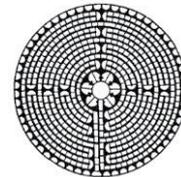




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“FRANCISCO GARCÍA SALINAS”
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES
HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS



**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA EN FILIPINAS. ESTUDIO DE
CASO DE LA UNIVERSIDAD ATENEO DE MANILA**

Tesis
que para obtener el grado de Maestría en
Investigaciones Humanísticas y Educativas

Presenta:
Clarissa Andrés Barrenechea

Directora de tesis:
Dra. Elena Anatolievna Zhizhko

Codirector:
Dr. Marco Antonio Salas Luévano

Zacatecas, Zac., junio del 2013

AGRADECIMIENTOS

Quería agradecer, en primer lugar, al Departamento de Intercambio Académico de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, por brindarme la oportunidad de cursar la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Gracias a mis profesores y compañeros de clases por hacer mi estancia en Zacatecas inolvidable. Especial mención merece mi querida amiga Pao.

A mis asesores de tesis, especialmente a la Dra. Elena Anatolievna Zhizhko, quisiera expresar mi gratitud por sus apoyos, sus afectos y amistades.

To my parents and the rest of my family back home in the Philippines, I give my deepest love and gratitude, not only for being my 24/7 support system and my bastion of strength but for patiently loving, accepting and understanding me in spite of all my shortcomings. Also special mention to my very, very special 'amigo' LDRS, you know who you are...

At sa huli, nais kong i-alay ang gawang ito sa lahat nga mga mag-aaral at gurong Pilipino ng wikang kastila, sa loob at labas 'man ng ating inang bayan. Mabuhay kayong lahat!

LISTA DE ACRÓNIMOS

AECID - Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo

D.E.L.E. - Diploma de Español como Lengua Extranjera

DepEd – Departamento de Educación de Filipinas

EE.UU. – Estados Unidos de América

ELE – Enseñanza de leguas extranjeras

FLC SPAN – Lengua y Cultura Extranjera (Español)

ICES - Instituto Español de Comercio Exterior

ILO - La Organización Internacional del Trabajo

INE - Instituto Nacional de Estadística de España

LE – Leguas extranjeras

NEDA - National Economic and Development Authority (Autoridad Nacional para la Economía y Desarrollo de Filipinas)

ONU – Organización de Naciones Unidas

PERE - Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero

UE – Unión Europea

TESDA - Technical Education and Skills Development Authority (Autoridad Nacional para la Educación Técnica y Desarrollo de Habilidades)

TIC - Tecnología de la Información y de las Comunicaciones

UAM – Universidad Ateneo de Manila

WTO - La Organización Mundial de Comercio

ÍNDICE

	Página
Introducción	1
Justificación y planteamiento del problema	4
Capítulo I. Antecedentes históricos	7
1.1. Historia de la lengua española y su enseñanza	7
1.2. La situación actual de la lengua española en el mundo	20
1.3. Historia de la enseñanza del idioma español en Filipinas	22
1.3.1. Periodo pre-hispánico	22
1.3.2. Periodo de colonización española	24
1.3.3. Época de dominación estadounidense	27
1.3.4. Período de post-guerra e independencia	31
1.4. Situación actual del idioma español en Filipinas	35
1.5. Influencia del español en otros idiomas de Filipinas	40
1.6. La variante del español que se habla en Filipinas	42
Conclusiones	43
Capítulo II. Los factores socio-culturales del desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas	46
2.1. Globalización y educación	46
2.2. La situación actual económica, política y socio-cultural de Filipinas y su impacto en la enseñanza del español como lengua extranjera	55
Conclusiones	58
Capítulo III. Conceptualización de la enseñanza de español como lengua extranjera	61
3.1. Estado del arte	61
3.2. Marco teórico	94
3.2.1. El concepto de la enseñanza	95

3.2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras	109
3.2.3. Métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras	131
Conclusiones	143
Capítulo IV. La dimensión práctica de la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas. Estudio de caso de la Universidad Ateneo de Manila, Filipinas	150
4.1. Metodología y marco interpretativo	150
4.2. Marco institucional	167
4.3. Los datos obtenidos, su análisis e interpretación	171
4.4. Resultados	179
Conclusiones	183
Conclusiones generales	189
Bibliografía	195
Anexos	211

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el dominio de lenguas extranjeras (*en adelante – LE*), es una necesidad: vivir en el mundo globalizado significa poder comunicarse no sólo en una, sino en dos, tres o más lenguas. Asimismo, para las personas que dominan varias LE, se amplía el horizonte del empleo.

M. Linhom, el director de una institución educativa privada de origen sueco llamada *Education First* que cuenta con dieciséis divisiones regionales y ofrece una amplia gama de los programas educativos, desde los cursos de idiomas hasta los viajes educativos, intercambios académico-culturales, sostiene que aún si cada persona tiene su motivación personal, “... lo que está claro es que gracias a las nuevas tecnologías, el mundo se hace cada vez más pequeño y la movilidad es mayor y más rápida, por lo que el aprendizaje de idiomas, se hace cada vez más imprescindible” (Grandinetti, 2002, p. 6).

Las nuevas tecnologías hacen posible comunicarse con cualquier persona en cualquier parte del mundo. Cada día, las compañías trabajan más internacionalmente, haciendo negocios con las empresas de otros países. Dominar un idioma extranjero, hace una gran diferencia respecto al empleo, dado que las compañías necesitan gente calificada, capaz de realizar las gestiones con sus aliados internacionales.

Aprender una segunda lengua, hace posible interactuar y comunicarse sin problemas con la gente de los países donde ésta se hable. Lo anterior, abre las puertas a las nuevas posibilidades en el mercado laboral, como se ha mencionado anteriormente. Además conocer un idioma es altamente gratificante, ayuda a desarrollar la capacidad cerebral, integrando vocabulario, nuevas formas gramaticales, adentrándose en la nueva cultura. El aprendizaje de LE, estimula y sirve como un ejercicio para el desarrollo de la memoria, como justamente lo

señala J. Fuster, profesor de la facultad de psiquiatría de la Universidad de California, Los Ángeles, señala que “con un segundo idioma, se mejoran todas las funciones cognitivas, atención, percepción, memoria, inteligencia y lenguaje” (Grandinetti, 2002, p. 13).

A su vez, A. Costa, profesor universitario y miembro del grupo de Neurociencia Cognitiva del Parc Científic de Barcelona, reconoce que “las personas que hablan dos lenguas, tienen una mayor facilidad para focalizar su atención en aquello que consideran importante y prescindir de las informaciones que puedan interferir” (Grandinetti, 2002, p. 14). Asimismo, manejar un segundo idioma, ofrece acceso a nuevos conocimientos, páginas Web, periódicos, libros, etc. A pesar de que las traducciones son muy buenas, es inevitable que pierdan en cierto modo el sentido, y a veces, es mejor leer estos en el idioma original. Lo mismo sucede con las películas, cuyo subtítulo o traducción no siempre está de acuerdo con lo que realmente dicen los actores. Realizar un viaje conociendo el idioma del país a visitar, tiene otro sabor: se puede disfrutarlo más al interactuar con su ambiente; descubrir historias y tradiciones locales que uno como turista puede perder si no maneja el idioma.

Por otro lado, a los nativos les resulta interesante y simpático que uno pueda expresarse en su lengua, creando empatía y desde luego, mayores ganas de conocer su cultura. De aquí, se puede ver que los beneficios superan ampliamente a los esfuerzos requeridos. En Filipinas, la enseñanza del español como lengua extranjera no es la excepción: en este país, el conocimiento de una lengua extranjera, en particular, del español, es una ventaja no sólo para sus ciudadanos sino también para la nación en su conjunto, desde el ámbito político hasta la dimensión socio-cultural.

A fin de analizar la situación presente de la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas, se ha llevado a cabo el presente trabajo de

investigación que se compone de la introducción, justificación y planteamiento del problema, cuatro capítulos, conclusiones generales y la lista de bibliografía.

En el Capítulo I “Antecedentes históricos”, se analiza la historia de la lengua española y de su enseñanza; se presenta la situación actual de la lengua española en el mundo; se aborda la historia de la enseñanza del idioma español en Filipinas en sus períodos pre-hispánico, de colonización española, la época de la dominación estadounidense y de post-guerra e independencia; se examina la situación actual del idioma español en Filipinas; se observa la influencia del español en otros idiomas de Filipinas; se estudia la variante del español que se habla en Filipinas actualmente.

En el Capítulo II “Los factores socio-culturales del desarrollo de la enseñanza de español como lengua extranjera en Filipinas”, se analiza la situación actual económica, política y socio-cultural de Filipinas insertas en el fenómeno de globalización, y su impacto en la enseñanza del español como lengua extranjera.

El Capítulo III “Conceptualización de la enseñanza del español como lengua extranjera”, se dedica al análisis de las investigaciones previas sobre el tema del presente trabajo, y la definición de los conceptos clave de la indagación: el concepto de la enseñanza, el de la enseñanza de lenguas extranjeras y los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, en el Capítulo IV “La dimensión práctica de la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas. Estudio de caso de la Universidad Ateneo de Manila, Filipinas”, se presentan los resultados del trabajo de campo realizado en los grupos del curso de español como lengua extranjera de la Universidad Ateneo de Manila, Filipinas; se hace el análisis e interpretación de los datos obtenidos, y se dan las conclusiones generales.

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El español, fue lengua oficial en Filipinas, junto con el inglés y el filipino hasta 1976, y hasta 1987, formó parte de la enseñanza obligatoria en las universidades. Después de un período largo del olvido de esta lengua, en el año 2010 durante la V Tribuna España-Filipinas se alcanzó la firma del Memorando de entendimiento para la mejora y promoción de la enseñanza de la lengua y cultura españolas, entre el Ministerio de Educación de Filipinas, el Ministerio de Educación de España, el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) que impulsará el retorno del español al sistema educativo en Filipinas, indicando que todos los alumnos de secundarias en Filipinas estudiarán castellano a partir del año 2012.

De tal manera que a partir de esta fecha, el tema de la enseñanza del español como LE en Filipinas, es muy actual. Por tanto, este trabajo aborda dicha problemática, analizando el significado de la reanudación de la instrucción del castellano, sus ventajas y desventajas, dificultades y retos, los desafíos educativos que se presentan para los estudiantes y profesores, con vistas de formular las recomendaciones y sugerencias respecto a la superación de los problemas existentes.

De este modo, el **objetivo general** de la investigación, es conocer a través de un estudio crítico, cómo impacta la cultura de los alumnos que toman el curso del español como lengua extranjera en el nivel superior, en su motivación y aprovechamiento escolar, mediante el estudio de caso de la Universidad Ateneo de Manila, Filipinas. Asimismo, los **objetivos específicos** son los siguientes:

1. Exponer los factores que inciden en la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas.

2. Detectar los conceptos y las teorías de la enseñanza de LE que pueden aplicarse a la instrucción del español en Filipinas.
3. Conocer, cuáles son las razones principales y motivaciones que inducen a estudiar el idioma español a los estudiantes del nivel universitario en Filipinas.
4. Explorar los aspectos culturales y pedagógicos que dificulten la enseñanza del español a través de la exploración de los siguientes aspectos: el imaginario social de Filipinas hacia el español; la importancia que asignan los alumnos al español como segunda lengua; el apoyo institucional para la enseñanza de la lengua española.

Las preguntas de esta investigación son:

1. ¿Cuáles son los factores que inciden en la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas?
2. ¿Cuáles son los conceptos y las teorías de la enseñanza de LE que pueden aplicarse a la instrucción del español en Filipinas?
3. ¿Cuáles son las razones principales que motivan/impiden a estudiar el idioma español en Filipinas?
4. ¿Cuáles son los aspectos culturales y pedagógicos que dificulten la enseñanza del español en Filipinas? ¿Qué importancia asignan los alumnos al español como segunda lengua?

El **supuesto hipotético** del estudio es que si aún se reproduce el imaginario social sobre el idioma español como lengua de opresores, cuyo estudio es accesible sólo para las personas adineradas, este hecho impacta la motivación y el aprovechamiento escolar de los alumnos que toman el curso del español como

lengua extranjera en el nivel superior, así como la eficacia de la enseñanza de este idioma.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

1.1. Historia de la lengua española y su enseñanza

El idioma español o castellano, es una lengua romance del grupo ibérico, y es producto de un proceso de depuración a lo largo de un milenio, al igual que otras lenguas de los habitantes de la Península Ibérica, fueron modificadas por la influencia de los invasores, como los romanos, godos y árabes. Hacia finales del siglo XV, con la unión de los reinos de Castilla y Aragón, que extendieron su dominio sobre la mayor parte de la península, la lengua de Castilla, el castellano, fue de uso común por encima de otros idiomas y dialectos y cruzó el Atlántico junto con otros conocimientos e ideas que trajeron los exploradores, conquistadores y misioneros (Zamora, 2008).

Además, como las otras lenguas romances, el español es una continuación moderna del latín hablado (denominado latín vulgar). Desde el siglo III después de Cristo, que tras la segregación del Imperio Romano, procedió de las otras variantes del latín que se hablaban en las distintas provincias del antiguo Imperio, que tuvo lugar por medio de una evolución paulatina de las distintas lenguas neolatinas. Como resultado de su propagación por América, el español es, con diferencia, la lengua neolatina que ha logrado mayor difusión (Zamora, 2008).

Según la Real Academia Española de la lengua, la palabra español procede de la palabra provenzal, “espaignol”, con lo cual, viene del latín medieval “Hispaniolus”, que significa de Hispania, España (Real Academia Española, 2011b, p.1).

Mientras que la palabra latín de “Hispaniolus” viene de la denominación latina de la provincia de “Hispania” que incluía la Península Ibérica y a las Islas Baleares o, más bien, de su forma sobre correcta, dado que en latín no se

pronunciaba la “h”, pero por motivos eufónicos se añadía una “e” a las palabras que empezaban con una “s” más una consonante. Así que, se creía que la forma escrita correcta de “Hispaniolus” era Spaniolus (Zamora, 2008).

Otra teoría afirma que la palabra Spaniolus (que literalmente significa hispanito, españolito) viene del occitano , “espaïgnol”. Asimismo, Menéndez Pidal ofrece otra explicación etimológica diciendo que el clásico “hispanus” o “hispánicus” tomó en latín vulgar el sufijo “-one” y de “hispanione”, así que se pasó en castellano antiguo a español, y luego disimulando las dos sonidos nasales que se produjo en el “español”, con la terminación “-ol”, que no se usaba para significar “naciones”. Mientras que el otro nombre, castellano, procede del latín “Castellanus”, que significa “Castilla ”, reino medieval situado en la parte central de la península ibérica (Zamora, 2008).

Sin embargo y como en el caso de muchas controversias relacionadas con la denominación de una lengua identificable con una región establecida (por ejemplo y en el caso de español con España, y con el castellano, con Castilla), existe una tendencia de inducir refutaciones, o que incita unos debates en favor de un nombre único para realizar su identificación internacional y en la limitación de las creaciones en esta lengua, con lo cual es una pregunta extralingüística.

La pregunta acerca de los términos español y castellano está basada en la disputa para decidir si resulta más apropiado llamar a la lengua hablada en España, en Hispanoamérica y en otras zonas hispanoparlantes como “español” o “castellano”, o mejor si se aceptan los dos. Como en las normas establecidas por los mayores organismos de política lingüística en el área hispanohablante, en relación con la clasificación del modelo idiomático, tales como la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, castellano y español son términos similares y válidos aunque en el ámbito normativo-prescriptivo, muestra preferencia por la forma de llamar el “español”. Así que, en el

“Diccionario Panhispánico de Dudas”, obra de carácter normativo actualmente vigente, aprobada por la Asociación de Academias de la Lengua Española, establece que español es usado para designar la lengua común de España y de muchas naciones de América, y que también se habla como propia en otras partes del mundo, y los términos castellano y español son ambas correctas y válidas. La polémica sobre cuál de estas denominaciones resulta más apropiada está hoy superada (Zamora, 2008, pp. 8-9).

El término español resulta más aconsejable por falta de ambigüedad, ya que se refiere de modo unívoco a la lengua que hablan hoy cerca de cuatrocientos millones de personas en América Latina y España. Del mismo modo, es el nombre que se utiliza alrededor del mundo de “Spanish”, “espagnol”, “Spanisch”, “spagnolo”, entre otros. Aunque es también sinónimo de español, resulta preferible de reservar el término castellano para referir al dialecto románico nacido en el Reino de Castilla durante la Edad Media, o al dialecto del español que se habla actualmente en esta región. Se usa asimismo, en España, el nombre castellano cuando se alude a la lengua común del Estado en relación con las otras lenguas cooficiales en sus respectivos territorios autónomos, como el catalán, el gallego o el vasco (Zamora, 2008, pp. 8-9).

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera inició en el momento en que el imperio español sale de sus fronteras peninsulares y se había convertido, con el Rey Carlos V, una potencia hegemónica y una máquina comercial de Europa en pleno siglo XVI. Con la reposición de España a Europa, se ofrecía a esta lengua la ocasión de integrarse también en las corrientes metodológicas existentes de los otros países europeos cercanos a ellos.

Probablemente hasta que los ejércitos de Carlos V no se convirtieron en mediadores decisivos de la situación política fuera de las fronteras de España, la lengua española no había llamado la atención de otras naciones y, como

consecuencia, tampoco había tenido la oportunidad de incorporarse dentro de las diferentes metodologías actuales en uso. Entonces la “historia” del idioma español, en su aspecto como “lengua extranjera”, se inició en la primera mitad del siglo XVI. Lo anterior, tenía lugar no en España, donde no se distinguía una conciencia en cuanto a la enseñanza del español a otra gente, sino en el continente americano recién descubierto y en los países centroeuropeos, donde la comunicación lingüística presentaba características de gran necesidad (Sánchez, 1992, p. 14).

En el caso de Hispanoamérica, donde el esfuerzo didáctico, tenía que ser intenso y precisamente orientado hacia la práctica, no se ha llegado a tratados descriptivos sobre técnicas metodológicas; de ahí que haya pasado desapercibido en la historia de la enseñanza del español. En Europa, la enseñanza de la lengua española se adhiere a los procedimientos metodológicos ya sólidamente fincados y frecuentemente utilizados en otros idiomas, tanto clásicos como “vulgares”.

Se considera la gramática de la lengua castellana a lo que el famoso humanista español, Antonio de Nebrija, publicó en el año 1492 como una obra de importancia y que ha allanado el camino para la historia de la enseñanza del español, no porque está había sido escrita exclusivamente para extranjeros, sino porque supuso el primer intento de formalizar la lengua española. Desde aquel momento, la gramática de Nebrija fue una referencia permanente de filólogos y autores de manuales para la enseñanza del español, tanto para encomiar como para rechazar o criticarla. Es importante anotar que entre las numerosas metas que han motivado a Nebrija a escribir su obra es para que sirva como una ayuda o guía para los que quieren aprender el español, el autor expresamente enfatiza la importancia de esto.

Hasta ese momento, aparte de la práctica, el uso o el trato directo con los hablantes nativos, los instrumentos más importantes para que un extranjero

aprendiera el español habían sido los glosarios y vocabularios bilingües, que posiblemente eran escritos para aprender latín, que también podían servir para adquirir el español a través del ese idioma. La tradición de los glosarios era muy antigua y se comenzaba a aplicar esto también al español. Uno de estos era el Universal vocabulario en latín y en romance de Alfonso Fernández Palencia, publicado en Sevilla en el año 1490. Nebrija también publicó una en 1490 y es conocido como el Diccionario latino-español y en 1495 su otra obra “Vocabulario español-latino” fue publicada, mientras que en 1516 se imprimió “El Vocabulario de romances en latín en Sevilla” (Sánchez, 1992, p. 11).

Nebrija era titular de una cátedra de latín en la Universidad de Salamanca, así que no es rara que su obra sea parecida a las gramáticas de las lenguas clásicas, especialmente en los aspectos formales y de organización. Este “defecto” ha sido un factor para que sus enemigos y críticos afirmen que su obra es solo una traducción de la gramática latina. Entre los estudiosos de Nebrija, no se da un acuerdo sobre la verdadera finalidad y objetivo de la gramática nebrisense.

Además, se dice que las discrepancias interpretativas con respecto a los orígenes y a las motivaciones no descuentan la función que luego desempeñó o se adscribió a la obra de gramática de Nebrija. En pocas palabras su obra no era solamente un permanente punto de referencia, sino un hito fundamental que sirve, en cierta manera, como base en la enseñanza y aprendizaje del español. Asimismo, la existencia de una gramática de la lengua vulgar se hará posible y se fomentará el enfoque hacia los esfuerzos en el aprendizaje, comprensión y memorización de los elementos formales del idioma español, especialmente si se admite la idea que la gramática castellana en aquel tiempo no era más que un camino para tener acceso a la gramática latina, entendida de tener un carácter marcadamente “especulativo”.

Pero esta obra de Nebrija no era suficiente, ni podía proveer las necesidades urgentes ni normales de las situaciones de comunicación lingüística que las nuevas circunstancias exigían. Por otro lado, la obra de Nebrija era de estilo escolar y académico, no de carácter práctico. Es por eso que era un poco útil para un extranjero y difícil de utilizar como un manual de aprendizaje. Por otra parte, solamente fue impreso por una vez y se agotó inmediatamente. La respuesta y necesidad por una gramática venía en la forma de un par de publicaciones escritas a partir de 1555. Sin embargo, ya existía un camino más directo y medios más apropiados para aprender a comunicarse con la gente: los vocabularios bilingües y los libros de diálogos. Ambos métodos no tenían cualquier declinación en su uso desde la antigüedad, y eran bastante populares en muchos centros educativos de Europa (Sánchez, 1992, pp. 18-19).

Un ejemplo de este tipo del libro es lo de Bibbesworth en el siglo XIII, otro manual similar utilizado también en Bélgica en 1340, aunque era para la enseñanza del francés; se trata de un librito expresamente preparado por un profesor para sus alumnos.

De aquí se puede concluir que la enseñanza de lenguas extranjeras, mediante la práctica y la conversación, era frecuente alrededor de Europa. De hecho se dice que era en la región de los Países Bajos donde los libros de “conversación cotidiana” se difundieron y al mismo tiempo donde se ha expandido la imprenta. Mientras tanto y según Morel Fatio el primer libro de diálogos que contiene el español apareció en 1520, en el libro que se llama “Amberes: Vocabulario para aprender francés, español y flamini”. El libro también es descrito por otros autores europeos como Bartolomé J. Gallardo, Peeters Fontainey Nijhoff Kronenberg. En todos estos casos se trata de obras anónimas y no es difícil concluir que todas ellos tienen un origen común, probablemente las Manières que circulaban por los Países Bajos. De estos datos,

se puede deducir que la primera edición de un libro de diálogos para el español fue escrito en 1520 y nace como “añadido” o ampliación de otras obras similares ya en uso.

A continuación, las obras que se llamaban “vocabularios” eran muy famosas en Europa y el uso de estos aumentó a causa de una publicación de Berlainmont, en el año 1536 que se llama “Vocabulaire pour aprendre legierement a bien lire, escrire et parler francois et flameng, lequel est mis tout la plus part par personnaiges.” Era un éxito inigualado hasta hoy a causa de su utilidad, y su publicación ha proveído la oportunidad en la multiplicación de libros similares a esto y era casi irrelevante que el “Vocabulaire” no hubiese sido redactado por un académico.

Veinte años después de la muerte de Berlainmont, aparecen otras ediciones políglotas de su obra pero todos estos eran basados en esto. Los “vocabularios” fueron llamados, dentro de muy poco tiempo, “Colloquia”, un título que refleja mucho mejor el contenido que los tipificaba.

En el año 1551, el manual de la serie de Berlainmont que incluye el español, entre otras tres lenguas fue publicado. Se llama “Vocabulario de quatro lenguas. Tudesco, francés, latino y español, muy provechoso para los que quisieren aprender estas lenguas”. Otras ediciones de este libro fueron publicados en 1556, 1558 y 1560. Aunque el idioma español ya era presente en libros similares a esto desde hacía 31 años, es este el que suele tomarse como referencia dado que se conservan varias copias y ha sido fácilmente accesible a los estudiosos del tema (Sánchez, 1992, pp. 19-21).

Aunque había diferentes versiones o ediciones publicadas de esta obra de Berlainmont, es importante de anotar que son similares en los siguientes aspectos:

- Un glosario de palabras usuales.

- Números y días de la semana.
- Tres diálogos que luego se incrementan en número y variedad.
- Cartas y documentos que se ofrecen como modelo y se refieren al comercio y los negocios.
- Una sección con las oraciones más frecuentes que todo cristiano debe saber (Por ejemplo el Padre Nuestro, Ave María, entre otros).
- Un corto tratado de pronunciación de las lenguas implicadas, así como también algunas notas sobre aspectos gramaticales de mayor relieve.
- La estructura no se desvía de la ya acuñada en siglos precedentes.
- Un variable número de diálogos (en general alrededor de 3 a 7).
- Un glosario de términos útiles contextualizados en los diálogos. Suelen ofrecerse en orden alfabético o son clasificadas por áreas de interés. De esta manera constituyen instrumentos útiles para la consulta por parte de los usuarios.
- Un conjunto de materiales diversos, especialmente cartas y documentos comerciales.
- Una última sección con las oraciones habituales del cristiano o con anotaciones lingüísticas y gramaticales (Sánchez, 1992, p.33).

Como se puede percibir, no existen teorías de elaborar una gramática de la lengua o lenguas incluidas, ni tampoco tenía la intención de ofrecer una selección de la enseñanza de un idioma. Lo que se ofrecía era algo de carácter funcional, con el fin de ser útil y atender a las necesidades comunicativas de los estudiantes de un idioma extranjero.

Además, los libros de diálogos proveen, lo que no tiene los de la enseñanza escolar, dado que es fundamentada en la gramática; este tipo de libros sirven también como una base para establecer una corriente metodológica basada en los

textos verdaderos, que vienen del uso habitual y que representan la comunicación cotidiana. No son el resultado de presupuestos teóricos que exijan su creación, sino que más bien nacen de la necesidad de los hablantes que precisan aprender idiomas extranjeros para sus actividades comerciales, políticas o de simple relación humana. Es de aquellas situaciones donde se deriva su carácter destacadamente práctico.

El origen y carácter práctico de los “Vocabularios” o “Coloquios” estaba concretado en el aula en diversas maneras y según el profesor que los utilizara y según el autor que los elaborase. En estos libros no se cuestionaba su validez ni su utilidad sino más bien para el arte y es así que los libros de diálogos habían sido cultivados por pedagogos notables desde los inicios del siglo XVI. Erasmo es considerado uno de estos. En el año 1518 publicó el “Colloquia puerilia”, para enseñar latín y con dicho libro intenta fortalecer la enseñanza de esa lengua, precisamente a través de la utilidad que se valora en las conversaciones habituales propuestas en el formato de diálogos, aunque éstos están proporcionados en un ámbito escolar o académico.

Otro método similar fue introducido por otro gran pedagogo español, Luis Vives. Aunque es español de origen, no es representativo de lo que ocurría en España durante esos años. Ha pasado la mayoría de su vida y formación en París, Países Bajos e Inglaterra. Sus ideas y su pensamiento son similares con los de los reformadores renacentistas. Después, aplicó también sus principios didácticos en la enseñanza de idiomas. Es por esa razón, publicó su propio libro de diálogos para aprender la lengua latina en 1538: cuyo título es “Exercitatio linguae latinae”. La obra fue bastante usada en Gran Bretaña y como un buen renacentista, defiende y promueve con mucho ardor la adquisición de las lenguas clásicas, pero apartando a un lado en forma abierta de las metodologías escolares improductivas, que ha cambiado el estudio de la gramática en un fin en sí mismo, en lugar de en

“medio para un fin”. Vives estaba en contra del formalismo y confirmaba su persistencia desproporcionada en las formas que ha conducido a la insubstancialidad de los contenidos en el aprendizaje, a la dialéctica improductiva (Sánchez, 1992, pp. 21-22).

Esta realidad fue notada también en la enseñanza del latín. Desde ahí que argumenta a favor de la enseñanza mediante de la lectura, por medio de la expresión escrita, más por el medio de la teorización de la gramática o las prácticas dialécticas. No se da mucha importancia al método oral; entre todo no habría sido realista, dado que el latín no era la lengua de comunicación cotidiana, sino una lengua culta en las escuelas y de comunicación en el mundo académico, con lo cual es menos diplomático.

Adentro del entorno renovador defendido por este pedagogo en particular, se presiente el principio de que los idiomas deberían aprenderse de la misma manera que se aprende su primera lengua. Como ha afirmado en su obra “De pueris educandis”; la gramática debe subordinarse a la lectura de autores. No vale la pena aprender una lengua si no buscamos algo más allá de las formas lingüísticas.

Es interesante, que algunas partes de sus escritos son aplicables hasta el presente. Por ejemplo en su librito de diálogos, “Exercitatio linguae latinae”, da afinamiento a la habilidad conversacional a cuenta de que los alumnos hablen el latín. Vives asegura que ha escrito los “diálogos” como una colección de ejercicios para practicar la lengua hablada. La obra está compuesta de 25 conversaciones que están centrados en la realidad cotidiana del niño y sus alrededores (Sánchez, 1992, pp.21-22).

Es necesario enfatizar que Erasmo y Vives, entre otros, no estuvieron muy contentos de concurrir en que las lenguas deberían ser aprendidas por medio de la práctica (hablar y escribir). Pero dedicaron también una porción de su tiempo y

facultad a la preparación de materiales prácticos que demostrasen estas pautas, eso fue así no solo por su propio empuje e invención, sino por seguir modelos ya existentes.

Pero esto no es una desventaja para intelectos tan eminentes, independientemente ensimismados en un ambiente donde, tal vez, se valora lo teórico más que lo práctico. Ambos, Erasmo y Vives, probaron que la defensa del latín no tenía que ser separada de lo que ya se hacía en el aprendizaje de las lenguas nativas. Los libros que ambos escribieron tenían en fin un dominio en el uso de la lengua escrita y en la fluidez oral.

Es lógico dar por supuesto que el hecho constituyó una ayuda invaluable para el fortalecimiento del método “conversacional” en la pedagogía de lenguas. Los “colloquia” o “vocabularia” se han convertido, por muchos siglos, en el modelo más utilizado, en gran medida, para proveer o realizar un método basado en la gramática. En realidad, los libros de diálogos siguen siendo publicados hasta hoy día, a pesar de que tienen algunas diferencias que afectan no solo su calidad sino también su cantidad.

Además, las dos tradiciones metodológicas importantes de la enseñanza de lenguas extranjeras -gramatical y conversacional- presentan ventajas y desventajas, depende del enfoque del cual se centra esta enseñanza o de los resultados que quiere conseguir. La formación educativa centralizada en la gramática, asumiendo que no se reduzca esta a una memorización simple de principios teóricos y de normas, tiene la ventaja de hacer posible la sistematización de los conocimientos adquiridos y la integración de estos en un marco de relaciones lógicas que forman el encuadre de una lengua y facilitan, más que nada, el uso “apropiado” de las formas, especialmente en el lenguaje escrito. Por el contrario, el dominio en la lengua hablada no está presente o se queda en un estado de engendro, sin desarrollar.

Por otro lado, la enseñanza enfocada en los libros de diálogos, o mejor dicho, en los textos y materiales sacados del “uso oral” de la lengua aprendida, presenta la ventaja de facilitar la adquisición de la lengua realmente usada y no “la que se tiene que usar” (según la gramática o los gramáticos). Si esto es añadido a la práctica de la conversación, el maestro puede adquirir una fluidez que es suficiente o una facilidad en la comunicación. Es necesario reconocer que esta fluidez posiblemente sea abundante en “errores gramaticales”, bien porque la gramática no ha sido objeto de un estudio específico o empeño, o bien porque el lenguaje aprendido ya se involucra por el “olvido” de algunas reglas gramaticales, cuando no hay errores “de gramática” evidentes (Sánchez, 1992, p. 23).

Sin embargo, la enseñanza de una lengua por medio de la gramática no es un todo sin sus imperfecciones. El método gramatical no es adecuado para todos los que quieren aprender una lengua extranjera. En términos generales, la aproximación a la gramática está normalmente hecha desde dos puntos de vista: la especulación del análisis teórico y desde la práctica lingüística. Sin embargo y por lo general, se “conjugan” los dos, en mayor o menor grado, dando lugar a obras mixtas.

Se puede definir la gramática de Nebrija como una obra “cien por ciento filológica” y no totalmente sin el conocimiento de la “especulación” ni a la “práctica”. Se delimitan las gramáticas “prácticas y normativas” de los elementos y explicaciones que tiene efecto sobre la mayoría o exclusivamente en el análisis o cábala lingüística, dado que esto derrama en un grado de complejidad que dificulta el aprendizaje y sería secundario para el uso comunicativo de un idioma. Como resultado de eso, la necesidad de gramáticas “prácticas”, gramáticas que se centran en la delineación normativa y del uso, sin extenderse en las posibles razones que mantiene dicha norma. Para los que aprenden una lengua con objetos “utilitaristas”, no buscan argumentos o justificaciones teóricas, sino instrucciones

precisas y concretas para poder usar esa lengua en la comunicación. Así que, a las lenguas vulgares les hacía falta también de este tipo de gramáticas prácticas.

La primera gramática de esta clase, que se refiere al español, salió en 1555, más de un medio siglo después de la de Nebrija, fue impreso en los Países Bajos, como el primer manual de textos conversacionales, y su título, “Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua española, Lovaina”, hace referencia también a su propósito.

Otra obra con título similar “Útil y breve institución para aprender los principios de la lengua española”, por F. Laurentius a Villavicentio fue publicada en 1550. Aunque el título es similar a la gramática de Lovaina, no se sabe si existe algún nivel de semejanza o dependencia entre ambos libros.

La gramática anónima escrita en 1555 por Lovaina inaugura un nuevo método en el arte de escribir gramáticas de utilidad a los que quieren aprender español como una lengua extranjera.

Es importante destacar que los estudios realizados por algunos filólogos españoles acerca de las primeras gramáticas de español orientadas a los extranjeros se hayan centrado, de una manera exclusiva u obligatoria, en aspectos lingüísticos. Deben de elaborar la teoría gramatical fundamental en la obra mediante el análisis de esta.

Sin cuestionar el mérito y la confulgencia de trabajos como estos, conviene tomar en consideración que tanto esta gramática como otras que las siguieron no imaginan sus autores como “tratados analíticos o especulativos de gramática española”, sino como un conjunto de normas prácticas para los extranjeros que quieren aprender el español. Desde este punto de vista, los estudios analíticos son menos relevantes que los de carácter didáctico.

1.2. La situación actual de la lengua española en el mundo

En los últimos años el interés hacia el idioma y la cultura españoles, ha crecido en una forma muy notable. Según el último anuario del Instituto Cervantes, hay más de 90 países (la mayoría del continente americano) donde se estudia el español como LE; con un total de 14 millones de estudiantes. En Europa, estudian español casi 3 millones y medio distribuidos en 38 países. La expansión del español en África vive un momento crucial: más de medio millón de africanos estudian español como lengua extranjera. Asimismo, la situación del español en Oriente esta en su auge: 1 500 000 de los alumnos cursa este idioma (Martínez, 2006, pp. 25-32).

En la región de Asia y el Pacífico Sur se supone que el mayor desafío que confronta esta lengua, recayó en los principios del siglo XXI. Llamam mucho la atención tales cifras como los 60.000 universitarios japoneses que demandan los cursos del español; más de 20.000 estudiantes que cursan el español en Filipinas, 9.000 estudiantes estudian el castellano en China (Martínez, 2006, pp. 25-32).

De todos estos números, la conclusión principal que se puede hacer es que el español ocupa hoy el segundo lugar como lengua extranjera más estudiada en el mundo, después del inglés. La demanda del idioma español es también la que más ha crecido en la última década. Además, es la segunda lengua más hablada del mundo, después de mandarín, por el número de hablantes que la tienen como lengua materna. Es uno de los seis idiomas oficiales de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y otras principales organizaciones político-económicas internacionales como la Unión Europea, La Organización Internacional del Trabajo (ILO), La Organización Mundial del Comercio (WTO), entre otras. Lo hablan como primera y segunda lengua entre 450 y 500 millones de personas, y es

la tercera lengua más hablada considerando a los que la hablan como primera y segunda lengua (Zamora, 2008).

Es el tercer idioma más utilizado en el Internet, y la población hispanohablante representa uno de los segmentos de mayor crecimiento en el mundo, especialmente en los Estados Unidos. El segmento hispanohablante constituye una comunidad enorme que comparte productos, servicios y cultura; y ofrece a negocios e instituciones una oportunidad de crecimiento verdaderamente única (Ruiz Zambrana, 2009, pp. 22-23).

Se puede decir, sin duda, que esta lengua “goza de una muy buena salud” debido en gran medida a una serie de factores socioculturales e históricos y, por otra parte, por la labor de difusión que las diferentes instituciones realizan desde hace años. No se debe olvidar también que su difusión viene también por su uso en el Internet, con lo cual dispone al español como una lengua potente con mucha fortaleza lingüística y cultural totalmente válida para la comunicación social.

La lengua española también ha desarrollado una cuenta internacional continua que la ha adquirido desde el primer tercio del siglo XX y la ha dotado de las características que hacen que una lengua se refiera fuera de su medio y que se compendian en una palabra: utilidad (Ruiz Zambrana, 2009, pp. 24).

El español en actualidad, es el vehículo de comunicación de un espacio cultural extremadamente rico y diverso, con una variedad étnica, climática, enorme patrimonio cultural, literario, artístico, entre otros. Se emplea como un vehículo de comunicación en relaciones comerciales, laborales, diplomáticas y tiene un gran e importante papel en los grandes medios de la comunicación como el Internet entre otros

1.3. Historia de la enseñanza del idioma español en Filipinas

1.3.1. Periodo pre-hispánico

Cuando los españoles llegaron a las islas en el siglo XVI, ellos encontraron más que sólo las tribus beligerantes y agresivas, hallaron una civilización muy diferente de la propia. Según muchos de los relatos tempranos de los españoles, los tagalos ya tenían un sistema de escritura que servía para escribir el tagalo, el bisayo, el ilocano, el bicolano, el pampango, el pangasinense (con los cuales el tagalog, hiligaynon y bisaya fueron las lenguas más importantes) dado que no había un idioma común en el archipiélago. El “baybayin” ya existía por lo menos por un siglo y esta escritura comenzaba solo a esparcirse en las islas en aquel momento. Además, se descubrió una inscripción en una hoja de cobre en la Laguna en 1987 que fue otra evidencia de que había una escritura aún más avanzada pero con uso limitado en las Filipinas desde el año 900 (Morrow, 2002, pp. 1-2).

La palabra “baybayin” es un término de tagalog que se refiere a todas las letras utilizadas para escribir en un idioma, es decir, un alfabeto, aunque para ser más precisos, el “baybayin” es más como un silabario. La palabra raíz es “baybáy” y significa “deletrear”. Este nombre para la escritura filipina antigua apareció en uno de los diccionarios filipinos publicados en el “Vocabulario de Lengua Tagala” de 1613. Las narrativas de los españoles las llamaban generalmente como “Tagalog letters” o “Tagalog writing”. La gente de Visaya lo llamó “Moro writing” porque fue importado de Manila, que fue uno de los puertos donde muchos productos de comerciantes musulmanes entraban, lo que ahora es conocido como las islas Filipinas. La gente de Bikol la llamó “basahan” y sus letras, “guhít” (Morrow, 2002, pp. 9-10).

Las formas de las letras de “baybayin” tienen una semejanza a la antigua escritura de “Kavi” que viene de Java, Indonesia, que no ha sido usado desde el año 1400. Sin embargo, y como se ha mencionado anteriormente, los españoles consideraban el baybayin de las Filipinas como un acontecimiento bastante reciente (del siglo XVI) y los filipinos creyeron en aquel momento que su “baybayin” vino de Borneo que forma parte de Malasia

El “baybayin” fue un sistema silábico de escritura, y esto significa que cada letra representa una sílaba en vez de un solo sonido básico como en el alfabeto moderno. Había en suma 17 caracteres: tres vocales y 14 consonantes, pero cuando se combinaban con las pequeñas marcas llamadas “kudlít”, los vocales se modifican y el número de caracteres aumenta a 45. Esta manera de escribir se conoce como “abugida”.

Además, cuando una persona deletrea una palabra oralmente o recita el “baybayin”, suenan las letras individuales pero la sucesión original de las letras es diferente a lo que es hoy. Esta orden “alfabética” fue registrada en la “Doctrina Cristiana”, el primer libro impreso en Filipinas en el año 1593. El “baybayin” fue leído de izquierda a la derecha en filas que progresaron de la parte superior hasta la parte inferior, así como se lee el inglés hoy día. Sin embargo, esto ha sido un punto de controversia entre los eruditos durante los siglos debido a relatos opuestos de escritores tempranos que fueron confundidos por la facilidad con que los antiguos filipinos podrían leer su escritura de casi cualquier ángulo.

Algunos observadores creen que el “baybayin” debe ser leído verticalmente desde arriba hasta abajo en columnas que progresan de la izquierda a la derecha porque así fue cómo los antiguos filipinos tallaron sus letras en bambús. Sin embargo, fue simplemente un asunto de seguridad que cuando utilizaron un instrumento muy agudo para tallar, la materia, en este caso, el bambú, señala hacia el exterior.

La verdad fue que a los antiguos filipinos no les importaba de qué manera se interpretaba su escritura, aunque la clave más importante que indica la orientación apropiada del texto fueron las “kudlits”, o los marcos diacríticos que alteran el sonido vocal de las letras. Igualmente, los filipinos del periodo pre-hispano escribieron en muchos materiales diferentes: hojas, frondas de palma, cortezas de árboles y/o de fruta, pero el material más común fueron bambú y sus herramientas de la escritura o “panulat” fueron dagas o pequeños pedazos de hierro. Una vez que las letras fueron talladas en bambú, fueron cubiertas con ceniza para que las letras destaquen y resalten; y para escribir en materiales más delicados como hojas, se usaban palitos de bambú con puntos aguzados y savias de color de las plantas. Pero los antiguos filipinos no mantuvieron registros escritos a largo plazo, ya que no usaban los materiales más duraderos, como piedras, arcilla ni metal, y es por esta razón que no hay muchos registros de este sistema de alfabeto antes de la llegada de los españoles, aparte de ser mayormente oral en su naturaleza (Morrow, 2002, p. 9).

1.3.2. Periodo de colonización española

Durante una expedición en 1542, el explorador español Ruy López de Villalobos, descubrió las islas de Leyte y Samar y las bautizó “Felipinas” en honor al rey Felipe II de España. Eventualmente, el nombre fue alterado y “Las Islas Filipinas” sería utilizado para referirse a todas las islas del archipiélago (Library of Congress, 2006, p. 2). El castellano comienza a predominar sobre muchas lenguas nativas de Filipinas a partir del 1565, año de la expedición de Miguel López de Legazpi y Andrés de Urdaneta, originario de la Nueva España (hoy México). Los españoles llegaron a Cebú y fundaron la primera colonia en las islas.

Al principio, la enseñanza del español era opcional, no obligatoria. Como en América, los misioneros pregonaban la fe católica a los nativos en lenguas locales. En el año de 1593, se fundó la primera imprenta local. En 1595 se estableció la primera institución académica del país, el Colegio de San Ildefonso, fundado por los jesuitas en Cebú, que luego sería más conocido como la Universidad de San Carlos, mientras que en Manila se fundó la Universidad de Santo Tomás en 1611 por la Orden de los Dominicos (Quilis, Casado, 2008).

A partir del siglo XVII, Tomás Pinpin, un editor tagalo acometió la tarea de escribir un libro en tagalo con caracteres latinos con el objetivo de enseñar el castellano a los tagalos. Su libro fue publicado en 1610 por la prensa dominicana donde él trabajaba. Era el mismo año en que Blancas de San José, un padre, publicaba la primera gramática del tagalo.

El texto de Pinpin, por su parte, utilizaba el tagalo para discursar el idioma castellano. Al escribir el libro, ha sido el primer filipino nativo en ser escritor y publicista. En sí, resulta educativo cuando se explica el interés que le motivaba a traducir del tagalo durante los principios del periodo colonial. Dicho autor redactó su traducción más bien eludiendo que no está opuesto a las normas de la acentuación del castellano (Rafael, 1988, pp. 55-60).

