Marlon James Sales y Ma. Luisa Young
Instituto Cervantes de Manila y Universidad Ateneo de Manila, Filipinas

El contenido cultural de los manuales de E/LE publicados en Filipinas: Cultura e interculturalidad en los materiales autóctonos

Marlon James Sales y Ma. Luisa Young
Instituto Cervantes de Manila y Universidad Ateneo de Manila, Filipinas

RESUMEN

Vamos a analizar cuatro manuales de ELE publicados en Filipinas en la última década y clasificar de manera cuantitativa su contenido cultural según el tipo de información que se presenta y la procedencia de dicha información. Al final ofreceremos un análisis cualitativo de las funciones que desempeña la cultura en la secuencia didáctica, llegando a la conclusión de que los manuales autóctonos sí recurren a la cultura como instrumento pedagógico, pero no siempre de una forma intercultural.

1. INTRODUCCIÓN

Con una creciente demanda de hispanohablantes en el sector de deslocalización y atención al cliente en Filipinas (Galván Guijo, 2007: 165), cuyas empresas, en su mayoría, están vinculadas con Hispanoamérica, unido a la política adoptada por el Ministerio de Educación del país para fomentar la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de todo el archipiélago,[1] la lengua española ahora goza de un renovado interés por parte del alumnado filipino, que probablemente tendrá una visión limitada, y a veces incluso distorsionada, acerca del español y de la cultura hispana.

Nuestro trabajo parte de la idea de que a un alumno que desea aprender español le incumbe también conocer la cultura de los países que lo hablan. Los enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras resaltan la importancia de la

1 Según los datos del Ministerio de Educación de Filipinas (de aquí en adelante, DepED, por su nombre en inglés de *Department of Education*), las escuelas públicas podrán elegir entre el español, el japonés o el francés como lengua optativa, aparte de la enseñanza obligatoria del filipino e inglés, en el tercero y el cuarto del *high school*. Dicha asignatura constará de 12 horas semanales, pero no formará parte del número total de créditos que el alumno obtendrá al final del año académico. (Véase el DepED Order N.º 55, s. 2009 en http://www.deped.gov.ph/cpanel/uploads/issuanceImg/DO%20No.%2055,%20s.%202009.pdf)

competencia comunicativa (Bachman, 1990; Pastor Cesneros, 2005) como meta del aprendizaje y con ello, la trascendencia de aprender cultura junto con el idioma (Gómez Jimeno, 2006; Maiz Ugarte, 2010; Sánchez Lobato, 1999; Taylor, 2010). Mientras que las estructuras gramaticales son el instrumento que transmite lo que se quiere comunicar (Hernández Alonso, 1996), gran parte de lo que se comunica, lo que se desaconseja o lo que se permite decir y cómo decirlo viene del conocimiento cultural que posee todo hablante de la lengua (Bravo y Briz, 2004; Hernández Sacristán, 1999), hecho que queda reflejado en la actualidad en un sinnúmero de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera, casi todos provenientes de España.

2. HISTORIA DE ELE Y LOS MANUALES DE ELE EN FILIPINAS

Cabe preguntarse, por lo tanto, si esta conciencia cultural también existe en los materiales publicados en Filipinas, un país con una larga tradición de enseñanza del español.

Es oportuno destacar en este apartado que incluso durante la época colonial el gobierno español hizo varios esfuerzos para la difusión de la lengua española mediante diversos Decretos Reales promulgados a tal efecto. Louapre (1989, citada por Bautista 2008) afirma que el primerísimo intento de integrar sistemáticamente el castellano en los estudios de los estudiantes filipinos data del año 1697 con un decreto firmado por Carlos II. Otros decretos vinieron posteriormente a regular la enseñanza del español en las islas.[2]

La ocupación estadounidense del país a partir de 1898 fue un momento decisivo en la historia del ELE, pues con el nuevo poder colonial vino el sistema público de educación que favorecía el uso del inglés como LE. Esta es la llamada Stage 2 [Etapa 2] según el esquema del ilustre lingüista Bonifacio P. Sibayan (1978, en Bautista, M.L., p.292) sobre la evolución de la educación bilingüe en Filipinas, etapa en la que todo el sistema de educación formal se llevaba a cabo en inglés, con las lenguas indígenas confinadas al ámbito de la enseñanza no formal y con el español quedándose como lengua de los funcionarios del gobierno educados en la época anterior. Curiosamente,

2 Está claro, sin embargo, que diferentes factores limitaron el alcance de estos decretos a nivel nacional. Se puede notar, por ejemplo, una cierta reticencia por parte de los que podían enseñar la lengua en el país (Véase Sibayan, 1978, p. 291, en Bautista, M.L., 1996). E. Bautista, siguiendo el estudio de Louapre, lamenta que, *Si bien la instrucción secundaria comenzó muy temprano, era destinada muy especialmente a hijos de españoles y de filipinos principales. Se ha atribuido esto a la falta de maestros. Otra razón fue la carencia de medios financieros para apoyar las escuelas.* (p. 19) Léase también el Capítulo XIX del *Noli Me Tangere*, obra cumbre del héroe nacional filipino José Rizal, que narra los retos a los que un maestro del pueblo se tuvo que enfrentar para llevar el español al aula.

fue también durante este período cuando las letras fil-hispanas pasaron por su edad dorada (Peralta-Imson, 1997:13; Verano, 1997: 82).

