

Lourdes Miquel ejerce la docencia de ELE desde hace casi treinta años y es profesora agregada de Escuelas Oficiales de Idiomas. Ha desempeñado diversos puestos de responsabilidad, entre ellos el Servicio de Difusión de la Lengua en el Ministerio de Cultura de Madrid.

Autora de manuales como *Para empezar, Esto Funciona, Intercambio, Rápido, rápido*; de materiales complementarios como *De dos en dos* y *Como suena*, entre otros; de materiales para inmigrantes y de diversas novelas graduadas como las de la serie *Pepe Rey* o *Lola Lago* y coautora de la *Gramática Básica del Estudiante de Español*.

Profesora en diversos Máster, es también formadora de profesores en diversos contextos educativos tanto españoles como extranjeros.

En la actualidad trabaja en la Escuela Oficial de Idiomas Valle de Hebrón de Barcelona.

Ha ganado el Premio Jaén de Novela.



TÚ TIENES UNA DILATADA EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA DEL ELE, ¿QUÉ HA PASADO EN ESTOS AÑOS EN TÉRMINOS DE DOCENCIA Y METODOLOGÍA?

Yo comencé las clases a mitad de los setenta y, a lo largo de estos años, podríamos decir que lo que ha pasado es "todo". En aquella época apenas había materiales, y los que había eran adaptaciones de materiales franceses de corte estructural y mal adaptados tanto a la realidad de la lengua como a la realidad sociocultural española; había una gran confusión entre hispanismo y español para extranjeros, que era considerado como algo menor; no había apenas encuentros entre profesionales y los pocos que había reflejaban esa confusión entre "hispanista" y "profesor de lengua"... En definitiva, no existía una disciplina y pocos atisbos de lograr que lo fuera. Y ahí empezamos... En todo este tiempo que ha transcurrido desde entonces, el ELE se ha convertido en esta especialidad que todos conocemos y que, además, en algunos aspectos, es ahora incluso vanguardista. Cuando comenzamos era impensable que algunos profesionales de otras lenguas, como por ejemplo del inglés citaran a autores españoles y ahora esto está sucediendo... Hemos pasado por todas las etapas: la estructural, la nociofuncional, el enfoque por tareas; hemos pasado por descripciones taxidérmicas de la gramática hasta llegar a un enfoque cognitivo... En síntesis, que, en estos treinta años (que no son muchos para todo lo que se ha conseguido), hemos pasado prácticamente de la nada a la realidad rica y prometedora que tenemos ahora.

EN RELACIÓN CON LO ANTERIOR, ¿QUÉ ES LO QUE AÚN NO HA PASADO Y QUE, SIN EMBARGO, TENDRÍA QUE PASAR?

En primer lugar, y esto es una opinión muy personal, creo que la Universidad no ha sabido recoger hasta el momento toda la importancia de esta disciplina. La oferta universitaria que podemos encontrar en la actualidad se sitúa en posgrados y máster que, sin duda, juegan un papel muy importante, pero no dejan de ser un paliativo al hecho de que no haya una licenciatura específica. La envergadura del ELE requeriría que se integrara antes de los posgrados y, así, poder ofrecer carreras orientadas a ser docente o investigador en español lengua extranjera. Es algo fundamental que garantizaría una mejor formación de base de los futuros profesores.

"en estos últimos años, en metodología y docencia,
lo que ha pasado es *todo* "

Por otra parte, creo que, entre los docentes, se observa a menudo una fuerte divergencia entre creencias conscientes y práctica (el lugar donde emergen las creencias inconscientes). Tanto en el ELE como en la didáctica de lenguas extranjeras, hay supuestos que son muy humanistas, a los que resulta tan fácil adherirse como postularlos... Sin embargo, a menudo las palabras, las teorías ocultan los comportamientos... Cuando formo profesores, me doy cuenta de que, sobre el papel, todo el mundo afirma enseñar bajo el paradigma comunicativo, todo el mundo hace enfoque por tareas, todo el mundo ha cedido el protagonismo a los estudiantes, todos respetamos sus estrategias... No obstante, cuando observas la práctica docente, eso no es así en bastantes de los casos. Más allá de la formación está la transformación, que es realmente lo que para mí es la piedra filosofal. (Trans)formarse es no conformarse con conocer la teoría, sino interiorizarla y conseguir que la práctica docente sea realmente otra, que nuestras creencias sobre la gramática, sobre los procesos comunicativos, sobre la interacción, sobre las estrategias sean convicciones profundas y no simplemente teóricas.

