ENTREVISTA A GABRIEL TEJADA MOLINA



Gloria Luque Agulló
Universidad de Jaén
gluque@ujaen.es

El doctor Tejada Molina ha sido miembro del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén. Ha impartido docencia en las asignaturas de Lingüística Aplicada y Didáctica de la Lengua Inglesa. Ha trabajado como profesor bilingüe y ha impartido clases de inglés y francés. Su principal ámbito de investigación gira en torno a la adquisición del inglés en el aula y su enseñanza en Primaria. Especial mención merece su investigación sobre la influencia de la comprensión auditiva y el desarrollo conversacional hasta llegar a planteamientos de integración de competencias verbales. Ha participado en programas de doctorado, máster y formación del profesorado. Ha dirigido diferentes tesis y memorias de grado realizadas como proyectos de investigación en la acción. Son múltiples sus publicaciones especializadas en libros, capítulos, artículos y talleres sobre didáctica de idiomas.

G.L.A: Remontándonos a tu etapa de estudiante, ¿cuándo decidiste que querías ser profesor?

G.T.M: Siempre he tenido a gala incluir como mérito de mi currículum ser maestro de primaria. Tras el bachillerato superior, opté por los estudios de Magisterio en la que era Escuela de Formación de Profesorado de EGB de Jaén. Los presupuestos no daban para carreras universitarias. Fue la época de la verdadera transición educativa en la formación del profesorado. Teoría y práctica aunaban dicha preparación. Mi interés por la escuela fue creciendo desde los primeros contactos con el mundo infantil en el tercer curso de prácticas. Entusiasta por la innovación docente recuerdo a mis profesores de Magisterio con gran afecto. Así, asignaturas como la Historia de la Pedagogía, la Literatura, el Dibujo e incluso la Física me motivaban en el estudio y en la experimentación. No sólo fue preparación profesional y humanista sino el estadio de maduración para los estudios universitarios en Filología Inglesa, que fueron la segunda titulación que obtuve.

G.L.A: ¿Cuál fue tu primer trabajo? ¿Cómo ha influido en tu posterior docencia universitaria?
G.T.M: Acabé Magisterio en junio del 73 y en septiembre fui contratado como interino para dar clase de inglés en la Escuela de Prácticas, hoy Colegio Almadén. ¿Méritos? Haber hecho un curso de la BBC por radio durante el año de prácticas, que grababa diariamente en un *radiocassette* portátil, además de un expediente notable. La mayoría habíamos estudiado francés. En mi caso, posiblemente por una visión de futuro o por iniciativa, me incliné de forma autodidacta al inglés. Una afición, tomada de forma complementaria, me fue abriendo camino. Tras el servicio militar, me incorporé a la escuela de primaria en Villarrodrigo y posteriormente en Guarromán en el 75, ambos en la provincia de Jaén. Y ahí permanecí hasta el 87 en que fui contratado como profesor bilingüe en California. Al regreso culminé los cursos de doctorado y accedí a la Universidad como profesor contratado en el 89. Casi década y media de trabajo en la escuela, y también de estudio. Hice la licenciatura prácticamente por libre: las asignaturas comunes en el Colegio Universitario

de Jaén y la posterior especialidad en Granada. Quienes fueron entonces compañeros de estudios (Antonio Bueno, Jesús Nieto y Alfonso Rizo) serían con el tiempo colegas de departamento. Y fue en el aula de Primaria donde llevé a cabo mi labor de investigación que culminó con la tesina en el 86. Para la tesis, ya de profesor en Magisterio, regresé al aula de primaria en el 90 para desarrollar el proyecto de investigación en la acción. El mapa vital se ampliaba de lo rural a lo universitario y de lo local a lo internacional. Todo en un trayecto de ida y vuelta tanto en lo personal como en lo académico y en lo profesional.

G.L.A: ¿Qué motivó tu interés por la metodología de enseñanza del inglés?