Lograda la independencia en 1946 después de casi cuatro décadas de colonización norteamericana, Filipinas volvió a promulgar leyes en pro de la conservación de la lengua española, que ya se hallaba en su fase de declive. Dichas leyes son, a saber[3]: a) la Ley Sotto de 1946, que impuso la enseñanza obligatoria del español tanto en las escuelas secundarias como en las universidades; b) la Ley Magalona de 1952, que fijó en 12 unidades el número de créditos que un alumno tenía que cursar para satisfacer el requisito de estudiar español; y c) la Ley Cuenco de 1957, que amplió a 24 unidades el número de créditos. En 1973 se redujeron de nuevo los créditos a 12 y en 1987, con la ratificación de la nueva Constitución tras la derrota del dictador Ferdinand Marcos, el español como asignatura perdió su obligatoriedad en el currículo y fue relegado a un status secundario.

Estas últimas medidas, por muy adversas que parezcan, no consiguieron eliminar por completo el español del programa educativo de Filipinas, si bien pudieron restarle en cierto modo algo de su percibida utilidad que poseía antaño, de manera que no pervivió sino en algunas universidades y escuelas del archipiélago (Madrigal, 1992: 51). De ahí que a la hora de redactar el presente trabajo, tenemos a bien mencionar todos y cada uno de los manuales que encontramos, la mayoría de los cuales están archivados en la sección filipiniana de la biblioteca del Instituto Cervantes de Manila, aunque no entraron en el corpus del estudio por cuestiones que vamos a señalar en los siguientes apartados. Estos manuales sirvieron de eslabón entre una etapa que el propio E. Bautista denominaba como "una época [...] de incertidumbre" (p.20) y el reciente renacer, que se debe a su vez a motivos mucho más económicos.

El libro más antiguo es el Compendio de la Gramática Española de José F. Llamas, publicado por el Benipayo Press de Manila. Carece de una fecha exacta de publicación, pero se puede intuir que salió alrededor de 1947 por la dedicatoria escrita a mano por el propio autor. El más reciente es Español para todo el mundo de Guillermo Gómez Rivera, el académico más antiguo de la Academia Filipina de Lengua Española. Se trata de una edición revisada e impresa en 1998 en conmemoración del centenario de la independencia filipina de España. Entre estos dos extremos cronológicos podemos colocar otros nueve manuales más:

3 Recurrimos otra vez al trabajo de E. Bautista, 2008.

1) *El español: lenguaje y gramática funcional* (1955), escrito por Antonio Abad, profesor de español y figura clave de la literatura fil-hispana, publicado por la Imprenta de Carmelo y Bauermann, Manila;

2) *Enseñanza y práctica del español* (1964), de Joaquín Lim Jaramillo, publicado por Nitro & Sons, Quezon Boulevard;

3) *Escribir es fácil* (1965), de Rosario Valdés-Lámug, Manolita Pérez-Policarpio y Montserrat Soques del Gallego, publicado por St. Anthony Book Services, Manila. Pérez-Policarpio se doctoró en la Universidad Central de Madrid. Lámug estudió en Salamanca y fue presidenta de la Confederación de Profesores de Español (CONAPE) de Filipinas, la misma confederación que luchó contra la abolición del español como asignatura en las escuelas y universidades del país. Recibió el Premio Zóbel, otorgado a hispanistas y estudiosos de la lengua española en Filipinas, en 1980. El manual forma parte de una serie de libros divididos según destrezas (escribir, leer, hablar) en lugar de contenidos gramaticales;

4) *Lecciones prácticas de español* (1972), de Abelardo R. Icasiano, publicado por R.P. García Publishing Co., Quezon City;

5) *Español 1 para filipinos* (1978), de Guillermo Gómez Rivera, et.al., publicado por El Maestro Publications, Makati;

6) *Ejercicios prácticos — Spanish One* (1984), de Leonila J. Dolina, Eduardo R. Lucero y Ozzias T. Villaver, publicado por Gonzaga Printing Services, Manila;

7) *La flor de Manila y lecciones*, de María Edralín, et.al., aparecido en la década de los 70 y publicado quizás por la imprenta El Maestro;

8) *Español 1 y 2* (1988), de Evelyn Soriano, Renán Prado y Shirley Torres, profesores de español del Ateneo de Manila, de cuya imprenta salió este manual;

9) *Hola, ¿qué tal?* (1995), de Salvador B. Málig Jr, que en la actualidad es el vicedirector de la Academia Filipina y profesor de plantilla del Instituto Cervantes de Manila, y Trinidad O. Regala, excatedrática del Departamento de Lenguas Europeas de la Universidad de Filipinas y miembro de la Academia. El manual, que empleaba un llamativo componente oral al estilo round robin, disfrutó de merecida fama durante muchos años en la universidad estatal.

