Contextos y libros de texto en la enseñanza de ELE en la India

Eva González de Lucas
Aula Cervantes, Nueva Delhi,
Dr. Rajiv Saxena
Jawaharlal Nehru University, Nueva Delhi

En el presente estudio vamos a ceñirnos a la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades indias, contemplando esencialmente dos casos: el del *Centre of Spanish Studies* de la *Jawaharlal Nehru University* (J.N.U.), de cuyo alumnado proceden la mayor parte de los datos, y el del *Department of Germanic and Romance Studies* de la *Delhi University* (D.U.), a quienes queremos agradecer su importante contribución a nuestra investigación. Las citadas universidades imparten lenguas extranjeras otorgando al final de estos estudios el título universitario de estudios superiores, y además, ambas se hallan entre las 12 *universidades centrales* (*Central Universities*) con que cuenta la India en sus 25 estados. En los distintos estados indios, todos ellos demarcados lingüísticamente, conviven más de 845 lenguas y dialectos, de los que 720 son hablados en comunidades de al menos 100.000 personas. Así mismo, el 91% de la población habla al menos uno de los 22 idiomas considerados lenguas nacionales oficiales. ¿Qué puede motivar a la población universitaria para decidirse por el estudio filológico de lenguas extranjeras?

Vamos a comenzar examinando la evolución de la política estatal del Gobierno de la India, diferenciando en ella dos etapas, según las perspectivas que se asumieron en una y otra ante la enseñanza de lenguas extranjeras:

Por un lado, está la etapa anterior al año 1991, época en la que la India seguía todavía el rumbo de una constitución que fue concebida y adoptada en el año 1950. En esta época, a la que vamos a referirnos como la «época controlada», la infraestructura era la propia de una «economía mixta» cuyas vías para reforzar la economía india compaginaban socialismo y capitalismo. Esto suponía para empresas, industrias, etc., la necesidad de aceptar el control del Gobierno, aunque hubiera también empresas privadas independientes, algunas de ellas muy importantes. Podemos dividir a los estudiantes de lenguas de aquella época en tres categorías, de acuerdo a su motivación a la hora de seleccionar sus estudios filológicos:

Lenguas del grupo A, o de prestigio, que incluían:

– El francés, por ser una lengua romance a la que se reconocía un desarrollado sentido estético, y a cuya difusión en la India no son ajenos los esfuerzos infatigables de la *Alliance Française*.
– El alemán, que por el desarrollo industrial y económico de Alemania gozaba de gran prestigio.
– El ruso, que alcanzó una considerable difusión derivada de las estrechas relaciones entre Rusia y la India. Esta circunstancia proporcionaba salidas laborales no solo a traductores e intérpretes de esta lengua, sino también a especialistas como médicos o ingenieros. Como consecuencia, creció también la demanda de profesores de ruso, fomentada paralelamente desde Moscú, que alentaba a los estudiantes a visitar el país con la oferta de numerosas becas y ayudas de viaje. Todo ello contribuyó a la popularidad, que aún perdura en parte, de la lengua rusa en la universidad india.

Aparte de estos casos que acabamos de comentar, esta etapa controlada en la economía india no ofrecía demasiadas oportunidades laborales a los estudiantes de lenguas. La situación cambiará por completo con el giro que toma la política del Gobierno indio después de 1991, con Narashimha Rao como primer ministro. Hay que recordar que en ese momento estamos asimismo asistiendo a la repentina caída de la Unión Soviética.

Se instaura, pues, una política de *liberalización*, que va a dar lugar a una India más abierta, en la que, con vistas a la *mejora* de la economía del país, el Gobierno apoya los esfuerzos de empresas privadas y multinacionales por establecerse. Estamos entrando en la etapa tecno-capitalista india, en la que las intenciones son orientar el desarrollo hacia el campo de la tecnología y reforzar sus fundamentos capitalistas. Esto provoca que en muy breve plazo la situación cambie por completo y encontremos el mercado indio colmado de productos de multinacionales. Los *call centres* de importantes empresas como *Oracle* o *HP* comienzan a implantar sus bases en la India, y ello unido a esta evolución en la política económica de la que venimos hablando, modifica la mentalidad, la postura y la actitud del alumnado indio de lenguas extranjeras. Los estudiantes eligen la lengua que desean aprender de acuerdo a las ventajas económicas que su conocimiento les pueda aportar en su carrera profesional en el mercado. Una serie de nuevas oportunidades impensadas hasta ahora para los estudiantes de lenguas ha emergido. Ahora, nuestros alumnos ven su camino iluminado de posibilidades laborales: como intérpretes, traductores, azafatas, o trabajando en hoteles, en aerolíneas, o en alguna multinacional que tenga acuerdos con la India, etc.

