enseña a los niños en la escuela. La estandarización del hindi comenzó en 1954 cuando el gobierno de India creó un comité para la elaboración de una gramática, misma que fue terminada en 1958. En este trabajo también se creó todo el marco para la estandarización de la ortografía y la escritura, el devanagari. Este sistema de escritura representa los sonidos del hindi de manera exacta, de esta forma una persona que no sepa hindi, pero que conozca la escritura puede leer de manera fiel un texto a pesar de desconocer su significado. El hindi cuenta con once vocales y treinta y cinco consonantes.

A pesar de las reticencias de los hablantes de lenguas dravídicas, por ejemplo, para aceptar al hindi como lengua nacional, ésta ha ido cobrando terreno día con día gracias en gran parte a la industria cinematográfica de Bollywood, llamada así por ubicarse en Bombay. Las películas producidas en este lugar en hindi son producto de consumo nacional y esto ha hecho lo que la educación formal no ha podido.

2.5 Ventajas de transferencia del inglés y del hindi

2.5.1 Similitudes gramaticales existentes entre inglés y español

Después de revisar los resultados de la encuesta en los que el 100% de los estudiantes respondió que habla inglés, otro factor importante que hay que considerar es el de interferencia. Resulta relevante apreciar que como en este caso el español no es la segunda lengua y muchas veces, ni la tercera, de los alumnos, el fenómeno de la transferencia no necesariamente tiene que involucrar la lengua materna. Por otra parte, la constante es que la lengua que todos los estudiantes aprendieron en un contexto

esencialmente institucional es el inglés. Como ya se mencionó previamente, el papel social que se le ha otorgado a esta lengua en India siempre ha estado relacionado con fines educativos, profesionales o de estatus. Todo esto explica que la transferencia en el aula de clase de español no es, por lo menos a nivel léxico y morfológico, con el hindi u otras lenguas nativas, sino con el inglés. La traducción y la comparación son procesos que pretendieron ser desterrados por métodos como el directo, pero la realidad es que el maestro lo quiera o no, con o sin su ayuda, los estudiantes recurren a ellos al intentar acercarse al significado de la estructura a la cual se enfrentan.

En el escenario real del aula multilingüe en la que ni siquiera el profesor comparte necesariamente la lengua materna de los alumnos, una lengua medio como el inglés se vuelve indispensable:

La práctica de actividades que impliquen el contraste de lenguas requiere de una premisa: todos los alumnos deben compartir la misma L1 o, al menos, tener un conocimiento suficiente de una misma lengua común (recordemos que en la definición de transferencia se incluía cualquier lengua previamente conocida).³⁵

Independientemente de las consideraciones teóricas, las ventajas pragmáticas de este uso son arrolladoras. Una de las características que un buen profesor de lenguas debe tener, es contar con la capacidad de hacer un uso inteligente de las herramientas a su disposición. Las consecuencias de la enseñanza del inglés como lengua extranjera se perciben a nivel mundial. Un estimado reciente sugiere que mientras alrededor de 375 millones de personas hablan inglés como lengua materna, otro billón lo hace como segunda lengua o se encuentra en proceso de su adquisición³⁶. Por si fuera poco, en el caso de India el inglés ni siquiera es una lengua extranjera, sino que tiene carácter de nacional.

Como se sabe, el inglés es la L2 más estudiada en el mundo: en la mayoría de los países no anglohablantes es la lengua extranjera que la mayoría de la población en edad escolar estudia. Puede afirmarse, por lo tanto, sin riesgo a exagerar, que son excepcionales los estudiantes de español como lengua extranjera que no han estudiado previamente inglés.³⁷

Profesores de español a nivel licenciatura y maestría de JNU corroboraron el fenómeno de transferencia del inglés al español. En el caso de Delhi University, en donde se utiliza el método directo también se reportó el fenómeno que no tendría por qué entenderse como interferencia necesariamente. El inglés es

³⁵ Martín, José Miguel. "Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español" en Ruhstaller et Bergillos Francisco coord. *La competencia Lingüística y Comunicativa en el aprendizaje del español como Lengua extranjera*. Madrid, Ed. Edinumen, 2004. p. 17.

³⁶ cfr. Mitchell and Florence. *Op. cit.*

³⁷ Martín, José Miguel. *Op. cit.* p. 19.

simplemente más cercano al español léxica y morfológicamente. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Oraciones transitivas

a) Hindi mainN raanii ko caahtaa huuN
 ‘Yo’ ‘Rani’ ‘a’ ‘quiero’

Inglés I love Rani
 ‘Yo’ ‘quiero’ ‘Rani’

Español Yo quiero a Rani³⁸

b) Hindi ham baccoN ko sikhaaenge
 ‘Nosotros’ ‘niños’ ‘a’ ‘enseñaremos’

Inglés We will teach the children
 Nosotros marca de futuro enseñar a los niños

Español Nosotros enseñaremos a los niños

Oraciones intransitivas

a) Hindi we achaa dauDte haiN
 ‘Ellos’ ‘bien’ ‘corren’

³⁸ Ganesh Gadre, Vasant. *Estructuras gramaticales de Hindi y Español*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Agencia Española de Cooperación Internacional, 1996. p. 51.

consciente) de L2 hacia L3, al tiempo que se inhibe o se mitiga, por así decirlo, la fuerza de la L1. (Benson 1999)⁴¹

Una vez aclarado que a nivel sintáctico resulta mucho más conveniente hacer la comparación con el inglés y que de cualquier forma el fenómeno de transferencia se dará en este sentido, podemos pasar a explicar dos similitudes con el hindi.

Otro de los aspectos del español que les resulta bastante fácil de comprender a los hablantes de hindi y se debe precisamente a la similitud entre las dos lenguas es el modo. El hindi tiene exactamente los mismos tres modos que el español. En el caso del imperativo en ninguna de las dos lenguas puede aceptar la forma interrogativa o referirse a una acción pasada. En el caso del subjuntivo existe una correspondencia casi exacta⁴². De esta forma, aunque el aprendiente tenga que aprender un paradigma distinto, no existe confusión alguna con respecto al uso del modo. Éste es un problema que generalmente los angloparlantes enfrentan y que es muy difícil de explicar. Si el profesor está consciente de estas similitudes, su labor se facilita enormemente.

2.5.2 Similitudes fonéticas existentes entre hindi y español

Uno de los rasgos del español que les resulta más difícil de aprender a los hablantes de inglés en particular, es el sonido de la vibrante [r], con excepción de los escoceses, quienes cuentan con este sonido en su variante dialectal. Ésta es una de las características que delatan su lengua materna y que a pesar de años de práctica e incluso de vivir inmersos en un contexto hispanohablante, no pueden desarrollar. Una de las explicaciones para este fenómeno es la siguiente:

Existe una cierta pérdida gradual de la plasticidad del organismo para ciertas habilidades motoras, según van pasando los años; entre ellas podría encontrarse la habilidad articuladora, que se va haciendo más rígida para la producción de sonidos que no existen en la LM y que nunca se han pronunciado ni discriminado auditivamente.⁴³

⁴¹ En Martín, José Miguel. *Op.cit.* p.20.

⁴² cfr. Vasant Ganesh. *Op cit.*

⁴³ Baralo Marta. *Op. cit.* p. 26.

Además de apoyar la famosa teoría de la edad crítica para la adquisición de lenguas, este fenómeno da pie también al de la interferencia, ya que la fónica es una de sus manifestaciones más claras y es responsable del denominado acento extranjero.

Sin embargo, en el caso de India y de los hablantes de hindi esta transferencia a nivel fónico es más bien una ventaja. La pronunciación del español que los aprendientes indios alcanzan es simplemente perfecta, en cuestión de minutos se adaptan al nuevo sistema y desarrollan un nivel de nativos. Esto se debe a que el español es sumamente fácil frente a la complejidad del sistema fonético del hindi y del resto de lenguas indo-arias e incluso de otras familias lingüísticas de India, debido al proceso de sanscritización que sufrieron.

El sistema consonántico del hindi, como el de todas las lenguas indo-arias es substancialmente más complejo que el del inglés y otras lenguas europeas occidentales. Esto se puede atribuir al gran número de consonantes en hindi y a la forma en la cual esos sonidos son articulados.

*The consonant system of Hindi, like that of all Indo-Aryan languages is substantially more complex than that of English and other West European languages. This can be attributed both to the sheer number of Hindi consonants and to the manner in which these sounds are articulated.*⁴⁴

Las consonantes en hindi pueden dividirse en grupos basándose en las propiedades fonéticas de su formación: Veinte oclusivas (u obstruyentes, *stops* en inglés) : (k, kh, g, gh, c, ch, j, jh, t, th, d, dh, t, th, d, dh, p, ph, b, bh), cinco nasales, cuatro semi-vocales, tres sibilantes y dos vibrantes. A continuación se presenta el cuadro básico de consonantes hecho por Sapiro⁴⁵:

⁴⁴ Shapiro, Michael C. *A primer of modern Standard Hindi*. Delhi, Motilal Banarsidass Publishers, 1989. p. 14.

⁴⁵ *Ibid.* p. 19

STOPS AND NASALS					
	STOPS				NASALS
	Voiceless		Voiced		
	Non-aspirated	Aspirated	Non-aspirated	Aspirated	
Velar	क <i>k</i>	ख <i>kh</i>	ग <i>g</i>	घ <i>gh</i>	ङ <i>ṅ</i>
Palatal	च <i>c</i>	छ <i>ch</i>	ज <i>j</i>	झ (ञ) <i>jh</i>	ञ <i>ṅ</i>
Retroflex	ट <i>ṭ</i>	ठ <i>ṭh</i>	ड <i>ḍ</i>	ढ <i>ḍh</i>	ण <i>ṇ</i>
Dental	त <i>t</i>	थ <i>th</i>	द <i>d</i>	ध <i>dh</i>	न <i>n</i>
Labial	प <i>p</i>	फ <i>ph</i>	ब <i>b</i>	भ <i>bh</i>	म <i>m</i>
SEMI-VOWELS					
	य <i>y</i>	र <i>r</i>	ल <i>l</i>	व <i>v</i>	
SIBILANTS					
	श <i>ś</i>	ष <i>ṣ</i>	स <i>s</i>		
FLAPS					
	Non-aspirated	Aspirated	h-SOUND		
	ड़ <i>R</i>	ढ़ <i>Rh</i>	ह <i>h</i>		

Figure 8. Basic Hindi Consonants and their devanāgarī Representation

Además, la pronunciación de las palabras en hindi es totalmente fiel a la escritura devanagari. Los estudiantes encuentran en esta característica otra similitud con el español que les facilita la labor cuando leen o escriben, en contraste con el inglés.

En conclusión, podemos decir que las similitudes fonético-fonológicas del hindi y el español pueden ser utilizadas en el aula de español en India, así como las similitudes verbales en el modo entre las dos lenguas, pero a nivel sintáctico resulta más conveniente hacer la comparación con el inglés. Evidentemente la clase se beneficiaría mucho más si el profesor conociera la lengua materna de los alumnos o el hindi, sin embargo, esta condición es muy difícil de cumplir. En seguida veremos cuáles son las características del profesorado.