A continuación, la lengua española comienza a generalizarse a partir de los decretos de modernización de los gobiernos de Isabel II de España, a mediados del siglo XIX. Fue en el año 1863 que dicha reina decretó la creación de un sistema escolar público en todos los territorios españoles. Esto da lugar a la creación de escuelas públicas con la enseñanza de español en la mayoría de pueblos y ciudades de Filipinas, y con los idiomas principales del archipiélago sirviendo de medios auxiliares de educación.

A principios del siglo XX, el español se mantiene como la lengua franca del país, y el idioma de la educación, prensa, comercio, política, justicia, ciencia. Se

estiman que las personas con capacidad de comunicación en español, formaban el 65% de la población, de los cuales el 16% eran hispanoparlantes nativos. Los miembros del estamento social mestizo o español que contribuyeron a la extensión de la lengua y cultura hispánica, eran conocidos como los “ilustrados” (Quilis, Casado, 2008).

Los colonizadores enfrentaron también problemas en las islas: hubo muchas guerrillas e insurrecciones iniciadas por los filipinos contra ellos. El escritor nativo José Rizal, era uno de los rebeldes, y con sus novelas “Noli me tangere” y “El filibusterismo”, publicadas en Bélgica y Alemania respectivamente, contribuyó a destacar la componente malaya en el sentido nacionalista de las islas, aunque por su parte exigía que España promoviera la educación y, desde luego, la generalización de la lengua española como instrumento de información. De estas dos obras de dicho autor, el grupo independentista “Katipunan” extrajo los consejos más apasionados para luchar en contra de la dominación española (Gómez Rivera, 2008).

Ambas novelas eran una exposición de los defectos de la administración colonial, particularmente del poder asignado a las órdenes religiosas, que según Rizal, un masón reconocido, son despóticos. Por su parte, las órdenes religiosas de las islas se enfurecieron con la publicación de sus obras, y los frailes no las consintieron hasta conseguir que las autoridades españolas aprisionasen y ejecutasen a Rizal, hoy considerado mártir del colonialismo y padre de la patria filipina.

Aparte del español que se propagó en Filipinas de manera natural, se creó a partir de la llegada de los conquistadores españoles, un dialecto llamado “chabacano” que es una mezcla del castellano con las lenguas locales. El chabacano tiene una larga tradición en Filipinas, pues forma parte de su herencia hispánica, fruto de los contactos entre la población zamboanguena y los

hispanohablantes, tanto peninsulares como novohispanos (mexicanos) trasladados a las islas del archipiélago. La palabra proviene del adjetivo “chabacano” cuyo significado es “vulgar” o “sin arte”, puesto que los españoles consideraban esta lengua criolla como un español “vulgar” (Quilis, Casado, 2008, pp. 77-80).

Por lo general, la gran mayoría de las palabras del idioma chabacano son de origen español, pero el filipino y los idiomas locales tienen un papel importante en la composición de las frases y la gramática. En tiempos de conquista, se le llamaba a manera despreciativa “lenguaje de tienda” o “español de paría”. Su uso se inició basándose, sobre todo, en el lenguaje español de los pocos habitantes que hablaban “español puro”. Ellos llegaron a la isla de Mindanao y la necesidad de comunicarse con los indígenas que hablaban numerosas lenguas, los llevó a producir una mezcla de éstas con el español.

Sin embargo, no es completamente correcto decir que el chabacano es propiedad exclusiva de Filipinas, ya que hay una pequeña comunidad de habla chabacana al norte de Sabah, Malasia; y se podría considerar al idioma chamorro de las Islas Marianas y Guam como casi un criollo del español, ya que el 50% de sus vocablos son de ese origen y seguramente eran lenguas criollas a finales del siglo XIX, incluso los idiomas principales de Filipinas como el filipino, y más aún el bisayo, el ilocano y sus variantes con una influencia muy marcada del idioma español.

1.3.3. Época de dominación estadounidense

Los filipinos, por su parte, tuvieron una actitud ambivalente en cuanto a su relación con España, como el resto de los países latinoamericanos durante sus procesos de independencia. Se puede decir que España fue odiada en sus colonias, el pueblo resistía a su dominación, sin embargo, frente a la lengua no había

oposición, dado que estaba asimilada como propia. En cuanto a la mayoría de los que se han sublevado, eran criollos descendientes de inmigrantes. Asimismo, ante la separación total de la península y el desinterés de la nueva potencia colonial, el idioma español en Filipinas avanzó con su propio paso (Rodao, 1996, pp.157-175).

La política iniciada por los Estados Unidos, que instituyó el idioma inglés como la lengua de instrucción en las escuelas públicas, fue un objetivo de largo plazo. Entretanto, el español se mantuvo fuerte dentro del sistema educativo, principalmente a causa de la gran cantidad de instituciones educativas privadas. En realidad fueron administradas por un grado considerable de las Órdenes Religiosas, pero también de instituciones seculares, que persistieron en el uso del español como lengua de enseñanza y en consecuencia, mantuvieron un buen número de jóvenes cuya primera lengua seguía siendo el español.

En 1898, la junta constituyente de la joven República Filipina, activa en Malolos, Bulacán, estableció el español como primera lengua oficial, en aquel momento terminaba el dominio colonial español aunque la mayoría de los medios de comunicación como la prensa, la radio, los documentos y decretos gubernamentales, así como la educación, utilizaban aún el español.

El idioma español mantuvo su prestigio y uso hasta el siglo XX. Algunos investigadores afirman que el periodo de transición de español a inglés ha tomado más de cincuenta años, principalmente por la dificultad en el aprendizaje del idioma. Al comienzo de este proceso, el conocimiento y dominio del castellano daba un estatus cultural y económico elevado a las personas (Munteanu Colán, 2006, pp. 75-90).

Aunque el inglés era promovido e impuesto por la administración colonial americana como la lengua de la educación y del gobierno, una gran parte de la literatura durante este tiempo fue escrita en español. La razón de esto es que la

mayor parte de las élites de aquella generación, quienes fueron educadas en español, experimentaban por primera vez la libertad de estar en desacuerdo, esta vez con los propósitos estadounidenses de desestructurar la cultura hispánica del archipiélago. Los consejos de militares estadounidenses reprimieron la resistencia severamente, no solo la de signo nativista sino también la de signo hispanista.

De hecho, según el Octavo Informe Anual del Director de Educación D. Barrows, de 1908, se pueden encontrar las siguientes observaciones sobre el idioma español: la población adulta del archipiélago, que incluye a personas adultas y de influencia social, consideraba al idioma español como su idioma materno, razón por la cual este idioma continuaba siendo la lengua más importante y usada en todos los círculos comerciales, políticos y de prensa (Rodao, 1996, pp.157-175).

Este estudio confirmaba otros datos publicados durante ese tiempo acerca del idioma español que seguía siendo el segundo idioma hablado por un 60% de la población total filipina censada en el año 1903. De lo contrario, el gobierno estadounidense indicaba que el idioma castellano era hablado por solamente el diez por ciento de los filipinos.

Es importante mencionar también que era solamente a partir de la Primera Guerra Mundial cuando las autoridades americanas comenzaron a presionar las escuelas privadas para que enseñasen el idioma inglés. Sin embargo, el uso de dicho idioma fue debatido, y su aceptación fue gradual. Finalmente, las universidades fueron el último bastión del español en el archipiélago.

Además, los Censos de las Filipinas muestran en una manera clara la disminución paulatina del número de hispanohablantes en las Filipinas a causa de la política norteamericana en las escuelas. En el año 1918 había 757.463 filipinos que hablaban el español mientras que en 1939 ese número descendió a solamente 417.375 que es casi la mitad de la cifra previa y ya incluye a las personas de todas

las edades. En este mismo año, la población era casi 16 millones, y el número de los hispanohablantes bajó por un 2,6% de la población total (Munteanu Colán, 2006, pp. 75-90).

La situación de la lengua española parecía sombría; a pesar de esto, sería importante analizar los datos de dicho censo de una manera más profunda. Primero, hay algunos aspectos acerca de la ejecución técnica del censo que son pertinentes para mostrar. Parece que no había mención sobre más que una lengua extranjera aparte de las vernáculos, en la que los filipinos eran capaces de comunicarse, aunque en las Filipinas hay una gran cantidad de población que habla dos y hasta tres idiomas. En la clase mestiza durante estos tiempos, era muy normal hablar inglés, español y la lengua local de donde se provenía.

En el dicho censo figuraban 4.831.465 personas, o equivalente a uno de cada tres filipinos capaces de hablar lenguas extranjeras, pero para obtener esta cifra simplemente se limitaron a hacer una suma de los que hablaban inglés, español, chino, etc., sin contar los casos de recubrimiento. Además, era extraño que el número de subordinados de algunos países extranjeros correspondieran con los que conocen el idioma aunque, en realidad, debería de haber más personas que lo pudieran hablar, como doctores o científicos o incluso los trabajadores del gobierno (Rodao, 1996, pp. 157-175).

Subsiguientemente, es posible imaginar que en dicho censo solo había una opción para indicar qué lengua hablaba la persona. Por otro lado, debería de haber un gran número de hablantes para cada lengua extranjera y, a lo mejor, la mayor proporción de ausencias fue en lenguas como el español, el francés o el alemán. En caso contrario, es posible también que una de las preguntas en esta encuesta sea específicamente sobre que si la persona hablaba español y, figuradamente, sólo un 2.6% de población respondieron negativo.

Otros datos, aunque no son tan fiables como el censo, también sugieren una mayor proporción de la gente de las islas que hablaban español, incluso, algunas cifras indican el aumento a un millón de personas. La fuente de este dato fue el diario “The Times” que salió justo después del comienzo de la Guerra del Pacífico (Gómez Rivera, 2008).

Si bien durante el período de colonización española sobresalieron algunos escritores de consideración, en particular José Rizal, es importante destacar que la verdadera Edad de Oro del castellano en Filipinas, sucede justamente al terminar la colonización española, cuando la condición social nativa o mestiza que había favorecido con la obra colonizadora, ha alcanzado su mayoría de edad social. La literatura hispano-filipina que se ha producido, y que se puede llamar como clásica, son las obras de escritores “ilustrados” como José Rizal, Pedro Alejandro Paterno, Graciano López Jaena, Jesús Balmori, Antonio M. Abad , entre otros, con la entrada de la segunda mitad del siglo XX se añaden los nombres de Evangelina Guerrero, Federico Espino Licsi, Edmundo Farolán Romero y Guillermo Gómez Rivera, es digno mencionar que estos últimos, aún están activos hoy en día.

1.3.4. Período de post-guerra e independencia

La causa hispánica en Filipinas no progresó más que nada por perecer en gran parte de los “ilustrados” después del bombardeo estadounidense de Manila en el año 1945, donde el alma, talento y futuro del país fueron perdidos a las masas migrantes todas ajenas a cualquier sentido hispanizante. Irónicamente, una gran parte de la literatura filipina escrita en la lengua española fue publicada durante los días de la dominación americana. Uno de los más famosos escritores es el político, Claro Mayo Recto que seguía escribiendo en español hasta 1946. Otros

escritores que usaron el castellano durante este periodo, fueron los poetas Isidro Marfori, Cecilio Apóstol, Fernando Ma. Guerrero entre otros.

Periódicos filipinos que fueron editados en español como “El Renacimiento”, “La Democracia”, “La Vanguardia”, “El Debate”, “El Pueblo de Iloilo”, “El Tiempo” y “La Voz de Manila”, entre otros, tenían mucha fama también durante aquel tiempo por su militancia hispanizante. Además, las revistas “The Independent”, “Philippine Free Press” y “Philippine Review Press” contenían secciones en español e inglés (Rodao, 1996, pp.157-175).

Aún después de la ocupación norteamericana y la imposición del inglés como la lengua de instrucción en colegios públicos, y a pesar de la muerte de casi 15% de la población total filipina en la guerra contra los Estados Unidos, es seguro que la gran mayoría de los subversivos y los exmilitares que fueron adiestrados en la lengua, y la mayoría de ellos eran capaces de hablar en español, así que el castellano continuó predominando en las ciudades más grandes del país, y como medio principal de comunicación entre los filipinos de distinta procedencia, hasta la segunda década del siglo XX cuando se prohíbe de manera definitiva la instrucción en otra lengua que no sea inglés.

El predominio del castellano sobre el inglés, se prolonga en un declive invariable hasta finales de la Segunda Guerra Mundial (1940-1945). De allí en adelante, con la presencia de dos generaciones de filipinos educados en el idioma inglés, el español pierde su relevancia. La destrucción de los barrios filipinos de Intramuros (que contaban con unos 300 000 hispanohablantes) y Ermita por la aviación norteamericana durante la Batalla de Manila acababa también con el núcleo importante de la cultura hispánica y la lengua española de Filipinas (Munteanu Colán, 2006, pp. 75-90).

Aunque existían algunas familias de filipinos que hablaban español durante este período, se considera, que la generación nacida durante la postguerra

(aproximadamente hasta 1950) es la última generación hispanohablante. En este período, la masacre de la guerra de la independencia fracasada, la represión lingüística, y los bombardeos de la segunda guerra mundial, ocasionaron que la población hispanohablante se haya disuelto y no volvió a tener su relevo generacional en cuanto al idioma (Rodao, 1996, pp.157-175).

En la actualidad, existe gran número de los filipinos hispanoparlantes competentes en este idioma por lo menos a nivel oral, pero en su gran mayoría, ellos no son monolingües del castellano. Su edad mínima es de 55 años, lo cual muestra el resultado de la no continuidad del relevo generacional en el uso del idioma. La mayor parte de la historia colonial de las Filipinas está escrita en español hasta el siglo XX. De hecho, muchos títulos de los contratos, periódicos y literatura, e incluso nombres propios y apellidos de los ciudadanos, de los lugares son españoles. Hay aproximadamente 5000 raíces españolas en tagalo y alrededor de 6000 raíces españolas en otros dialectos.

El número de hispanoparlantes en Filipinas varía mucho, según las fuentes, y oscila entre los cuatro millones y unos pocos miles, pero lo cierto es que el español ha estado en constante declive en cuanto a sus hablantes nativos, debido a los factores mencionados en los párrafos anteriores, como la política de deshispanización llevaba a cabo por los EE.UU. durante su época colonial, así como el primer genocidio de los EE.UU. después de la guerra filipino-estadounidense, y el segundo genocidio causado por los bombardeos indiscriminados sobre la población hispana-filipina de Manila por los japoneses durante la Segunda Guerra Mundial (Gómez Rivera, 2008).

No obstante, desde que el uso de la lengua española estaba en su punto más bajo a finales del siglo XX, dado que no habían en los últimos 25 años, hablantes jóvenes que consideren el castellano su idioma materno, a partir del siglo XXI, la lengua ha entrado en el período de su renacimiento a través de las personas que la

estudian como segunda lengua y promueven su difusión en diversos medios como una manera de mostrar el nacionalismo y la identidad filipinas.

En realidad, solo hay algunos miembros dentro de la comunidad de descendientes de mestizos de la época española que utilizan la lengua española como lengua del hogar y la mayoría de ellos viven en comunidades en el extranjero. Aunque existe una nueva generación de hispanistas, que a pesar de que no son hispanohablantes nativos, están enseñando a sus hijos dicho idioma en casa, pero es un número muy reducido.

Independientemente de estos hechos, las Filipinas cuentan con prensa nacional publicada en español desde el siglo XVI de manera prácticamente ininterrumpida. El último de los medios periodísticos, el semanario “Nueva Era”, fue fundado el 12 de octubre de 1935 por don Emilio Inciong, su director desde 1985, y desapareció en el año 2009. Además, desde 1924, existe la Academia Filipina de la Lengua Española, la entidad hermana de la Real Académica Española (Rafael, 1998).

Durante más de tres siglos, el español fue la lengua oficial del país. Después de la Guerra Hispano-estadounidense de 1898, el español fue reafirmado como la lengua oficial en la Constitución de Malolos. Bajo la ocupación y dominación de los Estados Unidos, el idioma inglés comenzó a ser enseñado en las escuelas. La Constitución de 1935 oficialmente añadió el inglés como lengua oficial junto al español. Una cláusula de esta Constitución establece que el congreso debe tomar medidas para el desarrollo y la adopción de una lengua nacional común basada en una de las lenguas maternas existentes, y como resultado de esto, la primera Asamblea Nacional creó el Instituto de la lengua nacional el 12 de noviembre de 1937. El presidente durante esa época era Manuel L. Quezon y por su parte, designó a Jaime Carlos De Veyra, un político, periodista, profesor y escritor filipino, para presidir un comité de los hablantes de otros idiomas regionales, y su

propósito era seleccionar una lengua nacional entre estos. El tagalo fue elegido en 31 de diciembre de 1937 (Munteanu Colán, 2006, pp. 75-90).

Desde 1939, como un esfuerzo para desarrollar la unidad nacional, el gobierno ha promovido el uso de la lengua nacional oficial, el filipino, que está basado en tagalo, mientras que se enseña el inglés, que fue introducido bajo el gobierno colonial y del protectorado americano, como la segunda lengua oficial y se utiliza en el gobierno, la educación y el comercio.

1.4. Situación actual del idioma español en Filipinas

Actualmente, la República de las Filipinas (que es el nombre oficial de Filipinas), es una nación insular que ocupa un archipiélago de 7,107 islas ubicado aproximadamente a 100 km al sudeste del continente Asiático, en el Pacífico Occidental. Su capital es Manila y cuenta con una población estimada de más de 94 millones de personas, y se considera como el doceavo país más poblado del mundo, sin considerar los 11 millones de filipinos que viven en el extranjero. El archipiélago de Filipinas se divide en tres grandes islas: la primera es Luzón, la segunda Visayas y la tercera Mindanao. Se encuentra entre el Mar de China Meridional, el Mar de Filipinas y el Mar de Célibes. Filipinas es una república constitucional con un sistema presidencial de gobierno, administrado como un Estado unitario, con la excepción de la Región Autónoma del Mindanao Musulmán, que es en gran parte independiente del gobierno nacional. El presidente actual es Benigno S. Aquino III y es jefe de estado y jefe de gobierno, aparte de ser el comandante en jefe de las fuerzas armadas (Philippines, 2011, p.4).

La población filipina está compuesta por varios grupos étnicos. Según las estadísticas del gobierno filipino y datos del censo del año 2010, un 95% de la

población filipina es de etnias malaya-polinesias, descendientes de inmigrantes de la Península Malaya e Indonesia que llegaron mucho antes de la era cristiana. La minoría étnica extranjera más significativa son los chinos, que han tenido un papel importante en el comercio desde el inicio del siglo IX, cuando llegaron a las Filipinas como comerciantes. Los filipinos que se creen de ascendencia mestiza, o sea, de raza malaya mezclado con chino, español u otro, forman una minúscula minoría (2%) aunque tienen mucha influencia económica y política en la sociedad, no obstante los análisis genéticos han demostrado que los mestizos, ya sean de español o de chino, suponen un número mucho más alto del orden y compuesto de 20-30% de la población. El país se constituye además de las pequeñas comunidades de extranjeros (japoneses, coreanos, europeos, árabes, indios y pakistaníes entre otros) y los aeta (de raza negra) que habitan en el interior del país y las áreas de Mindanao (Secretaría de Estado de Comercio, 2010, pp. 5-6).

En el sistema educativo de Filipinas, hoy se enseñan el filipino e inglés como lenguas oficiales del país. En la mayoría de las escuelas se imparten las materias de ciencia y matemáticas en inglés, e historia y literatura en filipino. Los otros idiomas hablados en Filipinas son chino y sus variantes, especialmente entre los miembros de las comunidades filipino-chinos, y los dialectos malayo-chino y chino-filipino, árabe, hindi, entre algunos miembros de la población musulmana e hindú (Munteanu Colán, 2006, pp. 75-90).

Como se ha mencionado anteriormente, el español fue la lengua oficial del país entre 1565 y 1973, y conservó un estado de semioficialidad hasta el año 1986 y como asignatura obligatoria hasta 1987 y según las fuentes del Instituto Cervantes, se encuentran un total de 3 180 000 personas con una capacidad lingüística suficiente del español, y unos 4000 hablantes nativos casi todos naturales o descendientes de las familias criollas. Estas cifras no incluyen los hablantes de zamboangueno (Quillis, Casado, 2008, pp. 77-80).

Las estadísticas oficiales del censo de 1990 de Filipinas, indicaban que solo había 2657 hispanohablantes que consideraban el español como su lengua materna, y otros 689000 de chabacano o el español criollo, aunque no especifican si los hablantes de español o chabacano tenían estos idiomas como su segunda o tercera lengua. Y aunque las cifras sobre el total de hablantes no son muy exactas, los hispanistas, Francisco Moreno y Jaime Otero, en 2007, afirman que 439000 personas forman parte del grupo de dominio nativo del español en Filipinas, que es equivalente al 0,5% de una población de 90 millones de habitantes existente en este tiempo (Idioma Español en Filipinas, 2011, pp.39-41; (Moreno y Otero, 2007, p. 33-34).

Mientras tanto, según los datos del Instituto Nacional de Estadística de España o el INE y Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero (PERE), hay 3110 personas de nacionalidad española en Filipinas, según los datos de enero del 2012. Otros datos relacionados con esta información, muestran que había al menos 20 492 personas estudiando español en el país en 2005, sea en los institutos privados o en las escuelas públicas. Además, las principales lenguas filipinas, contienen en sus vocabularios hasta 20% de las palabras del español. En general, el español se considera una lengua relativamente fácil de aprender (Galván Guijo, 2005, pp. 164-165).

El Instituto Cervantes de Manila y la Consejería de Educación de la Embajada de España en Manila, la Academia Filipina de la Lengua Española, así como diversos grupos de hispanistas, entre ellos, la ex-presidenta de Filipinas Gloria Macapagal-Arroyo, han iniciado una nueva ola que impulsa el aprendizaje del idioma español en el país. El objetivo es lograr que la lengua española retorne en Filipinas.

Sin embargo, para que el español vuelva a la enseñanza obligatoria en las escuelas públicas, habría que reformar la Constitución como se hizo durante el

gobierno de la presidenta Corazón Aquino. Por su parte, la expresidenta Arroyo, pidió al gobierno de España que colaborara en sus esfuerzos de reintroducción del idioma en las escuelas del país. Así que, después de contactos numerosos entre el Ministro Español de Asuntos Exteriores, el titular del Ministerio de Educación filipino y la dirección del Instituto Cervantes, el Gobierno de Filipinas anunció con mucho bombo y platillo la reincorporación del español en la enseñanza secundaria para mediados del 2009. Dicha reunión tuvo lugar en noviembre de 2008 (Rodríguez, 2010).

El anuncio fue interpretado por muchos oficiales y los diferentes medios de comunicación, como el regreso del español a la escuela pública en Filipinas. Hasta en los medios más efectistas hablaban de un resurgimiento insólito del interés por el idioma español en Filipinas y una vuelta posible a su oficialidad en el país. Aunque hay muchas elucidaciones acerca de este acontecimiento reciente, lo que está claro es que se abrirán nuevas perspectivas para la lengua española en Filipinas (Rodríguez-Ponga, 2009, pp. 43-45).

El inicio de la restauración del español en la enseñanza pública de Filipinas, comenzó en junio del 2009, pero el proceso no era rápido. El proyecto se inició con una prueba piloto y el compromiso del Instituto Cervantes de Manila, de encargarse de formar a 34 profesores en dos meses previos a través de un curso intensivo de 240 horas, y clases a distancia por Internet. Estos profesores impartieron las primeras clases a los 1190 alumnos seleccionados para el proyecto, en 17 instituciones educativas públicas, una por cada provincia (Rodríguez, 2010). En el 2012, se amplió el programa a 8000 nuevos alumnos por curso, con lo cual el proyecto se extendió a 25000 alumnos

En la actualidad, el Instituto Cervantes de Manila, es el portavoz de la cultura y el idioma español en Filipinas. Una de sus iniciativas para promover el idioma español al público filipino, tuvo lugar entre marzo y agosto de 2009. Fue

una campaña de publicidad del español, a través de los pósters colocados en los trenes públicos de Metro Manila, con los poemas traducidos en tagalo o/y español, escritos por quince poetas españoles, filipinos y latinoamericanos. La campaña tuvo mucho éxito, así que se decidió lanzar una segunda serie de las campañas unos años después. Otro centro social más activo en promover la presencia de la cultura y lengua españolas en las islas, es el Casino Español de Manila, creado en 1844, por el Gobernador General Narciso Clavería y Zaldúa. Se estableció como un centro social, recreativo y de convenciones para la comunidad española en Filipinas, y eventualmente abrió sus puertas a los filipinos fomentando así los lazos entre las dos naciones tal como se refleja en sus estatutos: fortalecer y mantener las relaciones hispano-filipinas para preservar la cultura española existente y los ideales de la hispanidad en Filipinas (Casino Español en Manila, 1888, p. 2).

Al mismo tiempo, hay un programa de radio que pertenece al gobierno filipino que se llama “Filipinas, Ahora Mismo” un programa hablado en español de una hora de lunes a viernes, emitido en 6 emisoras locales alrededor del archipiélago, desde marzo de 2007. Además, ha sido creado el periódico electrónico disponible on-line en español apropiadamente llamado “e-dyario”. Dentro de la cultura popular, aún existen algunos grupos musicales exitosos cuyas canciones están, a veces, escritas en español. Existe también una organización que otorga premios literarios a las obras escritas en español, por ejemplo, el Premio Zóbel, fundado en 1920, reconocido como el más antiguo premio literario instituido en Filipinas y concedido normalmente en el Casino Español en Manila 2011 (Rodríguez, 2010).

1.5. Influencia del español en otros idiomas de Filipinas

El español o castellano, aparte de ser uno de los idiomas más hablados en el mundo, la lengua oficial de España y más de veinte países, se habla también en otros continentes: Asia, África e Oceanía. Sin embargo, en el caso de las islas Filipinas, sin importar que ellos fueran la antigua colonia española hasta el 1898, es bastante atípico que las personas hablen español. Sin embargo, existe una gran influencia del español en las lenguas de las etnias autóctonas de este país.

En Filipinas, se hablan más de 170 lenguas, casi todas del grupo filipino dentro de la familia austronésica, conformada por unas 150 lenguas extendidas por toda la República de Filipinas y también al Norte de Célibes. Solamente dos de ellas, el filipino (una variante “de facto” del tagalo) y el inglés son oficiales.

Además del tagalo, que es el idioma de la capital, Manila, y de la isla de Luzón, coexisten otras lenguas autóctonas de origen malayo-polinesio. Las más importantes por número de hablantes en el país son los que se presentan en Tabla 1:

Idioma	Número de hablantes	Lugar/es donde se habla/n
Tagalo	22.000.000	Luzón
Cebuano	20.000.000	Bisayas Centrales y Mindanao
Ilocano	7.700.000	Luzón y otras islas
Hiligaynon o ilonggo	7.000.000	Bisayas Occidentales
Bicolano	.700.000	Bicolandia
Samareño o Waray	3.100.000	Sámar

Tabla 1. Idiomas de Filipinas. Fuente: Idiomas en Filipinas, 2007.

Actualmente, existe la Comisión para el Idioma Filipino (Komisyon sa Wikang Filipino, en tagalo), un órgano del gobierno filipino cuya misión es desarrollar y regular el idioma filipino y los otros idiomas filipinos. Se habla también otras lenguas minoritarias por la influencia de comunidades de inmigrantes y otros

factores, como el castellano, chino, árabe, japonés, malayo, coreano y algunas lenguas indostánicas (Idiomas de Filipinas , 2007).

El castellano español, lamentablemente está perdido como primera lengua, salvo por algunas familias mestizas terciadas y de origen español. Aún es hablado como un segundo o tercer idioma por algunas personas de la tercera edad.

No obstante, el español “vive” en las lenguas de los grupos étnicos autóctonos de Filipinas, los cuales adquirieron muchos “préstamos” del español. Lo que respecta a la influencia del español en otras lenguas filipinas, hay más de 10000 palabras del español en los distintos dialectos locales. Estas son palabras y préstamos, en su mayoría del castellano antiguo y mezclado con el lenguaje criollo chabacano. Su característica más importante es la existencia de los “amigos falsos”, que son las palabras usadas en lenguas filipinas parecidas con las del español por su fonética o gráfica, aunque tengan otros significados totalmente diferentes (Quillis, Casado, 2008, pp. 51-54).

Hay aproximadamente 8000 raíces españolas en tagalo, y alrededor de 6000 en bisayo y otros dialectos filipinos. El sistema numérico, el calendario, el tiempo, siguen siendo usados en español con pocas modificaciones. Algunas palabras arcaicas españolas han sido preservadas en tagalo y otras lenguas locales, tales como:

1. Bapór (‘vapor’): para referirse a un barco.
2. Kastilá: una palabra que se utilizaba para referirse a los españoles (castellanos) y a su idioma.
3. Kwarta (‘cuarta’): que se refiere a dinero o el orden numérico.
4. Lamesa/mesa (‘mesa’).

Relós (‘reloj’, originalmente con el sonido francés de la *j*) (Quillis, Casado, 2008, pp. 350-403).

El idioma chabacano (el zamboangueno o el criollo del español), que aún se usa en Filipinas, deriva principalmente del español, aunque también tiene una gran influencia de las lenguas autóctonas de Filipinas, como el cebuano o el tagalo. La zona principal de influencia de chabacano, está en las ciudades de Zamboanga, isla de Basilan, Cotabato y Davao, todos ellos en Mindanao, la más sureña de las principales islas del archipiélago filipino; y se ha extendido por la inmigración de filipinos hasta Semporna en Sabah, Malasia. En esta última ciudad es el único lugar donde es el idioma oficial (junto al malayo y al filipino), es hablado por 607.200 personas según el censo demográfico de 2000 en Filipinas, y por unos 12,000 en Sabah (Lipski, 2000, p.1).

Aparte de estos lugares en Mindanao, todavía se puede encontrar personas que conocen, y pueden hablar chabacano, en la provincia de Cavite, una ciudad en la isla de Luzón y muy cerca de Manila. Los caviteños chabaco-hablantes forman un grupo muy reducido, probablemente destinado a extinguirse por no actuar con una fuerte y consistente política lingüística a favor de esta lengua. No obstante, han existido ciertos esfuerzos por la parte de los políticos de Cavite, con la cual es la capital de la provincia también, en mantener vivo este criollo entre las nuevas generaciones. También hay ciertas instituciones que promueven la conservación del chabacano en esta zona, una de estos es la biblioteca del chabacano en la dicha ciudad que intenta preservar esta lengua (Lipski, 2000, p. 1).

1.6. La variante del español que se habla en Filipinas

Hay que destacar que la base histórica y cultural del español hablado en las Filipinas, es de origen mexicano, dado que el país era una colonia española administrada por el Virreinato de la Nueva España y no por la España durante el período colonial. El español filipino tenía una mayor afinidad con el español de

México que con el español que se hablaba en España. Sin embargo, en la actualidad, las Filipinas tratan de promover el castellano puro. Hay una tendencia fuerte entre las nuevas generaciones de hablantes, es decir, de los que están aprendiendo el idioma, a emplear una gramática, fonología y vocabulario más cercanos al español europeo (como el uso de “vosotros” como segunda forma del plural, la pronunciación de la “Z” y “C” suave como [θ] y la distinción entre la “LL” y la “Y”, por nombrar solo unas cuantas), a causa de la fuerte presencia de la prensa española y el Instituto Cervantes. A pesar de esto, existen muchas variaciones alrededor del archipiélago, especialmente en la pronunciación y la entonación (Quillis, Casado, 2008, pp. 51-54).

Conclusiones

De tal manera, puede concluirse que desde la publicación de la primera gramática castellana escrita por Elio Antonio de Nebrija, hasta los materiales multimedia más avanzados de hoy, existían muchos y diferentes métodos, recursos y herramientas pedagógicas que se han usado a lo largo de la historia para enseñar el español. Desde una perspectiva histórico-pedagógica, la evolución metodológica de las técnicas, procesos y elementos utilizados para la adquisición de una segunda lengua, es de máximo mérito en la materia educativa.

En el transcurso de los siglos, se ha visto también que la mayoría de los pedagogos y maestros fueron preocupados en mejorar la calidad de su práctica, y muchos de ellos escribieron acerca de los métodos de la enseñanza de LE. A partir del Humanismo con el desarrollo de las nuevas lenguas modernas, su demanda y la difusión por toda Europa durante el Renacimiento, su aprendizaje y su perfección metodológica, experimentó un periodo de florecimiento, aunque en

realidad no sería hasta el siglo XX cuando se produjera una revolución verdaderamente metodológica. Se ha podido observar también la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El siglo XX, ha sido testigo de cómo ha cambiado y evolucionado el uso del español, se han desarrollado numerosos programas para difundir la cultura y la lengua española alrededor del mundo, como la creación del Instituto Cervantes en 1991 por el gobierno español para promocionar el español y las lenguas cooficiales de España y difundir la cultura de los países hispanohablantes. El español está presente en 77 ciudades de 44 países en los cinco continentes y ofrece a sus alumnos un centro virtual que imparte cursos interactivos de español.

Además de la gran labor de dicha institución, hay que tener en cuenta también que la difusión del español depende en gran medida de dos factores especialmente importantes: la práctica de la enseñanza del español como lengua extranjera, así como la presencia de este idioma en el Internet que a su vez sirve, en gran medida, como fuente de difusión del aprendizaje y la enseñanza de la lengua y la cultura española. Se ha convertido también en el instrumento, quizás más importante, en esta era de globalización de los medios de comunicación junto con la televisión y la radio. Por último, no se debe olvidar tampoco de los otros medios que ayudan a la difusión del español en el resto del planeta como la música, el cine, entre otros.

La lengua y la cultura españolas, han tenido el papel fundamental en el desarrollo de Filipinas como nación. Español fue el idioma oficial desde el siglo XVI, hasta la conquista de Filipinas por los Estados Unidos a finales del siglo XIX, y hasta el año 1987, el castellano se impartía en la educación formal. Es la lengua en la que están escritas las obras de varios importantes escritores filipinos, tales como José Rizal, Marcelo H. del Pilar entre otros, el idioma de la “élite ilustrada” del país. Por otro lado, el español ha tenido una gran influencia en las

lenguas autóctonas de Filipinas, muchas de las cuales (la bisaya de Cebú, el Waray de Samar, entre otras) utilizan las palabras del castellano. El caso especial es del dialecto chabacano que aun se usa en varios lugares en Filipinas (Cavite y Zambaonga), que es una mezcla del español con los idiomas de las etnias filipinas.

Lo que respecta a la enseñanza del español en Filipinas, es interesante observar, cómo en el transcurso de la historia del país, se cambiaba la visión del pueblo sobre este idioma. Durante los siglos del dominio español (siglos XVI-XIX) en el archipiélago, las fuerzas progresivas, la gente ilustrada, se oponían a la obligatoriedad de la enseñanza del español en las escuelas. Sin embargo, a partir de la conquista estadounidense, el castellano se convirtió en la lengua de la oposición filipina contra la presencia norteamericana en las islas. Muchos investigadores opinan que la reinstalación oficial del español como asignatura obligatoria en el sistema de educación formal en Filipinas, que esta ocurriendo en estos años (2011-2012), puede nuevamente provocar la inconformidad y rebeldía de los filipinos, como en años pasados. De hecho, el interés hacia el castellano empezó a resurgir en Filipinas desde los inicios del siglo XXI, después de un largo período del olvido y decadencia de esta lengua, por las razones muy prácticas: este idioma se esta convirtiendo en uno internacional y su dominio asegura un mejor empleo o más éxito en el negocio. No obstante, con la firma del Memorando de Entendimiento para la Mejora y Promoción de la Enseñanza de la Lengua y Cultura Españolas entre los gobiernos filipino y español, los sentimientos del pueblo hacia el español, se volvieron ambiguos: por un lado, la gente (en especial, los jóvenes) entiende que es necesario aprenderlo, pero, por el otro, resisten a hacerlo, ya que es una imposición “desde arriba”. Los datos del campo recopilados, analizados y expuestos en los capítulos siguientes, confirmarán esta postura de los jóvenes filipinos hacia el castellano y su estudio.

CAPÍTULO II. LOS FACTORES SOCIO-CULTURALES DEL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN FILIPINAS

2.1. Globalización y educación

El fenómeno de la globalización, está cambiando gradualmente a la sociedad. Es un elemento importante relacionado con la vida moderna, y que se extiende a muy diversos ámbitos – económico, cultural, social, educativo.

Las tecnologías de la información y comunicación, son una de las representaciones de este fenómeno, su uso es indispensable para conmutar la información y tener la comunicación a distancia. Estas tecnologías se transforman en una herramienta imprescindible en el mundo actual, en particular, en el ámbito educativo. Por otro lado, este intercambio de información, ideas, culturas y personas, ha producido un fárrago y una confusión en los valores y el sentido de pertenencia a una nación. Por eso, una de las tareas educativas, aparte de implementar los programas y reformas que se adapten a la sociedad actual globalizada, para formar personas mejores, productivas y competentes con un sentido humano, es fortalecer el sentido de la identidad nacional y poner énfasis en los valores para una mejor convivencia y consideración del otro.

Para poder hablar del impacto que la globalización ha traído en el mundo, y sobre todo en la educación, es necesario definir primero este concepto que marca el punto de partida de esta investigación, con la mayor claridad posible.

El término proviene de la palabra inglesa “globalization”, donde la raíz “global” equivale a “mundial”. Por eso, hay quienes creen que el concepto más adecuado en español sería mundialización, derivado del vocablo francés “mondialisation” (Definición de Globalización, 2011, p. 1).

El concepto fue forjado por Ronald Robertson de la Universidad de Pittsburg en el año 1992, para referirse a la intensificación de la conciencia del mundo entero, y a un proceso social por cuyo medio se verifica un aislamiento de las determinaciones geográficas acerca de las prácticas culturales y sociales (Robertson, 1992, pp. 8-9).

Este concepto es definido por la real Academia de la Lengua Española como la tendencia de los mercados y las empresas a extenderse alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales (Real Academia Española, 2011a, p. 1).

Por otro lado, Anthony Giddens, el profesor de sociología en la Universidad de Cambridge, define la globalización como la intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo, por la que se enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa (Giddens, 2002, p. 68).

Se puede ver, entonces que no existe única definición de “globalización”, porque es un concepto multidimensional, dinámico y que depende también de visiones ideológicas. Esta co-existencia de varias definiciones de globalización, es posible ya que el concepto cambia según el fundamento social, la orientación ideológica, el perfil profesional y la percepción subjetiva de quien intenta definir este fenómeno. Asimismo, es importante destacar que la globalización no es un fenómeno que haya surgido recientemente, está ligado al inicio del capitalismo durante la Revolución Industrial europea en el siglo XVII, y desde ahí se ha desarrollado gradualmente.

Como se ha mencionado anteriormente, la globalización ha coadyuvado al desarrollo e intercambio de información y servicios, no obstante, ha traído consecuencias negativas también en varios niveles de la sociedad. Algunas de estas son la pobreza, el carecimiento de la educación en los países en desarrollo,

etc. Para el progreso de las naciones, es necesario que sus economías, políticas y culturas se desarrollen. La educación es la base de este desarrollo y se le debe dar una importancia particular.

El tema importante de la globalización, es el uso y acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, más conocida por sus siglas - TICs. Como se ha indicado en los párrafos anteriores, su uso ha acortado las distancias y brindó una gran riqueza de información considerable y útil, pero, a pesar de esto, no todas las personas ni todos países tienen acceso a ellas. Sin duda, las TICs están relacionadas, como indica J. Delors, a la transformación de las relaciones internacionales, acelerando más el fenómeno de globalización. Sin embargo, es importante saber, cómo hacer buen uso de ellas. Hay que implementar los planes de estudio y reformas educativas que se adecuen a las nuevas sociedades de la información y se utilicen en este intercambio de información y servicios para el bien común y mediante la búsqueda de una conciliación, para que los países más pobres tengan igual acceso a ellas también (Delors, 1996, p. 40). Así, con el uso proporcionado de las TICs, puede generarse un mejor crecimiento económico y, además, alcanzarse un mejor diálogo entre las personas y los países.

En el mundo globalizado, la educación está destinada a sufrir serias transformaciones, no solo en sus componentes más inmediatos, pedagógicos, y micro sistémicos, como pueden ser los métodos de la enseñanza y aprendizaje, sino también en sus elementos más complejos, estructurales y macro sistémicos, como la estructura del sistema educativo en sí.

Lo que corresponde a una educación para la vida en un mundo global, es demasiado complicado ya que el pensamiento de una educación viene de la erudición y ha sido embebido en los sistemas educativos de la actualidad. Al respecto, Nicholas Burbules y Carlos Torres afirman que la familia, el trabajo y la

ciudadanía, principales fuentes de identificación en la educación de la ilustración, siguen siendo importantes, ciertamente, pero se están volviendo más efímeras, comprometidas por la movilidad y la competencia con otras fuentes de afiliación (Burbules y Torres, 2001, p. 27).

Los impactos de la globalización en la sociedad, no solo han generado el intercambio de información, bienes y la movilidad de las personas, sino también el movimiento de la actividad criminal y otros asuntos negativos, que necesitan ser tomadas en consideración por el sistema educativo. Según Naval, estos problemas llegarán a un desafío socio-educativo, que requiere ejercer una atención especial a los aspectos morales, emotivos y cívicos. En una sociedad que cada día más mezcla los valores, ideas y formas de ser, es inevitable retomar todas las creencias y valores de cada cultura, sin la necesidad de alejarse o tener una mente cerrada hacia los conocimientos, fruto de la globalización, que pueden beneficiar y ser bien utilizados.

Además, es necesario hacer énfasis en la educación cívica, debido a que a través de ella la juventud da cuenta de la importancia de ser parte de una nación como individuos y como ciudadanos que forman parte de una cultura (Naval, 2001, pp. 21-24).

Dentro del tema de la globalización y sus efectos particulares en la educación, deben considerarse las siguientes destrezas a desarrollarse en los jóvenes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sin duda, el aprender a vivir juntos, tiene una importancia excepcional, ya que, comprende la aceptación del otro. Como el sociólogo francés, Alain Touraine, sostiene en su libro “¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes”, solo se puede vivir con las diferencias, si las personas se reconocen mutuamente como sujetos diferentes, mediante la propagación, en el nombre del progreso y de la ley, de las mismas reglas y formas de vida para todos.

Este pensamiento, implica el reconocimiento del hecho de que la sociedad está basada en un principio universalista que permite la comunicación entre individuos socialmente y culturalmente diferentes. Da énfasis también en el principio del respeto de la libertad de cada uno, y en que los conceptos de la diferencia e igualdad, no son contradictorias sino inseparables (Touraine y Pons, 2000, pp. 165-204, 273-295).

De tal modo, la vida en el mundo globalizado debe transcurrir a partir de la aceptación de las nuevas ideas y formas de ser, respetando al otro, pero sin rechazar y desconocer lo propio. Por lo tanto, aprender a vivir juntos, no significa que los demás tengan que estar al margen. Lo anterior, debe formar bases de la educación actual. Por otro lado, la globalización no debe delimitar la autonomía del estado y la soberanía de la nación, que se evidencian en el movimiento global y local con la disolución del tejido y del capital social, cuando las fuerzas del mercado orientan la educación hacia su privatización. La educación debe ser un pilar en la formación y reforzamiento del estado, la ciudadanía y la democracia.

Con este propósito, es necesario que la política educativa traspase los cambios adyacentes en los programas en el nivel estatal y nacional, para la creación de una educación abiertamente compartida, que provee espacios para la adaptación al medio social y consolidación de las sociedades en el mundo. La globalización debe ser aprovechada desde un punto de vista universalista para que pueda crear un sistema de redes que mejoren las prácticas cívicas tradicionales y generen nuevas políticas de solidaridad entre los ciudadanos de varias partes del mundo (Beck, 1998, pp. 40-41).

