

NÚMERO 5, FEBRERO 2024

*ForLingua*

Octubre - 2023

# FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

REVISTA DIGITAL



Universidad  
de Alcalá

ALCALINGUA





Revista digital

***Foro sobre el español:  
investigación y docencia***

Año 2024, número 5

ALCALINGUA - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

## *ForLingua 5*

REVISTA DIGITAL  
Número 5. Año 2024

INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA (LA INDIA Y EL ESPAÑOL)

DIRECTORAS  
M.<sup>a</sup> Teresa del Val y  
M.<sup>a</sup> Ángeles Álvarez

EDICIÓN AL CUIDADO DE  
María Salud Álvarez Martínez

DIGITALIZACIÓN Y MAQUETACIÓN  
María Salud Álvarez Martínez

© 2023, de los textos, los autores  
© 2024, de la edición, Alcalingua de la Universidad de Alcalá

ISSN: 2660-7026

C/ Escritorios, nº 4 • 28801 Alcalá de Henares  
Tfno./fax: 918812378 • e-mail: [info@alcalingua.com](mailto:info@alcalingua.com) • Sitio web: [www.alcalingua.com](http://www.alcalingua.com)



## Investigación y docencia (La India y el español)

Año 2024, número 5

### ÍNDICE

PRESENTACIÓN . . . . .	7
------------------------	---

#### PONENCIAS

Rafael GONZÁLEZ MACHO: Cultura y contexto del estudiante de español como lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer en la India? . . . . .	11
Nabiel ANSARI y Priy BHARTI: La enseñanza del español en India: historia y perspectiva . . . . .	25
Aparna NORI y Tumu SRIVANI: La didáctica de la literatura y la literatura didáctica . . . . .	39
Atul KUMAR: <i>Calila e Dimna</i> y <i>Panchatantra</i> : una historia intercalada . . . . .	51
Neus GIMENO GIMENO: La adaptación didáctica de los textos literarios en español. El <i>Calila e Dimna</i> como material didáctico . . . . .	63





## PRESENTACIÓN

Desde Alcalingua de la Universidad de Alcalá, queremos presentar un nuevo número de la revista digital *ForLingua 5*. En esta ocasión, han sido unas Jornadas excepcionales que se han centrado en el español y La India. La integración de un grupo de profesores, que imparten su docencia y desarrollan su investigación en ese gran país, en nuestro grupo de investigación de la Universidad de Alcalá (CREATORLEX, *Creación de materiales y análisis de mercado en la enseñanza de una lengua materna y de una lengua extranjera-G830*), ha permitido un monográfico sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, los materiales necesarios y sobre la aplicación de la Cultura en el mundo indio. Las reflexiones y debates que se ofrecieron los días 13 y 14 de octubre se plasman ahora en abierto para que la comunidad científica pueda también consultarlos o compartirlos.

La revista digital *ForLingua* quiere dar cabida a los trabajos e investigaciones de los alumnos de Posgrado y de Grado, vinculados a la Universidad de Alcalá, así como a todos los profesionales dedicados a la enseñanza de una lengua (extranjera o materna) que quieran participar en estas Jornadas, que se celebran una vez al año. Las primeras Jornadas, octubre de 2019, presenciales, acogieron a más de una veintena de participantes que desde diferentes ámbitos (alumnos de Grado y Posgrado, profesores, ámbito editorial y represen-

tantes institucionales de la UAH) debatieron sobre la importancia de la figura del profesor de una lengua extranjera y las posibles salidas profesionales. El resultado de algunas ponencias, mesas redondas y conferencias se publicó en el nº 1 de esta revista digital para que su difusión fuera mayor. En mayo de 2021, se celebraron de forma virtual las segundas Jornadas, donde participaron profesores y estudiantes de Guinea Ecuatorial, Italia o Reino Unido, además de españoles y de las editoriales del Grupo Anaya. Las terceras Jornadas se celebraron en febrero del 2022. Fueron virtuales también para dar cabida a los profesores y doctorandos que en Europa, América y África querían participar. En esa ocasión, el tema central de debate y estudio era El proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno de una LM/LE. Como siempre en este foro, el tema central se plantea desde la perspectiva de la investigación y la docencia. En las cuartas Jornadas, celebradas en abril de 2023, se debatió sobre la tesis doctoral y cómo este trabajo podía moldear la figura del investigador y su futuro. Confiamos en que esta iniciativa siga recibiendo el apoyo y el interés de nuestros nuevos, o futuros, egresados, para que se despierten vocaciones sobre una profesión atractiva y muy sugerente, que permite conocer el mundo, otras lenguas y otras culturas.

Alcalá de Henares, 15 de febrero de 2024

M<sup>a</sup> Teresa del Val  
Directora General

M<sup>a</sup> Ángeles Álvarez  
Directora de *Estrategia e Innovación*

Alcalingua-Universidad de Alcalá



# PONENCIAS



# Cultura y contexto del estudiante de español como lengua extranjera ¿Qué podemos hacer en la India?

Rafael GONZÁLEZ MACHO

Associate Professor  
VIT-AP University  
Andhra Pradesh, India

*Ca dicen que el saber non se acaba si non con la obra.  
Et el saber es como el árbol, e la obra es la fruta;  
e el sabio non demanda el saber si non por aprovecharse dél.*

*Calila e Dimna.* Introducción de Abdalla Ben Almocafa

**Resumen:** En este documento se pretende determinar qué entendemos por contexto, con el objetivo de establecer los principios y criterios para adaptar materiales de enseñanza del español en la India. La propuesta para acercar contextos será utilizar unos textos con una tradición cultural común, los cuentos del *Calila e Dimna*. Asimismo, se hace una introducción a la primera fase de este proyecto.

**Abstract:** This document aims to determine what context means in order to establish the principia and criteria to adapt teaching materials of Spanish language in India. The proposal to bring the contexts closer will be based on using a common literary tradition, the stories of Kalila e Dinna. Likewise, it will be an introduction to this project.

**Palabras clave:** *contexto lingüístico, ELE, adquisición, material didáctico, India.*

**Currículum:** Es profesor asociado y coordinador de Lengua Española en VIT-AP University, en Andhra Pradesh, India. Ha sido profesor de ELE y de Literatura Clásica en University of Virginia's College at Wise, James Madison University y Hampton University, en los Estados Unidos. Previamente ha enseñado en la Universidad del Valle de Guatemala. Es licenciado por la Universidad Complutense de Madrid y doctor en Filología Clásica en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, donde también obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados.

## CULTURA Y CONTEXTO

Cultura es un concepto muy amplio y poco preciso para la discusión que aquí presentamos, discusión alentada con el objetivo de establecer los principios y criterios para la creación de material didáctico de enseñanza del español en la India; sin embargo, sí hablaremos en algún momento de la cultura porque con cultura nos referimos a esa masa de hechos habituales, historia de los pueblos y relaciones sociales, entre otros muchos componentes (literatura, arte, gastronomía, deportes, música, etc.), que nos ayudan a definir a un grupo social (y cultural), muchas veces con una misma lengua; pero trataremos la cultura con mucha precaución para no equivocarnos, procuraremos no llamar cultura a cualquier cosa y, sobre todo, intentaremos no confundir.

El contexto, cuando se refiere a la lengua, es un término un poco más específico, y lo usaremos para comprender la conformación de una lengua y para explicar nuestra intención. El concepto de contexto, no obstante, también tiende a dilatarse en sus sentidos (Finkbeiner, 2012: 9) y se utiliza como cultura, ambiente, entorno, como el hilo de un mensaje lingüístico, es decir, el contexto lingüístico en que se emite y se recibe un enunciado, un mensaje, o bien, como el contexto de habla señalado para el análisis pragmático de un determinado enunciado. Es decir, ese conjunto de inferencias del entorno del código lingüístico que afectan al significado de una comunicación o, incluso, de un significante aislado.

Busquemos, pues, algo más concreto para esta exposición, y relacionado con todo lo anterior. Llamemos contexto, de acuerdo con el clásico análisis de Jakobson (1966: 353) que determina las funciones del lenguaje, al objeto referencial de una comunicación lingüística, es decir, aquello de lo que hablamos y aquello a lo que nos referimos en un acto de comunicación lingüística.

Esta idea, aunque muy general en apariencia, se puede adaptar a cualquier comunicación cuya finalidad o función principal sea la referencial –de acuerdo con Jakobson–, pero, indirectamente, también nos servirá para estudiar la lengua en su uso con otras funciones, puesto que la función referencial parece la más presente en la mayoría de las comunicaciones lingüísticas, aunque no lo sea de manera prioritaria.

El contexto tiene que ver con la realidad y con la interpretación que cada lengua (y cada grupo de hablantes de una lengua) hace de la realidad<sup>1</sup>. El contexto es todo lo que puede abarcar la lengua para comunicar, y para determinar el contexto utilizamos varias formas de estudio o enfoques del contexto lingüístico de acuerdo con las relaciones que el enunciado proyecta: intertextual, intratextual y extratextual.

- El enfoque intertextual atiende a las relaciones existentes entre el enunciado y otros enunciados reales o posibles.
- El enfoque intratextual atiende a las relaciones del enunciado con el resto de la comunicación determinada.
- El enfoque extratextual atiende a las relaciones del enunciado con la realidad a la que se refiere, esto es, con el mundo, con lo no lingüístico.

Partiendo de esta idea de contexto como objeto referencial de la lengua, consideramos que existen diferentes contextos o contextos diferenciados entre las comunicaciones lingüísticas de un grupo de estudiantes de español en América o en Europa y un grupo de estudiantes de español en la India. Si podemos determinar los contextos de los diferentes grupos culturales (y lingüísticos), entonces el estudio de estos diferentes contextos para los diferentes grupos culturales nos puede ayudar en la adaptación de un material didáctico específico para la enseñanza del español, en este caso particular que nos

<sup>1</sup> Es interesante, a este respecto, el planteamiento de Wendt (2003: 94-95), basándose en la teoría de los tres mundos que presenta Popper (2001) en *Conocimiento objetivo*, sobre el contexto como «causas» de interpretación desde la realidad física, interpretación realizada por el grupo lingüístico, así, «semantic domains of reference are not real, but already interpreted and therefore mental contexts. Foreign language instruction has to deal with these contexts when wanting to provide learning contexts and to promote context sensitivity. And if the description of the learners' realities in their cognitive, emotional and physical state is regarded as a task of language acquisition research, it has to direct its attention towards the external reality of the learners as interpreted context and towards their mental reality as interpreting context». (*Los dominios de referencia semánticos no son reales, sino interpretados y, por tanto, contextos mentales. La enseñanza de una lengua extranjera tiene que ocuparse de estos contextos cuando necesita facilitar contextos de aprendizaje y promover la sensibilidad al contexto. Y si la descripción de las realidades de los discentes en su estado cognitivo, emocional y físico se considera una tarea de la investigación para la adquisición de lenguas, el investigador debe dirigir su atención hacia la realidad externa de los discentes como contextos interpretados y hacia su realidad mental como interpretadora de contextos*).

ocupa, entre miembros de un grupo cultural variado, hablantes de diversas lenguas y amalgamado en la definición que se pueda hacer de la nacionalidad india. Esto será solo el principio de un proyecto más ambicioso de facilitar la enseñanza del español en el subcontinente indio.

Tenemos, por tanto, que determinar o tratar de identificar el contexto en el que el estudiante indio de español va a utilizar la lengua. Y aunque no sea un contexto único, sí intentaremos perfilarlo y determinarlo en lo que sea posible para favorecer la creación de un material didáctico específico.

### UNA LENGUA PARA CADA CONTEXTO

De momento todo esto parecen alusiones teóricas al hecho lingüístico, bastante abstractas y, por lo tanto, es fácil que ahora empecemos a sentir un denso aburrimiento envueltos en un marco teórico poco definido. Así que vamos a aportar ejemplos con los que todos nos sintamos más familiarizados, más animados a opinar y que nos aclaren esta idea del contexto.

Hablemos, por ejemplo, de dos entornos de comunicación distintos, el de la escuela y el del hogar. Existen realidades distintas a las que nos referimos en los distintos contextos, el de la escuela o el del hogar, algo así como realidades que conforman distintos vocabularios y unas determinadas formas de usar el código, es decir, la lengua. El contexto condiciona la lengua y podemos encontrar pruebas de esto sin mucho esfuerzo fijándonos en las variaciones que una lengua puede tener de acuerdo con el lugar (contexto) en que sea utilizada<sup>2</sup>. En este ejemplo de dos contextos, el objeto referencial del acto lingüístico en la escuela es distinto, generalmente, del objeto referencial de una comunicación realizada en el hogar. Además, el vocabulario es otro, no usamos las mismas construcciones gramaticales, las mismas entonaciones, elipsis o relajamientos fonéticos en el hogar que en el ambiente académico. Es decir, podríamos hablar de un contexto lingüístico en el hogar, en el que las relaciones interper-

<sup>2</sup> Holme (2003: 22) refiere, por ejemplo, diferencias en el vocabulario inglés en Australia motivadas por el contexto cultural. En Wandel (2003: 76), resultan interesante los intentos que en la enseñanza del inglés en Alemania se han hecho por mostrar ejemplos no del inglés británico, sino del inglés hablado en la India, tratando de adaptar contextos de los hablantes indios de inglés, que estima en unos 100 millones.

sonales tienen una manera peculiar de realizarse y provocan un uso también peculiar de la lengua para la comunicación, y otro contexto lingüístico en la escuela, en donde los objetos de comunicación son distintos y las relaciones personales, obviamente, no son las mismas.

Pensemos ahora en el caso de niños que llegan a un lugar donde no se utiliza la lengua nativa que han aprendido en casa, y así empezamos a pensar en la adquisición de una segunda lengua y en los contextos en que se usa. Para estos niños, la segunda lengua adquirida es utilizada para comunicarse en la escuela. El contexto lingüístico de la escuela, del aprendizaje, el objeto de sus referencias es uno que aprenden con cierta facilidad y al que se adaptan al mismo tiempo en el que adquieren la lengua (L2), el código de comunicación, una lengua o un código que utilizan particularmente en la escuela, en el contexto escolar.

Por otra parte, el contexto lingüístico en el hogar es otro, en el cual, en el caso expuesto, utilizan otro código, otra lengua. Estos niños, ya bilingües, que utilizan una lengua para cada contexto encuentran dificultades para utilizar la lengua familiar que han aprendido en casa, L1, en la escuela o, simplemente, para hablar de matemáticas o geografía. Y, del mismo modo, les resulta difícil utilizar la lengua aprendida en el nuevo entorno, L2, para mostrar la afectividad o el cariño en el hogar, y no estoy hablando de algo que no sea comprobable fácilmente, hoy en día, en cualquier comunidad de inmigrantes en Europa o América, si nos fijamos en los grupos formados por las segundas y terceras generaciones de inmigrantes.

Además, el contexto creado entre estudiantes extranjeros de lengua nativa L1 para sus comunicaciones entre ellos es, ciertamente, diferente del contexto en el que se comunican con estudiantes cuya lengua nativa es la L2 de los inmigrantes. Pero esto es otro cantar.

No se nos escapan las dificultades de adaptación al mundo académico de los inmigrantes. Prueba de ello son los esfuerzos que se hacen en los países receptores de inmigración, en Europa y en América principalmente, para la adaptación de estos jóvenes inmigrantes en la escuela. Y tampoco se nos escapa que una gran parte de los inmigrantes que han llegado al país de acogida en edad escolar culmina sus relaciones personales, por ejemplo,

con un matrimonio, con parejas del mismo origen que sus padres o de su misma lengua. Es fácil explicar este hecho con el contexto. Decimos que el individuo no se ha adaptado al contexto, aunque sería más preciso decir que el contexto de las emociones en el que el individuo está mejor adaptado es el de su lengua nativa.