Al mismo tiempo, el Gobierno actual ha expresado su interés en promocionar el turismo en India, y se espera que sus medidas atraigan el consecuente flujo de turistas. Así, muchos son los estudiantes que vienen para aprender lenguas extranjeras, pero comprobamos que las lenguas de prestigio o lenguas del grupo A ya no son las mismas. La jerarquía a la hora de elegir qué lengua conviene aprender para poder ganarse la vida es la siguiente:

– El japonés: escogido por ser una de las lenguas de nivel internacional que ofrece mayores oportunidades para un alumno bien entrenado en el campo de la traducción e interpretación y otras destrezas. Las empresas alientan a los alumnos a decantarse por este idioma, interesadas en poder mantener un intercambio técnico y económico con el Japón. Además de esto, la gran cantidad de acuerdos y colaboraciones que la India ya tiene con prestigiosas empresas japonesas procura un elevado número de documentación en japonés y esto se deriva en una demanda en auge de traductores.
– El español también se convierte en lengua de prestigio como vínculo con el hasta el momento poco explorado mercado latinoamericano, ahora visto como una gran posibilidad para los exportadores.
– El coreano y el chino, debido a la cantidad de empresas de China y Corea que tiene oficinas en India, y a que hay poca competencia, pues son muy pocos en la India los que tienen soltura en esas lenguas.

Lenguas como el alemán, el francés y el ruso han pasado a situarse en el grupo B, mientras que en el grupo C quedan lenguas como el árabe o el persa, entre otras.

La universidad india se transforma en el medio que proporciona al mercado la mano de obra necesaria para cubrir estas necesidades. En nueva Delhi, J.N.U. ofrece títulos de diplomatura, licenciatura, de suficiencia investigadora o M. Phil. y de doctorado, en japonés, francés, alemán, ruso, español, árabe, persa, chino y muy recientemente coreano también. En D.U. se otorgan los títulos de curso intensivo, diploma y diploma avanzado (que son exámenes que acreditan el conocimiento de una lengua), y de diplomatura, licenciatura, M. Phil. y de doctorado en algunos idiomas. Los dos centros, al igual que otras universidades del subcontinente, con su valioso trabajo en pro de la difusión de las lenguas, han respondido y siguen respondiendo a los cambios del mercado y a las necesidades de proveer personal capacitado en lenguas extrajeras.

En su trabajo *Foreign language teaching in India (an approach)*, al deliberar sobre las razones para elegir una carrera en la India, Y. C. Bhatnagar (1988: 51) escribe que:

> Los estudios señalan que la mayoría del alumnado elige estudios en una lengua extranjera por no tener nada mejor que hacer; por esto, y porque los cursos de LE les dan una oportunidad de quedarse en la universidad hasta conseguir un buen trabajo. Hay otra categoría, la de los alumnos que se matriculan en una LE como *hobbie*, pero que no son conscientes de las oportunidades que una LE les puede ofrecer.

No estamos del todo de acuerdo con lo que aquí se afirma: en J.N.U. y en D.U., antes de 1991, o sea, en la «época controlada», en las lenguas del grupo B y C, se matriculaban algunas personas a pesar de las limitadas perspectivas y sin una meta clara de lo que iban a hacer en el futuro con la LE elegida. Sin embargo, eran pocos, y añadiría que eran menos aún los que, si se matriculaban

en lenguas del grupo A, lo hacían sin metas claras sobre su carrera. Más bien al contrario, sobre todo hoy día, en plena etapa tecno-capitalista.