Si a esta lista le sumamos tantos otros manuales—algunos ya perdidos, algunos publicados por imprentas no muy conocidas, algunos ideados para un público más reducido—llegaremos a la conclusión de que la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas, a pesar de los distintos altibajos que han marcado su historia, nunca fue extinguida del currículo. Es más, siempre ha habido un estímulo interno, es decir, un compromiso tenaz por parte de los profesores filipinos, hacia la elaboración de manuales autóctonos y más acordes a la realidad del país y a las necesidades del alumnado local, sobre todo durante los años cuando los manuales confeccionados por autores españoles e hispanoamericanos venían a Filipinas a cuentagotas y cuando había un acceso nulo o escaso a los materiales audiovisuales y digitalizados disponibles en soportes docentes no muy tradicionales.

Dicho esto, se ha de añadir que muchos de los manuales que mencionamos en la lista se inclinan por lo gramatical y estructural, algo que por una parte respondía a los enfoques predominantes de la época y reflejaba los fines que los alumnos tenían en aquel entonces al entrar en un aula de ELE.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Son dos los objetivos principales de nuestro estudio y cada uno podemos elucidarlo mejor en dos objetivos específicos.

Conscientes de que una información cultural está ligada en muchas ocasiones a determinadas procedencias geográficas y de que la cultura se manifiesta no solo en "los fenómenos emblemáticos [...] referidos a arte, historia, literatura" (Maíz Ugarte, 2010: 8), sino también en lo cotidiano, es decir, la C mayúscula y la c minúscula según la famosísima dicotomía de Nelson Brooks (véase Taylor, 2010: 32), queríamos saber en primer lugar cómo se presenta la cultura en los manuales de ELE publicados en Filipinas. Este objetivo principal exige contestar a dos preguntas específicas: a) ¿Qué tipos de información cultural están incluidos en los manuales?, y b) ¿De dónde viene la información?

En segundo lugar, queremos saber qué finalidad didáctica tiene la cultura en estos manuales. Este segundo objetivo principal nos conduce a preguntar: c) ¿Cómo se integra el contenido cultural en la secuencia didáctica?, y d) ¿Permite al discente adquirir conocimientos interculturales?

4. LOS MANUALES ANALIZADOS

Con el fin de hacer un análisis conciso de los manuales, consideramos necesario establecer algunos criterios para limitar el corpus que vamos a estudiar. Los libros deberían ser: a) de autores filipinos; b) publicados en Filipinas en la última década (2000-2010), período en el que se ha insistido más en la inclusión del conocimiento cultural como parte de la competencia comunicativa y del uso del método comunicativo como metodología predilecta en el aula E/LE; c) utilizados en las universidades principales en Filipinas, lo cual se traduciría a un público amplio y a la vez específico; y d) de nivel inicial, correspondiente al A1/A1+ del Marco común europeo de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas (MCER).

Son cuatro los manuales que satisfacen los parámetros establecidos:

a) ***Contigo*** (1999). Edgardo Tiamson. Quezon City: Sentro ng Wikang Filipino de la Universidad de Filipinas (UP, por su nombre en inglés) en Dilimán.

Este manual de Edgardo Tiamson, excatedrático de Lengua Española en UP Dilimán y exdirector del Departamento de Lenguas Europeas de la misma institución, está destinado a alumnos de nivel inicial, o SPAN1 en nomenclatura antigua de la universidad estatal. La inclusión de este manual en nuestro estudio, a pesar de su fecha de publicación, se debe a que es el primero de una serie de manuales y elaborados por el mismo autor, el último de los cuales, ¡Viva Filipinas! para el SPAN3, salió en 2001. El libro presenta las lecciones en español y filipino, y emplea el enfoque gramática-traducción, citado explícitamente en el prólogo, y el método estructural, por lo cual el manual contiene muchos ejercicios de traducir frases, rellenar huecos y repetir modelos. El objetivo primario de este manual, tal y como el autor expone en su prólogo, es la difusión y enriquecimiento de la lengua filipina a través de los hispanismos.

b) ***Abreganas*** (2003). Conchita Jaranilla Villar y Edgardo Tiamson. Quezon City: Sentro ng Wikang Filipino de UP Dilimán.