### **ADAPTACIÓN DEL MATERIAL ESCOLAR PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA INDIA**

Volviendo a la enseñanza del español en la India, la primera pregunta que debemos hacernos es, por tanto, ¿existen contextos de comunicación en la India diferentes a los utilizados en general por los hablantes de español? Y la respuesta es, obviamente, afirmativa. Tal vez no podamos determinar sistemáticamente cada contexto para cada comunicación de cada comunidad lingüística. Los intentos realizados hasta ahora en la traducción asistida por computadora, a pesar de su fascinación, no son suficientes para facilitar la adquisición de una nueva lengua. No obstante, a pesar de la dificultad de establecer de forma sistemática las características de los contextos, sí podemos hacer algo para facilitar la enseñanza del español, acercando posibles contextos.

Como docentes de español en la India, nuestra inquietud es buscar medios para facilitar la adaptación del estudiante indio a los contextos habituales del español y, sin duda, todos pensamos en incluir en nuestras clases diferentes tipos de estrategias de motivación relacionadas con el contexto, buscando atraer la atención e integración del estudiante en el mundo hispano.

Un docente de español como L2 enseña la lengua española para que el estudiante desarrolle su capacidad comunicativa con un nuevo código y facilita, asimismo, la familiarización con los «contextos del español», es decir, esos objetos referenciales de comunicación más frecuentes, con el objetivo de que el alumno se sienta capaz de crear comunicaciones con ese nuevo código. Lo hacemos al utilizar entornos físicos –como la vivienda, la escuela, las calles, las fiestas, las comidas, o bien, la familia, los amigos, etc.–, o al simular situaciones de comunicación, conversaciones posibles –en una oficina, en un restaurante, describiendo lugares y personas, etc.–, intentamos hacer una inmersión cultural de entornos posibles en el mundo hispano.



Los libros de texto de español como L2 muestran o intentan recrear contextos hispanos y, además, se ven favorecidos para intentar esa inmersión por la literatura científica sobre enseñanza de lenguas extranjeras que anima a este tipo de inmersión (Holme, 2003: 19-20). Es decir, los libros de texto reflejan lo que la ciencia sobre la adquisición de lenguas recomienda, y consideramos acertado el propósito, pero advertimos dificultades ciertas que consideramos originadas en los medios.

Llegados a este punto, al que parece que todos hemos llegado, nos podemos preguntar: ¿somos eficientes?, ¿somos suficientemente eficientes?, ¿podemos hacer más para que el estudio del español sea más fácil y atractivo para el estudiante indio?

Si preguntamos a los profesores en la India, la respuesta a la primera pregunta será afirmativa, pero dudo que esa afirmación pueda referirse a la enseñanza en general del español y al futuro de la enseñanza del español en la India<sup>3</sup>, ya que la enseñanza del español no se ha generalizado todavía en este país y los ejemplos más representativos son de academias o instituciones como el Instituto Cervantes, donde los estudiantes que acceden, además de que pueden costear una enseñanza privada, son en general personas especialmente interesadas en adquirir la lengua, quienes, normalmente, también tienen un interés cultural y, probablemente, una mayor capacidad de adaptación o de asimilación al contexto o contextos de uso del español.

A la segunda pregunta, un buen profesor sin duda responderá que se puede hacer más, que no es suficiente lo que se hace y que todo es mejorable. Y se propondrán viajes, películas, obras de teatro, intercambios, etc., y seguro que todas esas estrategias son positivas y ayudan al estudiante a sentirse más integrado en un contexto lingüístico diferente y que ya no sentirá tan ajeno.

Y a la tercera pregunta, queremos responder en este grupo de investigación y trabajo. Estamos en la discusión y en la búsqueda de más posibilidades

<sup>3</sup> Hay que contar también con las diferencias que hoy en día existen en las dinámicas de educación entre Europa o los Estados Unidos y el Oriente, y en concreto en la India, en cuanto a costumbres o, simplemente, el número de estudiantes por clase (Walkins 2008: 17.2).

para facilitar el aprendizaje del español, para integrar al estudiante de español en el uso de la lengua<sup>4</sup>.

Los esfuerzos para que el estudiante de una segunda lengua se adapte a esa lengua y se encuentre más identificado con los contextos de su uso se han orientado en especial a enseñar el contexto en que esa segunda lengua se usa, es decir, a contar, en primer lugar, la cultura de ese grupo lingüístico y, últimamente, a desarrollar las conclusiones de los estudios sociolingüísticos en la enseñanza de segundas lenguas. Y estos han ido dirigidos, en su mayoría, a facilitar la integración del estudiante en la cultura y la sociedad de la lengua que aprende, olvidando, en cierta medida, la cultura del estudiante y el contexto lingüístico en que generalmente se comunica<sup>5</sup>. Nosotros pretendemos llamar la atención sobre las dificultades de adaptación en un contexto ciertamente lejano como el indio y sobre los retos que suponen reducir esa distancia y motivar al estudiante indio.

Observamos a este respecto, y por la experiencia reciente, cómo la enseñanza del español se ha desarrollado e incrementado exitosamente en Europa o los Estados Unidos (usemos estos casos porque se conocen bien), en países donde la movilidad de las personas y el contacto que estas tienen con el mundo hispano es muy amplio. En ambos casos, la adaptación del estudiante al contexto de la nueva lengua es bastante sencilla por la cercanía de contextos.

En los Estados Unidos la población hispana se ha multiplicado en los últimos años en cifras muy superiores a las oficiales y existe un gran número de jóvenes estadounidenses, hispanos de segunda y tercera generación, que no solo utilizan el español en la mayoría de los casos y lo hacen crecer en importancia, sino que su cultura y el uso que hacen del español y del inglés está afectando, asimismo, a la lengua inglesa. Los contextos en los que se desarrollan ambas lenguas, ambas culturas y ambos grupos lingüísticos tienen muchos

<sup>4</sup> No existen apenas estudios ni investigaciones más profundas sobre la motivación del estudiante no occidental de segundas lenguas, según Watkins (2008: 17), quien sostiene además que, de acuerdo con las investigaciones realizadas en culturas No-Occidentales, las teorías sobre la motivación en Occidente no son necesariamente apropiadas para el Oriente.

<sup>5</sup> Delbio (2018) ofrece un resumen de las diversas teorías de enseñanza de segundas lenguas más utilizadas actualmente.

puntos en común. Para el estudiante anglófono estadounidense el contexto de uso del español está tan cerca que, incluso, puede familiarizarse con el mismo sin necesidad de usar la lengua española. Es precisamente esto lo que ha convertido, seguramente, a la lengua española y su contexto en los principales factores de variación de la lengua inglesa en los Estados Unidos.

En la India existe un gran interés por conocerlo todo, propio del gran crecimiento económico, de su consolidada cultura y de una pirámide poblacional de anchas bases, cuya juventud cada vez accede más y durante más tiempo a la educación. Sin embargo, el español, su lengua y cultura, todavía están lejos de los contextos culturales y lingüísticos indios, si hacemos la comparación con lo que ocurre en Europa o los Estados Unidos, lugares donde conocemos el alto nivel alcanzado en la enseñanza del español.

Nuestro objetivo, pues, será acercar este contexto, hacerlo familiar para el estudiante de español en la India<sup>6</sup>. Hoy, en la enseñanza del español en la India, el estudiante se encuentra todavía muy lejos de las oportunidades para utilizar el español que tiene un estadounidense o un noruego, y los contextos de uso de ambas lenguas, el español y la nativa del estudiante (cualquiera de los cientos de lenguas del país), están muy alejados, para hablar de relaciones sociales, para hablar de vestimenta, para hablar de comida, para utilizar, en definitiva, la lengua.

No es extraño comprobar que el uso de una actividad o de determinadas estrategias de enseñanza que nos han podido funcionar con éxito en Europa o los Estados Unidos se topen en la India con la incompreensión o con gestos de extrañeza por parte de los estudiantes. Esta distancia contextual entre el mundo hispano, así en común, y el mundo indio es muy superior a las distancias entre los contextos hispanos y los estadounidenses o británicos, franceses, germanos, etc. La cultura, el mundo, las costumbres, las reacciones habituales de los habitantes de estos grupos lingüísticos, en general, están mucho mejor adaptadas –por la cercanía de las culturas– para desenvolverse en un contexto

<sup>6</sup> Aunque se refiere a la adquisición de la primera lengua, es interesante ver el texto de Bavin (1995: 375 ss.) sobre la influencia del contexto. Por ejemplo, son llamativos los ejemplos sobre la influencia del contexto en el niño para adaptarse al ritmo de la lengua (*ibid.* 377).

lingüístico hispano que el entorno de un estudiante de español de Cachemira o de Andhra Pradesh.

La comunicación lingüística se mueve en un juego de intenciones en el momento de la producción y emisión del mensaje, y expectativas en el proceso de comprensión al recibirlo, para desentrañar la validez, la estructura y el sentido de los elementos del código lingüístico. En ese juego, además de la destreza en el uso del código, utilizamos el contexto para construir nuestra comunicación y para entender los mensajes que nos dirigen. Consideramos al escuchar o leer un texto, para comprenderlo, tanto lo que estamos oyendo como su contexto, es decir, aquello que podemos escuchar, lo que se ha dicho o hemos leído antes, lo que podemos escuchar o leer a continuación, y el entorno no lingüístico del texto y contamos con la complicidad de nuestro interlocutor en ese conocimiento contextual.

Cuanto más familiarizados estemos con el contexto de la lengua que queremos aprender, más fácil será desarrollar nuestras habilidades lingüísticas con el nuevo código, tanto en la producción como en la comprensión (Geeslin, 2014: 10), del mismo modo que cuanto menos implicados estemos en el contexto de esa lengua mayor será la distancia social que creamos (Gass, 2008: 403).

Nuestra propuesta será crear materiales didácticos específicos para la población india, en principio para una población que estamos generalizando, a pesar de que conocemos sus diferencias sociales, culturales y, sobre todo, lingüísticas. Más adelante, queremos hacer una adaptación más completa del material.

Como un primer paso, hemos buscado elementos culturales comunes en los que el contexto se asumiera fácilmente para la producción lingüística en las primeras etapas del aprendizaje. Consideramos muy apropiados los cuentos de *Calila e Dimna*. Hay, además, sobrados motivos para utilizarlos como material escolar. Por un lado, es un texto de sobra conocido en la India y que todavía sirve como referencia escolar. Los cuentos, de origen indio, recogidos en el *Panchatantra*, han tenido una extensa repercusión en Europa traducidos en, prácticamente, todas las lenguas europeas desde la Edad Media. En su mayoría, son textos conocidos que se adaptaron bien en su día a la sociedad hispana

y que todavía se entienden muy bien en el medio hispano. Están publicados en prácticamente todas las lenguas de la India. Tendrán una utilidad indudable en la integración del estudiante indio, ayudado por un texto que reconoce como propio y que encontrará ahora común<sup>7</sup>. Por otro lado, además de su utilidad en el acercamiento de contextos, sirven para conocer una parte importante de la literatura hispana e India. Asimismo, por medio de actividades, nos servirán para acercar a la población india a elementos culturales y sociales hispanos, comparados desde los textos.

### PRESENTACIÓN DE PONENCIAS

Nabiel Ansari es Assistant Professor en el Centre of Spanish, Portuguese, Italian and Latin American Studies de la Jawaharlal Nehru University (JNU) en Nueva Delhi. Ha realizado investigaciones y presentaciones sobre los estereotipos creados en la India del hablante de español y de la cultura hispana. Ha estudiado, asimismo, la incidencia del uso de textos literarios en la enseñanza del español. Priy Bharti es Assistant Professor en el Department of Hispanic and Italian Studies de la English and Foreign Languages University (EFLU) en Hyderabad. Ha estudiado y publicado artículos sobre la evolución de los estudios de la lengua española en la India. Es también especialista en la elaboración de materiales didácticos.

Los profesores Ansari y Bharti presentarán una sucinta historia de la enseñanza del español en la India analizando su desarrollo en relación con otras lenguas extranjeras e incidiendo en su importancia en un momento de gran crecimiento económico en la India. También nos ilustrarán sobre su futuro y sobre los retos que tiene la India como una determinante potencia económica en relación con los estudios de lenguas, particularmente la española.

Tumu Srivani es la Directora del Department of Hispanic and Italian Studies de la English and Foreign Languages University de Hyderabad. La Dra. Srivani tiene una dilatada experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera en la India. Además, ha coordinado y participado en la producción

<sup>7</sup> Es de sobra conocida la importancia de la motivación integrativa en la adquisición de una lengua extranjera (Burstall, 1975:6)

de materiales didácticos de español, principalmente en formato electrónico. Aparna Nori es Assistant Professor en el Department of Hispanic and Italian Studies de la English and Foreign Languages University de Hyderabad y ha realizado varias investigaciones sobre el uso de la literatura en la enseñanza de idiomas.

Las Dras. Srivani y Nori hacen una revisión cronológica de la utilización de la literatura en la enseñanza de las lenguas, analizan las ventajas y las tendencias pedagógicas en cada momento respecto a la idoneidad del uso de textos literarios y nos contarán, asimismo, interesantes prácticas pedagógicas en la India mediante el uso de la literatura.

Subhas Yadav se doctoró en la University of Hyderabad y actualmente realiza estudios postdoctorales en la University of Notre Dame. Ha publicado varios artículos sobre literatura hispana y es un activo impulsor de la difusión del español en medios de comunicación. Dirige la revista *SpanishBolo*, una publicación que busca constantemente los vínculos entre ambas culturas, la india y la hispana, y que, sin duda, es la publicación más relevante en la India en ese campo.

Con la ponencia del profesor Yadav, queremos revisar la historia y transmisión de los textos de *Panchatantra* desde sus orígenes hasta su difusión como *Calila e Dimna* en la España medieval y su utilización histórica como relatos para ser contados con una intención didáctica que permitirán acercar dos culturas muy distantes. Seguramente, nos servirá para conocer mejor las reacciones del estudiante indio ante este tipo de literatura.

Finalmente, Neus Gimeno Gimeno es Assistant Profesor y Lectora MAEC/AECID en la Jindal School of Languages and Literature de la OP Jindal Global University en Sonipat. Ha estudiado la incidencia de los medios electrónicos en la enseñanza del español, así como ha trabajado sobre la adaptación y uso de textos literarios en el aula.

La profesora Gimeno presentará un ejemplo de actividad didáctica para la enseñanza del español utilizando uno de los cuentos de *Calila e Dimna*. Para lograr el acercamiento contextual necesario propone el uso del texto, con lecturas del texto en hindi. Posteriormente, presenta su adaptación desde el texto medieval español y tres ejemplos de actividades.

Con esta última presentación intentamos mostrar un camino para la elaboración de materiales didácticos que sirvan, por un lado, para salvar la barrera cultural y contextual entre el mundo hispano y la India y, por otro, para fortalecer la motivación del estudiante de español.

Entendemos que el momento es idóneo para realizar cualquier esfuerzo que vaya dirigido al impulso del estudio del español y, sin lugar a dudas, para repensar la forma de los materiales didácticos específicos para los estudiantes indios.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAVIN, E. L. (1995). «Language Acquisition in Crosslinguistic Perspective». *Annual Review of Anthropology*, vol. 24 (1995), pp. 373-396.
- BURSTALL, Clare. (1975). «Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Recent Research Findings». *Language Teaching*, vol. 8. Issue 01. Cambridge. January 1975, pp. 5-25.
- DELBIO, A. y ILANKUMARAN, M. (2018). «Theories, Techniques, Methods and Approaches of Second Language Acquisition: a Psychological Perspective» *International Journal of Engineering & Technology*, 7 (3.6) (2018), pp. 192-197. <<https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/14968/6160>>.
- FINKBEINER, Rita *et al* (ed.) (2012). *What is a context? Linguistic approaches and challenges*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Co.
- GASS, Susan M. y SELINKER, Larry. 3ª ed. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory course*. New York y London, Routledge.
- GESLIN, KIMBERLY L. y LONG, Avizia Y. (2014). *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. New York, Routledge.
- HOLME, R. (2003). «Carrying a Baby in the Back: Teaching with an Awareness of the Cultural Construction of Language», en Byram, M. y Grundy, P. (eds.) «Context and Culture in Language Teaching and Learning», en Byram, M. y Phipps, A. (eds.) *Languages for Intercultural Communication and Education 6*. Short Run Press Ltd.
- JAKOBSON, R. (1966). «Linguistics and Poetics», en Sebeok, T. *Style in Language*. Cambridge, Mass, pp. 350-377 (and SW III, 18-51).
- POPPER, Karl (2001). *Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista*. Madrid, Tecnos.

