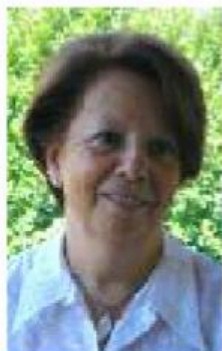


ENTREVISTA A CARMEN PÉREZ BASANTA

Tony Harris

Universidad de Granada
tharris@ugr.es



Carmen Pérez Basanta ha sido catedrática de BUP y Profesora Titular del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Granada. Fue fundadora de la revista GRETA y la dirigió durante 6 años. Ha sido la coordinadora del Proyecto I+D "ADELEX: Evaluación y desarrollo de la competencia léxica" (2003-10). La Universidad de Granada le concedió una Mención Honorífica (2002) a la Innovación Docente y asimismo el MEC y la Unión Europea la galardonaron con el "Premio Europeo a la Innovación Educativa" (2003). The International Journal of Technology, Knowledge and Society le concedió "The International Award for Excellence" por su publicación "Preservice Second Language Teaching Education through WebCT" (2007). Muy recientemente, y conjuntamente con María Moreno Jaén, el rector de la Universidad de Granada les ha hecho entrega del Primer Premio Oracle a las Asignaturas Abiertas (OCW), Semipresenciales y Virtuales de la Universidad de Granada, pertenecientes al Plan de Virtualización de Asignaturas (PVA), y del Campus Andaluz Virtual (CAV). Entre las tesis doctorales dirigidas, dos de ellas han merecido el primer y segundo premio nacional a la investigación educativa. Sus intereses académicos han versado sobre la evaluación, la competencia léxica, la enseñanza virtual, la lingüística de corpus y la multimodalidad y sobre estas cuestiones posee más de medio centenar de publicaciones nacionales e internacionales.

T.H: Me gustaría empezar por remontarme a tu etapa como alumna universitaria. ¿Cuándo decidiste que querías ser profesora de inglés? y ¿cuál fue tu formación inicial?

C.P.B: Bueno, yo no creo que tuviese ninguna vocación especial por ser profesora de inglés. Quizá habría que entender el contexto histórico y social de los sesenta, en donde la mujer iniciaba su camino hacia la libertad. Yo, como tantas compañeras de aquella época, elegimos Filología Inglesa por el afán de lo que entonces se entendía por "ver mundo". Terminé los "Estudios Comunes" de Filosofía y Letras en Santiago de Compostela y mis alternativas eran quedarme en aquella universidad o buscarme alguna rama que justificase mi traslado a Madrid, donde se cursaba esa especialidad. Como yo había estudiado inglés desde pequeña, e incluso ya había tenido varias estancias en el Reino Unido, mi opción era fácilmente "justificable". Pero, para ser sincera, mi íntima motivación era ir en busca de nuevas experiencias.

En cuanto a la segunda pregunta, mi iniciación en la enseñanza tuvo que ver con un hecho fortuito que marcó de forma muy especial mi interés por la pedagogía de las lenguas. Por aquel entonces, la Universidad de Madrid invitó a una estancia de dos años a Robert Lado, Profesor de

la Universidad de Georgetown y uno de los metodólogos más importantes de la época. Este profesor era el fundador del audiolingualismo y, para que pudiera impartir su enseñanza, se creó la asignatura de metodología, que no existía como tal. El audiolingualismo, que luego fue objeto de duras críticas, basaba sus principios lingüísticos en el estructuralismo y su psicología del aprendizaje bebía directamente del conductismo. Se le daba, por tanto, a la enseñanza de las lenguas un carácter de "cientificidad" que no había tenido hasta entonces. Esta asignatura de metodología nos resultaba muy interesante, no sólo por los contenidos totalmente novedosos, sino por un enfoque pedagógico de la clase totalmente diferente del tradicional enciclopedismo de la clase universitaria de entonces. Además, la personalidad cercana y el entusiasmo que el Profesor Lado transmitía eran también razones para que los alumnos sintiésemos que aquel método iba a ser "the Holy Grail" de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desgraciadamente no fue así, ya que, posiblemente, no existe "el método ideal," pero tengo que reconocer que muchas de las enseñanzas de Robert Lado, sobre todo en lo referente a la clase y al cuidadoso análisis que hacía sobre los factores que sin duda inciden en

el éxito didáctico (recordemos que hasta entonces sólo los conocimientos del profesor eran dignos de consideración), dejó una huella imborrable en todos aquellos alumnos que disfrutamos de su docencia.