Confeccionado para los alumnos de nivel inicial de UP Dilimán, este manual es el trabajo del mismo autor de Contigo, pero esta vez con la colaboración de la profesora Conchita Villar, también de la misma universidad. Comparte el estilo bilingüe del primer manual, y los enfoques de gramática-traducción y estructuralismo. Según los autores, el propósito del libro es la memorización del léxico y las estructuras gramaticales con el afán de utilizarlos como suplentes de los préstamos del inglés en la lengua filipina,

lo cual explica el aumento y la insistencia en los hispanismos, aquí presentados como bloques léxicos esparcidos a lo largo del libro. Otra novedad presente en este manual, que puede ser contradictoria a los objetivos mencionados arriba, es la introducción de léxico nuevo (i.e., celular, computadora, etc.), que a su vez son anglicismos en español.

c) ***Llave al milenio*** (2003). Renán S. Prado, Evelyn C. Soriano, Heide V. Aquino y Shirley R. Torres. Quezon City: Universidad Ateneo de Manila.

Elaborado por los pioneros del Departamento de Lenguas Modernas de esta universidad jesuita, es un manual monolingüe destinado a alumnos principiantes de la misma institución. No incluye ningún prólogo al inicio del libro, pero se proporciona a modo de presentación el programa de estudios, en el que se cita el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo principal del curso y el enfoque comunicativo como metodología. Uno de sus objetivos secundarios es presentar al alumno la vida, arte y cultura hispánicas.

d) ***¡Hola, amigos!*** (2007). Josefina R. González, Luningning D. Ferrer y Miguela M. Miguel. Manila: Universidad de Santo Tomás (UST).

Es un manual para los estudiantes de nivel inicial de UST. Es mayoritariamente monolingüe, aunque sí aparecen algunos apartados de expresiones en español con su traducción al inglés. En el prólogo se mencionan dos elementos fundamentales en la elaboración del manual, que son la comunicación y la utilidad. También tiene como objetivo la iniciación al español y la adquisición de una competencia lingüística básica para su uso en situaciones diarias.

5. CULTURA EN LOS MANUALES AUTÓCTONOS

Respondemos a las dos primeras preguntas de modo cuantitativo, dado que lo que realmente se trabaja en esta fase son las tipologías de los contenidos. Es importante señalar que la unidad de análisis de nuestro estudio es un bloque cultural, o sea, un componente de una secuencia didáctica donde se da un conocimiento cultural con un claro comienzo y fin.

Para la Pregunta A creemos conveniente utilizar, en lugar del esquema de Brooks, el de Estévez Coto y Fernández de Valderrama (2006) por ser más reciente y minucioso. Las autoras propusieron tres categorías del saber cultural: a) Rito (de aquí

en adelante, R1), o aquellos bloques que describen fiestas, ceremonias y celebraciones colectivas; b) Ritual (R2), donde se habla de hábitos y costumbres; y c) Rutina (R3), que se refiere a las frases rutinarias que se dicen de forma automática en una conversación.

Sin embargo, hay otros saberes culturales, tales como las personas y textos importantes de una cultura o los lugares emblemáticos de un país, que no podemos clasificar bajo ninguno de los tres, por lo que también agregamos al esquema nuestro propio criterio, el R4, que abarca todos los Referentes Culturales. En los casos cuando en un bloque cultural coinciden dos o más Rs, lo clasificamos bajo todas las categorías que convengan.