2.6 Características del profesorado de español en India.

En el proceso de enseñanza, por muchos años se pensó que el profesor era el emisor perfecto de conocimientos y que la correcta absorción de estos dependía del estudiante. Poco a poco esta visión

fue cambiando para enfocarse en el método y después en los materiales educativos, una combinación de ambos factores produjo la corriente del “enseñese a usted mismo” que en el aprendizaje de lenguas extranjeras se consolidó con las cintas de repetición y libros de ejercicios del método audio oral. Pero después de esta etapa, hubo un retorno hacia el profesor y nuevos intentos para definir sus funciones, los cuales llevaron a la pregunta lógica de cuál debe ser el perfil del profesor ideal. ¿Qué características debe tener y cómo debe comportarse en clase? Todo esto entra directamente en el terreno de lo subjetivo porque si bien pueden plantearse parámetros deseables, también es cierto que una buena parte depende de la personalidad y de la “química” que se genere en el salón de clases entre los estudiantes y el profesor.

En la enseñanza de lenguas extranjeras resulta esencial que los estudiantes desarrollen un alto grado de confianza en sí mismos y que se sientan cómodos al comunicarse en la lengua meta, aún cuando puedan cometer errores. Es tarea del profesor encontrar la forma de motivarlos y de incitar su curiosidad, no sólo por aprender los aspectos lingüísticos de la lengua, sino también todo el contexto cultural que va ligado a ella. En este mismo sentido, es también labor del profesor decidir qué materiales son adecuados y en qué momento proceder a su utilización. Como podemos observar, a final de cuentas, el profesor se enfrenta a una responsabilidad bastante grande y que la pueda enfrentar exitosamente o no depende en gran medida, además de en su personalidad, en otros factores como la experiencia y el tipo de formación que tenga.

En India, la formación de los profesores de lenguas extranjeras es algo que varía de institución a institución. A partir de que se empezaron a impartir clases de lenguas extranjeras y se abrieron las licenciaturas y maestrías en ellas en las instituciones más importantes del país como la Universidad de Delhi, uno de los objetivos más claros fue el de la formación de profesores. Desde entonces a la fecha, los resultados han sido mixtos por diversos factores y en el caso del español como lengua extranjera, el contacto con la cultura y las pocas posibilidades que tienen los estudiantes para viajar a países hispanohablantes son sin duda dos de los factores que dificultan el proceso y que generan consecuencias negativas. Esto de ninguna manera significa que no existan buenos profesores perfectamente calificados en estos centros y que, a pesar de las adversas circunstancias, son capaces de enseñar y generar interés en sus estudiantes. En este sentido, el aumento del número de alumnos que llega a niveles de maestría y doctorado se encuentra directamente relacionado con los fructíferos esfuerzos de estos profesores. Un ejemplo de este esfuerzo es el realizado por el Profesor Shyama Prasad Ganguly de Jawarhalal Nehru University quien afirma de manera muy acertada:

Se ha observado que el alumno indio goza de una gran facilidad para aprender el idioma español. El método indirecto de enseñanza de español que se utiliza en la mayoría de los centros de India no parece que le desfavorezca pues desde la niñez el contexto multilingüístico hace que desarrolle una conciencia traductora.⁴⁶

Sin embargo el caso de las instituciones privadas es muy diferente. Por ejemplo, en el instituto Inlingua, que utiliza el método directo para la enseñanza de lenguas, el único requisito es ser hablante nativo de la lengua meta. El instituto ofrece un curso de capacitación en el método que dura dos semanas. Independientemente de las críticas que este método ha recibido y de que capacitación no equivale a formación, el otro problema que enfrentan en este instituto es que muy pocas veces cuentan con profesores. La población de extranjeros en India es demasiado flotante; muchos llegan al país exclusivamente por turismo y eso nada tiene que ver con este tipo de trabajo, otros pasan temporadas más largas atraídos por su cultura, tomando cursos o clases de distintas cosas que van desde lengua hasta música, yoga o religión, pero incluso en este caso casi siempre viven en lugares más tradicionales como la mística ciudad de Varanasi. Después tenemos a la gente que trabaja para las embajadas y que obviamente no tienen ni tiempo ni interés para clases de lengua, pagadas en un salario local cuando ellos reciben remuneraciones en euros o dólares. Así que los profesores terminan siendo muchas veces las parejas de personas que viven en India, ya sea porque sean de ahí o porque estén realizando algún trabajo en el país. Esto resuelve el problema de la visa, ya que además el instituto no tiene que solicitar visas de trabajo para estas personas. Es por todas estas razones que este instituto rara vez cuenta con profesores o “facilitadores”, como se les nombra en el método directo.

Ahora, este problema se multiplica si un instituto utiliza otro método que no sea el directo. En tal caso y después de resolver la dicotomía del profesor nativo / no nativo, las únicas formas de tener una fuente razonable de profesores calificados son los egresados de las universidades o proporcionar una formación y capacitación adecuada a hablantes nativos de español que vaya más allá de la instrucción de un método en dos semanas. Esto adquiere una relevancia insuperable si consideramos los problemas de multilingüismo de los cuales hemos hecho mención previamente. De cualquier forma, todo esto siempre estará supeditado a los recursos con los que se cuente.

⁴⁶ Ganguly Shyama Prasad. “Estudios Hispánicos en India” en *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Plaza y Janés, Madrid, 2005. p. 436.

3. Teorías sobre el proceso de adquisición de lenguas

A continuación analizaremos brevemente tres teorías de adquisición de lenguas. Cada una ha aportado conceptos fundamentales que deben tomarse en cuenta para la elaboración de un método integral de enseñanza.

3.1 Teorías Conductistas

El conductismo nació originalmente como una corriente propia de la Psicología y fue altamente influenciada por los experimentos del ruso Pavlov. Se encuentra basada en la idea de que la repetición de ciertas conductas se convertirán en hábitos siempre y cuando reciban el estímulo necesario. El proceso de adquisición de conocimientos se entiende dentro de la dialéctica de ensayo y error. Bajo esta luz, el proceso de adquisición de lengua no es otra cosa más que la imitación y la repetición de estructuras, que responden a estímulos concretos. El error es una parte inevitable en este proceso y en general no existen muchas diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la de segundas lenguas. La repetición y los estímulos correctos garantizarán la formación de hábitos lingüísticos. Cada vez que el aprendiente produzca una respuesta correcta debe recibir una recompensa que refuerce de forma positiva la adquisición de ese hábito.

El método audio oral se encuentra fundamentado en las teorías conductistas, de ahí el principio de repetición de palabras para llegar a la pronunciación correcta. Llevada a su máxima expresión por B.F. Skinner, esta teoría termina considerando al lenguaje como un comportamiento verbal dentro de la amplia gama de comportamientos que el ser humano debe aprender. Existen dos conceptos básicos que nacieron de esta corriente: la transferencia y el análisis contrastivo. El primero se refiere precisamente a la transferencia de hábitos de la lengua materna a la lengua meta o por lo menos en esa acepción se entendía tradicionalmente, sin embargo, la tendencia actual incluye las otras lenguas que el aprendiente conozca:

La transferencia es la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida. (Odlin 1989:2) ¹

Y como consecuencia de este proceso se puede generar la versión negativa que se conoce como interferencia. De este cuadro de comparaciones surge el Análisis Contrastivo, el cual intenta responder a la necesidad de encontrar y prevenir los errores en el proceso, es decir, evitar la transferencia negativa o interferencia. Lingüistas como Fries, Weinreich y Lado se avocarán a la tarea de la investigación y la creación del marco conceptual correspondiente. El trabajo que Vasant Ganesh realiza de comparación entre las estructuras gramaticales del hindi y el español también está encaminado en este sentido y pretende sentar las bases para un método de enseñanza del español a hindi parlantes. Se trata de un trabajo innovador en el área y sin embargo no es conocido o utilizado para la elaboración de materiales en India. Cumple con una descripción formal de ambas lenguas y de sus diferencias y semejanzas para la predicción de posibles errores.

Sin embargo, la transferencia no se encuentra condicionada a aspectos gramaticales únicamente:

La transferencia actúa en conjunción con otros factores –de carácter intralingüístico, unos de naturaleza sociocultural y psicológica, otros- los cuales, a su vez, imponen restricciones en los efectos de la misma.²

Si bien el concepto de transferencia sigue siendo vigente, la idea de predecir los errores mediante el análisis contrastivo fue perdiendo terreno poco a poco debido a que el hecho de que una estructura o rasgo de una lengua sea completamente distinto a la lengua materna o las lenguas previas, no implica que sea difícil de aprender. Además, aunque resulte complicado para los aprendientes, esto no quiere decir que se vaya a producir interferencia. Sin embargo, a nivel fonético el fenómeno de la transferencia es aceptado totalmente en nuestros días.

La fonética es el nivel en que la transferencia es más evidente y más fácilmente admitida, hasta el punto de poder afirmar que la L1 de los aprendices es la clave para predecir la evaluación que los mismos van a recibir de los hablantes nativos. Dicho de otra manera, un hablante nativo puede aventurar con mucha probabilidad de acierto, cómo será la pronunciación de un aprendiz antes de haberle oído hablar la L2, tomando su L1 como única base para el pronóstico.³

¹ Martín, José Miguel. *Op. cit.*, p.13.

² *Ibid.* p.16.

³ *Ibid.*, p. 13.

Éste es un aspecto relevante que puede ser utilizado en este estudio y que se ampliará más adelante. Por otro lado, una crítica más que recibió el modelo conductista es que de ninguna forma consideraba el aspecto creativo del hablante, quien no se limita a repetir una serie limitada de estructuras, sino que también tiene la capacidad de generarlas. En la Psicología, el modelo fue reemplazado por el cognitivismo, mientras que en la Lingüística, Noam Chomsky con el modelo innatista del cual se habla más adelante revolucionaría las teorías de adquisición del lenguaje.

3.2 Teoría del Monitor

Esta teoría fue desarrollada por S.D. Krashen en 1983 y una de sus aportaciones más importantes es la distinción que hace entre adquisición y aprendizaje de la lengua. Define adquisición como:

El proceso subconsciente idéntico en todas sus formas al proceso que utilizan los niños para aprender su primera lengua” frente a aprendizaje que es “el proceso consciente que resulta del estudio sistemático de una lengua.⁴

Es decir, aprendizaje es el resultado de la experiencia que se lleva a cabo en clase, en la cual el aprendiente debe prestar atención y hacer un esfuerzo consciente que lo llevará a aprender las reglas de la lengua meta, mientras que la adquisición es el resultado de la interacción natural con la lengua a través de una comunicación real con objetivos más concretos, plena de significado.

La hipótesis del Monitor establece que ‘el aprendizaje tiene una sola función, y ésta es la de monitorear o editor’ y que entra en juego solamente para ‘realizar cambios en la forma de nuestros enunciados formulados, después de que han sido producidos por el sistema de adquisición’ (1982, p.15). La adquisición ‘inicia los enunciados formulados por el hablante y es responsable de su fluidez. Por lo tanto el monitor es lo que se cree que altera el output del sistema adquirido antes o después de que el enunciado sea escrito o dicho, pero la locución es iniciada completamente por un sistema adquirido.

