

REAL ESPINOSA, JUAN MANUEL
ATLANTIC TECHNOLOGICAL UNIVERSITY, SLIGO, IRLANDA
ENTREVISTA CON EL PROFESOR BRIAN TOMLINSON:
LA HUMANIZACIÓN DE LOS MATERIALES DE APRENDIZAJE



BIODATA

El profesor y doctor Brian Tomlinson está considerado como uno de los mayores expertos mundiales en el desarrollo de materiales para el aprendizaje de lenguas. A lo largo de su vida ha trabajado como profesor, formador de profesores, redactor curricular y docente universitario en Japón, Indonesia, Nigeria, Singapur, el Reino Unido, Vanuatu y Zambia. También es fundador y presidente de la Asociación para el desarrollo de materiales (*Materials Development Association*, MATSDA), una organización internacional sin ánimo de lucro que reúne a investigadores, editores, redactores y docentes para colaborar conjuntamente en el desarrollo de materiales de calidad para el aprendizaje de lenguas.

Ha escrito y publicado numerosos artículos y libros, entre ellos *Materials Development in Language Teaching*. Fue asimismo el creador de la revista *Folio* y ha dictado -junto con Hitomi Masuhara- diversos talleres de redacción de materiales en Botsuana, Malasia, Islas Mauricio, México, las Seychelles, Singapur, Turquía y Vietnam. También ha organizado y presentado las sesiones plenarias de apertura de treinta congresos internacionales de la MATSDA. En la actualidad es Profesor Visitante en la Universidad de Liverpool y miembro del British Council English Language Advisory Group.

Nos gustaría comenzar esta entrevista, centrada en los materiales de aprendizaje, precisamente por cómo definirlos. ¿Ha habido una evolución en la forma de definir los materiales de aprendizaje? ¿Puede existir consenso entre los académicos, o considera que sigue siendo una cuestión controvertida?

Creo que tradicionalmente hemos hablado de materiales entendidos como libros de texto, pero pienso que hoy en día se acepta generalmente que los materiales pueden ser cualquier cosa que el alumno utiliza como ayuda para adquirir lengua. Puede ser un libro de texto. Puede ser un curso de vídeo. Puede ser Internet. Pueden ser lecturas extensivas, pero puede ser un periódico, o un anuncio. En definitiva, puede ser cualquier cosa que facilite la adquisición de una lengua. Y me parece que esa aceptación ha ensanchado el aprendizaje de idiomas. Ya no se centra en un libro de texto prescriptivo, que básicamente te dice cómo aprender y qué aprender. Creo que ahora se anima mucho más a los estudiantes a salir del aula y buscar la lengua meta por sí mismos. A través de Internet, de hablantes de esa lengua, de periódicos, de lecturas. Y esto se debe a que, en mi opinión, ahora se acepta ampliamente que

para la adquisición de una L2/LE se necesita más tiempo y más exposición de la que se puede proporcionar en el aula y, desde luego, más de la que puede proporcionar el libro de texto.

“los materiales pueden ser cualquier cosa que el alumno utiliza como ayuda para adquirir lengua [...] esa aceptación ha ensanchado el aprendizaje de idiomas”

En cierto modo, eso libera al libro de texto. Porque uno de los grandes problemas de los libros de texto es que a menudo se asume que son la única fuente de material y, por tanto, deben tener absolutamente de todo. Como consecuencia, todos los libros de texto que conozco contienen demasiadas cosas y en cada unidad hay que leer, escuchar, hablar y escribir. Está todo tan atiborrado de contenidos que no hay espacio para el alumno. Como resultado, a menudo los alumnos cubren el libro de texto, pero no aprenden mucho de él. Así que creo que ahora hay una nueva forma de ver cómo se aprende un idioma: el libro de texto como recurso que el profesor y los alumnos pueden seleccionar y utilizar. Sin embargo, hay muchas otras maneras de utilizar eso que ahora llamamos materiales de aprendizaje de idiomas, aquellos que no se han escrito para enseñar la lengua, pero que ayudan al alumno a adquirirla. No digo que todo el mundo esté de acuerdo con esta postura, pero creo que en estos momentos sí que existe un consenso generalizado al respecto.

Usted ha dicho en alguna ocasión que hay que dar vida al material didáctico, más concretamente al libro de texto. ¿Qué quiere decir con esto?

Lo que quiero decir es que, en particular, el libro de texto consiste en páginas en las que hay algo escrito. Así que, tal y como está, no está vivo. Está muerto. Es un documento muerto y hay que darle vida. Necesita humanizarse; necesita conectar con el alumno como individuo. Porque el libro de texto está escrito, por muy buenas razones comerciales, procurando un éxito de ventas. Consecuentemente, no está escrito para ningún grupo específico de alumnos ni para ningún alumno en particular.

Lo que tenemos que hacer a mi juicio, como profesores, es humanizar el libro de texto, contextualizarlo, personalizarlo e inyectarle energía. Creo firmemente que la energía es vital para la enseñanza y el aprendizaje. El profesor ha de mostrar energía. Los alumnos necesitan energía. Y, sobre todo, el cerebro necesita energía. Tenemos que darle energía al cerebro para que funcione. Muy a menudo tenemos un libro de texto u otro tipo de curso en el que lo único que hacen los alumnos es rellenar espacios en blanco o emparejar palabras, pero estas no son actividades que estimulen el cerebro o conecten con las emociones del alumno. Por lo tanto, sostengo que es vital para la adquisición del lenguaje conseguir que el alumno se vincule con los materiales, un compromiso afectivo que implique emociones y un compromiso cognitivo que implique pensar, estimular el cerebro para que piense. Creo que fue Lozanov quien dijo que en los típicos ejercicios que se realizan en clase, el alumno sólo utiliza un 6% del cerebro. Y cuanto más intensamente se active el cerebro, más probabilidades hay de lograr un impacto y de facilitar la adquisición. Eso es lo que quiero decir con darle vida: inyectarle energía, hacerlo más relevante, más conectado con el alumno, estimular su compromiso. Ahora bien, un libro de texto por sí solo no puede hacer eso, así que todo depende de cómo se utilice. El profesor puede ayudar a los alumnos a hacerlo por sí mismos, y en varias publicaciones he defendido con énfasis la interpretación del libro de texto para darle vida y liberar su contenido.

“es vital para la adquisición del lenguaje conseguir que el alumno se vincule con los materiales, un compromiso afectivo que implique emociones y un compromiso cognitivo que implique pensar, estimular el cerebro para que piense. La mayoría de los libros de texto se componen de preguntas cerradas en las que sólo hay una respuesta correcta, y así no se consigue el tipo de vinculación de la que hablo.”

