«Los currículos de ELE en las universidades indias: falta de capacitación y formación docente en el área de ELE»

Vikash Kumar Singh
Escuela de Idiomas Extranjeros [SOFL],
Universidad Nacional Abierta Indira Gandhi [IGNOU] (India)

Resumen

Este artículo está dirigido a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje del español como lengua extranjera en la India; de manera concreta, atacando uno de sus puntos neurálgicos: el que se refiere a la *programación curricular centrada en el alumno y sus necesidades*[1]. El propósito de este trabajo será hacer un breve análisis previo del currículo de la Diplomatura en Español de las Universidades, especialmente de las orientaciones metodológicas y de la evaluación de la práctica docente[2]. La hipótesis de partida y el objetivo del trabajo es mostrar que, debido a la carencia de formación pedagógica en el área de ELE, los componentes curriculares de las universidades indias no se corresponden con los factores del contexto en el que se desarrollan las experiencias de aprendizaje y enseñanza. Es decir, para garantizar la optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje es necesaria la reflexión sobre la práctica docente y la formación del profesorado en el área de ELE.

1. Introducción

El estudio actual se ceñirá a la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades indias, contemplando especialmente dos casos[3]: el del Centro de Estudios Hispánicos, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos de la Universidad Jawaharlal Nehru y el del Centro de Estudios Germánicos y Románicos de la Facultad de Letras de la Universidad Delhi. Las citadas universidades imparten lenguas extranjeras, otorgando al final de estos estudios el título de Estudios Superiores y, además, ambas se hallan entre las 39

1 No es objeto de este estudio dar cuenta de las teorías del currículo ni esbozar la evolución histórica desde Bobbit a las nuevas perspectivas de los años 90, sino abordar el tema del *currículo* como una herramienta de desarrollo profesional del profesorado.

2 Aunque buena parte de este estudio tiene su origen en el estudio de investigación anterior –Singh, V. K. (2007). *Análisis de necesidades de los alumnos indios de ELE en las universidades indias. Recomendaciones para un currículo centrado en el alumno.* Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de ELE. Instituto Cervantes y Universidad Internacional Menéndez Pelayo– en el que se estudió el análisis de las necesidades de comunicación y aprendizaje de los alumnos indios, el análisis del contexto de aprendizaje de los alumnos de las universidades indias y su relación con el currículo institucional, el presente estudio se ceñirá solo a dos componentes curriculares: la orientación metodológica y la evaluación, con la idea de sondear la actuación docente en las aulas indias y así favorecer el éxito de labor docente.

3 Aunque basándome en mis experiencias docentes se podrá afirmar lo mismo en cuanto a las programaciones existentes de español de los colegios indios, donde se imparten el español como lengua extranjera.

universidades centrales con las que cuenta la India en sus 28 estados. En este artículo, a través de un instrumento didáctico de evaluación del currículo, se analizarán dos de los componentes curriculares de estas universidades: las orientaciones metodológicas y la evaluación de la labor docente de los departamentos de español de las universidades indias, con el fin de analizar la práctica docente basándose en los postulados teóricos de la *enseñanza centrada en el alumno*.

De entrada, debemos mencionar que esta aportación no pretende más que reflejar un estado de opinión. Este estudio se limitará a describir la situación tal como se plantea en el presente, especialmente en torno a los problemas actuales de la formación del profesorado de ELE. Sin entrar en discusiones teóricas, se parte de la base de que es necesaria una formación específica para los docentes de ELE. A su vez, se intentará analizar las razones de la misma y esbozar alguna solución.

Es importante resaltar algunos de los aspectos que hicieron complejo el abordaje del tema e implicaron un reto, entre ellos, la escasa literatura al respecto, las pocas experiencias documentadas y un inexistente marco teórico en torno a la enseñanza de ELE en la India.

2. Los *currículos* de ELE en las universidades indias

Partiendo de la base de que debido a la falta de una programación curricular de acuerdo a las necesidades de los alumnos en la que el profesor pueda apoyarse (Singh, 2007), este estudio se encaminará hacia el análisis de las orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación de la práctica docente en relación a la *enseñanza centrada en el alumno*, con el fin de evitar que cada profesor desarrolle su propia «programación» y que ésta no tenga nada que ver con la programación curricular institucional. No se pretende, de ninguna manera, hacer una crítica sino buscar aspectos mejorables para favorecer el éxito del profesor de español en su labor docente en el contexto indio.

2.1 Un *currículo centrado en el alumno* basado en los factores contextuales

Conviene mencionar aquí que un *currículo centrado en el alumno* se basa en los factores del alumno, tanto internos –que se refieren al *análisis de necesidades* y los *datos de identidad*– como externos –que se refieren a los *factores contextuales* o a las *variables extrínsecas al alumno*–. El resultado del análisis de estos factores guía el desarrollo del *currículo*.

En este sentido, para poder conocer y entender bien el ámbito social en el que opera y se desarrolla el proceso de enseñanza –es decir, estudiar las propuestas curriculares del tercer nivel del desarrollo del *currículo* al cuarto nivel, o lo que es lo

mismo, la implementación del *currículo* y la práctica docente–[4], se hace imprescindible hacer un *análisis de los contextos de enseñanza* –los factores externos– de las universidades indias en este apartado (Singh, *op. cit.*), haciendo especial hincapié en los Departamentos de Español de las dos universidades centrales de la India: el Departamento de Estudios Germánicos y Románicos de la Facultad de Letras de la Universidad Delhi –de aquí en adelante, GRS, DU– y el Centro de Estudios Hispánicos, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos de la Universidad Jawaharlal Nehru –de aquí en adelante, CSPILAS, JNU.

