



Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universitat de Barcelona). Licenciado en Filología Hispánica (Universitat de Barcelona), en Filología Germánica (Universitat de Barcelona) y en Teología (Universitt Innsbruck, Austria).

Profesor Emérito de Lengua Española en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Miembro fundador de [GR@EL](#) ("Grup de recerca sobre ensenyament i aprenentatge de llengües"), de la misma universidad.

Ha sido coordinador del "Máster Oficial Interuniversitario en Formaci3n de Profesores de Español como Lengua Extranjera" (Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra) y profesor de las asignaturas de Metodología y de Gramática Pedag3gica en ese curso. Director y profesor de numerosos cursos de formaci3n del profesorado de ELE. Profesor invitado en diversos cursos de Máster y de Doctorado sobre aprendizaje de lenguas. Director Académico del Instituto Cervantes; Director de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona y catedrático de español en la misma. Coordinador de la secci3n de español en el programa de lenguas del Servicio de Capacitaci3n y Exámenes en la sede de las Naciones Unidas (Nueva York). Miembro del Consejo Asesor de los exámenes DELE. Miembro del Comité científico de las extintas revistas *Cable* y *Carabela* y, en la actualidad, de *Segundas Lenguas e Inmigraci3n*, *Revista Nebrija de Lingistica aplicada a la enseñanza de lenguas*, *Cuadernos Comillas* y *Linguarum Arena* (Universidade do Porto).

Autor de diversos libros para la enseñanza de ELE y la formaci3n del profesorado (*Bitácora*, *Gente*, *Para Empezar*, *Profesor en acci3n*). Director del *Diccionario de términos clave de ELE* (versi3n electr3nica en el Centro Virtual del Instituto Cervantes e impresa en SGEL, Madrid).

Cuando uno lleva en la enseñanza de español casi los mismos años que ahora cumple ahora el Instituto Cervantes, es normal –casi obligado– haber coincidido con Ernesto en más de una ocasión: en alguna Expolingua, en algún ASELE o en cualquiera de las decenas de cursos, talleres o conferencias en los que Ernesto ha ido construyendo un conjunto de conocimientos tan variado y tan sólido como pocos en la historia de la enseñanza del español. Todos, de una u otra manera, le debemos a Martín Peris algo de lo que cada día nos acompaña en el trabajo diario de dar clase: actividades en manuales como *Para Empezar* o *Gente*, propuestas incluidas en algún artículo o en trabajos de discípulos suyos, reflexiones aprendidas en un taller, en una clase de máster... Siempre hay algo en nuestra labor docente que nos remite al trabajo de Ernesto, aunque tal vez lo tengamos tan incorporado a la rutina de cada día que nos sea ahora difícil redescubrir su origen.

## 1. LA FORMACIÓN DE PROFESORES

La primera vez que yo asistí a una conferencia de Martín Peris fue en la Universidad de Almería en algún momento de la primavera de 1993. Él era entonces director académico de un Instituto Cervantes que empezaba a dar sus primeros pasos y convocaba, entre otras, las primeras plazas de profesor para los centros en el exterior. Su charla se titulaba, precisamente, “Perfil del profesor del Instituto Cervantes”, y recuerdo que expuso de manera muy clara y sucinta los primeros proyectos académicos para el Instituto y las características que debían tener los profesores que los llevaran a cabo. Lo recuerdo bien porque de aquella conferencia salí convencido de que tarde o temprano yo tenía que formar parte de ese equipo de profesores. (Y así fue, y aquí sigo.)

¿En qué se parece el Instituto Cervantes actual al proyecto que entonces empezasteis a diseñar?