La mayoría de los libros de texto se componen de preguntas cerradas en las que sólo hay una respuesta correcta, y así no se consigue el tipo de vinculación de la que hablo. Creo por tanto que es necesario orientarlos hacia preguntas de respuesta abierta, de modo que no haya respuestas correctas. Debe de haber cuestiones sobre las que debatir, discutir, argumentar. Y suena un poco raro, pero la clase de idiomas más productiva es aquella en la que los alumnos discuten en la lengua meta. Suelo poner el ejemplo de cuando trabajaba en una universidad de Omán, donde utilizaba literatura infantil con adultos o jóvenes adultos y estudiantes universitarios. Allí utilicé un poema llamado *Ahora no, Bernard*, que es un poema infantil. Trata de un niño que llega a casa y le dice a su madre: "Hola, mamá". Y la madre dice: "Ahora no, Bernard". "Hola, papá". "Ahora no, Bernard", y sus padres lo ignoran; y él ve un monstruo en el jardín. Y les dice a sus padres: "Mamá, hay un monstruo en el jardín. Me va a comer". "Ahora no, Bernard". Y va al jardín y el monstruo se lo come. Y entonces el monstruo entra en casa y los padres piensan que el monstruo es Bernard y siguen ignorándolo. Y el monstruo gruñe y grita y ellos siguen ignorándolo y finalmente le dicen al monstruo que se vaya a la cama. Y el monstruo se va a la cama y grita: "Pero si soy un monstruo", pero los padres se limitan a decir: "Ahora no, Bernard". Lo que pregunté a los alumnos fue quién era el responsable de la muerte de Bernard. Una pregunta, completamente abierta. Y sin pensarlo dos veces, un alumno respondió: "Oh, la madre. El padre estaba ocupado, y la madre debería haber prestado atención al hijo". Y entonces una alumna, una joven valiente, replicó: "No, es culpa del padre. La madre estaba preparando la cena". Tenga en cuenta que esto sucedió en una clase en un país musulmán muy conservador, donde los hombres están a un lado y las mujeres al otro, y normalmente nunca interactúan, pero se produjo una fantástica discusión. Entonces alguien añadió: "La culpa es del profesor". Y otros: "Es culpa de la sociedad". Y esa única pregunta la discutieron durante una hora. Toda la lección fue la lectura del poema, y una pregunta. Y es la clase más útil que he impartido nunca, porque en esa hora, todo el mundo participó, hubo una intensa exposición al inglés, abundancia de oportunidades de comunicación e interacción. Y todo ello gracias a una pregunta abierta, no al tipo de actividad cerrada que se suele incluir en los libros de texto.

Ciertos libros de texto tienen actividades cerradas por una razón: los profesores pueden utilizarlas para hacer exámenes. Así que usted verá que siempre hay diez preguntas. Y esas diez preguntas tienen una sola respuesta cada una. De modo que es un examen rápido y fácil para los profesores, fácil de confeccionar y fácil de corregir. Con eso han hecho su trabajo, pero no han estimulado a los alumnos para que se involucren en una interacción real, viva.

¿En qué consiste el concepto de creación de materiales basada en principios?

Yo diría que el desarrollo de materiales basado en principios se produce cuando se diseñan, desarrollan y utilizan materiales implementando principios que sabemos que pueden facilitar la adquisición. Estos principios proceden de la investigación en Adquisición de Segundas Lenguas

(ASL), pero también de la observación, la investigación en el aula y la experiencia del profesor. Por lo que yo he podido observar, los autores más exitosos a la hora de desarrollar materiales basados en principios son los profesores. Profesores con experiencia en el aula. Profesores que han reflexionado sobre cómo aprenden los alumnos, que han leído algunos trabajos de investigación y, mejor aún, si ellos mismos han investigado. En Namibia, escribimos un nuevo libro de texto para la red nacional de escuelas con un gran grupo de treinta profesores. Nos reunimos durante una semana en la capital, Windhoek, y en una semana elaboramos ese libro de texto, que luego se implementó en todas las escuelas del país.

Elegimos deliberadamente a algunos profesores jóvenes, otros muy experimentados, hombres y mujeres especializados en teatro, música, arte o exámenes, de manera que se puso en común toda esa experiencia y energía. El objetivo era trasladar al libro de texto la energía de aquel equipo de trabajo, de manera que el libro ayudara después a los profesores a utilizarlo para estimular la energía también de los alumnos. El primer día esbozamos nuestros principios didácticos. Veamos rápidamente algunos de estos principios.

El primero es que para adquirir una lengua se necesita una gran exposición a la lengua en uso. Es un prerrequisito indispensable, es vital. Pero, por desgracia, los libros de texto no suelen proporcionar una exposición intensa: ofrecen textos muy breves, incluso para niveles avanzados, porque, como hemos dicho, los libros tienen que incluir de todo un poco en cada unidad. Así que no hay tanta exposición a la lengua en uso como sería de desear. Además, muy a menudo, hasta llegar al nivel avanzado, los textos de comprensión oral y de lectura no son auténticos. Al contrario, los textos están concebidos y redactados para centrarse en la presentación de un punto concreto de la gramática o del vocabulario. El resultado es que los alumnos no están expuestos a la lengua en uso, y ese sería el primer principio: maximizar la exposición a la lengua en uso.

El segundo principio se centra en lograr el compromiso, que ya he mencionado, afectivo y cognitivo, para que cuando los estudiantes estén expuestos a la lengua y la utilicen, y lo hagan de forma que se impliquen personalmente en la comunicación. Los alumnos necesitan estar concentrados, invertir tiempo, atención y energía en la actividad. La exposición a la lengua en uso, además de intensa, debe ser de muestras de lengua ricas y recicladas. ¿A qué me refiero con muestras de lengua recicladas? A que no se puede hacer lo que hacen muchos libros de texto, donde se dice: Unidad 11, pretérito perfecto. Me estoy refiriendo a un caso real de un libro de texto que examiné recientemente. La unidad 11 era presente perfecto, pero en las unidades de la 1 a la 10, no había ni un solo pretérito perfecto. No aparece el pretérito perfecto durante diez lecciones, y sin embargo en la unidad 11 aparecen sesenta ejemplos de pretérito perfecto; luego, de la unidad 12 a la 20, vuelve a no haber un único ejemplo de pretérito perfecto. Es imposible adquirir el pretérito perfecto así. Por lo tanto, se necesita una exposición extensiva, rica y reciclada que implique al alumno. Múltiples oportunidades de utilizar la lengua para comunicarse, no para practicar puntos gramaticales o exhibir un grado de corrección, sino para comunicarse. Y hay muchas pruebas de que la interacción entre alumnos es mucho más productiva que escuchar a un profesor o a un hablante nativo.

La interacción es lo que resulta vital para desarrollar la competencia comunicativa. En particular, me refiero a un libro de Sato y Ballinger (2016), en el que concluyen que si los grupos eran lo que ellos llamaban socialmente cohesivos (mantienen una muy buena relación entre sí) y colaboraban en una actividad o proyecto conjunto, adquirirían más lengua y desarrollaban más habilidades gracias a esa interacción. Pero eso no está presente en la mayoría de los libros de

texto: se practica mucho y se trata de formar grupos y responder a preguntas, pero los estudiantes no interactúan realmente, no se están comunicando. Únicamente responden a preguntas cerradas.

Por otra parte, soy un gran partidario de lo que yo llamo un enfoque basado en el texto, en el que se empieza con un texto potencialmente atractivo -que puede ser escrito, hablado, un vídeo o un audio- que sirve como desencadenante de las actividades. La primera respuesta de los estudiantes a ese texto es personal. Es cómo se sienten al respecto del tema que trata, cómo piensan, cuál es su opinión, cuál es su punto de vista, sin exigencia de respuestas correctas. Y luego, más adelante, producirán lengua (escrita u oral) en respuesta a este texto. Y en una siguiente fase, volverán a centrarse en una característica particular del texto, que podría ser una característica lingüística. Podrían ser las formas en que se utiliza el pretérito perfecto en el texto. ¿Por qué se utiliza? ¿Cómo se utiliza? ¿Qué efecto produce? ¿Qué cambiaría si el escritor hubiera utilizado el pretérito imperfecto en lugar del pretérito perfecto?

