INTERCOMPRENSIÓN E INTERCULTURALIDAD: RETOS DESDE LAS AULAS DE E/LE DE NIVEL A1 EN LA CARRERA DE ESTUDIOS DIPLOMÁTICOS EN FILIPINAS

INTERCOMPREHENSION AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION: CHALLENGES FROM THE SFL CLASSROOMS IN DIPLOMATIC AFFAIRS STUDIES IN THE PHILIPPINES

Macario Ofilada Mina
Instituto Cervantes de Manila

tongmacky@yahoo.es

RESUMEN

El autor de este estudio lleva desde el 2006 en la docencia de E/LE para Universitarios en la Escuela Universitaria de San Benildo (CSB) de Manila, Filipinas, dentro del programa de la carrera de Estudios Diplomáticos. Desde su propia experiencia docente, el autor presenta la realidad de estos cursos en que deben conjugarse las orientaciones metodológicas el *Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*), el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*), los objetivos del *Plan curricular del Instituto Cervantes de Manila* y la Misión de las Escuelas de los Hermanos de La Salle del Asia Oriental-Filipinas. El autor parte de la problemática actual: la ausencia de criterios de diferenciación de los cursos de E/LE en CSB, dentro de los contenidos de A1, de los demás cursos de E/LE impartidos por el Instituto Cervantes de Manila en otros centros universitarios. El autor tratará de proponer las claves para dicha diferenciación y especificación, desde la clave de la intercomprensión e interculturalidad como funciones diplomáticas.

PALABRAS CLAVE: Intercomprensión, interculturalidad, metodología, estudios diplomáticos.

ABSTRACT

The author of this study has been teaching Spanish for College Students in the College of Saint Benilde (CSB), Manila (Philippines), since 2006 within the program of Bachelor of Arts in Consular and Diplomatic Studies. Based on his own experience, the author makes a presentation of the reality of these courses in which the methodological guidelines of the *Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*), the *Plan curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*), the goals of the *Plan curricular del Instituto Cervantes de Manila* and the Mission of the Brothers of the Christian Schools of East Asia- Philippines. The author takes for his point of departure the current problematic situation: the absence of criteria of differientation of Spanish Courses in CSB, in accordance with the contents of A1, from the other courses offered in other courses offered by the Instituto Cervantes de Manila in other colleges. The author makes an attempt of proposing key concepts for the mentioned differentiation and specification, from the key of intercomprehension and interculturality as diplomatic functions.

KEY WORDS: Intercomprehension, interculturality, methodology, consular and diplomatic studies.

1. Introducción

La metodología es uno de los ejes temáticos de esta tercera edición del CE/LEAP. Todos los esfuerzos de lo académico, institucional y empresarial (tres áreas clave para nuestra reflexión en esta edición del CE/LEAP) tienen su punto de conciliación o convergencia en la metodología. Puede resumirse en una palabra lo que los profesionales de E/LE, como institución, intentamos vender en el mercado E/LE a nuestros clientes que representan las instituciones: la metodología. Es preciso reconocer que en este

mundo globalizado, caracterizado por la competividad agresiva, la enseñanza académica es un producto entre otros. La metodología es el punto diferenciador entre los competidores dentro del mismo mercado académico máxime si se trata de vender el E/LE como un producto visto desde la finalidad de asegurar al consumidor la mejor competividad en este mundo globalizado, con su política lingüística compleja (Tupas, 2002), cuyo norte es el pragmatismo y utilitarianismo. De acuerdo con este planteamiento, podría deducirse que las dimensiones académicas, institucionales y empresariales del E/LE tienen su punto de convergencia en la metodología. La metodología es el lugar (topos) donde los intereses de estas tres dimensiones convergen y donde se separan, séame permitido emplear esta alusión bíblica, las cabras de las ovejas, es decir, los profesionales mediocres de los competentes.

Sin embargo, no se puede discurrir sobre la metodología en un vacío abstracto. Es preciso discurrir acerca de ella desde un contexto bien definido para no quedarse en un mundo de ideas de tipo platónico. En mi caso, el contexto de mis reflexiones son mis experiencias como profesor de E/LE, en nombre del Instituto Cervantes en Manila (ICM), una institución española, pública y aconfesional, en una institución filipina, privada y católica como la Escuela Universitaria de San Benildo (CSB) en Manila, Filipinas (desde 2006 hasta la actualidad)[33]. La metodología consiste en las actividades tareas y experiencias de aprendizaje elegidas o seleccionadas por el profesor con la finalidad de que los alumnos aprendan. Este concepto necesariamente incluye cómo dichas actividades, tareas y experiencias de aprendizaje se emplean en el proceso pedagógico (Richards, 1990: 11). Esta definición subraya, a mi modo de entender, dos elementos clave, a saber, por una parte, la explotación (o el uso necesariamente inteligente y creativo) del material didáctico; y por otra, la finalidad de dicho uso que toma cuerpo en las actividades didácticas dentro de la realidad dinámica que es el aula de E/LE.

La metodología gira en torno a dos ejes principales: por un lado, la preparación de parte del profesor del material o la planificación del curso o de la clase; y por otro, la espontaneidad o la improvisación o lo que un autor denomina 'lo imprevisible' (Woodward, 2002: 264). En efecto, la metodología es la toma de decisión del profesor, es decir, es el esfuerzo consciente del profesor de conjugar estos dos ejes partiendo del hecho de la dinamicidad de la metodología. La metodología o la planificación de una clase no supone que el profesor se tenga que remitir siempre a lo que ha planificado dado que los alumnos y sus necesidades son lo más importante en la empresa que es el E/LE. Las clases son realidades dinámicas y muchas veces es preciso improvisar, pues no existen recetas mágicas para una metodología fija (Alonso, 2006: 176). En expresión inmortal del vate llorado, «caminante no hay camino, se hace el camino al andar» (Machado, 1973: 29). Sin embargo, con la experiencia, entendida como el proceso de la maduración de la ciencia, la metodología, que solo puede forjarse en dicha experiencia, hace posible que el camino concreto que se tome o que se haga 'al andar' en cada clase dinámica tenga previamente un claro y amplio trazado dispuesto a bifurcarse o crear nuevos filones según las exigencias de las circunstancias. En efecto, la metodología pedagógica consiste en un constante agenciar e incluso negociar conforme a las circunstancias y no es algo totalmente preconcebido.