T.H: Tu primer trabajo como profesora fue en el IES Padre Manjón, en donde conseguiste la cátedra del departamento de inglés. ¿Qué recuerdos tienes de esa época?

C.P.B: Mi primer IES fue el Padre Manjón y lo recuerdo con una gran nostalgia ya que fue una de las mejores etapas de mi vida docente, una etapa, sin duda, de “adolescencia” en la enseñanza, con lo que eso supone de entusiasmo y apertura al conocimiento. El instituto tenía el carácter de “experimental” y dependía de la universidad; de alguna manera era diferente de los otros institutos, y quizá su “experimentación” tenía simplemente que ver con la dedicación y la entrega del profesorado, más que con investigaciones concretas. En mi opinión, el Manjón, en cierta manera, respondía a algunos patrones de los centros de la Institución Libre de Enseñanza y, como tal, constituyó un modelo muy interesante para la época. Sin duda, para Granada fue una experiencia docente irreplicable, de la que salieron magníficos profesionales. Personalmente, tuve la suerte de conocer a profesores de una talla humana y profesional sobresaliente que fueron decisivos en mi trayectoria docente.

Quiero recordar de forma especial la figura de la profesora María Jesús Martínez-Risco, para mí la mejor profesora de inglés que tuvo Granada durante varias décadas. Era entonces la encargada del Seminario y mi formación estuvo bajo su tutela. Lo que más aprecio de lo que me transmitió, además de su decencia profesional, fue la pasión por “la clase”, el acto docente como una experiencia casi teatral en donde todos los elementos, a modo de *puzzle*, tienen que estar perfectamente controlados y acoplados.

Mi segundo instituto fue el Padre Suárez, de cuyos compañeros y compañeras guardo un recuerdo imborrable. El claustro del Padre Suárez estaba lleno de personas extraordinarias por su capacidad intelectual y docente, y, sobre todo, por su calidad humana.

T.H: Después del Padre Suárez comenzaste a trabajar en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada. ¿Cuáles fueron tus impresiones iniciales de la universidad y del departamento de entonces?, y ¿qué cambios te parece que han tenido lugar a lo largo de tu etapa en la Facultad?

CPB: Yo entré en la Universidad por una carambola de la vida y no por una decisión tomada de antemano de enfrentarme a nuevos retos profesionales. Yo quiero recalcar que cuando entré en la universidad no lo hice porque sintiera que ya era de hora de ampliar mi horizonte profesional; me sentía encantada en mi instituto. Quizá la razón que me movió para solicitar el puesto universitario fue la inminente implantación de la LOGSE. Desgraciadamente, mis peores presagios se cumplieron más adelante.

T.H: ¿Podrías ser un poco más explícita en tu visión de la LOGSE?

C.P.B: Bueno, en principio yo no estaba en desacuerdo con la filosofía inicial de la LOGSE, pero sí en cómo se gestionó. Siento que fue una oportunidad desaprovechada, que quizá nunca volvamos a tener. Fue una pena, porque la comunidad educativa estaba muy madura para afrontar aquella reforma y las cosas hubieran salido mucho mejor si se hubiera contado con los propios docentes, profesores expertos y respetados (todos sabíamos quiénes eran, y los había tanto en la derecha como en la izquierda). Las cosas hubieran sido muy diferentes. Sí, la LOGSE ha sido una gran desilusión para casi todo el profesorado. En definitiva, para mí una ley de educación no debe ser ni de derechas ni de izquierdas sino del pueblo español.

