

Nací en 1943, en Holanda, entré a trabajar en la Universidad de Utrecht por primera vez en 1961 (cuando tenía 18 años), me jubilé a los 65, en 2008. La universidad me mantuvo trabajando durante dos años más y me acaban de conceder otro contrato de dos años ahora, para evitar que me aburra, y así a los 49 años de servicio pienso añadir unos cuantos más.

He sido profesor de lengua española toda mi vida, encargado de enseñar el español que necesitan futuros hispanistas y profesores de enseñanzas de todos los tipos. He hecho cursos de televisión educativa (tres), he colaborado con el grupo de expertos del Consejo de Europa, he dirigido los diccionarios bilingües español-holandés y viceversa que publica la casa Van Dale (lo que dicen los diccionarios de holandés de Van Dale va a misa, como los de la Academia en el mundo hispánico). Me he esforzado por explorar los posibles usos de la informática para enseñar español. He sido conferenciante, ponente y profesor de máster en muchos sitios, y tengo el privilegio de poder contar con muchos antiguos alumnos de los programas de intercambio de la Unión Europea que muchos siguen en contacto conmigo.

Estoy casado con Annelien Haitink, tenemos un hijo, Maarten, que ahora tiene 22 años y que estudia biomedicina, una rama de investigación completamente diferente de la carrera de Letras de sus padres.

Quien realmente quiera saber todos los detalles que consulte, cosa que no recomiendo, mi página personal: <http://www.let.uu.nl/~Peter.Slagter/personal> y si quiere saber más detalles, pues que me escriba.



¿CÓMO Y POR QUÉ ENTRASTE EN EL MUNDO DEL ESPAÑOL Y CÓMO ESTABA ESE MUNDO EN AQUELLA ÉPOCA?

Nos habíamos instalado, en 1955, después del divorcio de mis padres, en Hilversum, lejos del polder donde pasé mi primerísima juventud. Tendría 12 o 13 años, y estaba cursando segundo de bachillerato, en el Gymnasium de ese pueblo grande que era y es la sede de la radiotelevisión holandesa y que por eso tenía fama de bastante liberal. La escuela no me suponía un gran esfuerzo, me gustaban las lenguas clásicas inclusive la didáctica de muchos profesores un poco locos, pero muy suyos y carismáticos, en cambio, se me daba fatal cualquier deporte; era alto, espigado, y cualquier tipo de ejercicio físico podía acabar conmigo. Las clases de idiomas, no. Me hubiera gustado, al igual que a mi hermana, aprender a tocar el piano, pero la profesora que habíamos encontrado no tenía demasiadas dotes didácticas y lo dejamos. Poco después, mi madre dijo que había localizado un profesor de español muy cerca de casa, y allí nos presentamos. Una clase de una hora semanal. Ese fue el comienzo de algo que no intuía yo que pudiera ser tan largo, pero por otra parte he conservado los libros que utilizaba en mis primeros escauceos con la lengua. Ese primer libro se llama *Elementair Spaans* (Van Goor, La Haya / Yakarta). La primera edición es de 1949, la tercera de 1954 y L.P. Kemmeren, su autor, era profesor de francés y español en Eindhoven (Complete con la forma del verbo correspondiente): 1. Dios _____ bueno y poderoso. 2. Las paredes de la casa _____ blancas. 3. Las intenciones de mi hermano _____ buenas (pág. 9).

Este profesor particular, G.J.M. Wentholt, había vivido algún tiempo en Argentina, y había habilitado un dormitorio de su casa como despacho / aulita donde daba clases individuales y a parejas -me imagino-, porque después conocí a otros alumnos, todos mayores, en las veladas que él montaba en un restaurante con salas para reuniones privadas, con conferenciantes que reclutaba de entre sus amigos y sus propios alumnos. Muchos de ellos habían pasado algún tiempo trabajando en España o Hispanoamérica. Durante años esos fueron mis únicos contactos con la lengua. Al cabo de algún tiempo, varios de sus alumnos decidieron montar una tertulia, un domingo por la tarde, cada primer domingo de mes, y allí iba yo, el más joven de todos, y francamente también el que mejor hablaba, y eso entre gente que había visto mucho más mundo que yo, que había escuchado español durante años y que no se daba cuenta de las barbaridades que decía. A mí me tocaba el papel de nieto educado y atento, dispuesto a escuchar cada mes las mismas historias. La segunda mitad de la secundaria la hice en otro colegio donde había un profesor, facultativo se decía, lo que significaba que daba clases que no contaban para nota los viernes después de la última hora del horario normal. Iba poca gente... Lo más importante fue que este señor, Stevens, me presentó a un amigo suyo de Ámsterdam, que estaba dispuesto a darme clases de conversación. También una vez al mes. El amigo creo que se llamaba Antonio Rosa, pero no estoy seguro de si este era de verdad su apellido, vivía en un cuarto alquilado en la parte sur de Ámsterdam. Era anarquista, y catalán, y había salido con vida de Mauthausen. En el 39 primero se había refugiado en Francia, donde lo internaron los alemanes para luego someterlo al martirio, una serie de campamentos de trabajos forzados y cosas mucho peores. Lo conocí en el 58, más menos, y yo apenas me enteraba del trasfondo político y su drama. Este Antonio hablaba, y yo escuchaba, una auténtica inmersión. Para crear un poco de interacción me invitaba a leer sus libros favoritos, para así poder intercambiar opiniones. Todos sus libros todos venían de Moscú, y eran todas traducciones españolas de Lenin, Bakunin, Kropotkin..., que yo intentaba leer y entender, para luego decir algo inteligente a mi tutor, cosa que no recuerdo haber conseguido jamás. En mi búsqueda de interlocutores también me había acercado al club de estudiantes de Utrecht, un grupo de aficionados, civiles o burgueses (gente que no estudiaba en la universidad) de Utrecht al que acudían también algunos estudiantes universitarios, pero muy pocos, y donde yo me encontraba como pez en el agua. Conferencias, conciertos ,etc.