G.T.M: En los primeros meses de trabajo como maestro de inglés hubo dos principios pedagógicos que guiaban mi actividad docente: metodología audiovisual y elaboración del propio material didáctico. Siempre he tenido claro que la enseñanza debía mejorarse y romper con el memorismo y los planteamientos centrados en la materia o en el profesor. Estas directrices eran válidas para los idiomas y para todo. Pero ciñéndonos a lo lingüístico, a la enseñanza de la lengua, tanto respecto a la materna (L1) como a la segunda (L2), una de las cuestiones prioritarias era qué papel juega la gramática en la enseñanza. Ha sido muy frecuente confundir la clase de lengua -L1 y L2- en una actividad de estudio de reglas y excepciones, dejando de lado los valores expresivos y comunicativos. Esto me revelaba y me hacía plantear cuestiones metodológicas sobre **qué** y **cómo** enseñar. Fue en Guarromán, dando clase de lengua española en segunda etapa –6º a 8º–, donde conocí a fondo el modelo *generativo-transformacional* de Chomsky. De la mano de Lázaro Carreter, a través de los textos de la Editorial Anaya para la segunda etapa, nos adentramos alumnos y maestro en los engranajes de la sintaxis y en los procesos de formación de oraciones nucleares y transformadas. Los niños, que habían empezado con ocho años haciendo análisis sintácticos en el modelo tradicional y posteriormente estructural, dedicaban su reflexión gramatical a estos planteamientos en su pubertad. No pensaba entonces que dicha polémica iba a ser la clave en el desarrollo del concepto de *competencia lingüística* y el eje en torno al cual girasen los contenidos de la asignatura universitaria de Lingüística Aplicada. El carácter creativo que la gramática debería aportar se quedaba relegado a un adoctrinamiento en normas y reglas, incluso deficitariamente descritas, como veríamos con el estudio de Roulet (1972). La clave no era, pues, *gramática aplicada,* o sea didáctica de la gramática, sino, por lo menos, un planteamiento psicolingüístico como el que apuntaba el modelo generativo que nos haría desembocar en los estudios de adquisición de lenguas y sus implicaciones didácticas. Dichos estudios desde la perspectiva pragmática, tal como plantea Klein (1986), son prometedores.

G.L.A: Introducir en el Magisterio métodos novedosos y efectivos de enseñanza de idiomas ha sido una labor muy importante en tu carrera y el fruto de una extensa reflexión personal basada en una amplia experiencia docente. Cuéntanos el origen de *"Me and You"*. ¿Cómo surgió la idea?

G.T.M: A veces se tilda al profesorado de lanzarse a aventuras didácticas para las que no está preparado. Digamos que *Me and You* nació siendo maestro-licenciado y con una experiencia docente en Primaria de al menos diez cursos. Por tanto no era una simple ocurrencia. Había que combatir la desidia rutinaria y la ineficacia metodológica. ¿Por qué no son capaces los alumnos de hablar inglés tras años de estudio? Las metodologías *audiolingual* y *audiovisual*, tal como se llevaban a cabo, tampoco acababan de dar resultados. Los paradigmas léxico, morfosintáctico y fonético aparecían como contenidos en mayor o menor grado explícitos en tres estamentos estancos sin relación entre éstos ni con las destrezas que se pretendían

desarrollar. Ilustres catedráticos universitarios trataban de iluminar la elaboración de libros de texto para niños, pero desde la *torre de marfil* de la Universidad, es decir, lejos de la realidad escolar. Yo me sentía privilegiado de poder vincular ambos ámbitos. Fueron los textos de Daniel Madrid y Neil McLaren con títulos tan sugestivos como *Pictures and sounds, Pronounce and do, Let's talk, Let's read, Let's write,* y *Use your English*, los que me proporcionaron las primeras orientaciones con expectativa en la elaboración del propio diseño curricular. Ya he aludido al encorsetamiento que supone en muchos casos supeditarse a la programación del libro de texto. No sólo el aprendizaje del metalenguaje, inviable para niños, sino en la secuencia de contenidos que eludan cualquier planteamiento realmente competencial o comunicativo. Los alumnos se mueven con la naturalidad de quien adquiere la lengua materna que, sorprendentemente, viene marcada por principios pragmáticos y que aglutina hábitos e integra conceptos armónicamente. Éste es el germen de título *ME AND YOU (1992, 1994)*. Yo escucho y hablo, tú me hablas y me escuchas, con lo que el valor instrumental del idioma queda garantizado. Por tanto, las funciones que promueven dicha dinámica son prioritarias. Y además partiendo de las formas más simples tipo imperativo o fórmulas abiertas. De ahí a las técnicas de respuesta corporal –*Total Physical Response* de Asher (1977) - y a la comprensión de preguntas un paso. Para redundar en este mensaje, a la culminación de mi tarea investigadora y docente con un enfoque ecléctico insistí en la expresión *ME FIRST* (2007), donde se actualiza y recopila todo el enfoque teórico.