Basándonos en los datos concretos que obtuvimos a través de un cuestionario que se entregó a los alumnos, se puede afirmar con certeza, que en la «época controlada» la situación puede que fuera distinta, pero en cuanto a la época actual[1], solamente un 2% expresó que la causa que los llevó a elegir su carrera universitaria fue *el amor a la lengua*, y por supuesto, nadie se lo tomó como un mero «pasatiempo». Otros datos concretos lo refuerzan: nuestros alumnos muestran un *background* educativo preuniversitario al mismo nivel que los de cualquier otra carrera, y todos manifiestan interés profesional, aunque en algunos casos no puedan o sepan definir sus planes de futuro con precisión, pero eso es otra cuestión. No es que estemos negando por completo lo que el profesor Bhatnagar afirma, solo queremos señalar que su investigación no es todo lo completa que cabría desear para permitirse aserciones tan tajantes.

En el cuestionario que entregamos para recabar los datos, nuestros alumnos respondieron de una manera muy vaga cuáles fueron sus razones para seleccionar filología española, punto al que regresaremos más abajo. Ahora quisiéramos hacer hincapié en otro aspecto que consideramos clave en este estudio, y es el énfasis en el buen manejo del inglés que se manifiesta en el entorno académico, profesional y empresarial en especial en Delhi, donde el uso del inglés supone prestigio social. Aunque el hindi sea la lengua oficial, entre la clase media y alta es muchas veces el inglés el puente de comunicación entre los hablantes de las distintas lenguas de la India.

Tanto en D.U. como en J.N.U, la lengua que se utiliza para hablar en el entorno académico es por lo general el inglés; en los exámenes para poder matricularse en J.N.U., la lengua en la que se pregunta es el inglés, así es que un alumno que no maneje muy bien el inglés verá limitada su capacidad de avanzar en su carrera. En nuestra encuesta de 1997, con una participación del 61,8%, todos sin excepción ya tenían conocimiento por lo menos básico de las lenguas inglesa y hindi. Además de estas dos lenguas en cada grupo había estudiantes con otra lengua materna, un 46% en el primer curso, un 32% en el segundo y 47% en el tercero. Considerando que la tradición de aprender lenguas extranjeras es un campo todavía nuevo en el sistema educativo preuniversitario de la India, Bhatnagar (1988: 6) afirma que el sistema educativo de la India, donde un estudiante tiene que cambiar de lengua casi cada tres años (de la lengua materna al hindi, y de ahí al inglés) puede resultar traumático:

[1] Las respuestas que incluimos provisionalmente datan de 1997. En septiembre, en nuestra exposición, incluiremos los datos actuales, que estamos ahora recabando, y mostraremos los gráficos comparados. Estos gráficos se podrían añadir también en la publicación de las actas, ya que consideramos que podrían aportar modificaciones interesantes.

> (...) la situación socio-lingüística de la India después de 40 años de independencia (...) nos muestra que el alumno indio en toda su carrera estudiantil está pasando por un conflicto psico-lingüístico (...) El cambio frecuente del medio de enseñanza supone para él un problema de code- switching y code-maintenance que le conduce a una mala comprensión, falta de confianza y a la sensación de perder algo en el proceso.

Podemos concluir de nuestra experiencia que si, por un lado, el conocimiento de más de una lengua ayuda a los alumnos a captar mejor las reglas de un idioma extranjero; por otro lado, se nota que a la hora de expresarse efectivamente, un mayor número de lenguas produce mayores interferencias y titubeos en la expresión, por lo que nuestros alumnos precisan reforzar justamente las destrezas de expresión oral y escrita.