En Holanda, después de la guerra, primero volvió a imponerse el francés, y un poco más tarde entró el inglés. El alemán no era muy popular en esos años. El francés tuvo su esplendor en la posguerra sobre todo por la Comunidad del Carbón y el Acero, y luego en la naciente Comunidad Europea. Cuando se afiliaron los ingleses, perdió predominio el francés. Tengo la impresión de que en esos años, cuando la idea de Europa parecía prosperar, años en los que España estaba proscrita, simplemente no se iba a España, eso no se hacía, por Franco y el régimen, mucha gente, en cambio, dirigía la mirada hacia Hispanoamérica, donde veían mercados para la renaciente exportación, y de donde nos llegaban muchos productos. El príncipe Bernardo, el marido de la reina Juliana y padre de la actual reina Beatriz, se erigió en promotor de ese comercio: dirigía misiones comerciales compuestas por los grandes jefes de la industria y el comercio de esos años, a Uruguay, Chile y Argentina (donde hubo sus más y sus menos, dicen las malas lenguas, con Evita Perón) y ese movimiento tuvo su repercusión en las generaciones de entonces. Muchos se matriculaban en Hispánicas, y más cuando la princesa Irene entró a estudiar en la Universidad de Utrecht. El primer catedrático de Hispánicas, Van Dam, tuvo la idea de crear una Fundación que se llamaba El Instituto de Estudios Hispánicos,

Portugueses e Iberoamericanos, fuertemente apoyada por los que rodeaban y se codeaban con el príncipe y que fue la base de la primera cátedra de español en Utrecht.

Cuando me matriculé en primero de facultad, ya me había presentado a varios exámenes oficiales, el de conversación, el de correspondencia comercial (en pantalón corto), y me presenté también al de traductor-intérprete, examen que suspendí, simplemente por no tener suficiente experiencia. Estaba en quinto de bachillerato, y tendría 17 años. Mal aconsejado, básicamente, por el mismo Wentholt, que se daba cuenta de que yo hablaba más español que él ya entonces, pero tampoco tanto como para aprobar ese examen. Cuando me presenté ante el presidente del tribunal para que me diera un poco de *feedback*, me respondió de una forma tan desmesurada que decidí no estudiar Filología en Ámsterdam, y, por consiguiente, me presenté, con mi madre en Utrecht, incluso antes de acabar la secundaria. Tanto es así, que terminé secundaria en mayo de 1961 para ponerme a trabajar a media jornada en el Departamento de Hispánicas, como bibliotecario, ya en junio de ese año. Tenía 18 años apenas cumplidos. Con un poco de suerte cumplo medio siglo con la Universidad de Utrecht en el 2011...

¿Cómo era estudiar entonces? Antes de entrar en Utrecht me dedicaba a hacer colección de hablantes nativos –y había muy pocos-, y después del 61 me encontraba muy a gusto porque, por el trabajo que hacía en el Departamento y por los demás estudiantes que trabajaban y estudiaban allí mismo y que no diferenciaban según años y cursos, me sentí envuelto en un mundillo fantástico donde aprendí mucho, donde se me abrió el mundo, y donde lo único que había que decir era que sí a todas las oportunidades, y viniendo yo de donde venía eran un mundo insospechado. En el polder había aprendido que lo que quieras cosechar lo tendrás que plantar primero tú. Allí me di cuenta de que no me costaba demasiado seguir aprendiendo; para trabajar había que lanzarse a lo que se ofreciera, y luego la experiencia venía sin casi darme cuenta.

Estudí Filología Francesa al mismo tiempo que Hispánicas, tuve que dejar el francés cuando los profesores de Hispánicas se negaron a ocuparse de las clases en los laboratorios de lengua de los años sesenta, me pusieron a mí y eso es cuando empezó mi auto-estudio de metodología.