De tal suerte, la globalización parece como una espada de dos filos. Por una parte, muestra su carácter dañino al extenuar las instituciones públicas y sociales del estado, con lo cual, aparece como una institución que ha perdido su habilidad de controlar la actividad económica y las inquietudes políticas. Por otro lado, abre

nuevas posibilidades de reivindicación para que los ciudadanos de varias partes del mundo puedan construir redes de solidaridad y confianza que sobrepasen los límites y divisiones de sus propios países, para que se convengan a formar nuevas formas del tejido social entre otros ciudadanos de cualquier parte del mundo para resolver sus problemas comunes junto con sus gobiernos, con los cuales son inclinados a una mayor democratización y equidad en sus recursos.

La globalización es un fenómeno complicado y multidimensional que implica distintos niveles, tanto como tensiones y conflictos, razón por el cual, es necesario entender sus límites, dinámica, trayectos, problemas y los futuros viables de la sociedad, que en vez de extenuarla, la mejore, desde el punto de vista de la construcción de solidaridad local y global (Pérez Ordaz, 2008, pp. 13-14).

Así, es imprescindible que las políticas educativas en el ámbito de la educación media superior y superior, donde las sociedades tienen una valiosa fuente de recursos para incrementar los esfuerzos de construcción y consolidación de estructuras globales democráticas que están directamente implicadas en la calidad de la vida de sus propias sociedades, sean políticas con tendencias en el fortalecimiento de un sistema unido a nivel nacional y desde los intereses colectivos y compartidos con otras naciones. Esto lleva consigo consecuencias enormes para la formación futura de una educación pública de calidad, encaminada a la consolidación de un perfil académico profesional que provee conocimientos, habilidades y competencias básicas a los alumnos, para así tener acceso a los estudios de nivel superior o al mercado de trabajo. Motivo por el cual dichas políticas deben tomar en consideración las transformaciones tales como los resultados de la globalización que pasan a través de los entornos de información, conocimiento, mercado laboral, tecnología y contenidos culturales, en donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Guerrero, 2004, pp. 343-346).

Es decir, las reformas educativas deben tomar en consideración una preparación más allegada a la práctica y a lo que exige el mercado de trabajo a causa de la globalización, de la misma manera en que propone F. Imbernón, especialmente en el sector de la educación media superior y superior, afirmando que es necesario que se desarrollen las habilidades mejores de los alumnos para que en el futuro, sean capaces y competentes de dar soluciones a problemas en su entorno de trabajo, de tal manera, la educación será más significativa, y desde allí el alumno tendrá un nexo con lo práctico (Imbernón, 1999, p. 72).

A partir de allí, existe la urgencia de estimular las inversiones públicas en la educación, para hacer posible la acción de individuos responsables y crear la integración cultural. Es indiscutible también que la educación juega un papel importante en el fomento de la ciudadanía, crea un orden social más justo e imparcial, además de proveer las aptitudes básicas que necesiten para la vida. Los cambios rápidos que se dan en el mundo presente, demandan que la comunidad educativa esté al día en los avances en los medios de comunicación y los sistemas de la información, como una condición para que se realice la asignación del saber en las mejores condiciones de calidad y que se transmitan los conocimientos de manera eficiente y objetiva entre la población.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación funcionan como transformantes en el campo de la educación, mejorando los procesos escolarizados y no escolarizados de enseñanza-aprendizaje. Sirven para vencer la desigualdad y diferencias educativas que separan a los países en desarrollo de los que son desarrollados y a los sectores urbanos y rurales, donde la educación continua o a distancia podría ser un agente de cambio, proveer de nuevas oportunidades de aprendizaje a la población y dar lugar a una definición nueva del sistema escolar, coadyuvando a que la formación y organización de los profesores provoquen cambios significativos en el futuro (Tullao, 2003, pp. 2-9, 233-234).

Desde este punto de vista, la escuela no está destinada a desaparecer, sino a transformarse a lo largo de su adaptación a los nuevos entornos en los cuales los procesos de enseñanza-aprendizaje se transforman cualitativamente. Gracias también a estos nuevos desarrollos de las herramientas tecnológicas y de comunicación, ya es posible la nueva realidad donde la distancia y la diferencia en los tiempos casi no existen; con rápidas modificaciones en todas las áreas de la vida social, donde la información se genera a la vez con los acontecimientos. En este sentido, la educación ocupa un lugar vital en el desarrollo de las comunidades, compone un instrumento decisivo para el progreso humano, la paz, la independencia y la justicia social.

En actualidad, el acceso al conocimiento forma parte del proyecto de vida que quieren lograr las personas. Además, es uno de los factores definitivos para mejorar la productividad del trabajo e incorporarlo a los avances de la tecnología, afianzando la capacidad competitiva de las economías y el desarrollo de las comunidades (Pérez Ordaz, 2008, p. 14).

Es necesaria también que la educación sea vista como un bien público extremadamente importante, como uno de los instrumentos primarios de desarrollo, de crecimiento económico, y de equidad social para reducir la desigualdad interna y la pobreza. La educación es un elemento clave para tener éxito material y movilidad social, pero además, es fundamental en la creación de la nueva ciudadanía, la aglomeración comunitaria, la diseminación de valores pro sociales, la preservación de identidades en el nivel local y nacional, el desarrollo y protección colectiva a la vista del mercado, la autoconciencia de derechos humanos, la preocupación y el cuidado del medio ambiente (Brunner, 2001, pp. 7-9).

En los países en desarrollo, como Filipinas y México, los aspectos de la educación, antes descritos, tienen poca implementación. Es imprescindible que sus

gobiernos y las organizaciones no gubernamentales, den apoyo a la educación, la pongan más cercana al intercambio de información, al uso de las TICs, los idiomas y el conocimiento de otras culturas, ya que la ventaja cultural en el proceso de la globalización, está en el campo de la comunicación, y la conexión.

Con esto, el uso de idiomas se considera la clave y espejo de una cultura, multidimensional por naturaleza, sin el cual las personas quedan fuera del progreso. El idioma extranjero, al igual que otras disciplinas humanísticas, se considera instrumento mediador en la adquisición de una nueva cultura. Esta afirmación es certera no sólo para la lengua hablada, sino también para el lenguaje no verbal de los comercios internacionales, los cuales transmiten los mensajes mediante los símbolos. La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación formal, - sobre todo del idioma inglés, o el caso del español en Filipinas - es el resultado de la globalización de la comunicación (Von Gleich, 2003, pp. 116-117). De tal manera que la adquisición del idioma sirve en el contexto de la globalización, para cuatro propósitos descritos a continuación.

Primero, para obtener la información y llevar a cabo su evaluación. Segundo, es que el idioma proporciona acceso a la sociedad local. Aunque en muchas partes se habla el inglés por ser el idioma oficial del mundo corporativo, hablar el idioma local marca una gran diferencia. La capacidad de conocer un idioma aparte de la lengua materna (u oficial), es cada vez más importante en la comunicación en el mundo empresarial. El conocimiento de un idioma más, proporciona más que la habilidad de comunicación en ella, ya que trasciende a la interpretación de los trasfondos, de otra cultura. Esto quiere decir que el dominio que tiene un administrador del idioma o idiomas nacionales en un mercado, debe tener más que un simple reconocimiento de las palabras. Finalmente, los idiomas separan a las culturas como las barreras físicas, es que en la realidad, nada iguala al idioma para diferenciar una cultura de otra (Rodríguez Rubio, 2006, pp. 8-9).

Al mismo tiempo, la comunicación es la mejor manera de entender las culturas. Asimismo, es preciso decir que el conocimiento de otros idiomas, permite conocer los hábitos, las costumbres, a las personas y los países. El efecto del proceso de la globalización, exige que una persona esté preparada para los cambios que va a confrontar, especialmente en el campo laboral.

A partir de las afirmaciones anteriores, en esta investigación se adopta el concepto de la globalización que está conectado al intercambio internacional y tiene efectos, más que nada, en las sociedades y culturas del mundo, en particular, a la importancia de dominar varias lenguas en la vida moderna, concentrándose en la problemática del español que se está convirtiendo en el idioma internacional, al igual que el inglés, y su nuevo significado para los filipinos.

2.2. La situación actual económica, política y socio-cultural de Filipinas y su impacto en la enseñanza del español como lengua extranjera

La situación actual económica, política y socio-cultural de Filipinas, causa un impacto considerable en la enseñanza de español como lengua extranjera. Hay que mencionar que el estado actual de la educación en Filipinas continúa siendo una cuestión muy controversial. Con un índice de alfabetización funcional de 86.4% que es uno de los más altos en Asia Sudoriental, está quedando atrás en relación con el resto de los países vecinos en Asia (Department of Education of the Philippines, 2011, p. 1). Además de esta cifra impresionante, en el sistema educativo filipino destacan los siguientes problemas:

- La calidad. Hay un descenso en la calidad de la educación filipina, especialmente en los niveles primario y secundario, por ejemplo, los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas entre los estudiantes de

la primaria y secundaria, así como en el examen nacional para los estudiantes universitarios, fueron mucho más por debajo del puntaje medio (National Statistical Coordination Board, 2008, p. 1).

- La accesibilidad de precio. Hay una disparidad grande en cuanto a los logros educativos por los grupos sociales, por ejemplo, los estudiantes socio-económicamente desaventajados, tienen las tasas más altas de abandonar sus estudios, especialmente en el nivel elemental. Además la mayoría de los estudiantes en el primer año del nivel universitario vienen de las familias relativamente adineradas (DepEd of the Philippines, 2011, p. 1).
- Presupuesto. La Constitución filipina ha promulgado que el gobierno asigne la proporción más alta de su presupuesto a la educación, sin embargo, las Filipinas todavía tienen una de las asignaciones más bajas en su presupuesto para a la educación entre los países en la región de Asia Sudoriental.
- La incongruencia. Hay una gran proporción de la “incompatibilidad” entre la formación de un alumno y las vacantes del empleo. Es el problema principal en el nivel universitario y es también la razón por la cual existe un grupo grande de egresados en paro o subempleados.

Para las Filipinas es evidente que la educación tiene un papel crítico para alcanzar un desarrollo cultural, económico, social y político tan anhelado. A pesar de que en los últimos años, el gobierno filipino ha realizado grandes esfuerzos para mejorar la calidad educativa, éstos no fueron suficientes, dado que las demandas educativas son mucho más grandes comparadas con los empeños, cambios e inversiones que sus gobiernos han hecho en la educación.

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, el proceso de globalización no solo ha traído consecuencias económicas, sino también tecnológicas, sociales y educativas. La educación en Filipinas en la actualidad, ha

sido un impelente para el país hacia su desarrollo social, cultural, económico y productivo. Del mismo modo, la educación dependió a lo largo de la historia de las Filipinas, del desempeño de los diversos actores sociales como los docentes, las autoridades educativas, los estudiantes y las organizaciones.

Para Filipinas, su nivel educativo no satisface las exigencias del mundo global y como resultado, su nivel de desarrollo económico y tecnológico depende de otras economías y es subordinado a los intereses de las potencias mundiales. Esto impide el avance del país, reduce las expectativas educativas y las hace depender de las posibilidades económicas.

La educación en Filipinas está dirigida por los intereses económicos de los países ricos que intervienen y tienen control de ella, la hacen estar a sus provechos. Las Filipinas se confrontan con un gran desafío en relación con la educación, y necesitan generar cambios profundos en su economía, crear compromisos con todos los actores involucrados en el proceso educativo, enfrentar los retos del mundo globalizado.

La educación debe servir como una guía para transmitir todos los conocimientos, supuestos y avances técnicos, que conforman el mundo de aprendizaje dado que estos son los fundamentos de las competencias del futuro, y como afirma J. Delors; “llevarán más lejos de lo que uno piensa si uno se adapta a la evolución y al desarrollo. Posiblemente, los resultados que se persiguen, serían logrados dentro de mucho tiempo, sin embargo, finalmente se logrará una sociedad más avanzada, más desarrollada, con más valores y conocimientos que perdura y mejora con el tiempo. Por otro lado, la calidad educativa depende no solo de los maestros, los padres de familia, los alumnos, sino también de las acciones de las autoridades y las empresas” (Delors, 1996, p. 36).

Conclusiones

En resumen, puede afirmarse que el fenómeno de la globalización, ha afectado el campo de la educación a tal grado que a los sistemas educativos de todo el mundo no pueden sobrevivir si no se adaptan a las tendencias que vienen juntos con este fenómeno. Por un lado, hay que aprovechar las nuevas tecnologías, intercambiar conocimientos a nivel mundial y lograr que todos tengan acceso a la educación, pero, por el otro, no hay que perder nunca su propia cultura e identidad. Hay que concientizar a la gente de la importancia de sus propias culturas y no dejar que se pierda ésta en la gran masa globalizadora. La globalización no debe excluir la diversificación. Cada persona tiene la posibilidad y el potencial para ser actor y el catalizador del cambio para el beneficio de la educación y de las generaciones futuras, sólo hay que tomar en serio esta responsabilidad y actuar con la conciencia.

El fenómeno de la globalización exige cada día personal y mano de obra mejor calificados, con alto grado de preparación, ha creado en el mercado laboral una necesidad creciente de comunicarse en diferentes idiomas. El uso de los idiomas “internacionales” (inglés, español, francés, etc.) es muy importante en diferentes industrias, tales como el turismo, el comercio, las relaciones internacionales, las ciencias y los medios de comunicación. Muchos países vecinos de Filipinas como Corea, Japón y China han desarrollado políticas educativas para enseñar por lo menos una lengua extranjera en los niveles escolares primario y secundario. Mientras tanto, Filipinas como otros países asiáticos como India, Malasia, Pakistán y Singapur, utiliza una segunda lengua oficial a nivel gubernamental. En particular, y en el caso filipino es el inglés. La asignatura del español y su enseñanza como lengua extranjera en el contexto filipino está vinculada de una manera directa o indirecta con todas las demás

asignaturas en el currículo educativo de Filipinas por la historia compartida que este país tenía con España.

Asimismo, es una realidad que en la actualidad es necesario que los alumnos sean formados para ser competentes para toda la vida, porque es lo que exige la sociedad. La enseñanza del español en Filipinas es más que solo aprender a leer y escribir, es otra manera de conocer y estudiar su propia cultura, historia e identidad dado que es el idioma que marca y define la identidad nacional de los filipinos, además de que existen muchas similitudes entre el idioma filipino y el español, así como el pasado compartido de las dos naciones. La enseñanza del español en las escuelas filipinas se magnifica al hacer frente a diversas situaciones que se viven en las diferentes regiones que conforman esta nación. Por otro lado, el desarrollo sociocultural de Filipinas implica también la realidad de estar sumido en una infinidad de medios de comunicación (desde la Televisión, el Internet, la telefonía celular, entre otros) justificando la importancia de la enseñanza un idioma extranjera como el español.

Como se ha mencionado anteriormente, la lengua español ha sido lengua oficial en Filipinas, junto con el inglés y el filipino hasta 1976, y hasta 1987 ha formado parte de la enseñanza obligatoria en las universidades. No obstante, desde los finales de los años ochenta del siglo XX, este idioma ha sido discriminado tanto por el gobierno filipino como por muchos ciudadanos. Gracias a la firma del Memorando de Entendimiento para la Mejora y Promoción de la Enseñanza de la Lengua y Cultura Españolas entre el Ministerio de Educación de Filipinas, del Ministerio de Educación de España, el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) el 23 de febrero de 2010, durante la V Tribuna España-Filipinas, se introduce y se impulsa el retorno del estudio del español en 15 centros escolares de estudios secundarios en Filipinas y

a partir del 2012, se generaliza el programa del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria del país.

Este programa del español para la educación secundaria tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito y para que lo usen para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar en una manera reflexiva en las prácticas sociales del idioma de un mundo contemporáneo y cada día más globalizado.

Aunque la lengua más favorecida por el proceso de globalización es el inglés, aprender hablar el español también resulta muy beneficioso (por ejemplo, el español ocupa en la actualidad el segundo lugar como lengua extranjera más estudiada del mundo, después del inglés; la demanda del idioma español es también la que más ha crecido en la última década; es la segunda lengua más hablada del mundo, después del mandarín, por el número de hablantes que la tienen como lengua materna, entre otros).

Se puede ver también que la enseñanza del español dentro de la educación filipina es importante, ya que esta asignatura ayuda a entender todas las demás asignaturas en el currículo, especialmente con las exigencias del mundo actual sobre todo en el ámbito social y laboral, con los mercados internacionales abiertos y con los inversionistas en busca de los mejores talentos y oportunidades no solo a nivel nacional, sino también internacional. Es vital que en las escuelas filipinas preparen a los alumnos para que éstos sean más competitivos, flexibles y hábiles para toda la vida, pero también es importante que la educación sea holística y al mismo tiempo humanística que forme a los ciudadanos de un mundo globalizado, pero los que no pierdan sus propias culturas e identidades.

CAPÍTULO III. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

3.1. Estado del arte

Los estudios sobre de la enseñanza del español en Filipinas, abundan tanto a nivel internacional, como nacional, por la razón de que éste idioma fue el primero oficial del país desde la llegada de los españoles en el año 1565 y lo ha sido, junto con el inglés y el filipino, hasta 1976, y hasta 1987 ha formado parte de la enseñanza obligatoria en las universidades. A partir del siglo XXI, se observa un resurgimiento del interés por el español entre la juventud educada, así como la implementación de las políticas educativas dirigidas al restablecimiento de la enseñanza obligatoria de este idioma en la secundaria.

Los problemas que causa el retorno del español al sistema educativo en Filipinas, se abordan por los investigadores a niveles nacional e internacional, tales como Javier Galván Guijo (2005), Mercedes P. García (1970), Guillermo González Rivera (2008), Lipski (1987, 2000, 2010), Antonio Quilis (2002), Rodríguez-Ponga (2009), Francisco Moreno (1987), Jaime Otero (1987), W. De la Peña (2008), Erwin Thaddeus Bautista (2006), Beatriz Álvarez Tardío (2002), F. Lämmel (2010), Dan Munteanu Colán (2006), Farolán Romero (2002), entre otros.

La mayor parte de investigaciones dedicadas al tema de la enseñanza del español en Filipinas, son trabajos de corte histórico-crítico, que analizan la trayectoria de la implementación del castellano en Filipinas, su auge, decadencia y olvido. Así, Mercedes P. García, la investigadora filipina, sostiene en su tesis de licenciatura que se titula “Estudio sobre la crisis de la enseñanza de español en Filipinas”, que no se puede analizar la crisis de la enseñanza del español en Filipinas sin conocer sobre la historia de Filipinas en concreto. Dice que la historia

del idioma español se desarrolló acorde con la civilización de Filipinas y trazar su historia es trazar la crisis de la enseñanza del español en las escuelas del país (García, 1970, pp. 106-107).

Después del descubrimiento de Filipinas por los conquistadores españoles, éstos inmediatamente establecieron escuelas parroquiales con el objetivo de enseñar letras a los filipinos. Dichas escuelas impartían instrucción religiosa en español. El medio eficaz de introducir la evangelización a través del idioma español a los nativos de México por los conquistadores españoles, se abandonó en Filipinas dado que ellos se dieron cuenta que el aprender los distintos dialectos del archipiélago era más fácil que enseñar el Cristianismo por medio del idioma español. Este fue naturalmente el primer reto de la enseñanza española en las escuelas de Filipinas o a lo mejor, la raíz de estos serios problemas que se pueden encontrar en la actualidad (García, 1970, p. 106).

Si los españoles hubiesen adoptado el mismo método que usaron en México, no hubiera pasado esta crisis del español en Filipinas; y la lengua hubiera servido como un factor de unión entre Filipinas y España, dado que la base del vínculo es el lenguaje. Los españoles adoptaron un método poco ortodoxo en la educación de Filipinas, en el sentido de que la educación bajo su régimen comenzó por el nivel de colegiado sin establecer escuelas elementales y superiores (García, 1970, p. 106).

Aunque el método de educación durante el régimen español no era tan perfecto como el método moderno, era lo mejor que España podría ofrecer a Filipinas teniendo en consideración la época y las circunstancias. También considerando que el sistema educativo de Filipinas, tenía sus imperfecciones y defectos, el gobierno español, inició lo que suponía ser una reforma en dicho sistema. Con las reformas del gobierno español en las islas, se impusieron y

promulgaron decretos para perfeccionar el sistema y eliminar sus imperfecciones (García, 1970, pp. 106-107).

De esa manera, se estableció el famoso decreto educativo del año 1863 para crear reformas no solo en el nivel de colegiado sino establecer escuelas elementales y secundarias. Se estableció junto con este decreto también un prerrequisito para aquellos que pensaban en la posibilidad de conseguir un empleo en el gobierno por ser graduados de *high school* y tener un dominio perfecto de la lengua española (García, 1970, p. 108).

En dicho decreto también se impusieron otros mandatos estableciendo reformas en el sistema educativo. Algunos de estos decretos proveían que sólo el lenguaje español fuera la lengua oficial en las aulas de las escuelas, en las salas de las cortes y en la enseñanza de la religión dado que el decreto sostenía que la religión podía enseñarse con más eficiencia y perfección a través del rico idioma español. La autora llega a la conclusión de que el famoso decreto educativo del año 1863, hubiera sido un gran progreso en el sistema educativo durante esos tiempos si la guerra civil no hubiese interrumpido sus reformas.

Durante el Gobierno Revolucionario de Emilio Aguinaldo, la educación continuaba y la Universidad de Filipinas fue establecida. Pero este proceso también fue interrumpido por la llegada de las fuerzas americanas y la sumisión de las fuerzas del Gobierno de Aguinaldo. Cuando los americanos tomaron el mando del Gobierno Filipino, como era de esperar, impusieron su lengua como medio oficial de expresión. La transición del español al inglés fue amañado y gradual según la manipulación de los maestros que vinieron para educar a los filipinos. En particular, los Tomistas estaban encargados de la educación de los filipinos y naturalmente con el entusiasmo y la misión de enseñar el inglés a los filipinos. Ese idioma quedó como la lengua oficial de Filipinas reemplazando el español. Es por

esa razón, la desaparición del idioma español era eminente e infalible (García, 1970, p. 109).

Dándose cuenta de este hecho, algunos hispanistas lucharon por retener el idioma español. ¿Pero qué podrían hacer estas escasas manos en comparación con la gigantesca empresa de los americanos? La recrudesciente condición de la lengua española durante el periodo americano nunca se resolvió a pesar de los grandes esfuerzos de los hispanistas filipinos de retenerla. Después de la segunda guerra mundial, cuando América otorgó la independencia a Filipinas, los hispanistas filipinos volvieron a luchar con gran sinceridad en reanimar la lengua. Además creyeron que la manera más eficaz sería hacer la enseñanza del español obligatoria, algunos senadores y congresistas pasaron leyes haciendo obligatoria la enseñanza del idioma en todas las escuelas públicas y privadas (García, 1970, p. 110).

El afán por la enseñanza de la lengua en todas las universidades y colegios fue algo exagerado en el sentido de que no podían hacer nada ante de las demandas de la ley. Colegios y universidades tuvieron que aceptar como maestros de español a personal no calificado pedagógicamente, solo bastaba con que pudieran hablar la lengua. El fracaso de la enseñanza era de esperarse. La preparación inadecuada de muchos de los maestros fue en gran medida parte del fracaso. Como resultado ha creado antipatía por parte de los estudiantes y también desinterés por parte de los maestros.

Por lo demás, se ha visto también que la heterodoxa manera en que los libros de texto fueron usados en muchas escuelas ha sido la causa del fracaso de la enseñanza de la lengua española. La incorporación de las Memorias de la Revolución Filipinas, los discursos de Malolos, poesías patrióticas y escritos de maestros héroes filipinos en el plan curricular de las escuelas fue otro factor que contribuyó a la caída de la enseñanza obligatoria del español. Estos innumerables

problemas con que se ha encontrado la enseñanza de la lengua española parecen ser irremediables (García, 1970, p.110).

Pero, puesto que todo problema tiene su correspondiente solución, en el trabajo presentado se proponen soluciones que bien implementadas y seguidas meticulosamente por las administraciones de los colegios con la cooperación de los estudiantes, los maestros y el gobierno podrían dar buenos resultados y revivir la lengua española en Filipinas. La autora da las recomendaciones para elevar la condición deplorable de la enseñanza de la lengua y espera que sean soluciones adecuadas para la crisis de la enseñanza de la lengua española en Filipinas. Desde estas sugerencias de M. García, se parte en la presente investigación, a fin de elaborar las propuestas pertinentes para subsanar la problemática de la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas.

A nivel internacional, el autor probablemente más conocido que ha escrito sobre la lengua española en Filipinas es John Lipski, el lingüístico estadounidense. En sus trabajos “El Español en Filipinas: Comentarios sobre un lenguaje vestigial” (1987), “Chabacano/Spanish and the Philippine linguistic identity” (2000), “Chabacano y español: resolviendo las ambigüedades” (2010), él ofrece un punto de vista especial sobre el español en Filipinas. En su opinión, el castellano nunca ha sido el idioma de verdadero uso nacional en Filipinas, al contrario, desde el inicio de su implementación, se limitaba a un segmento sociocultural limitado y tras la ocupación norteamericana, experimentó retroceso más rápido (Lipski, 1987, p. 142).

Sin embargo, en su otro artículo “Chabacano/Spanish and the Philippine linguistic identity” (2000), J. Lipski afirma que a causa de muchos años de la colonización española, aún quedan varios aspectos de la cultura castellana en las siete mil islas que componen la República de Filipinas. Así, aun hay filipinos que hablan español, aunque ya no son tan numerosos como antes. Existen también

comunidades indígenas que hablan el chabacano español, o el idioma criollo, de los cuales se encuentran unos diez mil en la Ciudad de Cavite, una ciudad al sur de la capital del país, y en un remoto pueblo de la dicha provincia que se llama Ternate. Mientras tanto en la Isla de Mindanao, en la ciudad de Zamboanga, seiscientas mil personas hablan otro tipo del idioma español criollo (Lipski, 2000, pp. 1-3).

En esta ciudad en particular, la radio y la televisión tienen programas en chabacano, el nombre del idioma español criollo. En otras dos ciudades no muy lejos de Zamboanga, hay barrios que todavía hablan en criollo. Cotabato, por ejemplo, donde alrededor de treinta mil personas aún conversan en este español filipino; o Davao, donde todavía existe una comunidad que habla otro criollo, un caló mezclado con el chino y el japonés. En la ciudad e isla de Basilan, no muy lejos de la ciudad de Zamboanga, también se habla el mismo criollo zamboangueno. Y entre estos hablantes de criollo, los más ilustrados también pueden hablar y escribir en castellano. Además, en la capital, Manila, existe el Instituto Cervantes y algunas universidades locales que enseñan el idioma español (Lipski, 2000, pp. 1-3).

Para J. Lipski, la enseñanza del español tiene mucho más sentido en Metro Manila, Cavite, Zamboanga o Cebú que en otras partes de Filipinas; debido a su cultura e historia como factor principal en cuanto al idioma español. Por eso, hay que hacer un esfuerzo especial para la conservación del castellano, donde hay familias de tradición hispánica y alumnos interesados. Hay quienes proceden de las familias en las que hablaban español y hay quienes hablan chabacano como lengua materna, y estarían encantados de aprender – o de que sus hijos aprendieran - el español internacional. Así que, debería distinguirse cuándo hay que enseñarlo como lengua “cuasi-materna” y cuándo hay que enseñarlo como lengua internacional o una lengua extranjera. Es necesario clasificar y diferenciar

porque la enseñanza del español estándar no debe ser despreciada de ninguna manera frente a la variedad lingüística local (Lipski, 2010. pp. 8-10).

Las ideas de J. Lipski sobre la persistencia del español en la cultura filipina y la planeación separada de su enseñanza como lengua cuasi-materna y lenguas extranjera, apoya Antonio Quilis, el filólogo español que se especializó en la fonética y fonología castellana. Según él en su artículo, “Lo que queda de la lengua española en Filipinas: Presente y futuro de la Lingüística en España”, la lengua española en Filipinas tiene cuatro focos de acción muy concretos a nombrar:

- 1) En su presencia cotidiana en la vida de los filipinos que hablan español,
- 2) En su influencia sobre las lenguas indígenas
- 3) En su presencia en el chabacano
- 4) En la toponimia y en la antroponimia (Quilis, 2002, pp. 199-200)

Él afirma también que la lengua española se asimiló lentamente en Filipinas, y nunca ha sido el medio de comunicación de la mayoría de la población del archipiélago y las causas de esto son los siguientes: su alejamiento, las dificultades de comunicación a causa de su geografía, la fragmentación lingüística y la fragmentación política del territorio, la insuficiencia de maestros, de escuelas, las dificultades de comunicación, y más que nada el pequeño número de inmigrantes hispanohablantes que pudiesen haber hecho posible un mestizaje semejante al de Hispanoamérica (Quilis, 2002, p. 200).

Concluye diciendo que aún existen muchas huellas de la lengua española en el idioma cotidiano que usan los filipinos, y es abundante hasta ahora, lo que aún queda vivo tanto en sus espíritus, como en las páginas más profundas de la historia y de la literatura filipina. Pero aparte de la nueva cultura y la nueva religión que se

enraizó en las Filipinas, los españoles hicieron de este país el punto más lejano donde el Occidente se vuelve a encontrar con el Occidente (Quilis, 2002, p. 214).

Nick Redmond, el investigador estadounidense originario del estado de Virginia, que imparte clases en el nivel primario, en su artículo “El fracaso del español y el éxito del inglés en las Filipinas: Dos sistemas diferentes de planificación lingüística”, presenta los resultados de un estudio que muestra que los españoles no podían desarrollar su lengua como la lengua universal de las Filipinas a causa de factores diferentes. La primera razón era la distancia entre las islas y sus poblaciones indígenas. Este problema geográfico era complicado para los misioneros, que se empeñaban a evangelizar a los indios usando las lenguas indígenas, a pesar de los decretos reales que mandaban el uso del español. El gobierno español no podía cumplir los decretos del rey de España porque no tenía la infraestructura ni el poder necesario para controlar las situaciones lingüísticas fuera de la capital, Manila (Redmond, 2002, pp. 3-8).

Además, las Filipinas no tenían los maestros suficientes para abarcar todas las islas, y la distancia entre España y las Filipinas aseguraba que no hubieran inmigrantes laicos suficientes de España para formar un grupo de maestros y eruditos que pudiera realizar el mandato del gobierno español de una educación en español de los indios (Redmond, 2002, p. 6).

La última razón que aseguraba el fracaso del español era la falta de un sentimiento filipino nacional que tenía como su símbolo de identidad la lengua española. El aislamiento y la falta del contacto lingüístico con otras lenguas, servían para estigmatizar a los indígenas, y ellos vivían sin una unidad ni un sentimiento nacional. Estos problemas se complicaron por las variadas dificultades del gobierno central de las islas. A causa de todos estos problemas, al fin de su control sobre las Filipinas en el año 1898, sólo 2% de la población

hablaba la lengua española. Parecía que sería imposible el desarrollo de una lengua común para las islas filipinas (Redmond, 2002, p. 7).

El autor concluye diciendo que la situación lingüística en las Filipinas es muy complicada. El mero hecho que han pasado unos cuatrocientos años y todavía no haya ninguna lengua nacional de las islas. Aun así, el desarrollo de un sistema de planificación lingüística de hace cien años por el gobierno estadounidense para las Filipinas, ha servido como la raíz del nuevo nacionalismo que ha producido su propia lengua nacional y esta lengua nueva. Sin duda, continuará su lucha contra todas las fuerzas divisivas hasta que todos los filipinos puedan comunicarse en una lengua nacional. Para integrarse como una nación unida y estable, las Filipinas necesitan tener el éxito completo que eludía a los españoles y que sólo era visión distante para los Estados Unidos (Redmond, 2002, p. 14).

Los trabajos de Antonio Quilis, John Lipski y Nick Redmond, forman parte importante del análisis crítico que se realiza en la presente investigación de la dimensión histórica de la enseñanza del español y su impacto en la situación actual de la enseñanza del castellano como LE en Filipinas.

Edmundo Farolán Romero, profesor de la lengua española, poeta y dramaturgo filipino, afirma que el castellano hoy, es una reliquia en Filipinas y que la mayoría de los filipinos ya no hablan el castellano, pero hablan dialectos que tienen sus rasgos. Uno de estos es el chabacano, la lengua criolla de base española con el mayor número de hablantes, que desempeña un papel importante y polémico en el panorama lingüístico del país y es el idioma filipino más cercano al español (Farolán Romero, 2002, p. 146).

En los últimos años, el gobierno filipino ha usado una estrategia problemática en la enseñanza del español, un método de enseñanza desde arriba. Es decir se enseña como los cursos odiados que predicaban desde el pupitre, lo cual fue un error enorme, porque los filipinos, por su larga historia con los

españoles, ya están hartos de ser dominados por ellos, y por esa misma razón se rebelaron contra la enseñanza de su idioma, como lo que ocurría en sus otras colonias. Así, Farolán opina que no es correcto que el castellano fuese una lengua forzada por los colonizadores. Según él, en las últimas tres décadas, el Ministerio de Educación siguió forzando el castellano como curso obligatorio en las escuelas y las universidades hasta 1987, y cuando decidió erradicarlo completamente del sistema educativo, el español se convirtió en una asignatura optativa para los que quisieran estudiarlo (Farolán Romero, 2002, p. 146).

Junto con otro hispanista filipino, Guillermo Gómez Rivera, Farolán Romero opina que el deseo de aprender el español debe proceder “desde abajo”, o desde el nivel de las masas, gente común y no “desde arriba”, en un aislamiento intelectual de la realidad. De esta manera, el español actual en Filipinas, quizás sería una de las lenguas más habladas, aparte del inglés, tagalo y los dialectos nativos. Además, piensa que la colonización española que duraba por casi cuatro siglos, ha dejado huellas y rasgos culturales y lingüísticos en el filipino, por tanto, el filipino es español en su modo de pensar, su religión y su cultura. Los filipinos son identificados con el mundo hispánico, con los latinos, más que con los ingleses y otros europeos, africanos o los demás asiáticos. La esperanza que hoy existe en la enseñanza del idioma español, es esencialmente volver a ser filipino e identificar las lenguas filipinas como el tagalo, cebuano, ilonggo, chabacano, entre otros, con el español, y no aislarlo. A partir de la identificación lingüística y cultural en este nivel, se puede subir al próximo que es del “castellano puro”. De este modo, es posible que la lengua española resurja como lo era en su siglo de oro durante los años de 1860 a 1950 (Farolán Romero, 2002, p. 146).

Erwin Thaddeus Bautista, el ex-jefe del departamento de Lenguas Europeas de la Universidad Estatal de Filipinas, también hace una mirada retrospectiva sobre la historia de la enseñanza del español en Filipinas, y afirma que se pueden

ver que la lengua española como asignatura ha ocupado su lugar en los programas de estudio desde el primer siglo de la colonización hasta actualmente, ya sea con carácter obligatorio o electivo. Y aunque su enseñanza en Filipinas ha avanzado con dificultad porque muchas veces ha encontrado resistencia de los varios sectores de la sociedad, Bautista dice que los esfuerzos hechos a lo largo de los años, han logrado que en el sistema educativo filipino este presente el español (Bautista, 2004, p. 18).

El autor presenta una historia breve de la enseñanza de dicho idioma en Filipinas desde el año 1697, año en que el Rey Carlos II promulgó la instrucción obligatoria en las escuelas primarias, hasta su situación actual como un curso obligatorio impuesto a todos los estudiantes y un requisito para poder obtener el diploma universitario. A causa de la nueva Constitución de 1987 el español perdió su puesto oficial en la legislación. Desde entonces, el ambiente de la enseñanza del español ha cambiado. La inclusión de la asignatura en los programas académicos quedó al arbitrio de los administradores de las universidades dado que en algunas instituciones se la ha suprimido completamente mientras que en otras se continúa enseñando pero solo con carácter electivo reduciendo el número de cursos ofrecidos cada semestre (Bautista, 2004, p. 19).

Pero a pesar de los acontecimientos desfavorables que han ocurrido, el español continúa existiendo y se adelanta en su enseñanza debido a la determinación de los colegios y las universidades que han sostenido una posición optimista a lo largo de los años. Bautista cita a su colega, Elvira Verano, quien ha dicho en su informe presentado durante el Segundo Congreso de Hispanistas de Asia que tuvo lugar en Manila en 1989, que la demanda para enseñar el idioma nunca perecerá, un hecho cuya veracidad aún persiste hasta ahora (Verano Santos, 1989, p. 11). Bautista concluye su ensayo diciendo que la enseñanza del español en Filipinas, no debe abandonar la dimensión histórico-cultural puesto que lo

hispanico forma una parte importante e integrante de la identidad filipina. Sin embargo, y como una adaptación a las realidades económicas contemporáneas, la enseñanza del idioma en la actualidad, debe tener en cuenta también que su futuro depende de mostrar a los estudiantes su valor económico. Porque no sólo sirve para la afirmación cultural sino también para el refuerzo del sistema económico mundial de la actualidad (Bautista, 2004, pp. 22-23).

Beatriz Álvarez Tardío, hispanista y ex lectora de la Agencia Española de Cooperación Internacional, en su ponencia “La disponibilidad de recursos y las nuevas tecnologías” presentada en el Primer encuentro de profesores de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico en el año 2004, sostiene que uno de los problemas de la enseñanza del español en Filipinas, es la disponibilidad de los recursos no sólo para los profesores, sino también para los alumnos. Además de su escasez, el material didáctico y los libros de texto son anticuados y desfasados, y requieren ser actualizados; hace falta también generar un contexto educativo adecuado y el que motive el interés de los alumnos, les de pautas para la utilidad y las aplicaciones del idioma español (Álvarez Tardío, 2004, p. 1).

El alejamiento de la región Asia-Pacífico de los países de habla hispana, contribuye a la sensación de aislamiento de la enseñanza del español. Al mismo tiempo, la situación económica y social en general de muchos países de la región especialmente las instituciones de educación estatales, afectan la enseñanza no sólo del español a causa de la escasez de los recursos. Filipinas no es la excepción a pesar de su relación especial con España: existe una delegación del Instituto Cervantes y un programa de cooperación en este país. Dicha insuficiencia indudablemente influye en la calidad de las clases, el aprendizaje de los alumnos, y en la valoración que se da a la lengua española en la institución donde se está enseñando. Dicho de otra manera, el significado y la importancia que el español puede tener para estudiantes de diferentes disciplinas, están limitados por las

expectativas de utilidad de esta lengua, de tal forma que un departamento de español tendrá más influencia específica en su centro educativo hasta el punto donde a los estudiantes les sea útil estudiarlo (Álvarez Tardío, 2004, p. 2).

A pesar de esto, del gran desarrollo del Internet en los últimos años, ha contribuido al mejoramiento de las condiciones de enseñanza del idioma español, y al mismo tiempo, ha permitido ofrecer a sus profesores y alumnos nuevas posibilidades del uso del español porque ha servido como fuente de recursos y materiales para el profesorado y los estudiantes. En particular, el Internet es un medio para practicar el español y dinamizar su aprendizaje, tener una experiencia de su uso como componente integral de las tareas planteadas. El Internet también ha ayudado en la producción de documentos electrónicos para su publicación no sólo a los profesores del idioma, sino también a los alumnos (Álvarez Tardío, 2004, pp. 4-5).

La autora concluye que en la enseñanza del español, pueden y deben aprovecharse las ventajas que las nuevas tecnologías traen. Las posibilidades que brinda el Internet en el aprendizaje de una LE, son amplias, diversas y divertidas, incluso, en las condiciones de falta de recursos y dificultad de acceso a las fuentes y material didáctico actualizados. Además el uso de las TICs, promueve el aprendizaje autónomo de los alumnos y mejora sus habilidades y motivación hacia la lengua y además contribuye al desarrollo personal del alumno (Álvarez Tardío, 2004, pp. 11-12).

Otro autor que aborda el tema de la enseñanza del español en Filipinas, es Javier Galván Guijo, ex-director del Instituto Cervantes de Manila. Él afirma que el español no prevaleció en Filipinas de la misma manera que en Hispanoamérica aunque el país perteneció a la corona española por más de trescientos años y es lógico de tener en cuenta que el número de españoles en el país fue siempre reducido. Como lengua desempeñó un papel esencial en la formación de la

identidad nacional filipina, e influyó en una forma decisiva en la evolución de las lenguas indígenas del archipiélago, y ha aportado muchos vocablos y expresiones a ellas (Galván Guijo, 2005, p. 163).

Como otros autores han mencionado anteriormente, el español ha sido lengua oficial en Filipinas, junto con el inglés y el filipino hasta 1976, y hasta 1987 formaba parte de enseñanza obligatoria en las universidades. En el 1990 había un total de dos mil seiscientos cincuenta y siete habitantes cuya lengua materna era el español, cifra que no incluye el chabacano, hablado por más de seiscientas mil personas, localizadas principalmente en la ciudad de Zamboanga, en la isla de Mindanao, al sur de la capital del país, Manila (Galván Guijo, 2005, p. 163).

Según Galván, aunque el español dejó de ser asignatura obligatoria en el programa de estudios universitarios filipinos, las universidades prestigiosas del país lo mantienen como una asignatura optativa y es impartida en más de 30 centros. Se sostiene también que unos veinte mil estudiantes filipinos emprenden algún curso de español anualmente, con lo cual, doce mil de esta cifra está en el nivel universitario. Se indican unas cifras muy importantes en cuanto a la enseñanza del español en Filipinas (Galván Guijo, 2005, p. 163).

Concluye que la realidad del español hoy en Filipinas no es muy diferente a los otros países del mundo que no habla español, aunque tiene carácter especial dado su pasado histórico con España, Además, él piensa que los filipinos están poco a poco descubriendo que el español es un idioma útil, cuyo conocimiento les ofrece nuevas oportunidades en el mundo laboral, en particular, en la industria de los “centros de llamadas”, con la cual ha sido experimentado un crecimiento muy grande y rápido en el país. Según Galván Guijo, esta industria genera puestos de trabajo cuyo salario puede aumentar hasta un 40 % de lo normal si el empleado habla ambos idiomas. Al saber dicho idioma, los filipinos-emigrantes obtienen un

puesto de trabajo en los Estados Unidos, pero sobre todo, los filipinos necesitan el español para comprender su historia, y para ser más competitivos en el mundo globalizado (Galván Guijo, 2005, p. 165).

Termina su artículo diciendo que el español en Filipinas dejó de ser la lengua materna de una minoría para ser la lengua preferida que muchos filipinos eligen libremente. La difusión del español en Filipinas, podría disparar en los años que vienen (Galván Guijo, 2005, p. 165).

Dan Munteanu Colán, el filólogo de origen romano, abordando el tema de la lengua española y su presencia en Filipinas, en su artículo “La situación actual del español en Filipinas” (2006), da una breve historia del español en Filipinas. Afirma que fue lengua oficial de la administración, la enseñanza, la cultura y, en parte, la literatura filipina durante la época en la que el archipiélago filipino perteneció a la Corona de España. Siendo lengua oficial en las Filipinas, este idioma permitió a la gente filipina comunicarse entre ellos y desempeñó un papel importante en la cristalización de la propia identidad nacional. Fue asimilado gradualmente en la cultura filipina, y ha tenido una notable influencia sobre las lenguas autóctonas austronésicas, en particular, en el tagalo y el cebuano. Según él, la importancia del español en la vida social, política y cultural del archipiélago filipino es la causa de los factores trascendentales para la historia de Filipinas. El español de Filipinas tiene un carácter conservador y rasgos específicos a causa de un contacto amplio con otras lenguas, sobre todo, el tagalo, cebuano e inglés. A finales del siglo XIX, existía también la interrupción de los vínculos de otros idiomas de las islas Filipinas con la metrópoli. No se pueden olvidar también su identificación mexicana porque se observa una clara semejanza con el español de México, sobre todo en el léxico (Munteanu Colán, 2006, pp. 75-79).

El autor afirma que la actitud de los filipinos hacia el español, no es el resultado de una búsqueda de las raíces y de la propia identidad. La sociedad

filipina actual se replantea su actitud hacia este idioma desde un punto de vista práctico, con una visión al futuro, descubriendo que el español no sólo significa enlaces sentimentales e históricos, sino que es una lengua útil también (Munteanu Colán, 2006, p. 89).