The Monitor Hypothesis states that ‘learning has only one function, and that is a Monitor or editor’ and that learning comes into play only to ‘make changes in the form of our utterance, after it has been produced by the acquired system’ (1982, 15). Acquisition ‘initiates’ the speaker’s utterances and is responsible for fluency. Thus the Monitor is thought to alter the output of the acquired system before or after the utterance is actually written or spoken, but the utterance is initiated entirely by the acquired system.⁵

⁴ Krashen, 1985, p. 1. en Mitchel y Myles, *Op. cit.* p.45.

⁵ Mc Laughlin, 1987, p. 24 en Mitchell et Florence, *Op.cit.* p. 46

El conocimiento consciente, aprendido, funciona como el control de las producciones espontáneas basadas en la adquisición. Para esto se vale de correcciones sobre lo que es producido por el sistema de adquisición. El funcionamiento de este mecanismo depende de tres factores:

- Conocimiento de la regla. Determinado por el grado de complejidad de estas reglas. Es decir, el aprendiente debe estar familiarizado con ellas.
- Foco en la forma. La atención del aprendiente debe de estar en la forma y no en el significado de la producción lingüística.
- Tiempo. El aprendiente debe de contar con suficiente tiempo para aplicar la regla aprendida.

Además de la teoría del Monitor, Krashen desarrolló dos conceptos dentro de su modelo, el cual sirvió como base para el método comunicativo. *Input* se refiere a las producciones en la lengua meta, ya sean escritas u orales, a las que el aprendiente es expuesto durante el proceso de aprendizaje. Para que exista la adquisición, estos datos o producciones deben ser un poco más difíciles que el nivel previamente adquirido. En términos de Krashen, es la regla del “ $i + 1$ ”, el nivel conocido más otro de dificultad.

Los seres humanos adquieren el lenguaje solo de una manera – entendiendo mensajes o recibiendo un ‘input comprensible’...Avanzamos de i , nuestro nivel actual a $i + 1$, el siguiente nivel en el orden natural, mediante la comprensión del aducto que contiene $i + 1$.

Humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’...We move from i , our current level, to $i + 1$, the next level along the natural order, by understanding input containing $i + 1$.⁶

Sin embargo, esta fórmula ha sido criticada por ser imprecisa ya que no se puede determinar con certeza cuál es el nivel previo y el nivel “ $i + 1$ ” de cada aprendiente.

A pesar de las críticas uno de los aspectos que se fijó de manera definitiva en la enseñanza de lenguas es la idea de los niveles de dificultad progresivos. Todo esto sirvió para un cambio de enfoque en el que la interacción cobró mucho más importancia y posteriormente Swain completó esta teoría con el concepto de *output* y que se encuentra relacionado con la forma en la que verdaderamente se fijan y se activan los conocimientos del aprendiente:

⁶ Krashen, 1985, p. 2 en Mitchell et Florence. *Op.cit.* p. 165.

Solamente lo producido en la segunda lengua es decir el output, realmente fuerza al aprendiente a intentar el procesamiento gramatical completo y de este modo impulsa de la manera más efectiva la morfología y la sintaxis de la segunda lengua.

*Only second language production, that means output, really forces learners to undertake complete grammatical processing, and thus drives forward most effectively the development of second language syntax and morphology.*⁷

El concepto de *output* en la enseñanza de español como lengua extranjera en India es importante porque las únicas oportunidades que el aprendiente tiene para activar y fijar sus conocimientos se producen en el aula. Si el profesor no produce las condiciones necesarias para este proceso, el aprendizaje será siempre incompleto.

La aportación más grande de Krashen es sin duda la diferenciación de lengua aprendida y adquirida ya que el multilingüismo de India se debe a una combinación de ambas y esto tiene implicaciones en la enseñanza de lenguas, como veremos más adelante.

3.3 Gramática Universal

La Gramática Universal corresponde a una teoría de adquisición de lenguas que representa en sí misma un parteaguas con respecto a la Lingüística tradicional de corte estructuralista. Las aportaciones de Noam Chomsky son de un valor incalculable, aunque algunas de ellas sean todavía bastante polémicas. Algunos de sus conceptos han tenido gran aceptación en el área de la enseñanza de lenguas, a pesar de que en primera instancia intentaban explicar el proceso de adquisición de la lengua materna.

La idea de la existencia de rasgos comunes en todas las lenguas es, sin embargo, muy anterior al propio Chomsky. Los Universales Lingüísticos provienen de la tipología de las lenguas. Un universal lingüístico es un determinado rasgo o fenómeno que se encuentra presente en todas las lenguas o, al menos, en una gran parte de ellas. El interés por los universales lingüísticos tiene su antecedente en la Gramática de Port Royal en donde se buscaba la relación universal existente entre lenguaje y lógica.

⁷. Mitchell et Florence. *Op.cit.* p. 160

Para explicar el proceso de adquisición de lengua, Chomsky desarrolló el concepto de Dispositivo de Adquisición de Lengua (Language Acquisition Device LAD en inglés, DAL en español):

La psicología conductista, el AC (Análisis Contrastivo) y el método audiolingüe recibieron un revés, del que nunca se recuperaron, cuando Chomsky (1959) critica la concepción del aprendizaje lingüístico basado en la formación de hábitos para proponer su teoría innatista según la cual los humanos no aprendemos a hablar como consecuencia de la formación de hábitos que tiene lugar en la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo sino por estar genéticamente dotados de un mecanismo –el dispositivo de adquisición del lenguaje- que nos permite aprender nuestra lengua materna por la simple exposición a la misma, ya que tal exposición genera la activación del dispositivo.⁸

Los hablantes disponen de este Dispositivo de Adquisición del Lenguaje. Se trata de una capacidad humana, un conocimiento innato de rasgos lingüísticos universales, entre los que destacan las categorías sintácticas, los rasgos fonológicos distintivos y los universales formales. Un ejemplo claro en el que se opone a las teorías conductistas de repetición se trata de la tendencia a la analogía que tienen los niños aprendiendo lengua materna. Cuando un niño dice: “*no sabo*” lo que está haciendo es seguir un paradigma de conjugación que, evidentemente, nadie le ha explicado de manera formal. No puede ser tampoco un error de imitación en el que el niño esté copiando a algún otro hablante, así que se trata de un proceso de abstracción interno. Los conceptos de competencia y actuación surgen en este marco teórico. Competencia es la capacidad que tiene el hablante para producir e interpretar cualquier estructura que se le presente en su lengua. Una de las críticas más fuertes que se le han hecho a Chomsky es que esta noción de competencia existiría solamente en un hablante ideal irreal que conociera todo el léxico y las formaciones gramaticales de una lengua. Actuación es la concreción de este sistema, es decir, de todas las opciones que el hablante tiene para expresarse y que forman parte de su competencia, debe realizar una selección.

Otras disciplinas, como la Psicolingüística y el Análisis del Discurso pueden dar cuenta de estos procesos:

El enfoque de la Gramática Universal del lenguaje está relacionada con el conocimiento del lenguaje, es decir con la representación mental abstracta del

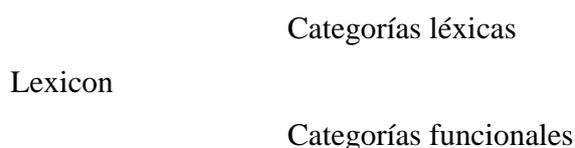
⁸Martín, José Miguel. *Op.cit.* p. 12.

lenguaje y con los mecanismos computacionales asociados con él, los cuales se encuentran presentes en todos los seres humanos y reciben el nombre de Competencia. La ejecución forma parte de la teoría del uso de la lengua, dentro de la cual la competencia lingüística es sólo un aspecto y otros factores como la capacidad que tiene el cerebro para procesar la información también entran en juego. Una teoría completa del lenguaje tiene que definir también cómo es que tenemos acceso a nuestra base de conocimientos y cómo ésta se relaciona con un conjunto de variables psicolingüísticas y sociolingüísticas.

*(The Universal Grammar approach to language is concerned with knowledge of language, that is, with the abstract mental representation of language and the computational mechanisms associated with it, which all human beings possess, called competence. Performance is the domain of a theory of language use, in which linguistic competence is only one aspect, and factors such as the brain's information-processing capacity also come into play. A complete theory of language also has to define how we access our knowledge base, and how it relates to a number of sociolinguistic and psycholinguistic variables.)*⁹

Esta teoría también da cuenta de la existencia de una serie de Principios y Parámetros que controlan las formas que las lenguas pueden adquirir y que por tanto, proporcionan las similitudes entre ellas. Se trata también de reglas de carácter universal. Los principios son las formas que no cambian y son comunes a todas las lenguas humanas, mientras que los parámetros son los valores abiertos que caracterizan las diferencias entre las lenguas y dan origen a la variación paramétrica.

En las más recientes revisiones a sus propias teorías, conocidas como el Programa Minimalista, Chomsky explica que el centro del lenguaje humano es el Lexicon, que puede ser entendido de la siguiente manera:



Las primeras categorías, las léxicas, son palabras llenas o “con contenido” como verbos y sustantivos mientras que las categorías funcionales son palabras “gramaticales” como auxiliares, determinativos y otros que crean una red de rasgos como tiempo o aspecto y que pueden activarse morfológicamente. La variación paramétrica se da a nivel de Lexicon, fundamentalmente en las categorías funcionales que cambian generando diferencias en el orden de los elementos en los sintagmas. En este nuevo Programa Minimalista, los parámetros adquieren una importancia fundamental:

⁹ Mitchell y Myles. *Op.cit.* p. 56.

En lugar de encontrarse ligados a principios específicos y de estar contenidos en la parte estructural de la gramática, los parámetros estarían contenidos ahora dentro del lexicon mismo. De hecho, desde esta perspectiva, las lenguas difieren entre sí porque sus lexicones son diferentes y por tanto, todo lo que la adquisición de lenguas implica es el aprendizaje de éstos.

(Instead of being linked to specific principles and contained in the structural part of the grammar, parameters would now be contained within the lexicon. In fact, in this view, languages are different from one another only because their lexicons are different, and all that language acquisition involves is the learning of the lexicon.)¹⁰

La teoría de que la Gramática Universal permanece disponible en algún grado para la adquisición de lenguas para los adultos podría arrojar cierta luz acerca de qué valores paramétricos o qué partes del lexicon son distintos a los de la lengua materna o difíciles de aprender. Es decir, identificar las particularidades de una lengua, lo que la hacen distinta al núcleo de lo universal.

Las propiedades de la gramática nuclear se adquieren sin esfuerzo, guiados por los principios de la GU, mientras que las propiedades específicas de la gramática periférica de una lengua ofrecerían mayor dificultad.¹¹

Sin embargo, si bien ya se ha aceptado su existencia y la del dispositivo de adquisición, ahora la pregunta es saber, si al aprender lenguas extranjeras, existe todavía acceso a este dispositivo y en caso de que así sea, en qué grado. También se ha aplicado esta teoría al concepto de interlenguaje:

Aprendientes de segundas lenguas desarrollan comúnmente gramáticas de interlenguaje que son diferentes a las de los hablantes nativos, pero que son forzadas por la Gramática Universal y esto se debe, en parte, a las propiedades del input de la segunda lengua que está interactuando con la Gramática Universal y con la gramática de la L1. Muchas preguntas permanecen sin respuesta, incluyendo la de por qué algunos aprendientes se ‘fossilizan’ con estas gramáticas divergentes de interlenguaje, mientras que otros desarrollan una igual a la de los hablantes nativos, por qué algunos parámetros pueden ser restablecidos de manera exitosa mientras que otros no, por qué el input positivo en L2 no tiene en algunas ocasiones éxito como detonador del cambio en la gramática de los aprendientes.