Con esto quiero decir es que no creo en la enseñanza apriorística de la gramática, de forma aislada, en el vacío. Intento que los alumnos se centren en descubrir cómo, por qué y cuándo se utiliza la gramática, volviendo a un texto interesante que ya hayan tratado. Y luego revisan su propia producción. Así, si volvemos a la historia de Bernard, lo que hice en Omán, en la siguiente lección les pedí que cambiaran la historia para que tuviera lugar en Omán y le ocurriera a una chica en lugar de a un chico. Regresaron al texto original, lo examinaron y observaron un rasgo concreto: "Ahora no, Bernard". Y esta expresión, "not now" (en realidad es una expresión muy común en inglés), tiene múltiples funciones. Se centraron en ella y, como tarea fuera del aula, investigaron sobre ella. Buscaron otros ejemplos. Y al día siguiente reescribieron su propia historia utilizando lo que habían descubierto en su propia investigación. De este modo, con un compromiso efectivo y cognitivo, los alumnos tienen múltiples oportunidades de comunicarse y se les pide que descubran por sí mismos, que desarrollen su conciencia lingüística sobre rasgos concretos. He puesto el ejemplo el pretérito perfecto, que es un rasgo gramatical, pero podría ser un rasgo pragmático: "¿Cómo persuadió a su novio para que hiciera lo que ella quería?". Observando las tácticas, las estrategias empleadas. Así que podría ser cualquier rasgo del texto, pero ese rasgo no se ha enseñado de manera apriorística. Sólo se vuelve a él una vez que lo han encontrado. Es un enfoque completamente diferente del aprendizaje de una lengua; de hecho, no hay enseñanza de lengua en absoluto. No deberíamos enseñar; no se puede enseñar una lengua. Sólo se puede ayudar a los alumnos a adquirirla.

¿Qué papel cree que desempeñan los libros de texto en la enseñanza de idiomas? ¿Serían prescindibles si los profesores tuvieran el tiempo y la formación necesarios para elaborar sus propios materiales? ¿Y hay alguna diferencia en ese papel del libro de texto cuando el profesor no es un hablante nativo?

Es una pregunta interesante. Personalmente, aunque acabo de criticar el típico libro de texto, creo que desempeña un papel esencial en la mayoría de las instituciones cuando se utiliza como recurso y no como guion. Si se utiliza como fuente de materiales para una posterior selección, el libro es el auxiliar del profesor, no un dictador. Además, y a fin de cuentas, los profesores, por muy formados que estén o por muy expertos que sean en la elaboración de materiales, en la práctica no tienen tiempo para elaborar materiales para cada lección.

En muchos de los países en los que he trabajado, hemos utilizado el libro de texto, pero lo hemos complementado con otros muchos materiales elaborados por los propios profesores. En

Indonesia, por ejemplo, todos los lunes por la tarde no había clase de inglés en toda la región, y los profesores de inglés se reunían en casa de alguien para tomar café. Cada semana reflexionaban sobre el uso y la eficacia de los materiales que usaban y elaboraban otros nuevos. Al final, casi llegaron a sustituir al libro de texto. Pero esa es una situación muy privilegiada. Tuvimos la suerte de que el Ministerio les diera esa oportunidad. No es fácil conseguir algo así.

En Vanuatu, que es un país muy pequeño, cambiamos completamente la enseñanza y los exámenes de primaria. Ya no se trataba de traducir gramáticas, sino de elaborar tareas comunicativas. Un cambio sin duda drástico, porque en aquel tiempo en ese país no había materiales disponibles. Así que, los fines de semana, organizábamos talleres para profesores en todas las islas, y así creamos un banco de tareas comunicativas, algunas de las cuales se utilizaban en clase y otras para evaluación. No había diferencia entre los materiales para el aula y los materiales para la evaluación, hasta el punto de que nadie podía decir cuál era cuál. Así que, en cierto modo, aquella experiencia acabó convirtiéndose en un libro de texto elaborado por los profesores. Pero estos son ejemplos bastante extremos.

Otro ejemplo fue en Indonesia, el de una profesora que les dijo a sus alumnos: "¿Os gusta el libro de texto?". Y ellos respondieron: "Oh, sí, señora", porque en Indonesia siempre se intenta ser educado y estar de acuerdo con el profesor. "¿Estáis seguros? Venga, vamos, podéis decirme la verdad". Y al final dijeron: "Pues la verdad es que no, no nos gusta". Y ella preguntó "¿Por qué?", y los alumnos respondieron "Bueno, porque es muy aburrido. Las lecturas son muy aburridas". "Vale", dijo ella, "De acuerdo. Os diré lo que voy a hacer". Y dividió la clase en diez grupos. Había diez semanas en el trimestre, y ella dijo: "A ver, el grupo uno. Vuestra tarea esta semana es encontrar algo interesante para leer en inglés y traérmelo el viernes". Así que tuvieron que salir a buscar algo para leer. Algunos consultaron la guía telefónica de Yakarta, buscaron nombres que parecieran ser de angloparlantes afincados allá, fueron a las casas y llamaron a la puerta y preguntaron: "Disculpe, ¿tiene usted algo interesante para leer en inglés?" Y con este procedimiento aprendieron mucho inglés, incluso palabrotas. Buscaban textos interesantes y luego le daban uno de ellos a la profesora el siguiente viernes. Con posterioridad, en lugar del texto del libro de texto, la profesora utilizaba el texto que le habían dado, pero con actividades similares a las del libro del curso. Cada semana, un grupo diferente traía el material y, poco a poco, ella empezó a ampliar el repertorio de actividades. Las actividades eran más abiertas, más interesantes. Al semestre siguiente preguntó a la clase: "¿Qué hacemos ahora? ¿Volvemos al libro de texto?". "Oh, no, no", dijeron los estudiantes, "Vale, esta vez buscáis un texto y elaboráis un plan de clase. Traédmelo el viernes y os ayudaré a revisarlo. Y el lunes vosotros vais a impartir la clase". Así, la clase de lectura la impartían estudiantes que habían encontrado su propio material y desarrollado sus propias actividades utilizando actividades similares a las del libro de texto y a las que ella les había presentado. Y esto tuvo un impacto tremendo en la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Ese es un ejemplo bastante radical de sustituir parte del libro de texto o casi reemplazarlo. Sin embargo, la realidad es que, en la mayoría de los casos, lo más que he conseguido es que los profesores sigan utilizando el libro de texto, pero eliminando los contenidos que no consideran útiles, y sustituirlos por actividades más abiertas, más humanistas, más personalizadas, localmente más relevantes, y así dar vida al libro. Y eso es lo que el profesorado ha hecho en muchos lugares del mundo. Le doy otro ejemplo, una idea muy sencilla que tuvo lugar en Japón, en el que también estuve trabajando. Mis alumnos allí elegían un libro de texto entre tres opciones que yo les daba. Tras ver los tres libros, elegían uno y todos se compraban ese mismo libro de texto. Y luego elegían por qué unidad empezar. Porque es un mito eso de que tienes

que empezar con la Unidad 1 y trabajar a partir de ella. Por lo tanto, podían comenzar en la unidad 12 y planteaban una lista de las unidades que querían trabajar y en qué orden. En realidad, no llegábamos a utilizar todas las unidades, porque los profesores traíamos también materiales adicionales y los alumnos aportaban igualmente otros que habían elaborado ellos mismos. De hecho, en Japón, en un centro, los alumnos del segundo curso desarrollaron los materiales para el primer curso, y los alumnos de tercer curso prepararon materiales para segundo. Y eso también tuvo mucho éxito. Así pues, y en resumen, una respuesta muy sencilla y breve a su pregunta es que lo ideal sería que los materiales los elaborara el profesor, porque los profesores conocen a los alumnos, pero eso no es realista. La realidad es que se necesita un libro de texto, pero hay que complementarlo para humanizarlo.

Hablemos de los conceptos de análisis y evaluación de materiales. Para muchos profesores pueden parecer términos sinónimos, pero, ¿realmente lo son?