Volvamos a la pregunta sobre mi entrada en la universidad. Bueno, fue una experiencia dura, muy dura, porque fue un comenzar de nuevo. Al principio, echaba mucho de menos a mis compañeros con los que había compartido tantos buenos momentos; y, por otra parte, en el instituto ya me había ganado un respeto del que en el ámbito universitario carecía. Ciertamente, para esta nueva etapa tuve que desarrollar una nueva infraestructura emocional e intelectual, lo cual me supuso un esfuerzo muy grande. Estuve en varias ocasiones a punto de regresar al

instituto, pero antiguos amigos de la universidad, no puedo dejar de citar al querido Profesor Fernando Serrano, me ayudaron a afrontar este nuevo reto profesional.

En cuanto a cómo ha cambiado la universidad en estos años, me encantaría mencionar transformaciones positivas, pero, por desgracia, no he presenciado grandes cambios. Por el contrario, todo se ha mantenido muy estancado en las últimas dos décadas y la adquisición de segundas lenguas ha tenido poco eco en la universidad, sobre todo en lo que se refiere a la praxis de la clase. Quizá de esto no es culpable el profesorado sino el eterno problema de una universidad decimonónica en cuanto a su estructura académica: excesivo número de alumnos en las clases, programas muy cargados de asignaturas relevantes e irrelevantes, pocas prácticas, poco presupuesto... Tengo la sensación de que el nivel de inglés de nuestros licenciados no es mejor que el de hace veinte años. Y el Plan Bolonia de ECTS tampoco va a solventar esta situación, más bien la puede agravar. Me temo que con los créditos europeos va a pasar como con la LOGSE: muchas innovaciones sobre el papel, un parafernalia terminológica, un incremento de burocracia para el profesorado y, en lo básico, pocos cambios. Los profesores cerrarán sus aulas y seguirán dando las mismas clases de siempre. Creo que toda reforma educativa debería ir acompañada de un reciclaje metodológico para el profesorado, de subvenciones adecuadas para llevar a cabo los cambios previstos y sobre todo de un espíritu de reforma que convenciera al profesorado de que el cambio va a modernizar nuestra realidad universitaria. Y no quiero dejar de reiterar la necesidad de que las autoridades educativas estén muy atentas a lo que el profesorado tenga que decir sobre la marcha de la reforma, para no repetir lo que sucedió con la LOGSE. Con esto no estoy diciendo en absoluto que no crea en la necesidad de un cambio en la universidad española; todo lo contrario, lo creo absolutamente necesario.

T.H: Durante los últimos 20 años o más se han producido cambios en el sistema educativo universitario en Europa con el objetivo de

hacer que las carreras universitarias sean más adecuadas para los entornos laborales. ¿Hasta qué punto se ha reflejado esto en el sistema educativo español?

C.P.B: Creo que todavía no nos hemos concienciado sobre la importancia que tiene el adecuar los estudios universitarios a las exigencias del mercado laboral. Yo estoy totalmente de acuerdo con la idea de que hay que preparar a los alumnos para afrontar las necesidades del mundo actual, que además está sufriendo una crisis económica que se augura larga y penosa. Esto obligará a diseñar titulaciones pertinentes a las necesidades sociales y económicas actuales, pero para eso el profesorado tendrá que adoptar actitudes abiertas y generosas y, sobre todo, no aferrarse a sus "cortijos particulares".

En este sentido, yo soy una entusiasta de las Nuevas Tecnologías; no porque crea que son la panacea para el docente, o porque realicen milagros en los alumnos, muy lejos de ello. La revolución tecnológica ya ha cambiado de forma definitiva el mundo en que vivimos y sus aportaciones son imprescindibles en todos los campos del saber. Por ejemplo, en nuestro ámbito filológico, ya no podemos concebir grandes teorías o elucubraciones lingüísticas sin el apoyo y refrendo de la lingüística de corpus; incluso la lingüística cognitiva, en principio tan reacia a utilizar la lingüística de corpus, está obteniendo resultados sorprendentes. Si nos vamos al ámbito pedagógico, la virtualidad, los recursos multimedia y las herramientas digitales están facilitando de una forma muy eficaz la exposición real a las segundas lenguas –"el sueño" de cualquier profesor de segundas lenguas. El grave problema es que los cambios tecnológicos se producen de una forma tan vertiginosa que, o adoptamos una postura de "lifelong learning", o nos quedamos anclados en el pasado en muy poco tiempo. Pero tampoco aquí hay ya marcha atrás, afortunadamente.