Dividiré mi exposición de carácter propedéutico y sin pretensiones de exhaustividad en cinco coordenadas principales (adoptamos y modificamos el esquema de Woodward 2002, Ibid.). A la vez

[33] También se tienen en cuenta aquí las experiencias docentes del autor como profesor de E/LE en el Departamento de Estudios Internacionales (con especialidad en Estudios Europeos y Estudios Amercianos) en De La Salle University, Manila desde 2006. Desde estas páginas abigarradas van nuestras palabras de agradecimiento, por su colaboración inteligente, a la Sra. Dña. Carmela Lazatín, Vicecanciller para Asuntos Estudiantiles de De La Salle College of Saint Benilde y al profesor D. George Binay, director del Departamento de Estudios Consulares y Diplomáticos de la misma institución. Estas dos personas nos han ayudado considerablemente en la interpretación de los documentos de DLS-CSB aquí citados y en muchas leyes no escritas que siguen vigentes en dicha institución.

clasifico estas cinco coordinadas en dos bloques fundamentales. En esta exposición hablaré desde dos categorías fundamentales: realidades actuales y retos. Los retos necesariamente parten de las realidades actuales. De ahí, el desarrollo de nuestras reflexiones que tomarán cuerpo conforme al siguiente esquema:

1.Los principios subyacentes de la metodología:

1.1 La filosofía subyacente de la institución o del programa (contexto)
1.2 El rol o papel de los aprendientes (héroe)
1.3 El rol o papel de los profesores (protagonista)

2. Los ejes de desarrollo de la metodología:

2.1. El tipo de actividades de aprendizaje, tareas y experiencias que se empleen en el programa (proceso)
2.2. El rol y diseño de los materiales didácticos (material de apoyo)

1. Los principios subyacentes de la metodología

1.1. La filosofía subyacente de la institución o del programa (contexto)

El ICM, desde el año académico 1995-1996 (aunque la propuesta ya se había forjado en 1994), se encarga de impartir las clases de E/LE en la DLS-CSB. Existe un acuerdo de colaboración o Memorandum of Agreement (MOA) entre el ICM y la DLS-CSB, específicamente con la Facultad de Estudios Interdisciplinarios, Departamento de Estudios Consulares y Diplomáticos (School of Multidisciplinary Studies, Consular and Diplomatic Affairs-SMS-CDA). Por su parte, el ICM se deja guiar por dos documentos clave. Por un lado, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER*) o la denominada 'biblia de la enseñanza de las lenguas europeas como lengua extranjera', en expresión feliz de algunos compañeros, sobre todo para la clasificación de los niveles, desarrollo de la enseñanza, dinámica del aprendizaje y de la evaluación de los alumnos, es decir, las orientaciones fundamentales de la enseñanza de E/LE; y, por otro, teniendo en cuenta las orientaciones del *MCER*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (*PCIC*) sobre todo para los específicos repertorios o temáticos o contenidos de las clases y materiales didácticos. Es el primer repertorio curricular, entre las lenguas europeas, desarrollado a partir del *MCER*. Junto con estos dos documentos clave, cabe citarse los *Fines del Currículo de E/LE* del Instituto Cervantes de Manila de acuerdo con la dimensión del alumno como agente social (*FICM*) que se confeccionó en 2009 teniendo en cuenta los alcances y límites definidos por el *MCER* y los repertorios lingüísticos elaborados por el *PCIC* y el desarrollo temático del manual entonces en uso, *PRISMA A1*, (Instituto Cervantes de Manila-Área Académica, 2009). Hasta la fecha, la jefatura de estudios del ICM aún no ha elaborado una nueva edición de estos fines del currículo a partir del nuevo manual implantado este año académico (2013-2014).

Los docentes de E/LE del ICM han venido utilizando tres manuales de E/LE en DLS-CSB hasta la fecha: *NUEVO E/LE 1* (Borobio, 2001) (desde 1995 hasta abril de 2009), *PRISMA A1* (Equipo Prisma, 2009) (mayo de 2009 hasta agosto de 2014) y *ETAPAS PLUS A1.1 y A1.2* (Equipo Entinema, 2010) (su implantación gradual ha comenzado en septiembre de 2013, es decir, poco a poco va sustituyendo a *PRISMA A1* hasta la eliminación total de este manual prevista en septiembre de 2014).

He aquí la realidad de nuestros quehaceres docentes en DLS-CSB en pocas palabras: Los cursos de A1 (impartidos bajo el rótulo de Español para Universitarios en 4 niveles, a saber y siguiendo la nomenclatura de DLS-CSB, ELEMSPA o Nivel 1; INTESPA o Nivel 2; ADSPAN1 o Nivel 3; y ADSPAN2 o Nivel 4) no tienen contenidos específicamente orientados hacia el mundo de la diplomacia y de los asuntos consulares. Metodológicamente hablando (y baste una hojeada bibliográfica para confirmarlo), según el consenso actual entre los autores de manuales de E/LE es demasiado pronto en el A1 estudiar elementos específicos como léxico, estructuras, temas, situaciones especializados para el ámbito del mundo diplomático. De ahí, la necesidad de convertir los cursos de A1 en, por lo menos, cursos propedeúticos hacia el ámbito específico y especializado de la diplomacia y asuntos consulares dentro de la órbita filipina.

Puntualicemos. El ICM imparte clases en una institución de los Hermanos de La Salle que adoptan, desde su espiritualidad o filosofía religiosa propia, una peculiar filosofía de la educación que se llama el Learner-centered approach o la enseñanza centrada en el alumno, identificada con el llamado aprendizaje transformativo o Transformative Learning que es la misma filosofía que subyace tanto al *MCER* como al *PCIC*. (*Guiding Principles of the Philippine La Sallian Family* o *GPPLF*, 2009 y DLS-CSB Center for Learner-Centered Instruction and Research o CLCIR, sin fecha).

En efecto, las escuelas de los Hermanos de La Salle en Filipinas adoptan los principios fundamentales del aprendizaje transformativo (Taylor y Cranton, 2012) desde su propia espiritualidad inspirada en las ideas del fundador de la familia religiosa a quienes pertenecen DLS-CSB: S. Juan Bautista de La Salle insistiendo en el valor de cada aprendiente como individuo, dotado de talento por Dios, con medios tecnológicos disponibles, con una concienciación social arraigada en valores cristianos, que se desarrolla en clave de colaboración entre los miembros de la comunidad académica y cuya finalidad es la formación de individuos responsables y competentes para la iglesia y la nación, para la sociedad y para la comunidad global (College of Saint Benilde, 2013, pág.23). Un examen detallado de la espiritualidad y filosofía educativas de esta figura desbordaría los límites de la presente investigación. Baste por ahora tener un perfil general de la filosofía de la educación en DLS-CSB, citando algunos textos clave, que el docente del ICM tiene que asimilar o aprender sin dejar de pertenecer a una institución secular y aconfesional. DLS-CSB, en términos mercantiles, es el cliente y es preciso conocer a fondo la filosofía del cliente para a servirlo mejor aportando lo mejor del ICM y empezando por la búsqueda de puntos de convergencia entre este y el cliente.