Esa divergencia entre creencias y práctica, se explica bien con un ejemplo de un colega mío, Wolfgang Halm, que planteaba lo siguiente: "si un estudiante dice *ayer volvo tarde, ¿qué hacemos?*" Bien, pues la mayoría de los profesores corregimos *volvo* cuando tal vez lo que habría que "corregir" es *ayer* o investigar la verdadera intención del alumno antes de corregirlo... Ese ejemplo es una prueba de nuestras creencias, una muestra de nuestras prioridades en la corrección, en la visión de la lengua, etc., que muchas veces nos aparta de la intención del estudiante, de lo que realmente quería decir.

O sea, que, lo que todavía no ha pasado, o, mejor, no ha pasado del todo –porque hay intentos muy loables- es potenciar una formación de los docentes que, por sus

contenidos, su duración, su profundidad, provoque esa transformación de la que hablaba.

¿HASTA QUÉ PUNTO LOS CURRÍCULOS SON LIMITADORES DE ESE TIPO DE PRÁCTICA DOCENTE?

Es difícil hablar de currículum en general, porque son muy distintos entre unos países y otros. Pero si hablamos de currículos como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* o la aplicación que del *Marco Europeo* se hace en las Escuelas Oficiales de Idiomas, está claro que, en la medida que actualizan todos los conocimientos de la disciplina, juegan un papel de “locomotora” para la formación de los profesores en relación con las ideas que subyacen en esos documentos. Los currículos son un modo de sintetizar y de ordenar y de hacer llegar a la mayoría la síntesis de las concepciones sobre la lengua y la enseñanza de un determinado momento histórico. Pero, evidentemente, su éxito reside en la aplicación que de ellos se haga en cada centro.

Hay centros en los que la implantación de un currículum se realizará de modo superficial, conformándose con algunos pequeños cambios en la programación, algunos cambios de nomenclatura y poco más. Donde eso suceda, la responsabilidad no es de los currículos, evidentemente. Ahora bien, si la entrada de un nuevo currículum provoca una agitación y permite reflexionar acerca de cuál es nuestra experiencia, nuestra práctica, interrogarnos acerca de si realmente estamos desarrollando procesos comunicativos, describiendo la lengua de modo riguroso, promoviendo que el estudiante sea él mismo en el aula, atendiendo a sus necesidades formativas, evaluándolo de modo adecuado..., entonces el currículum no sólo no es un obstáculo sino que es un elemento dinamizador de gran utilidad.

“si un estudiante dice *ayer volvo tarde*, ¿qué hacemos?
Bien, pues la mayoría de los profesores corregimos *volvo*
cuando tal vez lo que hay que “corregir” es *ayer...*”
(Wolfgang Halm)

PROBABLEMENTE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA SON DOS DE LAS ÁREAS A LAS QUE HAS PRESTADO MAYOR ATENCIÓN, ¿CUÁL ES EL ESTADO ACTUAL DE ESAS REFLEXIONES E INVESTIGACIONES Y CUÁL ES SU CORRELATO REAL CON LA DOCENCIA, LA PRÁCTICA EN LAS AULAS?

Vamos, primero, a separar cultura y gramática...

El tema de la cultura es muy complejo en la medida en que nos vemos obligados a trabajarlo bajo dos conceptos: uno es el componente sociocultural –estrechamente vinculado a lo lingüístico- y otro es lo que los franceses llaman *civilización*, que vendría a ser como un conjunto de “emblemas” de todo lo que un español, en

nuestro caso, o un ciudadano de habla hispana conoce de su país (y que es “normal” conocer y por ello lógico que sea transmitido a los estudiantes). El problema es seleccionar esos emblemas, determinar si los estudiantes tienen la necesidad de disponer de ellos y establecer qué prácticas hemos de arbitrar para hacérselos llegar. No se trata, pues, de que la cultura sea un pretexto para que el profesor empiece a hablar y devenga el centro, el poseedor y transmisor de la información.