T.H: Continuando con la pregunta anterior, ¿qué papel tiene que jugar la asignatura de lingüística aplicada en la licenciatura de filología inglesa dentro de este contexto?

C.P.B: Yo creo que la lingüística aplicada, en sus dos concepciones –enseñanza de lenguas e

instrumento para analizar los problemas de la lengua en uso— debe ser el eje sobre el que pivote nuestra licenciatura. Esto ya no debe ser cuestionable y tampoco hay marcha atrás. En definitiva, mi impresión es que hay que priorizar las materias relacionadas con la enseñanza del inglés (es un hecho que una gran mayoría del alumnado se decantará por la enseñanza), pero sobre todo poner especial énfasis en los *inglés instrumentales* para formar licenciados con un buen nivel de inglés oral y escrito. Esto último conlleva también que nuestra licenciatura se debe fundamentar en el conocimiento de una serie de materias que constituyen el andamiaje de un buen dominio lingüístico. Me estoy refiriendo a la pragmática, la morfo-sintaxis, la léxico-semántica, la fonología, el análisis de discurso, la cultura, la historia de la lengua, entre otras. Y, por supuesto, tampoco podemos olvidarnos de las literaturas, por su evidente valor filológico e incluso humanista.

T.H: GRETA ha sido muy importante en tu vida académica y profesional. Cuéntanos como empezó tu vinculación con la asociación y tus recuerdos de esa primera etapa.

C.P.B: Sí, mi relación con GRETA ha sido verdaderamente importante en mi dedicación a la profesión. Primero fue un sueño constituir una asociación de profesores de inglés, en donde se pudiera discutir y abordar nuestra problemática, reciclar a los docentes o poder abordar nuestros problemas con las autoridades educativas, entre otras cosas.

Yo he tenido siempre la sensación de que los profesores de inglés pertenecemos a un colectivo que vive bajo una especial esquizofrenia personal. Me explico: un profesor de historia o matemáticas tiene unos conocimientos aceptables y se puede bandear muy bien en la profesión. Con el inglés es diferente. Se nos exige la “perfección absoluta” y por mucho que lo intentemos siempre tenemos delante “the figure in the mirror” que es el hablante nativo. Eso nos produce una gran inseguridad en nuestra aproximación a la enseñanza. Por eso, GRETA fue una idea magnífica, ya que hizo una enorme labor de formación y de constante reciclaje en los tres niveles educativos. Yo desde aquí quiero

dar las gracias a tantas juntas directivas que os habéis dejado una parte importante de vuestra vida en una gestión totalmente altruista.

T.H: En la historia de GRETA el nombre de Carmen Pérez Basanta significa la fundación de la revista en 1993, de alguna manera el buque insignia de la asociación. ¿De dónde surgió la idea de fundar la revista?

C.P.B: Creo que la idea surgió del presidente de GRETA de aquella etapa, Juan Antonio del Águila, pero quien la llevó a cabo fue Diana Kelham. Con la perspectiva actual aceptar la dirección de la revista GRETA fue una locura o un acto de gran osadía. Cuando me lo pidieron, yo no había participado ni en la revista de mi colegio... y, de pronto, ahí estoy ante semejante tarea. Es importante recordar aquí que yo he sido una persona muy de equipo desde el comienzo de mi carrera, siempre he creído que los resultados se incrementan exponencialmente. Así que lo primero que hice cuando me propusieron lo de la revista fue consultar con compañeras con las que había formado otros equipos y preguntarles si estaban dispuestas a emprender conmigo esta nueva aventura. Yo creo que estábamos en un momento de la vida en que nos apetecía a todas afrontar nuevos retos. Entre mis colaboradores de la revista, que sin duda tuvieron tanto protagonismo como yo misma, conté con Fernando Serrano y Neil McLaren, María Jesús Martínez-Risco, Blanca Gila, Emilia Pérez Mellado, Antonia Pinilla, Paco Gutiérrez, María Luisa López Linares, Elena Ruiz Vico, y tú mismo. Y, por supuesto, los directores que me sucedieron fueron Adelina Sánchez/Brian Robinson; y Ana Ortega y Marisa Pérez Cañado.