No, en absoluto. Son conceptos muy diferentes, y en realidad no es que hagas uno o lo otro. Lo ideal es hacer las dos cosas. En el análisis de materiales simplemente se hacen preguntas para averiguar qué contienen los materiales, qué hacen los materiales, qué piden los materiales que hagan los alumnos. Así que, en cierto modo, es un trabajo objetivo. El análisis se realiza a menudo mediante preguntas de tipo "Sí / No", que podrían ser "¿Hay algún examen práctico en el libro de texto, sí o no?". O podría ser "El libro de texto trata la ortografía, ¿sí o no?". Pero no es totalmente objetivo porque existe un cierto nivel de subjetividad en cuanto a las preguntas que decides hacer. Así, si por ejemplo preguntas "¿Contiene el libro de texto textos breves y fáciles de entender?" estás deslizando la suposición de que debería ser así, hay por tanto en la pregunta una especie de presunción. En cualquier caso, en el nivel de análisis no estás preguntando por la calidad de los materiales. Se pregunta por el contenido de los materiales, por lo que contienen y por lo que piden a los alumnos que hagan.

En cambio, en la evaluación se intenta medir o predecir la eficacia de los materiales. Por lo tanto, la evaluación está fuertemente vinculada al contexto, y sólo tiene valor si está relacionada con los alumnos que van a utilizar los materiales. Por consiguiente, se plantean preguntas para averiguar hasta qué punto es probable que esos materiales sean eficaces con esos alumnos. Y aquí es donde se necesita una evaluación basada en principios. Para ello, lo que aconsejo a los profesores es que hagan una lluvia de ideas sobre el efecto que creen que deben tener los materiales que evalúan. Luego los profesores deben reunirse y ponerse de acuerdo sobre estas creencias y formularlas como principios didácticos, que a su vez puedan convertirse en preguntas. Así, si volvemos a los principios que he mencionado antes, podríamos formular con una pregunta del tipo "¿hasta qué punto es probable que los materiales estimulen el compromiso afectivo?", por ejemplo. La evaluación implica una predicción y, por tanto, es muy subjetiva. Es por ello que lo ideal es que la evaluación no la haga una sola persona. Deberían hacerla dos, tres o cuatro personas utilizando una serie de principios y criterios consensuados, para luego discutir sus respuestas y llegar a una decisión de grupo.

Resumiendo, imagine que está enseñando a una clase que necesita desarrollar su capacidad lectora; podrían ser, por ejemplo, científicos que necesitan leer documentos técnicos. Y, por lo tanto, en el nivel de análisis usted haría una pregunta del tipo "¿el libro de texto contiene mucha lectura?". Porque si no es así, el material no es adecuado. Pero podría ser que un libro de texto dado sí tuviera mucha lectura, así que se pasaría la evaluación para determinar la eficacia

potencial de esos materiales de lectura. Por tanto, como he dicho, la fase de evaluación es una predicción.

Hay tres tipos de evaluación. La primera es la evaluación previa al uso, totalmente predictiva, por tanto. La segunda es la evaluación durante el uso, en la que se observa a los alumnos mientras utilizan el material. La tercera, y sin duda más útil de todas es la evaluación posterior al uso, que examina qué eficacia han ejercido los materiales con estos alumnos en concreto. Por consiguiente, la evaluación posterior al uso ayudará a los profesores a tomar decisiones en el futuro y a revisar los materiales cuando fuera necesario.

¿Cuáles serían las competencias básicas necesarias para que un profesor analice, evalúe, aplique, adapte y/o cree materiales de aprendizaje y cómo pueden adquirirse estas competencias?

Empezaré por la última (y gran) pregunta. Esas competencias sólo pueden adquirirse con la experiencia. He pasado la mayor parte de mi vida viajando por el mundo impartiendo talleres de diseño de materiales, que por lo general eran de una o dos semanas. No es suficiente, pero sí se pueden detectar algunos progresos notables, incluso en esas una o dos semanas. La mayoría de los profesores suelen decir: "Soy profesor, no puedo desarrollar materiales. No tengo formación". Pero muy pronto me di cuenta de que sí pueden. Ya tienen la capacidad de hacerlo, pero no se dan cuenta. Así que todo se reduce a darles la confianza, la oportunidad y una retroalimentación positiva y constructiva sobre lo que están haciendo.

Yo dirigía un máster en desarrollo de materiales en la Universidad de Luton y en una universidad de Leeds, donde todo el programa docente se centraba en el diseño de materiales. La primera semana del máster, los estudiantes empezaban a crear materiales, sin ningún tipo de formación. Luego, a partir de la experiencia de desarrollar esos materiales, les pedíamos que escribieran preguntas que querían que se respondieran sobre el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de materiales. A continuación, analizábamos otros aspectos de la lingüística aplicada, como la investigación, la psicolingüística o la sociolingüística, para intentar contestar algunas de esas preguntas. El curso terminaba con la redacción de materiales a partir de la experiencia adquirida a lo largo del curso. Y en lugar de una tesis de fin de máster, elaboraban un curso de materiales para alumnos específicos con una justificación teórica. También tenían que presentar dos ponencias en congresos sobre diseño de materiales. Uno de esos congresos era externo, pero otro era organizado por la propia universidad que impartía el máster. Una vez al año organizábamos un congreso sobre desarrollo de materiales para estudiantes universitarios británicos, así que todos nuestros estudiantes tenían que presentar sus materiales en el congreso, y se les calificaba por ello. Ahora me vienen a la mente dos de ellos que se han convertido en famosos redactores de libros de texto y otros dos o tres que imparten cursos de diseño de materiales en diferentes universidades. Desde el punto de vista formativo, aquel máster era una situación ideal, un año entero.

Hay una universidad en Corea del Sur llamada IGSE, quienes, con nuestro permiso, han clonado ese máster y lo imparten en Seúl. Pero normalmente las instituciones no te ofrecen esa oportunidad; la mayor parte de mi experiencia han sido cursos de una semana, durante los cuales les abres la mente a profesores, les das confianza y les brindas la oportunidad de desarrollar habilidades. Los participantes siempre trabajaban en grupos y siempre había también un conjunto de monitores de apoyo a los diferentes grupos de trabajo. Cuando los participantes habían completado un borrador, se lo enseñaban a los monitores y compartían

comentarios, siempre con un profesor, un formador o un facilitador que se movía por el aula, sin juzgar ni evaluar, pero disponible como recurso para aconsejar, ayudar y apoyar.

Así pues, la creación de material no es algo que se pueda explicar en una clase, ni tampoco es algo que se pueda aprender con lecturas. Es algo que tienes que hacer y aprender a partir de esa experiencia. Antes he mencionado el desarrollo de principios, y es sorprendente que los profesores no se den cuenta de que ya tienen estos principios en su mente desde su experiencia, incluso desde su primer año como profesores. Le contaré una anécdota al respecto. Mi primer trabajo como profesor fue en Nigeria, como formador de profesores. Yo carecía de experiencia docente, pero aprendí de la experiencia. Para mi primera clase, me dieron un libro de texto y tenía que empezar por la página 73. Cuando lo abrí, vi que la página 73 era sobre esquimales haciendo iglús en el Ártico. Y aquello era en Nigeria, donde nadie había visto jamás la nieve. Completa y absolutamente irrelevante. Así que muy rápidamente, casi de camino al aula, pensé: "No puedo hacer esto. Es mi primera clase. Van a pensar que soy estúpido y aburrido". Así que improvisé la manera de afrontarlo. Sólo llevaba una semana allí, pero había observado que desde el aeropuerto hasta la ciudad donde yo vivía había una serie de pueblos y que la mayoría de la gente parecía vivir en esos pueblos. Así que empecé la clase diciendo: "Me gustaría que me ayudarais. Me gustaría saber más cosas sobre Nigeria. ¿Cómo construís vuestras casas? ¿Construís vuestras propias casas?". Y empezaron a hablar de cómo construían las casas en el pueblo. Y básicamente, las construían los propios moradores. Iban al bosque, cortaban ramas y árboles, utilizaban barro... Construían una casa con los materiales disponibles en el entorno. Y entonces les pregunté que cuánto duraban las casas, y me respondieron que no mucho, así que construían otras nuevas. Y entonces les dije: "Vale, ahora vais a leer sobre gente de otro país donde no hay árboles, pero sí mucha nieve. Como vosotros, ellos también utilizan para construir sus casas lo que hay a su alrededor. ¿Qué diríais que hacen?" A continuación, hicieron sus predicciones y, finalmente, les dije: "ahora leed este artículo y comprobad si tenéis razón y hasta qué punto se parece a lo que hacéis vosotros".