(L2 learners often develop IL (interlanguage) grammars that are different from the grammars of NS [native speakers] but that are nevertheless constrained by UG, and that this is due, in part, to properties of the L2 input interacting with UG and the L1 grammar. Many questions remain to be answered, including the question of why some learners ‘fossilize’ with these divergent IL grammars, whereas other successfully

¹⁰ *Ibid.* p. 66.

¹¹ Baralo, Marta. *Op. cit.* p.56

attain a native like grammar; why some parameters are successfully reset, whereas other are not, why positive L2 input is only sometimes successful as a trigger for grammar change.)¹²

En realidad, los estudios que se han hecho y una gran parte de la teoría se basan en hablantes monolingües que se enfrentan a segundas lenguas, ya sea en un contexto institucional o de inmersión. Pero, ¿qué pasa en el caso de hablantes multilingües? Existe la creencia de que le resulta más fácil aprender una nueva lengua a quien ya sabe varias y a veces esto se relaciona con la disciplina que el aprendiente pudo haber desarrollado al estudiar las primeras. Éste es un factor innegable, pero ¿qué pasa con aquellos que hablan varias lenguas y no las han aprendido en un contexto institucional? La explicación que se podría dar a este fenómeno estaría ligada a un contacto mucho más frecuente y directo con el dispositivo de adquisición.

Lamentablemente, no se han realizado estudios en este sentido y no sólo porque podrían esclarecer de forma muy importante este fenómeno, sino también porque, como ya se mencionó previamente, el multilingüismo es una condición mucho más extendida de lo que las primeras teorías lingüísticas consideraban. Ésta es una consideración de muchísima importancia no sólo para la enseñanza de lenguas o la lingüística aplicada, sino para los cimientos de la disciplina en sí.

Si la mayor parte de los seres humanos discutiblemente usan más de una lengua, basar a la lingüística en monolingües no es tanto una idealización que resulta conveniente sino una representación engañosa de la especie humana. El sistema de la representación mental del lenguaje tiene que ser lo suficientemente flexible como para lidiar con el conocimiento de más de una lengua por la misma mente y no sólo con una.

(If most human beings arguably use more than one language, basing linguistics on monolinguals is not so much a convenient idealisation as a misleading representation of the human species. The system of mental representation of language has to be flexible enough to deal with knowledge of more than one language by the same mind, not just one.)¹³

Es por esto que India es un campo fértil no sólo en materia de enseñanza de lenguas, sino para estudios de campo que puedan dar cuenta de esta realidad. Pocos son los lingüistas que se aventuran en el subcontinente, Gumperz ha sido uno de ellos.

¹² White, 1996, p. 115 en Mitchell et Myles. *Op. cit.* p. 83.

¹³ Cook Vivian. *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, St. Martin's Press, 1993. p. 245.

4. Contenidos Culturales

4.1 Enseñanza de Contenidos Culturales

Decir que la lengua es vehículo de la cultura se ha convertido en un lugar común pero no por ello se anula la veracidad de esta afirmación. Los teóricos de la enseñanza de lenguas han puesto su interés recientemente en el área de los contenidos culturales, es decir, cuáles se deben de enseñar y cómo hacerlo.

Existe la teoría que divide a la cultura en dos tipos: la alta, o Cultura con mayúscula es aquella que se refiere a grandes acontecimientos, grandes personajes, aquellas cosas que forman parte del conocimiento universal o las aportaciones de cada pueblo a este conocimiento. La producción artística como la literatura, la pintura o la música también entran en esta categoría. Después tenemos la cultura con minúscula o “cultura a secas” y es la que se refiere a la vida cotidiana y sus rasgos, al comportamiento y el carácter de sociedades o de sus miembros en particular. Ahora, ¿dónde empieza una y termina la otra? En realidad, esta diferenciación cae totalmente en el terreno de lo subjetivo. Lo que alguna vez fue considerado como alta cultura, puede no serlo con el paso del tiempo y viceversa. Consideraciones morales, económicas, sociales y estéticas, modas, el “espíritu de los tiempos” dictan, por ejemplo, el ascenso o declive de autores, actividades o comportamientos.

Podemos entender por cultura una forma de vida, un sistema de creencias, un conjunto de prácticas sociales. Puede ser un sinónimo de un país, una región o un grupo de regiones o países. Se puede tratar de una religión, como la cultura islámica o la judía.

Sin embargo, hay que tener en mente que esta concepción es relativamente moderna y es resultado justamente de procesos históricos:

La reflexión sobre cultura y el intrincado itinerario semántico que atravesó este concepto, están profundamente vinculados con el desarrollo de la tecnología y con el avance colonial que puso a los europeos en contacto con costumbres diferentes y con extraños modos de vivir y resolver los problemas de la existencia.¹

Bajo esta amplia gama de significados la descripción de una persona abarca más de una categoría. Es decir, si bien existen elementos que lo identifiquen como parte de un grupo, también existen esas

¹ Margulis Mario. “Globalización y Cultura”. Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Revisado en: <http://tumi.lamolina.edu.pe/ipps/Comunicacion%20Intercultural/coin07.pdf>

diferencias que terminan siendo fundamentales para la comprensión de conjunto. Al decir cubano o colombiana, hablamos sin duda de miembros de la cultura occidental, latina y latinoamericana, pero que tendrán particularidades que van más allá de sudamericano o caribeño. Así como la sociolingüística ha demostrado que la situación geográfica y el contexto socioeconómico pueden determinar el acento o el vocabulario empleado, estos factores junto con muchos otros determinan la “cultura” o *background* de un grupo determinado.

Una de las cosas que resulta totalmente errónea al hacer grandes contrastes entre “nuestra cultura” y “su cultura” es la tremenda variedad que existe dentro de cada una.

*(One of the things that goes deeply wrong with grand contrasts between “our culture” and “their culture” is the tremendous variety within each of these cultures.)*²

Se trata de la definición por contraste, bastante cercana a la lógica aristotélica de la descripción de un objeto mediante la creación de grupos de características compartidas o no. En este régimen de opuestos que es dominado intelectualmente por Occidente todo empezó por el encuentro con el otro o con lo otro, ya sea Asia o América. En esta odisea de viajes, conquistas, descubrimientos e imperios, la lengua es un elemento vivo, partícipe, a veces testigo y a veces víctima. La lengua proporciona cohesión a mundos diversos.

La lengua forma parte de un complejo sistema cultural y que mantiene una estrecha relación con la organización social, las relaciones sociales funcionales, los valores, las creencias y las pautas de conducta y conocimiento que se transmiten de generación en generación, mediante procesos de socialización y culturización.³

Hablar del mundo hispánico si bien proporciona una descripción definida que lo separa de otras culturas como la china, rusa, francesa, inglesa, etc., tampoco termina por dar una imagen precisa debido a su heterogeneidad. Actualmente es común escuchar el término de multiculturalismo para describir países que por mucho tiempo se pensaron como zonas culturales homogéneas. Tal es el caso del multiculturalismo en España.

² Sen Amartya. *The Argumentative Indian*. Oxford University Press. Delhi, 2004. p.137.

³ Moreno Fernández. *Op.cit.* p. 201.

Esta tendencia es sin duda, una reacción frente a la globalización y una respuesta de lo local para la formación de nuevas identidades.

El hecho de que la segunda lengua más aprendida en el mundo sea el inglés habla precisamente de esta homogenización. Lengua franca con un poder de expansión nunca antes visto en la historia, la realidad es que para poder ser partícipe de los avances tecnológicos, científicos e intelectuales, el inglés es indispensable a pesar de los esfuerzos de traducción hechos por muchos gobiernos del mundo. Esta homogeneización es también de corte cultural y además de traer consigo la idea de la supremacía de un modelo de vida, impone una amplia gama de creencias y temores. A pesar de la revalorización del multiculturalismo que se da generalmente en entornos académicos o intelectuales, el peligro más grande al se enfrentan las sociedades modernas son la intolerancia y el odio racial.

Una reflexión sobre cultura que no pase por estas concreciones del mundo actual no puede aspirar a reflejar su complejidad. Y es precisamente en este contexto en el que se debe entender la enseñanza de lenguas. En mi opinión, su objetivo primordial es el de inculcar lo que en inglés se conoce como “cultural awareness” y cuya traducción más cercana es “receptividad cultural”. Este concepto va más allá de la tolerancia porque la idea es generar curiosidad y poner al estudiante en una posición en la que debe problematizar y reevaluar su propia cultura. Esta es un posición distinta en la que la enseñanza de lenguas se ve como una parte en un todo en el que el objetivo de la educación no es la memorización de datos o la acumulación de habilidades, sino un aprendizaje reflexivo. La oportunidad que se le presenta al aprendiente de renombrar su realidad y reevaluar no sólo una cultura diferente sino la suya propia representa en sí misma una experiencia enriquecedora no sólo para el individuo, sino para la sociedad de la que forma parte. Se trata de una expansión cultural en todo el sentido de la palabra.

Una filosofía educativa que enfatiza solamente “hacer cosas con las palabras”, es decir, por la forma y no el fondo, corre el riesgo de ayudar a mantener el estatus quo; tiene dificultades al enseñar cultura porque la competencia transcultural, a diferencia de la competencia pragmática, se predica en la paradoja y el conflicto y en formas comúnmente irreductibles de ver el mundo.

(An educational philosophy that stresses only doing things with words runs the risk of helping maintain the social status quo; it has difficulty dealing with the teaching of culture, because cross-cultural competence, unlike pragmatic competence, is

predicated on paradox and conflict and on often irreducible ways of viewing the world.)⁴

Además de que reduce la curiosidad que es el motor indispensable de toda actividad intelectual. Si bien es cierto que aprendemos lenguas con fines prácticos y objetivos concretos, limitarnos a la idea de la eterna traducción de nuestra cultura y comportamiento no sólo representa una visión muy pobre sino que además nos condena al fracaso y al aislamiento en la lengua meta. Conocer la importancia que distintas culturas dan a sus rituales conversacionales o de comportamiento puede ser la diferencia entre el éxito o el fracaso, comunicativamente hablando. Prácticamente todo lo que el hombre hace significa algo y tiene una carga simbólica. Lo que asumimos como cotidiano, no lo es necesariamente para alguien que desconoce toda esta red de sentido. Saludarse con un beso en la mejilla sería un atrevimiento en India, sobre todo entre un hombre y una mujer. Si se trata de una persona mayor o respetable, en un contexto hindú, lo que se espera es que la persona de “menor” categoría se incline para tocar los pies del otro con las manos, en busca de su bendición. Esta es una práctica común entre *gurus* y discípulos, padres e hijos o simplemente entre personas mayores y jóvenes. Existen bastantes anécdotas de estudiantes de español indios que han viajado a países de habla hispana y que se han quedado petrificados cuando los han saludado de beso, sin saber que hacer o qué esperar. Es decir, desconociendo completamente el significado de ese acto cotidiano y esto nada tiene que ver con el conocimiento gramatical o léxico de la lengua meta.