- WATKINS, David A. y YU, Baohua. (2008). «Motivational and Cultural Correlates of Second Language Acquisition. An Investigation of International Students in The Universities of the People's Republic of China». *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 31 - 2 (2008) (17.1-17.22).
- WENDT, Michael (2003). «Context, Culture and Construction: Research Implications of Theory Formation in Foreign Language Methodology», en Byram, M. y Grundy, P. (eds.) «Context and Culture in Language Teaching and Learning», en Byram, M. y Phipps, A (eds.) *Languages for Intercultural Communication and Education 6*. UK, Short Run Press Ltd.



# La enseñanza del español en India: historia y perspectiva

**Nabiel ANSARI**

Assistant Professor  
Jawaharlal Nehru University  
Nueva Delhi, India

**Priy BHARTI**

Assistant Professor  
The English and Foreign Languages University  
Hyderabad, India

**Resumen:** En el presente artículo, se estudia, principalmente, el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera en India. Por un lado, se traza la historia de español en India, es decir, su llegada y florecimiento en el universo académico indio. También se trata la existencia e importancia del español como lengua extranjera en el sistema educativo indio de hoy. Por otro lado, se habla de los motivos principales, por los cuales cada vez hay un aumento destacable no solo en el número de los estudiantes, sino también en el de los institutos, academias y universidades que ofrecen diferentes cursos de español. India es un país muy diferente cultural, lingüística y socialmente a los países de habla hispana, por lo tanto, la trayectoria de la enseñanza-aprendizaje del español no ha sido fácil. Asimismo, se enfatiza en algunos desafíos destacables y se presentan algunas propuestas para poder superarlas y cultivar un terreno muy fértil de la enseñanza del español en la India actual.

**Abstract:** This article mainly studies the field of teaching Spanish as a foreign language in India. On the one hand, it traces the history of Spanish in India, its arrival and flourishing in the universe of Indian academia. It also explores the existence and importance of Spanish as a foreign language in the current education system of India. On the other hand, it also talks about the principal reasons which are helping to grow not only the number of Spanish students but also the number of institutes, academies and universities that offer different Spanish courses. India is a very different country culturally, linguistically and socially than Spanish-speaking countries; therefore, the trajectory of teaching-learning Spanish has not been easy. Therefore, it also mentions some notable challenges and presents some proposals to overcome them and cultivate a very fertile land of Spanish in today's India.

**Palabras clave:** Enseñanza de español como lengua extranjera en India, español en India, lenguas de India, sistema educativo indio.

**Currículum** del Dr. Nabil Ansari. Jawaharlal Nehru University, Nueva Delhi, India. Nabil Ansari es doctor por la Jawaharlal Nehru University en Nueva Delhi, donde actualmente tiene el puesto de Assistant Professor en el Centre of Spanish, Portuguese, Italian and Latin American Studies. Es máster en «Enseñanza del español» por la Universidad de Deusto y ha realizado investigaciones y presentaciones sobre los estereotipos creados en la India del hablante de español y de la cultura hispana. Ha estudiado, asimismo, la incidencia del uso de textos literarios en la enseñanza del español.

**Currículum** del Dr. Priy Bharti. The English and Foreign Languages University, Hyderabad, India. Priy Bharti es doctor en español por la Jamia Millia Islamia Central University. Es máster en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid y en Traducción Profesional por la Universitat Rovira i Virgili. En la actualidad es Assistant Professor en el Department of Hispanic and Italian Studies de la English and Foreign Languages University (EFLU) en Hyderabad. Ha estudiado y publicado artículos sobre la evolución de los estudios del español en la India, bilingüismo y multilingüismo, y la mediación.

## INTRODUCCIÓN

India es uno de los países más diversos del mundo tanto lingüística como culturalmente, ya que alberga cientos de lenguas y culturas dentro del mismo país. A pesar de toda esta diversidad, la nación india tiene rasgos particulares que la unen. Esta unión se establece a través de una comunicación completa con base en una lengua que puedan entender las dos partes. De hecho, el hindi y el inglés se consideran lenguas oficiales de India.

No obstante, India moderna no está limitada en sus fronteras, sino que va más allá. Por diferentes razones económicas, políticas y culturales, se dirige tanto hacia las economías desarrolladas como a las que están en vía del desarrollo. India, la quinta<sup>1</sup> economía más potente del mundo, ha emergido como uno de los mercados preferidos para la inversión global. Además, varios estudios confirman que en 2050 India puede ser la segunda economía más

<sup>1</sup> «La India, quinta economía global, seguirá buscando escalar puestos en 2023», véase <[https://www.worldometers.info/gdp/gdp-by-country/https://www.swissinfo.ch/spa/especial-2023\\_la-india--quinta-econom%C3%ADa-global--seguir%C3%A1-buscando-escalar-puestos-en-2023/48170498](https://www.worldometers.info/gdp/gdp-by-country/https://www.swissinfo.ch/spa/especial-2023_la-india--quinta-econom%C3%ADa-global--seguir%C3%A1-buscando-escalar-puestos-en-2023/48170498)>.

poderosa a nivel internacional<sup>2</sup>. Ya sea la entrada de India en otros países o la llegada de otros países a India, la lengua como vehículo de la conversación juega un rol importante para llevar a cabo fines diversos. De hecho, la demanda de profesionales bilingües, que empezó a crecer en los años noventa del siglo pasado con la difusión de la globalización, sigue en aumento con fuerza constante. Este crecimiento hace que el mercado de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras siga expandiéndose.

### LENGUAS OFICIALES DE INDIA

India es un país muy diverso en términos de idiomas, y presenta varias lenguas oficiales a nivel estatal y nacional. Según la Constitución de India, se reconocen 22 lenguas oficiales en sus territorios, a lo que hay que añadir que el hindi y el inglés son lenguas oficiales de la República de India. El hindi es la lengua materna de una parte significativa de la población de la India y se habla en varias regiones del país, especialmente en el norte y el centro.

La lengua inglesa se utiliza ampliamente en la administración, en la educación escolar y universitaria, y en todas las comunicaciones internacionales. En la práctica, el inglés es la lengua franca que conecta a las personas de diferentes regiones de India y facilita la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas maternas.

Es importante destacar que India es un país multilingüe y multicultural, donde se hablan miles de idiomas y dialectos. Cada estado y territorio de la Unión de India puede elegir su propia lengua oficial o lenguas oficiales adicionales para la administración y la educación en dicho estado. Esta diversidad lingüística es una característica distintiva de India y refleja su rica herencia cultural y lingüística. No obstante, aunque se hablan varias lenguas dentro del país, las relaciones internacionales siempre han sido primordiales para India; de hecho, se traza una trayectoria de casi una década de lenguas extranjeras.

<sup>2</sup> «The Long View How will the global economic order change by 2050?», véase <<https://www.pwc.com/gx/en/world-2050/assets/pwc-the-world-in-2050-full-report-feb-2017.pdf>>.

## PRIMER ACERCAMIENTO

Las relaciones diplomáticas entre India y América Latina se establecieron poco después de la independencia en el año 1947. Sin embargo, las relaciones diplomáticas entre India y España se establecieron más tarde, en 1956. Una misión encabezada por un *charge d'affaires* se inauguró en Madrid en 1958. El primer embajador residente de la India fue nombrado en 1965<sup>3</sup>, fue el Maharajá de Jaipur el primer embajador residente en España. La visita de la presidenta Pratibha Devisingh Patil a España en abril de 2009 fue la primera visita de un Jefe de Estado de India a España, que se complementó ese mismo año con la presencia en India del actual rey de España, Su Majestad Felipe VI, cuando todavía era Príncipe de Asturias.

Las relaciones, que comenzaron de manera modesta, han evolucionado con el tiempo, abarcando vastas áreas en los aspectos políticos, económicos y culturales. La enseñanza y aprendizaje del idioma español es una de las áreas destacadas en India, y son el sello distintivo de estas relaciones, desempeñando un papel crucial en la unión de ambos países.

## EL ESPAÑOL EN INDIA: UN POCO DE HISTORIA

La importancia del español se refleja en el gran número de escuelas y colegios que han comenzado a ofrecerlo actualmente como lengua extranjera en toda India. Entre las principales lenguas europeas (aparte del inglés) que se enseñan en India, el español ha sido uno de los últimos en hacerse con un espacio académico.

En 1948, el Ministerio de Defensa estableció la Escuela de Lenguas Extranjeras con el propósito de impartir formación en diferentes lenguas foráneas al personal de las Fuerzas Armadas y otros departamentos gubernamentales. La Alianza Francesa se estableció en 1953 para promover el idioma y la cultura franceses, aunque esta lengua ya estaba presente en India debido a sus lazos coloniales con Pondicherry y otras regiones. Lo mismo ocurrió con

<sup>3</sup> «India – Spain Relations», véase <[https://www.mea.gov.in/Portal/ForeignRelation/Spain\\_Jan\\_2016\\_en.pdf](https://www.mea.gov.in/Portal/ForeignRelation/Spain_Jan_2016_en.pdf)>.

el portugués. Las lenguas europeas como francés y portugués han estado presentes en algunos estados del sur de India desde hace más de un siglo, ya que, cuando los europeos llegaron por mar, se establecieron principalmente en esta zona. El Instituto Goethe en India, nombrado en honor al indólogo alemán Max Mueller, se fundó en 1957 para difundir la lengua y la cultura alemanas. El creciente intercambio intercultural y comercial con Rusia llevó a la apertura del Instituto de Estudios Rusos en 1965 en Delhi.

En 1958, se estableció Bhartiya Vidya Bhawan, que empezó a impartir los cursos de nivel principiante en lenguas extranjeras. Posteriormente, se comenzaron a ofrecer cursos a tiempo parcial de diferentes lenguas extranjeras en universidades y colegios indios. La posición predominante la ocuparon el ruso, el francés y el alemán.

El Departamento de Lenguas Europeas Modernas en 1988 –posteriormente, Departamento de Estudios Germánicos y Romances– fue uno de los primeros en iniciar la enseñanza del español a nivel universitario. Sin embargo, el prestigio de comenzar el primer curso a tiempo completo de español corresponde a la Universidad Jawaharlal Nehru en el año 1971 con la creación del Centro de Estudios Hispánicos –ahora, el Centro de Español, Portugués, Italiano y Estudios latinoamericanos–.

Los estudiantes que se graduaron en este Centro pasaron a ser profesores de Estudios Hispánicos y Españoles en diferentes universidades, lo que dio como resultado el desarrollo de departamentos de español en la Universidad de Delhi (Delhi), la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras (Hyderabad), la Universidad Doon (Dehradun), entre otras muchas. Y no se puede dejar de mencionar la enseñanza del español a distancia ofrecida por la Universidad Nacional de Educación a Distancia Indira Gandhi (IGNOU), que ofrece cursos en línea desde 2009.

Asimismo, el Instituto Cervantes ingresó en el campo de la enseñanza del español en India con la apertura del Aula Cervantes en el curso 2005-2006, en el edificio de la Escuela de Lenguas de la Universidad Jawaharlal Nehru y, en 2009, se trasladó al centro de la ciudad en un nuevo edificio y ahora atiende la creciente demanda de aprendizaje del español entre niños, jóvenes, adultos y profesionales.

Con anterioridad, existía un mayor interés en el estudio del francés y el alemán, entre las lenguas europeas; así que, siendo una lengua apenas conocida hace medio siglo, el español ha emergido como la tercera lengua más demandada en las últimas décadas.

## EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN

La nueva política educativa de 2020<sup>4</sup> de India confirma que pronto la educación secundaria pública integrará la enseñanza de varias lenguas extranjeras, entre ellas el español. Este panorama es muy alentador, si se tiene en cuenta que para el año académico 2021-2022, 25 000<sup>5</sup> alumnos ya se encontraban registrados en las escuelas privadas, una cifra considerable que cada día va en aumento. Por ejemplo, en 2023 varias escuelas públicas de Delhi<sup>6</sup> han empezado a impartir el español en colaboración con el Instituto Cervantes de Nueva Delhi. El sistema educativo del Bachillerato Internacional (IB<sup>7</sup>) está presente en la India desde 1976, en la actualidad tiene 209 escuelas acreditadas, y este número también sigue en crecimiento año tras año. En la mayoría de estas escuelas y como parte del programa del IB, se ofrece español junto con otras lenguas. Dicho de otro modo, habrá un aumento exponencial de la cifra de estudiantes de español una vez que las escuelas públicas de toda India empiecen a integrarlo como lengua extranjera. La enseñanza-aprendizaje del español no solo se limita a las escuelas, sino que se encuentra bien difundida en varias universidades indias.

Hoy en día, se ofrecen cursos de español en muchas universidades e instituciones estatales de toda la India, como la Universidad Jamia Millia Islamia (Nueva Delhi), la Universidad Jadavpur (Kolkata), el Instituto de Tecnología de

<sup>4</sup> «National Education Policy 2020», véase <[https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/NEP\\_Final\\_English\\_0.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf)>.

<sup>5</sup> «El español en el mundo», véase <[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_22/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf)>.

<sup>6</sup> «Delhi Government Allocates 16,575 Crore for Education Sector In Budget», véase <<https://www.ndtv.com/education/delhi-government-allocates-rs-16-575-crore-for-education-sector-in-budget-3884064>>.

<sup>7</sup> «INDIA First teaching of the IB», véase <<https://www.ibo.org/about-the-ib/the-ib-by-country-and-territory/i/india/>>.

Delhi (Delhi), la Universidad de Benarés (Benares), la Universidad Central de Hyderabad (Hyderabad) y la Universidad Musulmana de Aligarh (Aligarh), entre otras. Entre las universidades privadas, la Universidad Amity en Noida y Jaipur ofrecen cursos de grado (Hons.) en español. Adicionalmente, varias universidades privadas, institutos de tecnología y gestión han empezado a ofrecer cursos de español de diferente duración.

Según el *Anuario del Instituto Cervantes* de 2022<sup>8</sup>, se encontraban registrados 49 272 estudiantes en diferentes instituciones académicas en diversos tipos de cursos de español. En el curso académico universitario 2021-2022, estaban matriculados 7 681 estudiantes. En el mismo curso académico, otras instituciones y academias contaban con 11 001 estudiantes. En solo los últimos años, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi ha visto un crecimiento desde 2000 hasta más de 5 000 estudiantes (Pujol, 2022, pp. 33). Además, «ha superado las 400 000 horas lectivas en el último año académico, un récord mundial en los 27 años de historia de esta institución, que refleja el creciente interés por el español en la India» (El Cervantes de Nueva Delhi, 2018). En la actualidad, es el primero en cuanto al número de estudiantes matriculados a nivel mundial.