Descubrí esto casi por casualidad: que tienes que contextualizar. Tienes que conectar con la experiencia del alumno. Y eso no vino de ninguna formación, surgió de la desesperación por no ser considerado un profesor inútil y aburrido. Así que la experiencia es crucial. He asistido a muchos cursos de formación de profesores en los que un académico se pone al frente y da lecciones a los alumnos sobre cómo crear materiales y los alumnos, lógicamente, no aprenden nada, porque ese tipo de enseñanza no tiene sentido.

Tanto el inglés como el español son lenguas con una gran variedad lingüística y cultural. Entonces, la cuestión aquí es más o menos obvia ¿materiales globales, que supongo que es la opción más rentable para cualquier editorial, o materiales locales con los problemas que eso conlleva?

Lo ideal es usar siempre materiales creados *ad hoc* para el contexto de enseñanza. O, si no puedes articularlos, contextualizar el material del que dispones. Sin duda, el mayor problema es el libro de texto globalizado. Si intentas satisfacer a todo el mundo, acabas por no satisfacer a nadie. Y eso es lo que ha ocurrido en todos lados, en cualquier país. Pero, claro, hay gente se ha hecho muy rica con libros de texto globales. Aunque también si puedes redactar un libro de texto que se utilice en toda China, rápidamente te harás millonario debido al enorme tamaño de la demanda de ese país. Sin embargo, últimamente he estado en China y he visto los libros de texto globalizados que usan, y no son relevantes para los alumnos. Como consecuencia, he trabajado mucho en China, Tailandia, Indonesia y Vietnam para humanizar esos libros de texto

y contextualizarlos. Le daré un ejemplo. Examiné una tesis doctoral en Auckland, realizada por profesor vietnamita. El doctorando había seleccionado un libro de texto estadounidense, que se utilizaba en las escuelas de Vietnam; en ese libro había una unidad sobre cine y todas las películas que se trataban eran estadounidenses, absolutamente desconocidas para los estudiantes. Así que recicló la unidad, usando las mismas actividades, pero con películas vietnamitas en lugar de americanas, e hizo lo mismo con una unidad sobre comida. En vez de comida rápida americana, trabajó con la comida callejera vietnamita. Finalmente comparó el grupo de control que utilizó el original con el grupo experimental que utilizó esos materiales, humanizados y contextualizados, y la diferencia en los resultados era enorme.

Por lo tanto, un libro de texto diseñado para un público global no se puede utilizar tal cual. Hay que contextualizarlo, personalizarlo. Y vea un hecho curioso. En China vi a una profesora que digitalizó el libro de texto y lo proyectó en una pantalla. Lo que había hecho era eliminar todas las fotografías de Estados Unidos e Inglaterra y sustituirlas por fotografías de Shanghái, fotografías de los edificios cercanos a la escuela, fotografías de los profesores y fotografías de los alumnos. De este modo hubo un reconocimiento y una conexión instantánea con el material. Pero la contextualización tiene como objetivo hacer relevante el contenido, no limitar la experiencia del mundo del alumno. Por ejemplo, el libro que produjimos en Namibia era para estudiantes namibios, pero seguimos un principio básico en cada unidad. La primera unidad empezaba en Namibia, pero luego se extendía al resto de África, y más tarde al resto del mundo. Así que la unidad partía de la experiencia inmediata del alumno, pero luego se expandía hacia lo global. Si nos limitamos a lo local, hacemos un flaco favor a los alumnos. Estás limitando su experiencia del mundo.

Hablemos brevemente de métodos y enfoques. Tras el auge de algunos autores como Kumaravadivelu (1994, 2003), que habla de Pedagogía Postmétodo, o Bax (2003), que habla de enseñanza centrada en el contexto. El Consejo de Europa (2001, 2020) habla de un enfoque orientado a la acción. ¿Qué opina de esta transición desde las actitudes comunicativas del pasado, en los años 80? ¿Cree que se ha producido un cambio de paradigma, un verdadero cambio de enfoque en los últimos 20 años? Y si es así, ¿cómo ha afectado esto al diseño de los materiales?

Creo que hay una respuesta muy sencilla a esta pregunta, y esa respuesta es "no". Se habla mucho de enfoques integrados de contenidos y lengua, se habla mucho de la enseñanza basada en tareas. Se habla mucho de enfoques apasionantes, más abiertos, más comunicativos. Pero, desgraciadamente, la realidad es que, cuando voy a las aulas de todo el mundo, no los veo puestos en práctica. Lo que observo son las mismas lecciones que vi hace 50 años. Hay una serie de razones obvias para esto, y la primera de ellas son los profesores. Muchos desarrollaron -o creen que desarrollaron- su habilidad para hablar el idioma con enfoques estructurales, porque usaron libros de texto de ese tipo y les fue bien. Pero cuando investigas, en casi todos los casos, no han aprendido inglés o español con el libro de texto. Lo han aprendido por exposición, viajando, escuchando la radio, escuchando música, leyendo libros. Y tal vez han recibido el estímulo de un buen libro de texto, porque eso es lo que hace un buen libro de texto. Te estimula a salir y buscar más. Y muchos de ellos lo han hecho, pero creen que lo que saben lo aprendieron con el libro de texto y con esos viejos enfoques. Así que siempre les pregunto: "¿cuántos alumnos había en tu clase?". Y a lo mejor te dicen "Unos 40". "¿Cuántos saben hablar inglés?". "Quizá 4 o 5". "Pues ya está. Muy bien. Tú has aprendido, pero los otros no. ¿Por qué no? Bueno, pues ya sabes dónde está el problema: los otros simplemente no procuraron una mayor exposición, porque no tenían ninguna motivación para ello".



“el panorama de la enseñanza en realidad no ha cambiado, en parte porque los profesores siguen utilizando el mismo enfoque que usaron cuando eran estudiantes. En parte porque ahora tenemos un libro de texto estereotipado, que no ha cambiado en 40 años. [...] cuando miras el libro de texto, es lo mismo de siempre.”

A lo que quiero llegar es que el panorama de la enseñanza en realidad no ha cambiado, en parte porque los profesores siguen utilizando el mismo enfoque que usaron cuando eran estudiantes. En parte porque ahora tenemos un libro de texto estereotipado, que no ha cambiado en 40 años. La propaganda ha cambiado, y sí, ahora hablamos de autenticidad y humanización y de "lo global esto, lo global aquello". Pero cuando miras el libro de texto, es lo mismo de siempre. Cada unidad está organizada en torno a la enseñanza de un punto gramatical; si la unidad está dedicada al pretérito perfecto, verás que el pretérito perfecto es lo que domina todo, y el enfoque utilizado es el clásico PPP: Presentación, Práctica y Producción. Eso no ha cambiado en 40 años. A pesar de que la investigación ha demostrado de forma concluyente que no se puede adquirir una lengua así, no se puede aislar, segmentar, enfocar y luego olvidar lo memorizado y pasar a otra cosa. La adquisición no es así de progresiva: no aprendes una estructura y luego otra y luego otra. Desarrollas la competencia gradualmente a partir de esta exposición intensa y rica, como he dicho antes. Y en las aulas sigue ocurriendo lo mismo que ocurría hace 40 años porque es lo que las editoriales siguen produciendo, y lo hacen por una buena razón: tienen miedo de experimentar porque hoy en día cuesta mucho dinero confeccionar un libro de texto. Los empresarios se arriesgan a perder millones si el libro fracasa y los desarrolladores de material, sus puestos de trabajo. Por lo tanto, es comprensible que las editoriales sean muy prudentes, muy conservadoras. Y el libro de texto tiene autoridad, sobre todo si está escrito por hablantes nativos, lo cual es un gran error, pero tiene esa autoridad y la gente siente reverencia hacia él: "Son hablantes nativos, saben lo que hacen", lo cual es un completo disparate.