2.1.1. Descripción del contexto de enseñanza/aprendizaje en las dos universidades centrales de la India

a. Centro de Estudios Hispánicos, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos de la Universidad Jawaharlal Nehru: Departamento público indio, creado en 1971 y dedicado a la enseñanza universitaria. Dependiente de la Escuela de Estudios de Lengua, Literatura y Cultura, es pionero en el desarrollo de los estudios hispánicos en la India. Ofrece Diplomatura en Filología Hispánica a lo largo de tres años, con la posibilidad de continuar dos años más para conseguir el título de Licenciatura en Filología Hispánica. En el primer año de la Diplomatura en Filología Hispánica se enseñan la lengua y la cultura hispánica y, a partir del segundo año, se introduce la Literatura Hispánica. Ofrece también cursos de especialización para conseguir el título de M. Phil. (Maestría) y de Doctorado. También ofrece cursos de portugués e italiano hasta el nivel de diploma. Se emplea especialmente el método tradicional gramática y traducción –el método indirecto– para dar clases. Dieciséis horas lectivas semanales. Créditos equivalentes a las asignaturas de otros idiomas modernos. No existe la especificación de los niveles A1, A2, B1, B2, C1 del Consejo de Europa.

b. Centro de Estudios Germánicos y Románicos de la Facultad de Letras de la Universidad Delhi: Departamento público indio, primera institución universitaria creada en los años sesenta, dedicado a la enseñanza de español básico –ofrece programas de Certificado, Diploma, y Diploma Avanzado–. Formaba parte del Departamento de Idiomas Europeos, pero a partir del año 1988, con la introducción del programa de Licenciatura, se convirtió en el Departamento de Estudios Germánicos y Románicos de la Facultad de Letras. Se introdujo el programa de Diplomatura en Filología Hispánica en el año 2002. El programa abarca la enseñanza de la gramática española en los primeros dos años y las literaturas y culturas hispánicas en el resto de la carrera. Ofrece programas de investigación a nivel de M. Phil. –Maestría– y de Doctorado. También ofrece programas de Licenciatura en francés, alemán, rumano e italiano, y cursos básicos de dos años en español, francés, italiano, alemán y rumano en los diversos

[4] En el trabajo de investigación para la Memoria del Máster se analizó el *currículo* como un producto, pero en este estudio se pretende abordarlo como un proceso, es decir, analizar la actuación docente.

colegios universitarios afiliados a la Universidad Delhi. Veinte horas lectivas semanales. No existe el sistema de créditos. Aunque dice aplicar los niveles propuestos por el Consejo de Europa –A1, A2, B1, B2, C1 y C2–, en el *currículo* no existe una especificación de los criterios y niveles.

3. Las *variables extrínsecas al alumno*

A continuación, se hará un análisis descriptivo de los factores contextuales en los que se desarrolla el proceso de enseñanza. Es preciso señalar aquí que el esquema empleado es el que se utiliza en los Centros del Instituto Cervantes para realizar el *Análisis del entorno*, aunque no se haya empleado un método sistemático, con los instrumentos que se ofrecen en *Intracentros* –página de Intranet de los trabajadores del Instituto Cervantes–, para recabar e interpretar los datos. En el cuadro propuesto se refleja información procedente, tanto de fuentes directas como de mis propios conocimientos y experiencias –tanto como aprendiz de español durante los últimos siete años, como docente de español como lengua extranjera en los últimos tres años.

3.1. Contexto político y sociocultural

3.1.1. Factores sociales

En los últimos años, en la India –un país con veintidós idiomas nacionales oficiales y donde conviven más de aproximadamente ochocientas lenguas y dialectos, y el inglés mantiene su hegemonía como segunda lengua de comunicación–, se ha tomado conciencia del significado y del valor del idioma español en el mercado laboral. Los intereses económicos y comerciales son cada vez más pujantes. Por esta razón, la enseñanza del español en la India es la más solicitada entre las otras lenguas extranjeras, y esto queda demostrado por la mayor popularidad y el auge de las ofertas de enseñanza de español, que se han multiplicado en los últimos años.

La enseñanza de lenguas extranjeras en la India es un campo nuevo que se empezó paulatinamente con la implantación de la nueva política educativa de la Comisión de Educación (1966), en la que quedó de manifiesto la importancia y la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras para la sociedad. En el informe preparado por la Comisión se dijo que el conocimiento de una lengua extranjera debería de ser indispensable. También se observó que, debido a las nuevas políticas extranjeras, a estrategias de comercio internacional y a los crecientes contactos bilaterales de la India con el resto del mundo, a causa de reformas económicas y de la globalización, la India del siglo XXI necesitará especialistas con un alto nivel de competencia en lenguas extranjeras. Sin embargo, y a pesar de las recomendaciones y reafirmaciones de la Comisión de Educación a favor de la disciplina de lenguas extranjeras, hubo una negligencia constante durante varios años.

El estudio sistemático de las lenguas extranjeras en algunas de las universidades o instituciones públicas y privadas empezó con los cursos básicos ofrecidos por la *Casa*

Max Mueller de Alemania, la *Alliance Française* de Francia y el *Centro Cultural Soviético* de la antigua Unión Soviética. Más tarde, se abrieron los centros culturales de Japón, Italia, Portugal e Irán, a través de los cuales se ofrecían los cursos básicos de lenguas. En la actualidad, existen más de cientos centros donde se imparten cursos de francés, alemán, ruso, chino, japonés y español, a nivel de diploma –y a tiempo parcial–, en las universidades e instituciones culturales extranjeras.