“empezar a dar clase tan pronto también me permitió aprender toda mi vida de las cosas que tenía y sigo teniendo que explicar en clase. Algo que quieras explicar lo tendrás que entender tú primero”

Mirando para atrás tengo que decir que siempre he pensado que esto del español me venía casi regalado, pero por otra parte tengo que decir que desde los 13/14 años casi no he hecho otra cosa que estudiar español. Y empezar a dar clase tan pronto también me permitió aprender toda mi vida de las cosas que tenía y sigo teniendo que explicar en clase. Algo que quieras explicar lo tendrás que entender tú primero. O lo llegas a entender las cosas mientras se las explicas a tus alumnos.

Y ALLÍ EMPIEZA, EN EL TERRENO DEL ESPAÑOL, EL ENFOQUE COMUNICATIVO QUE DESENCADENARÁ EL HECHO DE QUE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL SE ESPECIALICE Y SE CONVIERTA EN ESTA DISCIPLINA QUE HOY CONOCEMOS POR ELE. ¿CÓMO VALORAS TÚ ESTOS MÁS DE 25 AÑOS DE ELE? ¿QUÉ LOGROS CREES QUE SE HAN CONSEGUIDO? ¿QUÉ SE HA CERRADO EN FALSO? ¿QUÉ ESTÁ PENDIENTE?

Entre 1969 y 1975 - empecé a hacer estas cosas un año después de licenciarme en Hispánicas - hice dos cursos de español, para Teleac, la emisora de televisión para educación permanente de Holanda. El primero partía de unas historietas de un curso de la BBC, *¡Vamos a ver!*, el segundo lo creamos continuando el giro que le habíamos dado al primero, pero enteramente nuestro ya: *¡Vamos a ver más!* A principios de 1975 llegó una carta a Teleac en la que un grupo de expertos convocados por el Consejo de Europa anunciaba un congreso sobre el Proyecto de Lenguas Modernas de ese mismo organismo. En Teleac nadie se sentía capacitado, ni nadie se animó a viajar a Estocolmo, y me dijeron que fuera yo. Pues bien. Allí nos explicaron los expertos a los que en los años siguientes vería yo con gran regularidad, lo que habían estado haciendo en su proyecto dirigido a crear un sistema que permitiera comparar niveles de destrezas, de uso funcional, para que una misma parrilla fuera la base de la comparación: un nivel determinado en una lengua tenía que ser equivalente, en términos funcionales, de uso de la lengua, no de conocimientos gramaticales, a la misma indicación de nivel en otra lengua. Durante esa semana explicaron cómo habían empezado por analizar léxico frecuente -para muy pronto darse cuenta de esas listas no explican niveles de uso- y cómo se habían decantado por un enfoque pragmático, británico, Wilkins sobre todo, y Searle, para catalogar funciones de diferentes tipos, con sugerencias para seleccionar estructuras sintácticas y vocabulario necesarios para poder realizar esas funciones. Habían invitado a representantes de las grandes cadenas de televisión educativa de Inglaterra, Suecia, Alemania, Holanda [yo] para de una vez por todas operar un cambio en la educación de adultos: si en ese sector se vieran las ventajas de este nuevo enfoque, la educación secundaria seguiría ese rumbo.

Los ejemplos que presentaban se referían todos a trabajos en curso. Para el inglés trabajaba Jan van Ek, mi jefe en Lingüística Aplicada de la UU de entonces; para el alemán trabajaba Antony Peck, británico de York, después relevado por algunos suizos que de hecho lograron publicar su Nivel Umbral, y para el francés todo un equipo de la Escuela Superior de Saint Cloud: Louis Porcher, Daniel Coste y otros. Recuerdo que el miércoles de esa semana me crucé con John Trim en un pasillo de la sala de conferencias y le expresé mi admiración al mismo tiempo que mi preocupación: "Y para el español, ¿qué?". Nada más le dije. En su discurso de clausura, el viernes por la tarde, este mismo Trim se refirió a ese encuentro diciendo que el señor Slagter "muy amablemente se había ofrecido para hacer una versión para el español". Durante todos estos años he pensado que fue una ocurrencia suya, un pronto, pero sería ese un paso que no le va nada bien al súper-británico John Trim. Hace muy poco, este mes de abril de 2010, en Cambridge, tuve ocasión de preguntarle en persona (tiene 85 años ahora) por qué lo había dicho así. "No sé, -me dijo- yo repetí lo que me habían dicho, y creo que era Jan van Ek el que pensaba que lo podrías hacer tú. Esto significa que el asunto de que un extranjero hiciera una versión para una lengua que no es ni siquiera la suya propia lo daban por superable en mi caso, a pesar de que había levantado algunas ampollas en el caso de Van Ek (un holandés haciendo el nivel umbral de inglés) y que más tarde produjo algunos roces en torno al nivel umbral de alemán. Luego se vio que hubo sus más y sus menos, pero es ya es agua pasada.

Bueno, me sorprendí, pero me pareció muy bien, y me incorporé al grupo que se veía en

Estrasburgo cada dos por tres. Mi misión -a diferencia de lo que hacían los de francés, por ejemplo- consistía en, precisamente, no crear nada conceptualmente nuevo, limitación que no me gustaba nada. La idea era que hiciera una versión lo más cercana posible al modelo del nivel umbral, plasmado en el *Threshold level* de Van Ek. Esto para ver qué aspectos nuevos generaría una lengua románica, en morfología y sintaxis, y qué podía eso significar para la aprendibilidad y la comparabilidad de los umbrales de distintas lenguas.