Cualquier situación de enseñanza de segundas lenguas o de lenguas extranjeras es, en realidad, una situación de lenguas en contacto. La adquisición de una segunda lengua es un modo de aculturación o de adaptación a una nueva cultura, hasta el punto de que el grado de aculturación es capaz de indicar el nivel de adquisición de la segunda lengua.⁵

En este sentido resulta muy importante identificar si la enseñanza se da en un contexto de inmersión cultural o en el aula. Obviamente en el segundo caso, la forma en la que se apprehenden estos contenidos culturales siempre será un tanto artificial pero es por eso que el profesor y los materiales deben suplir estas deficiencias. Cuando los aprendientes viven en el país de la lengua meta o pueden visitarlo o por lo menos, interactuar con hablantes nativos, su experiencia del comportamiento, la forma de vida y las costumbres es mucho más completa.

⁴ Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language teaching*. Oxford University Press, 1993. p. 240.

⁵ Moreno Fernández. *Op.cit.* p. 328

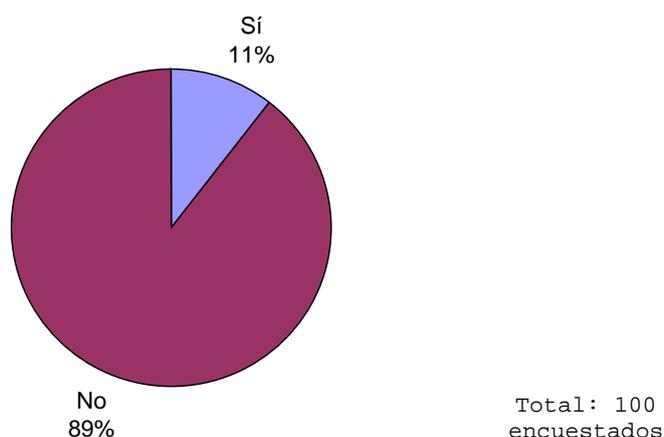
Nos apropiamos de una nueva lengua, de una nueva forma de significar, en la medida en que nos apropiamos del medio sociocultural que nos invita (o nos fuerza) a negociar los nuevos significados lingüísticos-culturales que nos resultan imprescindibles para comunicar con ella.⁶

En el aula de español en India el problema es justamente la falta de oportunidades para la interacción real con el mosaico de culturas que por razones prácticas englobaremos en este momento con el término de cultura hispánica. Hablar de la percepción de una cultura implica, de por sí, entrar a un terreno muy frágil por el problema de la definición del concepto de cultura y por tanto, tratar de investigar lo que un conjunto de cien personas piensan sobre ella es todavía más complicado. Además de correr el peligro de caer en estereotipos, la distancia presupone en este caso un gran obstáculo. Y es una relación inversamente proporcional porque lo que el mundo hispánico sabe de India es también muy reducido. Un ejemplo de ello es, a mi parecer, el del incorrecto uso del gentilicio “hindú” para definir a las personas de la India. Hindú denota la pertenencia a una religión, la hinduista, y resulta que en la India existen un gran número de religiones con un igual importante número de adeptos cada una. Es por eso que el término “indio” para persona que es de la India es mucho más apropiado, pero como es bien sabido, esa palabra adquirió una carga peyorativa en el continente americano hace más de 500 años por un error fundamentalmente de ubicación.

Por otra parte, también hay que mencionar el problema que representa el concepto mismo de “cultura hispánica”. ¿Cómo es posible englobar a la mayor parte de un continente y un país de otro tan fácilmente? Sin embargo, algo ha de tener en mente el estudiante de español en India, por más general que sea. Los medios a los que se tiene acceso en India para entrar en contacto con la cultura hispánica como las actividades culturales organizadas por algunas embajadas. En este sentido me parece importante recalcar que ninguna cuenta con un centro cultural propio a diferencia de el centro Max Mueller Bhavan de la Embajada de Alemania, el British Council del Reino Unido o la Alliance Francais de Francia. En estos lugares se presentan ciclos de cine, festivales gastronómicos, encuentros literarios, presentaciones de libros y conciertos, además de la impartir clases de lengua. He aquí los resultados de la encuesta que corresponden a la sección de cultura:

⁶ J. M. Vez (2002:6-7) citado por Cruz Moya en. “Aportaciones de la Lingüística Crítica a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” en Ruhstaller et Bergillos Francisco coord.. *Op.cit.* p.61

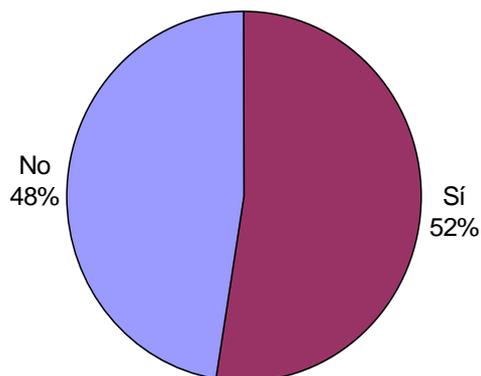
¿Has visitado algún país de habla hispana?



El 11% de los encuestados respondió que sí ha estado en algún país en donde se habla español. Muchos de ellos dijeron haber visitado España, algunos otros mencionaron México y otros, curiosamente, hablaron de Estados Unidos de Norteamérica. En este mismo sentido, fueron varios los que afirmaron que aprenden español porque creen que les será útil al continuar con sus estudios en los Estados Unidos. Es decir, existe la percepción de la importancia que el español cobra día a día en ese país, aunque todavía no sea considerada como lengua oficial a nivel nacional. En contraste, el 89% restante no ha tenido esta oportunidad, lo cual implica que su contacto con la cultura hispánica debe de estar limitado a otras fuentes. Saber qué es lo que entienden los aprendientes como “cultura hispánica” a ciencia cierta es muy difícil, especialmente por los estereotipos que son promovidos en gran medida por los medios de comunicación masiva. Es por esto que la encuesta se incluyó la pregunta siguiente:

¿Has leído algún libro, visto alguna película o escuchado música que pertenezcan a la cultura hispánica?

Experiencia de la cultura hispánica



Total: 100
encuestados

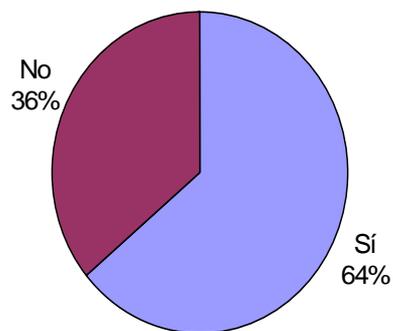
El 48 % de los encuestados no ha realizada ninguna de estas actividades, sin embargo esto no significa que no tenga alguna imagen de lo que la cultura hispánica representa. Mientras tanto, el 52 % restante dio las siguientes respuestas como ejemplos:

Música: Treinta aprendientes han escuchado música y mencionaron a Enrique Iglesias, Ricky Martin y Shakira. También contestaron con categorías como Salsa, Mambo, Merengue y Tango.

Cine: Veintidós aprendientes afirmaron haber visto películas de Almodóvar y otras como “Frida”, “Amores Perros” y “La niña de tus ojos”.

Libros: Diez aprendientes respondieron mencionando a autores como Gabriel García Márquez, Pablo Neruda y Cervantes de Saavedra.

¿Crees que estudiar español ha cambiado tu percepción de la cultura hispánica?



Total: 50
Encuestados

Una importante mayoría del 64 % afirma que su percepción de la cultura hispánica ha cambiado después de aprender español. Mientras que un 36 % afirmó lo contrario.

La conclusión a la que podemos llegar después de observar estos resultados es que la percepción que los estudiantes de español del Instituto Hispania tienen de la cultura hispánica es reducida y que el hecho de aprender la lengua es lo que en verdad marca la diferencia. Como en India los puntos de contacto con cualquier país de habla hispana son muy reducidos, los materiales que el profesor les presente serán sin duda las bases en las que formen su opinión y sean receptivos culturalmente o no. En este sentido, si el profesor y los materiales no ofrecen una muestra de la heterogeneidad tanto cultural como lingüística del español, el aprendiente tendrá pocas oportunidades de descubrirlo por sí mismo. Pero sobre todo, si no se logra despertar el “apetito cultural”, despertar la curiosidad de los aprendientes, entonces incluso el objetivo de aprender la lengua se verá truncado.

La tolerancia y la receptividad de las que se habló anteriormente son resultado de un esfuerzo consciente. Se requiere que los aprendientes experimenten aunque sea brevemente y de manera fragmentaria su propia cultura como si fuera otra, poniéndose en el papel de extranjeros, ajenos a ella y que la vean no necesariamente como la norma. Esta forma de descentralizarse de su propia cultura requiere de algo más que entusiasmo por otra; no puede suceder de manera incidental solamente. Es una conciencia cultural que se adquiere a través de invertir los papeles.

Podemos concluir que los aprendientes de español en India se enfrentan al problema de la asimilación de un conjunto de culturas agrupadas dentro del término “cultura hispánica” desde la propia vastedad y heterogeneidad de la “cultura india”. Además existe la barrera de la distancia y de las pocas oportunidades de contacto, por lo que el profesor termina jugando un papel clave en el acercamiento de ambos mundos. Si se logra despertar la curiosidad etnocéntrica, el aprendiente no sólo se verá beneficiado en términos de competencia comunicativa e intercultural en español, sino que también podrá ver y valorar su propia cultura desde una perspectiva distinta. En mi opinión, ésta es sin duda, la labor más importante del profesor: abrir esa pequeña ventana hacia la comprensión mutua entre culturas y pueblos.

4.1 Algunas actividades para fomentar la curiosidad intercultural:

1. Discutir en grupo cómo creen los aprendientes que es la vida o algún aspecto de ella en algún país donde se hable la lengua meta. Se pueden abordar algunos de los siguientes temas:

- **Comida.** ¿Cuál es la comida típica del país elegido? ¿Qué crees que es lo que se desayuna comúnmente en ese país? ¿Sabes a qué hora se hacen las comidas y cuál es la más importante del día? ¿Alguna vez has comido algún platillo de ese país? Si la

respuesta es sí, ¿qué te pareció? ¿Crees que la comida del país meta es difícil de cocinar? ¿Te gustaría aprender a cocinarla? ¿Por qué crees que los habitantes de ese país disfruten de esa comida? ¿Sabes de dónde son las principales materias primas con las que se cocina? (ejem. trigo, maíz, tomates, especias, papas, yuca).

• **Deportes.** ¿Cuál es el que más gusta en ese país? ¿Por qué gustará tanto ese deporte en particular? ¿Cómo será asistir a un partido o encuentro de ese deporte en ese país? ¿Sabes cuáles son los mejores deportistas o equipos en ese país?