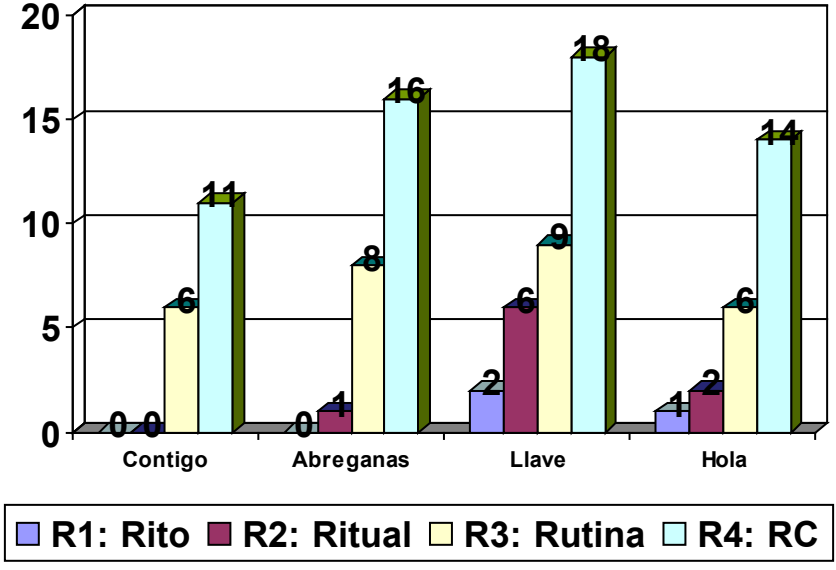

Gráfico 1. Tipología del contenido cultural de los manuales

Los resultados (Gráfico 1) revelan que se pone mucho énfasis en los R4 de todos los manuales, mientras que hay muy escasas muestras de R1 y R2. Intuimos que debido a las abundantes influencias de la cultura hispana en la filipina, sobre todo en cuanto a las tradiciones, hábitos y costumbres—es decir, en los saberes categorizados como R1 y R2—estos manuales se han decantado más por los saberes no muy difundidos en

Filipinas y que generalmente consisten en personas, lugares, textos y otros elementos culturales pertenecientes a la cultura hispana. Dicho de otra forma, si la intención de incluir cultura en la secuencia didáctica es alentar la consciencia del alumno hacia la otredad de la cultura meta (Taylor 2010: 47), los autores de estos manuales hicieron hincapié en los temas culturales fuera de lo que el discente vive en su día a día (R4), en lugar de aquellos temas que ya conoce de entrada (R1 y R2).

Al analizar la procedencia del contenido cultural (Pregunta B), no distinguimos entre España e Hispanoamérica porque podemos aglutinar estas dos zonas geográficas en un bloque que representa al Otro en el aula E/LE. Además, habría que elegir unas pautas de clasificación que nos permitan segregar muestras culturales bajo los rótulos de distintos países, algo que los límites del presente estudio no nos lo permite. Pero sí distinguimos entre la cultura "hispánica" (España e Hispanoamérica) y la cultura filhispánica, ya que es de esperar que los manuales autóctonos de un país con vínculos culturales con la hispanidad incorporen alguna información cultural propia de Filipinas, que en gran parte es invisible e ignorado en los manuales españoles e hispanoamericanos.

A la tercera categoría corresponden todas aquellas muestras de la cultura personal y particular del alumno y la llamamos microcultura, la misma categoría propuesta por Miquel y Sanz (2004) bajo el nombre de kultura con K.

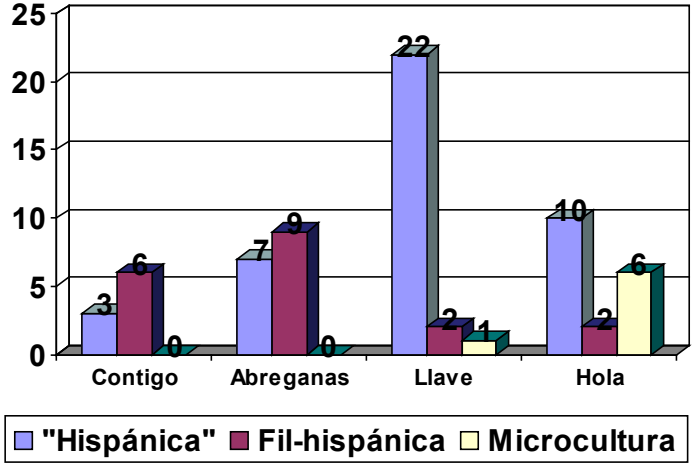

Gráfico 2. Procedencia de los bloques culturales

En el análisis de la procedencia de los bloques culturales (Gráfico 2), se nota que varía según los objetivos fijados en los manuales. Contigo y Abreganas, fieles a su finalidad de enriquecer la lengua filipina con los hispanismos, cuentan con un mayor número de contenido fil-hispánico. Los bloques culturales sobre España e Hispanoamérica, por otra parte, son más ostensibles en Llave al Milenio, dada su inclinación hacia la cultura y vida de los países hispanohablantes.

Se puede observar incluso una desproporción notable entre el contenido hispánico y los bloques de otras procedencias. Se revela asimismo que entre los manuales estudiados, es el manual ¡Hola, Amigos! el que tiene más información microcultural, puesto que las escenas cotidianas utilizadas como estímulo y ámbito de los diálogos se sitúan en el contexto de UST y su entorno, así dificultando su uso fuera del ámbito tomasino.

Cabe señalar que al evaluar la frecuencia de los elementos codificados según procedencia, no se incluyeron los saludos, despedidas, y cualquier otra manifestación de los R3, ya que estos bloques son universales y están presentes en todas las procedencias. En otras palabras, los elementos codificados por procedencia que exponemos aquí son mutuamente exclusivos, y esto sirve para explicar las discrepancias entre los números presentados en el gráfico anterior.