Guillermo González Rivera, uno de los acérrimos defensores de la lengua española en las Filipinas, conocido como el Don Quijote de lo hispano en ese país, el miembro más antiguo de la Academia Filipina de la Lengua Española, un grupo de académicos que son expertos en el uso de la lengua española en Filipinas que pertenece a la Asociación de Academias de la Lengua Española, afirma que la pérdida del español para el filipino, ha llevado al desarraigo de su propia cultura (González Rivera, 2008, pp. 4-5).

Según él, el idioma español no es complicado de aprender para cualquier filipino que hable tagalo, bisaya, bicolano o cualquier idioma local, dado que en estas lenguas indígenas existen muchos hispanismos. Palabras que pertenecen a las prendas que se llevan en el cuerpo, desde la cabeza, con el sombrero, hasta los pies, con los zapatos, se usan en español. Casi todos los muebles y particulares que se encuentran dentro del hogar desde la cocina, el cuarto, la sala, el baño hasta la silla, la mesa, la cuchara, el tenedor, el cuchillo, plato, baño, lavabo, grifo, entre otros, se llaman en español también. Es lo mismo, en toda la infraestructura de urbanización del país con el uso y la presencia de palabras como calle, imbornal, poste eléctrico, esquinita, avenida, plaza, precinto, botica, tienda, mercado, funeraria, estación, clínica, cementerio, hospital, ventana, coche, tren, barco, lanza, muelle, aeroplano y mucho más (Gómez Rivera, 2006, p. 16).

El hecho de que el español empezó a ser el idioma oficial de las Islas Filipinas desde el 24 de junio de 1571, día en la que Manila fue fundada como la ciudad cabecera del Estado Filipino bajo la Corona de España, hasta en 1987 el año en que se promulgó la constitución controversial de la expresidenta Corazón

C. Aquino, bien se puede ridiculizar a todos aquellos que digan que este idioma nunca se habló en las Filipinas (Gómez Rivera, 2006, p. 16).

Siendo idioma oficial del Archipiélago de 7107 islas por muchos años, es algo natural que fuera el idioma de la judicatura, de la legislatura, de las escrituras y las publicaciones oficiales y judiciales. Aparte de esto, existe un gran cuerpo de obras literarias, encima de una tradición literaria, hechas por autores filipinos desde 1593, año en que se fundó la primera imprenta en estas islas, hasta la fecha (Gómez Rivera, 2006, p. 17).

Respecto a la enseñanza de español en Filipinas, Gómez Rivera menciona que el aumento de las asignaturas universitarias en español, incluidas como materias regulares, ha creado más puestos de trabajo para los filipinos de habla hispana que sin mucha dificultad lograron prepararse como profesores de un idioma que conocían y que también utilizaban con el tagalo o el inglés. Sin embargo, el mayor obstáculo en el progreso de la enseñanza del español en Filipinas, es el número de horas que el gobierno filipino ha proveído para esta actividad (Gómez Rivera, 2006, pp. 11-13).

El autor hace un análisis detallado de los programas de estudio de las universidades en Filipinas, y afirma que normalmente, se provee un total de cincuenta y cuatro horas adjuntadas por cada asignatura en un semestre, y cada sesión de clase dura una hora, los días lunes, miércoles y viernes, y una hora y media, los días martes y jueves. Durante cada semestre escolar, el maestro de cada asignatura universitaria tiene cincuenta y cuatro horas para enseñar a los alumnos la materia que se le encargue. Cada unidad representa un número de horas de enseñanza en un aula o en un laboratorio. En ese caso, las cincuenta y cuatro horas de enseñanza dada a una asignatura de tres horas por semana, representan un crédito de tres unidades por semestre. Para obtener el título universitario, el estudiante en cualquier colegio del nivel universitario, tiene que acumular, a lo

largo de cuatro o cinco años, un promedio de ciento sesenta unidades (Gómez Rivera, 2006, pp. 13-14).

El idioma español fue una asignatura regular en el sistema de educación superior de Filipinas hasta 1964, y tenía 24 unidades asignadas o un total de 8 asignaturas que se completaban dentro de un curso de cuatro años (Gómez Rivera, 2006, p.14). Sin embargo, a causa de la ley del ex-diputado Miguel Cuenco, las 24 unidades dedicadas para el curso de español quedaron solamente con 12 unidades que son equivalentes a 4 semestres. Se menciona también que el número total de los maestros del español empleados antes de 1964 eran alrededor de tres mil, según los datos del Department of Education and Sports de Filipinas (DECS), que es el equivalente de la Secretaria de Educación Pública de México. Es por esa razón que la enseñanza del idioma español, en comparación con la del inglés con sus ciento cuarenta unidades asignadas a su instrucción y uso obligatorio, quedó gravemente afectada por la reducción de las mencionadas cincuenta y cuatro horas por semestre, así que, era natural que más de la mitad de estos maestros perdieran su trabajo o fuesen designados a enseñar otras asignaturas (Gómez Rivera, 2006, p. 14).

Como asignatura “regular” que por la ley y circular oficial, forma parte del programa general de los estudios, aprobado por el Ministerio o Departamento de Educación de Filipinas, bajo el ramal Ejecutivo Presidencial, la lengua española ha dejado de formar parte del programa general y oficial de estudios en Filipinas desde los años cincuenta. Su enseñanza, como lo tenía provisto la Constitución de 1987, puede ser voluntaria y/o opcional es decir “facultativa” o a la discreción personal del que quiera aprender por su cuenta (Gómez Rivera, 2006, p. 9).

Gómez Rivera afirma que el idioma español aún vive en Filipinas, aunque quedó deliberadamente excluido por un gobierno virtualmente colonial que en vano insiste en imponer a la fuerza el idioma inglés. Además, la plena restauración

del idioma español puede empezarse con la mera devolución al idioma nativo de tagalo con su sistema de alfabeto y otros aspectos gramáticos. Por otro lado, la solución de la crisis filipina depende mucho de la restauración de la identidad filipina y los valores hispánicos del pueblo filipino, entre ellos el conocimiento del idioma español para conocer su historia verdadera y su cultura actual con el fin de fortalecer la unidad nacional y de ahí progresar como progresan todos los países vecinos de Asia y otros (Gómez Rivera, 2006, pp. 15-25).

En el presente trabajo se utilizan los resultados de investigación obtenidos por Gómez Rivera a partir del análisis del fracaso en la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas a través de la historia del país y las leyes que su gobierno han implementados durante los años cincuenta y sesenta. Se rescata además la idea del papel del idioma español en la evolución de Filipinas como una nación independiente y con una cultura original.

Wystan De la Peña, de la Universidad de Filipinas, en su artículo “The University of the Philippines. In Defense of Spanish”, presenta el resumen de la historia de la enseñanza del español en la máxima casa de estudios de Filipinas desde su fundación en 1908. El autor hace énfasis en cómo la universidad ha podido promover y salvar la enseñanza del castellano a pesar de las dificultades que se han presentado. Hace hincapié también en la doctrina de Recto, que lleva el mismo nombre de su autor, Claro M. Recto, un político, historiador e hispanista filipino, que establece, afirma y defiende la presencia del español y de la cultura hispana que los españoles dejaron atrás y que los filipinos adquirieron y asimilaron en la identidad cultural filipina. Esta doctrina también fue la ideología que impulsó la producción literaria durante el período norteamericano, y una campaña anti americanista de los escritores en español (De la Peña, 2008, p. 7).

Sin importar su valor para la conservación del español, la doctrina de Recto no fue exitosa por los siguientes tres razones principales que encuentra De la Peña:

- 1) La falta de profesores adecuadamente entrenados;
- 2) La falta de apoyo logístico de administradores de las universidades;
- 3) La impresión negativa que el español tenía como una reliquia del pasado colonial y debido al resurgimiento del nacionalismo posguerra (De la Peña, 2008, pp. 7-8).

De la Peña analiza las acciones que la Universidad de Filipinas ha hecho más allá de la “doctrina de Recto” para la lengua española especialmente después del año 1987, cuando el nuevo gobierno del país eliminó el español como idioma oficial debido a una provisión constitucional y la revocación de la ley que impuso su enseñanza obligatoria (De la Peña, 2008, pp. 8-9).

Así, dicha universidad con 25 profesores del español, llegó a ser el campeón del idioma de Cervantes, a diferencia de otras universidades en Filipinas, más prestigiosas, las que decidieron quitar esa asignatura de su plan de estudios. Para eso, se ha enfocado en tres áreas importantes: la administración; la enseñanza; y el discurso intelectual (De la Peña, 2008, pp. 8-9).

En el área de administración, la Universidad de Filipinas trabaja con varias instituciones como la embajada de España en Filipinas, el Instituto Cervantes, entre otros no tan destacados en proveer programas culturales a la comunidad universitaria. Dichas actividades han resultado provechosas para la propagación no sólo del español, sino también de la cultura hispana por ser las actividades culturales diferentes, y por la diseminación del discurso intelectual en cualquier asunto Hispánico (De la Peña, 2008, pp. 12).

Mientras que en el campo de la enseñanza, el cambio del estatus del español de una asignatura obligatoria a una que es opcional, reducía los números de los estudiantes, y, como resultado, ha dado la oportunidad a los profesores del idioma de introducir los nuevos métodos de enseñanza que era difícil de lograr hasta entonces. Los profesores introdujeron el método comunicativo, haciendo a sus estudiantes hablar y expresarse en el idioma español, aceptando sus errores como una parte importante del proceso de aprendizaje, en lugar de memorizar las conclusiones morfológicas diferentes para aprender los cuales han usado anteriormente. Además, con los grupos más pequeñas, fue posible combinar los textos locales e introducir no sólo la cultura “Fil-hispana”, sino también la Iberoamericana.

Con este nuevo armazón, los estudiantes podrían ver el uso el idioma español no sólo como un resto del pasado colonial sino también como un segundo idioma internacional. Pero más allá de la introducción de nuevos métodos de la enseñanza, la clave principal para llegar al éxito de la enseñanza del español, fue la instrucción multilingüe de la facultad y su nueva actitud hacia la enseñanza, que a su vez provocaba una actitud positiva de los estudiantes para aprenderlo. La diversidad en la instrucción de la facultad del idioma español del Departamento de Lenguas Europeas, permite la experimentación en los métodos pedagógicos, utilizando lecciones aprendidas durante la enseñanza de otros idiomas europeos. Esta pericia es enriquecida más con los servicios de extensión para la comunidad fuera de la Universidad de Filipinas (De la Peña, 2008, pp. 12-16).

Para el presente autor, la mejor medida del desempeño de alguna institución educativa está en la calidad de sus estudiantes y en lo que hacen después de sus estudios y en su discurso intelectual. Lo más importante es reforzar las mentes de las personas con el conocimiento sobre la presencia de la cultura de “Fil-hispano” en la totalidad del concepto “ser filipino”, que cambia con cada generación. Este

refuerzo se lleva a cabo en los centros de discurso, tales como las universidades, donde mentes de jóvenes idealistas pueden ser encontradas (De la Peña, 2008, pp. 12-15).

Menciona también un gran cambio que ha pasado en la máxima casa de estudios del Filipinas en el año 2007, donde se ha abolido el único curso en el país dedicado a la Filología Española, a una licenciatura en Lenguas Europeas, donde sus alumnos tienen que especializarse en 2 idiomas europeos. De la Peña dice que esa decisión significó que ha abandonado completamente el español y los estudiantes ya no ven a sí mismos como profesionales especializados en el idioma español. Este cambio también refleja las realidades presentes del mundo: el proceso de globalización, donde todas las economías de los países del mundo están experimentando la delineación más aguda entre el Norte y el Sur. De la Peña enfatiza la importancia de un profesional, quien debe ser por lo menos bilingüe, un individuo que al defender su cultura materna toma parte en el discurso de la comunidad internacional. Aquí es donde la Universidad de Filipinas ha ido más allá de “la doctrina de Recto”; se han recomendado el estudio del español no solo para defender la identidad de los Fil-hispanos sino también para que los estudiantes adquieran una vista más amplia del mundo, y para que tengan una visión de que mientras son filipinos, también son ciudadanos del mundo, ya que viven en una era donde las realidades económicas muestran la necesidad de tener una presencia más fuerte en la comunidad internacional (De la Peña, 2008, pp. 15-17).

Hay que subrayar que el estudio de la problemática de la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas, se ha vuelto muy actual a partir de la re-introducción del castellano en los planes de estudio nacionales, su implantación en la enseñanza secundaria como lengua extranjera, ampliación del área de colaboración política, institucional y económica que se desarrolla en esta lengua,

gracias a la iniciativa de la expresidenta del país, Gloria Macapagal Arroyo, y la firma del Memorando de Entendimiento para la Mejora y Promoción de la Enseñanza de la Lengua y Cultura Españolas, entre el Ministerio de Educación de Filipinas, el Ministerio de Educación de España, el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), el 23 de febrero de 2010, durante la V Tribuna España-Filipinas.

Así, Rafael Rodríguez-Ponga, presidente de la Asociación Española de Estudios del Pacífico, presenta el análisis detallado de la situación de la enseñanza del español como LE en Filipinas, al principio del siglo XX. Primero, el autor estudia la Constitución de 1987, y afirma que respecto a las lenguas de uso oficial en Filipinas, este documento establece cuatro categorías: una lengua nacional, el filipino (basado en el tagalo); dos lenguas oficiales, el inglés y el filipino; las lenguas regionales, como lenguas oficiales auxiliares; y dos lenguas de promoción voluntaria, el español y el árabe (Rodríguez-Ponga, 2009, p. 3).

El autor recalca que el español nunca sustituyó las lenguas vernáculas filipinas. Quiere decir, que los filipinos nunca abandonaron sus idiomas. El español, aunque era la lengua oficial del país desde 1565 hasta 1987, nunca fue un peligro para la diversidad lingüística filipina. Por el contrario, la amplió con su propia presencia y con el surgimiento de las nuevas lenguas criollas, que en general son más conocidas como chabacanas (Rodríguez-Ponga, 2009, p. 3).

Rodríguez-Ponga dice que el español ha cambiado radicalmente de estatus, desde 1898, el año en que España ha perdido Filipinas como colonia. Además, ya no es la lengua internacional de los filipinos, y en lugar de esto es el inglés. Tampoco es la lengua del ambiente social, político y cultural ni la de la familia porque existe el inglés y el tagalo (o filipino, como lengua nacional) o en el caso de las otras familias filipinas alrededor del país, se usan sus propias lenguas vernáculas de su provincia (Rodríguez-Ponga, 2009, p. 3).

El artículo cita también otros académicos e hispanistas como Francisco Moreno y Jaime Otero, cuyos estudios demuestran que habían cuatrocientos treinta y nueve mil personas que hablaban español en Filipinas en el año 2007 que es equivalente a sólo 0,5% de la población total que es de noventa millones (Moreno y Otero, 2007, p. 33-34).

Sin embargo, se observaba que esa cifra está disminuyendo, incluso en las familias mestizas, o las que tenían el español como lengua habitual. Han dejado de hablar en español a sus hijos y nietos, para pasarse al inglés y al tagalo. Así, se puede concluir que lo que pierden estas familias, no es una lengua “colonial”, como creen algunas personas, sino una variedad dialéctica específica y única, con sus propios rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos o lo que es más conocido como el español actual de Filipinas (Rodríguez-Ponga, 2009, p. 3).

Rodríguez-Ponga menciona también que el bilingüismo en una casa típica de Filipinas es posible aunque el trilingüismo es más difícil. Para las tres cuartas partes de los filipinos, el español sería la cuarta lengua, tras su lengua materna y tras el filipino (tagalo) y el inglés. Así que, la situación del español es verdaderamente difícil en el contexto de la realidad lingüística filipina tan diversa, no solo porque hay muchas lenguas, sino también cada individuo es plurilingüe (Rodríguez-Ponga, 2009, p. 3).

El autor sostiene también que en la actualidad hay varias universidades en Filipinas que ofrecen español como asignatura de lengua extranjera, aunque su número ha bajado, a causa de un retroceso generalizado. En 1995, Maruxa Pita, una teresiana y profesora de la “Escuela Makabata” (traducida al español como “Escuela en defensa de los niños”) una escuela ubicada en una de los suburbios de la capital de Manila, identificó setenta centros de enseñanza superior que impartían la lengua española, con las cuales tienen un total de quince mil quinientos setenta y ocho alumnos. Por otro lado, en el 2006, el exdirector del

Instituto Cervantes de Manila, Javier Galván, contabilizó treinta y dos centros y doce mil cuatrocientos sesenta y seis alumnos (Rodríguez-Ponga, 2009, p. 4).

En algunos casos, la lengua española es una asignatura específica para los alumnos de carreras de Humanidades y en ciertas carreras como Historia y Derecho, y sigue siendo de gran utilidad para comprender los propios documentos filipinos. El español se ofrece en el Departamento de Lenguas y Literatura de la Universidad San Carlos de Cebú, en el sur del país, o el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Ateneo de Manila, a los alumnos de cualquier carrera. Sin embargo, el centro de aprendizaje que tiene más amplias titulaciones es la Universidad de Filipinas donde se pueden cursar una licenciatura en la lengua y filología española, una Maestría de Español con tres opciones para especializarse (lengua, literatura, estudios de Rizal y traducción) y doctorados en literatura hispánica, literatura hispanoamericana, literatura hispano-filipina o literatura peninsular. El Saint Pedro Poveda College (de las teresianas), en la ciudad de Quezón, es otro centro de estudios en Filipinas donde se ofrece español como asignatura y se enseña en todo su programa educativo, desde la primaria hasta la secundaria (Rodríguez-Ponga, 2009, p. 4).

Por la parte del gobierno español, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, un órgano de gestión de la política española de cooperación internacional para el desarrollo envía tres lectores de español a universidades filipinas en donde el Instituto Cervantes de Manila colabora habitualmente con ellas y da clases a más de 3,000 alumnos adultos (Rodríguez-Ponga, 2009, p. 4).

Hay mención también en este artículo, de Rodríguez-Ponga, que por muchas décadas el español ha ido retrocediendo dado que muchos ven el idioma con prejuicios, diciendo que es algo antiguo, colonial, inútil, difícil o elitista. Sin embargo, había muchos cambios recientemente y se empieza a ver el idioma

español como una lengua útil, internacional y abierta así que ya hay muchos filipinos que lamentan no haberla aprendido antes y de una manera mucho mejor. Algunos de ellos, son los alumnos de medicina y enfermería que estudian el idioma español para tener mejores posibilidades de emigrar a EE.UU. Dado que es la segunda lengua hablada allí, tendrán mejores opciones laborales al poseer esta habilidad. Los trabajadores de las centrales telefónicas (call centres), lo aprenden también dado que significa un aumento considerable en sus sueldos. Otra motivación para aprender el idioma es por la situación geográfica de Filipinas que está entre Europa y América, siendo un lugar idóneo para cubrir el hueco producido por las diferencias en los horarios (Rodríguez-Ponga, 2009, pp. 4-5).

Se puede ver también la importancia de la lengua española en el mundo corporativo. Los consultores internacionales en materia de desarrollo, aconsejan a las autoridades de Filipinas que los ciudadanos deben aprender español, como los japoneses o coreanos, para que puedan facilitar sus relaciones comerciales con Iberoamérica, España y la Unión Europea. Es por esta razón que se ha sugerido a la NEDA (National Economic and Development Authority), la agencia independiente del gobierno filipino encargada de la planeación del desarrollo económico, que el español forma parte importante del desarrollo del país. Además, el gobierno filipino ordenó al alcalde de Zamboanga, donde se habla el chabacano, a reforzar los elementos hispánicos en esa ciudad porque los lugares que se identifican con su cultura, prosperan más, y se puede usar el conocimiento del español (y/o chabacano) como un instrumento de ascenso profesional (Rodríguez-Ponga, 2009, p. 4).

Otro programa que el gobierno filipino ha lanzado en cuanto a la promoción de la lengua española, es la creación del National Language Skills Institute bajo el organismo público de formación profesional y el TESDA (Technical Education and Skills Development Authority, por sus siglas en inglés), donde se ofrecen

cursos de español directamente relacionados con la obtención de puestos de trabajo. Los mismos cursos especializados de español con el fin de lograr empleo en centros de llamadas o como profesores, se ofrecen por parte del Instituto Cervantes, la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana, que tiene una delegación en Filipinas.

Estas son algunas razones del porqué el español es percibido ahora como un instrumento de comunicación, con sus cuatrocientos millones de hablantes, y que se ha convertido en una vía de nuevas oportunidades y mejoras laborales. Además, con estos ejemplos el español está empezando a separarse de España, de su pasado colonial y de la propia historia y literatura filipina. Se está produciendo una deshispanización y al mismo tiempo una desfilipinización y se ve el idioma como una herramienta útil, sin más parentescos y se puede comparar con el inglés por tener el mismo éxito como lengua universal que la mayoría aprende no por motivos históricos o literarios, sino prácticos (Rodríguez-Ponga, 2009, pp. 4-5).

Rodríguez-Ponga concluye su artículo con un énfasis de las oportunidades para las personas que deseen aprender idiomas. En el caso de España o Filipinas es una cuestión de derechos humanos, de libertad individual, cultural, educación y expresión, diciendo que todos quieren oportunidades en libertad y esto incluye la libertad de los padres o los propios alumnos de decidir cuál lengua extranjera quieran estudiar. Es necesario e importante también conocer la realidad sociolingüística de Filipinas porque no es igual a los otros países que fueron parte de la colonia española. Termina su artículo diciendo que académicos e hispanistas como él, deben ayudar a los que quieran estudiar el español por medio de la contribución de sus conocimientos para que ellos tengan oportunidades de empleo, desarrollo, cultura, educación y libertad individual (Rodríguez-Ponga, 2009, pp. 5-6).

Friedrich Lämmel ha abordado el tema de la enseñanza e importancia del español en Filipinas. Él afirma que para poder justificar los esfuerzos para implantar de nuevo el español, y su papel en la República Filipina actual, es necesario saber la historia de Filipinas y su relación con España y México. Así, resulta que el español fue la lengua de la resistencia inicial frente al imperio español y contra la burocracia española en el país. Fue el idioma de la educación de la multitud en el comienzo del siglo veinte y también, fue un símbolo de resistencia contra la ocupación estadounidense (Lämmel, 2010, p. 12).

Según Lämmel la importancia del español durante la época de la conquista española, radica en la formación de una cultura específica de las élites “ilustradas” filipinas, para las cuales, hablar el idioma español, fue un símbolo de su igualdad con los conquistadores, su emancipación y su nivel educativo. Fueron ellos quienes crearon la idea de un nacionalismo filipino y la independencia filipina y utilizaron la lengua española en sus artículos y ensayos (Lämmel, 2010, p. 12).

Por ejemplo, el héroe nacional, José Rizal, que era uno de los “ilustrados”, quién además de ser un médico, era maestro y autor de varias obras y fue quien inspiró al pueblo filipino con su patriotismo y sus escritos críticos, en los cuales reveló el nepotismo y la corrupción entre los oficiales del gobierno de esta colonia española. Aunque hablaba varias lenguas, estudiaba en varios países europeos y viajaba a diferentes países del mundo, casi todas sus obras importantes fueron escritas en español (Lämmel, 2010, p. 13).

Para Lämmel, los filipinos modernos, van a dar cuenta de la importancia del castellano no sólo por la historia de Filipinas y su herencia hispánica, sino también, usando las palabras del hispanista filipino Don Claro M. Recto, “por imperativos del patriotismo, porque el español es cosa nuestra, sangre de nuestra sangre, porque así lo quisieron nuestros héroes y estadistas del pasado, y sin él será trunco el inventario de nuestro patrimonio cultural...” (Lämmel, 2010, p. 23).

El español fue de inmensa importancia en la revolución filipina, la declaración de la independencia, como también en la primera constitución de Filipinas, en el cual fueron escritos estos textos. Asimismo, es parte de la identidad filipina pero sólo una parte, ya que todos los otros aspectos de la identidad filipina, son independientes del idioma. Sin embargo, la identidad filipina es incompleta sin la lengua española hablada en todas partes del archipiélago. Es como declarar que no hay ninguna cultura filipina que exista ahora en Filipinas (Lämmel, 2010, p. 22).

Lämmel aclara que gracias al español, hoy existe una cultura, una identidad filipina, a pesar de que la mayoría de la población no habla español. Las personas que demandan la reimplantación del español, no toman en cuenta el hecho de que cultura e identidad siempre se modifican. Al respecto, el autor presenta ejemplos de su propio país, Alemania, hablando de uno de sus productos principales, la cerveza, a la cual tanto los alemanes, como la mayoría de la gente del mundo aceptan como parte de la cultura alemana, aunque, en realidad, proviene de Irak (Lämmel, 2010, pp. 25-26).

Respecto a la utilidad de la lengua española, Lämmel asegura que como lengua común, ésta sería de gran provecho para las Filipinas en las relaciones comerciales con los países de América Latina, dado que comparten una historia similar, con las mismas experiencias de la cultura colonial española, la arquitectura, religión, represión y explotación, el mismo nivel económico. No obstante, él sugiere que la importancia de la lengua en las relaciones comerciales es a veces, un poco exagerada (Lämmel, 2010, p. 29).

Lämmel concluye que el español fue la lengua de la élite filipina por muchas décadas, y tenía un papel importante durante los primeros esfuerzos para una nación filipina y fue usada por los primeros novelistas y literarios. Sin embargo, opina que el esfuerzo para la revitalización del español, no es favorable

por razones financieras e intereses. Por el contrario, la aceptación del hecho de que la identidad y la cultura son aspectos que constantemente cambian y se conforman de muchos elementos, ayudaría a entender que en esta era de globalización e interconexión mundial, la identidad de un individuo es más importante que la cultura del país.

El autor reconoce que es positivo conservar y respetar el patrimonio español y la historia española en Filipinas, sin embargo, ve el peligro en la re-implementation del español como lengua obligatoria, ya que esto traería nuevas tensiones y conflictos en la sociedad filipina. Lämmel sostiene que en un país democrático como lo es Filipinas, el individuo tiene derecho a elegir un idioma como lengua materna, así que si la mayoría elige uno que no sea el castellano, entonces así se comunicarían entre ellos. De ese modo, se constituye la identidad y cultura de cualquier país, ya que la mayoría de la población debe decidir por razones de conveniencia, financieras, de valores, o por cualquier otra razón, pero sobre todo, tiene que tomarse la decisión libremente (Lämmel, 2010, p. 30-34).

Los trabajos más recientes acerca de la enseñanza del español en Filipinas, son el informe “Iniciado el proceso de regreso del idioma español a las escuelas de Filipinas” (2010), y el Informe gubernamental hecho por el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) y la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Filipinas (2011)

El informe “Iniciado el proceso de regreso del idioma español a las escuelas de Filipinas” (2010), describe el Programa de colaboración dirigido a reintegrar el español en las escuelas de Filipinas, recién iniciado por la Secretaría de Educación de Filipinas junto con el Ministerio de Educación Español, el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (Rodríguez, 2010, p. 1).

Dicho programa fue creado después de unas conversaciones de alto nivel y de contactos en el mundo diplomático que tuvieron lugar entre la expresidenta de Filipinas Gloria Macapagal y de su secretario de Educación, Jesli Lopus, y las autoridades españolas. El gobierno de ese país, decidió crear un programa específico de lenguas extranjeras, y el español era la mayor preferencia para esto. La firma del Memorando, tuvo lugar durante la celebración de la V Tribuna Hispano-Filipina en Barcelona, que se llevó a cabo el 23 de febrero de 2010, donde el Ministerio de Educación español, el Instituto Cervantes, la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo y la administración filipina formalizaron un acuerdo para la cooperación coordinada en la integración de la lengua española en el sistema educativo local, para que el ministerio de la educación filipina elija las escuelas, y el Instituto Cervantes forme durante cada verano a los profesores. El objetivo de dicho Memorando es extender la oferta de la enseñanza del idioma español a casi 130 colegios o centros educativos alrededor del archipiélago (Rodríguez, 2010, pp. 5-7).

El Informe gubernamental del Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) y la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Filipinas (2011), aborda, entre otros, el tema del mercado de aplicación de los conocimientos del castellano en Filipinas. En este informe se menciona que la República de Filipinas tiene en la actualidad, aproximadamente tres millones de hispanohablantes como consecuencia de los lazos históricos y culturales que ha tenido con España. Aunque muchos años han pasado desde que el español ha sido el idioma oficial y de la enseñanza obligatoria, se ha notado un aumento en el número de los estudiantes del español en el país, como resultado de la labor de diversas instituciones españolas y filipinas y de la misión diplomática. Se menciona que se han presentado los resultados iniciales de los programas más recientes que el gobierno español ha implementado junto con el gobierno de las

Filipinas, a nombrar, el “Memorando de Entendimiento para la Mejora y Promoción de la Enseñanza de la Lengua y Cultura Españolas”, para promover la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera en las escuelas secundarias públicas de Filipinas (Instituto Español de Comercio Exterior, 2011, p. 11).

A pesar del aumento de interés hacia la lengua española como lengua extranjera, no existe producción local de recursos bibliográficos para su enseñanza en Filipinas, el material que se utiliza actualmente, es importado. Como resultado de la confluencia de varios factores demográficos, culturales y económicos, se estima que habrá un aumento marcado en la demanda del material de la enseñanza del español en Filipinas en los años que vienen (ICEX, 2011, pp.4-11).

De tal manera, el análisis de las investigaciones previas a la presente, sobre el tema de la enseñanza del español en Filipinas, mostró que los estudios se dividen en dos grandes tópicos: las investigaciones sobre los aspectos históricos del desarrollo del español como lengua oficial y la enseñanza del castellano antes y después del 1987, cuando dejó de formar parte de la enseñanza obligatoria. Asimismo, hay que destacar que no existe el punto de vista único entre los científicos respecto a la relevancia de la reintroducción de la obligatoriedad del español en el sistema educativo de Filipinas,

Así, la mayoría de los autores filipinos defienden la enseñanza obligatoria del español, como lengua que durante varios siglos ha sido el símbolo de la identidad nacional, patriotismo, “ilustración” (E. Bautista, G. González Rivera, entre otros). Sin embargo, otros (Farolán Romero, G. Gómez Rivera, entre otros) opinan que precisamente la introducción obligatoria del español en las escuelas hasta 1987, que se impuso “desde arriba”, tuvo que ver con posición negativa del pueblo filipino hacia esta lengua. La iniciativa de aprender el castellano, debe

proceder “desde abajo”, su forzado restablecimiento puede llevar otra vez a su rechazo.

Por otro lado, algunos estudiosos, en su mayoría, extranjeros, afirman que el español, en realidad, nunca se ha convertido en la lengua de uso común de todo el pueblo, más bien se usaba (y se sigue usando) en algunas regiones (Cavite, Térnate, la isla de Basilan, la Isla de Mindanao, Zamboanga, etc.), además, ha sido el idioma de la élite “ilustrada” de Filipinas. Por tanto, estos autores con su mirada “desde afuera” (D. Colán, F. Lämmel, J. Lipski, A. Quilis, N. Redmond, entre otros), sugieren que el gobierno debe ser muy cuidadoso en la implementación de la política educativa dirigida a restablecimiento de la enseñanza obligatoria del español.

A finales de la primera década del siglo XX, con la firma del Memorando de Entendimiento para la Mejora y Promoción de la Enseñanza de la Lengua y Cultura Españolas, entre el Ministerio de Educación de Filipinas, el Ministerio de Educación de España, el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), aparecen los trabajos que buscan justificar la utilidad práctica del español en la vida moderna de filipinos, que del símbolo patrio y el objeto de nostalgia por el pasado “glorioso” (1860-1950), de la lengua de promoción voluntaria y opcional en la educación (1987-2009), se convirtió, a manera del inglés, en una herramienta útil para la comunicación internacional cuyo dominio brinda mejores oportunidades de empleo (2009- hasta hoy) (W. De la Peña, F. Lämmel, R. Rodríguez-Ponga, entre otros).

Vale la pena destacar que las obras de Javier Galván Guijo (2005), Mercedes P. García (1970), Guillermo González Rivera (2008), Lipski (1987, 2000, 2010), Antonio Quilis (2002), Rodríguez-Ponga (2009), Francisco Moreno (1987), Jaime Otero (1987), W. De la Peña (2008), Erwin Thaddeus Bautista

(2006), Beatriz Álvarez Tardío (2002), F. Lämmel (2010), Dan Munteanu Colán (2006), Farolán Romero (2002), entre otros, son muy relevantes para el subcapítulo “Antecedentes históricos” de esta tesis, dado que contienen tanto los datos históricos del español en Filipinas, como la información reciente y detallada de los esfuerzos actuales de los gobiernos de Filipinas y España en cuanto a restauración de la enseñanza de la lengua española y su obligatoriedad.

Los trabajos escritos por Álvarez Tardío, Lämmel, Munteanu Colán, Farolán Romero, el Instituto Español de Comercio Exterior y la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España, contienen información muy útil que sería tomada en consideración, para formular las recomendaciones a fin de subsanar la problemática de la enseñanza del español como LE en Filipinas.

3.2. Marco teórico

La enseñanza es una de las actividades y prácticas más nobles que capacita al individuo en diferentes ámbitos de su vida. Ésta implica también la mejora de técnicas y métodos de estilos diferentes de la instrucción, que tienen el valor del conocimiento e información, los esfuerzos y las actitudes de un individuo hacia la actividad productiva en la sociedad como su objetivo final. A pesar de que existen ejemplos de enseñanza en el reino animal, indudablemente, es una actividad propia e importante del ser humano dado que es la que le permite desarrollar la sobrevivencia permanente y la adaptación a varias situaciones, realidades y fenómenos.

Hay diferentes tipos de enseñanza. Por lo general, el término “enseñanza” alude a la actividad que se desempeña en los espacios establecidos preliminarmente. En otras palabras, se trata de la enseñanza que tiene lugar en los espacios escolares y académicos. La enseñanza está siempre relacionada a los

objetivos, métodos, prácticas y recursos que son organizados de una manera sistemática con el intento de lograr resultados similares en distintos individuos.

Las teorías de enseñanza presentadas por varias corrientes pedagógicas, han desarrollado datos interesantes y significativos en cuanto a cómo generar los espacios, métodos y actividades correctas para cada tipo y nivel de estudios. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se crea entre el educador y el alumno, es variable y depende de muchos factores. De otra manera, la enseñanza ha manifestado diversos intereses a lo largo de su existencia como una ciencia.

3.2.1. El concepto de la enseñanza

La enseñanza se define como la tarea y resultado de enseñar. Es decir instruir, adoctrinar y adiestrar con normas o preceptos. Se trata del sistema y método de dar instrucción, constituido por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que instruyen a una persona. La enseñanza implica la interacción de tres elementos principales: el profesor, docente o maestro; el alumno o estudiante; y el objeto de conocimiento. La tradición jacobina supone que el profesor es la fuente del conocimiento y el alumno, un simple receptor importante del mismo. A partir de esta concepción, el proceso de enseñanza es la transferencia de conocimientos del docente para el estudiante, por medio de varios medios y técnicas (Definición de Enseñanza, 2011, pp. 1-2).

No obstante, para las tendencias educativas, el docente es un facilitador del conocimiento, actúa como vínculo entre éste y el estudiante mediante el proceso de interacción. Como consecuencia de esto, el alumno se empeña con su aprendizaje y se adelanta en la búsqueda de él. La idea de la enseñanza como la transmisión de conocimientos se basa en su mayor parte, en el arte de hablar y escribir. El discurso del docente, la ayuda de libros de textos, la participación y el

debate entre los estudiantes, son algunas de las formas, a través de las cuales se pone en práctica el proceso de enseñanza.

Hoy con el avance científico, la enseñanza se ha integrado con las nuevas tecnologías y usa diferentes medios para difundir el conocimiento, como el video e Internet. La tecnología también ha ampliado el aprendizaje a distancia y la interacción más que el hecho de compartir un mismo espacio físico (Definición de Enseñanza, 2011, pp. 3-5). Otra definición de la enseñanza propone Navarro: es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más limitado que el de la educación, dado que la educación tiene como finalidad, la formación total de la persona, mientras que la enseñanza sirve para la transmisión de los saberes, mediante varios medios. De tal manera que la educación engloba la enseñanza (Navarro, 2004, p. 13).

Los métodos de la enseñanza, reposan sobre las teorías del proceso de aprendizaje. Una de las tareas más importantes de la pedagogía moderna, es estudiar la eficiencia de los métodos de la enseñanza, y al mismo tiempo, formularlos teóricamente. En esta área en particular, destaca la psicopedagogía. El fundamento básico de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es representado por una respuesta automática condicionada. Dicho de otra manera, hay una relación entre la respuesta y el estímulo que la provoca; y el sujeto que enseña, es el que está responsable de provocar dicho estímulo, con objeto de obtener la respuesta en la persona que aprende (Navarro, 2004, p.14).

Esta teoría hace posible la formulación del precepto de la motivación, un principio básico en el proceso de la enseñanza, y consiste en estimular a un sujeto para que ponga en marcha sus capacidades. El estudio de la motivación, comprende los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan. De aquí se puede ver la importancia que el incentivo tiene en la

enseñanza, dirigido a producir, a través de un estímulo, en el sujeto que aprende, la motivación para su aprendizaje. Asimismo, es necesario conocer las condiciones en las que se encuentra el individuo que está aprendiendo, es decir, su nivel de comprensión, de madurez y de cultura, entre otros factores.

Para ser eminentemente sociable, el hombre no se desarrolla de la manera solitaria, sino es influenciado por los demás y está en una reacción continua a esa influencia. La enseñanza funciona de esa manera, no solo por ser una función social, sino un resultado de la condición humana, dado que es el medio con que la sociedad perpetúa su presencia. Por lo tanto, como existe el deber de la enseñanza, también el derecho de que se faciliten los medios para adquirirla, y para hacer posible que estos medios se encuentren, el Estado tiene uno de los papeles más importantes en la sociedad: facilitar los medios y recursos humanos, quienes ponen de su parte para adquirir todos los conocimientos necesarios para su beneficio personal y el progreso de la sociedad (Navarro, 2004, pp.15-16).

En la actualidad, hay una tendencia en el campo de la enseñanza hacia la reducción de la teoría, buscando las maneras de integrarla con la práctica. En este campo, hay varios métodos, inclusive audiovisuales. En general, son los más accesibles y con los que se intenta abolir la enseñanza tradicional, con la finalidad de lograr un beneficio en el autoaprendizaje del individuo. Otra forma más moderna es la instrucción con multimedios, que tiene grandes ventajas para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otra definición de enseñar es dar a los alumnos la oportunidad de tratar inteligente y directamente los datos de la disciplina, organizando, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva. Con otras palabras, enseñar es dirigir con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura. Es también guiar a los alumnos hacia los hábitos de aprendizaje auténtico, que los acompañará a lo largo de la vida. La enseñanza, en

su más moderna significación, es la dirección técnica del proceso de aprendizaje (Alves Mattos, 2007, p. 2). De una manera concisa, enseñar significa lo siguiente:

- a) Tener previsto y hacer planes de este proceso en particular, transmitiendo una organización eficaz al programa de trabajos y reuniendo el material bibliográfico y los medios auxiliares necesarios para estudiar la asignatura e ilustrarla;
- b) Incitar a los alumnos al estudio de la asignatura, dándoles ánimo, proveyéndolos de la información necesaria, orientando su razonamiento, dando aclaraciones a sus dudas y reafianzando su progresiva comprensión y maestría de la materia;
- c) Guiar a los alumnos en actividades específicas, apropiadas y fructíferas, que los conduzcan a adquirir de manera experimental, un creciente dominio juicioso acerca de la materia, sus problemas y sus relaciones;
- d) Hacer un diagnóstico de las causas, la dificultad, frustración y fracaso que los alumnos puedan encontrar en el aprendizaje de la materia, y ayudándolos a vencerlas, rectificándoles en el momento oportuno;
- e) Ayudar a los alumnos a reforzar, integrar y enfocar mejor en lo que hayan aprendido, de manera que sean modificadas sus actitudes y su modo de actuar en la vida;
- f) Comprobar y discernir de una manera objetiva, los resultados alcanzados por los alumnos en la experiencia del aprendizaje, y las probabilidades de transferencia de esos resultados a la vida (Alves Mattos, 2007, pp. 4-9).

La orientación técnica del proceso de aprendizaje, o la técnica de la enseñanza, es basada en este “conjunto de actividades directoras” llevadas a cabo por el profesor con discernimiento y sentido de la realidad. La asignatura es solo la

sistematización del campo en que se realizan esas actividades y sin duda una de las variables más importantes que forma parte de la situación, sin embargo, no es la única ni la principal (Alves Mattos, 2007, p. 10).

Según García González y Rodríguez Cruz, la enseñanza es la profesión dedicada al servicio social y casi es imposible probar que alguna profesión sea de mayor importancia para la sociedad, sin embargo se puede tener la seguridad de que ninguna otra carrera ofrece al profesionista mayor oportunidad para beneficiar a los otros. Por esto, la profesión de enseñar requiere una gran responsabilidad, pero sobre todo, reviste gran importancia dado el papel que la educación tiene en la producción y dirección del cambio (García González, 2008, p. 17).

Hay una gran diferencia entre dar clases y enseñar, es que la primera es simplemente tratar un tema o asunto sin importar si el estudiante lo asimila, es decir, si hay o no cambio en la conducta del mismo. Enseñar es mucho más complejo, profundo, y más “comprometido”. Se trata de un proceso mediante el cual, el maestro selecciona el material que debe ser aprendido y realiza una serie de operaciones cuyo propósito consiste en poner al alcance del estudiante esos conocimientos. Estas operaciones incluyen asignaciones y explicaciones, requiriendo varios tipos de práctica. Enseñar es un verbo transitivo: se enseña a alguien; por tanto, enseñar a una persona implica introducir en ella algún cambio (García González, 2008, p.18).

Así, si una persona ha sido empleada como maestro, aunque se esfuerce casi hasta el “martirio”, si no produce cambios medibles en sus alumnos, no les ha enseñado. Asimismo, enseñar es producir aprendizaje y hacer que la gente lea cierto material, que vea demostraciones específicas y que tome parte en actividades que produzcan aprendizaje.

Es una interacción también entre el maestro y el alumno. Básicamente, un maestro enseña cuando guía las actividades del alumno para producir aprendizaje

y esta guía puede ser directa o indirecta. De esto se deriva que ningún profesor puede considerar su trabajo efectuado por el solo hecho de “dar clases”. Es necesario que se de una segunda condición: que realmente el alumno aprenda. La responsabilidad de aprender es tanto del alumno como del maestro. Las pérdidas ocurridas cuando el estudiante no aprende, no son solo de él, y no puede confiársele la tarea de hacer la instrucción verdaderamente productiva.

La enseñanza tiene su metodología y su técnica. Los métodos y las técnicas constituyen recursos necesarios de la enseñanza; son los medios de realización de esta. A continuación, se definen los términos mencionados. La metodología es una parte de la lógica, su finalidad es señalar el procedimiento para alcanzar el saber de un orden determinado de objetos. El conjunto de los procedimientos adecuados para lograr esos fines, se llama método. Así, un método es el camino para llegar a un fin determinado, o una manera razonada de conducir el pensamiento para lograr algo. Todo método realiza sus operaciones mediante técnicas. Las técnicas de enseñanza, también son formas de orientación del aprendizaje (García González, 2008, p.29).

Los métodos de la enseñanza, pueden ser clasificados tomando en consideración una serie de aspectos, algunos de los cuales intervienen directamente en la organización de la institución escolar. Estos aspectos son:

- La formación de razonamiento.
- Coordinación de la materia.
- Concretización de la enseñanza.
- Sistematización de la enseñanza.
- Actividades del alumno.
- Globalización de los conocimientos.

- Relación entre profesor y alumno.
- Aceptación de lo que es enseñado.
- Trabajo del alumno (García González, 2008, pp.29-30).

A partir de estos aspectos, existen varios métodos. Por ejemplo, en cuanto a la forma de razonamiento, existen los métodos deductivos, inductivos y analógicos o comparativos. Mientras que para la coordinación de la materia, existen los métodos lógicos y psicológicos. Tomando en cuenta el aspecto de la concretización de la enseñanza, existen los métodos simbólico verbalístico e intuitivo. Los métodos de la enseñanza en cuanto a la sistematización de la materia son: métodos de sistematización, los cual se pueden subdividir en los del tipo rígido, semirrígido y el método ocasional. Además, en cuanto a las actividades de los alumnos, los métodos de enseñanza son el pasivo y activo. Tratándose de la globalización de los conocimientos, existe el método de globalización y el método no globalizado o de especialización. En cuanto a la relación entre maestro y alumno, existen los métodos individuales, recíprocos y colectivos. Lo que concierne a la aceptación de lo enseñado, hay métodos dogmático y heurístico. En cuanto al trabajo del alumno, son el método de trabajo individual, el método de trabajo colectivo y el método mixto (García González, 2008, pp.30-35).