DLS-CSB, debido a su naturaleza constitutiva, encarna la espiritualidad lasalliana dentro de un contexto filipino pero con proyección internacional. La gran mayoría de los estudiantes de SMS-CDA son filipinos. Es un departamento de filipinos para filipinos aunque cabe señalar aquí hemos tenido alumnos extranjeros residentes de Filipinas con nacionalidad o etnia filipina. La mayoría de sus profesores son diplomáticos o funcionarios filipinos del Ministerio de Asuntos Exteriores (para las asignaturas obligatorias y optativas de materia diplomática) y especialistas en ciencias sociales y políticas de nacionalidad filipina (para las demás asignaturas troncales). El departamento de SMS-CDA tiene la finalidad educativa de impartir lo mejor de la tradición diplomática filipina cuyo despliegue ha de comprenderse desde una perspectiva asiano-pacífica y cuya proyección necesariamente posee repercusiones internacionales, pero siempre la mencionada perspectiva y desde el papel asignado a países del tercer mundo dentro de la dinámica geopolítica internacional. Desde el punto de vista institucional, todo ello ha de verse desde el prisma de la finalidad de la filosofía transformativa de la educación de la espiritualidad lasalliana: el mejoramiento de la sociedad (De La Salle- College of Saint Benilde, 2013, pág.17). Una educación transformativa lasalliana necesariamente debería poseer implicaciones en el desarrollo o mejoramiento de la sociedad, mediante la formación impartida a los alumnos y su posible aplicación en la vida real desde el lugar de trabajo por el que se les forma a los alumnos (Ibid.)

La única especialidad impartida en SMS-CDA es la carrera de Licenciado en Artes con especialidad en Estudios Diplomáticos (Bachelor of Arts in Consular and Diplomatic Affairs o AB-CDA). La finalidad de esta carrera consiste en formar a los estudiantes en la dinámica de las relaciones internacionales y las políticas subyacentes, específicamente en el área de la diplomacia y trabajo consular, con posibilidades de trabajar en el Ministerio Filipino de Asuntos Exteriores, Embajadas de Filipinas, ONG internacionales (empezando con las que tengan sede en Filipinas), multinacionales, etc. (De La Salle-College of Saint Benilde, 2012, págs. 64-69). El departamento universitario encargado de impartir esta carrera parte del reconocimiento de la importancia que tiene el aprendizaje lenguas extranjeras (español, francés, japonés y chino) en la formación de los futuros diplomáticos por lo que los cuatro niveles de lenguas extranjeras son asignaturas troncales (*major subjects*) en esta carrera.

La perspectiva desde la que este departamento desarrolla su labor docente es claramente interdisciplinar, recalcando las aportaciones de las ciencias políticas, históricas y sociológicas. La dimensión lingüística ocupa un lugar segundario respecto a estas mencionadas disciplinas. Esto refleja el estado actual de la cuestión por lo que urge desarrollar la lingüística de la diplomacia no solo como disciplina auxiliar en relación con el enfoque diplomático desarrollado desde las ciencias políticas y sociológicas sino como dimensión, disciplina o enfoque de la misma categoría o importancia que estas, pues claramente la diplomacia no solo se limita al estudio o análisis hermenéutico de fenómenos sociopolíticos a nivel global desde el prisma de la representación de un país o nación soberana sino que es, sobre todo, el arte de forjar relaciones internacionales mediante la producción de textos específicos que proceden de una cultura y circunstancialidad específicas pero con una finalidad de acercamiento al otro dentro de la misma aldea global. Es esta la paradoja epistemológica de los estudios diplomáticos: el arte (que principalmente consiste en la producción de textos lingüísticos) se ha relegado en disciplina auxiliar de las disciplinas científicas o analíticas como lo son las ciencias políticas y sociológicas pese a la importancia concedida institucionalmente a los cursos de lenguas extranjeras en DLS-CSB. Como refiere un renombrado estudioso de las relaciones diplomáticas, se necesita un «specific language of diplomacy» (Jönson, 2012, pág. 26). En otras palabras, es necesario desarrollar el sentido epistemológico de la dimensión lingüística, ya liberada de su función auxiliar y con plena autonomía e importancia conceptuales al lado de otras dimensiones de la misma disciplina o área de los estudios diplomáticos que por su propia naturaleza exige un acercamiento multidisciplinario.

No obstante, teniendo en cuenta el panorama actual, en un curso de E/LE de A1 no se puede esperar de los estudiantes la producción de textos diplomáticos largos y complicados. Solo se les podría exigir la producción de algunos textos básicos con cierto valor diplomático y sociocultural, de acuerdo con las limitaciones impuestas tanto por el *MCER* como por el *PCIC*, como tendremos ocasión de ver más adelante.

1.2. El rol o papel de los aprendientes (héroes)

El alumno es el centro del proceso de aprendizaje. En esta actitud o centralidad metodológica, coinciden o confluyen las filosofías de la educación del ICM y DLS-CSB y su expresión se condensa en estos términos: parámetros centrados en el aprendiente o Learner-centered Parameters (De La Salle College of Saint Benilde, 2013, págs.24-25). Los alumnos son los héroes. Son los que tienen que triunfar, sobre todo al final del curso, con los objetivos logrados. Cuando se caen en el proceso, a veces arduo del aprendizaje, es preciso echarles una mano para que puedan levantarse por sí mismos. Tanto el profesor como los propios alumnos han de ser conscientes de las limitaciones y necesidades, así como de las posibilidades y logros de estos últimos. Por eso, la metodología o la toma de decisiones de los profesores tienen que ser explicitadas, desde el primer momento y de manera gradual. De esta manera,

el alumno será consciente de su propio proceso de aprendizaje con vistas a ser aprendiente y usuario autónomo de la lengua extranjera (LE) o lengua meta. Dicho en otros términos, es preciso siempre recordarles, desde el principio de nuestros cursos, a los alumnos de DLS-CSB SMS-CDA que aprenden español para poder utilizarlo en el ámbito diplomático por lo que tienen que ser conscientes de su papel como futuros representantes de su país y mediadores internacionales en pro de su país o región de origen.