6. La interculturalidad en los manuales autóctonos

Si bien es verdad que estos manuales no adolecen de contenido cultural, nos es imprescindible indagar sobre su interculturalidad. Creemos que todo contenido cultural no es siempre intercultural, ya que un saber cultural per se no siempre capacita al alumno a desenvolverse bien en una situación comunicativa, ni a interpretar e interactuar adecuadamente en la cultura extranjera. Es necesario para un alumno, por tanto, ir más allá de este conocimiento y aspirar a ser un hablante intercultural, definido por Byram (1995) como:

"… un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo". (citado por Castro Viúdez, 2002: 221)

El modelo de interculturalidad propuesto por Byram y citado por Castro Viúdez, elucidado en el MCER en términos de competencias generales del usuario o hablante, comprende los aspectos siguientes:

1) El saber ser, definido como el alejamiento de las actitudes propias al hablante a fin de conocer y comprender la otra cultura.

2) Los saberes, que alude al conocimiento del mundo.

3) El saber aprender, que es poder observar y participar en nuevas experiencias e incorporar conocimientos nuevos a los existentes.

4) El saber hacer, que es la integración de los tres saberes en un contacto bicultural.

Castro Viúdez sostiene más adelante (p. 223) que para un nivel inicial, será suficiente que los discentes sean meros receptores y observadores de información cultural, ya que aún no disponen de un nivel lingüístico adecuado para poder ahondar en la información cultural aprendida. Estamos de acuerdo con ella cuando dice que con un intercambio de información cultural, los alumnos serán conscientes de las similitudes y diferencias entre las culturas, lo cual puede ser un primer paso en el aprendizaje y adquisición de la interculturalidad. En nuestro estudio, observamos que la cultura en los manuales se manifiesta no solo de manera explícita, o sea, aprendiéndola como un bloque separado, sino también implícita, dado que en muchos casos, se recurre al contenido cultural como herramienta para practicar o enseñar otras destrezas.

A. La cultura como componente de un ejercicio oral

Un enfoque común para trabajar la cultura en los manuales es utilizarla como estímulo de un ejercicio de producción oral. Este planteamiento, sin embargo, se bifurca en dos planteamientos secundarios según el nivel de independencia productiva que el alumno tenga al completar el ejercicio.

En un ejemplo de Abreganas (p.10), se emplea la cultura (fechas de celebraciones civiles y religiosas en Filipinas) en un ejercicio oral, el propósito principal del cual no es asimilar el saber cultural y explotarlo en una producción oral independiente, sino aprender a leer fechas en español, tal y como se indica en las instrucciones. Todo lo que el alumno debe hacer es leer el listado en voz alta sin necesidad de volver a utilizar el conocimiento en otro ejercicio de producción. Es interesante también señalar que de las nueve fechas en la lista, tres de ellas son fiestas religiosas: 15 de mayo de San Isidro, 25 de julio del Apóstol Santiago y el 8 de septiembre, que es el cumpleaños de

la Virgen. Como no hay ningún otro apartado donde se trabaje este saber, sería muy difícil apreciar para un alumno el peso sociocultural del conocimiento cultural dentro del contexto de la cultura hispana.

Este ejemplo podemos contrastarlo con el de Llave al milenio (p. 34), donde se trabaja el R3 (fórmulas para llevar a cabo una conversación, en la que el hablante llama la atención de otro interlocutor, pide información, confirmar que lo ha entendido, y agradece al otro por la información recibida), dentro de los bloques nocio-funcionales de pedir y dar instrucciones para ir a un lugar, y tiene como propósito emplear la frases en un juego de rol independiente. Lo mismo con el ejemplo de ¡Hola, amigos! (p. 39C), en el cual se requiere un contenido cultural enciclopédico, o sea, las fechas de la Inmaculada Concepción y el cumpleaños de la Virgen, para responder a las preguntas. Conviene recordar que este último es un ejemplo de microcultura, ya que la información que se le pide al alumno es particular y adecuada al contexto de UST, la única universidad pontificia en Filipinas, donde tal vez se realiza algún tipo de celebración universitaria que el aprendiz puede vivir y de la que tiene que hablar en un momento determinado en clase.

B. La cultura como componente de un ejercicio de comprensión de lectura

La cultura también puede nutrir la destreza de comprender un texto escrito. Un ejemplo muy común es responder a una serie de preguntas después de leer un fragmento para comprobar la comprensión, como en el caso de ¡Hola, amigos! (p. 52). Se ve una vez más en este ejemplo la inclinación de este manual por lo microcultural, ya que la conversación está ambientada en Dapitan, la calle donde está ubicada UST. La conversación puede resultar demasiado mecánica, pues un aprendiz tendrá la libertad de localizar meramente en el texto leído las palabras empleadas en las preguntas para completar el ejercicio.