### MOTIVOS PARA APRENDER ESPAÑOL

Cuando nos fijamos en los motivos por los cuales la difusión y el aprendizaje del español han sido posibles a una escala tan destacable en el universo indio, no hallamos solo una única razón, sino varias. Vamos a analizar las más importantes a continuación:

- *Interés en una lengua extranjera.* Hay estudiantes que optan por aprender español por su motivación personal. En ocasiones, esta motivación les llega a través de sus viajes a los países hispanohablantes, películas y músicas españolas, novelas y obras literarias en español.
- *Exploración de nuevas culturas.* Hay personas que aprenden español porque quieren experimentar, aprender y sumergirse en culturas y sociedades del mundo hispano. En dicho proceso el conocimiento de la

<sup>8</sup> «El español en el mundo», véase <[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_22/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf)>.

lengua juega un papel muy importante, ya que sirve como el vehículo imprescindible para el primer acercamiento y fortalecimiento del conocimiento y las relaciones interpersonales.

- *Motivos laborales.* Muchos aprenden por razones laborales, ya que India ha emergido como una de las economías más potentes a nivel internacional, donde cada vez hay más externalización y comercios internacionales. En cualquier ámbito laboral, se requiere el conocimiento de la lengua española, ya que en la mayoría de los países hispanohablantes no se habla inglés habitualmente.
- *Motivos turísticos.* Algunas personas aprenden español para viajar a los países de habla hispana, y otras para trabajar en el sector turístico indio donde vienen millones de turistas de diferentes países de habla hispana.
- *Comercio e inversiones en ambas vías.* El conocimiento del español y otras lenguas indias sirve como un vehículo primordial en cuanto a establecer cualquier comercio e inversiones tanto en India como en los países de habla hispana.

El reconocimiento del español como una lengua importante en el campo laboral va ganando terreno en nuestro país. Así, los principales motivos aludidos están relacionados con los campos laboral y turístico. Las razones culturales y el interés por aprender una lengua extranjera vienen solo en segundo lugar. Sea el motivo que sea, el número de aprendices de español en India está en continuo aumento y no deja de parar, sino que parece que va a tomar una velocidad considerable en el futuro cercano. La razón de esto es que el conocimiento del español brinda oportunidades variadas tanto laborales como educativas. A continuación, mencionamos algunas de las oportunidades disponibles con la lengua española en el terreno indio:

- *Empresas multinacionales.* India liberalizó el campo del comercio en los años 90 y la globalización impulsada por la tecnología se experimentó en los mismos años. Desde entonces, India no ha parado de atraer inversiones extranjeras, llegada de compañías multinacionales y externalización. Todo esto ha impulsado la demanda de profesionales bilingües y multilingües, sobre todo, de expertos en lenguas extranjeras.



- *Institutos de idiomas y academias de español.* La demanda de profesionales de lenguas extranjeras ha llegado a tal punto que las universidades y las instituciones públicas no han podido saciarla. En consecuencia, en las últimas dos décadas hemos presenciado la apertura de varios institutos y academias de español que ofrecen cursos de diferente duración y diferentes tipos. Estos institutos requieren profesores bien preparados.
- *Universidades y colegios.* Las universidades indias públicas y privadas también han tenido en cuenta esta demanda, de hecho, cada vez presenciamos más universidades que ofrecen diferentes tipos de cursos de español. Por lo tanto, también existe la posibilidad de ser profesores en la educación superior.
- *Traductor o intérprete.* En este mundo cada vez más globalizado, las empresas aspiran a extenderse a nivel global, de modo que necesitan toda su información en diferentes lenguas. De hecho, cada vez hay más posibilidades de trabajar como traductor o intérprete a tiempo completo o parcial.
- *Guía turístico.* En el mundo contemporáneo, trasladarse de un lugar a otro, de un país a otro, no es ningún problema. Por tanto, cada vez hay más turismo internacional. El sector turístico indio, que está en rápido desarrollo, necesita miles y miles de profesionales, en los cuales, el rol del guía turístico de habla hispana ocupa un lugar destacado. El guía trabaja enseñando nuestra cultura, naturaleza y patrimonio cultural a los turistas hispanohablantes.
- *Embajadas de habla española.* También pueden obtenerse empleos en las embajadas de los países de habla hispana. La mayoría de estos países cuentan con su presencia en India. Estas embajadas cada vez necesitan más empleados, ya que India está intentando mejorar y fortalecer los vínculos con la mayoría de los países latinoamericanos.
- *Becas y programas de estudio en el extranjero.* India y otros países de habla hispana están continuamente trabajando para mejorar y fortalecer las relaciones internacionales. De hecho, varios países de habla hispana han hecho acuerdos con India y ofrecen becas para realizar dife-

rentes tipos de estancias académicas y profesionales. Nuestros docentes y estudiantes también pueden aprovecharse de ellas.

Hay que tener en cuenta que, entre todas estas razones para aprender español, las razones laborales son las que motivan más a los alumnos indios para estudiarlo, es decir, las razones culturales y el interés personal ocupan un segundo plano.

### ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO MULTILINGÜE DE INDIA

La trayectoria de la llegada, desarrollo y difusión de la enseñanza de español en India no ha sido fácil, sino que se ha enfrentado a varios desafíos. Varios de ellos siguen vigentes, por lo que, a continuación, vamos a hablar un poco sobre algunos de esos desafíos.

- *Diversidad lingüística y cultural.* India es un país muy diverso lingüística y culturalmente. Es decir, en la misma clase hallamos estudiantes que provienen de diferentes regiones cuya lengua, cultura, religión, casta y cocina son diferentes. Esto hace que nuestras aulas sean muy diversas lingüística y culturalmente. Esta diversidad plantea varios retos a los docentes en cuanto al desarrollo de actividades específicas que son cultural y socialmente diferentes y ajenas.
- *Competencia lingüística variada.* En India hablamos cientos de lenguas, donde el inglés nos ayuda a conectarnos, pero no es necesario que siempre todos lo hablen, ya que es la segunda lengua. Cuando un estudiante no habla ni inglés ni la lengua del profesor, esto hace que el profesor tenga que buscar estrategias especiales para abordar temas especiales.
- *Dificultad en la comprensión cultural.* Aunque somos de una misma nación, encontramos diferencias culturales considerables dentro del país. La inclusión de culturas hispanas, que son más abiertas y liberales, se presentan como desafíos. Ha de tenerse en cuenta que no se puede ignorar completamente la cultura de la lengua meta, porque es una parte integral de la lengua.

- *Variedad de antecedentes educativos.* Los estudiantes que llegan a las universidades públicas proceden de diferentes estratos económicos, es decir, algunos han realizado sus estudios en escuelas internacionales y privadas, y otros en escuelas públicas. De hecho, cambia el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes tienen que tenerlo en cuenta por lo que toca a la selección de cualquier método, enfoque y técnica.
- *Desafío para los profesores.* El proceso de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en India para los docentes indios no es una tarea sencilla, sino bien compleja. El docente ha de abordar hábilmente las diferencias lingüísticas, culturales y educativas de los estudiantes.

Los desafíos anteriormente mencionados podemos superarlos hasta cierto punto tratando los siguientes temas, que son de suma importancia:

- *El material didáctico.* La elaboración de los materiales didácticos y recursos de calidad, teniendo en cuenta la idiosincrasia y los objetivos de los estudiantes indios, es algo primordial, ya que hay escasos materiales de este tipo.
- *Escasez de recursos.* No solo los materiales especiales, sino también los materiales en general de ELE son bastante limitados, sobre todo en las ciudades medianas y pequeñas. Si se encuentra en línea, son muy caros para los estudiantes indios, considerando su situación económica. De hecho, es importante que haya materiales especiales para que los estudiantes indios puedan acceder a ellos.
- *Falta de oportunidades de práctica.* Los estudiantes aprenden a través de los materiales que encuentran. A pesar de que sepan la lengua, les resulta muy difícil ponerla en práctica, ya que hoy no existen muchas oportunidades para la práctica activa y la inmersión en el español. En esta dirección, se ha de colaborar más con los países de habla hispana y empezar más programas de intercambios y movilidad.
- *Competencia con otros idiomas extranjeros.* En India no solo se enseña y aprende la lengua española, sino también otras lenguas europeas y asiáticas, de hecho, existe una competencia invisible o indirecta entre

los estudiantes en cuanto a la selección de una lengua extranjera para aprenderla. Por lo tanto, es importante que las universidades, los institutos, las academias y, sobre todo, las embajadas de los países de habla hispana organicen eventos culturales, concursos, excursiones, exposiciones, talleres... para que nuevos estudiantes se sientan motivados.

Si logramos enfrentarnos a los desafíos que acabamos de mencionar y logramos resolverlos, podremos cultivar un terreno muy fértil con un futuro muy prometedor del español en nuestro país, India. Es muy difícil que esto sea posible solo por iniciativa de una persona o solo una entidad, necesitamos la colaboración decidida de varias entidades.

## CONCLUSIÓN

No es verdad que estos desafíos nos desmotivan a los docentes y a los aprendices, más bien al contrario, nos sentimos orgullosos pensando que las perspectivas de la enseñanza de ELE en India son alentadoras y prometedoras. Por una parte, India como una de las economías más potentes va a crear más oportunidades laborales, académicas y culturales para los conoedores de la lengua española. Por otra parte, las instituciones educativas trabajan continuamente para superar los obstáculos, promover y facilitar la enseñanza-aprendizaje de ELE en India. No obstante, un enfoque estratégico, la colaboración entre instituciones educativas y el apoyo de los gobiernos y las organizaciones internacionales pueden contribuir a un desarrollo sólido y sostenible de la enseñanza de ELE en India. De hecho, deberíamos seguir trabajando conjuntamente para promoverla en India y también en el escenario internacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSARI, Nabel y DHINGRA, Anil (2017). «Spanish Language Teaching in India: From ELE to MULTIELE». *Indo-Spanish Cultural Encounters*. New Delhi.
- BHARTI, Priy (2018). «La enseñanza de español como lengua extranjera en la India». *Matices en Lenguas Extranjeras*, Universidad Nacional de Colombia. <<https://doi.org/10.15446/male.n12.76970>>

- «El Cervantes de Nueva Delhi, récord de enseñanza de español en la institución». *Fundéu RAE*, 14 de julio de 2018. Disponible en: <<https://www.fundeu.es/noticia/el-cervantes-de-nueva-delhi-record-de-ensenanza-de-espanol-en-la-institucion/>> [Consultado: 28 de noviembre de 2023].
- GADRE, Vasant G. (2005). «La enseñanza de español: el aula india». *Encuentro Indo-Hispánico en el siglo XXI*.
- GANGULY, S. P. (2005). «Los estudios hispánicos en la India». *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Instituto Cervantes. Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 429-438. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_05/prasad/](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/prasad/)>.
- PUJOL, Òscar (2021). «El español en la India». *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Disponible en : <[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/asia\\_oceania/india.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/india.htm)>.



# La didáctica de la literatura y la literatura didáctica

**Aparna NORI**

Profesora asociada

Departamento de Estudios hispánicos e italianos

The English and Foreign Languages University

Hyderabad

**Srivani TUMU**

Catedrática

Departamento de Estudios hispánicos e italianos

The English and Foreign Languages University

Hyderabad

**Resumen:** A través de esta ponencia, se pretende determinar el contexto de la necesidad de desarrollar un programa didáctico apropiado para trabajar con textos literarios indios en el aula de español, elaborar un plan para adaptarlos como material didáctico en el aula. Este proceso comprende la visión histórica de la utilización de Literatura en el aula, la identificación del marco teórico en que basamos nuestro intento, la selección de textos, las varias actividades didácticas que fomentan todas las destrezas de aprendizaje al trabajar con la obra en el aula.

**Abstract:** Through this presentation, we try to determine the context around the necessity of developing a didactic program to teach Indian literary texts in the Spanish classroom, to develop a plan to adapt them as teaching material in the classroom. This process comprises of the historical trajectory of the use of Literature in the language classroom, identifying the theoretical framework on which we base our attempt – the selection of texts, the various didactic activities that foment the learning skills gained while working with the text in the classroom.

**Palabras clave:** Textos literarios, ELE, material didáctico, literatura india, comprensión de lectura.

**Curriculum** de la Dra. Aparna Nori. Se doctoró en Didáctica Española en la English and Foreign Languages University de Hyderabad donde es, en la actualidad, Assistant Professor en el Departamento de Estudios Hispánicos e italianos. Es graduada, asimismo, en Universidad de Navarra y en Osmania University de Hyderabad. Ha realizado investigaciones sobre el uso de la literatura en la enseñanza de idiomas.

**Curriculum** Dra. Tumu Srivani. Es la directora del Departamento de Estudios Hispánicos e Italianos en la English and Foreign Languages University de Hyderabad. La Dra. Srivani tiene una dilatada experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera en la India. Además, ha coordinado y participado en la producción de materiales didácticos de español, principalmente en formato electrónico.

*Pennac cuando habla de «los derechos del lector» dice: «En el fondo, el deber de educar consiste, al enseñar a los niños a leer, al iniciarlos en la Literatura, en darles los medios de juzgar libremente si sienten o no la “necesidad de los libros”. Porque, si bien se puede admitir perfectamente que un individuo rechace la lectura, es intolerable que sea –o se crea– rechazado por ella. Es inmensamente triste, una soledad en la soledad, ser excluido de los libros..., incluso de aquellos de los que se puede prescindir». (1994, p. 147)*

## EL ESPAÑOL Y LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN NACIONAL

La India ya es un país destacable en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, del español específicamente, y también está formando parte de la fraternidad docente del sistema universitario. Consideramos, pues, fundamental familiarizarnos con el ambiente educativo de nuestro país a nivel de política.

El lanzamiento de la Política Nacional de Educación 2020 (National Educational Policy, NEP) es el primerísimo acto a nivel nacional en el campo de la educación en la India. La política se ocupa de varios asuntos de desarrollo de nuestro país. Plantea la revisión y reforma de la estructura educativa, incluyendo asuntos de regulación y gestión, para desarrollar un sistema renovado que se oriente a cumplir con las metas educacionales del siglo XXI.

La política presta un enfoque vigoroso y de valor, en particular para los sistemas de educación superior del país. Plantea un énfasis especial en el fomento de la posibilidad creativa de cada alumno. Se basa firmemente en la noción de que la educación ha de servir no solo para promover las capacidades cognitivas de la alfabetización (leer y escribir) –las que forman los fundamentos del pensamiento crítico y resolución de problemas–, sino también para fomentar actitudes e inclinaciones a nivel social, ético y emocional.



El aprendizaje de lenguas extranjeras ocupa un espacio especial en la NEP. Opina que aprender lenguas extranjeras ayuda a los alumnos a aprender las variadas culturas del mundo para enriquecer su conocimiento global y movilidad social, según sus propios intereses y aspiraciones.

Aparte de otorgar importancia al aprendizaje y fomento de lenguas maternas, la recién introducida política pone mucho énfasis en el aprendizaje de lenguas extranjeras porque reconoce que la civilización humana se define indudablemente por su habilidad para comunicarse por medio del lenguaje.

Esto se confirma cuando dice Harsh Vardhan Shringla, Secretario de Estado de Asuntos Exteriores de India, que «Perhaps you are aware that the New Education Policy recently introduced by the Government of India gives impetus to the learning of foreign languages, half of which are European languages, that is, French, German, Spanish and Portuguese. The future for exchanges between India and Europe, therefore, is brighter than ever».

Conforme a lo que dice el ministro, el interés que muestra la política en la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras, el español entre ellas, motiva nuestra investigación. También nos motiva a reconocer –y reiterar– la literatura como un recurso didáctico que ha gozado de una presencia preferente en la enseñanza de lenguas.

## **LA LITERATURA Y EL AULA DE ESPAÑOL DESDE SUS INICIOS HASTA LA ACTUALIDAD**

Si hacemos un recorrido histórico, observamos que los clásicos *canónicos* eran traducidos en las aulas y así se aprendía la lengua. La preferencia por los clásicos *canónicos* literarios en la didáctica llevaba consigo un uso culto de la lengua. Esta percepción favorable se dirigió a su utilización como una vía apta para difundir el conocimiento de la lengua meta. Hemos de saber que el campo de la enseñanza de lenguas ha explotado el cambio de percepción de los conceptos de la didáctica, la literatura y la lengua. La preferencia por la literatura como material didáctico variaba según el enfoque metodológico predominante durante cada etapa.