Es preciso hacer las siguientes precisiones: los alumnos de SMS-CDA, que en su mayoría son filipinos, estudian español para poder en el futuro vender su país en el mercado global, por decirlo así, específicamente a sus homólogos de habla hispana, por medio de la diplomacia. El estudio de esta en el programa de DLS-CSB SMS-CDA tiene la finalidad de llegar a un mutuo enriquecimiento entre filipinos (cuya perspectiva se adopta en dicho programa) y otras naciones en diversos niveles: económico, comercial, geopolítico, cultural, militar, religioso, etc. Asimismo cabe decir aquí que el área española en SMS-CDA es la más numerosa en términos de estudiantes matriculados. La mayoría de los estudiantes, sobre todo los de origen filipino, optan por el español por diversas razones, sobre todo por la percibida cercanía de tipo histórico, lingüístico y cultural del español al patrimonio filipino. Es este un punto de partida metodológico necesario, sobre todo para la promoción o el *marketing* de E/LE en DLS-CSB. De ahí que se pueda proceder a la inculcación de la necesidad de tener y ampliar conocimientos socioculturales tanto sobre el propio país, sobre todo en lo referente al patrimonio filhispánico, como sobre los posibles puntos de contacto entre el propio país y el o los de los homólogos, sobre todo los de habla y cultura hispanas. Un patrimonio común, sobre todo en términos lingüísticos y culturales (de ahí las nociones de intercomprensión e interculturalidad), presenta ventajas que deberían aprovecharse en el ajedrez existencial de las relaciones diplomáticas. La dama que puede dar jaque mate al rey dentro de esta dinámica geopolítica es precisamente la matriz lingüística y cultural común entre los dos países en juego.

La concienciación de parte de los alumnos de esta finalidad explícita, centrada en la necesidad de adquirir, ampliar e incluso corregir conocimientos socioculturales sobre su propio país (y sobre su patrimonio filhispano) y que tiene por finalidad la capacidad de evaluar las propias experiencias educativas (De La Salle College of Saint Benilde, 2013, pág.25), constituye el primer eslabón en el camino hacia la autonomía de estos como aprendientes y usuarios de la lengua meta (el español) que no es tan lejana a su propio patrimonio filipino que es la lengua y cultura más latina e hispánica en Asia y en el Pacífico. De ahí que los alumnos puedan, en palabras del *PCIC* «continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo» (Instituto Cervantes, 2006, pág.34). A tenor de todo ello, cabe transcribir aquí las siguientes palabras cargadas de sentido del *MCER* (Consejo de Europa, 2002, págs.139-140), escritas desde la experiencia europea de la enseñanza de las lenguas pero muy aplicables, incluso necesarias, para la situación filipina: «Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos [...] los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias [...] y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas [...] cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si 'aprender a aprender' se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen».

Conforme a la espiritualidad lasalliana (elaborada desde una óptica filipina), se insiste en *GPPLF* (2009, págs.13-15) en la clave del servicio cristiano como principio subyacente a todas sus actividades. Tiene cabida evocar aquí uno de los lemas frecuentes entre las escuelas lasallianas (específicamente en la formulación de su misión como entidad educativa) en Filipinas: «La Sallian Achievers for God and Country o Prohombres lasallianos para Dios y Patria». Aplicando dicha clave al ámbito académico, se

espera que los aprendientes lasallianos sean responsables, de manera progresiva, de su propio aprendizaje y desarrollo (De La Salle College of Saint Benilde, 2013, pág.16). En efecto, se aboga por la autonomía de los aprendices con la finalidad de transformarlos en hombres responsables y competentes en la gran tarea de servicio a los demás. Conforme a esta filosofía, cada individuo tiene su propio talento y por lo tanto puede prestarse al servicio cristiano por lo que es preciso tener en cuenta las características individuales, necesidades específicas y estilos de aprendizaje de cada alumno. La actividad docente desarrollada en las aulas de DLS-CSB es una forma de servicio cristiano cuya finalidad es formar a los futuros servidores de los demás (del país o de la sociedad filipina, de la iglesia, del mundo).

El espíritu lasalliano de servicio cristiano, basado en la fe cristiana y proyectado en clave de comunión en misión (De La Salle- College of Saint Benilde, 2013, pág. 15) solo puede fomentarse en la formación de individuos autónomos y responsables. Los verdaderos servidores son los hombres autónomos y responsables. El servicio supone la autonomía y la responsabilidad del sujeto que se compromete. En realidad, las clases de E/LE son una ocasión para impartir estos valores cristianos en los alumnos. Una gran ayuda a este empeño en nuestras clases en DLS-CSB es el uso de las nuevas tecnologías, especialmente el Aula Virtual de Español o AVE (obligatoria desde mayo de 2012). Amén de facilitar el proceso de aprendizaje fuera del ámbito de la clase presencial, mediante estas nuevas tecnologías nuestros alumnos se desarrollan como aprendientes autónomos, responsables y honestos a la hora de hacer los test de autoevaluación con los que termina cada unidad didáctica, conscientes de que son el centro del proceso de aprendizaje[34]. La integración del AVE en las clases presenciales de E/LE, además de proveer un sistema de evaluación objetivo y equitativo, realza el enfoque necesariamente centrado en tareas o deberes por el que los alumnos se hacen partícipes activos, responsables y serviciales (o sociales), -dado que el uso del AVE no excluye la colaboración entre compañeros de clase en la realización de las tareas- en el proceso educativo. A la vez, es preciso subrayar aquí que la integración del AVE en las clases presenciales ha facilitado una mayor conciencia por parte de los alumnos de sus propias necesidades como aprendientes que en las clases presenciales pueden exponerse tanto al profesor como a los compañeros con la finalidad de enriquecimiento mutuo, es decir, de una mayor conciencia de las necesidades de los aprendientes no solo como individuos sino sobre todo como grupo por la que el profesor podría tomar una decisión adecuada al respecto (Palacios Martínez, 2007, págs. 43-44).

Desde el primer día, para diferenciar nuestros cursos de A1 en DLS-CSB SMS-CDA de los otros que se imparten en el ICM o en las distintas aulas del mismo, se les debe recordar a los alumnos, conforme al *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006, págs.78-90) y en el espíritu del *MCER*, que son agentes sociales cuyas necesidades se definen por su carrera de Estudios Diplomáticos. Además de ser agentes sociales, en el futuro serán mediadores , negociadores, representantes con proyección internacional de lo mejor de su país. Esto también se refleja en la visión general del Distrito Lasalliano en Asia Oriental, donde se encuentran las Islas Filipinas, en que los alumnos o miembros son colaboradores en la construcción de comunidades humanas (De La Salle College of Saint Benilde, 2013, pág.20).

Como futuros diplomáticos ellos se encargarán de llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas pero no solo limitándose a su entorno inmediato. Pese a su repertorio limitado y recursos rudimentarios, los futuros diplomáticos, han de aprender la lengua extranjera (que es un requisito universitario), como agentes sociales, para ser hablantes interculturales que son mediadores entre culturas. Su futuro papel como mediadores socio-culturales les exigirá discurrir acerca de temas

[34] Con la integración del AVE en las clases presenciales de E/LE en DLS-CSB, y también en De La Salle University, desde el año académico 2012-2013 se ha hecho obligatoria para los profesores del ICM asignados a estos dos centros la posesión del título oficial de tutores del AVE.

culturales y cruzar fronteras para forjar o mejorar relaciones. En su caso, «el principio objetivo de la educación en lenguas no es dominar una o dos, incluso tres lenguas de manera aislada, sino el desarrollo de competencias a diferentes niveles en varias lenguas, y la experiencia de varias culturas» (Uzcanga Vivar, 2010, pág.248).