La revista estaba dirigida a los profesores de inglés de todos los niveles educativos y, por tanto teníamos especial interés en atender las necesidades de la enseñanza básica, la secundaria y la universidad. Queríamos, por una parte, dar a conocer las nuevas teorías pedagógicas y las técnicas para la praxis de la clase que ayudaran al profesor en su tarea diaria. Por otra parte, intentamos también que tuviese un carácter lúdico, para lo cual creamos secciones de ocio y entretenimiento, siempre teniendo en mente la oportunidad de poner al profesor en contacto con la cultura inglesa y las variedades del inglés actual.

La verdad es que le dedicamos montones de horas pero nos divertimos muchísimo y fue un trabajo muy gratificante. Queda poco profesional decirlo, pero el hecho de que la mayoría de los miembros del consejo editorial fuéramos amas de casa –y bastante buenas por cierto– ayudó a conseguir una buena logística. En el fondo, la confección de cada revista era lo más parecido al trabajo comunitario que las americanas de clase media hacen en la confección del *patchwork* de un *quilt*.

Teníamos muy poco dinero, por tanto todo era muy casero pero procurábamos con gran ahínco conseguir un producto lo más profesional posible. Por otra parte, los ordenadores de la época eran mucho más básicos que los actuales y no contábamos con la infraestructura tecnológica actual (estoy pensando en la pesadilla de las erratas). Yo recuerdo que varios números se hicieron totalmente en mi casa (desde la edición al diseño y a la maquetación final). Pero resultaba muy alentador ver cómo cuando mandábamos la revista para pedir una contribución a un académico de renombre, los autores se sentían muy gratamente impresionados por el rigor de la publicación, e inmediatamente mandaban su aportación.

T.H: Otro de tus legados será ADELEX, un proyecto de investigación que, a través de un trabajo duro y riguroso -y yo pienso que con una visión muy vanguardista-, ha conseguido tanta fama internacional. ¿Cómo empezó? ¿Te imaginabas que iba a tener tanto éxito?

C.P.B: Realmente nunca me imaginé que este proyecto iba a funcionar tan bien. ADELEX ha sido para mí y para sus miembros “la joya de la corona”, por varias razones. En primer lugar, como he venido reiterando a lo largo de esta charla, siempre he sido muy partidaria de trabajar en equipo. Hasta el año 2000, yo trabajaba en la universidad de forma muy individual y solitaria, tanto en la docencia como en la investigación. A partir de ese año, y como consecuencia de emprender un proyecto de innovación, aglutiné a una serie de profesores, becarios y doctorandos del Departamento y también conté con profesores de instituto. Este equipo fue el que en el 2003 constituyó ya el proyecto ADELEX, que se ha mantenido hasta la actualidad.