A pesar de su prestigio, el dominio del inglés puede ser bastante limitado en muchos casos; los alumnos de las escuelas privadas (*public schools*), que disfrutan el lujo de ser la elite, tienen la oportunidad de poder aprender una LE en la escuela. Para los procedentes de escuelas estatales, mejorar paralelamente su conocimiento del inglés es otro de los motivos que les lleva a matricularse en lenguas extranjeras. Como vemos, su elección de estudiar una lengua del grupo A se realiza con miras profesionales. No es casualidad que las lenguas seleccionadas sean las lenguas que se utilizan para los negocios internacionales y que económicamente esas sean las lenguas que gozan de un poder innegable en el mundo entero. Los alumnos del grupo A normalmente tienen una formación completamente profesional y saben muy bien para qué estudian la lengua elegida. Los alumnos del grupo B están en un estadio intermedio: han venido para aprender la LE, pero no saben muy bien lo que quieren hacer con dicha lengua en su carrera. Siguen en un nivel de duda e incertidumbre por no tener una idea clara de qué van a poder hacer con ese nuevo idioma. En cuanto al grupo C, la razón de su selección es más incierta. El alumno no puede permitirse planes de futuro, y aparentemente, poco podrá conseguir. En este grupo notamos el menor grado de ambición profesional. Muchos de los que seleccionan estos estudios revelan peor dominio de la lengua inglesa y procedencia social de estratos más bajos, y han visto cerrado para ellos el acceso a los círculos de los otros dos grupos.

Ya hemos situado la lengua española en el grupo de lenguas extranjeras de prestigio o grupo A. Sin embargo, ¿cuáles son los rasgos concretos del estudiante universitario de español? El alumno que viene para estudiar español:

- tiene 18 o 19 años o poco más;
- no tiene nada demasiado concreto delineado en cuanto a lo que va a hacer con la lengua que ha venido a estudiar;
- muchas veces se decide por esta carrera después de haber fracasado en otra, y la filología hispánica le permite permanecer en la universidad gozando los privilegios de la infraestructura universitaria mientras se dedica

a otras cuestiones, como buscar trabajo o prepararse para las oposiciones nacionales.

No olvidemos que el Gobierno indio subvenciona la educación, por lo que permanecer en la universidad no es un lujo, sino –por fortuna– una elección asequible para la clase media, incluso en su sector más humilde. Pero, por otro lado, es imposible controlar que haya personas que se matriculen con fines no académicos (por ejemplo, usar la biblioteca para prepararse para las oposiciones nacionales o ocupar las habitaciones de las residencias para disfrutar de vivienda barata en Delhi).

Veamos también otro aspecto que puede tener repercusión en la actitud del alumnado: el tipo de enseñanza recibida y el lugar de procedencia (rural, urbana o metropolitana). Vamos a analizar desde esta perspectiva a nuestro grupo de alumnos (véanse gráficos 1 y 2). Podemos generalizar que la mayoría de alumnos son de origen urbano. Antes, eran los estudiantes de zonas rurales, cuyo nivel de formación preuniversitaria se considera más bajo y, por tanto, ven más limitadas sus posibilidades de elección los que se matriculaban en español, según nos informan los profesores veteranos. Esta característica la compartíamos con los estudiantes de lenguas del grupo C, de ahí que el cambio en la procedencia de la mayoría de nuestros estudiantes sea otra muestra del prestigio adquirido por los estudios de filología española. En el gráfico podemos comprobar que el abandono de la carrera en los primeros años es también con diferencia mucho más frecuente entre estos alumnos de procedencia rural, que en su mayoría han estudiado también en escuelas estatales, las menos prestigiosas en la India, y a los que podemos considerar *desfavorecidos*.

(Véanse gráficos 3 y 4) Nótese en el gráfico la evidente variación de las expectativas profesionales de los alumnos cuando han pasado ya dos años en la universidad y han entrado en contacto con otros estudiantes y profesores, o quizá han explorado ya en qué campos tendrán verdaderas oportunidades de ganarse la vida: la balanza de sus perspectivas se inclinará en sus preferencias del sector público al sector privado, en detrimento del interés académico, por lo que cabe considerar a este respecto que nuestros alumnos, si pueden, abandonarán la carrera después de la diplomatura y no se decidirán por la licenciatura en estudios filológicos.

De acuerdo a todas estas circunstancias que afectan al estudiante indio a la hora de enfrentarse al aprendizaje de idiomas, a continuación vamos a describir los métodos más habituales de enseñanza en este contexto universitario y vamos a fijar la posición que el libro de texto juega en el rompecabezas de la enseñanza de la lengua extranjera.