De manera que el enfoque vigente hasta mediados del siglo XX, denominado *gramática-traducción*, tenía como objetivo principal hacer al alumno capaz

de leer los cánones clásicos de la literatura en la lengua meta para aprenderla (Sitman y Lerner 1996: 227). Según el *método gramática-traducción*, también conocido como *método tradicional*, la literatura marcaba el eje de su planteamiento en la enseñanza. Los fines de este método abundaban en la traducción, las normas gramaticales bien memorizadas y la imitación de la lengua meta. Apenas se consideraban los intereses de los alumnos, de manera que faltaba motivación.

Los años 60 y la mitad de los 70 vieron el auge de una nueva orientación, cuya atención estaba centrada en desvincularse del método existente. Este enfoque, conocido como *estructural*, procuró superar las tendencias antes establecidas y así podemos ver que la literatura desapareció de los manuales y programas de lenguas extranjeras. El objetivo pedagógico fundamental pasó a ser la adquisición de estructuras lingüísticas y el vocabulario. De hecho, la complejidad lingüística de los textos literarios presentaba un problema que debía ajustarse, según la estructura graduada que se seguía (Albadalejo, M., 2007: 3).

A mediados de los años 70, surgieron los métodos *nocionales-funcionales*, dirigiendo ahora la atención sobre aspectos sociolingüísticos. El enfoque de estos métodos se centraba más en la comunicación y menos en la gramática. Aunque los contenidos prácticos de este método se dividieron en categorías nocional y funcional, buscaban centrarse en los aspectos lingüísticos del idioma. Por tanto, la reforma de la enseñanza de lenguas era poco completa. Según lo describe Abadía (2000), «el modelo nocional-funcional no constituye ni un método ni un enfoque de enseñanza», más bien una nueva forma de descripción y organización de los contenidos de los programas, que se presentó como alternativa a los tradicionales programas gramaticales, pero que «excepto en las muestras de lengua, que sí son más naturales, las diferencias respecto a los manuales de corte estructural apenas se aprecian» (2000: 85). De manera que los nuevos programas didácticos tampoco podían incluir el contenido literario en sus planteamientos.

Fue en la década de los 80 cuando pudo verse una verdadera revolución en el ámbito de los métodos didácticos con el advenimiento del *enfoque comunicativo*. La adquisición de la competencia denominada comunicativa puso el foco sobre la lengua hablada por el alumno. A diferencia de lo mé-

todos anteriores, este enfoque tenía en cuenta los intereses, la motivación y las necesidades de los alumnos. Varias disciplinas, como Lingüística Aplicada, Psicolingüística y Sociolingüística, se añadieron significativamente al auge de este método. Dicen Collie y Slater (1987) que, aunque este enfoque sobre los componentes comunicativos de la lengua trajo un cambio paradigmático, seguía siendo muy reducida la presencia de la literatura en la enseñanza.

Es interesante fijarse en que, a partir de los años 90, se reúnen, en el campo de la enseñanza de lenguas, varias corrientes y orientaciones metodológicas. Una de las más destacadas de las que hablamos aquí es el *enfoque por tareas*. Este enfoque, que surgió en el mundo anglosajón dentro del marco del *enfoque comunicativo* (Breen, 1987; Candlin, 1990; Nunan, 1989), se extendió de manera rápida a los campos de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) (Zanon, 1990; Hernández y Zanon, 1990; Zanon y Estaire, 1992). El *enfoque por tareas* plantea un programa de aprendizaje cuyo objetivo es fomentar el uso real de la lengua para luego aplicarse en situaciones cotidianas. Se centra menos en las estructuras sintácticas y presta mayor atención a la inclusión de aspectos de comunicación en el proceso de aprendizaje.

La reivindicación de la literatura como material didáctico en el aula no suponía un camino fácil para los pedagogos. Enseñar meramente los detalles biográficos de un autor, siguiendo la tradición, se considera más fácil que enseñar la *literariedad* de una obra a fin de hacer una aportación para formar lectores críticos. Esto implica que el tema de la literatura se haya rechazado totalmente del espectro didáctico (Lomas, 1999). Poco tiempo después, las palabras de Mendoza (2001) nos aportan esperanzas con lo que sugiere: «Conviene sustituir la idea de *enseñar literatura* por otra idea más amplia, que se centre en *enseñar a apreciar la literatura*, recobrando el sentido de disfrutar y valorar la obra literaria» (Mendoza, 2001: 55).

La opinión de Lomas se debe a la complejidad de la enseñanza de la literatura dentro del marco comunicativo, ya que la formación lingüística es insuficiente y hay que incorporar otros aspectos lingüísticos como la pragmática, el léxico del texto, la semiótica, etc. Las palabras del propio Mendoza resuenan con las de Lomas cuando afirma que «La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura *se vive, se experimenta, se*

*asimila, se percibe, se lee*, pero sería muy impreciso decir que la literatura *se enseña, se aprende o se estudia*. Se llega a ella a través de cada una de las obras, en un proceso de recepción y de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su (re)conocimiento, lo que constituye una aproximación a las peculiaridades de la creación literaria que en, cierto modo, puede entenderse como una manera de *aprendizaje/conocimiento*» (Mendoza, 2001: 96).

Los estudios de Jurado y Zayas (2002) nos revelan que la incorporación de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras fue el resultado de los cambios de exigencias pedagógicos y se basan en factores principales como las nuevas tendencias didácticas, el auge de nuevas teorías de metodología y sus obligaciones, debido a las constantes reformas en el campo de la educación. Por lo tanto, los enfoques metodológicos que se caracterizan solo por dar prioridad a la función referencial y lingüística se consideran ya inefectivos e inválidos.

Lo que necesitamos los docentes actualmente es centrarnos en enfoques comunicativos que incluyan los textos literarios como material didáctico para lograr la formación lingüística, comunicativa, destacando a la vez el aspecto rico de la lengua expresada en ellos. Para profundizar nuestro conocimiento sobre la idoneidad de la literatura como recurso didáctico, comenzamos con la definición del concepto de literatura.

Para comprender el concepto de literatura, lo abordamos pensando que es un conjunto de textos que son expresiones del arte de la palabra o, según la afirmación que hace Sanz (2002), la literatura se considera una *competencia* compuesta por conocimientos y habilidades. Este concepto de literatura como competencia nos lleva a los estudios que realizó Pedraza (1998) en el VII Congreso de ASELE, donde manifiesta que hay solo dos maneras de alcanzar el conocimiento real: la lectura de textos literarios y la comunicación espontánea. Teniendo en cuenta la elucidación de Pedraza, entendemos que los textos literarios son creativos por naturaleza y tratan de realizaciones naturales y efectivas, adaptadas por la lengua.

Hemos de reconocer, como docentes, el desafío intrínseco en precisar qué género de texto es más adecuado para un aula de L2, pues cada uno cuenta con un rasgo único de interés en cuanto al tema, la estructura, el léxico para

trabajar en la clase. Cada género cuenta con sus normativas de contenido y patrones, pero cada uno posee una estructura, una función, un registro, un contenido y una audiencia prevista. De hecho, no corremos el riesgo de decir que hay que usar solo los textos sencillos, sino también lecturas de ciertas obras literarias para trabajar en grupo en el aula.

El inventario *Lecturas paso a paso*, por ejemplo, del Instituto Cervantes nos ofrece los procedimientos de aprendizaje «desde la perspectiva de su uso estratégico o condicionado al tipo de tarea al que el aprendiente se enfrenta en cada momento» (El Plan, 2006). Dicho procedimiento incluye la planificación y control del proceso de aprendizaje, la asimilación del sistema de la lengua, la regulación de los factores afectivos, y se extiende a la capacidad de cooperación.

La percepción general de la literatura en la población ha sido de resistencia, casi miedo, por considerarse un arte exclusivo apreciado por personas *cultas* y por las *elites*. Alrededor de esta percepción, en una encuesta realizada por Carreter (1974), se hallan varias opiniones de distintos autores como Emilio Alarcos, cuyas palabras son muy significativas, «el recelo con que la sociedad y el alumnado miran la literatura procede, creo yo, de que uno y otro no ven en ella ninguna utilidad práctica. ¿Para qué sirve la literatura?, se preguntan. La vida que llevan (o a la que aspiran) no les ofrece contestación. Solo debe estudiarse –piensan– aquello que ponga a uno en condiciones de vivir mejor y cuanto antes» (1974: 21). Esta observación coincide con la de Lapesa cuando observa que «La mentalidad utilitaria hace que muchas gentes se pregunten para qué sirven enseñanzas no vinculadas a conocimientos que puedan desembocar en resultados técnicos» (1974:91).

### **SELECCIÓN DEL TEXTO LITERARIO MÁS ADECUADO PARA LA ENSEÑANZA DE E/LE**

Sea la lectura que sea, general o particular, en este caso literaria, se considera la mejor manera de aprender una lengua extranjera. Es lo que afirma Nuttall (1996, p.128) con las siguientes palabras: «the best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it».

La selección de textos literarios y conocer los criterios para realizar con efectividad esa selección es tema de gran valor para nuestro estudio. Sáez (2013, 17) nos recuerda bien que «seleccionar no es dejar al azar», sino «plantearse qué objetivos queremos alcanzar, qué contenidos queremos desarrollar y qué recursos vamos a emplear para conseguirlo». Solo la selección apropiada de textos literarios aumenta su valor como recurso didáctico.

La selección del texto literario adecuado para la clase de ELE se consolida cuando el docente está seguro de que corresponde al nivel de la clase. Demasiada complejidad puede desanimar a los alumnos a trabajar con textos literarios. Puede dar como resultado que los alumnos estén poco interesados y receptivos. Aunque hay varias teorías que prueban su adaptación a todos los niveles, ha de notarse que lo *difícil* no reside tanto en la complejidad, sino en las actividades que se emplean después. Está al alcance del docente decidir.

### TÉCNICAS PARA TRABAJAR LOS TEXTOS LITERARIOS EN EL AULA

A continuación, presentamos una recopilación de técnicas realizadas por Maley y Duff (1990), encontrada en el estudio hecho por Marta Sanz Pastor (2005). Aunque son métodos desarrollados para tratar con textos poéticos, no hay duda de que pueden aplicarse a cualquier género de textos. Así pues, reemplazamos la palabra *poético* o *poema* por *texto literario*, y hacemos los cambios que sean necesarios:

1. *Reconstrucción*. Los textos se presentan en forma alterada o incompleta. El estudiante los restaura de acuerdo con su forma original.
  - Presentar el texto en forma original para luego cambiar a otra forma.
  - Mezclar textos a fin de separar el uno del otro.
  - Presentar solo el final o solo el principio para reescribir el texto ausente.
2. *Reducción*. Se descartan elementos del texto con el objetivo de ir acortándolo.
  - Reducir progresivamente un texto o párrafo eliminando una palabra o frase cada vez, con cuidado de mantener el sentido y la corrección gramatical.

3. *Expansión*. Se añaden elementos a un texto, ampliándolo.
  - Añadir elementos gramaticales que respeten la corrección.
  - Incluir pasajes descriptivos, narrativos, comentarios, etc.
4. *Sustitución*. Se suprimen elementos y se ponen otros en su lugar.
  - Reemplazar tiempos verbales.
  - Buscar sinónimos y antónimos.
  - Cambiar el género del personaje de un texto.
  - Sustituir los términos de las metáforas por términos más familiares.
  - Cambiar el punto de vista: voz de la que emana el texto.
  - Cambiar el tono: de optimista a pesimista, por ejemplo.
5. *Emparejamiento*. Se buscan correspondencias entre dos grupos de elementos.
  - Asociar principios y finales de distintos textos.
  - Asociar títulos con fragmentos de textos.
  - Asociar títulos o fragmentos con fotos o dibujos.
  - Asociar textos con fragmentos musicales.
  - Asociar palabras descriptivas con personajes.
  - Asociar versos con explicaciones de dichos versos.
6. *Cambio de formato*. Se transfiere información del texto a un nuevo formato.
  - Convertir un texto en una foto, un dibujo, un mapa, un diagrama.
  - Transformar el tipo de texto: cartas en narraciones; conversaciones en narraciones y al revés; disertaciones en cartas; guiones en relatos; relatos en guiones o imágenes.
7. *Selección*. Se escoge un texto de acuerdo con un criterio o propósito.
  - Ofrecer varias posibilidades de parafrasear un texto para que los estudiantes decidan cuál conlleva el sentido original de un texto.
  - Buscar en el texto una cita o texto que sirva como título.
  - Presentar varios textos a un concurso con ciertos criterios y elegir un ganador.
  - Distinguir entre una serie de textos el texto que no concuerda.
  - Introducir en un texto frases ajenas a él.

8. *Jerarquización*. Se ordena un grupo de textos de acuerdo con un criterio.

- Ordenar los textos de acuerdo con una escala de lenguaje más o menos formal/literario/fácil.

9. *Comparación y contraste*. Se señalan similitudes y diferencias entre dos textos paralelos.

- Decidir qué texto es más «colorista», emotivo, etc.
- Discutir sobre diferencias ideológicas, de concepto (por ej: el amor) entre dos textos, etc.

10. *Análisis*. Se estudia el texto detenidamente.

(Nota: Lista adaptada de Marta Sanz Pastor, 2005)

Asimismo, el contacto con la literatura empezaría desde los niveles básicos, proporcionando al aprendiente información que le vendría bien poseer a la hora de trabajar con textos literarios de niveles más avanzados. El aprendizaje puede relacionarse con un personaje ya conocido e integrarlo en su conocimiento lingüístico, cultural y social.

## LA LITERATURA INDIA

### UN RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE ESPAÑOL

Situamos en este entorno la literatura popular india, que destaca por su diversidad, su universalidad temática y estética, y así se convierte en una fuente de recursos idóneos para utilizarse en el aula español. En el contexto de la necesidad de desarrollar un programa didáctico apropiado para trabajar con textos literarios indios en el aula español, nuestro grupo de estudio pretende elaborar un plan para adaptarlos como material didáctico en el aula. Este proceso comprende la identificación del marco teórico en que basamos nuestro intento, la selección de textos, los factores que impactan la selección, las varias actividades didácticas que fomentan todas las destrezas de aprendizaje al trabajar con la obra en el aula.

Nos centramos especialmente en la obra *Calila y Dimna* por contar con un encanto universal, no solo por los personajes y las moralejas en que abunda, sino también por su facilidad en mejorar la retención memorística del vocabu-



lario y las estructuras gramaticales de manera orgánica. Confiamos mucho en que el manejo apropiado de estos textos mejorará específicamente la adquisición lingüística. El encuentro con *lo familiar* ayuda mucho a los alumnos para reducir y superar la ansiedad, motivándolos a seguir con el aprendizaje de la lengua extranjera. Es imprescindible reconocer el gran valor sociocultural que aportan estos textos al aprendizaje del idioma y a que sea más comprensiva y holística la experiencia.