En efecto, desde el principio, es preciso informar o concienciar a los alumnos que en los cursos de E/LE se centrarán en temas culturales, empezando con los datos personales, origen, nacionalidad, descripción de estructuras sociales dentro de la cultura (empezando por la familia inmediata), comportamientos sociales y culturales. El reportorio se amplía con datos personales de personas de otras culturas (empezando con las de la cultura hispánica) con sus correspondientes normas, referentes, convenciones, etc. Es decir, desde el principio se subraya la formación de hablantes interculturales. Esto necesariamente implica, según reza el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006, pág.33) «por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima». A esta luz, cabe hacer la siguiente observación oportuna aquí: muchos manuales de E/LE exponen o emplean como muestras las culturas españolas e hispanoamericanas. Prácticamente están ausentes muestras de la cultura filhispana o hispanofilipina en los manuales de E/LE publicados en España y en Hispanoamérica.

Con la finalidad de formar aprendientes autónomos (puesto que serán diplomáticos en el futuro, tienen que ser formados como usuarios autónomos de la L2). Por eso, la metodología ha de ser flexible. Se negocian las actividades propuestas (algunas veces no factibles dentro del contexto específico de las aulas de DLS-CSB SMS-CDA) o se tienen en cuenta las necesidades de los alumnos, de acuerdo con el contexto o filosofía de educación de la institución y de la carrera. En otras palabras, se les implica a los alumnos en la toma de decisiones relacionadas con su propio aprendizaje. Dicho contexto o filosofía ya por sí expresa las necesidades generalizadas de los alumnos. En todo caso, se trata de negociar y gestionar los posibles conflictos, teniendo siempre en cuenta las normas establecidas por la institución pero siempre con un enfoque comunicativo, favoreciendo el plurilingüismo y el pluriculturalismo. No cabe duda de que estos son muy necesarios en esta aldea global cada vez más caracterizada por conflictos de ideologías, puesto que, como refiere Littlewood, solo «un punto de vista comunicativo de la lengua puede ayudar al profesor a hacer que el contenido lingüístico de un curso esté en mayor consonancia con las necesidades del alumno» (Littlewood, 1998, pág. 73). Los diplomáticos han de ser plurilingües y pluriculturales; deben asimilar las lenguas y culturas metas con las propias. Su vida profesional se dearrolla mediante un constante diálogo interlingüístico e intercultural. Y una metodología flexible basada en la intercomprensión e interculturalidada facilitará el logro de esta meta deseada.

1.3. El rol o papel de los profesores (protagonistas)

Ante todo, el profesor es el mediador entre el material en que se recogen los contenidos del curso y los alumnos. El profesor es facilitador. Protagoniza el proceso de aprendizaje pero cede al alumno el papel central o el papel de héroe triunfante cuyo triunfo es el del profesor-protagonista. Siendo así, el proceso consistirá en la búsqueda de la forma adecuada para hacer que el material sea asequible y aprovechable a los alumnos. De esta manera, se concretiza la 'metodología'. A esta luz, es preciso tener en cuenta el siguiente texto muy logrado del *MCER* (Consejo de Europa, 2002, págs.139-140): «A los profesores se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica) [...] Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que

pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos» (págs.139-140). La metodología es la traducción concreta de las orientaciones oficiales. En otras palabras, todos los elementos o ingredientes de una clase han de incorporarse en una metodología que, en nuestro caso, tiene que conjugar la política docente tanto del ICM como del DLS-CSB SMS-CDA. Esta tarea no siempre es fácil, en efecto, la elaboración de una metodología adecuada que se aplica en la labor docente y que tiene que ser formulada explícitamente y compartida con los colegas. En DLS-CSB SMS-CDA, se les exige a los profesores que estén siempre pendientes de sus alumnos y de sus necesidades cognitivas, mediante relaciones apropiadas que favorezcan un proceso solvente de aprendizaje (De La Salle College of Saint Benilde, 2013, pág.16). Conforme a la visión de DLS-CSB, los profesores del ICM son colaboradores institucionales o *partners* (*Ibid.*, p. 15).

En el caso de la enseñanza del E/LE en CSB-SMS-CDA, teniendo en cuenta la filosofía de educación de la institución en su triple proyección: escuela, estudiantes, educadores (De La Salle College of Saint Benilde, 2013, págs. 16-17), la metodología empleada ha de respetar la orientación oficial del aprendizaje centrado en el alumno dentro de un proceso transformativo, por lo que es preciso que la explotación de los materiales ayude en la consecución de los fines de la carrera de diplomacia, entendida como una disciplina multidisciplinar. De ahí la necesidad de fomentar la intercomprensión e interculturalidad puesto que la lengua no es solo instrumento de comunicación sino que ella nace de la cultura y en efecto es la voz y la escritura de esta. Como futuros diplomáticos o futuros mediadores socio-políticos y culturales, nuestros alumnos tienen que formarse en el buen uso con finalidad mediática de dos herramientas fundamentales: la lengua y la cultura, empezando con las propias.

La mencionada filosofía educativa de DLS-CSB encuentra ecos en un documento del Instituto Cervantes publicado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes en 2012, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Este documento, a mi juicio, es un material oficial que constituye la base normativa para la política docente del Instituto Cervantes que ha de servir como brújula para toda actividad docente llevada a cabo bajo el Cervantes en todos los mares a veces tempestuosos que son los centros donde desarrolla su labor. A continuación, se mencionan parafraseadas algunas orientaciones relevantes para nuestra temática tomadas de esta publicación reciente (Dirección Académica Instituto Cervantes 2012, 15-20):

-El profesor debe implicar al alumno en la evaluación.
-Debe promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.
-Debe integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
-Ha de promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.
-Ha de motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje. En otras palabras, hemos de formar a alumnos y usuarios de la lengua autónomos sobre todo para tareas como deberes y actividades.
-Tiene que implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.
-Tiene que fomentar el diálogo intercultural.

¿Pero cómo? A continuación, vamos concretizando algunos puntos fundamentales a la luz de lo ya dicho.

2. Los ejes del desarrollo de la metodología

2.1. El tipo de actividades de aprendizaje, tareas y experiencias que se empleen en el programa (proceso)

Mediante el tipo de actividades se aplica la metodología. Es decir, el camino se hace, se forja, se bifurca por medio de las actividades. Lo trazado se dibuja, se perfecciona, se llena, se ejecuta. El tipo de actividades han de ser comunicativas, es decir, en consonancia con las necesidades de alumno permitiéndole comunicar en la lengua meta.