Las teorías que analizan los procesos de adquisición de conocimiento, han tenido durante el siglo XX, un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances de la psicología y de las teorías de instrucción, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje.

Las teorías de aprendizaje desde el punto de vista psicológico, han estado asociadas a la práctica del método pedagógico en la educación. El contexto donde

se realiza el proceso educativo, establece los métodos y los estímulos con los que se logra el aprendizaje. Desde el punto de vista histórico, hay tres tendencias educativas: educación social, educación liberal y educación progresista.

Se puede encontrar en la educación social la fase preliminar a la existencia de instituciones educativas. Con este argumento se puede considerar también que la educación es exclusivamente oral y una responsabilidad de la familia y de la sociedad que la transmite. En esta situación, se realiza el proceso de aprendizaje en el contexto social y como parte de la integración del individuo en el grupo, no solo diariamente sino a lo largo de su vida.

Por otro lado, se puede considerar el modelo clásico de educación como el modelo liberal, ya que es basado en “La República” de Platón, y es planteada como un proceso disciplinado y rígido. El proceso de aprendizaje está basado en el seguimiento de un currículum estricto donde las materias están presentadas en una forma de secuencia lógica que a su vez, hace el aprendizaje más claro.

En contraste con esto, el modelo “progresista” puede ser definido, como uno que trata de ayudar al alumno en su proceso educativo y puede ser percibido como un proceso “natural”.

Todas estas teorías tienen origen en el desarrollo de las ideas sociales de Rousseau y han tenido un gran avance en la segunda mitad del siglo en los trabajos de John Dewey en EE.UU. y de Jean Piaget en Europa. Por lo general, estas tres corrientes educativas, han sido apoyadas en teorías educativas y modelos cognitivos diferentes para la transformación de las estrategias de aprendizaje.

En muchos aspectos también, el desarrollo de estas teorías y los resultados de ellas, son influidos por el contexto tecnológico en donde se aplican, aunque tienen como consecuencia el desarrollo de elementos de diseño instruccional como su base y que forma parte de un proceso donde se crea el aprendizaje. Desde

este punto de vista orientado a la psicología, se pueden distinguir principalmente tres enfoques: conductista, cognitivista, y constructivista.

Para el conductismo, el modelo de la mente es comparado con una “caja negra” donde el conocimiento es percibido mediante la conducta, y como una manifestación externa de los procesos mentales internos, aunque éstos últimos están manifestados de una manera desconocida. Desde el punto de vista de la aplicación de estas teorías difundidas por el psicólogo, filósofo social y autor norteamericano Burrhus Frederic Skinner, el aprendizaje es igual a los cambios de conducta observables, o a la frecuencia de esas conductas (Marrero Acosta, O'Shanahan, 1996, pp.13-16).

Se alcanza esto cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada después de que un estímulo ambiental específico está presentado. Los elementos claves para este enfoque en particular son: estímulo, respuesta y asociación entre los dos. Da mucha importancia también a las consecuencias de estas conductas y afirma que las respuestas que les siguen, tienen una probabilidad muy alta de sucederse de nuevo en el futuro.

Se describe el estudiante como un producto de las condiciones de su ambiente. Se evalúa el estudiante para determinar en qué punto de la instrucción debe comenzar, y para determinar también, cuáles son los refuerzos mas efectivos para él. El rol de la memoria para este enfoque no es tomado en cuenta, y el olvido es atribuido a la “falta de uso” de una respuesta. La transferencia ocurre a través de la aplicación del conocimiento aprendido a nuevas situaciones y ocurre como efecto de la generalización. Además de estos, la minoría juega un papel importante en las situaciones que presentan características idénticas o similares y que permiten que las conductas sean transferidas mediante los elementos comunes (Marrero Acosta, O'Shanahan, 1996, pp.13-16).

Las tipos de aprendizaje son discriminaciones, generalizaciones, asociaciones y encadenamiento, sin explicar las adquisiciones a un nivel más alto. Algunos principios básicos de esta teoría son los siguientes:

- El énfasis en producir resultados observables y mensurables.
- La evaluación previa de los estudiantes para determinar dónde se debe iniciar la instrucción.
- El énfasis en el dominio de los primeros pasos antes de progresar a niveles más complejos de desempeño.
- El uso de refuerzos para impactar al desempeño.
- El uso de pistas o indicios, modelaje y práctica para asegurar una fuerte asociación estímulo-respuesta (Marrero Acosta, O'Shanahan, 1996, pp.13-16).

Para este enfoque, la instrucción está estructurada hacia la presentación del estímulo y la provisión de oportunidades para que el estudiante pueda practicar la respuesta apropiada. Además, el aprendizaje basado en este modelo propone medir la efectividad en función de resultados, dicho de otra manera, el comportamiento final, está acondicionado por un estímulo inmediato ante un resultado del alumno, para proporcionar una realimentación o refuerzo a cada una de sus acciones. Se desarrollan a la vez, modelos diseñados de la instrucción basados en el conductismo a partir del sistema formulado por Bloom, los trabajos de Gagné y también de Merrill (Marrero Acosta, O'Shanahan, 1996, pp.13-16).

Las críticas al conductismo están basadas en el hecho de que los tipos de aprendizaje explícito, solo proveen una descripción cuantitativa de la conducta y no permiten conocer el estado interno en que se encuentra el individuo ni los procesos mentales que podrían facilitar o mejorar el aprendizaje.

El enfoque cognitivista, fue desarrollado por Jean Piaget (psicólogo suizo nacido en Ginebra en el año 1896) a través del estudio de sus propios hijos. Este enfoque, pone el énfasis en promoción del procesamiento mental, da mucha importancia a los procesos cognitivos más complejos como el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información. Además, se describe la adquisición del conocimiento como una actividad mental, la cual conlleva una codificación interna y una estructuración por la parte del alumno, quien es un participante muy activo en el proceso de aprendizaje (Marrero Acosta, O'Shanahan, 1996, pp. 16-20).

Los cognitivistas están preocupados también por cómo los estudiantes reciben, organizan, almacenan, codifican, transforman, ensayan y localizan la información, además de los pos pensamientos, creencias, actitudes y valores. Ellos creen que el aprendizaje ocurre cuando la información es almacenada en la memoria de la manera organizada y significativa, o sea, cuando se lleva a cabo la transferencia, es decir, cuando el estudiante entienda, cómo aplicar un conocimiento en los contextos diferentes. El enfoque cognitivista se centra en las estructuras mentales y explica las formas más complejas del aprendizaje, en particular, el razonamiento, la solución de problemas, el procesamiento de información. Los principios básicos de esta teoría aplicada a la educación, son los siguientes:

- La retroalimentación.
- Un análisis del estudiante y la tarea.
- El énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso del aprendizaje.
- El uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones.

- El énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información, para facilitar su óptimo procesamiento.
- La creación de ambientes de aprendizaje que estimulen al estudiante a hacer conexiones con material previamente aprendido (Marrero Acosta, O'Shanahan, 1996, pp. 16-20).

Finalmente, el aprendizaje, a partir de esta teoría, debe ser significativo y la tarea del profesor, es ayudar al estudiante a organizar y relacionar nueva información con el conocimiento existente en la memoria.

Es importante subrayar que las teorías cognitivistas, tienen su primer exponente en el constructivismo. En realidad, el constructivismo comprende un espectro amplio de teorías en cuanto a la cognición que está basado en el hecho de que el conocimiento existe en la mente como una representación interna de una realidad externa. El aprendizaje en el constructivismo, tiene una dimensión particular, dado que el conocimiento reside en la propia mente, y el aprendizaje es visto como un proceso de construcción individual interna de este conocimiento (Jonassen, 1991, pp. 5-14).

De lo contrario, el constructivismo individual, basado en las ideas de J. Piaget, está contrapuesto a la nueva escuela del constructivismo social de Brunner y Vygotsky, que desarrollan la idea de una perspectiva social de la cognición que ha dado lugar a nuevos paradigmas educativos en la enseñanza.

El conexionismo, es otra de las teorías educativas cognitivistas, siendo producto de la investigación en inteligencia artificial, neurología e informática, para la creación de un modelo de los procesos neuronales. Las teorías conexionistas establecen que la mente es una máquina natural con una estructura de red, donde el conocimiento existe en forma de patrones y relaciones que se

pueden encontrar entre neuronas y que son construidas a través de la experiencia (Jonassen, 1991, pp. 5-14).

En esta teoría, el conocimiento externo y la representación mental interna no tienen una relación directa, o dicho de otra manera, la red no refleja la realidad externa dado que la representación no es simbólica, sino basada en una consolidación definitiva de las conexiones que vienen de la experiencia de una situación particular.

Finalmente, otra teoría derivada del cognitivismo y proviene de las ciencias sociales, es conocida como el postmodernismo. Para los postmodernistas, el pensamiento es una actividad interpretativa, motivo por el cual, la cuestión que se propone sobre todo es cómo crear una representación interna de la realidad o representar el mundo externo y cómo se interpretan las interacciones con el mundo de forma que tengan significado. Con este propósito, la cognición es vista como una incorporación de la interacción de la dimensión social, dónde el individuo está inmerso en situaciones específicas (Jonassen, 1991, pp. 5-14).

De esta forma, para los enfoques postmoderno y conexionista, la realidad no es moldeable, sino interpretada. Tanto una teoría como la otra, no son representacionales y ambas sugieren métodos instruccionales basados en las situaciones sociales o cooperativas. Los conexionistas y postmodernistas, se alinean con el movimiento de la cognición situada, que compromete el proceso de aprendizaje a la observación del entorno cultural donde se realiza, mediado por el contexto social. En suma, se puede decir que la diferencia fundamental entre estos enfoques está en su interpretación de la naturaleza de la inteligencia.

El siguiente paradigma que explica los procesos de aprendizaje, es el constructivismo. Los conceptos que forman la base del movimiento constructivista, fueron desarrollados por Ausubel, Baldwin, Brunner, Dewey, Freire, Vygotsky, y otros importantes investigadores y teóricos.

Para los constructivistas, la adquisición del conocimiento, es la creación de los significados por el individuo, a partir de sus propias experiencias. Los constructivistas enfatizan en la interacción entre la mente y el mundo real. Piensan que las personas crean significados, y no los obtienen. El aprendizaje ocurre con la creación de los significados desde las experiencias. Como consecuencia de esto, el conocimiento surge de los contextos en los cuales vive el estudiante, es decir que los factores que influyen en el aprendizaje, son las interacciones específicas entre los factores ambientales y el estudiante. De ahí que la memoria es una historia acumulativa de interacciones que siempre está “en construcción”. La transferencia ocurre por medio del involucramiento de la persona, en tareas auténticas que están adheridas en contextos significativos. Dicho de otra manera, si el aprendizaje está descontextualizado, hay poca posibilidad de que la transferencia ocurra.

Al mismo tiempo, los constructivistas suponen que es imposible aislar las unidades de información o dividir las influencias de conocimiento en conexión con un análisis jerárquico de relaciones. Así que no aceptan la suposición de que los tipos de aprendizaje puedan ser identificados como algo aparte del contenido y del contexto de aprendizaje. Los principios básicos de esta teoría para el diseño de instrucción, son:

- El énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y aplicadas.
- El énfasis en el control por parte del estudiante, para manipular la información.
- La necesidad de que la información se presente en una amplia variedad de formas.
- Un apoyo en el uso de las habilidades de solución de problemas que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada.

- Una evaluación enfocada hacia la transferencia del conocimiento y las habilidades (Marrero Acosta, O'Shanahan, 1996, pp. 20-24).

Para facilitar el aprendizaje, el significado del currículo para el enfoque constructivismo, debe ser creado por el estudiante. Quiere decir que los objetivos del aprendizaje, no están predeterminados, ni la instrucción es prediseñada. Se debe de mostrar al estudiante, cómo el conocimiento está construido además de promover el descubrimiento de múltiples perspectivas y alcanzar un estado de auto-selección.

3.2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras

La enseñanza de lenguas extranjeras (*en adelante - ELE*), se realiza siguiendo los principios didácticos comunes para cualquier disciplina. En particular, se toma en cuenta su carácter consciente, accesible, sólido, sistemático y activo; la necesidad de coadyuvar al desarrollo personal de los alumnos; el uso del material visual; motivación del trabajo colectivo y estimulación del trabajo autónomo de los educandos. La ciencia pedagógica que se ocupa de ELE, es la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, que es una ciencia autónoma interdisciplinaria. Las características de la metodología de ELE son:

- Es una ciencia pedagógica autónoma que analiza la interrelación del contenido de la enseñanza con los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Construye requerimientos normativos al contenido de la enseñanza.
- Su objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje como medio de comunicación, en conjunto con el sistema y las especificidades del acto educativo a través de medios lingüísticos.

- Es parte subordinada de la didáctica general; su contenido, objetivos y métodos de enseñanza no son independientes de los de otras disciplinas.
- Es una ciencia interdisciplinaria porque sus conceptos metodológicos se fundamentan desde la psicología de la enseñanza, psicología de comunicación, psicolingüística, psicología de edades, pedagogía, lingüística, linguo cultura (Zhizhko, 2011, p. 31).

Es importante que la enseñanza de lenguas extranjeras, tome en cuenta el diagnóstico de la preparación y desarrollo del estudiante, y que se atiendan las diferencias individuales en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira. Los principios de organización del proceso de la enseñanza de LE, son los siguientes:

- a) Dirección del proceso de aprendizaje a través de su programación, carácter sistemático de la enseñanza que se refleja en su organización cíclica, donde el ciclo es un periodo autónomo y finalizado, su objetivo de la resolución del problema específico de aprendizaje.
- b) Adecuación y carácter novedoso del contenido de la disciplina que se estudia, creación de un mínimo del material, el cual debe adaptarse a las necesidades del alumno.
- c) Establecimiento del sistema dinámico y equitativo de interrelaciones en la clase.
- d) Individualización del proceso de aprendizaje: cada persona posee ciertas capacidades de carácter común y particular (experiencia personal, contexto de la actividad, interés, etc.).
- e) Desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje.
- f) Motivación del aprendizaje consciente que supone el apoyo de los estudiantes en los conocimientos previos sobre el tema.

- g) Estimulación del interés por aprender del estudiante.
- h) Participación activa (exterior) y desarrollo de potencial creativo del estudiante durante su trabajo autónomo, de acuerdo con los conocimientos adquiridos (interior).
- i) Carácter comunicativo de la enseñanza con el profesor y los estudiantes, de tipo intergrupar y con otros profesores.
- j) Carácter ilustrativo mediante materiales auditivos como videos, fotos, dibujos y otros medios (Zhizhko, 2011, pp. 15-17).

Asimismo, el proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras, desarrolla en los alumnos las siguientes habilidades y destrezas:

- Actividad práctica (comunicación práctica en el idioma extranjero que se estudia).
- Habilidades de la actividad cognitiva propia (trabajo con el diccionario, material linguocultural).
- Habilidades de traslado de la actividad educativa a la práctica.
- Habilidades de control y autocontrol.
- Habilidades de evaluación y autoevaluación.
- Desarrollo de los procesos psíquicos (memoria, imaginación, pensamiento).
- Desarrollo de las habilidades creativas, en particular, poder resolver los problemas que antes no se habían enfrentado.
- Creación por los alumnos de nuevas metas y motivos.
- Asimilación de normas y valores sociales.
- Asimilación del sistema de conocimiento del mundo, la sociedad, el hombre como la base para cualquier actividad.

- Desarrollo armónico de la personalidad del alumno (Zhizhko, 2011, p. 39).

En ese sentido, los objetivos de una clase de lenguas extranjeras son muy amplios y variados. El profesor debe contar con conocimientos metodológicos, planificar cada una de sus sesiones acorde con las particularidades psicosociales, culturales y la edad de sus alumnos; detenerse en sus intereses, expectativas, habilidades. Las particularidades de la materia determinan los rasgos distintos de su profesión: enseñanza de la actividad comunicativa basada en los conocimientos transferidos, habilidades y destrezas; función de la comunicación: es el objetivo principal, resultado, condición y medio del aprendizaje.

Para ELE, es importante tomar en cuenta las particularidades de la asignatura “lengua extranjera”. La principal de ellas es que el objeto, el objetivo y el medio de la enseñanza, es el lenguaje. Según Theodor Lewandowski, el lenguaje es una capacidad propia del ser humano, el sistema primario de signos, herramienta del pensamiento y de la acción, el medio más importante de la comunicación (Lewandowski, 1992, pp. 200-201).

Las dos modalidades esenciales del uso del lenguaje que intervienen en los procesos de la enseñanza, son la oral y la escrita. Es necesario resaltar la naturaleza predominante oral de la comunicación pedagógica y didáctica. La tesis de la primacía de la lengua hablada, esta basada en la perspectiva de la esencia y la función social comunicativa inmediata. La prioridad de la lengua hablada, se basa en que: la lengua hablada es más antigua que la escrita. Todos los sistemas de escritura se basan en las lenguas habladas; los sistemas de escritura quedan rezagados frente a la lengua hablada, siendo necesarias algunas reformas medidas. La lengua escrita no está en condiciones de reproducir la gran cantidad de variaciones en la lengua hablada (entonación, acento, gestos, etc.), pero no es su función primordial (Von Gleich, 2003, pp. 105-106).

Por otro lado, la lengua escrita es la reproducción incompleta de la lengua oral, pero, al mismo tiempo, es una forma de la lengua relativamente independiente que repercute de manera diversa la lengua hablada. Su independencia consiste en la diferencia que existe entre el sonido y la escritura. Desde el punto de vista diacrónico, hay que considerarla como una forma tardía, pero desde el síncrono, como un sistema altamente desarrollado. Sus rasgos específicos son los siguientes: cumple con una serie de tareas (la comunicación (global), la información técnica, científica y publicitaria, así como la propaganda comercial y la elaboración artística del lenguaje); tiene más prestigio; requiere más consciencia para su uso, está más estrechamente ligada a la norma, es conservadora y transmisora de la norma; en la literatura es el soporte de la forma y la estructura (Von Gleich, 2003, p.106).

La función principal del lenguaje humano consiste en ser herramienta del pensamiento y de la acción, y cuando se habla del lenguaje en su función de comunicación/acción no se relega la importancia y la función del lenguaje como herramienta del pensamiento, la memoria, o la condición previa para el uso del lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lewandowsky, 1982, pp. 200-201).

Si se considera el proceso de la enseñanza-aprendizaje, como un proceso constructivo de significados mediante la comunicación interactiva, la conceptualización del lenguaje en la interacción didáctica, según Titone, ofrece un marco conceptual para el uso de varios idiomas en los contextos multilingües. Es decir, es un proceso de enseñanza cualificado de intervenciones dirigidas a la consecución de metas instructivas previamente clarificadas.

En los modelos pedagógicos centrados en la comunicación, donde el lenguaje adquiere un protagonismo relevante, se da mayor énfasis en la interacción comunicativa (tanto verbal como no verbal) entre el profesor y el

alumno. En los procesos relacionados con la codificación, emisión, transmisión, recepción y decodificación de los mensajes, la relación es entre la enseñanza-aprendizaje y el medio ambiente.

En este sentido, se distinguen tres plataformas de análisis del lenguaje desde el proceso de la enseñanza-aprendizaje y desde su participación en él de los actores educativos:

- a) El lenguaje como parte del discurso pedagógico de la enseñanza.
- b) El lenguaje como parte del discurso didáctico de la enseñanza.
- c) El lenguaje desde el discurso relacional de la enseñanza (Jung y López, 2000, p.106).

Esto significa que el lenguaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede abordarse como el marco del desarrollo integral del sujeto (discurso pedagógico); el factor que coadyuva al desarrollo instructivo de los alumnos (discurso didáctico); el espacio comunicacional en el que y a través del cual diversos interactuantes entran en el contacto personal (discurso relacional) (Von Gleich, 2003, pp. 106-107).

El propio lenguaje del profesor posee el carácter educativo: circunstancia del diálogo de dos culturas, motivación del alumno, orientación general en formas lingüísticas. Su método de enseñanza debe ser específico en cuanto a su uso, correlación y combinación para cumplir con los objetivos establecidos, debe tener una orientación filológica, servir para resolver los problemas comunicativos, del pensamiento-lenguaje y del uso del idioma en situaciones reales.

Puesto que el lenguaje es el objeto principal de la enseñanza de un idioma, casi nunca se presenta de manera independiente, a diferencia de otros tipos de la actividad humana, excepto cuando, los alumnos realizan la actividad lingüística

con el fin de reproducirlo. Su función natural consiste en que se incluye como parte de un nivel más alto, se subordina a él, le sirve y se sobre determina por él. Así los individuos se comunican con fines extralingüísticos, por motivos prácticos y no solamente para reproducir el lenguaje. De tal manera que la finalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, es crear en el estudiante la capacidad de poner en práctica sus destrezas comunicativas, no sólo poseer ciertas habilidades y destrezas lingüísticas. El alumno necesita saber conectar sus acciones lingüísticas con una actividad extralingüística y correlacionarlas a la vez con sus necesidades.

Con otras palabras, la meta final de ELE, es lograr la habilidad comunicativa de cada uno de los alumnos, es decir, la posibilidad de emplear el lenguaje como instrumento de una actividad que permita al hablante prepararse para la comunicación espontánea, sin temor a ella. Los métodos comunicativamente orientados sirven de apoyo a lo largo de este proceso, pueden utilizarse en diferentes etapas del curso y en grupos con diversas características (Zhizhko, 2011, p. 40-41).

La enseñanza comunicativa del idioma, es la que reconoce la enseñanza de la competencia comunicativa como su objetivo. Este enfoque de ELE, se distingue de los métodos tradicionales, donde el énfasis se hace en la impartición del contenido gramatical. La actividad verbal es la piedra angular de la enseñanza comunicativa del idioma, debido a que la comunicación se convierte en el objetivo y resultado de ELE (Leontiev, 1982, p. 45).

La competencia comunicativa se manifiesta a través de la audición, la expresión oral, la lectura y la escritura. Cada uno de estos aspectos de la actividad verbal, es formado por un grupo de subhabilidades, o sea: comprender el mensaje globalmente (audición), colocar las palabras unidas para formar oraciones (expresión oral), inferir significados de palabras en textos escritos (comprensión de lectura). A través de estos aspectos, los hablantes realizan una serie de actos del

habla que se convierten en objetivos inmediatos de una clase, por ejemplo: saludar a alguien, invitar a alguien, solicitar información, etc. (Leontiev, 1982, p. 45-46).

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, la enseñanza es un proceso planificado y sistemático. Por lo tanto, las tareas que se desarrollan dentro de este proceso, responden a la esperanza de lograr algunos objetivos predefinidos del contenido, el método educativo y la evaluación. Así pues, es importante no sólo hacer estos objetivos explícitos, sino también reflexionar críticamente sobre ellos.

La enseñanza de las lenguas reconoce la importancia de esta tarea. Hans Heinrich Stern, en sus libros publicados en los años 1983 y 1992, expone el valor de la reflexión en torno a los objetivos en la educación lingüística, diciendo que

La identificación de los objetivos y los contenidos, como un componente importante en la interpretación de la enseñanza de idioma (...), ha llegado a ser, desde los años setenta, un tema importante en la teoría de la enseñanza del idioma y de su práctica (Stern, 1991, pp. 504-505);

En las décadas recientes, la definición de los objetivos de la enseñanza de idiomas ha jugado un papel cada vez más mayor en el desarrollo de los currícula de segundas lenguas (Stern, 1992, p. 63).

Hay que destacar que la metodología de ELE, ha experimentado el desarrollo excepcional en los últimos cincuenta años lo cual se refleja en la transformación de los objetivos de la enseñanza que se han cambiado desde el aprendizaje de lengua extranjera al aprendizaje del lenguaje extranjero hasta el aprendizaje de la actividad lingüística en LE, el aprendizaje de comunicación en LE y el aprendizaje de la cultura. En la primera década del siglo XXI, el objetivo de ELE, se considera la competencia intercultural. No obstante, aparecen varias interpretaciones de la cultura y de relaciones interculturales y del papel del lenguaje en ellas. Para

comprenderlas, se analiza a continuación el término “competencia intercultural” y los conceptos que lo componen.

Stern sostiene que existen tres elementos básicos del currículo: las finalidades y objetivos, la instrucción, y la evaluación. Estos tres componentes son imprescindibles en cuanto a la organización y la implementación de la enseñanza. Estos elementos se generan a partir del concepto de la ELE (Stern, 1983, pp. 437-439; 1992, p. 26).

Anna Camps en su ensayo “La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura”, afirma que una vez determinados los objetivos, se divide la totalidad de los conocimientos, los procesos y las actitudes y de esta totalidad sólo se selecciona un grupo de ellos para usarse como guía en ELE (Camps, 2000, p. 36).

Asimismo, Stern hace recordar que el concepto de “objetivos” abarca, por lo menos, tres niveles de pragmatismo organizados de acuerdo al rango, y sostiene que:

En diálogos educativos y en la enseñanza de idiomas, a menudo, se hace una distinción jerarquizada entre “sus metas” como una categoría última y muy amplia, sus “intentos” como un conjunto de propósitos más específicos, y de los “objetivos” como fines más precisamente definidos en vista de que, a veces, puede ser descrita en función de los resultados de la conducta (Stern, 1991, p. 510).

Una muestra de cómo se organizan estos tres niveles en la enseñanza del inglés, es la relación entre “proficiency”, “competence” y “function”. En el primer nivel del pragmatismo, se puede expresar la finalidad del aprendizaje de una lengua (proficiency) con expresiones de carácter general como “llegar a ser capaces de utilizar la lengua extranjera con fluidez”; segundo, se puede precisar esto con

expresiones como “utilizar la lengua extranjera para poder hablar con fluidez en una situación determinada con unos interlocutores determinados”, que figura en “competence”. Finalmente, en el tercer nivel de concreción, se puede afinar esto con expresiones como “utilizar la función comunicativa en una situación prescrita con unos interlocutores específicos”, que incluye la función específica de ELE.

Respecto a la evolución de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras, Stern presenta tres objetivos diferenciados: social (el idioma como una herramienta o medio de comunicación); artístico-literario (el idioma como un medio para la creación y la apreciación artística); y filosófico (análisis del idioma) (Stern, 1992, p. 61). Con otras palabras, a lo largo de la historia de ELE, se han propuesto tres tipos de objetivos: el comunicativo, el artístico y el metalingüístico, que a su vez reflejan tres visiones del lenguaje: el lenguaje como instrumento (de comunicación social), el lenguaje como material (de expresión artística) y el lenguaje como objeto (de estudio).

Comenzando con el siglo diecisiete hasta los principios del veinte, se nota la influencia de los métodos de la enseñanza del latín y el griego en ELE, fundamentalmente dando respuestas a los objetivos artísticos. A partir de los años veinte, del siglo XX, los métodos estructuralistas incluyeron a ELE, el estudio sistemático del lenguaje, siguiendo los objetivos metalingüísticos. Finalmente, a partir de los años sesenta del siglo XX, aparece el enfoque cuyos objetivos son comunicativos (Cerezal Sierra, 1996, pp.111-132).

La competencia lingüística y la competencia comunicativa, forman parte de una dicotomía fundamental de competence-performance o competencia frente a la actuación, introducida por Noam Chomsky, quien afirma que la competencia se refiere a la maestría de aplicar los principios que regulan las conductas del lenguaje. Mientras tanto, el desempeño se refiere a la manifestación de estas normas internalizadas, en el uso verdadero de la lengua. Es decir, si se propone la

separación entre un nivel psicológico y un nivel social, el primero de estos es asociado con el conocimiento de las reglas del lenguaje, y el otro con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje (Cerezal Sierra, 1996, pp. 111-132).

Usando la dicotomía de la competencia-actuación, los teóricos de la enseñanza de la lengua, definen la competencia como su meta. Dicho de otra manera, la finalidad de ELE es lograr que el alumno domine las normas que están debajo del uso del lenguaje, e inciden de forma directa en su función lingüística. De tal manera que el término “competencia” se refiere sólo a la competencia lingüística. A su vez, la competencia lingüística es un conjunto organizado de conocimientos compuesto por varios elementos: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico.

No obstante, en los principios de los años setenta del siglo XX, varios autores muestran los límites de la competencia lingüística para la enseñanza de idiomas. Hymes, presenta una serie de estudios etnográficos acerca de la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje, con el concepto de competencia comunicativa (Cerezal Sierra, 1996, pp.111-132). Por otro lado, otros autores habiendo estudiado el proceso de cambio de la competencia lingüística a la competencia comunicativa, afirman que la diferencia entre estas dos competencias son sus finalidades. De tal manera que la competencia comunicativa, se define como el conocimiento que permite usar el lenguaje como una herramienta de comunicación en un contexto social definido; es un concepto dinámico basado en el manejo de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular (Cerezal Sierra, 1996, pp. 11-132).

Stern propone un modelo del curriculum multidimensional de ELE. Su modelo presentado en forma de tabla, tiene en el eje horizontal, los objetivos del proceso de la enseñanza, y en el eje vertical, los contenidos (véase Figura 1).

Content	Objectives			
	Proficiency	Knowledge/Cognitive Goals	Affect	Transfer
Language Syllabus (L2)				
Culture Syllabus (C2)				
Communicative Activity Syllabus (L2/C2)				
General Language Education Syllabus				

Fig. 1. Un modelo de curriculum multidimensional (Stern, 1983: 503, 1992: 27)

En particular, Stern propone cuatro bloques de contenido: Language Syllabus (L2), el estudio analítico de la segunda lengua; Culture Syllabus (C2), la vida de la comunidad lingüística meta; Communicative Activity Syllabus, los temas, intereses y actividades de los aprendices para establecer contacto personal mediante la segunda lengua con la comunidad lingüística meta; y por último, General Language Education Syllabus, temas sobre el lenguaje, la cultura, la sociedad y el aprendizaje de idiomas en general (Stern, 1991, p. 503; 1992, p. 27).

En cuanto a los objetivos, presenta: Proficiency, en términos de competencia, dominio de las destrezas y actos de habla; Knowledge, o conocimientos explícitos sobre el lenguaje o la cultura; Affect, que incluye tanto respuesta emocional como implicación personal (interés, motivación, participación, implicación o compromiso); y finalmente, Transfer, que consta de técnicas de adquisición de una lengua, análisis de la lengua y la cultura y el desarrollo de las actitudes positivas hacia el lenguaje, la cultura y el aprendizaje de idiomas.

A su vez, el Consejo Europeo en el año 2001, analizando la competencia comunicativa a partir de tres componentes, compuestos cada uno por dos elementos: la competencia existencial o saber ser; los conocimientos declarativos o saberes y destrezas, saber hacer, sostiene que el componente sociolingüístico, alude a los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje. El componente lingüístico, engloba los sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos, y las facultades del lenguaje como sistema. El componente pragmático se refiere a la interacción mediante el lenguaje, como los demás aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación (Instituto Cervantes y España, 2001, p. 13).

Como se puede ver, la competencia comunicativa se conceptualiza por los teóricos modernos como el objetivo de la enseñanza de LE, no obstante, hay que considerar que es un término complejo, confuso, todavía inestable y con lecturas numerosas, para evitar una interpretación simplista de este concepto que lo reduce a ciertos aspectos lingüísticos-funcionales (Widdowson, 1998, p. 5). Para resolver la cuestión de la competencia lingüística, no basta diseñar un programa de ELE, cuyo contenido se define en términos funcionales. Pueden haber otros programas, diseñados desde otros términos, que lo podrán resolver (Trujillo, 2002, pp. 412-414).

Como se ha visto, la definición de la competencia comunicativa, incorpora consideraciones sobre el carácter sociolingüístico o sociocultural del lenguaje. Sin embargo, son justamente estas sub-competencias, las que se olvidan en la formación docente. Los elementos como el registro y el contexto de situación o los significados culturales de los enunciados lingüísticos y el contexto de cultura, no están normalmente presentes en la práctica docente (Trujillo, 2002, p. 414).

A pesar de lo anterior, con la competencia intercultural, se ha incorporado en la primera década del siglo XXI, una nueva línea al discurso de la enseñanza de lenguas, relacionada con un cambio de arquetipo en ELE, cuya construcción pasó

por el positivismo, constructivismo interpretativo hasta el paradigma crítico-emancipador. La competencia intercultural aparece al mismo tiempo que los estudios acerca la educación intercultural prolifera. De esa manera, la enseñanza de la lengua, vuelve a conectarse con otras disciplinas como la antropología, la psicología, la pedagogía, para integrar las recomendaciones que estas disciplinas ofrecen para el campo educativo (Trujillo, 2002, p. 414).

De ese modo, la competencia intercultural, ha tenido, por lo menos, dos definiciones, una de ellas, es que “la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad”. La segunda definición de la competencia intercultural, es que es “una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular” (Oliveras, 2000, pp. 35-36).

El objetivo de la competencia intercultural, es reducir el etnocentrismo, fomentar formas de comprensión general de las culturas y cambiar la actitud del alumno en torno a las opciones más positivas y abiertas. De esta manera, la competencia intercultural, se reestablece el discurso de las “actitudes” en cuanto a la educación lingüística.

Desde luego, las actitudes son un elemento importante en la enseñanza de la lengua, aunque muchas veces han sido olvidadas a favor de los componentes lingüísticos. En relación con esto, la enseñanza de idiomas en una edad temprana, no está fundada científicamente por los estudios de los procesos de adquisición del lenguaje, sino desde las actitudes positivas hacia las lenguas, culturas y la adquisición de idiomas (Trujillo, 2001, p. 141).

No obstante, el entorno de la enseñanza de idiomas, por su esencia dialógica y verdaderamente interactiva, es ideal para el desarrollo de la formación de la competencia intercultural de gran valor educativo. Tomando en cuenta lo anterior,

la competencia intercultural se define como las habilidades que la persona desarrolla en sistemas de percepción, pensamiento y acción múltiples, es decir, en el ambiente multicultural (García y Granados, 1999, p. 73). De ahí que el docente debe reconocer el gran beneficio de la diversidad cultural y aplicarlo en el aula, promoviendo en sus alumnos la conciencia multicultural.

Esta definición de competencia intercultural, devuelve a la enseñanza de idiomas, el valor educativo que se había perdido a fin de lograr el desarrollo lingüístico, relacionándola no sólo con los objetivos generales de la educación, sino también con otras áreas curriculares (por ejemplo, conocimiento del medio) (Trujillo, 2002, pp. 414-416).

La competencia intercultural representa un paso más allá en la competencia sociocultural que se refiere a la formación cognitiva y actitudinal de la persona, para que sea capaz de mantener un diálogo constante con los individuos de su propia comunidad, de otras comunidades, culturas, naciones.

La cuestión de la multiculturalidad en la enseñanza de LE, adquiere especial importancia por el hecho de que el lenguaje es el mediador más importante de la cultura. Por ende, las lenguas etnoculturales son indispensables para una educación culturalmente rica. El hecho de que muchas lenguas etnoculturales atraviesan distintas fases de estandarización, no es la justificación para cuestionar su capacidad como lengua de la enseñanza en todo lo que tiene que ver con lo pedagógico y relacional. También son completamente idóneas para la enseñanza de materias etnoculturales en la formación básica. Si toman en cuenta que casi 80% del proceso de aprendizaje y enseñanza es oral en la primaria, y el ingrediente escrito o “ilustrado” también se analiza oralmente, no hay argumento racional para discriminar las lenguas etnoculturales. La lengua sociopolítica tiene un paralelo complementario a sus respectivas funciones (Von Gleich, 2003, pp. 111-112).

Además, hay que reconocer la complejidad de la tarea lingüística a la cual se enfrentan los maestros: la pedagógica, didáctica y relacional. En contextos multilingües, donde el sistema escolar trata de respetar las culturas y lenguas en contacto, la selección de lenguas para las distintas materias, la duración de la enseñanza, el modo de su uso, oral y escrito, está en gran debate, como se sabe por las abundantes publicaciones sobre la educación bilingüe intercultural.

La formación de los maestros multilingües, es decisiva para diseñar un currículo adecuado en la región multicultural (como lo son Filipinas). Frecuentemente la lengua sociopolítica, así como la segunda lengua (L2), tampoco reciben la debida atención: no figuran como materias de los planes de estudio. Por consiguiente, se deben fomentar, utilizar y cultivar en los institutos pedagógicos, las lenguas de la región, etnoculturales y sociopolíticas (Von Gleich, 2003, pp. 113-117).

Los escenarios de multilingüismo, ya no son uniformes como en los años cincuenta y sesenta del siglo XX, cuando se podría asumir un fuerte monolingüismo en la lengua autóctona y conocimientos mínimos de la lengua sociopolítica. Al final del milenio, se presentó una fuerte disminución del monolingüismo autóctono en América Latina, un aumento del bilingüismo y también una transición rápida al monolingüismo en lengua sociopolítica (Von Gleich, 2003, pp. 113-117).

Asimismo hay que tomar en cuenta los distintos niveles del multilingüismo individual, de acuerdo a sus procesos de adquisición y su uso posterior. Hay que diferenciar entre la adquisición natural y la no formal y formal a través de la escuela, y finalmente la mezcla de ambos procesos del aprendizaje/adquisición que se encuentra sobre todo en la primaria. Es bien sabido que las facultades de aprendizaje de los individuos bilingües para lenguas extranjeras, son superiores en comparación con los monolingües. No cabe duda de que en los grados superiores

aumenta el aprendizaje en base a los textos universales, redactados en lenguas sociopolíticas. El uso de estos materiales, refleja la distribución funcional y no es un acto de discriminación de la lengua etnocultural (Von Gleich, 2003, pp. 113-117).

Lo que concierne al aprendizaje de una lengua extranjera, es importante destacar que éste puede ocurrir en dos contextos: el natural y el formal. Con respecto a lo anterior, es conveniente indicar la diferencia entre la segunda lengua (L2) y la lengua extranjera, para evitar las confusiones. Carmen Muñoz en su libro “Aprende Idiomas”, las define de esta manera:

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España (Muñoz, 2002, pp. 112-113).

Isabel Santos Gargallo, la autora del libro “Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”, hace observación que la segunda lengua es aquella que cumple una función social en la comunidad lingüística en que se aprende, y la lengua extranjera es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional (Santos Gargallo, 1999, p. 21).

A continuación, se define también el concepto “contexto”, con la ayuda del el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia española y el Diccionario pequeño Larousse ilustrado de la Lengua Española.

La primera fuente, define el contexto como un conjunto de eventos en que se sitúa un hecho; mientras tanto la segunda, lo presenta como entorno lingüístico, por tanto, su sentido y su valor, dependen del entorno físico o de la situación, bien

sea, política, cultural, o de cualquier otra categoría en la que se estima un hecho (Real Academia Española, 2011c, pp.1-5).

Además, el contexto se refiere al lugar de formación de los conocimientos y las condiciones de socialización que distinguen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Como se ha dicho anteriormente, existen dos contextos en los cuales puede ocurrir la adquisición de la lengua extranjera: el formal y el natural. Es necesario tomar en consideración los dos, para conseguir una buena aptitud en la lengua y cultura extranjeras (Manga, 2006, pp. 2-3).

Cuando se habla del entorno natural en la adquisición de una lengua extranjera, se alude al contexto no formal en el que se encuentra el alumno. A este respecto, Muñoz afirma que en el contexto natural, que se asemeja más que el formal al contexto de adquisición de primeras lenguas, la adquisición ocurre como resultado de la interacción entre hablantes de la L2 y la observación de la interacción entre hablantes de L2 en distintas situaciones sociales (Muñoz, 2006, p. 206).

En este entorno natural, no hay ningún docente que se haga responsable de la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los que aprenden la lengua extranjera, se encuentran en un contexto diferente y, por lo general, hay dos grupos que están en tal situación - los niños y los adultos. En ambos casos, se ven los alumnos motivados por un objetivo: realizar sus necesidades comunicativas. Deben hablar en la lengua del entorno en que viven, dado que deben convivir y relacionarse con los demás.

Aprender una lengua extranjera, supone el dominio de, por lo menos, otro idioma. Así que durante el proceso de la adquisición de LE, los alumnos parten de su primera o segunda lengua, pasan sus estructuras a las de la lengua meta y normalmente forman reglas generales de la gramática. En el entorno natural, el “input” que reciben los que están aprendiendo la lengua extranjera, es de mayor

importancia. Empezando por lo que oyen y con su bagaje lingüístico de la primera o segunda lengua, los alumnos desarrollan sus propias estructuras para poder expresar lo que piensan, y además, lo usan en otras oportunidades, o dicho de otra manera, usan lo que han memorizado en sus propias situaciones de comunicación.

No obstante, vale la pena mencionar que los niños tienen más contactos con la lengua. Las escuelas hacen buen uso de estos y enriquecen su rendimiento expresivo no sólo en el nivel oral sino también en el escrito. Sin embargo, hay condiciones distintas en el proceso de la adquisición de una lengua extranjera en el entorno natural. Según William Littlewood en su libro “La enseñanza de la comunicación oral”, hay tres caracteres fundamentales para que el aprendizaje natural sea evidente:

1. El idioma no tiene motivos para ser presentada de una manera graduada como se hace normalmente en las escuelas. Los principiantes de una lengua extranjera están expuestos a ejemplos naturales de la nueva lengua.
2. No es necesario practicar la aplicación de cada elemento de la lengua. Se desarrolla la competencia lingüística por medio de tratar por dentro la lengua a la que está expuesto el alumno.
3. No hace falta corregir a los principiantes en la lengua en la que se expresan (Littlewood, 1994, p. 70).

Estas condiciones aseguran la adquisición de la lengua extranjera y desarrollan a un grado considerable las aptitudes comunicativas de los aprendices. Asimismo, la adquisición de una lengua extranjera en un entorno natural, fomenta el elemento muy importante de la competencia comunicativa, el de la sub-competencia sociocultural, ya que el alumno está en contacto directo y continuo con la cultura de la lengua meta.

Lo anterior tiene relación directa con el tema de esta investigación, cuyo contexto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, es el sistema educativo de Filipinas, que definitivamente, no es un entorno natural para la adquisición del castellano. Sin embargo, los filipinos que emigran a los países hispanohablantes, adquieren el español en un contexto natural.

Aparte del entorno natural, la lengua extranjera se aprende también en los entornos institucionales formales. El entorno formal en la adquisición de una LE, alude a la escuela u otra institución donde se realizan las actividades de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. El espacio atinado para este aprendizaje es normalmente el aula, donde ocurren las conversaciones básicamente exolingües. Nussbaum afirma que

...una interacción será exolingüe cuando uno de los hablantes domina poco el código lingüístico que está utilizando, y por lo tanto, los participantes tendrán que recurrir a diversas estrategias para comprender lo que se cuenta y hacerse entender. Una conversación unilingüe-exolingüe es la que mantienen un nativo y un no nativo o un profesor y los alumnos en una clase de lengua extranjera en la que sólo se use la lengua meta (Nussbaum, 2001, p. 143).

El patio de la escuela, también es el lugar donde ocurren las interacciones entre los alumnos. Además, en el contexto formal, es importante la figura del profesor, como lo sostiene Littlewood en su obra “La enseñanza de la comunicación oral”:

Para empezar, en el aprendizaje de las lenguas, en este tipo de contexto, hay algunas técnicas objetivo que existen independientemente del estudiante y que tienen que ser adquiridas: estructuras, recordar vocabulario, encontrar formas de expresar funciones comunicativas, etc. El profesor aísla estos objetivos para los estudiantes y con frecuencia, los explica. Los estudiantes los practican en la forma que el profesor

prescribe. Y la expresión se evalúa según una serie de criterios externos relativos a la precisión o a la conveniencia (Littlewood, 1994, p.51).