G.L.A: ¿Qué repercusión esperas que haya tenido? ¿Qué esperas haber dejado en legado a los cientos de maestros que has preparado a lo largo de tu carrera?

G.T.M: La formación del profesorado de idiomas en Primaria ha sido el ámbito en que la propuesta desarrollada encuentra una acogida más que favorable. Los comentarios y valoración de los estudiantes por estas directrices metodológicas son positivos y de agradecimiento. Encuentran un proyecto viable y adecuado para los niños de Primaria. El programa práctico de la asignatura de Magisterio es de plena vigencia y, lo que más satisfacción me da, tiene futuro, pues queda mucho por andar. Aún se siguen muchas inercias y modas sin fundamento. Lograr que el estudiante, futuro maestro, participe toda la hora de clase en inglés y que ésta *variedad básica* sea extrapolable al aula de Primaria es todo un avance, un verdadero deleite. Ha merecido la pena el esfuerzo y ahí está, disponible. Si se habla de las ventajas de la inmersión y se ofrecen los recursos y procedimientos que la hacen factible, lo que falta es llevarlo a cabo. El gran objetivo en la enseñanza de idiomas es conseguir un primer grado de competencia verbal, de forma que se configure un germen en que se sustente todo el sistema y en el que puedan acoplarse las sucesivas nociones y destrezas. Parafraseando a Chomsky, lograr un primer *sistema generativo* de expresiones *nucleares* –no digo *oraciones* que conste- y que, combinado con otros recursos no verbales, permita la creatividad que el conocimiento de la auténtica gramática preconiza. Me enorgullece participar de la creatividad que tantos alumnos de Magisterio han llevado a cabo en la elaboración de proyectos de prácticas, a los que han sumado su destreza en el uso de recursos informáticos y en la propia inventiva. Así, elementales cómics se han llegado a convertir en guiones o montajes audiovisuales que posibilitan la comprensión, la interacción oral y la integración de destrezas desde los primeros cursos. Sería una pena que todo ese bagaje se esfumara en la burocracia informatizada a la que se aboca la enseñanza.

G.L.A: Durante los últimos 30 años, se han producido muchos cambios en el sistema educativo respecto a la enseñanza del inglés. Como hemos visto, tú los has experimentado. ¿Podrías destacar los cambios que como

participante experimentado has podido observar o "sufrir"?

G.T.M: Ya hemos aludido al papel de la gramática como andamiaje de la metodología, unas veces a la antigua y otras basándose en lo más novedoso, como en su día fueron el estructuralismo o la teoría nocional-funcional. La irrupción del movimiento comunicativo, contraviniendo sus propios postulados, plagó los textos de catálogos de funciones cuya terminología incluso los estudiantes tenían que hacer suya, y desmarañando una secuencia organizada de contenidos. Lo que es un fin se convierte en un medio. Todo este maremágnum de teorías ha confundido al profesorado y ha hecho que se refugie en el libro de texto, en su aula y en su sentido común, que no es poco. La realidad educativa es compleja y no conviene anclarse en un solo parámetro, pero el lingüístico debe ser correcto, desde el punto de vista descriptivo, y adaptado, desde el aplicado. En este sentido el gran cambio radica en la opción *conversacional* o *presintáctica*, algo que con gran intuición se incluía en toda la alternativa de métodos directos y en la memorización de *mini-diálogos* en un gesto *audiolingual* y en las *tablas de sustitución* de la tradición británica del *método oral* de Palmer (1944).

G.L.A: A raíz de esos cambios, ¿cómo crees que evolucionará la enseñanza del inglés en el futuro?