En segundo lugar, fue muy importante para el equipo que ADELEX obtuviese el reconocimiento de un proyecto I+D en dos convocatorias. ADELEX surgió como respuesta a una investigación empírica que detectó la muy deficiente competencia léxica de los alumnos del último curso de Filología Inglesa. Se evidenció que con los resultados léxicos obtenidos no podrían hacer frente a las demandas lingüísticas propias de un profesor de inglés. Este hecho era francamente serio y exigía acciones educativas inmediatas. Para tal fin, lanzamos un programa de virtualidad mediante el CEVUG para el desarrollo del léxico, que tuvo una acogida excelente. Por tanto la sinergia entre el desarrollo de la competencia léxica y la enseñanza virtual a través de las plataformas digitales fue esencialmente la base programática de ADELEX. Posteriormente se fueron integrando otros aspectos relacionados con lo anterior, tales como el diseño de tests informatizados para la evaluación de la competencia léxica que se conocen como TAIs (test adaptativos informatizados) y que han supuesto una innovación importante por su fiabilidad y economía, así como la construcción de una lista de colocaciones básicas, la primera a nivel mundial extraída de dos megacorpuses y asistida por herramientas informatizadas de última generación. Por último, también surgió el diseño de ADA (ADELEX Analizador de Textos) –que está ubicado de forma gratuita en la web de la universidad de Granada– para medir la dificultad léxica de los textos y que puede resultar de gran utilidad para los profesores de enseñanza secundaria, muy especialmente para la construcción de los exámenes de la selectividad.

Esto es de una forma muy sucinta lo que ADELEX ha supuesto y efectivamente los resultados están ahí, con más de cien publicaciones, premios, software propio y mucha actividad formativa... Para ver con más detenimiento este proyecto yo animaría al lector a visitar su página web:
<http://www.ugr.es/~inped/index.php?act=1>.

T.H: El enfoque inicial de ADELEX fue el desarrollo y adquisición del vocabulario en el aprendizaje del inglés. ¿Qué importancia tiene

la adquisición del vocabulario en el aprendizaje del inglés? ¿Es, por ejemplo, más importante que la gramática?

C.P.B: Yo tengo la convicción de que el vocabulario es mucho más importante que la gramática, sin por supuesto desprestigiar el papel de la gramática en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, durante décadas el léxico ha sido uno de los aspectos lingüísticos que ha recibido una menor atención en la enseñanza del inglés y por tanto se ha mantenido en niveles mínimos, siempre subordinado a la enseñanza de las estructuras gramaticales o funcionales. Hay dos o tres citas que me gusta recordar y que expresan muy bien mis opiniones y sentimientos con relación al papel que el léxico juega en el dominio de una segunda lengua. Decía Widdowson (1978: 115): "Lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round". O yendo incluso más lejos, Wilkins (1972: 11) estableció categóricamente: "Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed". Y la razón definitiva la ofrece Lewis (1993: 38): "Words carry more meaning than grammar". Por tanto creo sinceramente que las palabras tienen la mayor carga semántica en la comunicación. Uno lleva diccionarios, y no libros de gramática, cuando va a un país del que desconoce el idioma.

Finalmente, el contacto personal que he mantenido con el Profesor Paul Meara desde comienzos de los 90, me ha convencido de la solidez de estos argumentos. Para mí esta cita de Meara (1996: 37) habla por sí misma: "All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient than others with small vocabularies and there is evidence to support the view that vocabulary skills make a significant contribution to almost all aspects of L2 proficiency".

T.H: Una de tus últimas áreas de investigación ha sido el emergente campo de multimodalidad. ¿De qué manera la multimodalidad cambia la forma en la que percibimos la comunicación humana? y ¿cómo afecta eso a la enseñanza y aprendizaje?

C.P.B: Para mí, la multimodalidad es un tema apasionante en estos momentos porque tengo fundadas esperanzas de que puede resolver el

sempiterno problema de la exposición del aprendiz al inglés auténtico, y muy especialmente en lo concerniente a la enseñanza de la conversación. Ahora mismo, la *multimodalidad* está suscitando un interés increíble en la lingüística aplicada y está empezando a aplicarse a la enseñanza de las lenguas. En teoría, el concepto de la multimodalidad, que, lejos de ser un concepto nuevo aparece por primera vez en la Odisea, pivota en torno a la idea de que el significado en los textos no se transmite exclusivamente mediante el lenguaje (oral o escrito) sino que hay otros recursos semióticos (la imagen, la gestualidad, la proximidad, el sonido, etc.) que son esenciales en la transferencia del significado.