No obstante, un texto escrito, incluso si no está en la forma de una conversación, podrá utilizarse para trabajar la interculturalidad, siempre que vaya más allá de los límites tradicionales de la comprensión de lectura. Un apartado de Llave al milenio (p. 78) pide a los alumnos que comparen los hábitos de comer en España y los suyos propios después de leer un texto relacionado con el tema. Las actividades de este tipo se prestan a la inserción de la interculturalidad en el aula, despertando de esta manera la consciencia del aprendiz sobre las diferencias y similitudes entre las diferentes culturas en clase.

Se han de moderar las actividades de este tipo para no sobrepasar los objetivos de aprender lengua y cultura, ni desarrollar el saber cultural sin orientarlo hacia ELE. Este es el caso de un ejercicio en Abreganas (pp. 93-94) que presenta la cultura como un contenido enciclopédico, proporcionando datos socio-demográficos acerca de la lengua española. Queda claro que el propósito de esta actividad es meramente informar a los aprendices sobre un saber cultural, y no evaluar la comprensión del texto leído, puesto que una traducción al filipino acompaña al texto y a las preguntas en español.[4]

C. La cultura como componente de un ejercicio de gramática

También se emplea la cultura como herramienta para practicar la gramática. En Contigo (p. 52), por ejemplo, se enseñan las formas del verbo estar junto con el saber cultural sobre la ubicación de lugares famosos en el mundo, con la presunción de que los alumnos ya dominan el contenido cultural exigido para realizar el ejercicio. En cada ítem (e.g., Madrid _____ en _____), hay que poner la forma correcta del verbo y el correspondiente saber cultural sin ninguna actividad previa para activar los conocimientos del discente.

Hay un importantísimo caveat para el profesor: ¿qué se quiere lograr realmente al hacer este ejercicio? Es decir, ¿el alumno tendrá que poseer una información cultural y la estructura correcta del verbo a la vez para responder? ¿El discente podrá realmente asimilar el contenido cultural que aprende con un conocimiento lingüístico? En realidad, creemos que estas cuestiones son las mismas que impiden la utilización eficaz tanto de los manuales autóctonos como de aquellos publicados en el extranjero, porque hablan de saberes fuera del alcance del aprendiz. Estas preguntas incidirán también en grosso modo sobre la corrección del ejercicio. ¿Cómo lo corregiríamos si un alumno contestara, por ejemplo, que Madrid está en Asia (el verbo correcto con un error en el contenido cultural)?

Una manera factible para intercalar la interculturalidad en este ejercicio es no presentarla como tal, o sea, no en un ejercicio gramatical con respuestas exactas, sino como una actividad a raíz de otra previa de precalentamiento donde el alumno entre en contacto con el saber cultural mediante la introducción de más datos, e incluso fotos,

4 Un ejemplo de las preguntas en el ejercicio: ¿Cuántos millones de personas conocen el español en Filipinas? (*Ilang milyong tao sa Filipinas ang nakauunawa ng wikang Kastila*) (p.94). Tanto el texto como las preguntas vienen traducidos al filipino.

sobre los lugares mencionados. Es conveniente también en algunos casos seleccionar lugares más conocidos por los estudiantes (incluso hasta locales) para no frustrarles en sus primeros pasos.

D. La cultura como bloque aislado

En ciertos casos, se presenta la información cultural como bloques aislados en la secuencia didáctica. Los ejemplos oscilan entre los refranes que cierran los capítulos de ¡Hola, Amigos!, las oraciones en español que los alumnos memorizan al final de este mismo libro, y una larga entrada explicativa sobre los hispanismos en filipino, íntegramente escrita en tagalo (p. 51) en Abreganas. Otro ejemplo se ve en el manual Llave al milenio (Fig. 9), en el cual existe un recuadro con la letra original del himno nacional de Filipinas en castellano.

Todos estos ejemplos sí tienen sus inconvenientes desde el punto de vista didáctico y pueden incluso convertirse en actividades contraproducentes, especialmente si el propio docente toma el camino fácil de llevarlos al aula como temas que los alumnos deben memorizar pasivamente.

Por otro lado, estos ejemplos demuestran la gran ventaja que tienen los manuales autóctonos, máxime en el caso de ELE en Filipinas: hay un impresionante abanico de información histórica, literaria, social, demográfica y política que los manuales extranjeros desconocen u omiten, información que a fin de cuentas pone de manifiesto lo hispano de la cultura filipina e invita al discente filipino a aprender y aprehender la otredad de la LE, y concienciarse finalmente de que el Otro también puede ser el Propio.

CONCLUSIONES

Tras establecer los criterios para la selección y análisis de manuales y en respuesta a las preguntas de investigación, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1) Los manuales analizados contienen cuatro tipos de información cultural, denominados en este estudio como R1, R2, R3, y R4. Entre estas tipologías, son los R4 los que más figuran en los manuales, mientras que los R1 y R2 aparecen muy limitados. Creemos que esto viene de la intención de los autores de estimular la curiosidad de los alumnos hacia la otredad de la cultura meta.