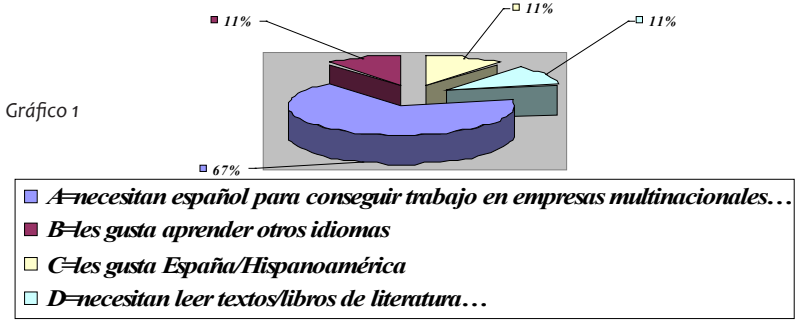
En la época de la comunicación y la globalización, debido a la política de liberalización, con vistas a la mejora de la economía de la India, se da cabida a la entrada de numerosas empresas privadas y multinacionales, que a su vez ofrecen numerosas oportunidades laborables a los estudiantes de lenguas. Por lo tanto, el interés por aprender una lengua extranjera está aumentando cada vez más.

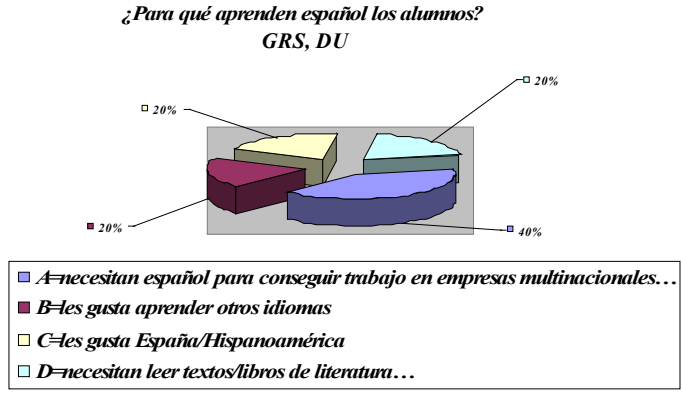
Los que tienen un buen conocimiento de una lengua extranjera, sin duda, tienen miles de salidas laborables lucrativas como traductores o intérpretes, en el sector del turismo o de la hostelería, periodismo, casas editoriales, cuerpo diplomático, etc. Una carrera en lenguas extranjeras se está convirtiendo en una oferta atractiva. Además de tener conocimiento de inglés, se valoran los conocimientos de otra lengua extranjera, y esto supone una gran ventaja y un punto a favor para conseguir una amplia gama de trabajos. En este sentido, debido a la apertura económica, se ha alentado un gran interés por aprender español y, cada vez más, los alumnos demandan el aprendizaje del español por encima de cualquier otra lengua extranjera. El hecho de que se considere al español como lengua global, genera una enorme demanda de cursos.

Para que la susodicha afirmación sea válida y para analizar la opinión que tienen los profesores de estos dos departamentos de español, con respecto a la motivación de los alumnos, se preguntó a los profesores cuáles eran las razones que llevan a los alumnos a aprender español.

¿Para qué aprenden español los alumnos?
CSPILAS, JNU

Gráfico 1





Según los profesores, la principal motivación que impulsa a los alumnos a aprender español es la necesidad de conseguir trabajo en empresas multinacionales o formarse como traductor/intérprete. En el caso del departamento CSPILAS, JNU, un 67% de los profesores consideran que los alumnos necesitan aprender español para el ámbito laboral, mientras que en el caso de GRS, DU es el 40%. De esta manera, puede destacarse que la motivación extrínseca en el ámbito laboral es un elemento sumamente importante en el contexto indio del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La presencia del español y del hispanismo en el ámbito universitario es un fenómeno joven, en el caso de la India. A nivel universitario sólo hay tres universidades que ofrecen carrera de Filología Hispánica, junto con los centros privados y los centros oficiales de enseñanza superior, donde se ofrecen cursos de español como lengua extranjera a los alumnos de carreras técnicas, informáticas y posgrados en administración empresarial, por el peso que tiene la lengua española en el panorama internacional –sea en el ámbito comercial, económico o tecnológico–. También se ofrece el español como tercera lengua en las escuelas de Primaria y Secundaria.

Los alumnos no tienen ningún contacto con la lengua y cultura hispánicas, es decir, se encuentran fuera de un contexto de inmersión. Aprender una lengua extranjera no es fácil, y especialmente si se encuentran fuera de un contexto de inmersión. Un estudiante de lenguas extranjeras no sólo se enfrenta a una nueva lengua, con todas sus dificultades gramaticales, fonéticas y pragmáticas, sino también a una cultura totalmente desconocida. No se llega a conocer la cultura a través de los libros. Por mucho que se intente[5] evitarlo, siempre se tiene una visión estereotipada de

5 Hay que mencionar aquí que aunque se intenta, cada vez más, mejorar la imagen de la marca, a través de los eventos culturales organizados principalmente en Nueva Delhi por la Embajada de España en la India o con la recién llegada del Instituto Cervantes a Nueva Delhi, generalmente caen en la tentación de proyectar la imagen estereotipada, o sea, a través de espectáculos de flamenco o algunos ciclos de películas hispanoamericanas para un público limitado. Cabe mencionar que en un país como la India, con 28 estados, organizar unos cuantos eventos culturales no es suficiente para divulgar la imagen de la marca –del español–. En este sentido, la universidad *Indira Gandhi Nacional Open University*, New Delhi ha tomado

una cultura, tan ajena y tan diferente de la cultura india.