Por lo tanto, el profesor tiene un papel fundamental, para que el aprendizaje tenga lugar. Él es quien selecciona y la prepara el material de acuerdo al nivel de los alumnos. Así, el proceso de la enseñanza de LE, según Santos Gargallo, es:

...conjunto de decisiones que se toman – en relación con un contexto docente concreto – a la hora de determinar los objetivos del aprendizaje, el conjunto de contenidos que son pertinentes en función de los objetivos previamente establecidos, los procedimientos que se emplearan para desarrollar los contenidos y asegurar el logro de los objetivos, los materiales que concretarán los tres elementos mencionados, y que serán instrumento fundamental para llevar a cabo la evaluación de la competencia comunicativa (Santos Gargallo, 1999, p.30).

Se reconoce también en el entorno institucional, que el “input” que reciben los alumnos, es uno de los grandes fundamentos de su aprendizaje, así como las interrelaciones en la lengua meta. Sus rendimientos orales y escritos están sujetos a un control, a un ajuste hecho por un docente que siempre desempeña el papel de instructor del lenguaje. Este ajuste implica observaciones que ayudan a mejorar los rendimientos mencionados anteriormente. Además del docente, los materiales didácticos también juegan un papel importante en el aula. Se define y alista en detalle estos materiales didácticos:

Materiales “tradicionales”, que incluyen aquellos usados de “siempre” como son los libros de texto, la pizarra, los mapas... materiales “técnicos” que, según varias generaciones o décadas, incluyen todos aquellos que superan al material tradicional: medios audiovisuales, maquinas de enseñar, ordenadores, telemática... (Guillén, Castro, 1998, p. 95).

El aula, el docente y los materiales educativos citados anteriormente, son los tres elementos esenciales en el entorno formal que parece ser limitado e insuficiente en comparación con el natural, difícilmente llega a garantizar el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, sobretodo la aptitud de la expresión oral y la competencia sociocultural, su relación con la vida social (Manga, 2006, p. 5). Sin embargo, el contexto formal del aprendizaje de una lengua extranjera también asegura a los alumnos una formación lingüística sólida cuando se conjugan los tres elementos esenciales de la enseñanza: el aula, el docente y los materiales didácticos, así como el uso de la lengua meta en situaciones duraderas y reales de comunicación. Para cumplir con esta última condición, existen varias actividades que fomentan la adquisición de las lenguas extranjeras, una de ellas son las estrategias sociales. Nussbaum afirma que las estrategias sociales se refieren a las actividades que utilizan los alumnos para intentar aumentar el tiempo de contacto con la LE (conversar en lengua extranjera con el docente o con otros alumnos, realizar actividades tales como ver películas o programas de TV; leer; escuchar canciones, etc.) (Nussbaum, 2001, p. 143).

La situación económica y las circunstancias actuales de Filipinas como un país que experimenta los efectos de la globalización y los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, estimulan el uso por los alumnos de las estrategias sociales. Es decir, los maestros motivan a sus alumnos para que vean los programas de la televisión como el canal TVE (Televisión Española) que favorecen la adquisición del “input”, y facilitan el desarrollo en el alumno de las habilidades socioculturales por medio de las situaciones de la vida que se pueden ver por dicho medio, donde la comunicación en español es actual y provechosa para ellos. Sin embargo, hace falta desarrollar otras actividades socioculturales que contribuyan a la mejora de la adquisición de la cultura y facilita la expresión oral de los alumnos.

Volviendo al tema las ventajas y desventajas del aprendizaje de una LE en el entorno natural o formal, Carmen Muñoz, sostiene que:

En las posiciones intermedias, se situarían los contextos mixtos de adquisición que parten de un contexto de adquisición natural en la comunidad en que se habla la L2, que se completan con la instrucción, o bien de un contexto formal que combina la instrucción con la exposición natural por medio de estancias en el extranjero. Muchos países y regiones experimentan esta postura intermedia para asegurar a los que aprenden la LE, una perfecta formación. En muchos países subdesarrollados y, particularmente en la formación de los docentes, los alumnos aprendían las lenguas extranjeras en los institutos, las universidades y, mediante los cursillos en los países de habla de la lengua meta, completaban su formación sociocultural y adquirían la fluidez expresiva en sus contactos con los hablantes nativos (Muñoz, 2000, p. 110).

Como conclusión de esta sección, se puede decir que la adquisición de un idioma extranjero, en este caso, el idioma español, es un proceso complejo, largo, compuesto de etapas diferentes. Por lo tanto, es imprescindible combinar la adquisición de la lengua extranjera en el entorno natural y su aprendizaje en el medio formal, así se puede conseguir un conocimiento cultural y las prácticas de socialización.

3.2.3. Métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras

La metodología la enseñanza de lenguas extranjeras, en comparación con otras disciplinas escolares, como las matemáticas o la física, ha sufrido muchos cambios a lo largo de los siglos, especialmente durante el siglo XX.

En el mundo Occidental, en los siglos XVII-XIX, el aprendizaje de LE, se asociaba con latín y griego, cuyo dominio suponía la intelectualidad de sus

hablantes. En este período, ELE se centraba en la asimilación de las reglas gramaticales, estructuras sintácticas, la memorización del vocabulario y traducción de textos literarios. No había condiciones para el uso oral del latín y el griego, a fin de cuentas, éstos no fueron enseñados para la comunicación oral, sino para que sus parlantes muestren su “erudición”. Este método se llamó “clásico” y a finales del siglo XIX, recibe el nombre de “método de traducción gramatical”.

Se basaba en el estudio de las reglas gramaticales que ayudaban en el proceso de traducción de los textos escritos de LE a la lengua materna. El método de traducción gramatical, aún se usa extensamente y es uno de los métodos más preferidos en ELE, se ha mantenido bastante firme ante las reformas educativas, quedándose a un estándar *sine qua non*. No obstante, su contribución al desarrollo de ELE, es limitada, dado que en lugar de aumentar la capacidad comunicativa del estudiante en el idioma extranjero, promueve solamente el estudio de sus partes: sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, etc. (Thanasoulas, 2002, pp. 4-5).

En las últimas dos décadas del siglo XIX inicia la nueva etapa del desarrollo de ELE. En el 1880, François Gouin en su libro “The Art of Learning and Studying Foreign Languages” (“El Arte de aprender y estudiar en Extranjeros”), describió sus experiencias horribles de aprender el alemán, y expuso sus ideas sobre la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de un idioma. Vivía en Hamburgo un año, y procuró estudiar el idioma alemán por medio de memorización de un libro de gramática alemana y una lista de 248 verbos alemanes irregulares, en vez de conversar con los nativos. Seguro de sus “conocimientos” adquiridos, fue a la universidad para probar su maestría, pero no pudo comprender ni una palabra. Después de su fracaso, él decidió memorizar las raíces alemanas, pero tampoco tuvo éxito. Tradujo los libros de Goethe y Schiller, y aprendió 30.000 palabras de un diccionario, sólo para fracasar otra vez (Thanasoulas, 2002, pp. 6-11).

A volver a Francia, Gouin descubrió que su sobrino de tres años había logrado llegar a ser un parlanchín de francés - un hecho que le hizo pensar que el niño tuvo un secreto al aprender el idioma. Así, empezó a observar a su sobrino y llegó a la conclusión que aprender un idioma, significa transformar las percepciones a concepciones y después, utilizar el idioma para representar estas concepciones. Equipado con este conocimiento, Gouin concibió un método docente basado en estas comprensiones y lo llamó el método de series, que consiste en enseñar una “serie” de oraciones conectadas, fáciles de comprender. Irónicamente, esta idea fue descubierta por otros investigadores un siglo antes (Thanasoulas, 2002, pp. 6-11).

No obstante, el método de Gouin, fue efímero, pronto, le sucedió el método directo de Charles Berlitz. El principio básico del método de Berlitz, es que el aprendizaje de la segunda lengua, debe ser semejante al de la lengua materna, por lo tanto, debe haber mucha interacción oral, el uso espontáneo del idioma, ninguna traducción, si acaso, un poco de análisis de las reglas gramaticales y de las estructuras sintácticas (Thanasoulas, 2002, pp. 6-11). Los principios de este método fueron los siguientes:

1. La instrucción en el aula se realizada en el idioma meta.
2. Hay un enfoque inductivo a la gramática.
3. Se enseña sólo el vocabulario cotidiano.
4. Los nombres de los objetos materiales, se enseñan a través del uso de las imágenes y los objetos, mientras que el vocabulario abstracto, por la asociación de ideas (Thanasoulas, 2002, pp. 6-11).

El método directo tuvo una gran popularidad desde los fines del siglo XIX hasta el principio del siglo XX, pero era difícil de utilizar, principalmente a causa de las

limitaciones del presupuesto, tiempo, y los tamaños de las aulas. A pesar de esto, después de un período de descenso, este método se revitalizó al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, cuando aumentó la necesidad de que los norteamericanos sean oralmente capaces en los idiomas de sus aliados y enemigos. A este fin, fueron apropiados algunos elementos del método directo, para desarrollar el nuevo método, llamado el método de ejército, que en los años cincuenta del siglo XX, revivió en el método audio lingual.

El método audio lingual, se basa en la teoría lingüística y psicológica. Una de sus premisas principales fue el análisis científico descriptivo de una gran variedad de idiomas. Por otro lado, las prácticas de éste método se fundamentan en los métodos de enseñanza causante y los de condicionamiento, propuestos por los psicólogos conductistas (Thanasoulas, 2002, pp. 12-16). Sus características son las siguientes:

- La dependencia de la memorización de un conjunto de frases.
- La enseñanza de pautas estructurales por medio de prácticas repetitivas.
- Ninguna explicación gramatical.
- El aprendizaje del vocabulario en el contexto.
- El uso de cintas y medios visuales.
- Énfasis en la pronunciación.
- El refuerzo inmediato de respuestas correctas (Thanasoulas, 2002, pp. 12-16).

Su popularidad disminuyó después del año 1964, a causa de su deficiencia en lo que respecta a alcanzar a promover la capacidad comunicativa, dado que ha prestado la atención indebida a la memorización y al entrenamiento, y no al papel

del contexto y conocimiento mundial, en el aprendizaje de un idioma. Además, en este período se desarrolla la investigación psicolingüística cuyos resultados muestran que el idioma no se adquiere a través de la formación del hábito, y los errores en el habla del aprendiz, no son necesariamente malos ni destructivos. Así, la revolución “chomskiana” en la lingüística y su idea de la “estructura profunda” del idioma, han llamado la atención de los bilingüistas y los maestros del idioma. Por otro lado, los psicólogos demostraron la naturaleza afectiva e interpersonal del acto de aprender. Como resultado, fueron propuestos nuevos métodos de ELE, que intentaron capitalizar la importancia de los factores psicológicos en el aprendizaje de un idioma. David Nunan se refirió a estos métodos como métodos del diseñador (Thanasoulas, 2002, pp. 17-18). Entre ellos se encuentra la Suggestopedia que promete grandes resultados en el aprendizaje de LE, si se utiliza el poder del cerebro y capacidades interiores.

El método de Suggestopedia fue creado por el psicólogo búlgaro Lozanov, quien creyó que la gente en general es capaz de aprender mucho más de lo que se piensa. Inspirado por la investigación psicológica soviética, el yoga y la percepción extrasensorial, él propuso un método para aprender basado en la idea de que la relajación puede ser utilizada para retener los nuevos conocimientos. La música tiene un papel importante en este método. Lozanov y sus seguidores trataron de presentar el vocabulario, las lecturas, la representación y el drama con la música clásica de fondo. Los estudiantes debían estar sentados cómodamente y de esta manera, ser “influenciables”. Sin duda, Suggestopedia ofrece nuevas percepciones valiosas en los poderes de “superlearning” del cerebro, este método es intuitivo y constructivo y puede ser practicado de vez en cuando, sin la necesidad de adherirse a todas sus premisas. Se dice también que una mente relajada es una mente abierta y puede ayudar a un estudiante a sentirse más seguro y flexible respecto a su aprendizaje (Thanasoulas, 2002, pp. 19-21).

Otro método es así llamado silencioso. El maestro debe ser silencioso - de ahí el nombre del método - y no explicarles nada a los alumnos. Depende de las discusiones cognoscitivas más que afectivas, y se caracteriza por una metodología de resolución de problemas hacia el aprendizaje. Desarrolla en los estudiantes la independencia, la autonomía y la cooperación de uno con el otro, para resolver los problemas relacionados con el aprendizaje del idioma. Este método obtuvo mucha crítica, fue considerado muy duro, ya que el maestro fue visto distante y el ambiente del aula no fue apropiado para el proceso del aprendizaje (Thanasoulas, 2002, pp. 22-24).

La instrucción basada en la estrategia, es otro método del tipo “diseñador”. Está basado en las ideas de O'Malley y Chamot, entre otros, que acentúan la importancia del conocimiento de estilo y desarrollo de estrategia, para asegurar la maestría en un idioma extranjero. A partir de este método, los libros de texto y algunos currículos obtuvieron las pautas para construir las estrategias de la enseñanza de LE.

La enseñanza comunicativa también es uno de los métodos del diseñador. Parte de la idea que la necesidad para la comunicación, es implacable, y lleva a la emergencia de la enseñanza comunicativa. Los creadores de este método, están convencidos que habiendo definido y redefinido la construcción de la competencia comunicativa; habiendo explorado los diferentes conjuntos comunes de las funciones del idioma que sus estudiantes necesitan lograr; y habiendo explorado la naturaleza de los estilos y comunicación no verbal, los maestros y los investigadores ahora son más y mejores equipados para enseñar la comunicación, y no solamente teorizar acerca de ella.

La enseñanza comunicativa más bien es un enfoque, que sobrepasa las fronteras de los métodos y técnicas de la enseñanza. Es una posición teórica

acerca de la naturaleza del idioma y su enseñanza. Las asunciones básicas de este paradigma son los siguientes:

- Se centra en todos los componentes de la competencia comunicativa (no sólo gramatical o lingüística), enseña el idioma a partir de su uso pragmático y funcional, con fines significativos.
- Se ve la fluidez y la exactitud como principios complementarios y apuntalados de las técnicas de comunicación.
- Enseña a utilizar el idioma en los contextos improvisados (Thanasoulas, 2002, pp. 29-33).

De tal manera que los “experimentos” con los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras durante los siglos, han permitido el desarrollo de ELE y la sistematización de la información acerca de las condiciones que favorecen más al aprendizaje de LE. H. Douglas Brown afirma que los abortos de investigación, son cada vez menos y se ha aprendido colectivamente cómo concebir las preguntas correctas. Es decir que nada es tomado como un evangelio; nada es echado del tribunal sin ser puesto a la prueba. Esta “prueba” siempre puede cambiar su mecánica, pero a pesar de los vientos cambiantes y del inestable terreno de la investigación, lo más importante es que está convirtiendo el desierto en un oasis anhelado (Brown, 2000, p.ix). Un gran paso hacia este “oasis” o método idóneo de la enseñanza de LE, fue la fundamentación de la competencia intercultural que se basa en la percepción de una cultura como sistema lingüístico.

El filósofo y lingüista suizo Ferdinand de Saussure, en su libro “Curso de lingüística general”, publicado en París en 1916, sistematiza las ideas expuestas en sus cursos de lingüística general, una de las cuales es que el lenguaje tiene el carácter social como medio de comunicación, e individual para cada uno de sus

hablantes. Además, indica que el lenguaje es una institución social y también el producto del pasado (Terrence, 2000, pp. 5-34).

Saussure entiende la lengua como un sistema de signos orales y escritos de los cuales disponen los miembros de una comunidad, para realizar los actos lingüísticos cuando hablan y escriben; es un inventario que los hablantes no pueden modificar, sólo pueden emplearlo mediante el habla, es decir, el conjunto de emisiones que producen gracias al inventario del que disponen. Este concepto fue modificado por Noam Chomsky, que entiende la lengua como un sistema interiorizado que poseen los hablantes y son capaces de generar sus realizaciones lingüísticas (Terrence, 2000, p. 38).

El cognitivista Guy Claxton, explica el concepto de la cultura mediante el lenguaje. La persona describe el mundo y lo que experimenta a través del lenguaje que ha aprendido a hablar y que se estructura gramaticalmente. De tal manera que el individuo, se encuentra dentro de esta estructura lingüística, dependiente de la cultura en la que crece, que incluye también sus emociones, sentimientos, etc. (Claxton, 2001, p. 205).

Sebastian Serrano sostiene que las relaciones entre la lengua y la cultura, han sido estudiadas desde diferentes entornos y perspectivas, por ejemplo, lingüística, sociológica, histórica, filosófica, antropológica, etnológica, entre otros. Según él, la percepción del mundo que tenemos, viene programada por la lengua, y no resultaría exorbitantemente arriesgado aplicar este principio a la totalidad de la cultura. Es decir, personas de diferentes culturas, no sólo hablan lenguas diferentes sino que, en cierto modo, forman diferentes mundos sensoriales (Serrano, 1988, p. 17).

A partir de lo anterior, en el momento de enfrentarse a una nueva cultura, es imprescindible tener en cuenta no sólo los aspectos cognitivos (informativos, intencionales, etc.) que pueden evidenciarse por medio de las categorías habladas,

sino también los emocionales o de estructuras emotivas que son propios de una cultura, dado que se trata de una estructura sentimental única e incomparable. De esta manera, la cultura en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, es el elemento indispensable, ya que aprender una lengua, es aprender la cultura/s en la/las que ésta existe.

De tal suerte que en la enseñanza de lenguas extranjeras, se impone este inaplazable carácter cultural de la lengua, es decir, los alumnos necesitan adquirir no sólo las competencias gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, sino también una auténtica competencia intercultural en la lengua meta, o dicho de otra manera, apropiarse de una serie de nuevos conocimientos, actitudes y destrezas. Esta aptitud intercultural impide que los alumnos desarrollen incorrectamente sus actuaciones verbales y no verbales. Asimismo, el conocimiento de las normas lingüístico-culturales, obligará a los alumnos percibir y emplear los modelos específicos de la vida y de la conducta de una comunidad lingüística particular (Rodríguez Abella, 2004, pp. 243-244).

La inclusión del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, es un paso adelante en el desarrollo de ELE, es la visión reformadora del aprendizaje de idiomas que ayuda a superar los prejuicios personales y las discriminaciones lingüísticas, a coadyuvar a un encuentro de culturas a través de sus lenguas, en condiciones del diálogo.

A partir de este nuevo enfoque de competencia intercultural, no es suficiente enseñar los aspectos de la cultura de otros, lo más importante es hacer que los alumnos amplíen el conocimiento de la propia, refuercen su identidad cultural, pero a la vez, sean abiertos a otras culturas, las integren en sus experiencias; crean el acondicionamiento afectivo y psicológico para fortalecer la emoción positiva hacia otra cultura; concientizar a los estudiantes que el idioma

que están aprendiendo, es la expresión de una cultura diferente a la suya (Rodríguez Abella, 2004, p.244).

Para lo anterior, es importante comparar y correlacionar la cultura del estudiante con la cultura meta, para llegar a un punto de entendimiento intercultural favorable. A ese respecto, hay que tomar en cuenta la diferencia entre poseer una cultura y ser consciente de la nueva cultura. La competencia intercultural no se refiere necesariamente al poseer una cultura diferente sino también estar consciente de lo que hay aparte de la propia. A fines de comparar y diferenciar culturas, se puede usar los modelos de lingüística contrastiva de Robert Lado, o de Paolo Balboni (Ciliberti, 1994, p. 139).

La idea de Robert Lado, es demostrar las diferencias y las semejanzas estructurales entre la lengua materna y la lengua meta, a través de un análisis de los esquemas de comportamiento estructurado que constituyen una cultura. Para él, los puntos de dificultad entre los modelos de los dos sistemas culturales, son muy evidentes si tomar en cuenta sus formas, sus significados y sus distribuciones. Asimismo, el análisis contrastivo no tiene que limitarse únicamente a las estructuras lingüísticas, sino que debe ocuparse también de los rasgos socio-culturales dado que el concepto de la cultura se entiende como conducta y costumbres de un pueblo, o un sistema estructurado de comportamiento.

Por otro lado, Balboni propone los elementos de la competencia comunicativa intercultural que hay que tener en cuenta al relacionarse con otra cultura. Él explica también la necesidad de reflexionar acerca de los modelos culturales propios y las observaciones que se van a notar o descubrirse en cuanto a la nueva cultura. Para Balboni, los modelos culturales y comunicativos que deben observarse, son los siguientes:

1. Los valores culturales de fondo que interaccionan con la comunicación. Con estos, se refiere al tiempo, a la jerarquía y al poder, el respeto social y la corrección política, entre otros.
2. El uso del cuerpo y sus fines comunicativos, en particular, una sonrisa, los ojos, las expresiones faciales, el movimiento de los brazos, manos, piernas y pies, el sudor y olor de perfume), los ruidos que hace el cuerpo, el beso, el espacio personal en el lugar de trabajo, y otros ejemplos similares.
3. El uso de los objetos con el fin de comunicarse. Por ejemplo, la manera de vestir, el *status symbol*, los objetos materiales que se dan, etc.
4. La lengua en cuanto al tono de la voz, su velocidad, la imbricación de las voces, el uso de los superlativos y comparativos, el registro formal/informal, la estructura del texto, etcétera.
5. Las acciones comunicativas que refieren al cambio de tema, defenderse, preguntar, interrumpir, ironizar, quejarse, proponer, resumir, pedir perdón, callar, comprobar la comprensión, entre otras.
6. Las situaciones comunicativas. Con estas implica al diálogo, a las llamadas telefónicas, conferencias, reuniones, por citar algunos ejemplos (Balboni, 1999, p. 116).

Hay que tener en cuenta también la necesidad de observar, estudiar y reflexionar sobre la cultura ajena desde un punto de vista etnográfico, cada vez que se compare y se contraste la propia cultura con la cultura meta. Esto permite adaptarse apropiadamente a la cultura extranjera y no portarse con los reglamentos propios de su lengua materna. Dicho de otra manera, el estudiante tiene que comportarse conforme con las normas y convenciones del país de la lengua meta. Asimismo, actuar de esta manera, permite a entender mejor su propia cultura, inculcar los hábitos de tolerancia auténtica, ser entendido por los demás.

Sin embargo, la competencia intercultural, no se desarrolla usando únicamente esta metodología en la enseñanza de LE, ni introduciendo las materias informativas acerca del país de la lengua que se aprende (Balboni, 1999, p. 224). La interculturalidad debe desarrollarse como parte integral de los componentes que forman la competencia comunicativa, del mismo modo que la competencia cultural es individual, cada alumno construye su propia aptitud cultural. Más que proveer datos culturales generales, es importante presentar ejemplos concretos y particulares de la vida cotidiana, para que el alumno consiga su propio camino hacia la cultura de la lengua que estudia. A este respecto, se sugiere una serie de estrategias de adquisición y aprendizaje en ámbitos multiculturales, tales como:

- a) Encontrar una manera adecuada de aprender y enseñar.
- b) Organizar la información cultural.
- c) Ser creativo.
- d) Crear sus propias oportunidades.
- e) Aprender a vivir con incertidumbre.
- f) Beneficiarse de los errores.
- g) Buscar ayuda en el contexto (Aguado, 1997, pp. 23-55).

En suma, enseñar una lengua, no es sólo transmitir informaciones superficiales acerca de la realidad de la lengua meta, sino ayudar y guiar a los alumnos a desarrollar sus habilidades de adquisición cultural, por medio de los métodos necesarios para propiciar el aprendizaje auto-dirigido y continuo.

Como conclusión, la importancia y la necesidad de lograr que los alumnos desarrollen la competencia inter y multicultural, es evidente en el aprendizaje de LE, para evitar malos entendimientos, usar erróneamente los conceptos, gestos, signos o comportamientos de “otra” cultura. Por otro lado, es vital conocer las

diferencias, comparar las culturas, ya que si no hubiese diferencias, no podríamos entender siquiera quiénes somos: no podríamos decir ‘yo’ porque no tendríamos un ‘tú’ con el que compararnos (Eco, 2002, p. 3). En definitiva, las escuelas, los centros de enseñanza, las universidades, deben ser lugares de encuentro y diálogo, convertirse en fuerzas de orden y paz. Sin duda, la asignatura que más coadyuva a esto, es “lengua extranjera”.

Conclusiones

Resumiendo este capítulo, pueden hacerse las siguientes conclusiones. El análisis de las fuentes bibliográficas mostró que los estudios sobre la enseñanza del español en Filipinas, se dividen en dos grandes tópicos: las investigaciones sobre los aspectos históricos del desarrollo del español como lengua oficial y la enseñanza del castellano antes y después del 1987, cuando dejó de formar parte de la enseñanza obligatoria. Asimismo, hay que destacar que no existe el punto de vista único entre los científicos respecto a la relevancia de la reintroducción de la obligatoriedad del español en el sistema educativo de Filipinas,

Así, la mayoría de los autores filipinos (E. Bautista, G. González Rivera, entre otros) defienden la enseñanza obligatoria del español como lengua que durante varios siglos ha sido el símbolo de la identidad nacional, patriotismo, “ilustración”. Sin embargo, los autores como Farolán Romero, entre otros, opinan que precisamente la introducción obligatoria del español en las escuelas hasta 1987 que se impuso “desde arriba”, tuvo que ver con la posición negativa del pueblo filipino hacia esta lengua. La iniciativa de aprender el castellano, debe proceder “desde abajo”, dado que su forzado restablecimiento puede llevar otra vez a su rechazo.

Por otro lado, algunos estudiosos, en su mayoría, extranjeros, afirman que el español, en realidad, nunca se ha convertido en la lengua de uso común de todo el pueblo, más bien se usaba (y se sigue usando) en algunas regiones (Cavite, Tárnate, la isla de Basilan, la Isla de Mindanao, Zamboanga, etc.), además, ha sido el idioma de la élite “ilustrada” de Filipinas. Por tanto, estos autores con su mirada “desde afuera” (D. Colán, F. Lämmel, J. Lipski, A. Quilis, N. Redmond, entre otros), sugieren que el gobierno debe ser muy cuidadoso en la implementación de la política educativa dirigida al restablecimiento de la enseñanza obligatoria del español.

A finales de la primera década del siglo XX, con la firma del Memorando de Entendimiento para la Mejora y Promoción de la Enseñanza de la Lengua y Cultura Españolas, entre el Ministerio de Educación de Filipinas, el Ministerio de Educación de España, el Instituto Cervantes y la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), aparecen los trabajos (W. De la Peña, F. Lämmel, R. Rodríguez-Ponga, entre otros) que buscan justificar la utilidad práctica del español en la vida moderna de filipinos, el cual se convirtió del símbolo patrio y el objeto de nostalgia por el pasado “glorioso” (1860-1950), de la lengua de promoción voluntaria y opcional en la educación (1987-2009) a manera del inglés, en una herramienta útil para la comunicación internacional cuyo dominio brinda mejores oportunidades de empleo (2009 - hasta hoy).

El estudio de las teorías sobre la enseñanza-aprendizaje; ha demostrado que son procesos versadamente complejos que han generado numerosas interpretaciones y teorías en cómo realmente se efectúan. Las actuales teorías del aprendizaje poseen raíces que se extienden ampliamente en el pasado y de basan en dos posiciones opuestas sobre el origen del conocimiento que han existido por siglos. La primera, es la del empirismo o asociacionismo donde se ve la experiencia como la fuente principal del conocimiento. Esto quiere decir que los

organismos nacen básicamente sin conocimiento y todo se aprende a través de las interacciones y asociaciones con el ambiente. Aristóteles fue el progenitor de dicho pensamiento. Los empíricos tienen la postura de que el conocimiento es derivado de las impresiones sensoriales que cuando se asocian, pueden formar ideas complejas. Desde esta perspectiva, los aspectos críticos del diseño de la instrucción, se centran en cómo manipular el ambiente para mejorar y garantizar que ocurran las asociaciones apropiadas.

La otra es la de racionalismo que ve al conocimiento como derivado de la razón sin la ayuda de los sentidos. Platón, el pionero de este pensamiento y sus predecesores, consideran que los humanos aprenden a través del recuerdo y el descubrimiento de lo que ya existe en la mente. Desde esta perspectiva, los aspectos críticos del diseño de la instrucción, están enfocados en cómo estructurar la nueva información para facilitar la codificación de esta nueva información por parte del estudiante de la mejor manera posible, así como también, el recuerdo o evocación de lo que ya se ha aprendido.

Dado esto, vale la pena preguntarse: ¿existe un enfoque único y mejor, y por qué uno es más eficiente que el otro? Sin embargo, no hay respuestas correctas ni fijas ya que el aprendizaje está influenciado por factores provenientes de muchas fuentes, además, este proceso en sí mismo está cambiando constantemente, no solo en su naturaleza sino también en su diversidad, a medida que se desarrolla.

En actualidad, existen tres perspectivas diferentes del proceso de aprendizaje: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. La postura teórica, a partir de la cual se llevó a cabo el presente trabajo, se basa en la idea de la *conjunción en el proceso de la enseñanza de distintos enfoques, escuelas, teorías*, ya que la resolución de los problemas prácticos del aprendizaje en el proceso de la enseñanza, no puede restringirse a una sola posición teórica, deben

examinarse cada una de ellas y seleccionarse aquellos principios y concepciones que puedan tener mayor valor para una situación educativa particular. No es la propia definición del aprendizaje lo que separa una teoría del resto. La diferencia fundamental depende más de su interpretación por el docente que de su definición.

No se debe trabajar sin una teoría, al contrario, se debe seleccionar con criterio y fundamentación en la información recolectada sobre el nivel de competencia de los estudiantes y el tipo de tarea del aprendizaje. Es necesario tomar en cuenta también que al asumir el rol de un docente, uno debe saber mucho sobre cada una de las teorías y combinarlas de una manera eficaz. Ser experto en cada una de ellas proporciona al diseñador del currículo la flexibilidad necesaria para ser espontáneo y creativo. Hay que recordar también que cada estudiante es un sujeto “único”, con diferentes estímulos, motivaciones, conocimientos e interpretaciones de los mismos. Cada alumno va a interpretar de una manera diferente el mundo que lo rodea. Toda la información recibida pasará por el filtro de su mente para tomar de ella lo que más se ajuste a su personalidad, a sus afinidades, a sus intereses personales.

Para poder afrontar con éxito las tareas de una clase, los docentes deben tener la capacidad de generar diferentes actividades y motivaciones para los alumnos, de acuerdo al perfil de los mismos ya que un estudiante motivado responde más favorablemente al estímulo que el docente le presenta, y de esta manera, también se facilitará en él, el proceso de aprendizaje. De esta manera, se puede ver que la labor de enseñar es como una calle de doble sentido. No es solo el alumno que aprende del maestro, sino viceversa también y es por eso que es un proceso arduo y continuo pero muy gratificante.

A partir del análisis de las diversas teorías sobre la enseñanza, en este trabajo a partir de la *escuela histórico-social* y el *constructivismo social* (Vygotsky, Luria, Leontiev, Talyzina, Wertsch, Coll, Ausubel, Baldwin, Brunner,

Dewey, Freire, entre otros), se conceptualiza la enseñanza-aprendizaje como un proceso consiente, organizado y dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, vivir y ser, construidos en la experiencia socio-histórica, como resultado de la actividad del individuo y su interacción con la sociedad en su conjunto, en el cual se producen cambios que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como Personalidad.

Lo que concierne a la enseñanza de segundas lenguas, este concepto se refiere a toda la actividad pedagógica en el ámbito del aprendizaje de lenguas no maternas y tiene como objetivo la adquisición de estas lenguas por los alumnos; incluye el currículo, el método, el enfoque, la planificación de clases, los materiales curriculares y las actividades en el aula. La práctica de la enseñanza de segundas lenguas, ha experimentado importantes cambios a lo largo de la historia. Los métodos tradicionales que proceden de la enseñanza de las lenguas clásicas, dominaron por muchos años en la enseñanza de idiomas. Eran basados en el aprendizaje y la aplicación de las reglas gramaticales, la traducción de una lengua a otra y el aprendizaje de un vocabulario aislado.

La enseñanza de la segunda lengua, se realiza en diferentes contextos dado que las realidades no siempre son las mismas. Hay algunos contextos en que la segunda lengua a enseñar no es aceptada por los estudiantes o por sus padres, otros donde no se cuenta con suficientes materiales didácticos para enseñar esta lengua, otros donde la que debería ser segunda lengua, es enseñada como primera, entre otros.

Por otro lado, cuando se habla de la enseñanza del español como lengua extranjera, se refiere normalmente a los profesores, investigadores, productores de materiales y demás especialistas de la enseñanza del español a hablantes nativos de otras lenguas. La primera gramática española fue escrita por A. de Nebrija en 1492, cuyo principal objetivo era servir como ayuda a los extranjeros que

estudiaban español; su obra indica también que el interés por aprender este idioma como lengua extranjera ya existía en el siglo XV. No obstante, no es hasta el siglo XVI cuando verdaderamente se inicia la difusión del español como LE, por dos razones principales: la colonización de América Central y del Sur y la supremacía política del Imperio Español en Europa bajo Carlos V. Con todo esto, es interesante anotar que las lenguas modernas en España no fueron enseñadas en la secundaria ni en la universidad hasta el siglo XIX.

Por lo general, se puede clasificar a los estudiantes del español en tres grandes grupos, cada uno con un tipo distinto de profesorado. Primero, son quienes lo estudian como L1 o lengua materna, normalmente son los niños en cualquier país de habla hispana. Segundo son quienes lo estudian como segunda lengua, por ejemplo., los niños hispanos que reciben educación bilingüe en los EE.UU. o cualquier persona que estudia español en un país de habla hispana. Finalmente hay quienes lo estudian como lengua extranjera, es decir, cuando el español no es ni su L1 ni una lengua propia del país en que residen.

El creciente interés por el estudio del español como LE, con la consecuente demanda de profesores de este idioma, ha dado lugar a nuevos cursos de formación y reciclaje del profesorado, a nuevas titulaciones y a nuevas líneas de investigación. Como fruto de esos y de otros cursos afines, empiezan a publicarse en las últimas décadas del siglo XX cada vez más trabajos de investigación relacionados con el español como LE. Aparecen, asimismo, varias publicaciones especializadas para difundir los resultados de algunas de esas investigaciones. El propio Instituto Cervantes también organiza congresos y cursos de formación de profesores y publica obras de referencia, actividades didácticas, estudios sobre la lengua, etc. Todas estas circunstancias apoyan la profesionalización del profesorado de español como LE.

La adquisición de español como LE, es un proceso largo, compuesto de etapas diferentes y pertinentes. Por lo tanto, es imprescindible combinar la adquisición del español como LE en el entorno natural y su aprendizaje en el medio formal, y conseguir un conocimiento cultural y las prácticas de socialización.

CAPÍTULO IV. LA DIMENSIÓN PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN FILIPINAS. ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD ATENEO DE MANILA, FILIPINAS

4.1. Metodología y marco interpretativo

La investigación, por ser un proceso riguroso, trabajoso y consecuente en busca del conocimiento, debe atender a la variada gama de enfoques, premisas y autores que desde tiempos antiguos hasta la actualidad, han contribuido con sus aportes valiosos a la consolidación del proceso investigativo. Cada uno de ellos es fundamental para el éxito de una investigación.

Antes de iniciar una investigación, es necesario tener en cuenta que este estudio sería un aporte para la ciencia, por tanto, como afirmó Aristóteles, es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo. Muchas veces es necesario perderse un poco para poder encontrarse, cuestionar lo que uno está haciendo, porque sólo de esta manera las respuestas a las interrogantes que son planteadas, serán resueltas (Eco, Baranda, 2001, pp. 36-41).

El uso de los diversos enfoques científicos y paradigmas en la investigación, ayuda a perfeccionar el proceso que debe seguir un investigador para encontrar las respuestas que busca cuando se plantea un problema de investigación. La presente investigación se llevó a cabo bajo el marco teórico-interpretativo de *constructivismo social*, donde el mundo se entiende como un conjunto de artefactos sociales resultantes de intercambios históricos entre personas; *teoría de la cultura* que ubica la producción del saber en ciencias sociales a partir de generación colectiva del significado, matizada por el lenguaje y otros procesos sociales; y *cognoscitivismo dialéctico* que sustenta que es indispensable realizar el

estudio de los individuos y grupos dentro de su ambiente sociocultural para conocer los efectos del entorno en su desarrollo.

La *teoría de la cultura* (Althusser, Gramsci, Bourdieu, entre otros) estudia la dimensión vivida de la cultura y el proceso activo y colectivo de establecer las formas significativas de la vida. La cultura se define como el modo en que los grupos manejan la existencia de materia prima social y material; es una concepción del mundo que se muestra de manera implícita en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva; es una “representación” de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia. Con otras palabras, la cultura se sitúa en la dimensión ideológica y se divisa como el dogma de las capas sociales con el poder

P. Bourdieu concibe la cultura como una constelación jerarquizada y compleja de *ethos de clase* que se presenta en forma de comportamientos, consumos, gustos, estilos de vida y símbolos de status diferenciados, pero también en forma de productos o artefactos. Dentro de este esquema, la cultura de las clases dominantes se impone como la cultura legítima, haciéndose reconocer como punto de referencia obligado y como *unidad de medida no medida* de todas las formas subalternas de cultura (Bourdieu, 1996, p. 21). El individuo es el producto de la cultura en la que se desarrolla.

Tomada la cultura como doctrina de las clases favorecidas, significa que la persona se encuentra en riesgo de ser influenciada por las ideas del mundo pragmático. La hace pensar que su objetivo último es la utilidad, un beneficio material que sea el mayor posible. Al considerar las posiciones anteriores y al proyectarlas al objeto de este análisis, se postula que la cultura de los estudiantes del español de la Universidad Ateneo de Manila, es el sistema de símbolos, creencias, ideología y formas de pensar relativos al acontecer de su entorno. Es la suma de los valores materiales y espirituales acumulados por la comunidad en la

que viven como producto de su actividad social, que juegan un papel importante en las creencias de los alumnos acerca del idioma español. Los estudiantes viven bajo la influencia de la cultura predominante que se les impone. Con el apoyo en la teoría de la cultura, se pretende en este trabajo determinar el grado de la proyección de la idea oficial en la visión sobre el idioma español que tienen los estudiantes de la Universidad Ateneo de Manila.

El estudio de la realidad y del ser humano, tiene dos dimensiones: cualitativa y cuantitativa, y ambas son complementarias. La investigación cuantitativa es deductiva, trata probar las hipótesis, estudia el fenómeno descontextualizado, busca la generalidad de los fenómenos en relación a leyes universales.

En cambio, la investigación cualitativa, como su nombre lo indica, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno, intenta ir al fondo y comprenderlo, busca explicar las razones de diferentes aspectos de la conducta, investiga el “por qué” de las cosas. No pretende probar o evaluar en qué grado se encuentra una cierta cualidad en un acontecimiento dado, sino descubrir tantas cualidades como sea posible. Las características de la investigación cualitativa son las siguientes:

- es de carácter inductivo, es decir obtiene conclusiones generales a partir de antecedentes que contienen datos particulares;
- tiene un aspecto holístico, donde se considera el fenómeno como un todo, y no suele probar teorías o hipótesis;
- es de carácter flexible, evolutiva y autorreferencial, donde se pueden incorporar los hallazgos que no se habían previsto;

- los investigadores cualitativos participan en la investigación mediante la interacción con los sujetos que estudian, analizan y comprenden a los sujetos y fenómenos desde sus perspectivas diferentes;
- contextualiza el fenómeno en el espacio y el tiempo Y en el objetivo difieren en que la cualitativa busca la interpretación y búsqueda de significado y sentido de los problemas;
- en un diseño cualitativo, se investigan los procesos sociales, se interactúa con los individuos, se analiza el comportamiento de grupos y comunidades específicos en sus ambientes naturales.

La investigación cualitativa, tiene como su base epistemológica, por un lado, el constructivismo social, donde el mundo es entendido como un agrupamiento de artefactos sociales resultante de intercambios históricos entre personas. Y por el otro, la teoría de la cultura que orienta la realización del saber en ciencias desde una generación colectiva del significado, compuesta por el lenguaje y otros procesos sociales que lo apoyan. Aquí es necesario realizar el estudio de los individuos y grupos dentro de su ambiente sociocultural para entender los efectos del entorno en su desarrollo (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004, p. 50).

El enfoque cualitativo se usa para descubrir y clarificar las preguntas de la investigación, las descripciones y observaciones que por necesidad no pasan un proceso de investigación numérica. En este enfoque las preguntas y las asunciones hipotéticas se mueven en forma pendular entre los eventos y el desarrollo de la teoría; el objetivo y el fenómeno. Con este enfoque se intenta expandir los datos e información aparte de incluir una diversidad de temas y estudios clasificados como investigaciones naturalistas, fenomenológicas, interpretativas, etnográficas, que salen del patrón cultural que refiere al concepto que toda cultura o sistema social tiene una condición única para entender cosas y fenómenos.

La investigación cualitativa ascendente no es objetiva ni neutral, tampoco está basada en la posición imparcial del investigador, ni busca comprobar las hipótesis, no forma parte de un marco teórico acabado, ni establece variables e indicadores a priori; tampoco está generalizada por medio de muestras representadas por números.

La investigación cualitativa consiste en comenzar desde un campo empírico con objetivos reales de investigación y en observar a las personas en sus vidas cotidianas, experimentando la realidad así como ellos lo hacen; expone y comprende también las interacciones y los significados subjetivos en los individuales y grupos para lograr un conocimiento directo de la vida social, no afinado por conceptos, definiciones operacionales ni escalas clasificatorias. Con este modelo se intentan definir los elementos teóricos para revisar la realidad bajo nuevas ideas que describan los fenómenos sociales o educativos, y conducir el conocimiento sensible, confuso, puntual, particular y causal a uno que es de tipo científico, que a su vez es sistemático, universal y necesario. Lo anterior se hace por medio de la recaudación de datos, de observación, etc. Se propone recelar de los datos que parecen obvios, con certeza, no aceptar la imparcialidad ni la actitud neutral o pasiva del investigador, sino buscar la subjetividad y acertar las interacciones y los significados individuales o grupales (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004, pp. 25-26; 41).

A partir de estas ideas, el investigador cualitativo promueve en la comunidad académica, a través de la “devolución de la información”, nuevos proyectos de relaciones horizontales y el trabajo colectivo de análisis, reflexión y definición por consenso de estrategias de transformación de prácticas, procesos y mecanismos. Estos permiten generar sugerencias y propuestas con nuevas formas de organización, funcionamiento gestión y/o autogestión educativas e promueven la construcción de proyectos escolares particulares, que abren el campo a las

soluciones de problemas específicos y propios. La meta ideal sería el logro de una educación más equitativa, asignando más y mejor los conocimientos entre los alumnos y ampliando los niveles de aprendizaje en términos de cantidad y en calidad, la transformación de la educación en un proceso significativo y apto, promoviendo la enseñanza de nuevas actitudes, valores y formas de relaciones interpersonales más democráticas (Salas, Zhizhko, 2010, pp. 37-39).

En la investigación cualitativa juegan un papel decisivo el contexto y el lenguaje de los sujetos estudiados. Van Dijk en su obra “Análisis del discurso” afirma que el contexto juega un rol fundamental en la descripción y explicación de los textos escritos y orales y que todas las condiciones de la situación social son aplicables en la producción y comprensión del discurso; así los rasgos del contexto no sólo pueden influir en el discurso (escrito y oral) sino que es posible lo contrario: pueden modificar las características del contexto; tal como pueden distinguirse estructuras locales y globales en el discurso, lo mismo puede darse con referencia al contexto. Entre las primeras se ubican el “ambiente” (tiempo, ubicación, circunstancias, etc.), los “participantes” y sus “roles socio-comunicativos” (locutor, amigo, presidente, etc.), intenciones, metas o propósitos (Van Dijk, 2002, pp. 18-24).

El contexto global se hace evidente o relevante en la identificación del desarrollo o proceso del discurso en acciones de las organizaciones o instituciones conocidas como “procedimientos”. Es así como al asumir un enfoque contextual del discurso se involucran muchos aspectos de la sociedad y su cultura.

Según Umberto Eco, el lenguaje tiene en sí una función política y cultural a partir de las palabras que se usan. Es decir, aparte del sentido literal del lenguaje, es necesario considerar sus elementos retóricos y otras formas figurativas de expresión dado que si sólo se toma su sentido literal, expresiones como las

metáforas no tendrían sentido y se perdería mucho el valor simbólico del lenguaje (Eco, Baranda, 2001, pp.169-170).