### BIBLIOGRAFÍA

- ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2007): «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica» [en línea], MarcoELE, 5, 1- <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> [Consulta: 3 de marzo de 2018].
- COLLIE, Joanne y SLATER, Stephen (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CONNELLY, F. y CLANDININ, D. (1990). «Stories of experience and narrative enquiry». *Educational Researcher*, 19(5), pp. 2-14.
- «El español: una lengua viva». Informe. (2018). Instituto Cervantes. Disponible en : <[https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2018.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf)>.
- JURADO MORALES, J. y ZAYAS MARTÍNEZ, F. (2002): *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz, Instituto de San Fernando/ Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- LAPESA, R. (1979). *Introducción a los estudios literarios*. Madrid, Cátedra.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós, vol. II.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca.
- NUNAN, D. (1997): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- NUTTALL, C. (1996): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford, Heinemann.
- PEDRAZA, F. (1998): «La literatura en la clase de español para extranjeros», en Celis, M. A. y J. R. Heredia (eds.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a ex-*

- tranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 59-68. Almagro, Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- PENNAC, D. (1994): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.
- SÁEZ, B. (2013): «La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China», en Sáez, B. y J. Suárez-Inclán (2013): *Actas del XX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, pp. 9-22. Madrid, Secretaría general técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejeriasexteriores/brasil/2013/publicaciones/xxseminario2.pdf>>. [Consultado: 10 de octubre de 2020].
- SANZ PASTOR, Marta (2000): «La literatura en el aula de ELE», *Frecuencia L*, 14, pp. 24-27.
- SITMAN, Rosalie e LERNER, Ivonne (1999): «La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?» [en línea], *Espéculo*, 12. <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>>. [Consulta: 7 de marzo de 2018].
- SHRINGLA, Harsh Vardhan, *October 26, 2020*. Disponible en:<<https://mybs.in/2YRAXfO>>.
- ZANÓN, J. (1990): «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 19-28.
- ZANÓN y ESTAIRE, S. (1990): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.

## *Calila e Dimna y Panchatantra:* una historia intercalada

Atul KUMAR

Assistant Professor

VIT-AP University

Andhra Pradesh, India

*Et engañense en esto atanto, que los llevan a mal  
et creen más lo que oyen que lo que saben,  
así como el carpintero, que se desmintió lo que viera et sepiera,  
et creó la lisonja que oyó et fue engañado.*

Calila e Dimna

**Resumen:** El objetivo de este artículo es proporcionar una comprensión integral de los antecedentes históricos del *Calila e Dimna* y establecer su fuerte conexión con la reconocida obra literaria india *Panchatantra*. Al lograr esta contextualización, se hace evidente que ambas colecciones de fábulas poseen una herencia literaria compartida. En consecuencia, esto justifica la utilización de las cautivadoras fábulas del *Calila e Dimna* como recursos didácticos eficaces para la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes indios.

**Abstract:** This paper aims to contextualize *Calila e Dimna* by tracing its origins and establishing its linkages with *Panchatantra*. The purpose of this contextualization is to indicate that both these collections of fables share a common literary tradition and, in this manner, justify the usage of fables of *Calila e Dimna* as didactic materials for teaching Spanish as a foreign language to Indian students.

**Palabras clave:** Panchatantra, ELE, adquisición, material didáctico, India.

**Currículum:** Es Assistant Professor en VIT- Andhra Pradesh University de la India. Ha sido Assistant Professor de ELE en Amity University, Uttar Pradesh en India. Previamente, ha dado clases en Jawaharlal Nehru University en Nueva Delhi, India, donde obtuvo su licenciatura, máster y doctorado en Filología Española.

## INTRODUCCIÓN

Estas frases llenas de sabiduría son del libro didáctico el *Calila e Dimna* que servirá como base del proyecto de adaptación de materiales para la enseñanza del español en la India. Es posible que los estudiantes indios no conozcan este libro, pero seguramente pueden identificarse con su *contexto* porque el *Calila e Dimna* pertenece a la misma tradición literaria y cultural que el *Panchatantra*, una colección india de cuentos. De hecho, en este documento se pretende examinar y establecer la cercanía entre los contextos del *Panchatantra* y el *Calila e Dimna* para justificar la selección de este libro como la base del proyecto. Pero sin conocer los textos no se puede saber sobre sus contextos, por eso será mejor dar una introducción breve de ambos libros.

### EL ORIGEN DEL ORIGINAL: PANCHATANTRA

De todos los libros didácticos que hay en el mundo, el *Panchatantra* puede pretender ser el más original y también el origen de estos. Es decir, este libro compuesto entre los años 250 y 300 después de Cristo, por el hecho de ser el libro más traducido de la historia, aparte de la Biblia, no solo domina el contenido de otros muchos libros didácticos, sino que también influye en su estilo narrativo, de personajes... y, además, también ha motivado históricamente la creación de otras obras similares.

El *Panchatantra*, escrito originalmente en sánscrito, es una colección de cuentos que sirvió como un espejo de príncipes durante los tiempos antiguos para enseñar a estos jóvenes gobernantes una conducta adecuada y astucia política. El nombre, *Panchatantra*, es una palabra compuesta por dos palabras –*pancha* (que significa el número cinco) + *tantra* (que significa un texto hindú que contiene una doctrina). Por tanto, *Panchatantra* es una colección de cinco textos que imparten la doctrina de *nitishashtra*.

Se puede definir *nitishashtra* como el arte de hacer lo correcto en el momento oportuno y lugar apropiado. *Nitishashtra* es, pues, un conjunto de principios cuidadosamente diseñados que ayudan a tomar decisiones o emprender acciones apropiadas para lograr los resultados deseados y también para evitar los resultados no deseados. A veces, cuando el elemento de intención está

mencionado claramente, se implementa *nitishashtra* como un procedimiento o protocolo.

La cuestión pertinente que surge ahora es ¿cuál era el motivo de crear el *Panchatantra*, una obra dedicada al tema bien abstracto y complejo de *nitishashtra* en aquellos tiempos? Uno se puede encontrar información sobre su creación y la intención creativa del *Panchatantra* en la parte de su introducción. Según la introducción del *Panchatantra*, había un rey llamado Amarshakti en las tierras del sur de la India que tenía tres hijos –Bahushakti, Ugrashakti y Anantshakti–, pero ninguno de los tres era muy inteligente. El rey sabía mucho sobre los conceptos de gobernación llamados *arthaśāstra*, y le entristecía que sus hijos no pudieran aprenderlos.

Por esta razón, pidió a sus ayudantes ideas sobre cómo resolver este problema, pero no pudieron aportar ninguna, porque los hijos primero tendrían que aprender gramática, antes de estudiar *arthaśāstra*, y eso llevaría mucho tiempo. Entonces, los consejeros del rey sugirieron preguntarle a un hombre sabio llamado Vishnu Sharma, que lo sabía todo acerca de *nītiśāstra*.

El rey le contó a Vishnu Sharma su deseo de que sus hijos aprendieran *arthaśāstra*, y Vishnu Sharma prometió enseñárselos en solo seis meses y convertirlos en unos príncipes óptimos. Para ello, Vishnu Sharma escribió cinco historias con las que les enseñó a los jóvenes príncipes acerca de *nītiśāstra*.

Las historias que escribió para lograr su objetivo fueron:

1. *mitrabheda*            Sobre la desunión de amigos
2. *mitraprāpti*            Sobre la adquisición de amigos
3. *Kākolūkīya*            Sobre los cuervos y las lechuzas
4. *Labdhanāśa*            Sobre la pérdida de la posesión
5. *aparīkitakāritva*      Sobre la acción precipitada

Estas cinco historias, que juntas llegaron a ser conocidas como *Panchatantra*, fueron las herramientas que le dieron a Vishnu Sharma la maestría para enseñar a los príncipes jóvenes el arte de gobernar de forma adecuada y la astucia política.

En el *Panchatantra*, Vishnu Sharma usó un género literario que ahora se conoce como la fábula. La fábula es un género que se define como una historia de ficción sucinta, en prosa o verso, que presenta animales, criaturas legendarias, plantas, objetos inanimados o fuerzas de la naturaleza antropomorfizadas, y que ilustra o conduce a una lección moral. Es decir, cada una de cinco historias del *Panchatantra* contiene una enseñanza moral con fin didáctico.

Además, Vishnu Sharma también usó una estructura narrativa muy innovadora en sus historias, a la que se denomina la narración-marco. Según Lacarra (1979), «una narración-marco puede definirse como un conjunto narrativo compuesto de dos partes distintas, pero unidas entre sí. La historia principal se ve interrumpida en su desarrollo por la inserción de relatos contados por los personajes de la narración inicial. Esta última engloba a las anteriores como un marco encierra una pintura».

El enfoque principal y tema central de cada historia es el cuento principal o el marco superior, que sirve como base para el capítulo e, incluso, le da nombre. Sin embargo, hay casos en los que los personajes de la historia principal o del marco superior también comparten historias más pequeñas, creando marcos secundarios que añaden profundidad a la narrativa principal. Estos marcos secundarios sirven para realzar la historia principal, aunque a veces desvían temporalmente la atención de ella. Es importante señalar que cada capítulo siempre concluye con la historia principal, a veces incluso poniendo fin al diálogo entre los personajes principales, por ejemplo, como el rey y su filósofo.

Este patrón se vuelve más complejo cuando los personajes de las historias secundarias también comparten sus propias narrativas, alterando así el marco secundario. No obstante, el concepto general sigue siendo consistente: todas las historias eventualmente regresan a su narrativa original o el marco superior, una vez que la narración intercalada ha concluido. Este concepto se puede comparar con las cajas chinas o las muñecas rusas, en las que las muñecas más pequeñas se encajan dentro de otras más grandes, creando una experiencia narrativa interconectada y de múltiples capas.

Cada historia del *Panchatantra* puede verse como una fábula independiente, separada de las demás. Es importante señalar que las historias dentro de las historias no se han elegido al azar, sino que están conectadas a la narrativa

general. El propósito de incluir estas historias adicionales es darles flexibilidad, para que puedan ser trasladadas o reemplazadas por otras historias, siempre y cuando se mantenga la intención general y la coherencia de la colección.

En cuanto a las cinco historias del *Panchatantra*, puede observarse que cada una tiene un tema diferente que podemos determinar según su *nīti*. Geib (1967) estudió los cinco libros y descubrió que cada uno tiene una historia principal, o marco superior, que marca el tono e instruye sobre una lección moral. Esta historia principal también determina de qué tratarán las otras historias del libro, o marcos secundarios, y qué lecciones enseñarán.

En el *Panchatantra*, las lecciones morales están orientadas claramente a la formación de los príncipes en el arte de gobernar. A causa de este rasgo, el *Panchatantra* ha sido considerado como un tesoro: «no hay otro par en la tesorería de otros reyes, y que los reyes de la India consultan en situaciones graves», puesto que contiene todo «lo que un rey debe saber para gobernar su pueblo» (Azzam, 1941). Pero como todo el mundo en aquellos tiempos estaba interesado en aprender los trucos de gobierno expuestos en estas fábulas, el *Panchatantra* fue traducido a muchas lenguas y, de este modo, las enseñanzas del *Panchatantra* llegaron a diferentes partes del mundo, incluso a la España medieval. Debido a la intención de este artículo, sería oportuno trazar el viaje de transmisión del conocimiento del *Panchatantra* desde la India hasta España.

### LA TRAYECTORIA DEL VIAJE DE PANCHATANTRA DESDE LA INDIA HASTA ESPAÑA

El Próximo Oriente sirvió como puente determinante para la transmisión del *Panchatantra* a España. La primera salida del *Panchatantra* fuera de India fue en la forma de traducción al páhlavi, una lengua iraní media occidental y la lengua literaria del Imperio sasánida. La traducción fue realizada por Burzoy.

La India y el Próximo Oriente siempre han tenido una larga historia de interacciones culturales. La antigua Ruta de la Seda, que conectaba a India con Próximo Oriente y otras regiones, desempeñó un papel crucial en el intercambio de bienes, ideas y artefactos culturales. Los comerciantes y viajeros que se trasladaban a lo largo de estas rutas comerciales a menudo llevaban consigo no solo mercancías, sino también historias y literatura.

A través de esta comunicación intercultural, Burzoy, que era el médico principal de la corte del rey persa Khusrōy Anōshagruwān I, se enteró de la existencia de ciertas hierbas que crecían en las montañas de la India y que podían resucitar a los muertos. Naturalmente, él tenía muchas ganas de encontrar estas hierbas, así que le pidió permiso y ayuda al rey, quien estuvo de acuerdo en que realizara el viaje y lo envió a la India con cartas y regalos para los reyes de allí.

Burzōy buscó las hierbas por toda la India con la ayuda de los reyes indios, pero no pudo encontrar las que buscaba. Luego, conoció a algunos sabios filósofos hindúes que le explicaron el significado metafórico y más profundo de lo que había leído en los libros. Ellos le dijeron que las montañas representan a los sabios, las hierbas representan el conocimiento y la medicina, los libros que contienen ese conocimiento.

Estos filósofos hindúes también le explicaron que los *muertos* representan a la gente ignorante. Y, asimismo, le dijeron a Burzōy que, si las personas ignorantes leen los libros de sabiduría y aprenden de ellos, pueden volverse más inteligentes y *salir de la muerte intelectual*. Burzōy agradeció este consejo e, inmediatamente, fue a buscar estos libros de sabiduría. La búsqueda de estos libros sapienciales le llevó a Burzoy a conocer el *Panchatantra* y con la ayuda de muchos Brahmanas hindúes, él logró traducirlo al páhlavi.

La traducción de Burzoy fue muy bien recibida, lo que dio lugar a más traducciones en muchos otros idiomas (ver ilustración 1). Por ejemplo, durante el siglo VI después de Cristo, un individuo llamado Būd emprendió la tarea de traducir la versión de Burzoy al idioma siríaco. Pero, la más importante traducción al árabe fue realizado por Ibn-al-Muqaffa en el año 750.

De hecho, la traducción de Ibn-al-Muqaffa constituye el eslabón verdadero entre la India y la España medieval, porque con la reconquista cristiana de España, los conocimientos árabes, que también incluían obras traducidas, fueron transmitidos a los españoles. Es decir, al conquistar las ciudades árabes, los cristianos pudieron acceder al rico patrimonio intelectual contenido en las bibliotecas de esas zonas reconquistadas. La Escuela de traductores de Toledo desempeñó un papel muy importante en esta transmisión de conocimientos.



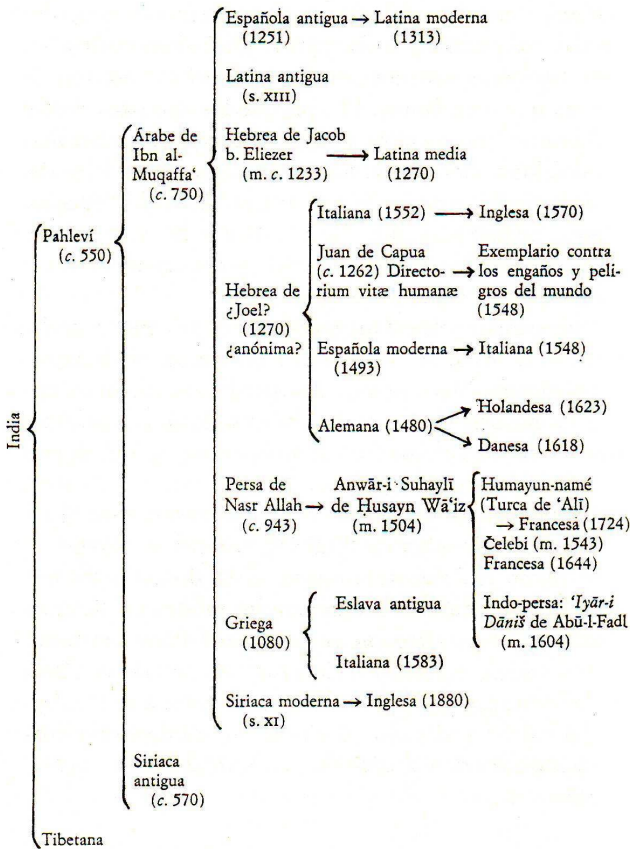


Ilustración 1. Transmisión del *Calila e Dimna*, Vernet (1999: 456)

Esto fue así porque en Toledo, durante el reinado de Alfonso X, se intensificó una productiva labor traductora que dio lugar a un enorme volumen de textos. Por lo tanto, durante la espléndida época de los siglos XII y XIII, los eruditos ilustrados de Toledo tuvieron el extraordinario privilegio de abrazar la profunda sabiduría del conocimiento árabe.