• **Economía.** ¿Cuál es el principal producto del país meta? ¿Cómo será la vida de los trabajadores que se encargan de su producción? ¿Cuáles serán las razones históricas por las que esa industria en particular se haya desarrollado tanto?

• **Historia.** ¿Conoces algo de la historia del país meta? ¿Puedes nombrar a algunos de sus personajes famosos? ¿Es un país que ha sido colonizado o que ha tenido colonias? ¿Cómo son sus leyes?

• **Arte.** ¿Conoces a algún artista, ya sea pintor, músico, escultor, arquitecto, cineasta o escritor del país meta? ¿Sabes por qué ha destacado tanto? ¿Conoces algo de su obra? ¿Crees que su obra puede ser considerada como patrimonio de la humanidad? Si tuvieras oportunidad de platicar con él o ella, ¿qué le preguntarías?

• **Tiempo libre.** ¿Cómo crees que pasan su tiempo libre los habitantes del país meta? ¿Crees que la vida de la ciudad y del campo en ese país son muy distintas? ¿Por qué? ¿Qué crees que hace alguien de tu edad en un fin de semana normal? ¿Cuáles serán las principales aficiones y pasatiempos de esa persona? ¿Crees que disfruten de algún espectáculo en particular?

Después como tarea pueden investigar en internet y comparar sus suposiciones con la información encontrada. El profesor funge como un guía, como un facilitador y moderador de la discusión.

2. Los aprendientes, divididos en grupos pequeños deben de preparar una exposición acerca de cómo explicarían a un extranjero un ritual propio de su cultura como una boda, un festival importante o cómo se celebra el “año nuevo”. Deben de partir de la premisa de que el extranjero desconoce todo por completo y deben realizar no sólo una descripción, sino también explicar el significado y la carga simbólica de los elementos más importantes que constituyen ese ritual. Pueden hacer uso de su experiencia personal. Después de exponer a sus compañeros el ritual elegido, puede hacerse una discusión en grupo acerca de qué tan certera fueron las descripciones. Como tarea deben buscar el equivalente del ritual o festival o algún otro en algún país de la cultura meta y tratar de investigar ya sea en libros, periódicos, revistas e internet cómo se realiza. Los resultados también se comparten con el grupo.

3. Los alumnos deben redactar una composición en la que imaginarán un día en la vida de alguien de su edad en la cultura meta. ¿Cómo empieza su día? ¿Qué come? ¿Cómo se transporta? ¿Qué estudia o en qué trabaja? En fin, todo lo relacionado con un día en la vida cotidiana de alguien y las significaciones simbólicas y culturales de sus actos.

4. Es indudable que Internet representa una valiosísima fuente de información y comunicación en nuestros días. Si bien es cierto que la información ahí obtenida no siempre resulta confiable del todo, también lo es que existe un gran número de sitios con fines educativos e informativos de una calidad muy alta. En mi experiencia, uno de los sitios mejor diseñados no sólo en cuanto a aspectos técnicos, sino también por su contenido es el de *Radialistas apasionadas y apasionados* que se puede encontrar en la siguiente dirección: <http://www.radialistas.net/>.

A mi me ha resultado verdaderamente invaluable en mi labor de enseñanza y debo confesar que he aprendido bastantes cosas también. A continuación presento lo que en su página oficial dicen de sí mismos los que se encargan de este proyecto:

La Asociación RADIALISTAS APASIONADAS Y APASIONADOS es una ONG sin fines de lucro con sede en Lima, Perú. Nuestra misión es contribuir a la democratización de las comunicaciones, especialmente de la radio, desde las perspectivas de género y ciudadanía. Somos un centro de producción al servicio de radialistas de todos los continentes, priorizando América Latina y el Caribe. RADIALISTAS trabaja

solidaria y complementariamente con las redes de comunicación ya existentes.⁷

De la página oficial se pueden obtener tanto los guiones como las grabaciones de los programas.⁸ Se pueden organizar varias actividades entorno a estos programas que pueden ir desde escucharlo simplemente y después pedirles a los alumnos que respondan un grupo de preguntas hasta que ellos mismos se encarguen de investigar más sobre el tema tratado en el programa. Otra opción es que ellos le den vida a algún guión, que se encarguen de los efectos especiales, etc. Como se ve, se trata de un material muy útil y fértil para ser explotado. Los programas cuentan además con algunas variantes dialectales de Latinoamérica por lo que los aprendientes pueden familiarizarse tanto con los acentos como con regionalismos. Por lo que al contenido se refiere, en estos programas se tratan temas concernientes a Derechos Humanos, Género, Sexualidad, Capacitación y Cultura. Por lo que me atrevo a decir que cumplen con una función educativa esencial, además de contar con la enorme ventaja de pertenecer a la vida real. Es decir, es un material hecho por hispanohablantes para hispanohablantes y por consiguiente, los aprendientes no sólo se enfrentan a temas de actualidad y de una gran importancia en contenido, sino que también se trata de una muestra fidedigna del lenguaje vivo. En India, donde resulta tan difícil encontrar música, películas o actividades culturales, *Radialistas Apasionadas y Apasionados* ha resultado ser una herramienta de primer orden.

5. El uso de materiales literarios siempre ha sido alabado en la enseñanza de lenguas extranjeras. A veces controversial, lo cierto es que nadie puede negar que se trata de una ventana abierta no sólo al lenguaje, sino también a la forma de pensar, sentir y vivir de los pueblos. Ahora bien, las posibilidades de un texto se encuentran directamente relacionadas con la forma en la que se presente y las actividades que se desarrollen en torno a él. Como actividad para el desarrollo de la curiosidad transcultural podemos invitar a los aprendientes a utilizar la intuición o conocimiento que tienen respecto a la cultura meta para tratar de adivinar el desarrollo o desenlace de algún cuento. Un excelente ejemplo es el cuento “El eclipse” de Augusto Monterroso⁹ en el que el dramático desenlace se encuentra en el último párrafo y que depende mucho sin duda de la concepción indigenista del autor. La idea es que antes de leer ese párrafo

⁷ Cfr. Página oficial de Radialistas apasionadas y apasionados en <http://www.radialistas.net/qsomos.htm>

⁸ Ver ejemplo en Apéndice II

⁹ Ver Apéndice III

los aprendientes deben de dar sus posibles finales, pensando primero desde una perspectiva “occidental” o “europea” y luego desde una “latina” e incluso “india”. Los resultados son francamente arrolladores.

Conclusiones

- India es un país multilingüe en el que prácticamente toda la población sabe hablar dos o más lenguas y el inglés tiene una función diglósica en los niveles sociales altos. En este caso el nivel de multilingüismo de los hablantes no se encuentra necesariamente relacionado con el grado de alfabetización de la población. La adquisición de lenguas no implica la pérdida de las primeras, ni que esto se realice de manera formal. Existe una distribución funcional de lenguas. Todos estos factores deben de tomarse en cuenta en el aula de lenguas extranjeras.
- El método de enseñanza de español en Delhi que más se adapta a las necesidades y objetivos de los aprendientes como al contexto en el que se da esta enseñanza es el integral, que es el resultado de una combinación de los métodos gramatical y comunicativo. Esto es lo que de por sí sucede en la mayor parte de las instituciones de enseñanza. De esta manera los aprendientes contarán no sólo con una sistematización que les ayudará a estructurar su pensamiento y expresión, sino que además obtendrán la confianza necesaria para una comunicación efectiva en español. La formación y la capacitación de los profesores resulta fundamental en este sentido ya que éstos deben de estar familiarizados con los distintos métodos y su aplicación. En este sentido, en septiembre de 2005 se celebró en la Universidad de Delhi el primer taller de enseñanza de lenguas extranjeras que contó con la participación de diversas instituciones como el Instituto Goethe, el Alliance Francais, el Instituto Camoes de Portugal, el Instituto Italiano di Cultura y el Instituto Cervantes, además del Departamento de Estudios Germánicos y Lenguas Romances de la Universidad de Delhi. Se trató de un foro para compartir experiencias en el contexto indio y resultó sin duda un buen paso en un largo camino que todavía hay que recorrer.
- Resulta importante tomar en cuenta que la mayor parte de los aprendientes de español, por lo menos del Instituto Hispania en Delhi, se encuentran entre los dieciocho y veinticuatro años de edad y que también cuentan con por lo menos una Licenciatura. Estos datos obtenidos en la encuesta, además de las razones por las que estudian español, arrojan una información valiosa que el profesor puede utilizar para la selección del método o la combinación de varios y de los materiales utilizados en clase.

- Si bien es cierto que la lengua materna de los aprendientes es de fundamental importancia, la clase de español como lengua extranjera en Delhi (y me atrevo a decir que en otras partes del mundo) no se beneficia tanto como debiera de las lenguas segundas de los aprendientes, en este caso el inglés. Después de tomar en cuenta los resultados de las encuestas, podemos concluir que se puede utilizar esta lengua como lengua medio.
- Las similitudes fonético-fonológicas del hindi y el español pueden ser utilizadas en el aula de español en India, así como las similitudes verbales en el modo entre las dos lenguas, pero a nivel sintáctico resulta más conveniente hacer la comparación con el inglés.
- Las actividades encaminadas a desarrollar la receptividad intercultural son de una importancia vital en el contexto indio. Deben ser una estrategia en la que tanto el profesor como los aprendientes participen de manera activa y consciente, ya que sólo así se pueden suplir las deficiencias del medio y avanzar hacia una verdadera competencia comunicativa, además de despertar la curiosidad etnocéntrica.
- Si bien la posición teórica en la que se veía al profesor como guía y poseedor de la última palabra ha quedado rebasada, también es cierto que cabe hacer una revaloración de su función en una situación como el contexto indio. El profesor se convierte en puente entre los aprendientes y un mundo tan diverso como lo es el hispánico. El profesor debe conocer tanto como le sea posible su diversidad lingüística y cultural para poder compartirlas ya que de los textos, películas, canciones, actividades en general que se presente en clase dependerá en gran medida la percepción de los aprendientes.
- India es un campo fértil no sólo en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, sino también para estudios de campo sobre multilingüismo. Resulta verdaderamente sorprendente que existan tan pocos estudios lingüísticos en materia de multilingüismo y adquisición de terceras o cuartas lenguas cuando éste es el caso de la mayor parte de la población mundial. Continuar basando la teoría lingüística en hablantes monolingües no sólo constituye, desde mi perspectiva, una posición ligada con ideas de supremacía cultural y de dominio intelectual, sino que además jamás podrá dar cuenta total de los mecanismos de adquisición del lenguaje.

Apéndice I

Ejemplos de Cuestionario de nivel básico

SHIVANI MATHUR

Cuestionario para estudiantes del Instituto Hispania
Estudio de necesidades: Objetivos y fines concretos

Age: 21

Sex: F M

Studies: Undergraduate students

Occupation:

1. ¿What is your mother tongue? English / Hindi
2. ¿How many languages can you speak fluently? Please name them.
1. English
2. Hindi.
3. ¿How did you learn them?
At home & at the school.
4. ¿Why do you want to learn Spanish?
because it's spoken in 2 continents; & I wish
5. ¿Have you been before in a Spanish speaking country?
No.
6. ¿Have you read any book, seen any film or listened to music that belongs to the Spanish speaking culture? If yes, which ones?
Yes, books - Gabriel Garcia Marquez
music - Marc Anthony, Enrique Igelesias
movie - Pedro - About my mother
7. ¿How would you like your class to be?
1. Less number of people
2. More intervals.