¿CUÁLES SERÍAN LOS CRITERIOS PARA SELECCIONAR ESOS EMBLEMAS? EL LISTADO QUE OFRECE EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES, POR EJEMPLO, RESULTA TAN EXHAUSTIVO QUE PARECE IMPOSIBLE DE MANEJAR...

Realmente es muy exhaustivo, pero creo que la voluntad de ese corpus, lo que pretende de verdad no es que en el aula se trabaje todo sino que se seleccione y que se adecue a las necesidades de cada centro e, incluso, de cada grupo.

Para seleccionar contenidos culturales (al igual que cualquier otro contenido) mi consejo, en general, es mirar a los ojos de los estudiantes. Cuando uno está en clase en Barcelona, en Salamanca, en Granada..., las necesidades e intereses culturales de los estudiantes y los requerimientos para que comprendan su entorno son distintos... El estudiante que está en Alcalá de Henares se va a encontrar con un bar que se llama *Sancho*, una pensión que se llama *Dulcinea* y edificios que se llaman *Miguel de Cervantes*, de modo que, entre otros muchos contenidos, habrá que darle claves para que, si quiere, pueda interpretar ese mundo sin tenerse que leer *El Quijote*. A su vez, el estudiante que está en Barcelona se topará con otra serie de emblemas como pueden ser Gaudí o el barrio gótico o la Barcelona del 92, y habrá que ayudarlo a relacionarse con todo ello... Hay que determinar las necesidades e intereses que tienen esos estudiantes en ese momento y también con qué realidad se van a encontrar previsiblemente y suministrarles el hilo de Ariadna que les va a permitir moverse de una forma más consciente por el laberíntico mundo de su lengua meta. Es verdad que muchos españoles no saben esas cosas, pero si nuestros estudiantes sienten esa curiosidad, se debe satisfacer. En ocasiones, la curiosidad es posterior al trabajo en el aula, pero, si se despierta, el producto de ese trabajo va a serles útil para relacionarse con la realidad cultural de la que se trate.

Otro tema es el de los estudiantes que aprenden español en contextos no hispanohablantes. En general estos estudiantes no tienen necesidades socioculturales. Tendrán intereses, curiosidad, pero no tienen la urgencia de los que se hallan ya en una sociedad de habla española. Pues bien, para todos estos estudiantes, al igual que pactamos un estándar lingüístico, hay que buscar un estándar cultural, lo menos lleno de tópicos posible, y confiar en el buen hacer y la sensatez del profesorado para adaptarlo al grupo que tienen delante.

Volviendo a la pregunta inicial sobre lo sociolingüístico, lo sociocultural... En este campo hay un trabajo importantísimo por hacer: el estudio de la convergencia de los elementos culturales y la lengua... La formación de profesores en el terreno de la pragmática y de la antropología lingüística es fundamental. Los actos de habla son una unidad que nos permite detectar muchos elementos socio y psicolingüísticos

directamente relacionados con lo cultural, como las clasificaciones que hacemos en nuestra vida cotidiana, nuestros valores, rituales... En lo que se refiere a las clasificaciones, se me ocurre un ejemplo –muy significativo- que sucedió en el aula: durante el transcurso de una actividad un estudiante dijo “dentro de nueve meses tendremos un hijo porque mi mujer está embarazada”; una estudiante asiática le preguntó a ese estudiante de cuánto tiempo estaba embarazada su mujer, a lo que aquél le respondió que hacía muy poco tiempo, que acababa de quedarse embarazada. La estudiante asiática preguntó nuevamente, con extrañeza, “Entonces, ¿cuánto tiempo estáis embarazados los occidentales?”. Ante la respuesta de “nueve meses”, todos los asiáticos de la clase se mostraron extremadamente sorprendidos: “¡Nosotros estamos embarazados diez!” Los occidentales, por su parte, no daban crédito a lo que habían oído... En efecto, el caso era cómo y desde cuándo se contaba el embarazo. Es importante llevar al aula este tipo de cosas, dar a conocer el contenido sociocultural que hay detrás... Deberíamos estar atentos a todos los elementos socioculturales para que la práctica en clase sea no sólo lingüísticamente correcta, sino también socioculturalmente adecuada. Hay que integrar en la visión del profesor el error sociocultural. Debemos ser sensibles y conscientes de todo ese componente y esa sensibilidad se alcanza, en buena medida, mirando nuestra propia realidad sociocultural con ojos extraños, con distancia, con la mirada de nuestros estudiantes.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE TODOS ESOS COMPONENTES SOCIOCULTURALES Y SUS VÍNCULOS LINGÜÍSTICOS PARECE HABER AVANZADO MUY POCO. ESTUDIOS RECIENTES SE SIGUEN FUNDANDO CASI EXCLUSIVAMENTE EN MUESTRAS Y ANÁLISIS QUE PREPARASTE HACE YA MUCHO TIEMPO.