El proyecto que teníamos en mente, como siempre que se empieza un proyecto de estas características, era muy ambicioso –tenía que serlo–, y empezamos a desarrollarlo, como es lógico, con gran ilusión y probablemente con no demasiado realismo. El Instituto Cervantes actual ha cubierto con creces, en un lapso de tiempo relativamente breve, las expectativas que habíamos depositado en él, tanto los profesionales de la enseñanza de ELE como la sociedad en general, que en aquellos momentos venía reclamando insistentemente su creación. Recurriendo al tópico, podríamos decir que aquel bebé se ha convertido en un adulto maduro y competente, aprovechando muy bien todas las ocasiones que ha tenido de crecer. Tanto desde el punto de vista de difusión de la lengua como de la cultura españolas, que son sus dos principales cometidos, el Instituto es actualmente la institución de referencia en todo el mundo. No podemos desgranar ahora todos sus logros, que son muchos más de los que podíamos haber imaginado hace veinte años. Para limitarme a los dos que más de cerca tocan mi campo de acción, yo mencionaría el Plan Curricular y el programa anual de formación de profesores. El Plan Curricular, con las diferencias que se pueden apreciar entre el documento que pudimos publicar en aquellos momentos iniciales y el que ha visto la luz en 2006, representa muy bien el parecido al que se refiere la pregunta; por descontado, el de 2006 desborda ampliamente el que se publicó inicialmente, no son en absoluto comparables; pero yo me atrevería a decir que éste llevaba ya el germen de aquél.

En cuanto al perfil del profesor de ELE ¿cómo crees que ha variado a lo largo de estos años?

Podríamos distinguir entre el perfil de hecho y el perfil ideal. En cuanto al perfil ideal, en mi opinión no ha habido grandes cambios, ni era esperable que los hubiera puesto que, a mi modo de ver, en el momento en que se creó el Instituto la función del profesor de lenguas estaba ya muy bien definida, o muy bien concebida. Probablemente lo que hemos tenido en estos veinte años ha sido una definición más precisa, más detallada, (estoy pensando en documentos como las directrices del proyecto *Eaquals* u otras análogas que se hayan podido publicar), pero –insisto– creo que no hacen otra cosa que desarrollar una concepción que ya se tenía. Ahora bien, en el caso concreto del colectivo de profesores de español como lengua extranjera en todo el mundo, pero mucho más en particular en España, claro que ha habido un gran cambio, fruto en gran parte de la acción del Instituto Cervantes. También es importante resaltar la acción de otras instituciones: las universidades mayoritariamente han organizado cursos muy sólidos de formación de profesores. Y es de justicia añadir que no solo han contribuido las instituciones oficiales, sino otras muchas instituciones y organizaciones, así como personas individuales que han tomado iniciativas diversas desde puestos modestos de responsabilidad, como las asesorías del Ministerio de Educación, etc. Entre estas iniciativas cabe señalar la publicación de revistas como esta misma en la que se publica esta entrevista.

Las cosas sí que parece que van cambiando en el terreno de la formación de profesores. Desde hace tiempo se está reivindicando un modelo para la formación basado más en la reflexión sobre la experiencia docente y menos en enseñanza transmisiva. un modelo que parta de la práctica para construir

una teoría. ¿crees que en el mundo del ELE estamos facilitando que este tipo de formación sea cada vez más aceptada? pienso en oportunidades que tienen los docentes para hacer investigación en el aula, por ejemplo, y en los incentivos que puedan encontrar para ello.

En la pregunta anterior me refería a que el perfil ideal ha podido ser definido con más precisión, con más detalle, y al mismo tiempo, se ha dado una renovación en los procedimientos de formación. No conozco *in extenso* hasta qué punto se están aplicando estos nuevos procedimientos; sé de experiencias concretas, muy satisfactorias, y que crean grandes expectativas de que pueda renovarse a mayor escala la formación del profesorado, pero no sé en qué medida estas experiencias están generalizadas y asumidas. Desde luego, quienes llevamos ya unos ciertos años en la formación de profesores compartimos la misma desconfianza hacia los modelos transmisivos de formación del profesorado. En este sentido, los nuevos modelos de formación universitaria favorecidos por el tan controvertido proceso de Bolonia representan una importante ayuda. Paradójicamente, sin embargo, pueden convertirse en un obstáculo, debido a las resistencias que Bolonia está generando en muchos sectores de la universidad.

Y seguimos, creo, lejos aún de un modelo de enseñanza universitaria que sirva para la carrera del docente de ELE, independiente de la Filología y la Lingüística ¿Es una percepción errónea?