En la investigación cualitativa, el lenguaje es el objeto principal de análisis, dado que ofrece la probabilidad de descubrir lo que está por debajo la superficie del discurso desde la expresión de acciones, normas, creencias y valores de los segmentos diferentes de la población. En cuanto se identifiquen estos elementos, el investigador tiene la posibilidad de interpretar las nuevas percepciones o hallazgos profundos, los cuales le permitirán ofrecer lecturas “desde el interior” de los ambientes investigados. Es por esta razón que la presente investigación acerca de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera en Filipinas, se adscribe al marco del método cualitativo.

Además, al identificar las funciones del lenguaje y como son relacionadas con el imaginario y códigos culturales de las fuentes de información, el investigador puede construir un conocimiento profundo de las creencias, valores, hábitos, deseos, motivos, emociones o necesidades de los sujetos.

El investigador cualitativo, realiza las siguientes actividades en el curso de su trabajo: observa los eventos ordinarios y las actividades diarias, adquiere un punto de vista intrínseco sobre el fenómeno, utiliza varios métodos de investigación social y produce datos en forma de apuntes extensos, figuras, mapas y redes, también mantiene una perspectiva incorporativa, entiende a los individuos y desarrolla empatía hacia ellos; analiza y hace una distinción de los elementos explícitos y visibles, así como los implícitos y observa los procesos sin interrumpirlos; finalmente, se forma y encarga en el manejo de las incongruencias, la incertidumbre, los dilemas y la ambigüedad de los resultados y renuncia a la generalización que estos producen.

Una vez elaboradas las herramientas, el investigador cualitativo puede iniciar su estudio llevando a cabo el trabajo de campo que implica estar presente

en el entorno de los sujetos estudiados, conocer y entender a los actores y sus vidas. Es necesario entender los datos específicos, principalmente mediante la observación y la exploración de los detalles de las prácticas. El investigador observa y describe de una manera neutral las “grandes pequeñeces” de la vida cotidiana, documenta lo “no documentado”, hace visible lo invisible, explícito lo implícito y extraordinario lo ordinario.

Se comprende el trabajo de campo como un ejercicio de la formación del conocimiento que no es semejante a la técnica o paso de la investigación, más bien tiene un trasfondo de un acto interpretativo en sí mismo. Es pensado como un proceso de traducción, de un diálogo continuo entre el intérprete y los que están siendo interpretados. El informe de este tipo de investigación está compuesto de una presentación preliminar y una final. El informe final se presenta ante de las instancias adecuadas (autoridades, sinodales, la comunidad científica, entre otras) una vez que se haya hecho la última revisión.

El método cualitativo pasa por diferentes fases, momentos e instancias, buscando apoyos diferentes, tales como la revisión de bibliografía, la formación de las preguntas y objetivos de la investigación, la construcción de los observables, la recolección de la información, la interpretación e incluso, la sobre interpretación de la información especialmente cuando se usa el método hermenéutico.

Así, se reitera que el método cualitativo no es un enfoque estrictamente técnico de la investigación, sino está ligada con la creatividad y el análisis reflexivo que cada investigador utiliza. Esto implica también un movimiento desde los lugares seguros, de una manera abstraída, lo que ocurre entre la vigilia y el sueño. Es importante anotar también que cada investigador construye su propio método desde las reglas establecidas que aluden a otros autores y que están compuestos de los excesos, pero aparte de los embebecimientos y virtudes de

quien investiga, también presenta los defectos e inmadurez del estudio, que podrían desaparecer en cuanto se haya concurrido esto de un nivel al otro (Aristizabal Botero, 2008, pp. 64-96).

Hay varias formas para construir la metodología de una investigación. A partir de la perspectiva cualitativa, la selección de metodología está en términos de un marco teórico en el que se reafirma la investigación, así como en las características y la complejidad del objeto de conocimiento. Debe corresponder también con el tipo de objetivos que intentan lograrse y las posibilidades y limitaciones institucionales a las que se enfrenta el investigador, tales como los recursos disponibles, el tiempo previsto, los criterios políticos predominantes; las características particulares del investigador, su formación académica, experiencia social y profesional, su actitud político-ideológica etc. Los intereses de las instituciones participantes también son factores decisivos para la selección de la metodología.

Además, se escogen los métodos, técnicas e instrumentos de investigación según el problema que se propone en la investigación. Así como existen los límites artificiales para elegir los métodos de investigación, de igual forma se delimitan también los problemas que pueden estudiarse. Los problemas más complicados exigen métodos de investigación más sofisticados para comunicar sobre sus causas y efectos y las correlaciones entre los fenómenos.

La investigación cualitativa exige también construir los observables que se relacionan con las preguntas de investigación las cuales, a su vez, se plantean puntual y concisamente. Las preguntas apropiadas son aquellas que prueban ampliar el conocimiento acerca del problema de investigación, y por consiguiente, llevan a conseguir la información sobre aquello que no tiene respuesta. Para formularlas, es necesario usar términos claros, evitar la ambigüedad o

superfluidad, usar un estilo de escrito sencillo y directo, y ordenar las preguntas según su relevancia (Salas, Zhizhko, 2010, pp. 45-48).

Es posible además que la respuesta a una pregunta contenga la explicación de otras, así que se requiere que las preguntas sean precisas y no admitan las desviaciones. Para lograr lo anterior, es preciso analizar con el punto de vista crítico las representaciones, ideas y categorizaciones subjetivas de la realidad social, el conocimiento de que los hechos sociales son nexos entre individuos y grupos que producen los procesos y fenómenos sociales. La construcción de las preguntas de investigación y de los observables, se realiza mediante la observación directa, durante la cual el investigador debe de tener cierta desconfianza frente a los datos del sentido común, la información sensible y lo obvio, para construir desde un campo teórico, el saber científico de lo social.

Lo que concierne a la presente investigación, se recurrió al estudio de caso estudiando un grupo de estudiantes en la Universidad Ateneo de Manila, una universidad católica y privada en Filipinas, que están estudiando el idioma español como lengua extranjera como parte del currículum de sus estudios de licenciatura. Esta metodología es conocida también como la descripción del contexto y refiere a los contextos donde se desarrolla un estudio y puede ser calificado a partir de los niveles macro, mezo o micro. En el nivel macro, es necesario que se consigne el estudio en contextos del sistema nacional (por ejemplo el territorio, regiones, o instituciones gubernamentales), el nivel mezo refiere a los estados, instituciones, universidades, escuelas de diferentes campos y niveles formativos, mientras que el micro alude a los espacios más específicos como áulicos, clínicas, comunidades, colonias, entre otros.

Es importante mencionar que la investigación cualitativa encuentra los mejores resultados en el espacio micro. Con otras palabras, la investigación

cualitativa intenta de hacer una relatoría de los aspectos más importantes que la disponen.

El presente estudio de caso se llevó a cabo en una institución académica, por tanto se recurrió a un análisis de infraestructura institucional para describir consecutivamente y con detalle el espacio interno o el aula. El mero hecho de realizar una investigación dentro de la escuela, requirió algunos elementos del análisis institucional. Así, se estudiaron los siguientes elementos:

- 1) Las conductas internas de la institución o las personas responsables de desempeñar tareas particulares (en dado caso, los estudiantes); esto refiere a su lenguaje, su vida cotidiana estudiantil, su nivel educativo, su número, sus inquietudes en conexión con el proceso de aprendizaje, sus expectativas, motivación, sus hábitos, sus aspiraciones, función, conducta, actitudes, sus creencias, intuiciones y representaciones sobre el aprendizaje del español.
- 2) Las directrices externas que se refieren a la organización, sus normas, su ideología, las tareas de la institución, las metas que aspira lograr cada unidad, y últimamente el programa que se usa para conseguir esas metas (Salas Zhizhko, 2010, pp. 97-99).

La primera de estas dos directrices es muy importante dado que es el alma de la investigación. Se compone de los sujetos, los actores de la escuela con su propia cultura, costumbres, su vida diaria. Los contenidos de la segunda son creados por los constituyentes del establecimiento (subyugados a estas reglas institucionales explícitas e implícitas) constituyendo asimismo el aparato de control social administrado por las normas y leyes, las decisiones de legitimación e imposición de obediencia a los dirigentes y creadores de la institución.

El estudio de caso de la presente investigación se complementa con la observación participante, dado que la autora de esta tesis es la docente del idioma español como lengua extranjera en el nivel universitario en Filipinas. La experiencia en esta área por más de tres años, provee un ambiente y una muestra apta para llevar a cabo dicha técnica. Durante la indagación se procedió a convivir con los grupos de personas que se estudiaron, se estudió su lenguaje y sus maneras de vivir mediante una interrelación intensa y continua en la vida cotidiana, se conversó con la gente, se trabajó con ellos, se los conoció en diferentes situaciones (trabajo, recreo, conflictos, etc.).

La observación participante se lleva a cabo por el investigador cuando esta forma parte del proceso educativo, a la vez, observa y apunta los datos. En la observación participante que se realizó, se procuró tener la facilidad para interaccionar con diferentes grupos, saber superar los obstáculos, tener la simpatía para crear un ambiente de confianza adecuado y tomar parte en la reproducción de la vida cotidiana, actuando de tal manera que la comunidad comparte sus vivencias de una manera advertida, diferente o estereotipada.

Para realizar la observación participante, fue preciso también preparar el acceso al grupo, establecer contacto con los sujetos, que por su estado jerárquico, tenían confianza con otras personas y pudieron convertirse en aliados a lo largo de la observación. Cuando la investigación ya estaba en curso, fue necesario identificar a los sujetos que ofrecieron la mejor información acerca de lo que se investigó (informantes designados o clave). Estas personas también fueron elegidas para las entrevistas a profundidad.

Otro método cualitativo que se utilizó en la presente investigación para recopilar los datos, fue el etnográfico, el cual combina las técnicas de la observación participativa y las de no participativa. Su objetivo principal es documentar todo tipo de información que se da cotidianamente en una situación o

escenario particular, observar y hacer entrevistas exhaustivas y continuas, intentando a obtener cada detalle de la vida de los que se están investigando. Este tipo de investigación permite ver muchos aspectos subjetivos que no son fáciles de cuantificar con objetividad. Dado que es un estudio de naturaleza interpretativa, una de sus principales desventajas es que puede estar afectado por prejuicios y como consecuencia de esto, es posible que se cuestione la validez y confiabilidad de la investigación. Para comprobar su confiabilidad y validez, es importante que los hallazgos sean comprobados por varios medios e instrumentos de investigación. Así, es muy importante utilizar varios instrumentos que sirvan para revalidar los resultados y repetir las entrevistas para probar la consistencia de las respuestas de los sujetos de la investigación (Aristizabal Botero, 2008, pp. 63-85).

Para la recolección de datos en la presente investigación cualitativa, se utilizaron las encuestas que consistían en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir y brindaron la oportunidad de usar a todos los integrantes del grupo estudiado.

La inmersión en la realidad social que el investigador efectúa con la entrevista cualitativa, no es tan profunda como la que se realiza con la observación participante. Con la entrevista el investigador no intenta entrar en el mundo estudiado en la medida de que alcance la identificación que le permita verlo con los ojos de sus personajes. Pero, en cualquier caso, el objetivo último es acceder a la perspectiva del sujeto estudiado: comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sus sentimientos, los motivos de sus actos (Salas, Zhizhko, 2010, pp. 97-99). Se puede definir la entrevista cualitativa como una conversación que tiene las siguientes características:

1. es inducida por el entrevistador;
2. es dirigida a los sujetos elegidos en base de un plan de investigación;

3. se conforma de un número considerable de preguntas;
4. tiene como objetivo establecer una conversación de tipo cognoscitivo;
5. es guiada por el entrevistador;
6. se estructura a base de un esquema flexible y no generalizado de una interrogación (Aristizabal Botero, 2008, pp. 85-91).

A diferencia de la conversación ocasional que tiene utilidad y valores informativos en la investigación social y es muy utilizada por el observador participante con el fin de entender mejor la realidad en la que está inmerso, la entrevista incita al entrevistado, se trata de una conversación expresamente pedida por el entrevistador y por lo general, está programada con una cita.

La entrevista cualitativa está dirigida a sujetos elegidos según un plan metódico de recogida de datos, en cierto sentido que ni siquiera el entrevistado es aleatorio sino es elegido por sus características (que haya tenido determinadas experiencias, que pertenezca a determinadas categorías sociales, etc.) (Aristizabal Botero, 2008, pp. 85-91).

La entrevista está encaminada a la finalidad cognoscitiva del entrevistador. Por lo tanto, no es ocasional el acontecimiento, la persona entrevistada, ni el tema de la conversación. Su objetivo es estrictamente cognoscitivo: de tal forma que queda excluida de la acepción de la entrevista tanto el diálogo del psicólogo con el paciente (que tiene una finalidad terapéutica) como la entrevista de trabajo que precede una contratación (que tiene finalidades de evaluación).

Por último, no se trata de una conversación normal ni de un diálogo común entre dos personas en donde los roles de los participantes están nivelados y puestos en un mismo nivel, sino de una conversación guiada, en la que el entrevistador crea el tema y reconoce que su desarrollo exprese los fines cognoscitivos que se ha determinado. Se pueden llevar a cabo esta intervención de

guía del entrevistador con diferentes niveles de direccionalidad, pero es importante respetar la libertad del entrevistado para construir la respuesta o la conversación en su totalidad, como él crea conveniente.

Tomando en cuenta la forma o manera de realizar las entrevistas se pueden plantear las siguientes modalidades:

- 1) Entrevista formal, la cual pretende obtener información concreta del informante, y cuyas respuestas son apuntadas cuidadosamente.
- 2) Entrevista informal, durante la cual el informante diseña preguntas abiertas según los temas. Se toman en cuenta las respuestas dadas en términos generales, después de revisar y re-escribirlas (Aristizabal Botero, 2008, pp. 85-91).

Se pueden diferenciar las entrevistas también según su grado de estandarización, es decir, por los diferentes grados de libertad y/o constricción que se concede a los dos actores: al entrevistador y al entrevistado. La entrevista se caracteriza por ser un instrumento abierto, flexible, configurable a los distintos contextos empíricos, moldeable a lo largo de la interacción (aunque la flexibilidad en sí puede demostrar varios grados). Por ende, se puede clasificar una entrevista por tres tipos básicos: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

La entrevista estructurada se realiza desde un formulario previamente preparado y rigurosamente normalizado, mediante una lista de preguntas establecidas de antemano, las que se diseñan siempre en el mismo orden y son formuladas con los mismos términos y se apuntan en el cuestionario las respuestas textualmente.

Durante la entrevista no estructurada o libre, el investigador trabaja con preguntas abiertas, sin un orden preestablecido, adquiriendo características de conversación. Esta técnica consiste en hacer preguntas conforme con las

respuestas que vayan surgiendo a lo largo de la entrevista. Una de sus desventajas es que puede pasar por alto áreas de competencia, conocimiento o experiencia del solicitante, al excluir preguntas importantes del tema abordado. En este sentido, el investigador y sus sujetos no resultan beneficiados, dado que la información que puede ser de interés es perdida o no recopilada.

La entrevista no estructurada puede proponer preguntas previas que serán averiguadas en la entrevista, o puede desarrollarlas sin preparación, intentando que el entrevistado exprese sus circunstancias. Entre sus características hay que destacar las siguientes: el entrevistador no tiene una serie de preguntas para hacer, solo tiene una idea de lo que se va a preguntar; las preguntas que se hacen dependen del tipo y características de las respuestas (Aristizabal Botero, C.A., 2008, pp. 85-91).

En el caso de del presente trabajo, se utilizó la entrevista semiestructurada, cuando el entrevistador dispone de un “guión” que recoge los temas que debe tratar en el curso de la entrevista. No obstante, el orden en el que se abordan los diferentes temas y el modo de formular las preguntas quedan a la libre decisión y valoración del entrevistador. En el ámbito de un tema particular, se puede plantear la conversación como desee, desarrollar las preguntas que crea apropiadas y realizarla en las condiciones que considere convenientes, explicar su significancia, pedir al entrevistado indicaciones cuando no entienda algún punto y que haga más profunda a cierta medida cuando le parezca necesario, establecer un estilo adecuado y personal de conversación (Aristizabal Botero, 2008, pp. 85-91).

En la presente investigación se utilizaron las entrevistas, en particular, la entrevista informal de tipo semiestructurada dirigida a los estudiantes de la Universidad Ateneo de Manila que están estudiando el idioma español como lengua extranjera.

Para asegurar la calidad del estudio, en esta investigación se recurrió a la triangulación de los datos, una herramienta constructiva que le concede rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los resultados de la investigación. La triangulación, se refiere a la comparación de los resultados obtenidos de diferentes fuentes de información (teorías, documentos, datos empíricos, etc.) durante el estudio de un fenómeno. Este término figurativo, representa el propósito del investigador en la búsqueda de modelos de analogía para poder desarrollar o confirmar una interpretación global del fenómeno humano que es el objeto de la investigación y no literalmente significa que hay que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigaciones, teorías o entornos (Arias, 2000, pp. 13-26).

La triangulación de diferentes métodos, significa analizar un mismo fenómeno por medio de diferentes acercamientos. Por ejemplo, paralelamente con las técnicas cualitativas, pueden utilizarse de manera integral también las cuantitativas. Algunos autores enfatizan que esta técnica presenta grandes dificultades en el proceso de análisis de datos, dado que por las características propias de las investigaciones cualitativas y cuantitativas y las preguntas de investigación, pueden tener diferentes niveles de incompatibilidad que hacen la correlación de los resultados más difícil. Así que se comprende que la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, ofrece la visión de los diferentes puntos de vista de un fenómeno en su totalidad, más que la repetición de los hallazgos de la observación (Arias, 2000, pp. 13-26).

El arte de triangulación, consiste en aclarar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los diferentes métodos usados dan diferentes resultados. Para llevar a cabo una investigación usando la triangulación de datos, es necesario que los procesos utilizados durante la observación o interpretación del fenómeno, sean de naturaleza cualitativa para

ser comparables. La triangulación está basada en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos y por diferentes métodos.

4.2. Marco institucional

La Universidad Ateneo de Manila (Ateneo de Manila University) – *en adelante: UAM* - también conocida como el Ateneo de Manila, es una universidad católica fundada en 1859 por la Compañía de Jesús. Su campus principal está en la Ciudad de Quezón, Metro Manila, Filipinas.

Entre sus antiguos alumnos y graduados, se encuentran senadores, varios presidentes del país incluyendo al actual, Benigno Aquino III, y héroes nacionales como José Rizal o Benigno Aquino Jr.

Es importante destacar que la Universidad Ateneo de Manila, es una de las prestigiosas instituciones de educación superior en el país donde hay un estándar académico muy alto.

UAM ofrece cursos de educación primaria, secundaria, universitaria y postgrado en distintas áreas como las artes, ciencias humanas, negocios, derecho, ciencias sociales, teología y ciencias puras y aplicadas, destacando por sus programas de derecho, medicina, ciencias humanas, negocios y ciencias sociales. La UAM se compone de 4 Escuelas: Gestión y Administración de Empresas “John Gokongwei”, Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Naturales e Ingeniería.

El currículo normal de todos los cursos en esta universidad (salvo el de Licenciatura en Estudios Europeos con sus dos especialidades, Relaciones Internacionales y Negocio Intencionales), requiere que los estudiantes acrediten 3 créditos de uno de los idiomas extranjeros que ofrece el Departamento de Lenguas

Modernas de la UAM: chino, japonés¹, coreano, indonesio, español, francés, alemán, italiano, portugués, ruso, latín - dependiendo de su preferencia. Asimismo, cada estudiante tiene la opción de continuar sus estudios del idioma de su preferencia y tomar más de 3 unidades de este usando sus créditos libres o electivos (cuya cantidad depende del currículo de su carrera).

En el semestre junio-octubre del 2012, en el Departamento de Lenguas Modernas de la UAM, fueron adscritos 880 estudiantes, de los cuales en el idioma Español – 307; Francés – 295; Alemán – 143; Coreano – 50; Italiano – 36; Ruso – 18; Portugués – 17; Indonesio – 14 (véase Tabla 1).

Tabla 1. Estudiantes inscritos en los cursos de LE en la Universidad Ateneo de Manila (segundo semestre, año escolar 2012-2013)

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS
Español	307
Francés	295
Alemán	143
Coreano	50
Italiano	36
Portugués	17
Ruso	18
Indonesio	14
TOTAL	880

Fuente: Elaboración propia según los datos proporcionados por el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UAM

Al terminar el curso completo (15 créditos) de algún idioma extranjero, la universidad ofrece a los estudiantes universitarios el certificado de acreditación de

¹ Los idiomas chino y japonés los ofrecen el Departamento de Estudios Chinos y el Departamento de Estudios Japoneses respectivamente.

los conocimientos de LE, que son así llamadas titulaciones de especializaciones secundarias, como la Especialización Secundaria en Estudios Hispánicos, Especialización Secundaria en Estudios de Japonés, etc.

En particular, la Especialización Secundaria en Estudios Hispánicos (Minor in Hispanic Studies), ofrece el Departamento de Lenguas Modernas. Para obtener este certificado, el alumno debe cumplir con 15 créditos de la asignatura *Español como Lengua y Cultura Extranjera*, compuesta en total por cuatro niveles básicos que equivalen a 3 créditos cada uno (un total de 12 créditos de trabajo académico):

1. FLC SPAN I o Español 1: Lengua y cultura española básica 1 (3 créditos);
2. FLC SPAN II o Español 2: Lengua y cultura española básica 2 (3 créditos);
3. FLC SPAN III o Español 3: Español intermedio (3 créditos)
4. FLC SPAN IV o Español 4: Español avanzado (3 créditos)

Para los créditos restantes (3 créditos), el alumno puede elegir uno de los siguientes cursos:

1. FLC SPAN V o Español como Lengua Extranjera niveles 5-6: español para fines específicos
2. FLC SPAN VII o Español como Lengua Extranjera nivel 7: español coloquial
3. FLC SPAN VIII o español como Lengua Extranjera nivel 8: viaje de estudios a España

Es importante señalar que el estudiante que opta por tomar el octavo nivel del español como lengua extranjera, sería acreditado con 6 créditos, de los cuales 3 son créditos para el idioma y los otros 3 para la cultura española. La acreditación de ocho niveles del español, es obligatoria para los alumnos de la Licenciatura en

Estudios Europeos. Los estudiantes de otras facultades, sólo deben acreditar el primer nivel, pero son libres para seguir estudiando todos los niveles del español que deseen. En el caso de haber tomado el alumno los cursos del español como lengua extranjera en una institución ajena al UAM, se le acredita un máximo de 3 créditos. Él puede continuar estudiando español en la UAM y obtener la Especialización Secundaria en Estudios Hispánicos, habiendo acreditado los 12 créditos restantes.

Adicionalmente, el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Ateneo de Manila, ofrece a sus alumnos la certificación del dominio de la lengua española, a través de un examen.

Las clases del Español básico 1 en la Universidad Ateneo de Manila Filipinas, se imparten 3 horas a la semana durante un semestre. Es importante especificar que los semestres académicos en Filipinas comprenden los meses de junio a octubre y de noviembre a marzo, a diferencia del sistema educativo mexicano. La hora de una clase presencial es de 50 minutos; las clases se imparten los lunes, miércoles y viernes de una hora cada una, o los martes y jueves de una hora y media.

El objetivo principal del curso “Lengua y cultura española básica 1”, es que los alumnos aprendan los componentes oral, escrito, auditivo del idioma, adquieran las habilidades para leer, escribir, expresarse y comprender las frases elementales, acumulen el vocabulario básico.

En las clases se usan las diferentes dinámicas y actividades, muchas de las cuales se incluyen en el libro de texto llamado “Prisma” (el mismo que se usa por el Instituto Cervantes de Manila), el cual, además, contiene el material auditivo en el CD con las conversaciones de hispanohablantes y algunas canciones sencillas. El método de la enseñanza está programado de una manera que permite al profesor dar libertad a los estudiantes a elegir el medio del aprendizaje más

efectivo para ellos. Lo anterior, provee su motivación intrínseca. Es interesante que como material audiovisual de apoyo en las horas extra clase, se utilizan las grabaciones del programa “Dora, la Exploradora” (la versión que se proyecta en la televisión filipina, es el original, donde se usan muy pocas palabras españolas básicas junto con el inglés).

4.3. Los datos obtenidos, su análisis e interpretación

El estudio de caso durante el cual se recopilaron los datos que se presentan en este apartado, se llevó a cabo en la Universidad Ateneo de Manila, Filipinas, en el periodo 2010-2013. Los hallazgos y resultados de esta investigación, se basan en las siguientes fuentes:

1. La observación participante y la experiencia personal de la autora de esta tesis como docente del idioma español como lengua extranjera en el período 2005-2006.
2. Las encuestas y entrevistas informales semiestructuradas y a profundidad realizadas en el período diciembre 2012 - enero 2013 en la UAM.
3. Las encuestas de los estudiantes del español como LE acerca de la asignatura del español como lengua extranjera y su actitud hacia el idioma español, llevadas a cabo en el 2009 por J. Pacaanans Sampson²

La población estudiada se compone de ocho estudiantes del idioma español del nivel 1 del curso “Lengua y cultura española básica 1” del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Ateneo de Manila. Hay que señalar que el

² Los resultados del estudio de Pacaanans Sampson, J. (2009) “La actitud de los filipinos hacia el español. Tesis de maestría”, de la Universidad de Texas en San Antonio, Texas, se utilizan como complementarios al presente estudio, por ser obtenidos en un escenario macro.

idioma español como LE, en el semestre junio-octubre del 2012, ha tenido la mayor matrícula en el Departamento de Lenguas Modernas de la UAM, – 307 estudiantes en total (véase Anexo 3 y Tabla 1).

Los estudiantes del curso “Lengua y cultura española básica 1” que participaron en el estudio, eran alumnos de diferentes licenciaturas³ ofrecidas por la universidad y se encontraban en distintos niveles de sus carreras profesionales, es decir, algunos cursaban el primer semestre, mientras que otros el sexto, octavo, noveno, al momento de tomar el curso del español.

Del total de ocho estudiantes, 5 eran mujeres y 3 hombres, sus edades varían entre 17 y 22 años. Ninguno de ellos ha tenido formación previa en español, salvo una encuestada la cual en las escuelas secundaria y preparatoria, estudió español básico. Cabe mencionar que esta joven estudió en el Centro de Aprendizaje de Poveda, una institución académica privada de Filipinas exclusiva para señoritas, en la cual, al igual que en algunas otras escuelas de prestigio internacional, se incluye en el currículo el español como lengua extranjera. Dicha escuela es muy prestigiosa y costosa y normalmente sus estudiantes provienen de familias adineradas.

Paralelamente con la observación participante, se les aplicaron a los estudiantes las encuestas (a todo el grupo) y las entrevistas informales semiestructuradas y a profundidad a los informantes clave (tres personas).

Ambos instrumentos (la encuesta y la entrevista), fueron aplicados en inglés dado que los alumnos de este grupo tenían varios niveles de conocimiento del español. El objetivo principal de la encuesta fue conocer las actitudes de los estudiantes filipinos hacia la lengua española y sus motivos para aprenderla. La encuesta aplicada contenía 20 preguntas relacionadas con la enseñanza del español

³ Los estudios de licenciatura en Filipinas normalmente duran 4 años, a excepción de algunas carreras que duran hasta 5 años

como lengua extranjera en la Universidad Ateneo de Manila, Filipinas tomando en cuenta las propias experiencias de los alumnos al aprenderlo en dicha institución académica (véase Anexo 1); y la entrevista se componía de 30 preguntas (véase Anexo 2).

Las preguntas eran divididas en dos categorías importantes: la motivación y la percepción. A su vez, las preguntas de motivación se dividían en las interrogantes sobre los motivos del aprendizaje del español de la naturaleza económica (para conseguir cualquier trabajo, un trabajo en España, para enseñar español); los relacionados con la similitud entre las dos culturas (en términos de la religión, cultura, identidad, idioma); y los que referían al desarrollo personal del alumno (curiosidad por el idioma, el deseo de viajar, la influencia de amigos que estudian el español).

El segundo grupo de las preguntas de la encuesta, perseguía el objetivo de comparar la actitud⁴ (la postura, la percepción) de los estudiantes hacia el español y el inglés, saber, ¿qué imagen del español tienen los alumnos? Estas preguntas sobre la percepción del idioma y cultura españoles por los estudiantes, servían para hacer comparaciones entre los significados del español y del inglés en Filipinas, así como discernir la postura de orgullo por estudiar español o, de lo contrario, la apatía hacia la lengua.

Las respuestas recibidas en cuanto a la opinión de los estudiantes acerca de la obligatoriedad de la asignatura de LE en la UAM, muestran la conciencia de los jóvenes respecto a los beneficios que brinda la adquisición de una o varias LE, para el desarrollo personal de un individuo. Así, a la pregunta No. 5 de la

⁴ La intención de esta investigación no fue medir a través de las escalas de actitud, las actitudes de los estudiantes, sino que conocer su postura (actitud) hacia el español, a partir de la *teoría de la cultura*, para detectar sus creencias (ideología) interiorizadas a través del imaginario colectivo presente en el lenguaje y otros procesos sociales.

Encuesta ¿Qué es lo que más le gusta en el aprendizaje de español y por qué?, los entrevistados respondieron:

Primer entrevistado: “Pienso que las personas bilingües, trilingües, etc., son realmente inteligentes”.

Segundo entrevistado: “Considero que el aprendizaje de un idioma extranjero, desarrolla y fomenta las habilidades sociales”.

Tercer entrevistado: “Creo que la inclusión de una lengua extranjera en el currículo universitario, es muy efectiva y hace que sus estudiantes sean más versátiles y holísticos”.

Por otro lado, los estudiantes ven muy positivo el hecho de tener el idioma español en la lista de las LE que ofrece la UAM para sus alumnos. Algunos opinan que este idioma es hermoso, interesante y útil aunque muy difícil de aprender, especialmente en cuanto a las reglas de su gramática y pronunciación. Los alumnos consideran que es divertido estudiar el español, para ellos es importante dominarlo, ya que culturalmente significa la herencia y la historia de Filipinas.

Vale la pena destacar que algunos de los encuestados (en especial, los que han tenido las experiencias de aprendizaje de otras lenguas europeas o asiáticas), consideran el español como uno de los idiomas extranjeros más fáciles de aprender dado que del español se deriva una gran cantidad de palabras filipinas.

La mayoría de los estudiantes ven al español como un idioma cuya popularidad crece poco a poco alrededor del mundo. Un alumno, incluso, lo llamó “sexy” y “atractivo”. En relación con esto, hay que acordar que muchos consideran el español como uno de los idiomas de romance en el mundo lingüístico. Por otro lado, estas expresiones del joven pueden explicarse por su exposición al idioma en el Internet, televisión, revistas y otros medios de comunicación.

Hay que destacar que la mayoría de los estudiantes expresaron su opinión acerca de la utilidad de este idioma en el sentido de que varias empresas en Filipinas lo utilizan como medio de comunicación y es necesario dominarlo para las oportunidades de trabajo.

Respecto a la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del español, es importante señalar que, aunque todos ellos son los principiantes y aún tienen dificultades con la fonética, las reglas gramaticales del idioma, acumulación del vocabulario, etc., todos expresaron su admiración por el español, constataron que lo están aprendiendo con gusto y disfrutan mucho de sus clases. Vale la pena mencionar que, según la encuesta, el aprendizaje se les hace más fácil y agradable a los alumnos porque descubren la correlación y similitud de muchas palabras filipinas con las del español, lo cual despierta su interés y hace como si estuvieran aprendiendo un idioma de las etnias filipinas pero en un nivel diferente, conscientes, a la vez, de que es un idioma y cultura extranjeros.

Algunos de los entrevistados atribuyen su interés por la asignatura al interés previo (antes de matricularse en la UAM), por la cultura y lengua española. Es decir, ellos ya llevaban una predisposición positiva hacia el idioma por diferentes razones, pero, sobre todo, por tener sangre o familiares españoles o ser expuestos a la cultura e idioma españolas por los programas de televisión, películas, Internet y otros medios de comunicación.

A través de los instrumentos aplicados, se ha podido ver que los alumnos poseen ambas motivaciones: la intrínseca y la extrínseca dado que se muestran interesados por adquirir nuevos conocimientos que les permitan lograr una mejor comunicación y conocimiento del idioma español.

Los alumnos encuestados opinan además, que su actitud hacia la asignatura del español y su aprendizaje, dependen del estilo de enseñar de sus profesores, cuyo desempeño en general se evaluó altamente por los jóvenes.

Los encuestados consideran que el español como lengua extranjera, debería seguir enseñándose en la UAM y otras instituciones educativas, no obstante, esperan que se imparta de una manera más entretenida, por ejemplo, a través de las excursiones a los lugares que tienen que ver con la cultura española. En general, los estudiantes tienen una opinión positiva acerca de la metodología empleada por los profesores del español. Hay que señalar que todos los alumnos encuestados expresaron que su aprendizaje del español ha sido relativamente fácil y entretenido. Así, a la pregunta No. 9 de la Encuesta: Si Usted ha estado satisfecho con su progreso en el aprendizaje del español, explique a detalle ¿por qué?, unos de los encuestados respondieron lo siguiente:

Primer encuestado: “Estoy satisfecho con mis clases gracias a que mi profesor hace un gran trabajo para la enseñanza del español e intenta de relacionarlo con el idioma filipino y algunos conceptos del contexto filipino por medio del uso de ejemplos locales”.

Segundo encuestado: “Mi profesor está muy inspirado y motivado en lo que hace, esto me ayuda en mis estudios del idioma español”.

De tal manera que los datos recopilados hacen ver que no es solo el estudiante quien debe ser motivado en su aprendizaje sino además el docente en la enseñanza, dado que es un proceso de doble sentido. La relevancia del papel del maestro fue señalada por los alumnos, los cuales lo concibieron como facilitador en el proceso de su aprendizaje y su motivación les estimula e incita a seguir adelante. La preparación del maestro es considerada esencial por los alumnos, pues les permite a aprender más del amplio capital cultural del docente. Es necesario que el maestro sea bien preparado para cada clase y cada tipo de alumno ya que cada uno es diferente y sus maneras de aprender son diferentes también.

Los resultados de las observaciones y encuestas los confirmaron los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y a profundidad. Presentamos a continuación el fragmento de una entrevista:

Entrevistadora: ¿Tuviste alguna exposición a la lengua española antes de tu ingreso al Ateneo?

Entrevistada: Mi papá tiene sangre española y a veces me enseña frases en español. También he estudiado por mi cuenta porque lo quería aprender desde que estaba en la escuela primaria

Entrevistadora: Es interesante, sólo quería comprobarlo, ya que algunos estudiantes del Ateneo vienen de Poveda, la única escuela secundaria que ofrece español. ¿Usted también?

Entrevistada: No, yo no. Además, mis compañeros de clase de Poveda no hablan español muy fluido. Es triste decirlo, después de que ellos estudiaron el español en Poveda durante 10 años.

Entrevistadora: Esto es muy interesante debido a que mi investigación aparte de darle un fondo histórico al español en Filipinas, también está tratando de conectarse como el memorando propuesto recientemente entre DepEd y el Gobierno de España, para traer de vuelta el español como la materia obligatoria en las secundarias. ¿Crees que esto afectará la actitud (postura) general de los alumnos hacia el español?

Entrevistada: Sí, lo creo. Esto ya sucede con mis compañeros de clase de Poveda, donde español es obligatorio.

Entrevistadora: Antes de estudiar formalmente el español en Ateneo, ¿tuviste algún prejuicio o pensamiento negativo sobre la lengua española? Hay que reconocer que algunas personas piensan que es un idioma “anticuado” y dada nuestra historia con los españoles y todo eso... o sea, que es la lengua de los opresores.

Entrevistada: Nada de eso. Me encantó la historia de Filipinas desde que era una niña y siempre he estado orgullosa de mis raíces españolas.

Entrevistadora: OK, básicamente percibes el español como tu patrimonio cultural y es un factor clave para entender la historias del país. ¿Es cierto?

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: ¿Crees que la cultura de Ateneo promueve el español entre los estudiantes y ayuda a formar una postura positiva hacia este idioma?

Entrevistada: Sí, creo que sí, porque algunas de nuestras lecturas en nuestra clase de filipino están en español, yo no sé si es sólo en mi carrera.

Entrevistadora: ¿Piensas que esta actitud (percepción, posición) depende también de la experiencia personal del estudiante de exponerse a la lengua?

Entrevistada: Sí, algunos solamente quieren aprobar la asignatura, mientras que otros están realmente interesados en aprender. Además, hay esta idea de que el español es fácil, pero al estudiarlo, descubren que no lo es.

Entrevistadora: En tu clase, ¿cuál es la actitud (posición) general del resto de tus compañeros de clase hacia esta lengua?, ¿es tan positiva como la tuya?

Entrevistada: Creo que todo el mundo lo encuentra divertido, porque nuestro profesor es bueno para mantener el interés del grupo; nos cuenta historias de su estancia en España.

Entrevistadora: ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar tu clase?

Entrevistada: Creo que debería haber más información sobre la cultura de España, porque eso haría que los estudiantes se interesen más; deben de hacerse salidas a un centro de la cultura española.

Entrevistadora: Y el material utilizado en la clase, ¿está “al día”?

Entrevistada: Usamos el “Prisma”, este libro de texto está muy bien, sólo que es difícil estudiar con él porque todo está en español, deben de haber instrucciones en inglés.

Entrevistadora: Para ti, ¿cuál será el futuro de la lengua española en Filipinas?

Entrevistada: Yo personalmente creo que no va a ser tan exitoso como lo fue durante la colonización española, porque la gente se interesa más por el mandarín ahora, debido a razones de negocios. Pero si a los niños se les enseña el español desde la edad joven, podrían eventualmente estar interesados en el español.

4.4. Resultados

El dato importante en cuanto a la percepción general de los estudiantes del español, fue que el 60% de ellos consideran este idioma como uno “genial”. El 30% de los estudiantes reconocieron que el español es una lengua de herencia (hay que señalar que en Filipinas hay muchos mestizos españoles y familias de origen español) (véase Tabla 2).

Tabla 2. Resultados de la encuesta de los estudiantes de la UAM

Opiniones / Criterios	Percepción (actitud hacia) del idioma español	Motivos	Prestigio del idioma español	El dominio del español eleva el nivel cultural y educativo
Positiva	60%			
Negativa (lengua de los opresores)	10%			
Neutral	30%			
Fin pragmático		50%		
Herencia cultural		40%		
Ocio/ satisfacción de la curiosidad		10%		
Desarrollo personal		70%		
Positivo			20%	
Negativo			80%	
Positivo				40%
Negativo				60%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las encuestas aplicadas.

Respecto a las motivaciones principales para estudiar el español, según el estudio realizado y acorde con los datos de J. Pacaanas Sampson, más del 50% de los estudiantes estudian el español por las razones de índole económica (negocios, viajes de trabajo, exigencias del mundo globalizado, etc.), entre las cuales destaca el deseo de encontrar un buen empleo. El hecho de estudiar el español proporciona una ventaja económica y educativa ante los que no lo estudian (véase Tabla 2).

Según los resultados, el 40% de los estudiantes, estudian el español por ser parte de su herencia filipina y porque fue utilizado para construir la identidad nacional filipina, teniendo un papel importante en el desarrollo del país. Algunos de los alumnos estudian el español por su similitud con los dialectos filipinos y porque la cultura filipina es parecida a la cultura española.

Aunque el estudio del español exclusivamente por ocio, satisfacción de la simple curiosidad o por la influencia indirecta de los amigos que ya estudian este idioma, fue elegido sólo por el 10% de los encuestados, la mayoría (70%) está de acuerdo que el aprendizaje de esta lengua, coadyuva al desarrollo personal de cada estudiante y que el español tiene dos utilidades principales: el ascenso social y el enriquecimiento del bagaje cultural.

En cuanto a la creencia que los que hablan inglés, tienen el nivel de cultura y educación más alto, en comparación con los hispanoparlantes (según los datos de J. Pacaanas Sampson), el 40% de los encuestados no estaban de acuerdo con esta idea. No obstante, el 60% la apoyaron dado que, según el imaginario colectivo, el dominio del inglés como uno de los idiomas oficiales del país y ampliamente usado en los sectores del comercio, gobierno y la educación, le adjudica a la persona el estatus de un sujeto “con educación, modales, etc.”. Hay que señalar que el alto índice de respuestas (40% de los alumnos) respecto a que los hispanohablantes son más educados que los angloparlantes, se debe a que el idioma español en la sociedad filipina aún es el indicador de alta clase social y alto nivel de educación.

Con todo lo anterior, es interesante que sólo el 20% de los estudiantes estén de acuerdo con la idea de que el idioma español tiene alto prestigio en Filipinas, dado que es un hecho que esta lengua, por lo general, se enseña en las escuelas más prestigiosas y costosas del país, y ha sido la lengua franca de la gente rica

durante el periodo de la colonización. Esto significa que el idioma hablado por la clase alta, no obligatoriamente sea el de más prestigio.

Aún más curioso es el hecho de que el prestigio del idioma inglés en Filipinas, sólo lo reconocen el 30% de los encuestados (personas con la formación académica en inglés y quienes usan el inglés como medio de comunicación en sus empleos). Esto puede explicarse por el hecho de que ninguno de los dos idiomas (ni el español, ni el inglés) sean lenguas autóctonas de Filipinas, por eso, no se perciben como “prestigiosos” por los isleños.

Otra observación importante respecto a las mismas preguntas con el fin de comparar el prestigio del inglés frente al español, pero hechas durante las entrevistas a profundidad, es que no había un pensamiento dominante entre los entrevistados, los jóvenes tenían vacilaciones en sus respuestas. Lo anterior puede explicarse por la naturaleza de las preguntas que parecían poco familiares e, incluso, fuera de lo común.

A su vez, según los datos de J. Pacaanas Sampson, el 10% de los estudiantes estaban de acuerdo que el español es la lengua de los opresores y que el estudio del español como lengua extranjera, es una traición a su propia cultura. Estas dos últimas creencias negativas hacia el español que aún permean buena parte de la sociedad filipina, se deben a que algunos no saben o tiene una perspectiva diferente de la historia de Filipinas y su conquista por España; hay, incluso, personas que por la tradición familiar que viene desde la época colonial, guardan los sentimientos negativos y los rencores hacia los ex colonizadores, su cultura y su lengua.

Lo que concierne a los factores que impiden a los estudiantes iniciar o continuar sus estudios del idioma español como LE, más de la mitad de dicho estudio contestaron que los costos elevados del curso de esta lengua, les prohíben seguir tomándolo.

El estudio mostró también que el método de la enseñanza que usa el profesor en su clase, depende de los objetivos establecidos y se correlaciona con otros fines educativos.

Por otro lado, los resultados de las entrevistas semiestructuradas y a profundidad, confirmaron los datos de las observaciones y encuestas hechas durante el presente estudio, así como las de J. Pacaanas Sampson.

Efectivamente, el idioma español ocupa un lugar importante en la sociedad filipina: su conocimiento influye de manera considerable en la obtención de un empleo mejor pagado; además su estudio amplía el horizonte y enriquece el bagaje cultural, ayuda a comprender mejor la historia de las Filipinas y la construcción de la identidad nacional; es una herramienta en el mundo globalizado que permite la comunicación y la movilidad internacional. Las entrevistas mostraron que las creencias colectivas respecto al español como, por un lado, idioma de los conquistadores, y por el otro, la lengua de la élite, aún se reproducen en la sociedad filipina. Aunque las políticas educativas filipinas dieron el giro hacia la enseñanza obligatoria del español en secundaria, ambos imaginarios impiden el aprendizaje exitoso de este idioma, ya que el primero coadyuva a la postura negativa hacia el español (en especial, cuando se trata de los jóvenes), y el segundo limita el acceso a los cursos por altos costos.

No obstante, los estudiantes encuestados presentan la voluntad por vencer los obstáculos tanto ideológicos (ya que se exponen a que los señalen por estudiar “la lengua de los opresores” o culpen por “traicionar su propia cultura”), como económicos, para aprender el idioma cuyo dominio les pueda asegurar un buen empleo. En este esfuerzo de los estudiantes por seguir su sueño, un papel importante juega el docente del curso del español como LE, cuya labor es contribuir a que la percepción de los filipinos sobre este idioma cambie, se

desaparezcan los prejuicios e ideas negativas; demostrar que la cultura filipina tiene muchas similitudes con la cultura española.