Es una pena... Quizá en este terreno no estemos actualizando nuestros conocimientos tanto como en otros. La antropología lingüística ha avanzado muchísimo y ofrece un gran número de elementos y criterios para la reflexión. Asimismo la pragmática es una disciplina en auge y sería muy interesante aplicarlas al ELE. Creo que hay que animar a que se hagan estudios de campo y a potenciar que tesis doctorales, memorias de máster y otras investigaciones se adentren en este campo para poder ampliar el abanico de muestras.

REGRESEMOS A LA GRAMÁTICA...

Bien, después de la entrevista que le hicisteis a José Plácido en *MarcoELE* (<http://marcoele.com/num/5/gramaticacognitiva.php>) poco tengo que añadir. Hemos colaborado y coincidimos plenamente, claro está, en los contenidos que allí planteaba. La Gramática Cognitiva –en especial cuando en el aula hay estudiantes de muchas nacionalidades- es el enfoque que hasta ahora –pues todo lo que afecta a la gramática y a la metodología debe afirmarse revestido de provisionalidad- se muestra como el instrumento más eficaz para llegar a la “cajita negra”, que es la mente de nuestros estudiantes. En la práctica docente he comprobado que la Gramática Cognitiva está sirviendo para que nacionalidades que pensaba que precisaban de procesos mucho más largos –como por ejemplo los estudiantes

chinos- aceleren esos procesos. Y, por supuesto, es muy efectiva para estudiantes que tienen una lengua materna más cercana a la nuestra.

“La Gramática Cognitiva es el mecanismo que hasta ahora –pues todo lo que decimos parece revestido de provisionalidad, en especial la gramática y la metodología- se muestra como el instrumento más eficaz para llegar a la *cajita negra*, que es la mente de nuestros estudiantes.”

Si nos fijamos en la evolución de nuestra disciplina, se han producido grandes movimientos y cambios metodológicos que no siempre han ido acompañados de su correlato en la concepción gramatical. Las creencias sobre la gramática muchas veces son convicciones que están muy arraigadas y que cuestan mucho de cambiar. Por eso es importante contar con una aplicación renovadora, que permite entender la gramática de un modo distinto al que se tiene interiorizado, un modo más riguroso y más eficaz.

EN ESE PANORAMA, QUÉ HA SUPUESTO LA PUBLICACIÓN DE VUESTRA *GRAMÁTICA BÁSICA DEL ESPAÑOL*, UNA OBRA AL PARECER MUY USADA, CON NUMEROSAS TRADUCCIONES EN MUY POCO TIEMPO...

Con la *GBE* nosotros queríamos ofrecer una visión sistemática de la gramática desde la perspectiva de la forma como portadora de significado y que fuera capaz de describir las imágenes mentales que cada forma conlleva y, además de la teoría, queríamos proporcionar prácticas significativas en las que los estudiantes no comprobaran sino que procesaran el valor de esas formas. Y por la acogida que la *GBE* está teniendo, creo que nuestro objetivo se está alcanzando lo que nos satisface enormemente a todos los autores ya que el trabajo ha sido mucho y largo pero absolutamente enriquecedor.

Hasta ahora ha sido traducida al griego, al italiano, al francés, al inglés y al alemán... La respuesta que hemos tenido es extremadamente positiva: profesores que nos han relatado cómo los estudiantes disfrutaban por primera vez con el trabajo gramatical, cómo descubrían reglas de funcionamiento; colegas que, a partir de sus observaciones en clase, nos han propuesto mejoras muy valiosas, muy útiles, para determinados aspectos; estudiantes desconocidos que nos han mandado mensajes agradeciéndonos nuestro trabajo... Todo ello nos motiva a seguir en el empeño.