Cuestionario para estudiantes del Instituto Hispania
Estudio de necesidades: Objetivos y fines concretos

Age: 29

Sex: F M

Studies: M.A (SOCIOLOGY)

Occupation: CONSULTANT (INTERNATIONAL LABOUR ORGANISATION / STEP)

1. ¿What is your mother tongue? LADAKHI
2. ¿How many languages can you speak fluently? Please name them. ENGLISH, HINDI, LADAKHI
3. ¿How did you learn them? SCHOOL & MOTHER TONGUE
4. ¿Why do you want to learn Spanish? PROFESSIONAL & PERSONAL INTEREST
5. ¿Have you been before in a Spanish speaking country? NO
6. ¿Have you read any book, seen any film or listened to music that belongs to the Spanish speaking culture? If yes, which ones? NO. Only english movies that are either made in Spanish country or has some referenece to the culture.
7. ¿How would you like your class to be? with 5 minutes break after each hour
@ 45 minutes

Cuestionario para estudiantes del Instituto Hispania
Estudio de necesidades: Objetivos y fines concretos

Age: 26

Sex: F M

Studies: BE (Electronics & Communication)

Occupation: Public Policy Researcher

1. ¿What is your mother tongue? Telugu
2. ¿How many languages can you speak fluently? Please name them.
English, Hindi, Bengali, Telugu
3. ¿How did you learn them?
Grew up among speakers of those languages
4. ¿Why do you want to learn Spanish?
Similar culture to Indian, very vibrant!
Will be going to California probably!
5. ¿Have you been before in a Spanish speaking country?
No
6. ¿Have you read any book, seen any film or listened to music that belongs to the Spanish speaking culture? If yes, which ones?
No
7. ¿How would you like your class to be?
Interactive

Cuestionario para estudiantes del Instituto Hispania
Estudio de necesidades: Objetivos y fines concretos

Age: 22

Sex: F M

Studies: M.A. Economics (DSE, DU)

Occupation: Management Trainee, Customer Acquisition and
Relation Management, American Express

1. ¿What is your mother tongue?

Hindi

2. ¿How many languages can you speak fluently? Please name them.

Hindi, Punjabi, English

3. ¿How did you learn them? Hindi, Punjabi (Native)

English (School)

4. ¿Why do you want to learn Spanish?

To help me work in International market, and
phd. thesis

5. ¿Have you been before in a Spanish speaking country?

No

6. ¿Have you read any book, seen any film or listened to music that belongs to the Spanish speaking culture? If yes, which ones?

No

7. ¿How would you like your class to be?

- As it is now -

Tamanash chowdhary .

Cuestionario para estudiantes del Instituto Hispania
Estudio de necesidades: Objetivos y fines concretos

Age: 20

Sex: F M

Studies: Bachelor of Business Economics .

Occupation: student .

1. ¿What is your mother tongue? Bengali .
2. ¿How many languages can you speak fluently? Please name them. 3 .
English, Hindi, Bengali .
3. ¿How did you learn them? School .
4. ¿Why do you want to learn Spanish? for professional qualification .
5. ¿Have you been before in a Spanish speaking country? NO .
6. ¿Have you read any book, seen any film or listened to music that belongs to the Spanish speaking culture? If yes, which ones? NO .
7. ¿How would you like your class to be? more interactive .

Ejemplos de cuestionario de nivel Intermedio y Avanzado

Cuestionario para estudiantes
Estudio de necesidades: Objetivos y fines concretos

Age: 27

Sex:

F

M

What is your highest qualification? (please specify the subject)

M.A. (English)

Occupation:

Student of Human Rights.

1. What is your mother tongue?

Assamese

2. How many languages can you speak fluently? Please name them.

English, Hindi, Assamese, Bengali.

3. How did you learn them?

English, Hindi, Assamese at school. Bengali similar to Assamese and have ^{Bengali} friends.

4. Why do you want to learn Spanish?

~~Because~~ I am a student of language (English). So, I have a natural tendency to learn language. Lots of human rights violation are taking place in Central & South America and ~~being~~ doing a M.A. level course, I feel Spanish will become handy.

5. Have you been before in a Spanish speaking country?

No.

6. Have you read any book, seen any film or listened to music that belongs to the Spanish speaking culture? If yes, which ones?

~~Only~~ Only comics. ~~I~~ Sometimes I read "Spanish-jokes" on internet. Music is limited to songs that I hear as part of my Spanish curriculum in Instituto Hup.

7. How would you improve your class?

After completion of one level we have to wait for long for the next level (sometimes) due to paucity of students. This makes us forget what we have learned.

8. Do you think that the learning materials used in class are adequate? [Please specify any improvements you would like to see]

Yes.

9. Which of the following areas has been the most difficult for you? [Please tick the most appropriate box]

	Very Difficult	Quite Difficult	Quite Easy	Easy
Grammar:				✓
Vocabulary:			✓	
Pronunciation:		✓		

10. How would you evaluate your performance in the following skills? [Please tick the most appropriate box]

	Excellent	Good	Poor	Very Poor
Listening Comprehension:			✓	
Reading Comprehension:		✓		
Written Expression:		✓		
Oral Expression:			✓	

11. Have you found any difficulties at learning Spanish? If so, please name them.

Much use of reflexive & impersonal forms sometimes confuses.

12. How would you like to improve your own learning experience?

I want to talk to Spanish speaking people frequently.

13. Do you think that your perception of Hispanic culture has changed after learning Spanish?

Yes.

14. Which aspect of the Hispanic world interests you the most? [Please tick the most appropriate boxes]

Business	
Culture	<input checked="" type="checkbox"/>
Life Style	<input type="checkbox"/>
Literature	<input checked="" type="checkbox"/>
Politics	
Music	
Other (Please Specify)	

Thank you for completing the questionnaire.

Srilata

Cuestionario para estudiantes
Estudio de necesidades: Objetivos y fines concretos

Age: 36
Sex: F M
What is your highest qualification? (please specify the subject) Master's (Business Admin)

Occupation: Management Consultant

1. What is your mother tongue?

Kannada

2. How many languages can you speak fluently? Please name them.

- English
- Hindi
- Kannada (not so fluent)

3. How did you learn them?

In school

4. Why do you want to learn Spanish?

I enjoy Latin American culture, & writing & music

5. Have you been before in a Spanish speaking country?

Yes

6. Have you read any book, seen any film or listened to music that belongs to the Spanish speaking culture? If yes, which ones?

Yes - Many
Eg: - Las Diablas Hotsculetar } movies
- Habla con Ella
- La Mala Educación

7. How would you improve your class?

Discipline myself to speak in Spanish only

8. Do you think that the learning materials used in class are adequate? [Please specify any improvements you would like to see]

More audio exercises

9. Which of the following areas has been the most difficult for you? [Please tick the most appropriate box]

	Very Difficult	Quite Difficult	Quite Easy	Easy
Grammar:	<input checked="" type="checkbox"/>			
Vocabulary:		<input checked="" type="checkbox"/> ← both → <input checked="" type="checkbox"/>		
Pronunciation:			<input checked="" type="checkbox"/>	

10. How would you evaluate your performance in the following skills? [Please tick the most appropriate box]

	Excellent	Good	Poor	Very Poor
Listening Comprehension:			<input checked="" type="checkbox"/>	
Reading Comprehension:		<input checked="" type="checkbox"/>		
Written Expression:			<input checked="" type="checkbox"/>	
Oral Expression:			<input checked="" type="checkbox"/>	

11. Have you found any difficulties at learning Spanish? If so, please name them.

- I am not spending enough time on practice*
- I do not have enough opportunities (outside of class) to practice.*

12. How would you like to improve your own learning experience?

Maybe get together with other students in an informal setting (like a party) where only Spanish is spoken

13. Do you think that your perception of Hispanic culture has changed after learning Spanish?

Yes, definitely!

14. Which aspect of the Hispanic world interests you the most? [Please tick the most appropriate boxes]

Business	
Culture	<input checked="" type="checkbox"/>
Life Style	<input checked="" type="checkbox"/>
Literature	<input checked="" type="checkbox"/>
Politics	
Music	<input checked="" type="checkbox"/>
Other (Please Specify)	

Thank you for completing the questionnaire.

Cuestionario para estudiantes
Estudio de necesidades: Objetivos y fines concretos

Age: 35

Sex: F

M

What is your highest qualification? (please specify the subject) Ph.D. (International Politics)

Occupation: Researcher

1. What is your mother tongue? Marathi
2. How many languages can you speak fluently? Please name them. English, Hindi, Marathi
3. How did you learn them? Through school
4. Why do you want to learn Spanish? To learn and understand Latin American politics.
5. Have you been before in a Spanish speaking country? No.
6. Have you read any book, seen any film or listened to music that belongs to the Spanish speaking culture? If yes, which ones? No

7. How would you improve your class?

By practising more - reading, writing, speaking, listening and watching Spanish-language (relevant dialogues, scenes).

8. Do you think that the learning materials used in class are adequate? [Please specify any improvements you would like to see]

No. Perhaps it would be better to use ^{relevant} audio-cassettes and video ones also right from the basic level.

9. Which of the following areas has been the most difficult for you? [Please tick the most appropriate box]

	Very Difficult	Quite Difficult	Quite Easy	Easy
Grammar:		✓		
Vocabulary:		✓		✓
Pronunciation:		✓		

10. How would you evaluate your performance in the following skills? [Please tick the most appropriate box]

	Excellent	Good	Poor	Very Poor
Listening Comprehension:				✓
Reading Comprehension:			✓	
Written Expression:			✓	
Oral Expression:			✓	

11. Have you found any difficulties at learning Spanish? If so, please name them.

12. How would you like to improve your own learning experience?

After completing all the levels at Instituto Hispania, I would like to clear DELE Exam. and then ~~apply~~ apply for scholarships to Spain. so that I can stay there and improve my Spanish.

13. Do you think that your perception of Hispanic culture has changed after learning Spanish?

Yes, certainly. Learning any language opens new vistas and one's mental, intellectual horizons are broadened. So, it helps in enhancing understanding of the concerned society and culture.

14. Which aspect of the Hispanic world interests you the most? [Please tick the most appropriate boxes]

Business	
Culture	<input checked="" type="checkbox"/>
Life Style	<input type="checkbox"/>
Literature	
Politics	<input checked="" type="checkbox"/>
Music	
Other (Please Specify)	

Thank you for completing the questionnaire.

Cuestionario para estudiantes
Estudio de necesidades: Objetivos y fines concretos

Age: 24

Sex: F

M

What is your highest qualification? (please specify the subject)
IIIrd year final with commerce (Graduate)

Occupation:

1. What is your mother tongue?

My mother tongue is Hindi.

2. How many languages can you speak fluently? Please name them.

I can speak three (3) languages fluently. Those are Hindi, English, Spanish.