2) El contenido cultural de los manuales surge de tres procedencias: la cultura hispánica, la cultura fil-hispánica y la microcultura. Se observa que el número de incidencias de cada bloque depende de los objetivos de los manuales: la cultura fil-hispánica se ve más patente en Contigo y Abreganas, mientras que Llave al milenio cuenta con más muestras de la cultura hispánica. En ¡Hola, Amigos!, es notable la presencia microcultural en comparación con los demás.

3) Se integra el contenido cultural en la secuencia didáctica de manera explícita en los bloques aislados, cuyo fin es enseñar cultura ajena de cualquier contenido lingüístico; y de manera implícita, como componente de ejercicios de producción oral, comprensión lectora y gramática.

4) La adquisición de conocimientos interculturales está basada en gran parte en como el profesor emplee el contenido cultural en el aula. Dado que hay casos en los que el contenido cultural figura para otros fines didácticos aparte de aprender cultura, el profesor podrá aprovechar esta información con la finalidad de crear un mejor entendimiento, consciencia y aprecio hacia el Otro y el Propio.

BIBLIOGRAFÍA

Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. Traducción al español de J. Lahuerta. En M. Llobera, M.T. Turrell y J. Zanón (Eds.), Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras 105-127. Madrid: Edelsa.

Bautista, E.T. (2008). La enseñanza del español en Filipinas. Linguae et Litterae, 18-23.

Bravo, D. y Briz, A. (Eds.). (2004). Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona: Ariel.

Castro Viúdez, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural el el aula de grupos multilingües. ASELE Actas XIII. Obtenida el 23 de noviembre de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0217.pdf

Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte, Instituto Cervantes y Anaya. Obtenida el 6 de diciembre de 2011 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Estévez Coto, M y Fernández de Valderrama, Y. (2006). El componente cultural en la clase de E/LE. Madrid: Edelsa.

Founts, J. (2005). La enseñanza de la cultura en el aula de ELE 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. Obtenida el 5 de diciembre de 2011, de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_05Founts.pdf?documentId=0901e72b80e57ec0

Galván Guijo, J. (2007). El español en Filipinas. Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007 163-165. Madrid: Instituto Cervantes. Obtenida el 13 de diciembre de 2011 de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_31.pdf

Gómez Jimeno, C. (2006). La importancia de enseñar la cultura en el aprendizaje de un idioma. Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Obtenida el 5 de diciembre de 2011, de http://www.cprtoledo.com/modules/Documentos/data/aprendiizajeIdioma.pdf

Hernández Alonso, C. (1996). Gramática funcional del español, 3ª ed. Madrid: Gredos.

Hernández Sacristán, C. (1999). Culturas y acción comunicativa – Introducción a la pragmática intercultural. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Louapre, P. (1989). El Idioma español en las islas filipinas en el pasado y en el presente. En Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia 279-291. Manila: Asociación Asiática de Hispanistas.

Madrigal, A.M. (1992). ¿Qué pasa del español hoy en Filipinas? Linguae et Litterae, I, 51-52.

Maiz Ugarte, D. (2010). Los contenidos socioculturales en "Voces del Sur" —

Una propuesta bibliográfica argentina para la enseñanza del español como LE. Memoria de Máster. España: Universidad de León. Obtenida el 5 de diciembre de 2011, de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_16Maiz.pdf?documentId=0901e72b81037e8f

Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. En Lengua y Cultura en el Aula E/LE 27-46. Carabela Nº 45. Madrid: SGEL.

Miquel, L y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. Red ELE. Obtenida el 6 de diciembre de 2011, de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

Pastor Cesneros, S. (2005). La enseñanza de segundas lenguas. En A. López y B. Gallardo (Eds.), Conocimiento y lenguaje 361-399. Valencia: Universidad de Valencia.

Peralta-Imson, E. (1997). Philippine Literature: Spanish Evolving a National Literature. Linguae et Litterae, II, 1-19.

Sánchez Lobato, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. En Lengua y Cultura en el Aula E/LE 5-26. Carabela Nº 45. Madrid: SGEL.

Sibayan, B. (1978). Bilingual education in the Philippines: Strategy and structure. En M.L. Bautista (Ed.) (1996), Readings in Philippine Sociolinguistics, 2ª ed., 287-307. Manila: De La Salle University.

Taylor, K.J. (2010). Teaching Language as Culture in the Foreign Language Classroom. Disertación Doctoral. Tejas: University of Texas in Austin. Obtenida el 5 de diciembre de 2011, de http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/ETD-UT-2010-08-1630/TAYLOR-DISSERTATION.pdf?sequence=1

Verano, E. (1997). La inspiración poética rectoriana. Linguae et Litterae, II, 83-88.