Tanto es así que, en la actualidad, el equipo de la *GBE* estamos elaborando una “guía” para profesores que consta de una pequeña introducción teórica en cada unidad, comentarios a las explicaciones y una serie de presentaciones en *powerpoint*, de corte cognitivo tanto para desarrollar icónicamente la teoría como para seguir ejercitándola... El objetivo de la *Guía* es proporcionar a los profesores

una ayuda que les permita ampliar y desarrollar algunas explicaciones gramaticales, para incidir, sobre todo, en los procesos del aprendizaje de las formas y en la visualización de la gramática con imágenes dinámicas que permiten secuenciar mejor la representación mental de cada forma lingüística y, también, ofrecer todavía más ejercicios gramaticales vinculados al significado, que creo que es uno de los logros de la *GBE*. Paralelamente estamos también empezando a trabajar en la que será la *Gramática Avanzada*, un proyecto que nos sigue ilusionando muchísimo a todos.

EN RELACIÓN CON LO QUE APUNTABA RESPECTO AL CORRELATO REAL CON LA DOCENCIA, PROFESORES NO NATIVOS, PROFESORES CON UNA LARGA TRADICIÓN DE ENSEÑAR O HABER SIDO ENSEÑADOS BAJO UNOS DETERMINADOS PARÁMETROS GRAMATICALES QUE AHORA TRANSFIEREN, ¿CÓMO SE PODRÍAN CAMBIAR ESAS CREENCIAS?

En nuestra profesión no hay un único perfil de profesional del español lengua extranjera. Es un colectivo de una enorme variedad: desde las procedencias, pasando por el distinto dominio de la lengua hasta el nivel de formación... En mi opinión, en la enseñanza de lenguas extranjeras muchas veces se sobrevalora el hecho de ser nativo. Puede ser que el no nativo, en ocasiones, no haya logrado desarrollar una competencia comunicativa suficiente como para poder trabajar con actividades comunicativas y significativas con la tranquilidad de un nativo experto. Pero los no nativos tienen a su favor el hecho de que se han tenido que acercar a la lengua como lengua extranjera y, por lo tanto, han experimentado el proceso de aprendizaje de esa lengua con todo lo que ello comporta, mientras que muchos nativos no han pasado por una profunda reflexión lingüística y metalingüística y pueden basar su práctica docente más en las intuiciones basadas en su competencia como hablante que en esa reflexión. A menudo, podemos observar a profesores nativos que han elaborado un compendio de reglas, a modo de recetas, no siempre rigurosas que aplican en ejercicios diseñados para confirmarlas, sin que ni reglas ni ejercicios respondan al verdadero funcionamiento de las formas lingüísticas.

Por tanto, la distinción fundamental, para mí, no es ser nativo o no serlo, sino haberse especializado o no, seguir formándose o no, en definitiva, ser o no ser un buen profesional.

“el manual es simplemente un modelo: si se entienden los postulados que hay detrás, lo que subyace en él, se puede copiar, adaptar, manipular..., por eso en los cursos de formación de profesorado lo que se debe ofrecer no son tanto materiales como criterios...”

EN RELACIÓN CON LOS DOCENTES Y CON TU EXPERIENCIA COMO FORMADORA, ¿CUÁL ES TU OPINIÓN ACERCA DE LA DOCENCIA DEL ELE, CUÁLES SON LAS NECESIDADES NO SATISFECHAS Y QUÉ MEDIOS DEBERÍAN ARTICULARSE PARA ELLO...? SOBRE ESTE PARTICULAR, EL MUNDO DE LA FORMACIÓN Y

TAMBIÉN EL EDITORIAL PARECEN PREVER UN PERFIL DE ESTUDIANTE MUY DEFINIDO, IDEALIZADO: UNIVERSITARIO, CULTO, MOTIVADO, INTELIGENTE, COLABORADOR..., PERO TAMBIÉN EXISTEN OTROS ESTUDIANTES EN SISTEMAS REGLADOS QUE NO RESPONDEN EN ABSOLUTO A ESE PERFIL..., Y, POR SUPUESTO, DOCENTES QUE HAN DE DESARROLLAR SU TRABAJO EN ESOS CONTEXTOS ACADÉMICOS CON MATERIALES, CURRÍCULOS Y MEDIOS INADECUADOS...