El enfoque que rige la selección el tipo de actividades más adecuado para CSB-SMS-CDA es el orientado a la acción (que parte del prisma de que el alumno es un agente social). Esta orientación toma cuerpo en el enfoque por tareas (Palacios Martínez, 2007, 128-129). Esto representa el último eslabón de la evolución del método comunicativo. Todo ello supone un *input* o aportación de parte del profesor con la finalidad de producir un *output* (las tareas, sobre todo, la tarea final). El *input*, en cuanto es contenido y contextual, posee las siguientes dimensiones:

- Estructural (elementos gramaticales y sintácticos).
- Funcional (centrado en el aspecto pragmático o uso de la lengua en la vida real por los alumnos que son seres sociales; es este el punto de vista del *MCER*) .
- Ambiental (los campos semánticos o los distintos ámbitos del uso de la lengua que el *MCER* (Consejo de Europa, 2002, 49) clasifica en cuatro dominios de ejercicio: personal, público, profesional, educativo) .
- Situacional (lugares, contextos o circunstancias concretas en que la lengua se utiliza) .
- Léxico (vocabulario, específicamente cultural y diplomático) .

A la vez, el *input*, en cuanto forma parte del inventario oficial (*PCIC*), posee los siguientes componentes (García Santa-Cecilia, 2009, 34):

-Gramatical.
-Pragmático-discursivo.
-Nocional.
-Cultural.
-De aprendizaje.

A tenor de todo ello, partimos pedagógicamente de una suposición que ya se ha mencionado: la lengua filipina es la lengua más latina en Asia y que tiene muchos parecidos con la lengua meta. De ahí que se pueda justificar una metodología que favorezca la intercomprensión y la interculturalidad. De entrada, teniendo en cuenta la orientación específica del E/LE en CSB-SMS-CDA, el principio objetivo de nuestros cursos de E/LE no consiste en dominar solo la lengua meta sino el desarrollo de competencias a diferentes niveles tanto de L1 como de L2, junto con la lingua franca en Filipinas (el inglés). Al mismo tiempo, se les facilita a los alumnos una experiencia de las culturas española e hispánica actuales a la vista de su propio patrimonio filhispano o hispanofilipino. Ello desarrollará la creatividad y la curiosidad por el descubrimiento de lenguas y de culturas, empezando con las propias. Todo esto está conforme con el MCER de producir hablantes o usuarios plurilingües y multiculturales. Precisemos. No se eliminan el filipino (L1) ni el inglés (L2), que forman parte del bagaje lingüístico-cultural de todos los estudiantes de DLS-CSB, sino que se facilita una convivencia fructífera, con mucho contenido cultural, con la lengua meta o el español (L3).

Los mencionados ejes tienen que desembocar en tareas que promuevan la mediación, la negociación, la representación. Si bien están escritas desde una perspectiva europea, creo que las siguientes palabras llenas de sentido pueden aplicarse a nuestra situación filhispana: «Las sociedades modernas son hoy en día un entorno complejo, caracterizado por una diversidad lingüística y cultural, y por los intercambios entre lenguas y culturas diferentes. La cohesión europea implica una voluntad decidida de comunicar con los otros, de comprenderlos sin, por ello, borrar las diferencias existentes entre sus ciudadanos. Así nace la consciencia intercultural. Esta consciencia hace posible la adquisición de competencias interculturales, que, completas con competencias lingüísticas, posibilitan la comunicación. La interculturalidad hace referencia a una situación de comunicación en la cual los participantes movilizan todas sus capacidades para interactuar unos con otros desplegando un conjunto de estrategias de comunicación en esta interacción» (Uzcanga Vivar, 2010, pág. 248). Por eso las tareas que les proponemos a los alumnos son tareas de interacción como juegos de rol, debates, presentaciones o exposiciones en clase, simulacros de cumbres diplomáticas, etc. También se les asignan a los alumnos tareas de redacción escrita, pues como futuros diplomáticos es preciso que lleguen a dominar también la expresión escrita (por lo menos echamos las bases en nuestros cursos de A1) y estas redacciones, tras ser corregidas, se devuelven a los alumnos, se guardan y archivan por ellos para facilitar la retroalimentación. Es importante que los alumnos conserven documentos de su progreso en el aprendizaje de la lengua. No solo para apreciar mejor la evolución de cada uno sino sobre todo para poder tener mayor conciencia de los errores recurrentes y para que los profesores adopten las medidas necesarias y adecuadas para tales situaciones.

Para facilitar la realización de las tareas por los alumnos, el profesor tiene que explotar el material didáctico, recalcando la dimensión multicultural, y teniendo en cuenta la situación filipina, haciendo hincapié en la herencia filhispana a la vista de la realidad española e hispanoamericana (*input*). Todo ello comienza con el eje lexical (de la microestructura a la macroestructura del texto). Desde el primer día se les enseña a los alumnos la frase «¿Cómo se dice en español…?» y otras frases de sobrevivencia y de turismo, propias para las clases de A1, que tienen por finalidad servir como puente de enlace entre las dos culturas, las dos lenguas (L1 y L2). De esta manera, desde el primer momento, queda patente la proximidad de la lengua y cultura filipinas a las españolas y la posibilidad de intercomprensión. Desde el primer momento, es preciso trabajar con muestras concretas. Desde el primer día es necesaria una aproximación plurilingüe que «es un instrumento de comunicación y de interacción con los otros porque desarrolla la creatividad y la curiosidad por el descubrimiento de lenguas y de culturas. No hay que olvidar que la lengua no es sólo un instrumento de comunicación sino un vector privilegiado de cultura.» (Uzcanga Vivar, 2010, pág. 248).

Partiendo de la perspectiva fundamental del *MCER* (el alumno como agente social), las clases se programan desde las funcionalidades o aspectos pragmáticos que se imparten en el A1 (esto se pone de manifiesto en los objetivos de los cursos elaborados por el ICM en 2009 a partir del manual *PRISMA A1*, teniendo en cuenta, como queda dicho, el *MCER* y el *PCIC*):

-Saludar y despedirse (o la cortesía fundamental).

-Obtener y proporcionar información personal básica.

-Deletrear (puesto que la lengua filipina e inglesa comparten con la española el abecedario latino) .

-Presentarse y presentar a alguien.

-Comunicarse dentro del aula.

-Pedir y dar información sobre la existencia y ubicación espacial de objetos y lugares concretos.

-Obtener y proporcionar información básica sobre el estado civil, los miembros de la familia y las relaciones de parentesco.

-Describir personas obteniendo y proporcionando información sobre rasgos físicos y de carácter (subrayando prototipos filipinos, hispánicos y españoles) .

-Expresar posesión en situaciones cotidianas y objetos de uso frecuente (tanto en España e Hispanoamérica como en Filipinas) .

-Obtener y proporcionar información sobre productos básicos (tanto los españoles e hispanoamericanos como los filipinos) .