En román paladino y volviendo a la clase de inglés, no podemos utilizar textos monomodales como son los tradicionales diálogos escritos, por ejemplo, cuando las interacciones orales contienen otros elementos comunicativos (la imagen y el audio, entre otros muchos), a veces incluso tan o más importantes que el mismo lenguaje y de los que el alumno debe ser plenamente consciente. Lo que hace a la multimodalidad tan moderna, tan de este tercer milenio, es que está estrechamente ligada a las NTs, particularmente a los recursos digitales.

Es muy curioso recordar cómo ADELEX llegó a la multimodalidad a través de la enseñanza del léxico. Cuando nos planteamos un modelo léxico lo subdividimos en tres componentes: el conocimiento de la palabra, las colocaciones y la fraseología; así nos ocupamos primero del nivel de las palabras, pasamos luego a la competencia colocacional o cómo se combinan las palabras entre sí y finalmente abordamos la pedagogía de la fraseología. En nuestro caso, nos interesaba la fraseología en relación con el lenguaje conversacional. Creo que pocos discreparíamos ahora mismo de que los alumnos españoles muestran niveles de competencia conversacional muy por debajo de los alumnos de otros países europeos. Pensando en dónde radicaba el problema, llegamos a la conclusión de que el paradigma comunicativo no había contribuido a la mejora de la conversación, quizá por su falso planteamiento de que la conversación es algo espontáneo y creativo que no necesita de una intervención pedagógica explícita ya que "se

aprende a hablar hablando". Sin embargo, disciplinas como el análisis conversacional, la pragmática y la lingüística de corpus entre otras, demostraron que, por el contrario, la conversación es un constructo muy estructurado y fijo con casi un ochenta por ciento de lenguaje formulaico. Por tanto, su enseñanza se debía hacer de forma directa, es decir, exponiendo al alumno a conversaciones auténticas que estimularan la reflexión, a fin de que el alumno se concienciara de cómo se comunican los nativos y cuáles eran esas estrategias previsibles y rituales que ellos mismos deben interiorizar y procesar: los actos de habla, estrategias de conversación, elementos prosódicos, etc...

Esto nos hizo pensar que sería una buena idea desarrollar un tratamiento pedagógico que fomentase ante todo la exposición masiva a la conversación, mediante unos textos motivadores y del lenguaje coloquial. Al final, nos decidimos por textos multimodales extraídos de películas. La idea era recopilar un banco de extractos de vídeos de películas que ejemplifiquen los componentes paradigmáticos de la conversación. Estos vídeos se explotarían a través de la enseñanza virtual y tendrían como objetivo ilustrar los diferentes elementos comunicativos que transmiten los significados esenciales (imágenes, gestos, miradas, elementos sonoros, etc.), de tal manera que el alumno contemplase e interiorizase la forma en que los hablantes nativos se expresan, y fuese sobre todo consciente de esas estrategias muy predecibles que constituyen la comunicación oral. Y este es el proyecto que actualmente tenemos entre manos.

T.H: Durante tus más de 30 años en la enseñanza has conocido en congresos y seminarios a un amplio elenco de importantes académicos en el mundo de la enseñanza del inglés/lingüística aplicada. ¿Quiénes son las personas que han influido más en tu trabajo?

C.P.B: Es una pregunta muy difícil de contestar porque ha habido tanta gente magnífica en este campo. Pero si tengo que escoger tres nombres me quedo con: Henry Widdowson, Douglas Brown y Paul Nation. Henry Widdowson es el gran visionario de la enseñanza del inglés, que cada década anticipa lo que va a pasar en la

década siguiente. Douglas Brown, por su parte, es el lingüista aplicado que escribe uno de los mejores manuales sobre la enseñanza del inglés, donde todo está explicado con una claridad meridiana, fruto de un trabajo de recopilación exhaustivo. Y por último, Paul Nation es la persona que más ha influido en mi visión sobre el vocabulario porque realmente lo ha investigado casi todo y con gran rigor.

T.H: Penny Ur, ponente habitual en las jornadas de GRETA, una vez abrió un congreso en Granada con una plenaria, "Are teachers born or made"? ¿Qué opinas tú sobre esto? ¿Nativo o no-nativo? ¿Cuáles son las cualidades que debe tener un buen profesor?