Ciertamente autores, editores, formadores... crean, de modo inconsciente, perfiles ideales de estudiantes y de profesores... Y quizá es lógico que así sea porque la variedad de todos ellos es inmensa, como ya hemos comentado, y para poder producir algo se necesita visualizar un tipo de destinatario. Pero, sin embargo, el perfil del destinatario ideal no siempre es el mismo. El estudiante que visualizamos las personas que estamos investigando en Lingüística Cognitiva y aplicándola no es igual que, por ejemplo, el que conciben las personas que investigan en el terreno de la estrategias ni éste se corresponde exactamente al de quienes postulan el Enfoque por Tareas: en el primer caso se piensa en el estudiante con más problemas de aprendizaje y en el último en un estudiante más autosuficiente.

Sin embargo, entiendo que parte del problema, esa distancia entre el perfil ideal y la realidad, surge de la percepción que se puede tener en contextos reglados con estudiantes poco motivados o cuando, como sucede en la enseñanza secundaria en España, el profesorado se encuentra, sin la formación suficiente, con un grave problema social como es la llegada de inmigrantes y la necesidad de prestarles una atención adecuada. Y ese problema, el social, es previo al problema académico mismo...



Desde luego, si tenemos en cuenta la población inmigrante, está claro que la mayor parte de los materiales que se han producido no están concebidos ni destinados a ese tipo de alumnado, pero también el hecho de que haya surgido la necesidad de enseñar ELE a la población inmigrante está potenciando la creación de materiales específicos para diferentes sectores de la población inmigrada adaptados a su perfil y realizados por autores conocedores de esa problemática.

Quizá sería útil plantearnos el papel de los manuales y de los materiales complementarios. El manual es simplemente un modelo: si se entienden los postulados que hay detrás, lo que subyace en él, se puede recrear, adaptar, manipular... (recuerdo algo que Peter Slagter decía hace ya muchos años: "la didáctica es robo organizado"), por eso en los cursos de formación de profesorado lo que se debe ofrecer no son tanto materiales como criterios... Con esos criterios y el material que está ya publicado hay mucho camino recorrido porque se puede hacer una selección y esa adaptación a la que me refería. Y es que, en muchos casos, hay materiales que pueden no ser útiles para nuestros estudiantes concretos, pero la concepción a la que responden sí puede ser perfectamente aprovechable. Un ejercicio que contiene un vacío de información sobre un tema que tal vez resulta hiriente para los inmigrantes y en el que se emplea, por ejemplo, el verbo *gustar* –tan socorrido–, puede ser acomodado a otros temas que no resulten conflictivos para ellos, y el ejercicio funcionará igual: se pueden llevar a cabo un gran número de operaciones de adaptación; lo que hay que conseguir es poder ver más allá de un ejercicio o de un diálogo: para qué está hecho, con qué presupuestos, en qué se diferencia de otros... La realidad inmediata del aula la conoce únicamente el propio profesor.

PREGUNTA CASI OBLIGADA ¿QUÉ PAPEL HA DE DESEMPEÑAR UN DESARROLLO COMO EL *PLAN CURRICULAR* QUE EL INSTITUTO CERVANTES HA PUBLICADO RECIENTEMENTE?

Me parece genial que se ordenen los niveles de lengua en Europa y, si pudiera ser, en todo el mundo para que las personas tengamos claro nuestro conocimiento de lenguas, para que cuando vayamos a un centro de enseñanza no nos vuelvan a enseñar lo que ya sabemos... El *Marco Común Europeo* necesitaba una aplicación en cada país, y , en el nuestro, eso es lo que representa el *Plan Curricular*.

Es, sin duda, un documento muy ambicioso, a veces me pregunto si no lo es en exceso, pero es evidente que permitirá garantizar que los contenidos que se impartan en las diferentes sedes del mundo sean homogéneos, se utilice una metodología similar, se trabaje en la misma dirección. Y no sólo repercutirá en la propia institución sino que tendrá un efecto también sobre otros centros, ajenos al Cervantes, que se mueven, indirectamente, bajo su influencia...