En el Consejo de Europa todo se decidía por unanimidad, en este caso era imperativo contar con el beneplácito de las autoridades españolas. Empezaron diciendo que fuera un español y no un extranjero quien se encargara de preparar ese texto, pero no dieron ningún nombre, o no pudieron sugerir a nadie con suficiente estatus y que en esos años estuviera dispuesto a reflexionar sobre algo que claramente no era estructural. Cuando al cabo de un par de meses tenía yo lista mi primera versión, la mandaron a expertos españoles, y habían localizado al equipo de catedráticos del Curso de Filología Superior de Málaga dirigido por Manuel Alvar, curso que yo había seguido unos diez años antes. Se trastornó el orden de las páginas, lo interpretaron como un curso de español, cosa que no era, evidentemente, y redactaron un informe muy, muy negativo, que en Estrasburgo en seguida se calificó como no procedente. A varias reuniones se presentaron luego otras personas representando a España, el último de ellos fue Antonio Quilis, uno de mis profesores más apreciados, entre otras cosas porque lo había conocido en ese primer curso superior de Málaga. Con Antonio llegamos a un acuerdo que consistía en que pediría la opinión de varios expertos europeos, él mismo y Guillermo Rojo entre otros, pero también a alemanes, británicos y franceses y que presentaría una versión enmendada y enriquecida. Así se hizo y así se publicó en 1979. Se llama "un" nivel umbral porque es un documento de ayuda a la hora de planificar cursos, y era evidente que para diferentes públicos podían interesar diferentes "exponentes", los elementos de lengua que habría que aprender para una disciplina pero no para todas. La idea era también que a cada una de las variantes negociadas se le pudiera llamar "nivel umbral", es decir, para esa disciplina en particular. Lo malo de imprimir este tipo de documentos es que parecen definitivos y no se ve el carácter abierto a la negociación que quieren tener.

Recuerdo que di un seminario para AEPE, en Budapest, en 1978, cuando no se había publicado todavía, cosa que no gustó en Estrasburgo, y que en círculos de AEPE en 1980 primero se comentó de forma muy negativa, hasta que alguien propuso invitarme a explicar el tema en persona. Fue algo que hice en 1981 o 1982 -no recuerdo exactamente-, pero fue el año en que conocí a dos miembros del equipo Pragma, Neus y Lourdes, que ante mi gran asombro decían no solo que habían leído el libro sino incluso que estaban trabajando con él. No me lo podía creer, porque además era evidente que estaban haciendo exactamente aquello que en 1975 a mí me habían prohibido: enriquecer, ampliar, escribir un catálogo pragmático y reflexionar sobre los ingredientes de las clases y sus cursos, al mismo tiempo que dar sus clases, y escribir manuales como *Para Empezar y Esto Funciona*. Imagínate la envidia que sentía yo...

TÚ HAS ESTADO ANALIZANDO DISTINTOS NIVELES DE CERTIFICACIÓN DESDE HACE MUCHOS AÑOS, ¿CÓMO VES TÚ EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA? ¿QUÉ VENTAJAS E INCONVENIENTES LE VES? ¿VES FACTIBLE, VIABLE, REALISTA...LA APLICACIÓN DEL MARCO A LOS DISTINTOS CURRÍCULUMS? ¿Y CREES QUE SE LOGRARÁ LA UNIFICACIÓN DE CRITERIOS TANTO EN INSTITUCIONES COMO EL INSTITUTO CERVANTES, EL GOETHE INSTITUT... COMO EN UNIVERSIDADES Y CENTROS PRIVADOS? ¿POR QUÉ SÍ/ NO?

Volviendo un poco a cosas que se habían “cerrado en falso”, me preguntas por los avances, en teorías, en prácticas de clase, en didáctica... lo que pasa en la clase hoy en día. Mira, este es un campo que, dejando aparte lo que yo hago en clase, experimentando constantemente, y lo que hace mi colega en University College Utrecht, he perdido un poco de vista, por más que siga dando cursillos de formación, etc., porque hace años que dejé de cooperar en cursos reglados de formación de profesorado, y no me gusta generalizar a base de un par de comentarios de colegas, estudiantes en formación ni en apuntes precarios o un par de observaciones sueltas. Lo que es evidente es que cada colega tiene que pasar por las etapas por las que pasamos todos y que es imposible hacerle ingerir experiencias acumuladas por los antecesores, los viejos, digamos, y a mí me admira la cantidad de gente dedicada a lanzarse a este duro aprendizaje.