-Expresar necesidades y preferencias sobre medios de transporte (existentes en Filipinas, España y Latinoamérica enfatizando los carros, las calesas, los autos, los coches, etc. que ponen de manifiesto la herencia filhispana) .

-Usar las comparativos al comparar y contrastar personas y objetos.

-Preguntar por la existencia y localización de lugares y establecimientos públicos.

-Describir acciones y actividades habituales.

-Proporcionar y obtener información sobre actividades habituales y reflexionando sobre los husos horarios de españoles e hispanoamericanos.

-Obtener y proporcionar información sobre gustos y preferencias, y reflexionar sobre los de los españoles e hispanoamericanos (énfasis en hábitos alimenticios, actividades de ocio españolas, hispanoamericanas y filipinas como la siesta, la merienda, etc.) .

-Expresar acuerdo o desacuerdo sobre gustos y preferencias (para comparar y contrastar costumbres filipinas, españolas e hispanoamericanas) .

-Expresar dolor o sensaciones físicas con algunos remedios sencillos comunes en España e Hispanoamérica (y en Filipinas sobre todo con los de sabor hispano como la manzanilla, etc.) .

-Comprender información meteorológica básica (con énfasis en las distintas estaciones y el clima en diferentes regiones españolas e hispanoamericanas, y también filipinas para contrastar las condiciones tropicales) .

-Intercambiar información climatológica entre diferentes países comparándola con la situación filipina que tiene mucho que ver con las Islas Canarias, por ejemplo.

-Obtener, proporcionar e intercambiar información sobre productos en diferentes tipos de tiendas.

-Hablar de la existencia o disponibilidad de productos filipinos, hispanoamericanos y españoles. También se aprovecha aquí el hacer comentarios genéricos sobre la situación actual del mercado filipino en relación con el español o hispanoamericano.

Todas estas funcionalidades pragmáticas se ven, dentro de las limitaciones descritas por el *MCER*, con textos culturales, recalcando las similitudes en el léxico español y filipino (intercomprensión e interculturalidad), favoreciendo el uso de la traducción, pues como diplomáticos tienen que ser mediadores u hombres puente entre dos culturas, dos sistemas lingüísticos. Esto se hace concreto en las actividades como los juegos de rol, presentaciones, exposiciones, actividades de interacción y redacciones propias para alumnos de A1 pero con temática directa o indirectamente diplomática (como correos electrónicos, despachos, informes descriptivos, breves cartas de presentación, etc.) .

Nuestro enfoque en la acción y en las tareas tiene su punto de arranque, sobre todo, en la explotación de los textos desde el punto de vista diplomático (partiendo del hecho de que los alumnos como agentes sociales tengan que formarse como mediadores sociales entre dos culturas o dos sistemas). El profesor deberá proporcionar a los alumnos conocimientos no solo textuales (desde el punto de vista de la intercomprensión e interculturalidad) sino también conocimientos metatextuales desde la misma perspectiva. De esta manera, las estructuras discursivas apropiadas para situaciones diplomáticas pueden verse, aunque de forma básica (como son cursos de A1) y a partir de ahí, también pueden estudiarse las recurrencias gramaticales correspondientes.

No se trata de un mero análisis de textos con la exclusiva finalidad de facilitar o mejorar la comprensión lectora. Lejos de nuestra mente este tipo de planteamiento restringido. Estos mismos textos también han de ser tomados como pretextos, es decir, son *input*, son puntos de partida para las tareas que, en efecto, son ejercicios de interacción que realzan de la dimensión social y mediacional (diplomática) del alumno. De ahí que pueda inferirse que nuestro procedimiento comienza con la propuesta de un paradigma textual, con sus estructuras discursivas y lingüísticas conforme a la funcionalidad del lenguaje en determinados ámbitos o dominios, y se desarrolla hacia una aplicación textual concreta o la producción de nuevos textos por parte de los alumnos actuando dentro del aula como agentes sociales y mediacionales. En efecto, este procedimiento es un simulacro con vistas al futuro; una forma de entrenamiento para las tareas diplomáticas ingentes del futuro.

2.2. El rol y diseño de los materiales didácticos (material de apoyo)

De momento, no disponemos de un manual de E/LE A1 con fines diplomáticos. Lo que estamos llevando a cabo con los textos de E/LE A1 es una explotación especial del manual, teniendo en cuenta los fines específicos de la Escuela de Diplomacia, CSB-SMS-CDA.

Aunque los alumnos de E/LE A1 que cursan Estudios Diplomáticos todavía tienen un repertorio lingüístico muy limitado (teniendo muy en cuenta los descriptores y alcances del A1 en el *MCER* y en el *PCIC*), es posible tomar ciertas medidas para que se desarrollen sus destrezas de expresión escrita con los mencionados tipos de redacciones. Para ello es necesario estudiar, simplificar, adoptar los contenidos del Diplomatic Correspondence Guide (Foreign Service Institute, 1987) sobre todo en la redacción de correos electrónicos, informes breves o despachos diplomáticos breves. A la vez es preciso tener en cuenta la aportación de las TIC en la enseñanza de E/LE que, amén de servir de refuerzo, proporcionan información cultural que puede serles útil a nuestros futuros diplomáticos o mediadores socio-culturales.

Se espera que, con la ampliación de niveles de E/LE en SMS-CDA a partir del primer trimestre (mayo) de 2014-2015 en siete niveles conforme al nuevo plan de estudios generales del centro, se pueda ampliar también las posibilidades de redacciones conforme al mencionado manual de estilo de correspondencia diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores Filipinos (*Ibid*.) y a los conocidos

manuales de redacción españoles como el de la Agencia EFE (Agencia EFE, 1994) y el del ABC sobre todo en lo referente a los protocolos españoles (ABC, 1994, págs.133-143). El mencionado documento del Foreign Service Institute (Escuela Filipina de Diplomacia del Ministerio de Asuntos Exteriores Filipino) es un manual de protocolos adoptados por el gobierno filipino y utilizado como material didáctico principal en la asignatura obligatoria de Correspondencia Diplomática en SMS-CDA, que merecería ser explotado y adoptado en nuestras clases de E/LE.

Todo lo expuesto arriba forma parte del modesto proyecto de trazar las líneas fundamentales para un posible manual en el futuro adaptado a los alumnos filipinos de Estudios Diplomáticos. Para ello, me ha parecido importante centrarme en no solo la dimensión mediacional de estos alumnos, sino también en sus ventajas lingüísticas y culturales en el aprendizaje del E/LE.