C.P.B: Tony, estoy en un momento de la vida en donde casi no tengo certezas sobre nada. Creo que los profesores nacen y se hacen. La preparación, como ya he mencionado anteriormente, es como las camisas del caballero en el Quijote, se da por hecha. Y la vocación es eso que te ocurre cuando el reloj marca el final de la clase y piensas: "Caray, pero si ya es la hora, se me ha pasado en un segundo".

En cuanto a los nativos o no nativos, ambos pueden ser buenos o malos profesores. Vosotros lo tenéis más fácil y os cuesta menos, qué duda cabe; pero a veces los no nativos somos tan conscientes de nuestras limitaciones y ponemos tanto empeño que a la postre funcionamos bastante bien.

En lo que respecta al "profesor ideal", cuando yo abordaba el tema del "buen profesor" solía hacer una encuesta con los alumnos para que eligieran tres cualidades de una larga lista. En la última década, y de forma casi unánime, los alumnos se decantaban por: "la preparación del profesor", "la capacidad para comunicar y filtrar los contenidos de forma accesible" y por último "el interés o el aspecto vocacional". Quizá esto último tiene que ver con algo que para mí es prioritario: el poner el corazón en la clase. Te confesaré que uno de los motivos por los que me jubilo es el descubrir hace no mucho que estaba dando una clase con el "piloto automático puesto".

No obstante, en los casos minoritarios de "grandes profesores", ahí sí tengo las ideas más claras y estoy convencida de que, además de los

atributos que acabo de mencionar, detrás de cada gran profesor siempre hay una buena persona.

T.H: Cuando piensas en tu vida profesional, ¿cuál ha sido tu logro principal y de qué te arrepientes?

C.P.B: En cuanto al primero, estoy encantada de haber mantenido una postura muy independiente y además de haberme doblegado muy poco ante la que he considerado una autoridad mal ejercida. Al mismo tiempo he procurado no mirar hacia otro lado ante acciones que me han parecido injustas y que nos conciernen a todos como personas y profesores. Quizá mi vida hubiese sido mucho más cómoda si hubiese actuado de forma “más dócil” pero al fin y a la postre creo que ha merecido la pena.

Las cosas de las que me arrepiento son innumerables pero hay una cuestión que siempre me ha torturado. Por mis clases han pasado más de mil alumnos a lo largo de estos cuarenta años. Mi relación con los alumnos ha sido en general muy buena, todavía mantengo relación con alumnos de hace cuarenta años, relación que ya se ha convertido en amistad. Pero no puedo quitarme de la cabeza que es

posible que haya podido actuar de forma inadecuada, o incluso injusta, con algunos de mis alumnos, lo que en personas que están en años decisivos de la vida puede haberles afectado negativamente. Desde aquí quiero pedir perdón a todos aquellos a los que haya agraviado de una u otra manera.

T.H: Carmen, tus *scones* y *carrot cakes* son “the talk of the town” (¡por lo menos para los que han tenido la buena fortuna de probarlos!), sin embargo no me imagino que tus dotes culinarias vayan a llenar la vida de una persona tan sumamente activa. ¿Qué planes tienes para la jubilación?

C.P.B: Bueno, me encanta que hables de mis *scones* o mis *carrot cakes*, son sin duda mucho mejores que mi producción académica. Me divierte muchísimo cocinar, es en la única cosa en la que me siento de verdad creativa. Para mí es un arte que me relaja y me hace sentirme muy bien y para colmo puedo compartirlo con todos vosotros. No sé lo que voy a hacer en mi jubilación pero sinceramente creo que la vida hay que dejarla siempre abierta.

Tony, gracias por esta entrevista y siempre por tu leal amistad.

T.H: Un placer como siempre, Carmen.

REFERENCIAS

-
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Londres: LTP.
- Meara, P. 1996. “The Dimensions of Lexical Competence”. *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Eds. J. Brown, K. Malmkjaer y J. Williams. Cambridge: Cambridge University Press. 33-54.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.