Me parece entrever, al mismo tiempo, que a esa nueva generación y a las no tan nuevas les sigue costando encontrar maneras de aplicar lo leído en tantos estudios de todo tipo que hay disponibles hoy en día. Es difícil aprender con los ejemplos y los éxitos de los demás..., y al mismo tiempo está bien sentirte motivado para crear algo tuyo, algo que responda a la etapa de formación profesional en la que te encuentres. Por otra parte, formar a futuros profesores es un proceso de auto-formación para el formador, porque a la hora de presentar temas nuevos y ponerlos en remojo con alumnos que están haciendo sus prácticas..., si te informan puntualmente de cómo les va en sus clases, te puedes dar cuenta de lo que va bien, y de lo que todavía no funciona bien. Así aprende el formador a través de sus formandos.

“me parece entrever que a esa nueva generación y a las no tan nuevas les sigue costando encontrar maneras de aplicar lo leído en tantos estudios de todo tipo que hay disponibles hoy en día”

Cuando era mucho más joven que ahora, para mí dar clase de didáctica era casi hablar de igual a igual porque no había mucha diferencia de edad ni experiencia entre mis estudiantes y yo. Íbamos descubriendo las cosas casi al mismo tiempo, ellos en sus clases y yo en las mías. Ahora, cuando en los pasillos cojo al vuelo fragmentos de clase de otros, me entran ganas de entrar a comentar y comparar, pero nunca lo haría sin un acuerdo previo sobre qué quieren que les comente yo. Tengo más que suficiente, por lo demás, con mis propias clases, las pocas que doy ahora para poder seguir haciendo mis horas de vuelo. A un piloto le retiran el carné si no vuela un mínimo de horas..., a mí me parece que hablar de estos temas sin tener por lo menos un par de horas de clase a la semana, pues que no sabe a nada. Por eso, me acojo a la suerte de que no me han obligado a pararme todavía, ni me han privado del placer del contacto con gente joven que. “¿Cómo puedes querer seguir dando clases después de tantos años?”, me preguntan colegas jubilados. Pues, sencillamente porque los estudiantes que tengo delante nunca son las mismas personas. Siempre se me presenta una nueva generación de gente joven que se topará con los mismos problemas que los que les precedieron, pero nunca de la misma forma.

Lo mismo vale para las nuevas generaciones de profesores: tienen derecho a descubrir el mundo por su cuenta, hacer sus pinitos, como decimos en holandés “romper su propio mástil”. Creo que ahí también está el quid de la cuestión del límite y la fecha de caducidad de tanto

informe sobre clases exitosas de otros: han cundido para sus autores, pero coger un ejemplo de otro no es lo mismo que crear tú algo, algo que esté a la altura de tu desarrollo profesional y personal. Sobre todo, crear y responder con lo que tú puedas hacer en todo momento respondiendo a lo que tú veas que necesitan tus alumnos, En formación de profesores nos toca o tocaba un papel modesto: se trata o se trataba de retar y asesorar, escuchar bien, y de hablar y enjuiciar bien poco.

En el fondo, creo que para mí lo más importante es estar con las personas, y si no sonara a desagradecido, diría que la materia, la lengua, el español es lo menos importante. Aunque, que conste, me da un placer inmenso hablar de los temas de siempre, y cada vez más conscientemente, comunicarme directamente en español en clase con ellos, sobre temas de actualidad, sobre las cosas que nos interesen, más que sobre los temas técnicos de siempre. En cuanto a estos, antes era yo mucho más dogmático. Me regía por un librito, he sido neófito de no pocas convicciones, y cambiaba cuando pensaba que otro método u otro conjunto de principios era mejor. Ahora me sirvo simultáneamente de una variedad de enfoques, aunque siempre creo poder explicar por qué uso el enfoque que sea para el problema que esté sobre el tapete. Antes, quizás por mi juventud, como en tiempos del enfoque audiovisual, o en la era audiolingual, me atenía a las recetas dadas por los grandes jefes. Con los años me he relajado y lo que antes eran herejías, ahora veo que se combinan muy bien con otras visiones. ¿Demasiado pragmático? No creo, mientras todo encaje en un claro paradigma comunicativo, que lleve a explorar caminos personalizados al tiempo que entre alumnos y profesor se acorten las distancias y se abran nuevas vías de aprender. Hace tiempo que superé el susto cuando un alumno (un tanto vago, por cierto) me dijo que los CDs de los libros que usamos en clase los había utilizado como *frisbees*. Iconoclasta, hereje me pareció, y pasé por unos días de auténtico estupor. Luego me di cuenta de que ha cambiado el mundo y que había pasado mucha agua desde que yo coleccionaba españoles y que habíamos pasado de gramáticas tradicionales a cintas sonoras de 25, 20, 18, 15, 12, centímetros de diámetro, antes de pasar a discos *long-play* y casetes. Y luego los cedés, pero hoy en día mis alumnos escuchan más español que antes, solo que ellos lo encuentran en YouTube. Serán tonterías y a veces cosas realmente nefastas lo que ven y escuchan, pero luego me hablan de lo que les ha parecido el último disparate de políticos y personas famosas de cuyo nombre no quiero acordarme. Y es casi mejor así, porque estamos metidos en su proceso de aprendizaje, y me obligan a desmarcarme de mis limitadas opciones del pasado. Y ten en cuenta que estos medios estimulan la comunicación dentro y fuera de la clase como nunca.