Dentro de los muros de la ilustre Escuela de traductores de Toledo, estos eruditos se embarcaron en un notable viaje de traducción y transcripción de intrincados textos filosóficos, astrológicos y médicos del árabe al refinado idioma latín, pasando por el castellano.

Este cautivador esfuerzo no solo reveló la preciada herencia cultural e intelectual del mundo árabe, sino también los tesoros intemporales de la literatura greco-bizantina, traducida por los árabes después de conquistar una parte del Imperio Bizantino. Como resultado, las venerables enseñanzas de los filósofos griegos impregnaron con gracia el ámbito europeo medieval, enriqueciendo para siempre el tapiz intelectual de esta época. En este contexto, en el año 1251, y bajo la supervisión de Alfonso X el Sabio, la versión árabe de Ibn-al-Muqaffa se convirtió en la primera obra narrativa traducida a una lengua vulgar europea, que fue el castellano. El nombre de la obra traducida al castellano fue *Calila e Dimna*. Dado el propósito fundamental de este artículo, es prudente emprender una exploración perspicaz de las distinguidas obras literarias *Panchatantra* y *Calila e Dimna*.

### **PANCHATANTRA Y CALILA E DIMNA: UNA COMPARACIÓN**

Aunque el *Calila e Dimna* es la traducción castellana de la traducción árabe de la traducción pahlavi del *Panchatantra*, no se puede decir sencillamente que el *Panchatantra* haya llegado a ser el *Calila e Dimna*, porque con cada versión de traducción, la obra original ha cambiado radicalmente. Por eso, hay que tener en cuenta que el *Panchatantra* no llegó a ser el *Calila e Dimna* directamente, sino que hubo muchas paradas en este viaje que dieron como resultado cambios culturales y lexicales entre ambas obras.

**PANCHATANTRA**  $\Rightarrow$  **KALILAG O DEMNAG**  $\Rightarrow$  **KALILA-WA-DIMNA**  $\Rightarrow$  **CALILA E DIMNA**  
 (original) (traducción pahlavi) (traducción árabe) (obra castellana)

La primera prueba de esta afirmación aparece en los propios nombres de las obras. Es posible que Burzoy no pudiera encontrar el equivalente pahlavi del concepto expresado por la palabra sánscrita *Panchatantra*, por lo que adaptó los nombres de dos chacales como título de su obra. Esta técnica se convirtió en la opción general para traducciones posteriores, donde el título del libro llevaba el nombre de los chacales.

Además, Burzoy había contado con más fuentes sánscritas, que también aparecen en su versión *Kalilag o Demnag*. Estas fuentes fueron tres cuentos de

*Mahabharata*<sup>1</sup> y una leyenda de origen budista llamada *Chand Pradyota*. Estos cuentos también aparecen en el *Calila e Dimna* como:

- Cap. VII. «Del gato e del mur»  
(*Mahābhārata* XII.138)
- Cap. VIII. «Del rey Beramer e del ave que dizen Catra»  
(*Mahābhārata* XII.139)
- Cap. XII. «Del leon e del anxahar rreligioso»  
(*Mahābhārata* XII.111)
- Además, la leyenda de *Chand Pradyota* aparece como cap. IX. «Del rey Çederano e del su aguazil Beled e de su muger Elbed», en la versión castellana.

Aparte de esto, Ibn al-Maqaffa insertó muchos cuentos, como el que aparece en el capítulo II, y también añadió una introducción nueva en su versión árabe. Se puede decir que Ibn al-Muqaffa no se limitó a traducir el modelo páhlavi, sino que lo reinventó y refinó ingeniosamente. Todos estos cambios fueron llevados a la traducción castellana donde fueron modificados una vez más.

Además de las nuevas incorporaciones, los elementos culturales hindúes/indios presentes en el original *Panchatantra* también se adaptaron a los elementos culturales árabes y cristianos en las traducciones. Así, el consejero del rey hindú, denotado por la palabra sánscrita *brahmana*, fue sustituido por *filósofo* o *religioso*, según el contexto de la versión castellana. Otro ejemplo podría ser cómo la historia original del rey y los tres príncipes mentecatos se cambió por la historia de un comerciante y sus tres hijos, que habían despilfarrado sus riquezas, en las versiones árabe y castellana.

Sin embargo, a pesar de los cambios que fueron necesarios por las diferencias culturales y lingüísticas de la España medieval y la India, se puede argumentar que el *Panchatantra* y el *Calila y Dimna* tienen la misma intención y propósito. Es de destacar que los capítulos I, III, IV, V y VI del *Calila e Dimna*

<sup>1</sup> Es una epopeya religiosa, filosófica y mitológica de la India. Esta obra fue desarrollada entre los siglos IV a.C. y siglo IV d.C. y contiene alrededor de 100 000 versos.

están tomados directamente de las cinco historias del *Panchatantra*. Además, puede afirmarse también que la selección de fábulas adicionales en las versiones posteriores, ya sean las tomadas del *Mahabharata* o las agregadas por Ibn al-Maqaḥfa, no es aleatoria, porque estos cuentos promueven la intención y el propósito de la fuente original, el *Panchatantra*.

Por lo tanto, a pesar de su aparente diversidad, la gran cantidad de ejemplos y frases que se encuentran en estas obras tienen un propósito común, son vehículos de transmisión de conocimientos (o *niti*, en sánscrito, o *adab*, en árabe). Es precisamente este atributo el que permite la unificación de estas obras bajo el gran paraguas de la literatura didáctica genérica.

Es indudable que, en la transición de una versión a otra, se pueden discernir distintas variaciones en su estructura formal e implementación, pero cada versión tiene el noble propósito de impartir las enseñanzas asociadas con los conceptos de *niti* o *adab* (el concepto equivalente árabe a *niti*, como hemos dicho). Ambos conceptos encarnan el arte de adaptarse hábilmente a las circunstancias, emplear principios universales en escenarios específicos y percibir las intenciones genuinas de los demás, incluso cuando contradicen las apariencias externas. En última instancia, comprende una recopilación de pautas invaluable para la conducta práctica, diseñadas específicamente para la iluminación y la instrucción de príncipes y gobernantes. De hecho, lo que une al *Panchatantra* con todas sus traducciones es precisamente esta característica de actuar como un espejo para los jóvenes príncipes.

Por eso, el motivo de la traducción del *Panchatantra* a otros idiomas parece más político que puramente literario. De manera que a menudo las traducciones se hicieron por orden de reyes o gobernantes, aparentemente debido a la filosofía política práctica encapsulada en las fábulas. Por ejemplo: el rey de Persia fue el primero en ordenar la traducción al páhlavi en el siglo VI y el rey Alfonso X de Castilla ordenó la traducción al castellano en 1251.

Cuando la traducción no la ordenaba un gobernante, estaba invariablemente dedicada a una persona política o a una persona de poder e influencia que ejercía el poder político. Así, la segunda traducción española al latín por Raymond de Béziers (1313) estaba dedicada a la reina Juana de Navarra y la de Juan de Capua también traducida al latín se la dedicó al cardenal Matteo Orsini (1270).

Sin duda, esta predisposición hacia la enseñanza y el aprendizaje del arte de gobernar se debe a que en la tradición filosófica india se estableció desde muy temprano que la conducta de un rey en su papel institucional varía de su conducta como individuo. Esto quiere decir que lo que puede considerarse correcto y adecuado para un hombre común a la hora de tomar una decisión puede considerarse inadecuado e incorrecto para un rey.

El *Panchatantra* con su novedosa estructura narrativa pudo resumir esto de manera muy eficiente y forma la base de la esencia de los libros didácticos posteriores. Así, para un estudiante indio, los cuentos del *Calila e Dimna* pueden estar escritos en una lengua extranjera, pero el contexto seguramente será reconocible. Por lo tanto, un estudiante indio puede aprender español fácilmente relacionándose con un texto extranjero porque el *Calila e Dimna* comparte la misma tradición literaria que el *Panchatantra*, y se siente natural. De ahí que incluso en la época contemporánea las posibilidades didácticas del *Panchatantra* y el *Calila e Dimna* sigan siendo ilimitadas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZZĀM, ḤAbd al Wahhāb (1941). *Kitāb Kalīla wa Dimna*. El Cairo.
- DÖHLA, Hans-Jörg. *El libro de Calila e Dimna (1251): Edición nueva de los dos manuscritos castellanos, con una introducción intercultural y un análisis lexicográfico árabe-español*, p. 21. Dec 2023, Disponible en: <doi:10.5167/uzh-17989>.
- GEIB, Ruprecht (1967) *Zur Frage der Urfassung des Pañcatantra*. Freiburg, Univ. Diss.
- LACARRA, María Jesús (1979). *Cuentística medieval en España: Los orígenes*. Zaragoza, Universidad.
- VERNET GINÉS, Juan (1999): *Lo que Europa debe al Islam de España*. Barcelona, Quaderns Crema.



# La adaptación didáctica de los textos literarios en español

## *El Calila e Dimna* como material didáctico

Neus GIMENO GIMENO

Assistant Professor

Lectora AECID-MAEC

OP Jindal Global University

Sonipat (Haryana) India

**Resumen:** El artículo propone usar las fábulas de *Calila e Dimna*, textos de origen indio, para enseñar el español como lengua extranjera (ELE) en un contexto universitario indio. Esta metodología busca conectar con los estudiantes a través de su cultura con un enfoque de enseñanza descolonizado, es decir, de su propia tradición y la aportación de esta a la nuestra como medio para enseñar ELE, sin dejar de lado las competencias lingüísticas propias del nivel A2, según el Marco Común Europeo de Referencia.

**Abstract:** The article suggests employing the *Calila e Dimna* fables, texts of Indian origin, to teach Spanish as a foreign language in the Indian university context. This approach aims to connect with students through their own culture using a decolonized teaching method, leveraging their traditions and contributions as a medium to teach Spanish as a foreign language, while also adhering to the linguistic competencies of level A2 as outlined by the Common European Framework of Reference.

**Palabras clave:** ELE, adquisición de lenguas extranjeras, descolonización, explotación didáctica, India.

**Curriculum:** Es assistant professor y lectora MAEC-AECID en la OP Jindal Global University (India), donde enseña ELE, literatura española y traducción. Previamente, ha sido profesora en el Instituto Cervantes de Nueva Delhi (India) y en Jawaharlal Nehru University (India), ha trabajado de intérprete y traductora y ha gestionado proyectos de cooperación internacional para el desarrollo. Es Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Barcelona, Magíster en Traducción Audiovisual y Localización por la Universidad de Cádiz y Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de idiomas y, particularmente, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas. Los nuevos enfoques exigen la innovación de estrategias y de los materiales didácticos con el objetivo de maximizar la efectividad del aprendizaje.

En la didáctica de las lenguas, a pesar de la debida atención al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI), se observa que la concepción de los materiales didácticos muestra aún rasgos de colonialidad debido, principalmente, a que el enfoque intercultural sigue funcionando en una sola dirección. Siguiendo la idea de Kumaravadivelu (2012), estamos de acuerdo en que la enseñanza de un idioma no puede consistir únicamente en la transmisión del conocimiento fonológico, gramatical y pragmático sobre el uso de la lengua, sino también en la transformación de las formas culturales y del conocimiento interesado y parcial para dar sentido a las experiencias vividas por docentes y discentes.

Walter Mignolo (2011) aboga por la pluriversalidad, un concepto que reconoce y valora las múltiples formas de conocimiento y sabiduría presentes en diversas culturas. La descolonización, según Mignolo, implica liberarse de la dependencia de los marcos de referencia eurocéntricos y reconocer la validez de las epistemologías emergentes desde diferentes contextos culturales.

Consideramos, por tanto, que debemos crear materiales que aborden las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando así un aprendizaje significativo y duradero. La enseñanza de ELE requiere un renovado enfoque crítico para descolonizar los materiales educativos, especialmente en el contexto de estudiantes no europeos, donde existe una gran distancia cultural.

### **CREACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS: UN CAMBIO DE PERSPECTIVA**

Basados en fundamentos teóricos actualizados, nos proponemos crear materiales didácticos adaptados a las necesidades y tendencias de la enseñanza que hoy se consideran más efectivas, en concreto para el contexto de India.



Tanto las propuestas de Krashen (1985) para la selección de textos y actividades, como la integración del aprendiente por medio de tareas comunicativas (Ellis, 2003), o las ideas sobre el aprendizaje colaborativo (Lantolf, 2000) se tendrán en cuenta en nuestro trabajo. Asimismo, prestaremos atención a la importancia de la conciencia crítica con el objeto de reforzar y ampliar la identidad cultural del estudiante (Lier, 2004).

Nuestro objetivo será, por tanto, seleccionar materiales que desafíen estereotipos culturales y representen diversas realidades para fomentar un proceso continuo de análisis crítico de cómo el lenguaje moldea nuestra comprensión del mundo. La inclusión de una perspectiva crítica centrada en empoderar al estudiante para que participe en la construcción de su propio conocimiento (Trujillo, 2016) en los materiales ELE implica diseñar actividades y evaluaciones que promuevan la participación de los estudiantes, reconociendo y validando sus experiencias culturales.

### **SECUENCIACIÓN DE LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA: CRITERIOS BÁSICOS**

Para llevar a cabo la explotación didáctica basada en los textos del *Calila e Dimna*, hemos tenido en cuenta los siguientes criterios:

1. *Contextualización y objetivos.* Se deben establecer objetivos claros y contextualizados, permitiendo a los estudiantes comprender la relevancia y la aplicación práctica de lo aprendido (Van Lier, 2004).
2. *Actividades de entrada.* Estas actividades deben ser diseñadas para captar la atención y despertar la curiosidad de los estudiantes, introduciéndolos en el tema de manera atractiva y relevante (Krashen, 1982).
3. *Desarrollo de habilidades lingüísticas.* La integración equilibrada de las habilidades de comprensión auditiva y lectora, así como la expresión escrita y oral, son cruciales para un aprendizaje comprensivo (Cummins, 2000).
4. *Enfoque en la gramática y el vocabulario.* Estos elementos deben enseñarse de manera integrada dentro del contexto de comunicación real, evitando un enfoque aislado y descontextualizado (Long, 1991).

5. *Actividades comunicativas y participativas*. El aprendizaje debe fomentar la interacción activa y la comunicación efectiva por medio de juegos de roles, debates y trabajo en grupo (Swain, 1995).
6. *Integración de aspectos culturales*. La incorporación de elementos culturales enriquece el aprendizaje y proporciona un contexto más amplio y significativo (Kramsch, 1993).
7. *Evaluación y “feedforward”*. Las evaluaciones deben ser variadas, incluyendo estrategias de *feedforward* que guíen a los estudiantes hacia mejoras futuras y el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomas (Hattie & Timperley, 2007).
8. *Reflexión y autoevaluación*. Fomentar que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y se autoevalúen, desarrollando su capacidad de autorregulación y autonomía (Holec, 1981).

## EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DEL *CALILA E DIMNA*

### PRESENTACIÓN

Se trata de una explotación para el nivel A2, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), a partir de una de las fábulas que aparece en el texto *Calila e Dimna* para estudiantes indios.

De manera introductoria, los estudiantes entran en materia a través de una actividad colaborativa en la que crean un mapa mental digital sobre las ideas que relacionan con las vacaciones, ya que este vocabulario va a ser la base léxica de esta explotación. Compartir estos referentes culturales (las vacaciones, los vínculos familiares, etc.) y componentes afectivos (como los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente) les puede ayudar a crear un vínculo afectivo con los compañeros de clase, reforzar el sentimiento de comunidad en el aula y, por tanto, regular sus emociones, algo crucial cuando se aprende una lengua extranjera y, en consecuencia, se sale de la zona de confort.