Los alumnos no disponen de oportunidades para practicar la lengua fuera del aula. Esto exige la creación de un ambiente de lengua nativa. Esto no es posible, ni siquiera la creación de un ambiente reducido de la lengua nativa, en el aula india.

3.1.2. Tradición educativa

Los alumnos, en términos generales, valoran las clases magistrales, en las que el profesor representa una autoridad académica incuestionable. La India cuenta con una larga historia del sistema educativo organizado. Se considera el sistema educativo de *Gurukul* –escuela antigua hindú– como uno de los sistemas educativos más antiguos del universo, donde existía una estrecha relación tradicional entre el *gurú* (profesor/maestro) y el *shishya* (alumno).

La razón de que el profesor represente una autoridad incuestionable se debe a la tradición india en la que el profesor/maestro –*gurú*– representa una autoridad suprema. Debido a estas creencias, en las clases indias las oportunidades de interacción o de intervención, por parte del alumno, son escasas o nulas y éste se limita a tomar apuntes, que después contrastará con sus materiales de consulta. Los alumnos son respetuosos y tolerantes, son sensibles a las diferencias y muestran una actitud positiva hacia sus compañeros –ya que la clase cuenta con alumnos heterogéneos, de diferentes partes de India y con idiomas diferentes– y el profesor. Normalmente una clase tiene una duración de dos horas lectivas.

3.2. Perfil del alumno-tipo

Alumnos jóvenes universitarios que tienen entre 18 y 25 años, muchos de ellos no tienen experiencia en un aprendizaje sistemático de una segunda lengua o de lenguas extranjeras. Procedentes de diferentes partes de la India –un grupo heterogéneo–, así que, el español constituye para ellos la tercera lengua –ya que hablan su lengua materna y el inglés que es la segunda lengua de comunicación– a la que acceden.

En general, estos alumnos tienen distintos niveles o grados de dominio de la lengua, lo que constituye un problema fundamental para los profesores de lenguas extranjeras. Hay que tener en cuenta que los alumnos que llegan a un aula de idiomas en la India proceden de zonas culturales muy distintas, con diferentes sistemas de educación y con lenguas maternas muy diversas, por lo cual, muchas veces, si el nuevo sistema de enseñanza no se corresponde con el que ellos conocen, los alumnos ya sufren una desventaja más. Como el alumno indio vive el contraste entre su L1 y L2, e

la iniciativa de divulgar la lengua y la cultura hispánica a través de los cursos de español ofrecidos en todos los rincones de la India, por medio de sus 61 centros regionales y 2.800 centros de estudios distribuidos por toda la India.

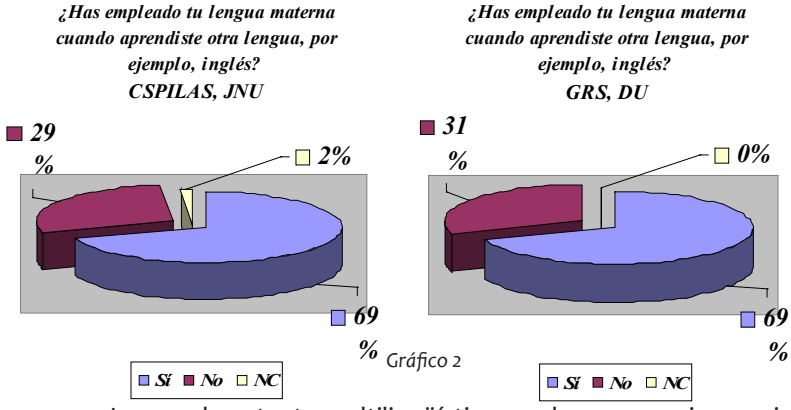


Gráfico 2

incluso con su L3 por el contexto multilingüístico en el que crece, inconscientemente desarrolla una competencia traductora. En situaciones como ésta, en la mayor parte de los casos, la lengua de partida es el inglés, que desempeña el papel de intermediaria, ya que, debido a la globalización, el inglés sigue siendo la lengua académica en la India y en otros muchos países.