Será que me hago viejo pero si en otoño caducan las hojas para dar lugar a otras frescas un par de meses más tarde, ¿por qué no alegrarnos del entusiasmo que vemos en los congresos de ahora? Si es el mismo que el nuestro en Las Navas del Marqués. Y eso es bueno.

El *MCER*... En un principio, en los años setenta, se decía que un nivel umbral, el concepto, era un nivel, que permitía hacer una serie de cosas con la lengua, pero que había que hacer varios niveles umbral, destinados a públicos diferentes, pero que había que mantener el mismo peso, por llamarlo de alguna forma, a la hora de adaptar funciones, nociones o exponentes a un público menos general, más específico. Así podríamos hablar de varios niveles umbral adecuados al tipo de público meta. El éxito del Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa es evidente: sin este empeño habría sido mucho más laborioso conseguir que se afianzase la comunicación como meta. Hoy en día, pese a discrepancias mil, y por más que le

den nombres distintos, la enseñanza de idiomas se dirige a la capacidad de interacción espontánea, no ensayada, de los futuros usuarios de los idiomas.

El texto del libro publicado en 2001 es menos convincente cuando se trata de enfoques sobre el aprendizaje mismo, pero hay que decir que en ello refleja el estado de la cuestión en estudios de adquisición. Si para la parte más llamativa, los cuadros con descriptores de niveles, los críticos dicen que no se han tenido en cuenta los avances en terrenos de adquisición de segundas lenguas, la réplica normal y justificada es: ¿qué avances?

“Hoy en día, pese a discrepancias mil, y por más que le den nombres distintos, la enseñanza de idiomas se dirige a la capacidad de interacción espontánea, no ensayada, de los futuros usuarios de los idiomas.”



El *MCER* refleja, más que otra cosa, el sentido común del profesorado actual. Es un texto sugerente y creo que se ha procedido correctamente a la hora de ordenar los descriptores por niveles. Pero esos descriptores se quedan cortos, y también el *MCER* en su conjunto a la hora de definir qué se puede hacer con esos mismos descriptores y esos niveles. A mi juicio, los descriptores son muy estructurales, muy dirigidos a la corrección formal. No hablan de tipos de interacción, ni de tareas que varían en complejidad según avance el estudiante. No es lo mismo pagar una cuenta de restaurante que conseguir que te cambien un producto defectuoso o que te devuelvan el dinero. Si el candidato se expresa con corrección formal, las expresiones lingüísticas usadas en ambos tipos de tarea pueden evaluarse con el mismo descriptor, pero nos quedamos cortos al fijarnos solo en perfección de forma. Repito que exigir una indemnización requiere otro tipo de uso de la lengua: entra la persuasión, con sus normas sociales y pragmáticas... y crea otros problemas y da lugar a otros fallos que no aparecen, o aparecen menos, en niveles de interacción menos compleja, como poner el dinero o la tarjeta sobre la mesa y pagar la cuenta.

“en muy poco tiempo se ha conseguido que los niveles de los test, pese a clasificarse con las mismas siglas, no sean todo lo comparables de una lengua a otra como deberían ser”

El segundo punto conflictivo es el hecho de que el *MCER* es de todos y no es de nadie al mismo tiempo. Hoy en día se presenta como sistema abierto, como Linux, con lo cual se abre la puerta a adaptaciones nacionales o particulares, bien intencionadas, pero sui generis, y en muy poco

tiempo han conseguido que los niveles de los test, pese a clasificarse con las mismas siglas, no sean todo lo comparables de una lengua a otra, como deberían ser. No excluyo que los grandes test nacionales no hayan cambiado fundamentalmente a la luz de la publicación del *MCER* - puede ser que sea miopía mía- pero yo no veo una clara alineación al *MCER* en algunos de los test de distintos idiomas que conozco.

No voy a entrar en problemas y técnicas de alineación de test existentes a niveles del *MCER*, pero los actuales "padrinos" afirman incluso que un test de determinada lengua de un nivel definido y alineado al *MCER* según los procedimientos del Manual de alineación, versión 2009, no representa forzosamente el mismo nivel funcional que otro test oficial de otra lengua del mismo nivel y alineado al *MCER* siguiendo idénticos procedimientos.

"me da la impresión de que las agencias de *testing* nacionales reflejan más bien las costumbres de sus propios países que el espíritu comunicativo que defiende el *MCER*"

Esto quiere decir que un test C1 de español no representa necesariamente el mismo nivel funcional o comunicativo que otro de francés C1, es decir, que no se ha retado a los candidatos a hacer cosas comparables con las lenguas que tenían delante. Yo, a diferencia de otros, no veo que se quiera homogeneizar y pasar por el mismo rasero al mundo entero ni que el *MCER* sirva los objetivos de una excesiva globalización como lo ven otros (MacNamara 2009)¹, pero sospecho que los test nacionales en los distintos países han cambiado menos de lo que puede pensar el usuario de a pie. Me da la impresión de que las agencias de *testing* nacionales reflejan más bien las costumbres de sus propios países que el espíritu comunicativo que defiende el *MCER*, pensando que para estudiar en una universidad que ofrece muchas clases magistrales es lógico pedir un alto nivel de comprensión auditiva, y mucha comprensión lectora: lo que hace falta para tomar notas. Ahora bien, si luego toca superar exámenes escritos, ¿qué se le debe pedir a ese estudiante en producción escrita? Para otras instituciones, digamos más dialécticas, insistiría en un alto nivel de producción oral y escrita, altos niveles para todas las destrezas. Y esas demandas y estilos didácticos más bien nacionales se reflejan en los test.