Podemos afirmar que el Departamento de Español será el eje principal en torno al que se articulan el resto de lo que constituyen las diferentes piezas con las que cuenta el estudiante que se matricula en la Universidad para cursar estudios de español. Aquí trataremos de definir y analizar las siguientes piezas, haciendo un

repaso de las posibilidades que ofrecen: aula, materiales, metodología, asignaturas y profesores.

1. En cuanto al aula, una visita a las facultades de lenguas de varias universidades centrales indias nos ofrece el panorama austero de unas salas de clase sobriamente amuebladas con los elementos más imprescindibles. Sin embargo, los métodos de enseñanza de lenguas considerados más eficaces y actuales, nos proponen técnicas de trabajo en equipo o con el uso de nuevas tecnologías, o simplemente de tecnologías, que no resultarían fáciles de llevar a cabo en este entorno. Podemos observar que los materiales y técnicas que nos proponen dichos métodos puede que se adapten a las necesidades de nuestros alumnos, pero no a sus circunstancias concretas. Se da una generalizada aceptación tácita de que estas condiciones materiales son inamovibles. Esta aceptación se ve contrarrestada positivamente con el desarrollo por parte del profesor universitario en la India, y también del alumno, de una encomiable tolerancia a la adversidad. Así, a pesar de que las clases estén diseñadas para favorecer una interacción profesor-alumno del tipo conocido como *tradicional*, muchos profesores seguiremos inclinándonos por introducir técnicas más efectivas y comunicativas.

2. En lo que respecta a los materiales utilizados, comprobamos que se suele trabajar básicamente sobre fotocopias de manuales. La razón de que los libros de texto se fotocopien completos es, por un lado, abaratar sus elevados costes, pero también viene derivado de la dificultad de encontrarlos en el mercado editorial indio. Nos preguntamos si es esa también la causa de que se perpetúen en nuestras aulas métodos anticuados y desechados ya en otros contextos, a los que los profesores en la India se esfuerzan por dar el uso más productivo posible, adaptando los ejercicios en clase o complementándolos con otros materiales. Queremos señalar que estos otros materiales, de acuerdo a lo que hemos observado, normalmente proceden de otros libros de texto, y casi nunca son de elaboración propia.

La razón por la que se impone un manual al profesorado es dar cohesión al trabajo del equipo docente e impedir divergencias en el sistema para evitar desorientar al alumno con metodologías contradictorias. A falta de otros mecanismos, favorecer con un único libro la coordinación podría parecernos perfectamente legítimo, pero ¿se colma en la práctica tan bienintencionado propósito? Creemos que para ello sería muy importante que se seleccionaran textos básicos aprovechables al máximo. Queremos insistir en el hecho de que ni da igual un texto que otro, ni merece la pena imponer un manual del que solo se va a aprovechar el esquema general, o cuyo contenido hay que readaptar en muchas ocasiones.

3. Si nos adentramos en la metodología, apreciamos que predomina un estilo tradicional en su concepción, muy dirigista con el alumno y bastante resistente a la autonomía del mismo. Aunque en ocasiones se realizan esfuerzos por plantear actividades de tipo más comunicativo, nos preguntamos si a veces no son más

cosméticas que reales: ¿se adaptan las actividades a las necesidades del alumno, o se obedecen a ciegas los dictámenes de un libro de texto? La selección del libro de texto, ¿se lleva a cabo con la debida escrupulosidad o se implanta aquél que ofrece mayores facilidades de adquisición o que la costumbre ha hecho cómodo al enseñante? Cuando se ofrecen actividades adicionales que no aparecen en el libro de texto, ¿qué criterios se siguen? ¿Qué coincidan con las nociones gramaticales que se han explicado en esa unidad? ¿Qué procuren vocabulario añadido? ¿Qué faciliten algún contenido que oculta bajo el ambicioso epígrafe de *sociocultural* alguna curiosidad anecdótica sobre algún país de habla hispana? No hemos realizado entre el profesorado tan impopular encuesta, pero de nuestra observación y autocrítica se deriva en bastantes casos una respuesta afirmativa a estas preguntas.