Sería ideal que dicho manual fuera elaborado por un equipo formado por docentes con experiencia suficiente en la formación de futuros diplomáticos y con conocimiento de la cultura filhispana y del léxico filipino con sabor hispano. En realidad, todo esto forma parte de un proyecto más amplio de explicitar y desarrollar una metodología basada en la intercomprensión e interculturalidad. El desarrollo pleno temático de esta necesitaría ríos de tinta y tiempo de los que no disponemos por el momento. Baste por el momento sentenciar que un nuevo manual, conforme a la mencionada metodología, sobre todo uno orientado al mundo diplomático, debería tener muchas muestras culturales o textos que favorezcan la interculturalidad y la intercomprensión, empezando con las muestras culturales y lingüisticas del patrimonio filhispano. A esta luz, renuncio a la tarea de enumerar los posibles capítulos y contenidos del soñado manual. De momento, estos han de quedarse en nuestro baúl temático. Con mucha ilusión aguardamos la ocasión propicia para sacar a la luz dichos contenidos en una publicación ulterior.

Como síntesis de lo que llevamos dicho traemos a colación el texto siguiente con el que también ponemos colofón a nuestras reflexiones (Woodward, 2002, pág.124): «Necesitamos al menos complementar el idioma –como investigación analítica– con el uso y aplicaciones culturales y curriculares. Además, cuando consideramos tratar cuestiones culturales, tenemos que hacerlo conforme a cómo se manifiesta esa lengua externamente, es decir, a través de los objetos, la música, etcétera».

Referencias bibliográficas

ABC (1994), *Libro de estilo de ABC*, 8.ª ed. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

AGENCIA EFE (1994), *Manual de español urgente*, 10.ª ed. Madrid: Cátedra.

ALONSO, E. (2006), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

BROWN, G., MALMKJOER, K. y WILLIAMS, J. (eds.) (1996): *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge, Nueva York, Melbourne: Cambridge University Press.

BOROBIO, V. (2001), *Curso de español para extranjeros. Nuevo E/LE inicial 1*. Madrid: Ediciones SM.

CONNON, G. H. (1975), «Philosophy of De La Salle University», en *Dialogue*, 11 (1), pp. 88-91.

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: http://

www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf. Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm.

DE LA SALLE-COLLEGE OF SAINT BENILDE (sin fecha), *Módulos e infokits*. Manila: De La Salle-College of Saint Benilde.

DE LA SALLE-COLLEGE OF SAINT BENILDE (2012), *Prospectus*. Manila: De La Salle-College of Saint Benilde.

DE LA SALLE-COLLEGE OF SAINT BENILDE (2013), *Student Handbook 2013-2016*. Manila: De La Salle-College of Saint Benilde.

DE LA SALLE UNIVERSITY (2012), *Graduate, Undergraduate Student Handbook 2012-2015*. Manila: De La Salle University.

DIRECCIÓN ACADÉMICA INSTITUTO CERVANTES (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

EQUIPO ENTINEMA (2010), *Etapas Plus A1.1 y A1.2*. Madrid: Edinumen.

EQUIPO PRISMA (2009), *Prisma A1*. Madrid: Edinumen.

ESTÉVEZ COTO, M. y FERNÁNDEZ DE VALDERAMA Y. (2006), *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa-Instituto Cervantes-Escuela Internacional Madrid Tándem.

FERNÁNDEZ, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

FOREIGN SERVICE INSTITUTE PHILIPPINES (1987), *Diplomatic Correspondence Guide*. Manila: Foreign Service Institute of the Philippines.

FOUNTS, J. (2005), *La enseñanza de la cultura en el aula de E/LE a través de la lectura: El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante*. Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_05Founts.pdf?documentId=0901e72b80e57ec0

GADAMER, H. G. (1991), *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

GARCÍA SANTA CECILIA, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

GARCÍA SANTA CECILIA, A. (2009), «La enseñanza de E/LE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización», en Comité Científico CE/LEAP (eds.), *El currículo de E/LE en Asia –Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Manila: Instituto Cervantes de Manila-Embajada de España en Filipinas, pp.17-38.

GÓMEZ JIMENO C. (2006), *La importancia de enseñar la cultura en el aprendizaje de un idioma*. Memoria de Máster de Español como Lengua Extranjera. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: http:// www.cprtoledo.com/modules/Documentos/data/aprendiizajeIdioma.pdf.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999), *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES DE MANILA-ÁREA ACADÉMICA (2009), *Fines del Currículo de E/LE del Instituto Cervantes de Manila revisados de acuerdo con la dimensión del alumno como agente social Nivel A1* (texto policopiado y archivado en Académica Común).

JÖNSON, C. (2012), «Theorising diplomacy», en B.J.C. McKercher (ed.), *Routledge handbook of diplomacy and statecraft*. Londres-Nueva York: Routledge.

KUMARAVADIVELU, B. (2006), «Methods: Changing Tracks, Challenging Trends». *TESOL Quarterly*, 40, pp. 59-81.

LANGE, D. y MICHAEL PAIGE, R. (eds.) (2003), *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich: IAP.

LITTLEWOOD, W. (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

MACHADO, A. (1973), *Obras. Poesía y Prosa*. Buenos Aires: Losada.

MIQUEL, L. y SANS, N. (2004), «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.

NUNAN, D. (1988), *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

PALACIOS MARTÍNEZ, I. M. (ed.) (2007), *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: EnCLAVE-ELE.

PHILIPPINE LASALLIAN FAMILY (2009), *Guiding Principles of the Philippine LaSallian Family*, 2.ª ed. San Juan: De La Salle Provincialate.

QUESADA MARCO, S. (1992), *Didáctica de la civilización y cultural españolas. Un modelo de diseño curricular.* Madrid: Sociedad General Español de Librería, S.A.

RICHARDS, J. C. (1990), *The Language Teaching Matrix*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C y LOCKHART, C. (2002), *Estrategias de reflexión para la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2001), *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

STERN, H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999), «Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica», en *Lengua y Cultura en el Aula E/LE*, *Carabela*, 45.

TAYLOR, E. W., CRANTON, P. *et al.* (2012), *The handbook of transformative learning. Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

TUPAS, R. (2002), *Second Language Teaching*. Diliman, Quezon City: University of the Philippines, Open University.

UR, P. (1996), *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

UZCANGA VIVAR, I. (2010), «Intercomprensión y competencia intercultural: de Eurom-4a Eurom. Com Text», en D. Álvarez, P. Chardenet y M. Tost (eds.), *L´intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. París: Agence Universitaire de la Francophonie-Union Latine, pp. 243-260.

VILLA, J. P. (1961), *Spanish Loanwords in the Tagalog Language*. Manila : Bureau of Printing.

TAYLOR, K. J. (2010), *Teaching Language as Culture in the Foreign Language Classroom*. Tesis doctoral. Texas: University of Texas in Austin. Disponible en: http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/ETD-UT-2010-08-1630/TAYLOR DISSERTATION.pdf?sequence=1.

WIDDOWSON, H. G. (1990), *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WOODWARD, T. (2002), *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press-Edinumen.