3. How did you learn them?

The first Hindi is my mother tongue, second English I learnt from school & third Spanish from Instituto Hispánica, Nueva Delhi.

4. Why do you want to learn Spanish?

I want to learn Spanish b'cos It is necessary for my job or profession. ~~I am working~~ My Profession is of foreign trade.

5. Have you been before in a Spanish speaking country?

No, no yet but I dream to go there.

6. Have you read any book, seen any film or listened to music that belongs to the Spanish speaking culture? If yes, which ones?

Yes I ~~had~~ have listened some Spanish songs like

① La Tortura (Shakira) ~~②~~ ② Bailamos & some more (Ricky Martin)

③

I have seen
a 1 Spanish movie also

① ~~La familia~~ La familia

7. How would you improve your class?

I ~~can't~~ don't have any better idea. Sorry for that

8. Do you think that the learning materials used in class are adequate? [Please specify any improvements you would like to see]

Yes, I do think so but I would like to see a Spanish movie also.

9. Which of the following areas has been the most difficult for you? [Please tick the most appropriate box]

	Very Difficult	Quite Difficult	Quite Easy	Easy
Grammar:			✓	
Vocabulary:				✓
Pronunciation:				✓

10. How would you evaluate your performance in the following skills? [Please tick the most appropriate box]

	Excellent	Good	Poor	Very Poor
Listening Comprehension:		✓		
Reading Comprehension:		✓		
Written Expression:		✓		
Oral Expression:			✓	

11. Have you found any difficulties at learning Spanish? If so, please name them.

No.

12. How would you like to improve your own learning experience?

Just to practice more & more with Spanish peoples.
& by speaking

13. Do you think that your perception of Hispanic culture has changed after learning Spanish?

No.

14. Which aspect of the Hispanic world interests you the most? [Please tick the most appropriate boxes]

Business	
Culture	
Life Style	<input checked="" type="checkbox"/>
Literature	
Politics	
Music	
Other (Please Specify)	

Thank you for completing the questionnaire.

Cuestionario para estudiantes
Estudio de necesidades: Objetivos y fines concretos

Age: 42 years

Sex: F

M

What is your highest qualification? (please specify the subject)

Occupation: Private tutor of french

1. What is your mother tongue?

Hindi

2. How many languages can you speak fluently? Please name them.

Hindi, urdu, English, French

3. How did you learn them?

English at School

French through alliance française

4. Why do you want to learn Spanish?

To have an extra qualification

5. Have you been before in a Spanish speaking country?

Never

6. Have you read any book, seen any film or listened to music that belongs to the Spanish speaking culture? If yes, which ones?

Listened to one spanish song named

Un velero llamado libertad

"José Luis Perales"

7. How would you improve your class?

Through reading Spanish magazines, books, watching films and speaking to Spanish nationals.

8. Do you think that the learning materials used in class are adequate? [Please specify any improvements you would like to see]

yes

9. Which of the following areas has been the most difficult for you? [Please tick the most appropriate box]

	Very Difficult	Quite Difficult	Quite Easy	Easy
Grammar:				✓
Vocabulary:				✓
Pronunciation:				✓

10. How would you evaluate your performance in the following skills? [Please tick the most appropriate box]

	Excellent	Good	Poor	Very Poor
Listening Comprehension:		✓		
Reading Comprehension:	✓			
Written Expression:	✓			
Oral Expression:		✓		

11. Have you found any difficulties at learning Spanish? If so, please name them.

Not really

12. How would you like to improve your own learning experience?

By interacting more with Spanish speaking people & visiting their countries

13. Do you think that your perception of Hispanic culture has changed after learning Spanish?

A bit

14. Which aspect of the Hispanic world interests you the most? [Please tick the most appropriate boxes]

Business	
Culture	<input checked="" type="checkbox"/>
Life Style	<input checked="" type="checkbox"/>
Literature	<input checked="" type="checkbox"/>
Politics	
Music	<input checked="" type="checkbox"/>
Other (Please Specify)	

Thank you for completing the questionnaire.

Apéndice II

Radialistas Apasionadas y Apasionados



CIMARRONAS POR VOCACIÓN¹

CONTROL TAMBORES AFRICANOS

EFFECTO OLAS DE MAR

NARRADORA Llegaron por el mar. 20 millones de mujeres y hombres de raza negra fueron arrancados de África y esclavizados en América entre los siglos 16 y 19.

LOCUTOR Yorubas, carabalís, mandingas, jóvenes de todas las etnias y pueblos fueron separados de sus familias. Atravesaron la Puerta sin Retorno para no volver jamás.

CONTROL CANTO AFRICANO TRISTE

LOCUTOR Las esclavas negras trabajaron para el amo blanco. Fueron cocineras, nodrizas, curanderas y, especialmente, objetos sexuales en todas las islas del Caribe, pequeñas y grandes.

LOCUTORA Igual sucedió en Brasil y en Colombia, en Venezuela y en Perú, en casi todos los países del continente. Casi un tercio de las mujeres latinas y caribeñas, son descendientes de esclavas y esclavos.

LOCUTOR Las mujeres negras no eran dueñas ni de su cuerpo. Las vendían, las apostaban a los dados, su vientre quedaba, a veces, en propiedad del antiguo amo. Y sus hijos nacían esclavos, como ellas.

LOCUTORA Las negras no aceptaron este destino. En África habían sido libres.

LOCUTOR Se rebelaron. Escondían a sus hijos, abortaban, se suicidaban. En las casas de los blancos, inventaban formas cotidianas de resistencia.

CONTROL MUSICA AFRICANA RAPIDA

LOCUTORA Huyeron de las casas y de las plantaciones. Junto a los hombres, en lugares remotos, instalaron pueblos fortificados iguales a sus pueblos africanos. Estas comunidades cimarronas, quilombos, palenques, subsisten todavía en algunas regiones.

LOCUTOR Las mujeres negras escondieron entre sus cabellos semillas que luego sembraron en sus comunidades. Pelearon con macanas, lanzas, dardos. Eran bravas guerreras en pos de su libertad.

¹ Tomado de <http://www.radialistas.net/>

CONTROL MUSICA NEGRA ACTUAL

LOCUTORA Las mujeres negras han sido obligadas a callar y a vivir marginadas. El racismo de la sociedad blanca y mestiza las sigue confinando al servicio doméstico o al uso sexual. La negra es estereotipo de mujer fácil.

LOCUTOR Pero detrás del silencio, ellas han trabajado toda la vida. Las podemos ver en las calles de los pueblos costeros vendiendo cocadas y artesanía.

LOCUTORA En los deportes, vencedoras en carreras, saltos, en voleibol y baloncesto. Son campeonas olímpicas.

LOCUTOR Son científicas, escritoras, pintoras, cantantes, ingenieras, líderes políticas. Están en las mil actividades de la vida moderna.

LOCUTORA Las mujeres negras van venciendo la discriminación. Han formado organizaciones donde reivindican sus conocimientos, sus danzas y canciones, donde reinventan su pelo con modelos de gran creatividad.

LOCUTOR Y revaloran su cuerpo. Ese cuerpo por el que las han señalado, donde los hombres han ejercido su poder brutalmente.

LOCUTORA Mujeres negras con derecho al placer, al erotismo, al bienestar físico y emocional, que fortalecen su propia idea de belleza.

LOCUTOR Mujeres negras que construyen su poder. Cimarronas por vocación.

UNA VIDA SIN VIOLENCIA ES UN DERECHO NUESTRO

INTERACTÍVATE

Invita a mujeres negras para hablar de su historia, su cultura, sus formas de organización.

BIBLIOGRAFÍA

Instituto del Tercer Mundo, Guía de las mujeres 2000, Montevideo.

Apéndice III

EL ECLIPSE²

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido acepto que ya nada podría salvarlos. La selva poderosa de Guatemala lo había opresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de si mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intento algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en el una idea que tuvo por digna de su talento y de si cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles.

Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo mas intimo, valerse de ese conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y espero confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

² Monterroso, Augusto. *Obras completas (y otros cuentos)*. México, ed. Era. 1990, p. 51

Bibliografía:

Angus McIntosh et Halliday, M.A.K. *Patterns of Language*. Longmans, London, 1967.

Annamalai, E. *Managing Multilingualism in India*. Sage Publications, Delhi, 2001.

Alatis, James E. ed. *Bilingualism and Language contact*. University Press, Washington, D.C. 1970.

Baralo, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco Libros, Madrid, 1999.

Bhatnagar, Y.C. *Foreign Language Teaching (FLT) in India*. Ajanta Publications. Delhi, 1988.

Bhatnagar, Y.C. *Second Language Pedagogy in India*. Ajanta Publications. Delhi, 2000.

Bhatnagar, Y.C. *The problems of Curricula Planning and Materials Production in FLT in India*. Ajanta Books Internacional, Delhi, 1984.

Chandra Bipan et Mukherjee Mridula. *India after Independence (1947-2000)*. Penguin Books, Delhi, 2000.

Cook Vivian. *Linguistics and Second Language Acquisition*. St. Martin's Press, New Cork, 1993.

Corina González et Carmen Herrero. *Manual de gramática española*. Ed. Castalia, Madrid, 1997.

Dasgupta, Probal. *The otherness of English*. Sage Publications, Delhi, 1993.

El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes. Plaza y Janés, Madrid, 2005.

- Ganesh Gadre, Vasant. *Estructuras gramaticales de Hindi y Español*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Agencia Española de Cooperación Internacional, Madrid, 1996.
- Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language teaching*. Oxford University Press, 1993.
- Lastra, Yolanda. *Sociolingüística para hispanoamericanos*. Colegio de México, 1992.
- Lee McKay et Hornberger. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.
- Marshall, David F. *Language Planning*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1991. v.3
- Mitchell Rosamond y Myles Florence. *Second Language Learning Theories*. Ed. Oxford University Press, Reino Unido, 2da edición, 2004.
- Moreno Fernández, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ed. Ariel. 2000
- Moure, Teresa. *Universales del lenguaje y linguo-diversidad*. Ed. Ariel. Barcelona, 2001.
- Richards et Rogers. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press, 1998.
- Rueda M., Prado E. ed.. *Actuales tendencias en la enseñanza del Español como lengua extranjera II*. Universidad de León, 1996.
- Ruhstaller et Bergillos Francisco coord. *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del Español como lengua extranjera*. Ed. Edinumen, Madrid, 2004.
- Rutherford, William E. ed. *Language Universals and Second Language Acquisition*. Jhon Benjamins, New Cork, 1984.
- Sánchez, Aquilino. *Los métodos en la Enseñanza de Idiomas*. SGEL, Madrid, 1997.
- Shapiro, Michael C. *A primer of modern Standard Hindi*. Motilal Banarsidass Publishers, Delhi, 1989.

Sen Amartya. *The Argumentative Indian*. New Delhi, Oxford University Press. 2004.

Srivastava, R.N. *Studies in Language and Linguistics*. Kalinga Publications, Delhi, 1995.

Srivastava, R.N. *Bi/Multilingualism*. Kalinga Publications, Delhi, 1994.

Stern. H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, 1983.

Thapar, Ana. *Gramática de Hindi*. Ed. Alhambra, Madrid, 1987.