Todo esto hace que no estemos ni cerca de saber qué entendemos hoy en día por un sistema de unidades-crédito. Yo, sin ir más lejos, cuando me viene un estudiante de intercambio con un certificado de haber cursado equis años o cursos, o con un diploma que acredita determinado nivel, inmediatamente lo invito a presentarse a un test nuestro para tomarle la talla, no porque no me fíe de los compañeros de su país de origen, sino porque simplemente no sé lo que piden y lo que necesitan para su sistema. Los que me vienen con un diploma de un curso intensivo de español, digamos, en alguna costa, por más que vengan con diplomas, les paso otro test que conozco para meterlos en la clase del nivel que tienen en ese momento. Y eso es repetir el trabajo, una pérdida de tiempo que podríamos evitar.

¹ MacNamara, T. (2009) A two edged sword: comparative assessment frameworks and language education. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 2009-2, 9-19

Hace poco, en un congreso en Cambridge (LTRC 2010, este mes de abril), tuve ocasión de comentar estos puntos con los actuales responsables del *MCER*, los "padrinos", los he llamado arriba, y me consta que son reacios a la idea de dar pasos convincentes para mantener la estructura que caracteriza el *MCER* para el usuario de a pie, y a ojos del público corriente, y cómo lo ve el contribuyente, que entiende perfectamente aquello del "mismo nivel aunque sea de otra lengua, y aunque ese nivel sea el fruto de un camino más largo, o más corto, según sea el caso". Reacios, sí, y será porque les suena demasiado a policía de idiomas. Francamente, yo no veo nada malo en una especie de sistema de normas industriales, como las normas del DIN. Noto que, a pesar de esas reticencias, a raíz de este reciente congreso en Cambridge se ha montado un pequeño debate en círculos de expertos en *testing*. Veremos a ver quién recoge el guante.

HEMOS HABLADO DEL PASADO, TAMBIÉN EN CIERTO MODO DEL PRESENTE... QUIZÁ ES TIEMPO DE ENTREVER EL FUTURO. TRES PREGUNTAS EN ESE SENTIDO. LA PRIMERA, HAS MENCIONADO LA LLAMÉMOSLA "DESVRTUACIÓN" DEL MARCO COMO ENTORNO SUPRANACIONAL EN EL MODO EN QUE LOS SISTEMAS DE CERTIFICACIÓN OPERAN CON ÉL, ¿QUÉ PUEDE SIGNIFICAR ESO? ¿NOS ESPERA UN DOCUMENTO POCO "COMÚN" Y DE BAJA CAPACIDAD DE "REFERENCIA"? Y SOBRE ESTE PARTICULAR, ¿CUÁL ES EL PAPEL DE CONCRECIONES DEL MARCO COMO LA QUE PRESENTA EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES?

Creo que hoy en día a nadie le parece gustar el papel de controlador, y menos supranacional. En política, en economía, y en educación. En nuestro campo abundan las quejas, y proliferan los cambios propulsados por políticos y funcionarios que quieren hacerse eco de las voces que escuchan en la sociedad. Raras veces veo que los cambios se efectúen tras maduros experimentos. Raras veces se trata de cambios pedagógicos, casi siempre son recortes financieros mal camuflados. En este caso los gobiernos de los países europeos han adoptado la terminología, pero no comprenden las implicaciones: implementación, formación, creación de test comunicativos para no depender exclusivamente de los más tradicionales. Cuando se publicó el *MCER* un compatriota mío, John de Jong, dijo que el Consejo de Europa había dado a luz a una bellísima, pero totalmente indefensa criatura. Creo que sigue teniendo razón.

A mí me parece grave que así sea porque el contribuyente -y no pocos ministros de Educación- piensa que los niveles del *MCER* son como se dijo en un principio. En realidad cada país crea sus propios estándares y sus propios test, según sus necesidades, su tradición o sus luces. Es extremadamente difícil, casi mejor decir imposible, disponer de análisis de validez y de fiabilidad de los test creados y que se usan año tras año con el mismo formato. El manual² que publica el Consejo de Europa para alinear los test creados en los distintos países explica qué hay que hacer para establecer el nivel de cualquier test refiriéndolo al *MCER*, pero a falta de estudios técnicos de validación, yo simplemente no me creo la comparabilidad de los test que se ofrecen por ahí, pese a que la igualdad parezca salvaguardada por las siglas de los niveles del *MCER*. Hay excepciones³, pero lo que más veo es el resultado de una idea muy simplista de hacer test: haces una serie de preguntas, se la pasas a tus candidatos, corriges el conjunto y pones notas.