El libro de texto más vendido de todos los tiempos en inglés es *Headway*. Y lo que otras editoriales intentan es clonar *Headway*. De hecho, algunas editoriales me han contratado para averiguar por qué un libro de texto tiene tanto éxito, y así poder utilizar esa fórmula. Por lo tanto, nada está cambiando. Además, están los exámenes. Los exámenes dictan a las editoriales y dictan a los profesores y dictan a las instituciones. Y es mucho más fácil conseguir fiabilidad y validez con preguntas cerradas. Así que nada ha cambiado realmente, aunque la comunidad de examinadores recomiende enfoques más abiertos para la evaluación.

En este sentido, estoy organizando una conferencia en Italia, en junio, sobre lo que llamamos pruebas para el aprendizaje. Diré que cualquier prueba, ya sea una prueba informal en clase o un examen formal, debe ofrecer oportunidades de aprendizaje. No se trata solo de calificar a los alumnos y poner sus notas en una lista. Se trata de ayudarles a aprender. Pero, por desgracia, los grandes exámenes tienen que conseguir validez y fiabilidad, y esa es su principal preocupación. Y para ello se basan en preguntas cerradas, de rellenar huecos, de elección múltiple o de completar frases. Preguntas que, en mi opinión, no ayudan a los alumnos a aprender y no evalúan realmente la capacidad comunicativa.

Tengo el nivel A de francés. En Inglaterra, el nivel A es el más alto que se puede obtener. No sé hablar francés, voy a Francia y no puedo comunicarme, pero tengo un nivel A de francés, de modo que aquí hay algo que no funciona. Así que es ese cóctel, los exámenes, los libros de texto, la experiencia de los profesores, la experiencia de los formadores de profesores, lo que perpetúa la forma en que enseñábamos idiomas en los años 60.

Ha habido muy pocos cambios en estos 60 años. Sin embargo, en la investigación, en los libros sobre metodología, se habla de todos estos nuevos enfoques, que suenan muy estimulantes; pero, con algunas excepciones, no se utilizan realmente en la escuela, sobre todo en las escuelas públicas. Es un riesgo demasiado grande. Y en las escuelas públicas hay inspectores y expertos que, casi por definición, tienen mucha experiencia y, por tanto, son bastante veteranos, pero a menudo no están al tanto de los últimos avances. Recuerdo que redacté un libro de texto en Singapur para un nuevo plan de estudios, un nuevo plan de estudios realmente interesante. Era muy abierto, muy humanístico. Elaboramos un libro de texto con este nuevo plan de estudios en mente. Pero los inspectores tenían que aprobarlo y no conocían el nuevo plan de estudios. Conocían el antiguo, por lo que rechazaron muchas de nuestras actividades por considerarlas sensibleras, americanas y extravagantes. Querían el antiguo enfoque tradicional. Y eso es lo que ocurre en todo el mundo.

No es raro que los profesores preparen material didáctico para sus propias clases, que a menudo comparten en Internet. Pero tampoco es raro que estos materiales desarrollen contenidos que no se ajustan plenamente a la normativa curricular o al sistema de evaluación profesional, por ejemplo, en la enseñanza pública ¿Cómo es posible resolver este problema que enfrenta la creatividad de los profesores, la posible disparidad entre los alumnos y la normativa oficial o no es posible en absoluto?

Es posible. Y lo hicimos en Indonesia. Yo dirigí un proyecto del Banco Mundial en Indonesia en el que, en el primer curso de secundaria, hicimos un experimento de gran alcance en cada escuela, en todo el país. E Indonesia es un país enorme. Había una clase que era experimental, y obtuvimos permiso para utilizar nuestros propios enfoques. Los alumnos eran básicamente principiantes, en el primer año de secundaria. Por lo tanto, tenían once o doce años de edad. En lugar de seguir el libro de texto, utilizamos inicialmente lo que llamamos Respuesta Física Total Plus (RFTP). No hablaron nada de inglés durante seis semanas. Lo que hacían era escuchar y responder físicamente. Así, por ejemplo, el profesor contaba una historia y los alumnos hacían mímica relacionada con la historia mientras la contaba. Otro día, el profesor daba una receta para cocinar algo y los alumnos la cocinaban. El profesor daba instrucciones para pintar un mural en la pared de la escuela y los alumnos lo pintaban. Pero no hablaban. Escuchaban, intentaban entender, compartían sus respuestas y hablaban entre ellos en su L1. Y luego respondían físicamente. El profesor ayudaba si había algún malentendido, pero no hacía demostraciones. Y así empezamos las seis primeras semanas. Cubrimos casi sin proponérselo todo el plan de estudios en seis semanas. Receptivamente, no productivamente.

Este planteamiento se basa en el enfoque del periodo de silencio para la adquisición del lenguaje, según el cual los niños pequeños pueden ir a un país nuevo, no hablar ni una palabra del idioma y adquirirlo muy rápidamente, no por hablarlo, sino por escucharlo y reaccionar ante él. Así que, al cabo de seis semanas, introdujimos la lectura. Tomamos el idioma nacional de Indonesia, el bahasa indonesio, y buscamos todos los cognados, todas las palabras en bahasa que fueran parecidas en inglés. Así, cosas como "TV", y "taxi", o "escuela", que era "sekolah", que es muy similar. Y escribimos historias con profesores y formadores de profesores en las que el

50% de las palabras del contenido eran cognados. De este modo los estudiantes reconocían el 50% de los verbos y sustantivos; y el 50% de las palabras eran nexos, que no eran vitales para comprender el significado. Con estos criterios introdujimos la lectura con una historia de 3 o 4 páginas, y tenían que responder en su L1. Después repetimos algunas de las historias de la fase TPRP, pero ampliándolas. Posteriormente, en grupos, tenían que continuarlas y desarrollarlas y, por último, escribir un final para ellas. Así que, poco a poco, fuimos incorporando la escritura. Y poco a poco también empezaron a hablar en inglés sin que nadie se lo pidiera. A partir de aquel momento empezamos a hacer actividades de comunicación. Utilizábamos un método llamado enfoque por escenarios, en el que se les daban escenarios para que los representaran.

En definitiva, el método de enseñanza era completamente diferente al que se usaba en las otras clases. Sin embargo, al final del curso, tenían que hacer el mismo examen que los niños de las demás clases, a los que se había enseñado siguiendo un enfoque curricular estricto, utilizando el libro de texto que seguía el plan de estudios. Uno de nuestros profesores hizo su doctorado sobre el examen y descubrió que los alumnos de las clases experimentales superaban ampliamente a todos los demás alumnos en el examen de fin de curso, que se basaba en el plan de estudios. Era un examen tradicional muy anticuado. Así que demostramos que el examen puede seguir el plan de estudios, pero la enseñanza y el aprendizaje no tienen por qué hacerlo. Y conseguimos permiso para hacerlo, pero en muchos países no te lo darían. A pesar de ello, en una reunión pública me acusaron de no seguir el plan de estudios oficial. Pero, en rigor, el programa decía que no "tenía que seguirse en esta secuencia". Estaba escrito muy claramente. Sin embargo, la autoridad del programa es tan grande que la mayoría de la gente piensa que hay que seguirlo literalmente. Tienes que cubrirlo todo, y tienes que seguirlo en ese orden. Y eso es lo que limita al libro de texto, lo que limita al examen, lo que limita al profesor. Lo raro es lo que sucedió en Namibia, donde elaboramos el libro de texto que he mencionado antes; allí había un nuevo plan de estudios muy, muy abierto, que no enumeraba las estructuras o el vocabulario que había que aprender. Fue bastante revolucionario porque fue en 1994, creo. Y seguía en gran medida un enfoque basado en competencias, antes de que se inventara el término "basado en las competencias". Por consiguiente, dispusimos de mucha libertad para desarrollar materiales que no tuvieran que seguir un programa estrictamente lingüístico.