No, no creo que sea una percepción errónea. Ciertamente, seguimos estando lejos de ver cumplidas algunas ilusiones que nos habíamos forjado en relación con una especialización universitaria en ELE... Si antes me he referido al hecho de que las universidades

mayoritariamente han tomado iniciativas para la formación de profesorado de ELE, tengo que añadir que lo han hecho con cursos y títulos propios, que no forman parte del tronco de enseñanzas universitarias con titulación del Estado. Es ya urgente que la enseñanza de español como lengua extranjera se defina como una verdadera especialización en los currículos universitarios. Así que en este sentido creo que aquí procede hacer una llamada, una súplica o un ruego para que se agilicen los procesos y se doten los medios que puedan llevarnos a ese deseado ideal.

## 2. LAS TAREAS

Un par de años después, en verano de 1995, la UB organizaba el segundo curso sobre tareas El primero, celebrado el verano anterior, había tenido un enorme éxito y los organizadores decidieron llevar a cabo una nueva convocatoria en el Palau de les Heures. Los organizadores eran Miquel Llobera, Javier Zanón, Mario Gómez de Estal y Ernesto Martín Peris, y recuerdo que la dinámica del curso se basaba en que, a lo largo de una semana y a partir de las charlas de los cuatro ponentes, los alumnos teníamos que diseñar una tarea (un gran proyecto, en realidad) y hacer una presentación al final. El modelo de tarea que entonces propugnaban no era tan flexible como después lo hemos entendido y estaba más basado –creo– en teorías que empezaban entonces a desarrollarse que en la práctica real en el aula. Pero aquellos cursos significaron sin duda el comienzo de una nueva perspectiva en el mundo del ELE que abarcaba desde la concepción de la clase y la implicación del alumno en las actividades a la organización de las unidades didácticas y los programas de curso.

En definitiva, las tareas supusieron un avance muy importante en la concepción de los enfoques comunicativos y Ernesto, como todos

sabemos, ha sido muy probablemente el principal valedor de estas propuestas para el español, tanto en charlas, talleres y artículos como en la creación de materiales para clase.

En algún lugar has definido la tarea como “herramienta que nos permite establecer comunicación en el aula como instrumento para el aprendizaje” y hay algo que me gustaría preguntarte antes de hablar de tareas y que tiene que ver con el concepto de comunicación en el aprendizaje: en conversaciones con profesores en muchos contextos distintos, todavía es frecuente escuchar cosas como: “usamos un manual que conjuga muy bien lo comunicativo con lo gramatical” o “lo comunicativo está muy bien pero los alumnos de (aquí la nacionalidad de los alumnos del profesor y, por experiencia, cualquier nacionalidad vale) necesitan mucha gramática. ¿qué ha pasado? ¿no hemos sabido explicarlo bien? ¿por qué aún hay tantas voces que relacionan lo comunicativo con lo no gramatical y lo gramatical con lo no comunicativo?”

Pues sí, casi a diario experimento esa sensación de que no hemos sabido explicarnos bien... En el fondo, a mi entender, se trata de una comprensión errónea tanto de lo que representa el enfoque comunicativo como del propio concepto de gramática en la lengua. Aparte de eso, las críticas a los enfoques comunicativos de aprendizaje –interaccionistas, si se prefiere– por entender que desatienden la gramática, descansan en una visión muy reduccionista de ésta, de la que sólo contemplan los aspectos más convencionales y más superficiales. Lo paradójico es que, al menos desde mi punto de vista, el modelo comunicativo justamente pretende conducir a la superación del fracaso en la enseñanza de la gramática por modelos más convencionales, más tradicionales. Así

que esa contradicción es muy flagrante: se propone un modelo que para el logro de un mejor dominio de la lengua (y en ella, por supuesto, de la gramática) y a este modelo se le acusa de desentenderse de la gramática. Tendremos que explicarnos mejor.

desde aquellas primeras propuestas hasta ahora han pasado muchas cosas y, entre otras, tenemos un marco de referencia y un plan curricular que proponen explícitamente un modelo de enseñanza orientado a la acción. ¿cómo crees que ha evolucionado el enfoque por tareas desde el año 95 hasta ahora? ¿cómo valorarías las aportaciones de otros campos como el foco en la forma, la lingüística textual, la concepción del aula como espacio social de aprendizaje, la psicología cognitiva, el componente afectivo en la enseñanza de segundas lenguas...?