G.T.M: Distingamos dos ámbitos: el aula y los medios. Hoy más que nunca, se disponen de recursos que permiten el acceso al idioma oral y el intercambio en cualquiera de las modalidades. Pero es cierto que hemos de tener presente que el idioma es un herramienta viva y que ha de crecer a partir de la realidad verbal del que aprende. O sea, como forma de referencia hemos de hablar de *interlengua*, o de competencia verbal que se balancea entre dos sistemas, uno de partida y otro de llegada. Proponer un sistema "correcto" modélico es como forzar a hablar a un niño andaluz en la forma ortográfica, tanto en la pronunciación como en las construcciones morfosintácticas. Con ello no defiendo que no se proporcionen modelos correctos sino que se relativice su papel y se contenga la inhibición en hablar un idioma incipiente. Sabemos que muchas desviaciones o errores son los primeros intentos de *hipergeneralización* y de *transferencia*, y que éstos se curan si se atienden. No debe haber ese miedo al vicio lingüístico. Por supuesto que se curan, si se trasmiten actitudes de esfuerzo y de estudio. Aunque me temo que la cosa va para largo. Cuando aprieta el zapato es cuando se ponen los medios. Es triste ver a licenciados o graduados universitarios volver a empezar para conseguir el nivel de idiomas que se les exige. Habría que convivir con el idioma extranjero como se hace con la música o el cine, con versiones originales y con material en dicha lengua, como se practica en países más desarrollados. Los estudiantes lo saben, falta ajustar las asignaturas y la praxis a dicho propósito.

G.L.A: Si tuvieras que elegir un enfoque para la enseñanza del inglés, ¿cuál sería? ¿Dónde pondrías el énfasis?

G.T.M: Sin duda *ecléctico*. O sea que aglutine nociones explícitas en implícitas en el desarrollo natural de la competencia comunicativa tal como hemos apuntado. Hay que recuperar el término *comunicativo* en su verdadero valor funcional. En el desarrollo conversacional se dan la mano las dimensiones psicolingüística y sociolingüística. Ocurre que a un lingüista formal le horroriza el término *psico* o *socio*, y eso es un problema. Pero es más problemático que a un profesor le horrorice la investigación y se quede embelesado en la propia contemplación de lo bien que habla y lo mal que lo hacen sus alumnos.

G.L.A: Contemplando tu vida profesional, ¿cuál ha sido tu logro principal? ¿Qué eliminarías?

G.T.M: Me da gran satisfacción haber logrado que el aula de Primaria sea un lugar de inmersión, de creatividad y de adquisición. Cuando descubrí la importancia de los procesos de comprensión, tal como refrendaba Krashen (1985) - a quien tuve la suerte de conocer personalmente en la Universidad del Sur de California (USC)-, y las propuestas de método *natural*, auspiciadas por Krashen y Terrell (1983), me sentí como quien halla el mapa para la búsqueda del tesoro. Fue una pena que no le prestara mayor atención a Hatch (1978) por aquella década y haya sido en el salto de siglo cuando mi entusiasmo por sus iniciativas se ha ratificado. A veces, no es un tomo sesudo sino una sencilla canción o un juego infantil lo que hace saltar la chispa en el permanente estado de indagación, como ocurre con la cuestión conversacional. *Who stole the cookies from the cookie jar? / You ... / Who me? / Yes you/ Not me/ Then who?* Mira por dónde, de una matriz dialogada tenemos todo un germen de soporte al desarrollo oracional. La interrogativa con más futuro, al permitir indagar en narrar el pasado de la propia experiencia del alumno, es precisamente la que más se parece a la de la lengua española –toda una lección de Lingüística Contrastiva-. Y no se trata de una excepción a la interrogativa en lengua inglesa con la inversión auxiliar/sujeto. ¿Qué hay más fácil y productivo para un principiante que podrá sustituir el pronombre personal *Who* por el sujeto en cuestión sin más quebraderos de cabeza? Esto nos llevará al uso del pasado del verbo y a encontrarle sentido a los irregulares en el empleo de lo que a diario realiza el alumno o cualquier personaje ficticio de sus primeros textos narrativos. Toda esta dinámica de indagación, de constatación en lo recién descubierto, de utilidad para la clase me ha hecho sentir en activo todo ese tiempo. Incluso en la aplicación de todas estas conclusiones en otros ámbitos como la enseñanza de la lectoescritura en español. Errores, también los ha habido, pero todo está subsanado por mi parte y nunca me ha costado trabajo reconocerlos.