Conclusiones

Concluyendo este capítulo, puede afirmarse lo siguiente. En primer lugar, en Filipinas existen diferentes opiniones hacia el idioma español. Éstas vacilan entre una oposición completa por distintas razones contra el español y adopción del castellano como lengua de herencia cultural.

En la actualidad, entre los filipinos aún existe la opinión de que el español es la lengua de los opresores y que el estudio del español como lengua extranjera, es una traición a su propia cultura. Por tanto, no tiene sentido aprender la lengua española y mucho menos restituirlo como una de las lenguas oficiales en Filipinas.

Por otro lado, la mayoría de los filipinos reconoce que la cultura filipina tiene muchas similitudes con la cultura de sus ex colonizadores. Ellos consideran que es un hecho y realidad que forma parte de la cultura e historia filipina que cada ciudadano debe reafirmar y reconocer. La cultura española está presente en Filipinas en la religión católica que es oficial y predomina en el país, los rituales, las celebraciones de Semana Santa, la Navidad y otras fiestas religiosas, en la influencia del español en las lenguas étnicas, etc.

En estas dos actitudes y puntos de vistas opuestos, la interpretación del pasado juega un papel importante para entenderlas. Por un lado, algunos luchan por el retorno para poder comprender su identidad filipina y también para estar más incorporados en un mundo globalizado. Y por otro lado, algunos lo rechazan, todavía sintiendo la opresión de la época de la colonización y viendo que hay otros idiomas con mayor utilidad como inglés, el chino o el japonés.

En segundo lugar, los motivos para aprender el idioma español en Filipinas, pueden clasificarse en tres grandes grupos: el interés pragmático, el cultural y el de desarrollo personal. La motivación principal por el estudio del español es su valor instrumental, es decir, se aprende por motivos pragmáticos, se percibe como un medio para satisfacer las necesidades básicas. Con otras palabras, las personas aprenden la lengua española porque su trabajo lo exige o les es útil en su campo laboral.

A su vez, es imprescindible tener conocimiento de lenguas extranjeras en un mundo cada vez más globalizado y en el caso de Filipinas, ya no sólo el inglés es la lengua preferida en el mercado de trabajo, el idioma español también desempeña un papel importante en la sociedad filipina. La mayoría de los estudiantes encuestados eligen estudiar el español por su valor instrumental: porque quieren conseguir trabajo en los países hispanohablantes, sobretodo en España donde la mayoría de los filipinos trabajan como empleados domésticos, ingenieros y/o en el campo. Hay que señalar que en Filipinas también existen varias empresas españolas como Seguros Mapfre, Endesa Carbono S.L., Perfumería Española S.A., entre otros, donde los empleados reciben un salario más elevado si hablan el inglés y el español al mismo tiempo.

Los resultados de investigación muestran también que los filipinos estudian la lengua española para presentar el examen y obtener el Diploma de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.), el certificado oficial acreditativo del grado de competencia y dominio del idioma español (como lengua extranjera y segunda lengua), reconocido en todo el mundo que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España. Con otras palabras, en Filipinas existe el interés por acreditar el español con fines específicos pragmáticos.

El otro gran grupo de motivos por aprender el español en Filipinas, es el de interés cultural. El español sirve como vínculo de herencia en Filipinas, es el idioma que fue utilizado para construir la identidad nacional filipina y jugó un papel importante en la creación del país. Este idioma les ha conferido a los filipinos su religión, lengua y su manera de ser.

Uno de los factores importantes contribuyentes en la actitud de los filipinos hacia el idioma español, es la religión. Los estudiantes que participaron en el estudio, afirman que se interesan por el español por la influencia de España en la religión filipina. El otro es que el idioma español es el indicador de alto nivel de educación y pertenencia a la alta clase social.

Otra de las motivaciones culturales para el aprendizaje del español en Filipinas, es la similitud de la cultura española con la de los filipinos. El ejemplo de esto es la facilidad de aprender el léxico español dado que las palabras españolas están incorporadas al vocabulario filipino, así como la existencia de muchos préstamos del español en los dialectos filipinos. El estudio histórico-retrospectivo, cuyos resultados se presentan en el apartado “Antecedentes” de este trabajo, mostró que existen alrededor de 40000 préstamos españoles incorporados en el vocabulario tagalo y otros dialectos del país. Palabras como silya (silla), mesa, kotse (coche), la manera de contar y llamar los meses y días de la semana son sólo algunos ejemplos de estos préstamos lingüísticos. De hecho, los filipinos a menudo no identifican las palabras españolas en sus propios dialectos, las consideran como palabras auténticas de su lengua materna. Así, a causa de las congruencias lingüísticas, a los filipinos se les facilita el aprendizaje de la lengua española. Algunos encuestados; incluso, consideran el idioma español vinculado a la cultura filipina, y no como un idioma extranjero.

El tercer gran grupo de motivos por saber el español, es el de desarrollo personal. Una de las razones por la que se estudia el español en Filipinas, es la que

persigue fines recreativos. Sin embargo, hay que destacar que el grupo de los filipinos que estudian el español por ocio, es poco numeroso por relativamente alto costo de los cursos de este idioma en Filipinas.

Una de las razones para estudiar el español por curiosidad o como pasatiempo, es el deseo de viajar. Muchos estudiantes optan por viajar al país donde se habla la lengua extranjera que están aprendiendo o han aprendido para perfeccionar o complementar sus estudios formales y para practicarlo fuera del ámbito académico. Es importante subrayar que este último estímulo puede entrar tanto en el tercer grupo de motivos por estudiar el español (desarrollo personal), como en el primero (interés pragmático), ya que el viaje implica la movilidad social que, a su vez, abre los horizontes laborales para el alumno y se vincula en este sentido con el valor instrumental del estudio de una lengua extranjera.

Aparte de la postura de los filipinos hacia el español (positiva y negativa), sus motivos para aprenderlo (económicos, culturales, personales), destaca otro problema: la accesibilidad de los cursos del español. El idioma español se enseña en Filipinas, por lo regular, en los institutos y las universidades más prestigiosas y costosas del país y su estudio pueden permitirse, en su mayoría, los representantes de familias adineradas. Por lo tanto, actualmente, al igual que durante la época de la colonización, el estudio del español en Filipinas, se considera el privilegio de unos pocos; el español sigue siendo el idioma de comunicación de las familias ricas.

Respecto a la metodología de la enseñanza del español que se usa en la UAM, tanto la encuesta como la entrevista a profundidad, demostraron que el maestro enfoca su enseñanza tomando en cuenta los intereses de los alumnos, lo cual es primordial para lograr captar su atención. Asimismo, la observación participante atestigua que en las dinámicas usadas en las clases, el profesor aplica el método de la enseñanza basado en el constructivismo (Ausubel, Vgotskyky,

Luria, Talysina, entre otros). El maestro construye su clase con el objetivo de desarrollo de los procesos psíquicos de los alumnos como la memoria, imaginación, pensamiento crítico, las habilidades creativas, etc., a partir del conocimiento previo del alumno. Así, el maestro, al explicar algún concepto nuevo en sus clases de español básico, toma en cuenta la información que ya conocen los estudiantes y trata de relacionarlo con los contextos del material nuevo. En la mayoría de los casos, se trata de las palabras filipinas que les son familiares a los alumnos y su interrelación ayuda a entender mejor el idioma español.

Concluyendo puede afirmarse que español en Filipinas es un idioma que a nadie deja indiferente: hay quienes lo rechazan por ser la lengua de los colonizadores y quienes lo defienden como el idioma que jugó el papel decisivo en la historia de Filipinas, su cultura, sus dialectos. Las razones por las cuales los filipinos aprenden el español, se agrupan en económicos, culturales y de desarrollo personal. A su vez, entre los económicos destacan los motivos de conseguir buen empleo, de mejorar su empleo actual o crecer en su trabajo, así como certificar sus conocimientos del español para ser competitivos a nivel internacional.

Los motivos culturales abarcan la preferencia por el español por la religión, por la “familiaridad” del español con los dialectos filipinos, por el espíritu de un idioma de la herencia cultural. Finalmente, el estudio del español con fines del desarrollo personal, incluye la satisfacción de la simple curiosidad por el idioma, el pasatiempo, el deseo de viajar o asistir al curso por los amigos.

Es natural que en un país con un alto nivel de desempleo y pobreza como lo es Filipinas, el hecho de que el conocimiento del español puede ser el factor del crecimiento económico, es decisivo para que los filipinos estudien esta lengua. Sin embargo, el español en Filipinas aun es la lengua, cuyo estudio es el privilegio de unos pocos, por altos costos de los cursos. Por tanto, es vital que el español deje

de ser un lujo social y se convierta en una herramienta accesible para mejorar la situación laboral de cada uno quien quisiera aprenderlo.

CONCLUSIONES GENERALES

De tal manera, los resultados de la investigación realizada, permiten hacer las siguientes conclusiones.

El idioma español en Filipinas, fue el primero oficial del país desde la llegada de los españoles en el año 1565 y lo ha sido, junto con el inglés y el filipino, hasta 1976, y hasta 1987 ha formado parte de la enseñanza obligatoria en las universidades. En el censo de 1990 (último en el que se tomaron el dato), había alrededor de 2657 habitantes cuya lengua materna era el español, sin embargo, esta cifra ha disminuido desde entonces. Desde los años ochenta del siglo XX hasta la primera década del siglo XXI, la lengua española tenía sólo el reconocimiento de lengua de promoción voluntaria y opcional en la educación, y se utiliza solamente para los fines del patrimonio cultural (Galván Guijo, 2005, p. 163).

A partir del siglo XXI, se observa un resurgimiento en el interés por el español entre la juventud educada. Según un examen hecho por la Academia Filipina de la Lengua Española en el 2006, aproximadamente 2 900 000 personas hablaban español en las Filipinas como primera, segunda, tercera o cuarta lengua (Lengua Española en las Filipinas, 2011, p. 32). Actualmente, en el archipiélago filipino hay aproximadamente 439000 hispanoparlantes que dominan el español como idioma materno (Instituto Cervantes, 2010, p. 10). La lengua está hablada y mantenida sobre todo por los filipinos-españoles que viven en comunidades de menor importancia alrededor del país. Filipinas ocupan la sexta posición entre los países de habla no hispana con mayor población hispanohablante en el mundo.

El análisis de las fuentes bibliográficas mostró que el estudio de la problemática de la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas, se ha vuelto muy actual a partir de la re-introducción del castellano en los planes de

estudio nacionales, su implantación en la enseñanza secundaria como lengua extranjera, ampliación del área de colaboración política, institucional y económica que se desarrolla en esta lengua. En este sentido, es importante destacar la labor de España y de los países de Iberoamérica, para reintroducir el español en Filipinas.

Por otro lado, respecto a la percepción del idioma y cultura españoles por los filipinos en actualidad, vale la pena mencionar lo siguiente. Sin importar que la colonización española durara por más de tres siglos en las Islas Filipinas, el español nunca se ha convertido en la lengua de la mayoría de la población. Esto se puede atribuir a la diversidad lingüística, la falta de la presencia de los españoles nativos, la distancia entre Filipinas y España y la enseñanza del catecismo en idiomas de los grupos étnicos. Durante y después de la ocupación española, el idioma fue un símbolo de represión, una lengua de los colonizadores y de poco uso, y por esa causa experimentó un rechazo por parte de la población filipina.

A la vez, las Filipinas han incorporado muchos elementos de la cultura, el léxico, la religión y las costumbres de España. Lo anterior, ha definido a este país como culturalmente hispánico. De tal manera que el idioma español ha sido y continúa siendo el objeto de controversias: por un lado, lo rechazan por ser la lengua de los opresores y, por el otro, lo defienden por formar parte de la herencia cultural española.

En la actualidad, los filipinos expresan cada vez más su interés por la lengua española que sirve como enlace con alta cultura de su ex colonizador y, al mismo tiempo, les ayuda a ser más competitivos en el mundo globalizado. A diferencia de las últimas décadas del siglo XX, a finales de la primera década del siglo XXI, la lengua española, es vista de una manera positiva y en la mayoría de los casos está apreciada como una lengua útil, práctica e interesante. Esto se atribuye, principalmente, a su valor instrumental. La actitud de los filipinos hacia la lengua española, arraigados a su herencia cultural e historia y, a la vez, con vista dirigida

al futuro, ha evolucionado paulatinamente de una de rechazo a una de aceptación. Lo demuestra el caso de la Universidad Ateneo de Manila, en la cual en el transcurso entre los años 2004-2012, el español de ocupar el tercer lugar después del francés e italiano entre las lenguas extranjeras que se ofrecen por el Departamento de Lenguas Modernas, subió al primero por el número de alumnos adscritos en este idioma (véase Tabla 1). De tal manera que el idioma español en Filipinas, es el instrumento del pasado y, al mismo tiempo, del futuro de la nación.

Respecto a la enseñanza del idioma español en Filipinas, a partir del análisis realizado, puede afirmarse que su éxito depende de una serie de los factores:

- la historia del español en Filipinas y su incidencia en los dialectos locales;
- el desarrollo histórico de la enseñanza del español como lengua extranjera en Filipinas;
- las políticas educativas filipinas respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera;
- la percepción de los filipinos del español, por un lado, como lengua de los opresores y, por el otro, como lengua de herencia, fundamental para la construcción de la nación filipina y cuyos préstamos lingüísticos permean los dialectos locales;
- los motivos de los filipinos para estudiar el español (pragmáticos, culturales, de desarrollo personales), entre los cuales domina el de la ventaja económica;
- el estatus del español en la sociedad filipina como lengua de la élite y poca accesibilidad económica de los cursos de este idioma;
- la preparación profesional y la motivación del profesor del español.

En relación con el último punto, cabe destacar que el docente debe tener una formación filológica y profesional-pedagógica con especialización en la enseñanza de LE; usar la metodología apta no solo para resolver los problemas comunicativos sino también los del pensamiento-lenguaje; tiene que usar el idioma en situaciones reales dado que el lenguaje es el objeto principal de enseñanza de un idioma, cuyo uso natural consiste en que forma parte de un nivel más alto, donde uno se subordina al otro, le sirve y se sobredetermina por él. El maestro debe tener en cuenta que los individuos se comunican con fines extralingüísticos, por motivos prácticos y no solamente para reproducir el lenguaje.

En resumen, el estudio de caso de la Universidad Ateneo de Manila, Filipinas, que se llevó a cabo, mostró que la cultura de los alumnos que toman el curso del español como lengua extranjera en el nivel superior, definitivamente impacta su motivación y aprovechamiento escolar, así como la eficacia de la enseñanza de este idioma.

Siguiendo la teoría de la cultura (Althusser, Gramsci, Bourdieu, Foucault, entre otros), se puede concluir que como en la sociedad filipina aún se reproduce el imaginario colectivo sobre el idioma español como lengua de opresores, cuyo estudio es accesible sólo para personas adineradas, esta cultura (ideología) afecta a los estudiantes, algunos de los cuales entendiendo el valor del dominio del español para su futuro laboral, no se atreven a estudiarlo, y otros lo estudian pero con miedo de ser acusados como “traidores de su propia cultura” o portadores de “la lengua de los opresores”. Aun así, hay que reconocer el esfuerzo de los que, pese la opinión de la sociedad, se atreven a “ir contra la corriente” y cumplir con sus aspiraciones.

Por otro lado, el Gobierno Filipino, así como España y los países de Iberoamérica, pueden tener una labor importante en este proceso de reintroducción

del español en Filipinas y apoyo a los estudiantes y profesores del español, mediante las becas, cursos de capacitación, intercambios y/o estancias académicas; inversiones comerciales y proyectos culturales que incrementen las relaciones de los respectivos pueblos del Mundo Hispánico.

Hace falta destacar la presencia de la cultura y la lengua españolas en los diferentes medios de comunicación con el apoyo de los sectores privado y público de la sociedad filipina; crear estaciones de radio y televisión que emitan programas en español; asignar un apartado en los periódicos más destacados del país donde los artículos estén escritos en español, etc.

La promoción del idioma español por medio de la Web, puede ser una estrategia clave para su popularización en Filipinas. En particular, los profesores del español como lengua extranjera de la Universidad Ateneo de Manila, pueden crear la página Web para sus estudiantes, incluyendo los enlaces a recursos en español; organizar foros donde los estudiantes puedan compartir su entusiasmo, sus impresiones y opiniones después de completar el curso “Lengua y cultura españolas básicas” como forma de seguimiento continuo. Asimismo, puede crearse una intranet donde los estudiantes de una escuela donde se imparte esta asignatura, accedan a los ejercicios prácticos, textos paralelos, imágenes del mundo hispánico e información detallada sobre fiestas y tradiciones hispanas, al mismo tiempo conectarse con otros estudiantes de la lengua española no solo en Filipinas sino también en otras partes del mundo.

A fin de fomentar la cultura y lengua españolas en las instituciones educativas que ofrecen los cursos del español, deben organizarse actividades culturales (presentaciones teatrales, concursos de poesía, fotografía, exposiciones gratuitas de películas, etc.) que amenicen el programa de estudios; proveerse más clases optativas acerca de la literatura, comida y música españolas; formarse redes con las organizaciones locales e internacionales las cuales promueven y difunden

la lengua y cultura españolas, tales como la Academia Filipina de la Lengua Española, el Instituto Cervantes en Filipinas, las Embajadas de España y otros países de habla hispana.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, O. (1997). *Educación multicultural: Su teoría y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Álvarez Tardío, B. (2004). La disponibilidad de recursos y las nuevas tecnologías. *Presentación durante el Primer Encuentro de profesores de español de Asia Pacífico, Manila, Filipinas, 8-9 de septiembre de 2004*. Recuperado el 19 de agosto de 2011 de <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/manila/alvarez.pdf>

Alves Mattos, L. (2007). “La enseñanza”, en *Aplicaciones educativas. Artículos de educación para padres, profesores y alumnos*. Recuperado el 20 de febrero de 2012 de <http://apli.wordpress.com/2007/09/12/la-ensenanza/>

Arias, V. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, avances y limitaciones, en *Investigación Y Educación En Enfermería: Facultad De Enfermería Universidad De Antioquia (Medellín)*, No.18, 1, pp. 13-26.

Aristizabal Botero, C.A. (2008). *Teoría y Metodología de Investigación: Guía Didáctica y Módulo*. Fundación Universitaria Luis Amigo, Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables, Colombia.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Balboni, P. E. (1999). *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.

Bautista, E. T. (2004). La enseñanza del español en Filipinas. *Presentación durante el Primer Encuentro de profesores de español de Asia Pacífico, Manila, Filipinas*. Recuperado el 16 de agosto de 2011 de <http://journals.upd.edu.ph/index.php/lel/article/view/1772/1690>

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (1996) *Raisons pratiques*. París: Seuil, coll. Points.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Cuarta Edición). White Plains, NY: Longman.

Burbules, N., Torres, C. (2001). Globalización y Educación. *Revista de Educación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, nº extraordinario, pp. 13-29.

Camps, A. (2000). La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En Mendoza, F.A. (Coord.) *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura* (33-238). Barcelona: Horsori.

Casino Español de Manila. (1888). *Reglamento del Casino Español*. S.l.: s.n.
Recuperado el 11 de junio de 2012 de
<http://www.casinoespanoldemanila.com/es/membership/casino-espanol-by-laws/>

Cerezal Sierra, F. (1996). Foreign language teaching methods. En McLaren, N., Madrid, D. (eds.) *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil, pp. 110-132.

Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica: Per una cultura dell'insegnamento lingüístico*. Scandicci, Firenze: La Nuova Italia Ed.

Claxton, G. (2001). *Aprender: El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, París: UNESCO

Instituto Cervantes y España. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones.

De la Peña, W. (2008). The University of the Philippines in Defense of Spanish, en *Linguae et Litterae*, 6, pp. 6-17.

Definición de Enseñanza. (2011). Recuperado el 23 de enero de 2012 de
<http://definicion.de/ensenanza/>

Definición de Globalización. (2011). Recuperado el 06 de diciembre de 2011 de <http://definicion.de/globalizacion/>

Department of Education of the Philippines (2010). A Historical Perspective of the Philippine Educational System. Recuperado el 16 de agosto de 2011 del *sitio web de Department of Education in the Philippines-DepEd-History* de http://www.deped.gov.ph/about_deped/history.asp

Department of Education of the Philippines. (2011). *Basic Education Statistics*. Recuperado el 05 de diciembre de 2011 de <http://www.deped.gov.ph/factsandfigures/default.asp>

Eco, U. (2002). *La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de Civilizaciones*. Recuperado el 04 de junio de 2012 de <http://www.scribd.com/doc/17928623/Umberto-Eco-La-Fuerza-de-La-Cultura>.

Eco, U., Baranda, L. (2001). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Entorno (2001). *El Pequeño Larousse Ilustrado 2001: El Primero del siglo*. México, D.F: Ediciones Larousse.

Farolán Romero, E. (2002). La situación lingüística de Filipinas, en *Papia*, XII, p. 146.

Foucault, M., Pons, H., Ewald, F., Fontana, A., Gros, F. (2001). *La hermenéutica del sujeto: Curso en el Collège de France, 1981-1982*. México: Fondo de Cultura Económica.

Galván Guijo, J. (2005). El español en Filipinas. En *Instituto Cervantes (Ed.)*, en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Vol. 9, Barcelona: Plaza y Janes Editores, pp. 163-165.

Gantier, H. (1972). *La enseñanza de idiomas*. Madrid: Marova.

García González, E. y Rodríguez Cruz, H.M. (2008). *Los métodos de enseñanza*. México: Trillas.

García, C., Granados, M. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

García, M. P. (1970). *Estudio sobre la crisis de la enseñanza del Español en Filipinas* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Santo Tomas, Manila, Filipinas.

Giddens, A., Lizón, R. A. (2002). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Ed.

Gómez Rivera, G. (2006). La Enseñanza regular de español en Filipinas: Una buena lección de cosas, en *Cuadernos Canela*, 18, pp. 9-26.

Gómez Rivera, G. (2008). El idioma español en las Filipinas. Las islas cuentan hoy con medio millón de hispanohablantes, en *El castellano*. Recuperado el 15 de enero del 2012 del <http://www.elcastellano.org/filipinas.html>

Grandinetti, A. (2009). *Razones y beneficios de aprender un idioma*. Recuperado el 02 diciembre de 2011 de <http://antonellagrandinetti.suite101.net/por-que-aprender-un-idioma-a1811>

Guillén, D. C., Castro, P. P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.

Idiomas de Filipinas (2007), en *Comunidad Tulay. Un puente entre España y Filipinas*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012 de: <http://www.comunidadtulay.com/2007/05/idiomas-de-filipinas.html>

Imbernón, F., Bartolomé, L. (1999). *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: GRAO.

Instituto Cervantes. (2010). El español, Una Lengua Viva. Recuperado de *Aula intercultural, el portal de la educación intercultural* el 16 de agosto de 2011 http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=3748

Instituto Español de Comercio Exterior (2011). *El mercado del material de enseñanza en Filipinas*. Madrid: Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Manila.

Joaquín Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, Desafíos, Estrategias. *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. UNESCO, Santiago de Chile.

Johnson, K., Álvarez, K. B. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: Una introducción*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Jonassen, D.H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? En *Educational Technology Research and Development*. Springer Boston 39(3), pp. 5-14.

Kramsch, C. J. (1998). *Language and culture*. Oxford, OX: Oxford University Press.

Kuhn, T. S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lämmel, F. (2010). El español en Las Islas Filipinas, en *Revista Filipina*, 14(2). Recuperado el 22 de agosto de 2011 de Revista Filipina: <http://www.revista.carayanpress.com/lammel.html>

Lengua Española en las Filipinas (2011), en *Worldlingo*. Recuperado el 23 de septiembre de 2011, de http://www.worldlingo.com/ma/enwiki/es/Spanish_language_in_the_Philippines.

Lewandowski, T. (1992). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Library of Congress. (2006). *Country profile, Philippines*. Washington, D.C.: Library of Congress, Federal Research Division.

Lipski, John M. (1987). El Español en Filipinas: Comentarios sobre un lenguaje vestigial, en *Anuario de lingüística hispánica*, 3, pp. 123-142.

Lipski, John M. (2010). Chabacano y español: resolviendo las ambigüedades. En *Lengua y Migración* 2(1), pp. 5-41.

Lipski, John M. (2000). Chabacano/Spanish and the Philippine linguistic identity. *Ponencia leída en el Congreso "Shedding Light on the Chabacano language"*, Manila, Universidad Estatal de Pennsylvania

Literatura de mañana (2009). *El español en Filipinas (problema y soluciones): ¿Desengaño o reconciliación?* Recuperado el 18 de agosto de <http://literaturadart.blogspot.com/2009/05/algunas-alternativas-la-tragica.html/>

Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral: Un marco metodológico*. Barcelona: Paidós.

Manga, A.M. (2006). *El concepto del entorno en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad de Mucia, Universidad de Yaundé I. Escuela Normal Superior. Departamento de Lenguas Extranjeras. Yaundé (Camerún).

Marrero Acosta, J., O'Shanahan Juan, I. (1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Universidad de La Laguna (España).

Martínez, J. M. (2006). *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Ministerio de Educación de España. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. (2010), en *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2010: Informe Español*. Madrid, España: Secretaria General Técnica.

Mojares, R.B. (2011). *Philippine Literature in Spanish*. National Commission for Culture and the Arts, en Montijano, C. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Archidona: Aljibe.

Moreno, F. F., Otero, J. (2007). *Demografía de la lengua española*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

Morrow, P. (2002). Baybayin - The Ancient Script of the Philippines, en *Ang Baybayin*. Recuperado el 23 de agosto de 2011, de <http://www.mts.net/~pmorrow/bayeng1.htm>

Munteanu Colán, D. (2006). La situación actual del español en Filipinas, en *LEA: Lingüística española actual*, 1, 2006, pp. 75-90.

Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Editorial Ariel.

Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.

National Statistical Coordination Board (2008). *Philippines far from achieving Education for all!* Recuperado el 05 de diciembre de 2011 de <http://www.nscb.gov.ph/factsheet/pdf08/FS-200807-SS1-01.asp>

Naval Durán, C. (2001). La Educación (moral y cívica) en una sociedad globalizada, en *Estudios, Sobre Educación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*, 1, Recuperado el 03 diciembre de 2011 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED463995.pdf>

Navarro, R. (2004). El concepto de enseñanza-aprendizaje, en *REDcientífica. Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. Recuperado el 20 de febrero de 2012 de <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>

Nussbaum, L. (2001). El discurso en el aula de lenguas extranjeras, en *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria, Obligatoria*, 4, pp. 137-172.

Oliveras, V. A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen.

Pacaanas Sampson, J. (2009). La actitud de los filipinos hacia el español. Tesis de maestría (no publicada). La Universidad de Texas en San Antonio, Texas.

Pérez Ordaz, A. (2008). El desafío: ¿Educación vs Globalización? en *Revista Casa del Tiempo*. Universidad Autónoma de Metropolitana, 4(5-6), pp. 13-15.

Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.

Phelan, J. L. (1959). *The Hispanization of the Philippines (Primera Edición): Spanish aims and Filipino responses, 1565-1700*. Madison: University of Wisconsin Press.

Philippines (2011), en U.S. Central Intelligence Agency. *World Factbook* [en línea]. Recuperado el 26 de enero de 2012, de <http://iberglobal.com/frame.htm?https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/rp.html>

Quilis, A. (2002). Lo que queda de la lengua española en Filipinas. Presente y futuro de la Lingüística en España, en *Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Lingüística*, 1, pp. 199-214.

Quilis, A., Casado, F. C. (2008). *La lengua española en Filipinas: Historia, situación actual, el chabacano, antología de textos (Primera Edición)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Rafael, V. L. (1988). *Contracting colonialism: Translation and Christian conversión in Tagalog society under early Spanish rule*. Ithaca: Cornell University Press

Ramírez, G. E. (2007). *Etnicidad, identidad y migraciones: Teorías, conceptos y experiencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Real Academia Española (2001a). Globalización, en *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado el 24 de enero de 2012, de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=globalizaci%C3%B3n

Real Academia Española (2001b). Español, en *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado el 25 de enero de 2011, de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=espa%F1ol

Real Academia Española (2001c). Entorno, en *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado el 05 de abril de 2012, de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=entorno

Redmond, N. (2011). *El fracaso del español y el éxito del inglés en las Filipinas: dos sistemas diferentes de planificación lingüística*. Recuperado el 18 de agosto de 2011 de: http://www.nickredmond.com/SchoolWork/Spanish/Filipinas.html#_ftn1

Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London: Sage.

Rodao, F. (1996). La lengua española en Filipinas durante la primera mitad del siglo XX, en *Estudios de Asia y África*, 31 (1), pp. 157-175.

Rodao, F. (1997). Spanish Language in the Philippines: 1900-1940, en *Philippine Studies*, vol. 45 (1), pp. 94-107.

Rodríguez, M. (2010). Iniciado el proceso de regreso del idioma español a las escuelas de Filipinas, en *E-dyario. El diario digital filipino del español*. Recuperado el 24 de agosto de 2011 de: <http://e-dyario.com/actualidad/2010/12/30/iniciado-el-proceso-de-regreso-del-idioma-espanol-a-las-escuelas-de-filipinas/>

Rodríguez Abella, R. M. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en *Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]*. Salamanca 2, pp. 241-250.

Rodríguez Rubio, C. (2006). *Los idiomas y su importancia en el proceso de Globalización*. Recuperado el 04 de diciembre de 2011 de <http://www.csusm.edu/languages/idiomas.doc>

Rodríguez-Ponga, Rafael. (2003). Pero ¿cuántos hablan español en Filipinas? en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 631, pp. 45-59.

Rodríguez-Ponga, Rafael. (2009). Nuevas Perspectivas para la lengua española en Filipinas, en *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, 27, pp. 1-6.

Ruiz Zambrana, J. (2009). La situación actual de la lengua española en el mundo, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 18 de agosto de 2011, de <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm>

Salas, M., Zhizhko, E. (2010). ¿Cómo hacer la Investigación en Educación? Fundamentación Teórico-Metodológica de la Investigación Cualitativa:

Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Docencia Superior,
Programa de Maestría en Ciencias de la Educación.

Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Sapir, E., Frenk, A. M. (1977). *El lenguaje*. México: Fondo de cultura económica.

Secretaria de Estado de Comercio (2010). *Guía país de Filipinas*. Manila: Oficina Económica y Comercial de España en Manila.

Serrano, S. (1988). *Signos, lengua y cultura*. Barcelona: Anagrama.

Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Stern, H. H., Allen, J. P. B., Harley, B. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Sugbo, V. N. (2003). Language Policy and local literature in the Philippines. *Papel presentado durante la conferencia de Language Revitalization and Multilingual Education in Minority Communities in Asia*. Bangkok, Tailandia.

Terrence, G. W. (2000). *Ferdinand de Saussure: Para principiantes*. Buenos Aires, Arg: Era Naciente SRL.

Thanasoulas, D. (2002). *The Changing Winds and Shifting Sands of the History of English Language Teaching*. Recuperado el 31 octubre de 2011 de <http://www.englishclub.com/tefl-articles/history-english-language-teaching.htm>

Touraine, A., Pons, H. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México: FCE.

Trujillo, F. (2001). Teaching Languages to Young Learners: Historical Perspectives, en *Madrid, D. et al. European Models of Children Integration*, Grupo Granada: Editorial Universitario, pp. 135-145.

Trujillo, F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural, en F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero, J. M. Roa Venegas (coords.) *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 407-418.

Tullao, T. S. (2003). *Education & globalization*. Makati City, Philippines: Philippine APEC Study Center Network.

Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social, en *Athenea Digital*, primavera, 18-24. Recuperado el 23 de agosto de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=53700102>.

Verano Santos, E. (1989). Informe de Filipinas. *Presentación durante el Segundo Congreso de Hispanistas de Asia*, Manila.

Von Gleich, U. (2003). Lenguaje, lenguas, y procesos de enseñanza y aprendizaje., en Jung, I., y López, L. E. (Comps.) *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 105-117.

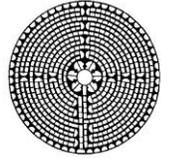
Zamora, S. (2008). El origen del español, en *Elcastellano.org*, la página del idioma español. Recuperado el 16 de agosto de 2011, de <http://www.elcastellano.org/origen.html>

Zhizhko, E. (2010). *Lenguas extranjeras: Formación de profesores de la Universidad Autónoma de Zacatecas*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, Coordinación de Investigación y Postgrado.

Zhizhko, E. (2011). *Enseñanza de lenguas extranjeras. Enfoque Vygotskiano*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, Coordinación de Investigación y Postgrado.

ANEXOS

ANEXO 1



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS**

**Cuestionario para la encuesta de los estudiantes de español en la Universidad
Ateneo de Manila**

Estimado alumno:

La presente encuesta se realiza con el objetivo de conocer las actitudes de los estudiantes filipinos hacia la lengua española y sus motivos para aprenderla.

La intención es obtener la información requerida para llevar a cabo el trabajo de investigación “La enseñanza de español como lengua extranjera en Filipinas. Estudio de caso de la Universidad Ateneo de Manila”.

Sus respuestas serán de gran utilidad para el desarrollo de este trabajo. Le agradezco de antemano su colaboración esperando que sus respuestas sean lo más **honestas** con el fin de que los resultados de la investigación se presenten con la mejor calidad posible.

Atentamente,

Clarissa A. Barrenechea

Ex -profesora de tiempo parcial del Departamento de Lenguas Modernas en la Universidad Ateneo de Manila, becaria gubernamental de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Responsable de la investigación “La enseñanza de español como lengua extranjera en Filipinas Estudio de caso de la Universidad Ateneo de Manila”.

INSTRUCCIONES: Al responder cada pregunta, piense en su propia experiencia de aprendizaje del español. No hay respuestas correctas ni incorrectas y la información proporcionada será confidencial y utilizada estrictamente para fines académicos. Sus opiniones serán de gran ayuda no sólo para esta investigación, sino también para la mejora de sus clases. ¡Gracias de antemano!

Nombre (opcional):

Edad:

Género: Femenino Masculino

Curso y grupo de español:

Correo electrónico:

1. ¿Es su primera vez de estudiar español? Si No..., ¿Qué cursos de español Ud. ha tomado antes y dónde?

2. ¿Ud. tiene planes a continuar su estudio del español en los semestres/años siguientes (Marque sólo uno)

Sí

No

Indeciso

3. Si su respuesta es "SI" a la pregunta número 2, ¿cuáles son las razones por las que va a continuar sus estudios? De lo contrario, pase a la pregunta 4.

Marque todos los que apliquen

Me gustaría estar bien preparado para mi experiencia universitaria

Probablemente necesito un idioma extranjero para mi futura carrera

Necesito la clase para llenar mi agenda/o horario de clases para el próximo año

Me gusta estudiar un idioma extranjero

Otro (s) motivo (s) por qué voy a continuar con mis estudios de este idioma extranjera (Por favor especificar):

4. Si su respuesta es "NO" a la pregunta número 2, ¿cuál es la razón por la que no va a continuar? (Marque todos los que apliquen)

No me gusta el estudio de un idioma extranjero

Es muy difícil

Yo no pienso ni voy a utilizar el español para mi carrera futura

Otras razones de no querer continuar con sus estudios de este idioma (favor de especificar):

5. ¿Qué es lo que más le gusta en el aprendizaje de español y por qué?

6. ¿Cuál es la parte más difícil en el aprendizaje de español para Ud.?

7. ¿Qué tan satisfecho está Usted con su progreso en la clase hasta ahora? (Marque sólo uno)

Algo satisfechos

Algo insatisfecho

Muy insatisfecho

8. Si usted contestó la pregunta número 6, con "ALGO INSATISFECHO" o "MUY INSATISFECHO", ¿qué podría hacer su clase más provechosa? Si no, pase a la pregunta 9.

9. Si usted ha estado satisfecho con su progreso en el aprendizaje del español, favor de explicar en detalle ¿por qué?:

10. ¿Qué le gustaría ser capaz de hacer en su clase del español al final del semestre?

11. ¿Cree Ud. que va a utilizar el español en el futuro? ¿Por qué sí o por qué no?

12. ¿Si usted tuviera la opción de aprender otra lengua extranjera, cuál sería y por qué?

Lenguaje de señas

Árabe

Chino

Francés

Alemán

Italiano

Japonés

Latino

Portugués

Otros (por favor especificar)

13 ¿Cree Ud. que los que hablan el inglés, tienen el nivel de cultura y educación más alto, en comparación con los hispanoparlantes? SI..... NO....

14. Cree Ud. que los que hablan el español, tienen el nivel de cultura y educación más alto, en comparación con los angloparlantes? SI..... NO....

15 ¿Ud. cree que el español es útil para su futuro desempeño profesional/ sus planes futuros?

16 Qué le motiva para aprender el español?

17 ¿Le gustaría tener amigos que hablen español? ¿Por qué?

18 ¿Cree que los estudiantes como Ud. en su curso necesitan dominar el español? ¿Por qué?

19 ¿Que ventajas tiene el hecho de aprender/entender español?

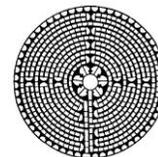
20 ¿Qué desventajas tiene el hecho de no aprender/entender español?

ANEXO 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS



Cuestionario para la entrevista a profundidad para ser aplicada a los estudiantes de español en la Universidad Ateneo de Manila

Estimado alumno:

Esta entrevista se realiza con el objetivo de obtener su opinión acerca de español básico (SPAN 1) como una asignatura en la Universidad Ateneo de Manila.

La intención es obtener la información requerida para llevar a cabo el trabajo de investigación “La enseñanza de español como lengua extranjera en Filipinas. Estudio de caso de la Universidad Ateneo de Manila”.

Sus respuestas serán de gran utilidad para el desarrollo de este trabajo. Le agradezco de antemano su colaboración esperando que sus respuestas sean lo mas claras, honestas y extensas con el fin de que los resultados de la investigación se presenten con la mejor calidad posible.

Atentamente,

Clarissa A. Barrenechea

Ex -profesora de tiempo parcial del Departamento de Lenguas Modernas en la Universidad Ateneo de Manila, becaria gubernamental de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Responsable de la investigación “La enseñanza de español como lengua extranjera en Filipinas Estudio de caso de la Universidad Ateneo de Manila”.

INSTRUCCIONES: Al responder cada pregunta, piense en su propia experiencia de aprendizaje del español. No hay respuestas correctas ni incorrectas y la información proporcionada será confidencial y utilizada estrictamente para fines académicos. Sus opiniones serán de gran ayuda no sólo para esta investigación, sino también para la mejora de sus clases. ¡Gracias de antemano!

Curso y grupo del español:

PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es su opinión sobre el idioma español?
2. ¿Por qué le gusta/no le gusta ese idioma?
3. ¿Cómo considera Ud. la enseñanza y el aprendizaje de español en la universidad Ateneo de Manila?
4. ¿Cómo ha sido su aprendizaje?

5. ¿Considera que estas respuestas a la pregunta anterior, fueron las causas por las que su aprendizaje fuera exitoso o no fuera tan exitoso?
6. ¿Ud. cree que a estas alturas ya puede comunicarse oralmente en español? Favor de explicar su respuesta en detalle.
7. ¿Le gustaría vivir en países de habla española? Favor de explicar su respuesta en detalle.
8. Y ¿por qué cree Ud. que es importante comprender/escribir/hablar español?
9. ¿Está Ud. aprendiendo/le gustaría aprender español para viajar/trabajar/ocio u otra/s razón/es?
10. Y ¿Le ha sido fácil aprender el español? ¿Por qué?
11. ¿Ud. tiene la oportunidad de ver programas de TV en español? ¿Qué opina Ud. de ellos?
12. ¿Ud. tiene la oportunidad de escuchar música/programas de radio en español? ¿Qué opina Ud. de ellos?
13. ¿Ud. tiene la oportunidad de leer textos (artículos, cuentos etc.) en español? ¿Qué opina Ud. de ellos?
14. ¿Siente preocupación o ansiedad cuando no logra comprender el español? ¿Por qué?
15. ¿Qué se le facilita más del español, escucharlo, hablarlo o escribirlo? Favor de explicar en detalles su respuesta.
16. ¿Qué es lo que le gusta más del idioma español? Favor de explicar en detalles su respuesta.
17. ¿Qué es lo que no le gusta del idioma español? Favor de explicar en detalles su respuesta.
18. ¿Desde cuando Ud. comenzó a aprender el español?
19. ¿Actualmente, ya ha podido realizar alguna conversación en español?
20. ¿Ud. cree que el español es útil para su futuro desempeño profesional/ sus planes futuros?
21. ¿Qué le motiva para aprender el español?
22. ¿Le gustaría tener amigos que hablen español? ¿Por qué?

23. ¿Cree que los estudiantes como Ud. en su curso necesitan dominar el español? ¿Por qué?
24. De acuerdo a su experiencia, ¿el método utilizado por los profesores para enseñar el idioma español, es bueno o malo? ¿Por qué?
25. ¿Piensa que después de finalizar su curso del español, Ud. podrá expresarse en español oralmente?
26. ¿Que ventajas tiene el hecho de aprender/entender español?
27. ¿Qué desventajas tiene el hecho de no aprender/entender español?
28. Si tuviera la oportunidad de seleccionar entre el aprendizaje del español u otra lengua extranjera, ¿Cuál seleccionaría? Favor de explicar en detalle su respuesta.
29. ¿Se considera Ud. un buen estudiante del español? ¿Por qué?
30. ¿Podría mencionar alguna/s cosa/s que Ud. hace/n para mejorar en este idioma?

ANEXO 3.

POBLACIÓN ESTUDIANTIL DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD ATENEO DE MANILA AÑOS ESCOLARES 2009-2012⁵

Segundo semestre, año escolar 2012-2013

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	NÚMERO DE CLASES	NÚMERO DE ALUMNOS	NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS
FLC 1 español	12	214	
FLC 2 español	1	25	
FLC 4 español	2	36	
FLC 6 español	1	20	
FLC 7 español	1	12	307
FLC 1 francés	10	186	
FLC 2 francés	2	43	
FLC 4 francés	2	30	
FLC 6 francés	1	19	
FLC 7 francés	1	17	295
FLC 1 alemán	5	96	
FLC 2 alemán	1	22	
FLC 4 alemán	1	19	
FLC 7 alemán	1	6	143
FLC 1 coreano	2	38	
FLC 2 coreano	1	1	
FLC 6 coreano	1	11	50

⁵ Información proporcionada por el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Ateneo de Manila

FLC 1 italiano	2	36	36
FLC 1 portugués	1	17	17
FLC 1 ruso	1	18	18
FLC 1 indonesio	1	14	14
TOTAL	50		880

Primer semestre, año escolar 2012-2013

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	NUMERO DE CLASES	NÚMERO DE ALUMNOS	NUMERO TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS
FLC 1 español	13	249	
FLC 2 español	1	12	
FLC 3 español	2	31	
FLC 5 español	1	12	304
FLC 6 español	1	18	18
FLC 1 francés	9	167	
FLC 2 francés	1	15	
FLC 3 francés	2	28	
FLC 5 francés	2	31	241
FLC 6 francés	6	19	19
FLC 1 alemán	5	94	
FLC 2 alemán	1	7	
FLC 3 alemán	1	17	
FLC 5 alemán	1	15	133
FLC 6 alemán/IS 131.8	1	2/	
FLC 1 coreano	2	36	36
FLC 1 italiano	2	37	37
FLC 1 portugués	1	17	17
FLC 1 ruso	1	14	14
TOTAL	53		818

Verano, 2012

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	NUMERO DE CLASES	NUMERO DE ALUMNOS	NUMERO TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS
FLC 1 español	4	81	
FLC 2 español	1	11	
FLC 8 español	2	24	116
FLC 1 francés	6	116	
FLC 2 francés	X	x	
FLC 8 francés	2	22	138
FLC 1 alemán	2	39	
FLC 8 alemán	1	14	53
FLC 8 indonesia	1	19	19
FLC 8 coreano	1	5	5
FLC 1 ruso	1	19	19
TOTAL			350