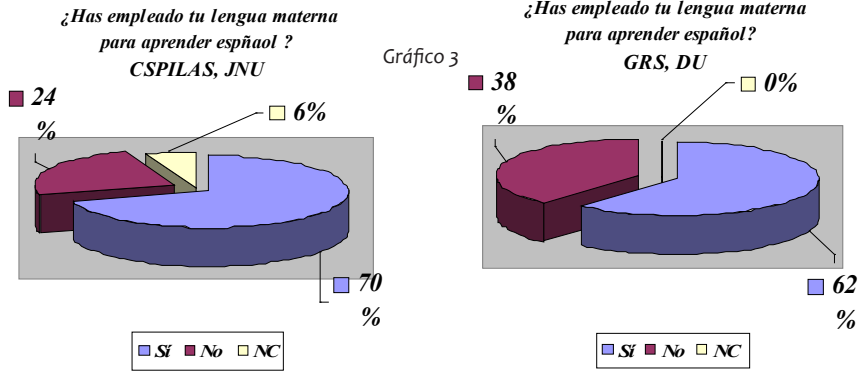


Gráfico 3

El uso de una lengua materna o de una segunda lengua de comunicación –inglés– es muy habitual. La tradición y la costumbre de emplear la lengua materna para aprender una segunda lengua, quizá se debe a la tradición educativa de la que forman parte los alumnos, desde la Enseñanza Primaria. Con el fin de saber si los alumnos han empleado su lengua materna para aprender una segunda lengua –en caso de la India, la segunda lengua que aprenden normalmente los alumnos es inglés–, se llevó a cabo el siguiente análisis –se realizó una encuesta de cuestionario entre 102 alumnos en total: 66 de CSPILAS, JNU y 36 de GRS, DU:

Este análisis resalta que la mayoría de los alumnos ha empleado su lengua materna a la hora de aprender una segunda lengua –un 69% en CSPILAS, JNU y un 69% en GRS, DU también–. Este resultado afirma la reflexión anterior. También se les preguntó, si han empleado su lengua materna para aprender español. Se encontró el siguiente resultado:

A esta pregunta la mayoría de los alumnos responde positivamente –un 70% en caso de CSPILAS, JNU y un 62% en GRS, DU–. Esto quiere decir que los alumnos de ambos departamentos de español creen que es imprescindible el uso de la lengua materna o la lengua de comunicación –inglés– para aprender español. De esta manera, no se puede negar la importancia y el papel que tiene la lengua materna o la segunda lengua de comunicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto indio. Quizá la razón se debe al contexto multilingüístico en el que crecen los alumnos indios en el que desarrollan, inconscientemente, una competencia traductora.

Cada alumno es un individuo distinto con su propio ritmo de aprendizaje y con aptitudes diferentes. El tipo de alumnado es muy variado y distinto. Los alumnos respetan las clases magistrales, asisten a clase con regularidad y disponen de tiempo para realizar trabajo independiente fuera del aula, es decir, la intensidad de motivación de los alumnos es muy alta en los dos casos (Singh, *op. cit.*).

Los alumnos acuden al centro por propia iniciativa, a veces, con necesidades específicas; pero la mayoría de ellos acuden a los cursos de lenguas extranjeras con la esperanza de conseguir buenas salidas laborales, ya sea como traductor, intérprete, experto de lengua para empresas multinacionales, guía turístico, etc. –tal y como se ha expuesto en el *Gráfico 1*–. Hay muy pocos estudiantes que asistan a las clases con el fin de realizar la carrera de investigación en temas hispánicos.

Teniendo en cuenta el tipo de clase india, donde generalmente un curso cuenta con un grupo numeroso de 25-40 alumnos, que vienen de diferentes partes de la India y traen culturas e idiomas distintos, un docente se encuentra con los siguientes problemas derivados de los grupos numerosos:

- heterogeneidad de niveles;
- dificultad para controlar a todos los alumnos;
- falta de dinámica del grupo;
- dificultad para gestionar el tiempo con el grupo;
- falta de oportunidades para intervenir;
- falta de tiempo para corregir los trabajos escritos por los alumnos;
- una gran parte de los materiales están preparados para trabajar con un máximo de 15-20 alumnos; y
- problemas de mobiliario y de espacio.

Como se ha mencionado antes, hay muy pocos centros de enseñanza de lenguas extranjeras en la India, por lo que los grupos que se forman en estos centros suelen ser muy numerosos, especialmente en el caso de las clases de ELE.

3.3. Factores institucionales

3.3.1. Composición y perfil del equipo docente

La plantilla docente del Centro de Estudios Hispánicos, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos de la Universidad Jawaharlal Nehru cuenta con nueve profesores coordinadores, tres profesores contratados a tiempo parcial, dedicados a la actividad docente, y un profesor visitante, conforme a los programas de intercambio cultural con la AECI (España).

El grupo docente de español del Departamento de Estudios Germánicos y Románicos de la Facultad de Letras de la Universidad Delhi cuenta con cinco profesores coordinadores, uno a tiempo parcial y un profesor visitante, conforme al programa de intercambio con la AECI (España). También hay un grupo pequeño de instructores de español, designados para asistir en los colegios afiliados a la Universidad.
Los docentes de los dos departamentos de español no tienen una formación académica uniforme. La mayoría de ellos, con años de experiencia, son competentes, están dotados de autoridad y de conocimientos, pero han sido formados en métodos de enseñanza tradicionales. La mayor parte de ellos no tienen una formación especializada en la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera[6], y solo cuentan con su propia experiencia en el aprendizaje de una lengua extranjera con el método gramática y traducción. También se nota una falta de interés por la publicación de materiales didácticos para alumnos indios. No hay ninguna universidad en la India que haya establecido un departamento de didáctica de lenguas extranjeras, o departamentos destinados a los temas de investigación relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras o a la publicación de materiales didácticos destinados a los alumnos indios. La consecuencia de ello es la falta de trabajos de investigación en temas relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, tales como análisis de errores, lexicología, estructuras sintácticas y morfológicas, pragmática y comunicación, interculturalidad, materiales didácticos adecuados, etc. La mayoría de los profesores tiene publicaciones o han participado activamente en la organización de varias actividades, como simposios, debates, charlas, congresos internacionales sobre temas relacionados con la literatura y cultura hispanoamericanas, estudios comparativos y traducciones literarias de narrativa y poesía.