Otra cosa es cómo se interprete el *Plan Curricular*. He oído comentarios de profesores que sienten que les deja poco campo de acción, que los tutoriza demasiado y que lo perciben como un documento muy rígido. Sin embargo, entiendo que si alguien enseña en Atenas o en Islandia, tal vez precise variar –o incluso deba hacerlo– algunos contenidos dentro de cada nivel para adaptarse mejor a la realidad de su aula. Y creo que ése es el espíritu del *Plan*.

Si el *Plan Curricular* sirve para que una serie de docentes estén en contacto y asuman mejor las ideas metodológicas actuales, despierte interés por la formación y dé lugar a debates, en las sedes de los Institutos Cervantes y en otras, respecto a cómo aplicarlo, con una discusión profunda de nuestra labor, entonces ha de ser muy bien recibido. Y supongo que ésa es una de las voluntades del *Plan Curricular*.

Ahora bien, en mi opinión, sería deseable que los planes curriculares, como las leyes de educación, fueran bastante estables. Si los currículos surgen muy pegados a las ideas metodológicas del momento y de un modo poco flexible corren el riesgo de caducar pronto.

DESDE LA PUBLICACIÓN DE MÉTODOS COMO *PARA EMPEZAR*, TÚ HAS MANTENIDO CIERTA RELACIÓN CON EL MUNDO EDITORIAL, UN SEGMENTO EN LA ACTUALIDAD EXTREMADAMENTE DENSO / VARIADO / SATURADO..., ¿QUÉ CRITERIOS DEBE CUMPLIR UN BUEN LIBRO DE TEXTO?, ¿CÓMO ENTIENDE QUE DEBE SER USADO POR LOS DOCENTES?, Y EN ESTE MUNDO GLOBAL ¿CÓMO PUEDE SALVAR DISTANCIAS TAN MARCADAS COMO LA LEJANÍA GEOGRÁFICA, LA DESIGUAL COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS/AS PROFESORES O LAS CREENCIAS DE LOS MISMOS/AS RESPECTO A LA ENSEÑANZA?

En primer lugar debemos distinguir entre *método* y *manual*, algo que no siempre hacemos o tenemos claro. Cuando se hablaba de *método*, allá por el estructuralismo, se referían a una suerte de *libro-biblia*, que se tenía que cumplir a rajatabla, en una secuencia muy cerrada y pormenorizadamente descrita en el Libro del Profesor. Esa concepción, que debería estar obsoleta, sigue perdurando, sin embargo, en nuestras creencias sobre los manuales. Y eso explica que a veces aún tratemos los manuales como si fueran métodos.

Empleando un término muy de moda, un manual es, a mi entender, una "hoja de ruta", una manera de secuenciar, una organización de contenidos en una estructura aparentemente adecuada para adquirir o aprenderlos. Evidentemente un manual por sí solo no es suficiente –yo jamás he trabajado sólo con un único manual. Con un manual se tiene garantizado el camino, y eso es muy útil tanto para alumnos como para profesores, pero ese camino a veces debe bifurcarse un rato, o debe desandarse, o debe sortearse...: todos esos avatares de la ruta pueden solucionarse recurriendo a otras fuentes, que, por supuesto, sean coherentes con la concepción metodológica del manual. Por eso lo del "robo organizado"...

Un manual es el fruto del trabajo de un grupo de autores que, con la visión que les brinda una serie de años de trabajo, reflexionan acerca de cómo organizar una serie de contenidos, proponen una serie de textos y vídeos y/o audiciones y con todo ello vertebran una secuencia. Para un docente, el interés de un manual reside en su concepción, en sus muestras de lengua –reales, verosímiles...-, en la adecuación de las explotaciones, en el rigor de las explicaciones gramaticales, en la sensibilidad sociocultural..., y la recepción de ese manual ha de estar asociada a la adaptación de las necesidades de su grupo.

¿EXISTE FORMACIÓN / INFORMACIÓN SUFICIENTE PARA HACER ESO?

Debería haberla ya que se han invertido muchos esfuerzos en ello... De hecho, todo manual que suponga un avance, que no sea una nueva versión de lo ya existente, juega un papel formador y de vanguardia: cuando el manual es un buen manual,

adecuado, asentado sobre algo sólido, los profesores, por el simple hecho de tenerlo que administrar, cambian su praxis y no suele haber marcha atrás.