La propia formulación de la pregunta lleva ya encerrada en sí misma la respuesta. Es algo que ya intenté poner de relieve en la introducción del artículo que escribí hace unos años y del que se publicó en *redELE* una versión revisada y actualizada, acerca de lo que significa trabajar con tareas comunicativas; lo que allí sostenía y ahora sigo sosteniendo es que el modelo de las tareas me parece especialmente rico no tanto por lo que encierra cuanto por lo que es capaz de encerrar, por tener la capacidad de acoger cualquier nueva aportación que se haga, ya sea desde las ciencias del lenguaje (en términos de análisis del discurso o en términos de descripciones gramaticales o de cualquiera de los aspectos que tienen que ver con la estructura y el uso del lenguaje), ya sea desde las teorías de aprendizaje realizadas en el campo de la psicología. A mí me parece que las tareas, como se definieron en su momento, encerraban ya el germen de un desarrollo que han experimentado y que no se cierra nunca porque, tal y como yo las entiendo, permiten incorporar

todas las nuevas aportaciones de estas disciplinas. Alguien podrá objetar que eso no son tareas sino simplemente un modelo muy general de enseñanza. Sí, pero un modelo de enseñanza que bascula precisamente sobre la idea de aprender mediante la acción, que es lo que el Marco común europeo ha venido a reformular como tareas, cuando habla de “un enfoque orientado a la acción”.



“el modelo de las tareas me parece especialmente rico [...] por tener la capacidad de acoger cualquier nueva aportación que se haga, ya sea desde las ciencias del lenguaje, ya sea desde las teorías de aprendizaje realizadas en el campo de la psicología”

### 3. LOS MANUALES

Entre 1996 y 1999 tuve la oportunidad de trabajar con Ernesto Martín y Neus Sans en el libro de ejercicios de un manual, *Gente*, que significó un intento muy arriesgado entonces de llevar al aula y de manera organizada las ideas que desde hacía años se habían ido construyendo sobre los enfoques por tareas. Ernesto también había sido coautor del mítico *Para Empezar*, el libro de texto con el que muchos entramos por primera vez al aula y, sobre todo, el primer



referente del enfoque comunicativo en la enseñanza del español. Creo sinceramente que tanto *Para empezar* como *Gente* siguen siendo las aportaciones editoriales más relevantes en ELE pero tengo dudas sobre el papel que deben desempeñar los manuales de clase en la época –como la llamó Kumaradivelu– post-método, una época en la que el foco principal está puesto en el sujeto (el alumno) y solo a la luz de ese foco principal se analiza y se presenta la lengua. En alguna entrevista previa Ernesto ha señalado también una característica importante de este nuevo periodo: el profesor es (o debe ser) autónomo y crítico y, por lo tanto, menos dependiente de un libro de texto para la clase.

¿Hasta qué punto el libro de texto es un encorsetador de la labor del profesor? ¿qué características crees que debe tener un manual de ELE en el siglo XXI?

Los profesores forman una estirpe que no se deja encorsetar fácilmente. No conozco ningún caso de profesores verdaderamente encorsetados por el manual. Probablemente habrá habido profesores que ejercían su profesión de manera transitoria y como paso para otros objetivos en la vida, y que entonces han tomado el manual como recetario que aplicar, pero si realmente ejercían su función como verdaderos profesores, todos los que yo conozco pertenecen a esa estirpe que no se deja encorsetar. Podría aducirse que para muchos profesores el manual representa una especie de “red de seguridad”, una red que corre el riesgo de cerrarse sobre sí misma y convertirse en esa malla encorsetadora; bueno, es probable que se corra ese riesgo, pero es un riesgo que nace más de la inseguridad de una determinada persona que de las características del manual, y lo que esa persona necesite, probablemente, es una terapia de autoestima y seguridad en sí misma. Siempre cito el ejemplo de uno de los primeros cursos a los que asistí como profesor en formación, recién ingresado en la Escuela Oficial de Idiomas: se

estaba presentando en Barcelona el enfoque comunicativo en el Instituto Goethe y el profesor que vino de Alemania escribió en la pizarra como lema al inicio de su seminario: “No conozco ningún manual de los actualmente existentes en Alemania con el que no se pueda hacer una enseñanza comunicativa”. Para mí eso fue muy revelador del papel fundamental del profesor, del maestro, por encima del manual.