Los profesores mantienen una relación constante con universidades de España y América Latina, y algunos ya se han beneficiado de los programas de intercambio cultural y de las becas para hispanistas.

6 Este estudio parte de la filosofía educativa de Fernando Savater (1997) en su último artículo *El valor de educar*, en el que dice: «[…] la labor de un profesor innato puede mejorar, si encauza sus cualidades de manera ordenada, coherente y sistemática». De esta manera, puede decirse que una buena formación metodológica en el área de ELE permitirá aportar respuestas apropiadas y científicamente justificadas a las dificultades con el aprendizaje de una LE, es decir, el profesor no nace sino se hace.

Los profesores, normalmente, realizan jornadas lectivas entre ocho a doce horas semanales y, en general, no ofrecen una atención personalizada a los alumnos fuera de la clase, a no ser que el alumno lo pida.

Aunque los profesores se muestran partidarios de introducir técnicas comunicativas en las clases, el estilo de enseñanza de los profesores es muy tradicional, dirigista con el alumno y bastante resistente a la autonomía del mismo. Aunque los alumnos de los dos departamentos tienen una actitud muy positiva hacia el trabajo en pequeños grupos en el aula (Singh, *op. cit.*) no se emplean técnicas de trabajo en equipo, ni dinámicas de grupo, ni se usan las nuevas tecnologías. Algunos realizan esfuerzos para plantear actividades comunicativas, pero no se adaptan a las necesidades del alumno ni a su estilo de aprendizaje, y se limitan a seguir ciegamente las actividades del manual.

En cuanto a la distribución por asignaturas en los departamentos de idiomas de estas dos universidades, éstas suelen abarcar, al menos en apariencia, la práctica de todas las competencias comunicativas de la lengua que figuran debidamente especificadas en el currículo. Pero este currículo es tan flexible y ambiguo que el profesor a cuyo cargo está la asignatura será quien decida en último término qué, cuándo y cómo enseñarlo. Son los profesores los que tienen en sus manos la capacidad de decisión. Cada profesor sigue su propio esquema para organizar su plan de clase, pero la realidad es que casi ninguno de los profesores prepara un plan de clase. Así que ni los profesores ni los alumnos tienen muy claro los objetivos de cada clase, y en este sentido resulta muy difícil seguir el proceso de enseñanza/aprendizaje, y tampoco les ayuda para la autoevaluación después de cada clase.

No existe un archivador con los planes de clase, los informes de las clases y los materiales didácticos utilizados, para que los profesores puedan hacer el seguimiento del proceso de la enseñanza/aprendizaje y el progreso del curso.

De las observaciones de algunas de las clases se destacaron, por mencionar algunas, las siguientes:

- falta de planificación de las clases y la secuenciación y temporalización de las actividades didácticas;
- no se explican al alumno los objetivos de las clases;
- no se favorecen las dinámicas de trabajo en la clase, ni se proponen actividades didácticas para implicar al alumno en el proceso de aprendizaje con el objetivo de favorecer la autonomía –aprender a aprender[7];

[7] Se refiere al cambio del rol del profesor y el del alumno, partiendo de un proverbio chino: «Si le das un pez a un ser humano, le das de comer un día; si le enseñas a pescar, le das de comer toda la vida».

- falta de uso de diferentes recursos didácticos; y
- el TTT –*Teacher's Talking Time*– es mayor que el STT –*Student's Talking Time*–, es decir, menos involucración de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Será preciso citar opiniones expresadas por algunos alumnos (Singh, *op. cit.*) para corroborar las observaciones hechas en el párrafo anterior:

> «[…] en el centro no hay un método definitivo de seguir nivel a nivel. El curso nos confunde mucho y también diferentes profesores tienen sus diferentes métodos de enseñar y muchas veces son en sí mismos confundidos. Algunos profesores son expertos, pero otros no pueden explicar bien lo que hay que enseñar. Sus objetivos no son muy claros».
> «La manera de la enseñanza es muy vieja. Y necesita un cambio».
> «Me gustaría que utilice el profesor mas materiales audio-visuales que los textos literarios que estudiamos en abundancia».
> «[…] muchas veces los profesores hablan en ingles en vez de hablar en español, […] es difícil practicar nuestro español en este país […]».

De esta manera, se observa que destacan, entre ellas, la falta de una metodología adecuada y uniforme de enseñanza, el empleo de la segunda lengua de comunicación –inglés– como medio de enseñanza, y la falta de materiales didácticos adecuados, según las necesidades de los alumnos.

3.3.2. Medios y recursos

Generalmente, una clase india cuenta con un aula con una pizarra, pero no dispone de recursos, tales como retroproyectores, vídeos, CD o reproductor de audio y de vídeo. Suele haber una sala de vídeo para todo el departamento de lenguas, pero no existe un aula multimedia solo para los alumnos de español.

Tampoco existe ningún banco de materiales del propio departamento, con los recursos especializados para la enseñanza de español. Pero la biblioteca de la universidad cuenta con un banco de materiales –la mayoría son libros de literatura hispánica.