Echamos un vistazo al publicado por Greenfield (1942: 5), bastante extendido y utilizado en la India como manual o tratado gramatical de referencia para regir la enseñanza de la lengua y la gramática, y nótese que ambas a la vez, pues prevalece un criterio que las liga íntimamente. El prefacio, que data como el resto del texto de 1942, carece de desperdicio y nos aclara en inglés que:

> Sus objetivos principales son identificar, explicar y ejemplificar los aspectos destacados de la gramática española, y a través de la repetición persistente en abundantes lecturas y ejercicios de traducción, implantar un vocabulario básico de 620 palabras. Las claves fundamentales de este libro de texto son la simplicidad y la repetición. (…) [Los estudiantes] recitando tres veces por semana, podrán llegar a dominar fácilmente en un semestre las treinta y seis lecciones de este texto; a mi juicio, en cualquier caso, no resultará para los estudiantes una pérdida de tiempo ni de talento si dedican un semestre y medio o un año completo a la gramática inicial[2].

Más adelante (ibídem: 17) se recomienda que se lean y relean muchas veces una serie de poemas antes de comenzar con el tratado de gramática. Se trata de poemas decimonónicos de Hartzenbusch, Campoamor o Rubén Darío, en el mejor de los casos, a cuya lectura se insta al estudiante aclarando, como para el profesor, que evite la traducción, y que por tanto «una breve explicación del contenido (…) puede añadir interés a estos ejercicios prácticos».

Aparte de estas rancias sugerencias, es importante resaltar que el orden en el que se muestran los contenidos gramaticales no hace fácil la tarea de proporcionar materiales paralelos que contribuyan a paliar la estupefacción de nuestros estudiantes ante la avalancha de nociones gramaticales someras, en escueto inglés, junto a listados de vocabulario traducido y lecturas que si posiblemente nunca fueron afortunadas en cuanto a su aportación de contenido sociocultural, hoy resultan particularmente plúmbeas, y eso sin entrar en sus numerosos errores gramaticales. La distribución del contenido y el orden de la exposición parecen caprichosos y arbitrarios. Volviendo a lo que decíamos más

[2] La traducción es nuestra.

arriba, si el manual tiene la intención de dar cohesión al trabajo del equipo docente, ¿es este manual el adecuado? Obviamente, en este libro de texto no se está teniendo en cuenta la necesidad de comunicación que motiva a un alumno a desear aprender una lengua. Tratar de contrarrestar los efectos de este manual y de complementarlo con otro más coherente pero que respete el eje radicalmente gramatical que propone el Greenfield no resulta fácil. En el *Método de español para extranjeros* de Aurora Centellas encontramos explicaciones actualizadas y fidedignas de la gramática enfocada de modo funcional, mucho más útil, práctico y comprensible. El orden de contenidos que presenta es equilibrado, muestra en sus ejercicios un uso correcto y natural del español y largas series de ejercicios tipo *drill* que a estudiantes y profesores –habituados y procedentes de sistemas pasivos de enseñanza– les resultan igualmente cómodos. Pero la amplia mayoría de estos ejercicios sigue siendo de tipo dirigido, apenas plantean alternativas semidirigidas o de respuesta libre, y las muestras de material real que se ofrecen están normalmente muy por encima del nivel del alumno, sobre todo en las primeras lecciones, a no ser que este pueda intuir parte de los significados por estar ya familiarizado con alguna otra lengua romance. En cualquier caso, estando muy por encima del Greenfield en cuanto a calidad, el manual de Centellas tampoco cubre las necesidades del aprendiente que nos ocupa, ni los objetivos del nivel básico, ya que no desarrolla lo suficiente ni la expresión ni la comprensión oral, y apenas la expresión escrita.