En cuanto a las características del manual... es muy difícil hablar de un manual ideal. En todo caso, la primera característica que yo le pediría a un manual sería la modestia; los que nos ponemos a escribir un manual tenemos que partir de una posición de gran modestia, porque el manual ni lo tiene todo ni lo puede todo. El manual puede ser una ayuda muy eficaz para un maestro, para un profesor, y también puede suponer un determinado obstáculo para su trabajo, si es un manual muy obsoleto o con muchos recovecos, pero en definitiva no es más que una herramienta mejor o peor concebida, más o menos manejable...

“en un binomio entre orientación y dirección el manual debe tender más hacia la orientación que hacia la dirección: si soy consciente de que no lo puedo ofrecer todo ni lo tengo todo, puedo ofrecer líneas por donde actuar; el alumno es quien actúa, y yo puedo abrirle ventanas, ventanas a la lengua y al aprendizaje”

Otra característica, que se combina con esta de la modestia, es la de la orientación; en un binomio entre orientación y dirección, el manual debe tender más hacia la orientación que hacia la dirección: si soy consciente de que no lo puedo ofrecer todo ni lo tengo todo, puedo ofrecer líneas por donde actuar; el alumno es quien actúa, y yo puedo abrirle ventanas, ventanas a la lengua y al aprendizaje. En realidad, muchas veces pensamos únicamente en el profesor, y está bien que lo tengamos presente, pero en realidad el manual es para el alumno, es éste quien lo usa y lo maneja, ciertamente tutorizado por el profesor...

Entrando ya en cuestiones más técnicas, creo que el manual debe caracterizarse por su riqueza lingüística, así como por la variedad lingüística de las muestras que aporta. Ese tema de la variedad en la enseñanza de lenguas es un poquito complicado, y más en particular en el caso de ELE, con la gran extensión geográfica que tiene la lengua, pero es preciso hacer frente a los retos y ser capaces de recoger la riqueza y de la variedad lingüística. Igualmente, la dimensión textual de la lengua es hoy día una especie de imperativo categórico. Hay que ser muy rigurosos, muy cuidadosos, con los textos, en el sentido de que tienen que ser textos y no meros compendios de frases o de enunciados. Todo el debate que se vivió décadas atrás sobre la autenticidad de las muestras de lengua en los manuales está ya muy resuelto y, además, ahora estamos en condiciones de producir textos verdaderamente válidos sin necesidad de copiarlos o traerlos directamente del mundo externo. Los textos, por otra parte, son el lugar más indicado para suscitar el interés del alumno por el contenido y por la forma, dos columnas inseparables en el proceso de aprendizaje. Desde otro punto de vista, quiero hablar de la consciencia de quién es su destinatario, quién va a usar el manual; hoy en día cualquier persona que quiera intervenir en la vida pública a través del lenguaje, a través del discurso, a través de textos, tiene que tener esa estricta consciencia

de quién es su destinatario; los periodistas, los comunicadores, los publicistas no pueden escribir a ciegas. En este sentido, a mí me gusta referirme al manual como un producto textual más de los que circulan en nuestra sociedad, del mismo modo que circulan novelas, periódicos, informes... es decir, es un producto escrito, es un texto (un "libro de texto", se decía antes) que tiene unos emisores y tiene unos receptores; ese diálogo entre emisores y receptores siempre ha estado presente, pero en los manuales debe hacerse más visible. Y en ese sentido, tengo la impresión de que cada vez más vamos a tener manuales con perfiles distintos, del mismo modo que la oferta en todos los productos cada vez es más diversificada y uno busca sus preferencias. Cuando uno quiere comprar un buen vino prefiere una determinada denominación, un Ribera del Duero, un Somontano... yo creo que en los manuales también podemos llegar a tener una diversidad que enriquece la oferta y que no tiene por qué estar sujeta exclusivamente a estándares generales de "calidad" –éste es mejor que éste– sino que serán simplemente diferentes. Y una última cosa que creo que debe tener de manera visible y responsable todo manual es un sistema de valores transparente y respetado. Es decir, los manuales, como el resto de productos textuales, no son neutros, no son asépticos; encierran siempre, de forma voluntaria o involuntaria, unos determinados puntos de vista, unos determinados valores y esos valores los transmitimos al dar clase y los transmitimos al escribir manuales y al escribir cartas y al escribir artículos. Entonces, yo creo que los autores deben plantearse esta realidad, porque el manual es un medio de comunicación *inter-nacional*, intercultural: nos dirigimos a un público de otra cultura y pretendemos establecer un diálogo entre culturas, modesto, mucho más modesto que otros diálogos, pero no inexistente; y en el diálogo entre culturas hay que tener mucha consciencia del destinatario, del interlocutor, y de lo que se está poniendo en juego y de lo que se está transmitiendo, y de cómo se está dirigiendo uno a