La mayoría de los manuales de los que disponen los estudiantes están escritos en inglés y atienden a las necesidades de los estudiantes ingleses y estadounidenses, por lo que no consideramos que sean los más idóneos para los indios. Es frecuente que se usen fotocopias de manuales porque, por un lado, comprar un manual es muy costoso, y por otro lado, es difícil de encontrar en el mercado editorial indio. Como se ha mencionado antes, los profesores en la India no se han esforzado en preparar manuales, teniendo en cuenta las realidades y las necesidades de las aulas indias; por lo que no se suelen encontrar materiales didácticos de elaboración/adaptación propia.

Los docentes se limitan a llevar fotocopias de manuales al aula directamente; lo que en muchas ocasiones resulta un método muy anticuado y desechado para los contextos de las aulas indias.

Lo mismo se afirma en el resultado del análisis (Singh, *op. cit.*) a la pregunta de si se han utilizado en clase todos los materiales que querían los alumnos que utilizara el profesor: un 59% de los alumnos de CSPILAS, JNU y un 61% de GRS, DU responde negativamente.

4. La práctica reflexiva de la acción docente en las aulas de ELE

En los últimos apartados se han expuesto los factores externos, es decir, los *factores contextuales*, de los dos departamentos de español de las dos universidades centrales de la India. Del resultado del análisis y de las opiniones expresadas por los alumnos, se puede recalcar, por una parte, que sus respuestas atacan algunos de los puntos débiles del sistema educativo indio de ELE, tales como el predominio de la metodología tradicional en la enseñanza/aprendizaje de español, y la falta de profesores bien formados en didácticas de lenguas extranjeras; y, por otra parte, se destaca la necesidad y la importancia de la evaluación de la práctica docente de estos dos departamentos de español donde se forma el alumnado.

Dado el hecho de que el *currículo*, en su acepción práctica, puede ser articulado de muy distintas formas, y que puede ser interpretado y llevado a la práctica por cada centro educativo y por cada profesor de maneras muy diferentes, conduce a la idea de que la *evaluación de la práctica docente* es posible, pero es muy complejo. En este sentido, la evaluación juega un papel importante, en el sentido en que centra y orienta a los demás elementos, los reconduce y pone a prueba el funcionamiento del sistema educativo.

En ELE, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) sólo contempla la evaluación de los alumnos y no de la práctica docente. Pero autores

INDICADORES DE ASPECTOS CURRICULARES			CSPILAS, JNU	GRS, DU
METODOLÓGICAS	**Explicitud**			
	Aparecen explícitas en la documentación		---	---
	Se explicitan en los siguientes términos:	Texto narrativo	X	X
		Opciones	X	---
		Otros	---	---
	Generalidad y adaptabilidad			
	Son susceptibles de adaptarse a las características y necesidades de los alumnos		---	---

ORIENTACIONES	**Aspectos en los que se centran**			
	Papeles de profesores y alumnos		---	---
	Papeles de los materiales y medios de enseñanza		---	---
	Desarrollo de los componentes curriculares (objetivos y contenidos)		X	X
	Tipología de actividades y tareas		---	---
	Criterios de análisis y selección de materiales didácticos		---	---
	Planificación y estructuración de sesiones de clase		---	---
	Dinámicas de trabajo en el aula: modalidades de interacción		---	---
	Discurso del aula		---	---
	Técnicas de reflexión del profesor sobre su práctica docente		---	---
	Otros		---	---
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	Coherencia	Objetivos	---	---
		Contenidos	---	---
		Orientaciones metodológicas	---	---
	Grado de explicitud			
	Aparecen explícitos		---	---
	Se especifican en los siguiente términos:	Texto narrativo o descriptivo	---	---
		Listas de opciones	---	---
		Modelos y ejemplos	---	---
		Otros		
	Grado de generalidad y flexibilidad o adaptabilidad. Aspectos en los que se centra:			
	Aspectos generales: sentido y alcance		---	---
	Tipos de evaluación		---	---
	Procedimientos de evaluación		X	---
	Tipología		---	---
	Instrumentos		---	---
	Evaluación sumativa:	Tipos de prueba	---	---
		Funciones de las pruebas	---	---
		Requisitos de las pruebas	---	---
		Criterios y procedimientos de elaboración y aplicación de las pruebas	---	---
	Evaluación formativa:	Tipos de procedimientos y herramientas	---	---
		Criterios de elaboración y aplicación de los procedimientos y herramientas	---	---
	Evaluación del currículo			
	Establece pautas para la evaluación de la práctica docente		---	---
	Fija mecanismos para la evaluación del desarrollo del propio proyecto curricular		---	---

Gráfico 4

***CSPILAS, JNU** = Centro de Estudios Hispánicos, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos, Universidad Jawaharlal Nehru.
GRS, DU = Departamento de Estudios Germánicos y Románicos, Universidad Delhi.
X = Sí **---- = No**

como Santos Guerra (1993), Alarcón Pérez (2005), Casteros (1998), coinciden en que todos los elementos del ámbito educativo han de ser objeto de evaluación, porque todos y todo tiene incidencia en el proceso educativo.