En la siguiente actividad, se conecta el léxico de la actividad anterior con la tradición oral que tienen muchas de las fábulas, así como con el uso del pretérito imperfecto para relatar la vida en el pasado.

La última actividad es, de hecho, el grueso de esta explotación. Una vez que el estudiante ya se encuentra en un contexto que le resulta familiar, se pasa a la acción: primero a través de actividades colaborativas cuyo componente principal es el léxico y, después, con una actividad basada en imágenes de cómic (un material visual contemporáneo de los estudiantes) que ilustran la fábula y sirven como material de apoyo para enfrentarse a un léxico que quizás todavía les es desconocido. A continuación, una actividad de comprensión auditiva los guía para comprobar si su elección ha sido la correcta. Esto es clave para la siguiente actividad en la que los estudiantes están expuestos a la fábula completa, si bien adaptada a su nivel de español. Aquí es donde se conecta, de manera explícita, un texto de su tradición literaria, de relevancia literaria en la cultura española, con el aprendizaje del español como lengua extranjera. Por último, como tarea final, que podría tener una evaluación sumativa, se pide a los estudiantes que, de manera autónoma, hagan lo mismo con otros cuentos similares que hayan escuchado de su país. Se les puede alentar a que busquen esos textos primero en el idioma en que los leyeron o escucharon y que, a partir de ahí, hagan un resumen para poder adaptarlo a su nivel de español. Esta tarea final incluye todas las destrezas lingüísticas necesarias para adquirir una lengua extranjera.

### CONTENIDOS Y OBJETIVOS

La explotación didáctica propuesta se alinea con los objetivos específicos del nivel A2, según el MCER:

1. Comprensión de vocabulario y expresión personal (mapa mental de vacaciones).
  - Objetivo MCER: en el nivel A2, se espera que los estudiantes puedan comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de relevancia inmediata.
  - Aplicación en la actividad: la actividad del mapa mental implica que los estudiantes discutan y describan lugares de vacaciones y elementos relacionados. Esto les permite practicar y reforzar su vocabulario en un contexto significativo y personal, alineándose con el objetivo del MCER de comprender y usar frases y expresiones frecuentes.

## 2. Interacción oral y compartir experiencias (historias de vacaciones).

- Objetivo MCER: en el nivel A2, los estudiantes deben ser capaces de comunicarse en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio simple y directo de información sobre temas y actividades familiares (Consejo de Europa, 2001).
- Aplicación en la actividad: al compartir y comparar experiencias de vacaciones, los estudiantes practican la interacción oral en un contexto familiar. Esta actividad fomenta la habilidad de expresar experiencias personales y participar en conversaciones simples, en línea con la capacidad de comunicación del nivel A2.

## 3. Uso creativo y descriptivo del idioma (competición con animales y fábulas).

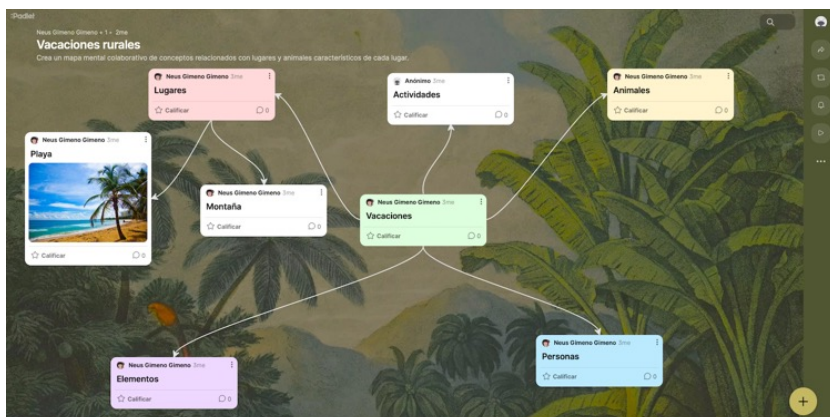
- Objetivo MCER: los estudiantes A2 deben ser capaces de describir en términos simples aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (Consejo de Europa, 2001).
- Aplicación en la actividad: las tareas de describir animales, sus hábitats y personalidades, y relacionarlos con fábulas, implican el uso creativo y descriptivo de la lengua. Estas actividades fomentan la capacidad de los estudiantes para usar el idioma de manera imaginativa y descriptiva, alineándose con el objetivo del nivel A2 de describir en términos simples aspectos relevantes y personales.

## 4. Comprensión auditiva y visual (historias para no dormir).

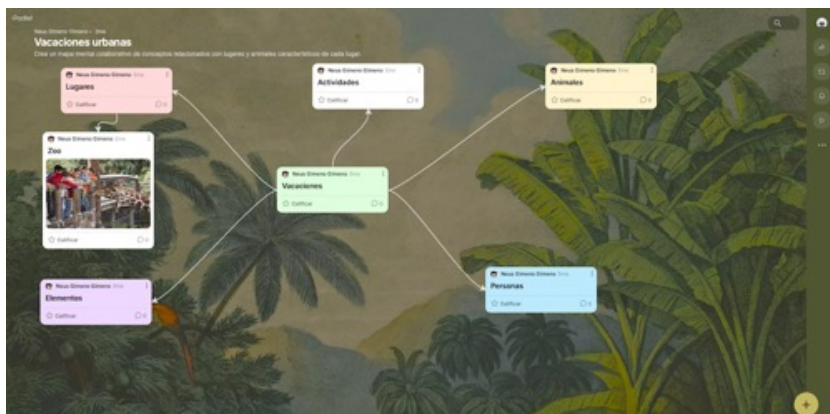
- Objetivo MCER: Los estudiantes A2 deberían ser capaces de comprender frases y el vocabulario más frecuente relacionado con áreas de prioridad inmediata.
- Aplicación en la actividad: La actividad de relacionar imágenes con fragmentos de texto y verificar respuestas con audio permite a los estudiantes practicar la comprensión auditiva y visual. Esto fomenta la habilidad de entender narrativas sencillas y descripciones, lo cual es un aspecto clave del nivel A2.

## EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA: «HISTORIAS DE VACACIONES»

- 1. De vacaciones.** ¿Dónde pasabas las vacaciones de pequeño? ¿Qué ideas asocias a las vacaciones? Crea un mapa mental con los compañeros de grupo.



Ejemplo de actividad 1  
(elaboración propia en aplicación Padlet)

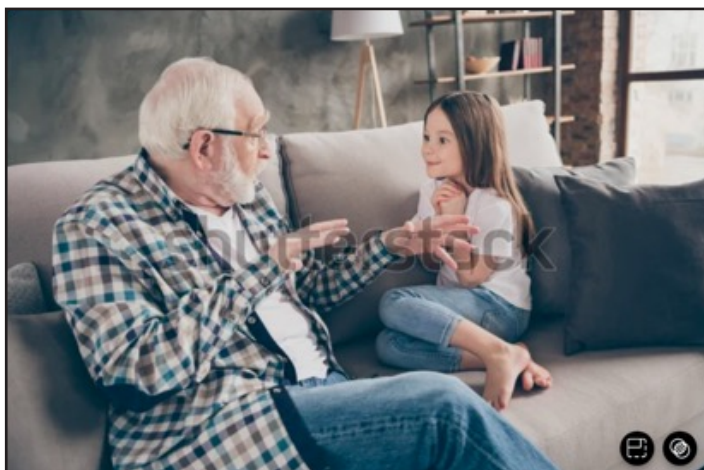


Ejemplo de actividad 2  
(elaboración propia en aplicación Padlet)

*(Actividad para introducir los diferentes lugares adonde se puede ir para pasar las vacaciones: ciudad, pueblo, playa, montaña, campo. Se crea un*

*mapa mental colaborativo de conceptos relacionados con cada lugar, así como algunos animales característicos de cada lugar. Si en la clase hay algunos alumnos que pasaban las vacaciones en el campo, se divide la clase en dos grupos grandes y, dependiendo del número de alumnos, en subgrupos para crear un mapa mental colaborativo sobre las vacaciones **en el campo** (actividad 1) y otro **en la ciudad** (actividad 2). Se dan cinco minutos. Pasado este tiempo, se pone en común en el gran grupo).*

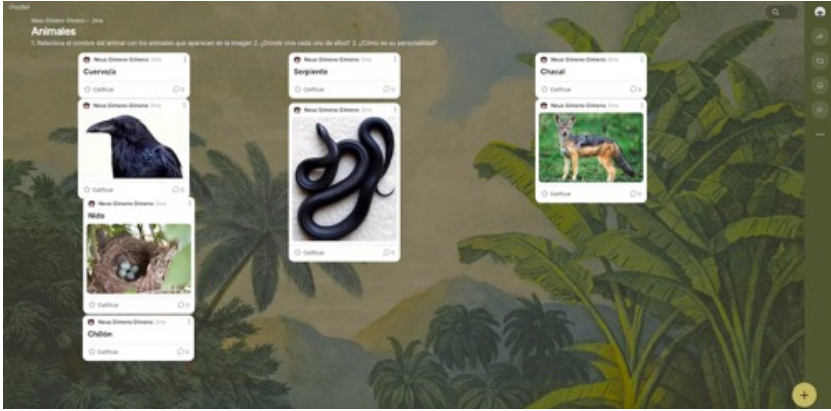
## 2. Cuando era pequeña, ...



- Andrea de pequeña pasaba las vacaciones con sus abuelos. ¿Qué crees que hacía con ellos? Describe la imagen.
- ¿Cómo pasabas tus vacaciones? ¿Qué hacías y con quién estabas la mayor parte del tiempo? ¿Se parecen tus vacaciones a las vacaciones de Andrea?
- ¿Te contaban historias tus familiares? ¿Qué tipo de historias? ¿Qué personajes había en esas historias? Coméntalo con tus compañeros.

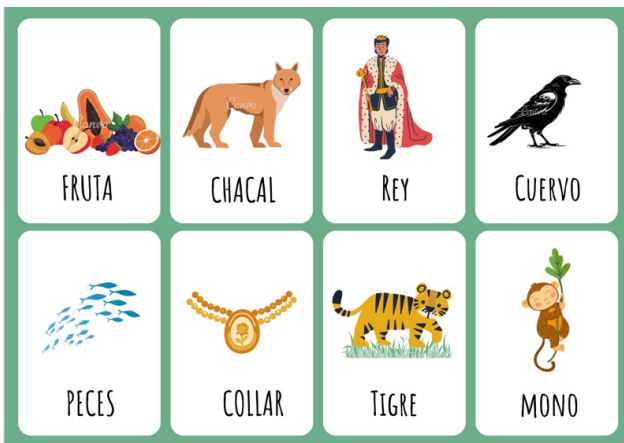
## 3. Competición. En grupos de tres, tenéis que relacionar los siguientes conceptos (Ejemplo de actividad 3.1):

- Relaciona el nombre del animal con los animales que aparecen en la imagen (Hay una imagen de cada personaje de la fábula y el nombre de ese animal).



Ejemplo de actividad 3.1  
(elaboración propia en aplicación Padlet)

- ¿Dónde vive cada uno de ellos? Subid un dibujo a Padlet por cada grupo. Tus compañeros tienen que descubrir quién vive en ese lugar.
- ¿Cómo es su personalidad? Recoged las características que relacionáis con cada animal (por vuestra experiencia, por la percepción de la sociedad) y compartidlo con el resto de los grupos en Padlet.
- Observad las tarjetas (Ejemplo de actividad 3.2) que os da el/la profesor/a. ¿Cuáles puedes relacionar? ¿Por qué? Anotad el número máximo

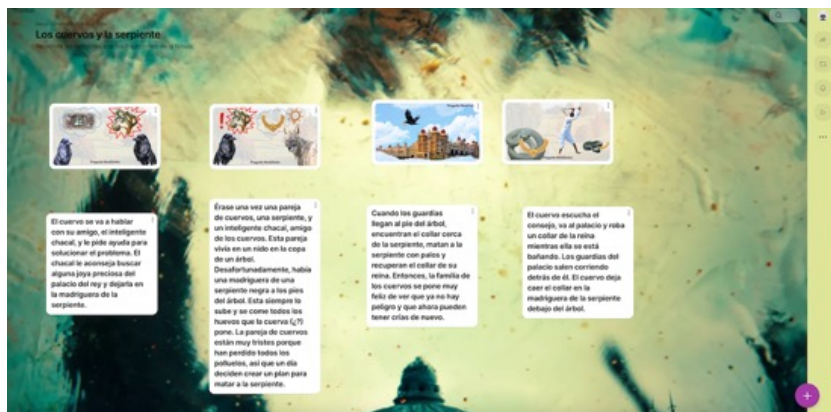


Ejemplo de actividad 3.2

de combinaciones y compartirlo con el resto de la clase. Gana el grupo con más conexiones. *(Aquí es donde la combinación de los animales y el resto de elementos hace que ellos mismos saquen el tema de las fábulas. El docente guía la clase durante la primera combinación de tarjetas hasta que salga el tema de las fábulas y les pregunta: «¿Para qué se cuenta este tipo de historias?»), y se crea una pequeña conversación con el gran grupo. Luego trabajan en grupos para sacar otras combinaciones que representen otras fábulas que ellos conocen y cuyos títulos pueden tratar de adivinar en español. Por último, en gran grupo, los estudiantes comparten las fábulas que han podido identificar a través de la combinación de las tarjetas y el docente motiva a los estudiantes a que cada grupo relate una fábula en su L1 de manera breve).*

**4. Historias para no dormir** (se reflexiona sobre esta expresión). Aquí tienes unas imágenes de cómic que describen la historia de «Los cuervos y la serpiente».

- Relaciona las imágenes con los fragmentos de la fábula (*Ejemplo de actividad 4*).
- Comprueba tus respuestas con el siguiente audio. (*Se narra la historia a través de una versión simplificada en la que se usa el vocabulario visto anteriormente*).



Ejemplo de actividad 4



- c. ¿Los animales tienen una personalidad parecida a la que habéis descrito? ¿En qué se parece y en qué se diferencia tu descripción de la de tus compañeros? ¿Por qué crees que es así?
- d. ¿Sabías que esta historia es seguramente originaria de la India y que tiene una extraordinaria difusión? La historia, con otras que también conoces, recorre, durante varios siglos, el camino hacia Occidente, y usa diversas lenguas, en dirección a Persia, y luego al Norte de África, y luego llega también a España, ya con el título *Calila e Dimna*, en el siglo XIII.
- e. ¿Qué valor tienen para ti las fábulas?
- f. Para la próxima clase, en pequeños grupos, tenéis que adaptar a vuestro nivel de español las otras fábulas que hemos mencionado en clase para representarlas en grupos frente a los otros compañeros. *(Esto podría ser una de las tareas evaluadoras de la unidad)*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Anaya.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- ELLIS, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- HATTIE, J., y TIMPERLEY, H. (2007). «The Power of Feedback». *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- KUMARAVADIVELU, B. (2012). «The word and the world. Interview to B. Kumaravadivelu» [entrevista]. *Marcoele*, 14. (2012), pp. 1-9. Disponible en : <<http://marcoele.com/descargas/14/kumaravadivelu-interview.pdf>> [Consultado: 25 de noviembre de 2023].
- LANTOLF, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.

- LONG, M. H. (1991). «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology». En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, pp. 39-52. John Benjamins.
- MIGNOLO, W. D. (2011). «Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience». *Postcolonial Studies*, 14(3), pp. 273-283.
- SWAIN, Merrill (1995). «Three Functions of Output in Second Language Learning». En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, pp. 125-144. Oxford University Press.
- TRUJILLO, F. (2016). *Pedagogía crítica para la ciudadanía intercultural*. Octaedro.
- VAN LIER, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.



Universidad  
de Alcalá







Universidad  
de Alcalá

ALCALINGUA