RETOMANDO LA ACTIVIDAD EDITORA, TÚ HAS INCIDIDO EN DIVERSOS MOMENTOS DE SU TRAYECTORIA PROFESIONAL EN LA CONFECCIÓN DE LECTURAS GRADUADAS, ¿CUÁL ES EL PAPEL ACTUAL DE LAS MISMAS Y QUÉ VALORACIONES PUEDES HACER DE CÓMO HAN SIDO USADAS?

A mi modo de ver, la lectura graduada cumple un papel importante fundamentalmente en los niveles de A1 a B1 y muy útil para los estudiantes que no están en un contexto hispanohablante. Si están bien hechas, es decir si la lengua es verosímil, hay una trama y unos personajes bien contruidos, es una fuente más de contacto con un *input* que, aunque controlado, representa la realidad de la lengua y se presenta totalmente contextualizado. Además, el estudiante, lejos de estar resolviendo un ejercicio, puede disfrutar de la experiencia de leer en una lengua extranjera sin darse cuenta de que en la lectura no aparecen subjuntivos, condicionales... y se puede "enganchar" a través de la comprensión escrita con el español... Como es lógico, las lecturas han de cumplir una serie de requisitos pero también ha de cumplirlas la explotación que de ellas se haga ya sea individualmente o como material para la clase, puesto que las lecturas dan mucho rendimiento en el aula (como cualquier texto bien escogido). Se trata de realizar explotaciones vinculadas con el contenido mismo de la novela, al conflicto, a la trama y que sean capaces, además, de estimular la necesidad de hablar...

FINALMENTE, DURANTE TU CARRERA USTED HA MOSTRADO UN MARCADO INTERÉS POR LA ENSEÑANZA DE ELE A PERSONAS INMIGRADAS, ¿CON QUÉ RETOS Y REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS SE ENFRENTA ESTE TRABAJO?

En primer lugar, que la Administración entienda lo que significa una persona inmigrada, ya sea un niño, un adolescente o un adulto, es decir, que se estudie qué necesidades hay que atender en la primaria, en la secundaria, en el mundo extraescolar...; que se creen las condiciones para que las clases de lengua a inmigrantes se puedan impartir en igualdad de condiciones a la que se dan, por ejemplo, en las Escuelas Oficiales de Idiomas, es decir, con medios, con profesores especializados y con un currículum específico para sus necesidades y siguiendo las directrices del Manifiesto de Santander, que creo que sintetiza perfectamente el programa que debería seguirse (http://elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista1/hernandez_villalba.html)

En mi caso, yo trabajé en la Cruz Roja en Madrid y con el Grupo Gramc de Girona, vinculado a la Escuela Samba Kubali. Vimos con mucha claridad cómo se debían diseñar programas según las necesidades y características específicas del alumnado por lo que determinamos lo importante que resultaba separar a hombres y mujeres porque no podían estudiar juntos debido a sus culturas de origen, y también que a las mujeres había que proporcionarles un objetivo a largo plazo, por ejemplo, enseñar lengua en el marco de un taller de costura. También vimos que a los hombres había que darles clase después de su jornada laboral... Y funcionaron. Es un ejemplo de la importancia de diseñar programas con fines específicos muy flexibles y que se

adapten a las realidades de estas personas, de modo que, entre otras cosas, se reduzca el grado de abandono, que, aparte de cuestiones personales, se debe en muchas ocasiones a que en las clases no obtienen lo que necesitan...

Por otra parte, la formación que está recibiendo –o se dice que está recibiendo– el profesorado, en especial el de secundaria, es muy deficiente: son cursitos esporádicos, que abordan temas muy concretos pero que no es una formación sistemática, sólida, en profundidad. Y todo ello provoca una notable y lógica angustia entre los docentes... Todo esto, insisto, tendría que ser una prioridad de la Administración, y en este sentido me parecería razonable, entre otras medidas, que las Escuelas Oficiales de Idiomas contaran con cursos específicos de español para inmigrantes.

FECHA DE PUBLICACIÓN: FEBRERO DE 2008