En el caso actual, se hace el análisis de *currículo*, que se centra fundamentalmente en los siguientes componentes curriculares: las orientaciones metodológicas y la evaluación –de la práctica docente– y tiene por objeto el comprender y reflexionar sobre la práctica. Los resultados obtenidos de este análisis, junto con los resultados del *análisis de los factores contextuales,* y también las opiniones expresadas por los alumnos, posibilitará analizar y reflexionar sobre las orientaciones metodológicas y la evaluación de la práctica docente basándose en los fundamentos del desarrollo del *currículo centrado en el alumno*:

El objetivo de este análisis no es ni comparar las orientaciones metodológicas ni juzgar la practica docente de estos dos departamentos de español, sino recalcar algunos aspectos que faltan en éstos y advertir a los profesionales que se dedican a este campo, con el fin de mejorar la actuación docente en las aulas indias de ELE. De este análisis se puede resaltar lo siguiente:

- No son muy explícitas las orientaciones metodológicas, sólo se encuentran en forma genérica, a través de un texto narrativo.
- Las orientaciones metodológicas del currículo no se centran en fijar los papeles de profesores y alumnos, los papeles de los materiales y medios de enseñanza, los criterios de análisis y selección de materiales didácticos, la planificación y la estructuración de las sesiones de clase, las dinámicas de trabajo en el aula –modalidades de interacción–, el discurso del aula y las técnicas de reflexión sobre su práctica docente.
- No se establecen pautas para la evaluación de la práctica docente, ni se fijan mecanismos para la evaluación del desarrollo del propio proyecto curricular.

5. Conclusión: propuesta para la mejora de la actuación docente en las aulas indias de ELE

Partiendo de la base de que es necesaria una reflexión sobre la práctica docente y la formación específica de los futuros profesorados de ELE en el área de ELE (Sánchez, 1994) y de los resultados efectuados en el epígrafe anterior, puede deducirse que para la mejora de la práctica docente en las aulas indias de ELE, además de tenerse en cuenta los aspectos recalcados a partir de la parrilla de la evaluación, se debe responder a las siguientes características:

- Las orientaciones metodológicas propuestas en el currículo deben centrarse en las dinámicas de trabajo en el aula. Las aulas tradicionales, como es el caso de la India, donde el profesor es el único que participa y habla, no dan muestra

de construcción de conocimiento, porque se cimienta y edifica a partir de la interacción. Por tal motivo, hay que darle vida al aula con actividades de grupo. En el análisis de preferencias sobre el tipo de agrupación en el aula, los alumnos muestran un alto grado de interés en el trabajo cooperativo. Para llevarse a cabo este aprendizaje de trabajo en grupo, es necesario que se den una serie de condiciones tanto por parte del alumno –ser consciente de la utilidad de lo que aprende– como por parte del profesor –ser facilitador, motivador y creativo.

- En las orientaciones metodológicas se deben establecer pautas para el uso del español como medio de enseñanza/aprendizaje, sin marginar la importancia y el papel que juega la lengua materna o la segunda lengua de comunicación en el contexto indio.
- Se ha de crear, innovar e indagar cómo el contenido de instrucción debe ser enseñado, para que responda a las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos. Asimismo, se exige a los profesores que construyan su propio conocimiento a partir de su actuación en el aula, con el fin de introducir cambios y modificaciones en el currículo.
- Se deberían exponer claramente las *orientaciones metodológicas* y los *criterios de evaluación*, según el análisis de la lengua recogido en las especificaciones de objetivos y contenidos.
- Se debe insistir en establecer pautas para la *evaluación de la práctica docente* y, al mismo tiempo, fijar mecanismos para la evaluación del desarrollo del proyecto curricular. La experiencia, sin evaluación ni autoevaluación, no es suficiente para mejorar la actuación docente.

En este sentido, se ha de tratar el *currículo* como una herramienta de profesionalización en donde, para desarrollarlo adecuadamente, es necesario contar con una formación adecuada del profesorado en el área de ELE. Por lo tanto, surge la necesidad de potenciar la creación y organización de cursos de formación y capacitación en la enseñanza de ELE para los futuros docentes, que a su vez, facilitará la integración de estrategias de aprendizaje centradas en el alumno, en el currículo tradicional de ELE, que se desarrolla en un contexto multilingüe y multicultural, como lo es la India.

Bibliografía

Alarcón, C. (2005). *La experiencia no lo es todo: herramienta de evaluación formativa de la labor docente en ELE*, Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de

ELE. UAH (inédito). Disponible en: *http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/ClaraAlarcon.shtml.*

Alonso, E. (1994). *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo.* Madrid: Edelsa.

Allwright, D. y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Casanova, M. A. (1995). *Manual de Evaluación Educativa.* Madrid: La Muralla.

Fernández de Moya, Z. y González Ruiz, J. (1996). *Alcance e importancia del feedback en la enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE Actas VII, pp. 229-235.

Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como 2/L.* Madrid: Arco/Libros.

Herrera Clavero, F., Ramírez, M. I. y Herrera Ramírez, M. I. (2002). Actualidad del diseño curricular. *Eúphoros*, 5, 141-172.

Martín Peris, E. (2005). *Cómo crear en el aula de ELE las condiciones óptimas para el aprendizaje.* XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE. International House Barcelona y Difusión.

Mora Sánchez, M. Á. (1994). *El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de ELE.* ASELE Actas V, pp. 219-226.

Pastor Casteros, S. (1998). *Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera*. ASELE Actas IX, pp. 255-260.

Piñero García de Quesada, R. y Serrano Cabezas, M. P. (1994). *La incidencia de las estrategias de aprendizaje en el diseño del Currículum*. ASELE. Actas IV, pp. 129-139.

Richards, J. C. y Lockhort, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press.

Sánchez Moreno, M. (2008). Asesoramiento en la Universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 12, 1.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga: Aljibe.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Singh, V. K. (2007). *Análisis de necesidades de los alumnos indios de ELE en las universidades indias: Recomendaciones para un Currículo centrado en el alumno.* Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de ELE, Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menendez Pelayo (inédito).