sus interlocutores, qué imagen está construyendo de ellos y de su sociedad, así como de la suya propia.

tengo la impresión de que en parte estamos siendo protagonistas de una vuelta a la forma (que no a las formas), lo cual conlleva también una deliberada intención de recuperar ejercicios y actividades denostadas durante mucho tiempo pero vistos ahora a partir de todo lo que hemos aprendido estos años: el foco en la forma, los dictados, el tratamiento explícito de la fonética, los ejercicios de repetición gramatical... una reivindicación del papel de la memoria, en definitiva. pero tal vez sea una impresión errónea...

No, no; no es una percepción errónea esta vuelta a la forma (en singular, sí, como subrayan los especialistas en adquisición). Esto es parte también, desde mi punto de vista, de esa consciencia del usuario de la que he hablado antes, del alumno como usuario de nuestros servicios, de nuestra tutoría, que necesita hacer esas cosas que le ayudan a dominar el sistema de la lengua. Muchas veces, probablemente, hemos sido un poco presuntuosos intentando imponerles a los alumnos unas formas de trabajo que no respondían a lo que ellos percibían como sus necesidades de aprendizaje. En todo caso, quisiera resaltar la ambigüedad del término *vuelta*. La vuelta puede ser "darse la vuelta" en el sentido de volver sobre los propios pasos, de invertir la dirección en que se marcha para regresar a una posición abandonada; o bien puede ser "volver la cabeza y echar otra mirada". Para mí, el movimiento correcto sería el que se da en este segundo sentido, de volver la cabeza hacia la forma sin abandonar el puesto en el que estamos, y no el de volver sobre nuestros pasos a posiciones pretéritas. Pero, desde luego, una nueva mirada sobre la forma, como algo que el alumno necesita comprender y dominar, es importante y me parecen muy bien

muchas de las cosas que se están proponiendo: sobre el tratamiento explícito de la fonética, los dictados, etc. Los ejercicios de repetición gramatical, sin embargo, a mí todavía me siguen produciendo un cierto sarpullido... No estoy muy convencido... Estoy seguro de que la repetición es buena y es necesaria, pero antes de lanzarnos de nuevo por la pendiente de las repeticiones deberíamos estudiar bien por qué repetir, y para qué hacerlo, y qué es lo que conviene repetir y lo que no tiene ninguna necesidad de hacerse.

Y de la gramática al léxico: hace poco has dicho que a la luz de los nuevos estudios sobre el papel del léxico, la sintaxis ya no desempeña un papel tan determinante. ¡cielos! cuando ya empezábamos a construir una gramática pedagógica con las características reales del enfoque comunicativo, con aportaciones de la pragmática, de la lingüística cognitiva, etc. (y mira que nos está costando) el foco se traslada, y cada vez más, al léxico. ¿no te parece que volvemos de nuevo un poco al principio y que va a hacer falta tiempo y esfuerzo hasta disponer de un modelo comprensible y compartido?