² Council of Europe [Manual] (2009) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* Strasbourg. Autor.

³ Tannenbaum, Richard J., & E. Caroline Wylie (2008). *Linking English-Language Test Scores Onto the Common European Framework of Reference: An Application of Standard-Setting Methodology*. Princeton: ETS. ISSN 1930-9317

Que pueda haber ítems exitosos y otros que lo son mucho menos, hasta el punto de tener que eliminarlos del cómputo final, y que ese tipo de análisis puede redundar en beneficio de métodos de creación de futuros test, y que esos estudios se publiquen, aparentemente se topa con escollos insuperables. Me encantaría comprobar que mi ignorancia se debe a no haber buscado suficientemente. Lo que pasa es no veo ese tipo de publicación profesional.

Me preguntas también por el *Plan Curricular*. Desde mi perspectiva, y en primer lugar, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* no es lo mismo que una versión diferente de la traducción española del *MCER*; es otra cosa: es un documento fuente para creadores de materiales, un referente para editoriales, un gallardo intento de diferenciar y secuenciar exponentes lingüísticos según niveles, empresa ardua por la misma falta de estudios y resultados longitudinales de adquisición del español como lengua extranjera. El *Plan Curricular* podríamos decir que se topa con los mismos comentarios que despierta el *MCER*: “el *MCER* no tiene fundamento” -se dice-, no es más que la experiencia docente acumulada -se dice- y representa la tradición antes que la innovación que deberíamos ver a estas alturas, innovación basada en estudios de adquisición. Eso es lo que se dice. Cierto, pero a quien dice que “falta una base empírica a las tablas del *MCER*”, lo único que se le puede responder de momento es: “Pero bueno, ese fundamento, ¿dónde se encuentra?”. El valor del *MCER* puede residir en el grado de acierto con el que se describe lo que hacemos entre todos, y también ahí hay discusiones. Perpetuar la tradición puede cegarnos hasta el punto de no ver las cosas que se adquieren paralelamente⁴ y no necesariamente unas tras otras como proponen otros. A la hora de preparar test correspondientes a los niveles del *MCER*, sus creadores tendrán que esmerarse por hacer una traducción / selección / criba de los exponentes que puedan incluir en sus ítems y los que mejor no, e ir en contra de las escalas si lo creen oportuno. Pero, claro, es fácil predecir las protestas de los colegas de a pie, que diremos que o bien jugamos por las reglas de las escalas, o no jugamos.

En las grandes agencias de *testing*, como ETS y Cambridge ESOL, trabajan expertos en estadística, generalmente lingüistas convertidos en psicólogos aplicados, se publican exhaustivos estudios sobre todos los aspectos del quehacer. En cualquier organización que presente test de idiomas deberían trabajar expertos en estadística a la par que creadores de test, y a escala europea debería haber un organismo que velara por los intereses de los usuarios de test en Europa, un cuerpo que tenga suficiente autoridad para convocar a esos expertos y hacerles reflexionar y comparar test realizados en diferentes sitios.

Me temo que eso no se va a hacer. En primer lugar, y sin ir más lejos, los profesores mismos somos unos individualistas empedernidos⁵, velamos por nuestros intereses y nuestra tranquilidad, y por el derecho de hacer las cosas según nuestros criterios. Lo que no nos guste, simplemente no lo comemos. En otra dimensión, pero muy parecido, en Europa vemos que entre los muchos países que somos, pocos hay con ganas y capaces de defender una política conjunta cara al resto del mundo. No me digas entonces que lo nuestro es diferente: los profesores de idiomas somos igual de conscientes de lo que nos gusta y lo que no, y somos reacios como cualquiera a estudiar y aprender cosas que parecen ajenas a nuestro oficio (¿a qué profesor le preocupan la validez y la fiabilidad de los test que hace para sus clases o los creados por otros organismos hasta el punto de informarse suficientemente sobre su validez de

⁴ Como demuestra Lianne Klein Gunnewiek (2000). *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Utrecht, tesis doctoral

⁵ Esto lo digo en general, mejorando los presentes...

constructo, y su fiabilidad, y quién se propone cualificarse en metodología y estadística?). Y quien esté en una posición ejecutiva de relieve y apoye esta sugerencia en seguida caerá en la cuenta de que es un trabajo de años, que requiere arrojo y continuidad, y que en menos de nada se topa con eternas críticas procedentes de todos lados.

Mientras no haya pactos para crear ese punto de referencia, tendremos que tomar el *MCER* con bastantes granitos de sal, tantos que el caldo puede llegar a ser bastante insípido para quien se interese de verdad por el tema. Ojalá cambie para bien y ojalá los especialistas lo sigan tomando en serio porque sería una gran pena que el *MCER* llegase al nivel de *fast-food* y que sirviera para justificar cualquier cosa. La unidad y transparencia que son su vertebración son normas dignas de defenderse.

MAYO, 2010