La enseñanza explícita de la lengua como objeto formal, como objeto de conocimiento, sigue siendo objeto de debate. ¿Cuál es su opinión al respecto, teniendo en cuenta que algunas lenguas tienen una morfología estructuralmente más compleja que el inglés, como por ejemplo el español, al menos en lo que se refiere al sistema verbal? ¿Puede integrarse la enseñanza de la lengua como contenido en una enseñanza comunicativa de la lengua?

Sí, se puede, pero como he dicho antes, yo solo lo haría de forma reactiva, y por reactivo me refiero a una enseñanza que responda a las necesidades. Después de 50 años, estoy convencido de que limitarse a seleccionar una característica o un elemento para enseñarlo explícitamente tiene muy poco valor porque no está relacionado con una necesidad o un deseo del alumno. El alumno no lo percibe como algo relevante, ni siquiera el alumno más concienzudo; el cerebro no lo percibe como algo significativo porque, a priori, no está relacionado con nada. Así que el contenido gramatical tiene que estar relacionado con lo que los alumnos ya han hecho o están haciendo. Si, por ejemplo, se dedican a una tarea y trabajan juntos en ella, creo que, como profesor, mi trabajo es ser un recurso. Si experimentan dificultades con algo y no saben cómo expresarlo, ha llegado el momento de enseñarlo. Así que me dirigiría a ese grupo en respuesta a su petición de ayuda. Y podría plantear un poco de enseñanza formal y explícita para ayudarles

a satisfacer esa necesidad real, ese deseo real en ese momento. Ahí es cuando creo que la enseñanza explícita tiene más impacto. O puede que te hayas dado cuenta de que todos los grupos tienen un problema similar. Sería un buen momento para dedicar una clase o parte de ella a ese aspecto concreto del lenguaje.



“Después de 50 años, estoy convencido de que limitarse a seleccionar una característica o un elemento para enseñarlo explícitamente tiene muy poco valor porque no está relacionado con una necesidad o un deseo del alumno. El alumno no lo percibe como algo relevante.”

El discurso directo y el discurso indirecto son un ejemplo obvio de lo que digo. No tiene sentido enseñarlos de forma aislada cuando no es necesario. Pero si están escribiendo una historia en la que tienen que relatar un diálogo, entonces sí lo necesitan. Y si tienen dificultades para hacerlo, es el momento de que el profesor diga: "Vale, ayer me di cuenta de que tenéis problemas para escribir lo que dice la gente en vuestra historia. Vamos a ver cómo lo hacemos". Y entonces se podría impartir una clase explícita sobre el estilo directo y el estilo indirecto. Por tanto, la clave estaría en saber cuándo hay que utilizar el estilo directo y cuándo el indirecto. No son intercambiables, y esto es algo que falta en el libro de texto. El libro de texto dice que "se puede utilizar el estilo directo o el estilo indirecto". No, no se puede. Se utiliza el que es apropiado y más eficaz en el contexto, y se hace por una razón. Pero yo empezaría por hacer que los alumnos vieran ejemplos de estilo directo y de estilo indirecto y que descubrieran esas razones por sí mismos.

Le voy a dar un ejemplo muy ilustrativo. Uno de mis alumnos lo hizo en Japón y dijo a su clase: "Quiero que hagáis dos dibujos. Quiero que, en primer lugar, dibujéis *un* muro". Así que los alumnos dibujaron un muro. Y él dijo: "Vale, y en otro papel, dibujad *el* muro". Y lo más interesante es que los dibujos de los alumnos que representaban la idea de *un muro* eran dibujos muy vagos, en algunos casos los dibujos lo representaban como en la distancia y no se distinguían detalles de ninguna clase. Pero la representación gráfica de *el muro* sobresalía en la parte superior de la página y estaba perfilado con detalle. Con ello el profesor utilizó estos dibujos como punto de partida para enseñar la diferencia entre el artículo definido y el indefinido. Empezó dándoles una experiencia y luego siguió con una enseñanza explícita. Y este es el enfoque que defiendo; por tanto, no estoy negando el valor de la enseñanza explícita, pero creo que solo es valiosa como respuesta a una necesidad. Si nos fijamos en la versión fuerte de la enseñanza mediante tareas, verá usted que sigue este procedimiento en el que los estudiantes, antes que nada, tienen que realizar una tarea, sin ninguna enseñanza previa. Y luego se presenta una fase de seguimiento en la que el profesor puede centrarse en un problema lingüístico o pragmático y, a continuación, impartir algún tipo de instrucción explícita. Por tanto, no hay que elegir entre un procedimiento o el contrario.

Lo que sí le puedo asegurar es que, con mi experiencia de observar clases por todo el mundo (creo que he observado más de mil clases en ocho países diferentes), no he detectado ninguna diferencia entre lo que se hace en todos esos lugares. Lo que he observado es demasiada enseñanza explícita de aspectos lingüísticos y poco aprendizaje. Y es porque la enseñanza explícita carece de un objetivo válido. Hay que preguntarse: "¿Por qué haces esto? ¿Por qué enseñas eso ahora?". "Porque está en el plan de estudios" o "Porque es la siguiente unidad del

libro de texto". Pero esa no es una buena razón. ¿Los alumnos lo necesitan ahora? ¿Va a tener algún valor para ellos ahora? Sin embargo, nadie se hace esas preguntas. Por eso no creo, como he dicho antes, que haya que seguir la secuencia de un libro de texto, más bien creo que hay que utilizar el libro de texto en respuesta a las necesidades de los estudiantes.

¿Qué opina de las aplicaciones MALL (Mobile-Assisted Language Learning) que han aparecido en la última década, con cientos de millones de usuarios en todo el mundo? ¿Cree que existen herramientas de evaluación adecuadas para que los profesores y las instituciones educativas evalúen estos nuevos materiales?

Creo que mi respuesta es muy parecida a otras cosas que he comentado previamente. Estos enfoques digitales, especialmente con MALL, pueden ser extremadamente útiles porque tienen todo tipo de posibilidades. Al ser portátiles, los estudiantes y los profesores pueden llevarlos a cualquier parte; además, tienen potencial para personalizar el aprendizaje. Con una mayor personalización, el profesor puede evaluar a distintos alumnos de distintas maneras, respondiendo más eficientemente a una necesidad. Vi un curso para taxistas en Turquía, que se impartía parcialmente en modo presencial, y otra parte a través del móvil. En efecto, los taxistas, cuando podían hacer una pausa entre carrera y carrera, recibían actividades que el profesor enviaba a sus móviles; también recibían sugerencias para incorporarlas a la siguiente interacción con los pasajeros. Esta retroalimentación se basaba en gran medida en que el profesor escuchaba las conversaciones grabadas entre el taxista y el pasajero (con el consentimiento de este último). Por tanto, era una enseñanza reactiva, que respondía a lo que se observaba que ese taxista necesitaba en su interacción con sus clientes.

El problema es que la mayoría de los materiales que he visto, aunque no todos, se limitan a tomar lo que suelen hacer los libros de texto y ponerlo en formato digital. Desaprovechan las posibilidades que ofrece la tecnología móvil, y eso es preocupante. En mi opinión, es una estrategia muy perjudicial. Así que hay que aplicar los mismos estrictos criterios a la hora de evaluar materiales impresos o materiales para el ordenador o para el móvil. Y la pregunta siempre tiene que ser hasta qué punto es probable que esto ayude al alumno, a adquirir el idioma, a adquirir la competencia comunicativa.