Esa frase sobre la sintaxis la habré dicho yo, pero no es mía, no puedo apropiármela. Con otras palabras, Michael Lewis dice eso tan citado de que la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada. Este sí que es un auténtico giro, una vuelta fundamental, un giro importantísimo en la concepción del lenguaje; por eso, esta recuperación del léxico como eje vertebrador de la lengua es importantísima para su enseñanza, no solo a extranjeros sino también a nativos,



“esta recuperación del léxico como eje vertebrador de la lengua es importantísima para su enseñanza, no solo a extranjeros sino también a nativos”

Y sí, creo que necesitaremos tiempo para revisar algunas de nuestras creencias y teorías; necesitaremos, también, (como siempre en la vida) disposición al cambio y a la innovación, al riesgo y a la exploración de caminos. No todo va a ser cambio tecnológico y nuevas tecnologías: hay mucho que investigar y aprender sobre otros aspectos de la enseñanza de la lengua. Pero, afortunadamente, hay muchas personas que están investigando y que nos están suministrando resultados muy interesantes y muy prometedores. La pregunta es cómo se pone esto ahora en solfa en términos de didáctica. Bueno, es nuestro turno de acción...

Y, para terminar, ¿cuáles son, en tu opinión, los campos de estudio actuales más interesantes en el mundo del ELE? Si profesores con interés en la investigación, o alumnos de un máster o de doctorado te pidieran consejo sobre qué línea de investigación seguir, ¿qué les propondrías?

Esta es una pregunta muy compleja. La reduciré a dos partes. Una, referida a lo que es más interesante para mí; otra, a lo que pueda recomendar a otros. En ambos casos se trata de algo muy subjetivo, también muy condicionado por la situación y el momento, es decir, que cambia con el curso del tiempo, Cuando un estudiante de máster o de doctorado viene a verme para preguntarme sobre qué

puede trabajar, le devuelvo la pregunta: ¿a ti, qué te interesa? Todos los temas son interesantes, y cada uno debe encontrar el suyo. A mí personalmente, en este momento, hay dos que me interesan de manera especial, y me interesa además la relación entre ellos. Uno ha quedado claro en la respuesta anterior: es el vocabulario, el léxico. Me interesa tanto desde un punto de vista intelectual y conceptual, como desde el punto de vista de la simple curiosidad o erudición, es casi como una especie de pasatiempo; por otra parte, en su relación con el aprendizaje de ELE, es un campo que da mucho de sí. El otro tema que me interesa es el de la lengua oral, para mí, la asignatura pendiente de la didáctica de lenguas; ¡y eso que toda la renovación, a principios del siglo XX, nació precisamente del interés por la lengua oral! A mi juicio, nuestros corpus de trabajo adolecen de grandes lagunas en la lengua oral, y no me refiero a lo coloquial, lo conversacional, sino realmente a lo que es hablar frente a lo que es escribir. Ya sabemos que hay muchos géneros intermedios entre la oralidad y la escritura, pero la mayor parte de nuestro sustrato de trabajo en la enseñanza de lenguas es lengua escrita: no podría ser de otra manera, dada la tradición secular de la que venimos, en la que todo ha sido análisis y estudio de lengua escrita. Pero mi ya larga dedicación a la enseñanza del español me lleva a estar continuamente con las antenas desplegadas –de forma espontánea, involuntaria–, y me gustaría tener una capacidad mental de almacenamiento de fenómenos que uno observa, que saltan al oído en la vida cotidiana, y que en su mayor parte no los hemos recogido en nuestros inventarios curriculares, ya sean fenómenos propios del vocabulario, ya sean conectores, ya sean en pautas de entonación... Y todo eso tiene que ver con una cierta gramática de la oralidad: estamos enseñando a nuestros alumnos gramática del escrito, y luego queremos que hablen con esa gramática del escrito. Hay una frase muy bonita de Lutero, cuando traduce la Biblia al alemán; dice que hay que fijarse en las palabras “como salen de la boca de la gente...”. Esa me parece una gran lección, para los traductores,

pero también para los que enseñamos lenguas. Lógicamente habría que complementarlo con la atención a lo que la gente escribe para enseñar también verdaderas escrituras textuales de la lengua escrita. En esta especie de indefinición, el paradigma del desvío serían los famosos dialoguitos que encontrábamos en los libros de los años 60 y 70, en los que las personas hablaban como si fueran extraterrestres. Ya sé que es muy difícil el tratamiento de la lengua oral; la lengua escrita es mucho más manejable; con una tiza y una pizarra tiene uno fijada toda la lengua escrita que quiera, pero necesitamos buenos modelos de lengua oral que nos suministren contenidos para nuestros currículos.

ABRIL DE 2011