Otro manual que ha adquirido cierta popularidad es *Ven*, publicado por Edelsa. Este manual data de 1990, es decir, hizo su aparición en el mercado hace ya unos quince años, y ahí permanece sin haber renovado sus propuestas ni actualizado sus contenidos. Se continúa utilizando en muchos lugares posiblemente porque sabe promocionarse y hacerse accesible en el lugar y el momento adecuados. El manual pretende obedecer al Plan Curricular del Instituto Cervantes, pero con el tiempo sus errores iniciales se han ido haciendo más y más patentes, a pesar de lo cual sus adeptos no lo abandonan, a juzgar por la fidelidad ciega que reflejan sus sucesivas reimpresiones. Aunque en su prólogo los autores nos anticipan la integración en el manual de actividades comunicativas, vemos que estas brillan por su ausencia y que no podemos concluir que presenten ninguna dinámica que podamos considerar comunicativa. A veces, incluso el *input* que se ofrece al estudiante de español no es ni realista ni natural, y el acercamiento que proyecta en el prólogo a la cultura española y, sobre todo, a la iberoamericana, es superficial y tópico. Nos sorprende que en un libro de texto salido de imprenta después del 2002, y que va a ser para muchas personas su primer contacto con la cultura española, se sigan manteniendo en sus diálogos los precios en pesetas y en cantidades ridículas que no se corresponden con el aumento del coste de la vida. En cuanto a la distribución de contenidos y destrezas, algunos temas presentan abundante vocabulario y cuestiones gramaticales que no aparecen lo suficientemente desarrollados ni muestran dinámicas de adquisición alternativas a la traducción. Al final de cada tema los ejemplos literarios que se ofrecen, aunque impresos en color y en papel de calidad, nos recuerdan los vetustos

planteamientos del Greenfield y quedan muy por encima de las posibilidades de comprensión de un estudiante de ese nivel, de manera que contribuyen más a dificultar que a facilitar la tarea del profesor[3]. Del mismo modo encontramos textos que incluyen vocabulario, gramática y otros contenidos que no llegan a explicarse en todo el libro. Siguiendo con el examen del manual, las muestras reales que aparecen, más que contenido sociocultural, brindan imágenes obsoletas[4]. En cuanto a las actividades que proponen, son todas ellas de tipo dirigido o semidirigido, no favorecen la autonomía del alumno y, si somos honestos con los principios metodológicos, muy pocas sobreviven al escrutinio. Creemos por todo esto que los editores de *Ven* deberían por honestidad profesional tomarse en serio la tarea de revisarlo, transformarlo y adaptarlo a la realidad de los docentes, que precisan de herramientas fiables y no meramente aparentes.

Otros manuales en el mercado son actuales y están elaborados por equipos didácticos más entregados, sin embargo coincidimos con otros colegas de Asia en que la mayoría ofrecen imágenes, contenidos y temarios más acordes a las necesidades y circunstancias en occidente, manejando una visión que parece más dirigida a un interlocutor urbano y eurocéntrico que al alumno universal, y que por tanto confunde a nuestros estudiantes orientales, que no comparten ni los criterios, ni los baremos ni la perspectiva ante los tópicos que se da como tácita en estos textos.

4. Pasando a la distribución por asignaturas, en los departamentos de idiomas de D.U. y J.N.U. estas suelen abarcar, al menos en apariencia, la práctica de todas las destrezas: expresión y comprensión oral y escrita figuran debidamente especificadas en el *syllabus*, pero este *syllabus* es tan flexible y ambiguo que el profesor a cuyo cargo esté la asignatura será quien decida en último extremo qué, cuándo y cómo enseñarlo, y la cohesión con el resto del profesorado, como indicábamos antes, la dará el manual impuesto desde el departamento.

5. Así que en nuestro jerarquizado ámbito universitario son los profesores los que tienen en sus manos la capacidad de decisión. La mayoría de ellos son dedicados y competentes, dotados de autoridad y conocimientos, pero formados en métodos de enseñanza tradicionales, que identifican la enseñanza de una lengua y una cultura con la instrucción en gramática, lingüística y literatura. Nos preguntamos si en este contexto cultural la figura del profesor de idiomas comunicativo se acepta con el respeto que merece, como proveedor insustituible de la herramienta que va a permitir al discente no solo adquirir la capacidad de comunicarse en otra lengua, sino también obtener adecuadamente el resto de conocimientos más valorados en este entorno, es decir, los incluidos en las disciplinas denominadas gramática, lingüística y literatura.

---

[3] El final del primer tema (Didascalia: 2002, p. 16), que es de por sí largo y complejo, ya integra un poema de Miguel Hernández, que resultaría complicado incluso a un alumno de nivel avanzado.