Usted fundó la asociación MATSDA. ¿Puede hablarnos un poco del concepto de trabajo de esta asociación?

Sí, por supuesto. Hacía mucho tiempo que nadie me hacía esa pregunta. Desarrollé MATSDA en 1993 que es el acrónimo de *MATerials Development Association*. Pero elegí ese acrónimo en concreto, MATSDA, porque estaba intentando conseguir el patrocinio de la empresa automovilística japonesa Mazda. Normalmente los pronunciamos /masda/, pero en Japón en realidad se pronuncia /matsda/. No obstante, por desgracia, dijeron que no había suficiente conexión entre su producto y nuestra asociación. En cualquier caso, el motivo fundamental para crear la asociación era que me incomodaba, y me sigue incomodando, esta desconexión entre investigadores, editores, examinadores, profesores y alumnos. Y esto se vio reforzado por algunas de mis experiencias, como, por ejemplo, en Indonesia, donde el departamento de creación exámenes, el de desarrollo curricular y el de la formación de desarrollo del profesorado estaban totalmente separados. Apenas existía conexión ni enlace entre esos departamentos, y he podido comprobar que la situación era la misma en la mayoría de los países en los que he trabajado. Así que la idea era reunir a esos diferentes grupos de especialistas para organizar congresos, editar una revista e impartir talleres en los que esos especialistas (supuestamente

diferentes) se reunieran para cooperar, enlazar, trabajar juntos y mejorar la calidad de los materiales para el aprendizaje de idiomas. Y así es como empezamos y eso es lo que hemos estado intentando hacer desde entonces. Por eso organizamos un congreso anual.

Creo que ya lo he mencionado, tenemos el de este año en la Toscana, en junio, dedicado a la creación de materiales para evaluación. Hay un tema diferente cada año. La revista se llama *Folio*, y se publica normalmente una vez al año, aunque en algunas ocasiones hemos publicado dos números anuales. También organizamos talleres sobre materiales para profesores, que suelen durar tres días, a lo largo de un fin de semana. El primer día los monitores, normalmente otra persona y yo, hacemos una demostración de un enfoque de los materiales. Puede estar centrado en el desarrollo de la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral o destrezas interactivas. Mostramos una serie de ejemplos y luego debatimos sobre ellos. El segundo día, en grupos, los asistentes elaboran materiales y supervisan a otros grupos, con los monitores actuando como recurso. El tercer día los distintos grupos presentan sus materiales, los llevan a su centro y los divulgan: suelen celebrar una reunión con otros profesores y presentar los materiales producidos en el taller.

Hemos impartido este tipo de talleres en muchos países del mundo. Y creo que eso es lo más útil que hacemos, estos talleres de tres días, aunque debido al COVID no hemos celebrado ninguno desde hace un par de años. En cualquier caso, esa es la idea básica: reunir a investigadores, creadores de materiales y profesores. Es muy importante crear puntos de encuentro, porque no existe conexión entre profesionales, y a menudo los investigadores suelen ser totalmente irrelevantes para los redactores de materiales y para los profesores. Y esto se debe a menudo a que escriben artículos muy oscuros que solo otros investigadores consiguen entender, y, a su vez, los profesores a menudo se sienten poco apreciados. Y eso que tienen una experiencia enorme, de la que los investigadores a menudo carecen. Se trata de reunir a la gente. Y es especialmente importante hoy en día, porque si nos remontamos a los años 60 y 70, cuando empecé a redactar materiales, eran los profesores quienes lideraban el desarrollo de materiales.

Si pensamos en gente como Stevick, Brumfit o Alan Maley, son personas que empezaron como profesores y más tarde se convirtieron en creadores de materiales y luego en académicos. Y lo mismo me ocurrió a mí. Empecé como profesor, formador de profesores, enseñé en primaria, secundaria y terciaria, y sólo me convertí en académico muchos años después. De modo que la gente con esta trayectoria tiene experiencia en la enseñanza, la investigación y la creación de material. Pero hoy en día muchos investigadores pasan directamente de la licenciatura al posgrado, cursan una licenciatura, un máster, un doctorado, un posdoctorado, y se convierten en profesores universitarios, en profesores titulares, en catedráticos. Pero carecen de la experiencia de aula que se tenía antes. Por eso es tan importante que reunamos a estos grupos. Esa es nuestra misión, por así decirlo, y creo que hemos tenido éxito a pequeña escala. Seguimos siendo una asociación bastante pequeña y compuesta por voluntarios. Me parece que hemos alcanzado una buena reputación, por la calidad de nuestro trabajo y por intentar siempre ser un estímulo. Pero, por desgracia, fuimos perdiendo el contacto con los editores a partir de los años 90 y principios de este siglo.

Solíamos recibir a muchos editores en nuestros congresos y eso era realmente útil. Editoriales como Longman, Heinemann y Macmillan solían enviar editores a nuestros congresos, hacían presentaciones y acostumbrábamos a mantener debates y discusiones, siempre constructivas. Pero hoy en día hay tanta presión sobre los editores para que cumplan los plazos, produzcan y generen ganancias que ya no vienen. Hace mucho tiempo que no tenemos editores.

Al menos este año en el congreso de la Toscana tendremos un editor de Yale University Press, otro de Oxford University Press (que hará una presentación) y a alguien del British Council. Además, tenemos un sitio web, que es www.matsda.org, donde se ofrece una información más detallada sobre todo esto que he comentado, anuncia nuestros congresos y da acceso a nuestra revista. La revista lleva publicándose desde 1993, así que hay un rico acervo de artículos sobre creación de materiales que están disponibles para consulta, porque se puede acceder a todos los números editados.

Y debo añadir que no está dedicada a la enseñanza del inglés, sino a la enseñanza de cualquier lengua. Así que recibimos bastantes artículos sobre la enseñanza del español, el francés, el alemán, etcétera. Y algunos de nuestros congresos han dado lugar a libros. Es el caso del titulado *Applied Linguistics and Materials Development* (2012), que surgió de una conferencia que celebramos en la Universidad de Limerick, en Irlanda, y además hemos publicado también otros 4 o 5 libros sobre temas específicos a partir igualmente de nuestros congresos. Así que animo a todo el mundo a que se una. Tenemos asistentes fijos que vienen a todos los congresos. Una señora viene de Sudáfrica, otra señora de Pakistán, un señor de Omán, otro de Japón. Vienen a todos los congresos porque nuestro congreso es bastante pequeño y muy informal. E insistimos en que los ponentes plenarios no lleguen, den la charla y se vayan. Por el contrario, en efecto, asisten a las sesiones, se sientan con los grupos y participan.

Es una oportunidad para conocer a expertos e intercambiar ideas y experiencias. Es un formato muy especial, distinto de las grandes conferencias, que son muy impersonales. Así que anime a sus colegas a unirse a MATSDA. El congreso de 2024 es probable que sea en Barcelona, en la Universidad de Barcelona, organizado conjuntamente con una asociación llamada ELTRIA. Aún no está cerrado, pero es algo en lo que estamos trabajando. Así que ya sabe, invite a sus profesores a que asistan.

REFERENCIAS

Bax, S. (2003). "The end of CLT: A context approach to language teaching". *ELT Journal*, 57, 278-287.

<http://dx.doi.org/10.1093/elt/57.3.278>

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Kumaravadivelu, B. (1994), "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching", *TESOL Quarterly*, vol. 28, núm. 1, 27-48.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.

Sato, M. and Ballinger, S. (2016). *Peer Interaction and Second Language Learning. Pedagogical potential and research agenda*. John Benjamins.

Tomlinson, B. (ed.) (2012). *Applied Linguistics and Materials Development*. Bloomsbury Publishing.

FECHA DE RECEPCIÓN: 24 DE MARZO DE 2023

FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 DE MAYO DE 2023