[4] Por poner un ejemplo, cuando se resisten a modernizar elementos e iconos procedentes de la movida madrileña, que son para algunos de nosotros apenas recuerdos polvorientos.

de adolescencia o juventud.

Con todo ello, ¿Un manual autóctono para la enseñanza de la lengua española y al gusto de todos? Creemos que es factible, que contando con los factores de nuestro entorno y después de un análisis correcto, se puede ofrecer al alumno multilingüe de la India un libro de texto adecuado, que también resulte cómodo al profesorado, que respete en algunos planteamientos y ejercicios la tradición y las costumbres pedagógicas de nuestros mayores, pero proporcionando un corpus real en español actualizado y natural; que integre también actividades y tareas comunicativas activas y no dirigistas que se complementen con los ejercicios de *drill* y de traducción de tipo pasivo, de manera que los profesores, según su carácter, se puedan distribuir unas u otras; que organice el contenido funcional de acuerdo a las necesidades de estudiantes como los nuestros, que solo en algún caso raro podrán viajar alguna vez a países de habla hispana, y sin embargo estarán en contacto con la lengua por teléfono y por escrito; que respete por igual las variedades de todos los países de habla hispana, y no como mera muestra adyacente y pintoresca; que aproveche la distancia para evitar reproducir aquí, que no los hay, los tópicos que otros países europeos nos aplican hasta el punto de que casi hemos acabado aceptándolos; en fin, por no extenderme más, un libro de texto que estimule por igual a las mayorías que a la minorías, es decir, a los estudiantes que buscan su salida laboral en el sector privado y a los que sienten vocación filológica y desean quizá seguir nuestros pasos en un futuro próximo.-

BIBLIOGRAFÍA

Bhatnagar, Y. C. (1988). *Foreign language teaching in India (an approach)*. Delhi: Ajanta Publications.

Centellas, A. (1996). *Método de español para extranjeros. Nivel inicial*. Madrid: Edinumen.

Greenfield, E. (1942). *Spanish grammar*. USA: Barnes & Noble Inc.

Grupo Didascalia. (1990). *Ven 1*. Madrid: Edelsa.

Gráfico 1

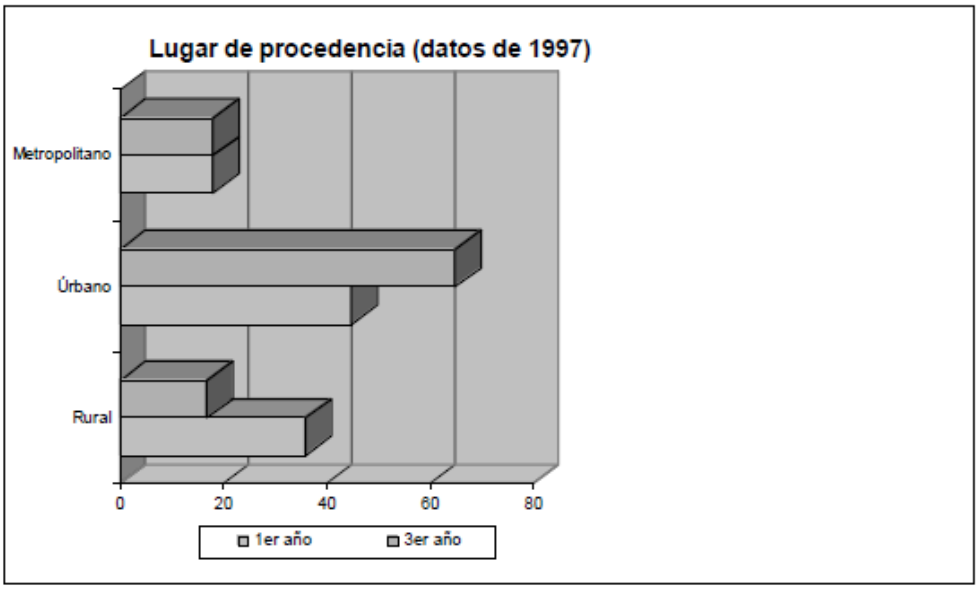


Gráfico 2