G.L.A: ¿Qué planes tienes para la jubilación?

G.T.M: La literatura, las artes, el ocio, –*otium* en su sentido latino-. Bastante ociosidad se percibe a diario como para aspirar a dejarse llevar por la corriente. Por lo pronto me estoy empapando de lectura que, si el tiempo lo permite, puede que me sirva de *comprehensible input* para lo que se tercie. Cuando acabé la licenciatura me regalé un viaje a Nueva York. Y ahora, me apetece también viajar. París o Turquía, como destinos de mi experiencia en coordinación del programa Erasmus, me hacen conectar el mundo heleno y toda la ilustración. Pero podemos pensar en Alemania o volver a California. Acabo de leer el capítulo décimo quinto de *Ulysses* de Joyce y me siento muy afortunado de saborear y recrearme en ese viaje. Me espera Cortázar para seguir en mi propia lengua. Probablemente sea el regreso a Ítaca. *Who knows?*

G.L.A: Gabriel, gracias por el tiempo que le has dedicado a esta entrevista. Gracias, también, por los muchos años que has dedicado a ayudarnos a aprender y crecer. Gracias por formarnos a muchos de nosotros, maestros y filólogos, en el arte de seguir intentando enseñar, de buscar el camino correcto, la metodología adecuada, y si no, de crearla paso a paso, día a día. *We miss you already.*

ADENDA

Desde que se hizo esta entrevista hasta ahora ha transcurrido algún tiempo. Nuestro entrevistado ha podido ver publicado en esta revista *GRETA* (número 19, paginas 34 y siguientes) el título "Fondo y forma de la competencia conversacional en la adquisición de la lecto-escritura: L1 y L2". Tal fue la reacción que experimentó que se ha visto abocado a desarrollar el ejemplo de aplicación didáctica de la lectura en enseñanza primaria. El resultado es una serie de *lecturas graduadas* que comienzan con las cinco vocales a partir del dominio de sílabas directas de las muestras ya recogidas en dicho artículo (M,P,D, T,N,S, L,F): *Veo veo, te escucho y leo* (Octaedro, en prensa). El contexto visual

de las ilustraciones suple el texto narrativo además de suscitar el interés por seguir en la lectura de los diálogos que mantienen sus personajes. La misma dinámica en la elaboración de textos dialogados ha dado lugar a la inclusión de dos nuevas letras (Y, H). La presencia explícita del YO está garantizada, así como el valor de Y como conjunción –o realización aislada del sonido vocálico- entre otras nociones incluso de interrogación: *¿Y x?*, recurso estratégico equivalente a *¿Dónde está x?*

El lector que se inicia en dicha competencia lingüística –tanto en L1 como L2 en contexto bilingüe– se ve fácilmente identificado con las figuras animadas. Los fragmentos que constituyen las conversaciones mantienen un cariz claramente pre-sintáctico acorde con el desarrollo del idioma oral. Si se ha adoptado la sílaba como columna vertebral o eje formal del desarrollo del mismo, también hay que apuntar que las situaciones que se presentan se limitan a una variedad léxica elemental –lo que es una ventaja, sobre todo en principiantes, para conseguir un nivel comunicativo básico. Por otra parte, también hay que indicar que se ajusta a una variedad morfo-sintáctica nuclear, casi en los términos en que Chomsky alude a la estructura profunda; o a las construcciones empleadas como fórmulas abiertas en la llamada gramática-pivote.

Dicho trabajo tiene un doble valor. En primer lugar, como producto: a modo de lecturas básicas, puede acoplarse a otras metodologías de enseñanza de la lectura tanto las analíticas como las inductivas o las globales. Se produce una inmersión en cierto modo guiada. Unas estrategias semi-inductivas que ayudan a descubrir los rasgos fonémicos del lenguaje. Se asume con esta propuesta que tanto el docente como quien comienza en la ardua tarea de aprender a leer no se encuentre perdido en un bosque de letras, sílabas, palabras y oraciones. El segundo valor, como proceso, es el de su puesta en práctica en el aula siguiendo los principios que lo inspiran.

Para concluir, a medio plazo, se pretende que la edición sea bilingüe para quienes tengan un dominio oral suficiente en dos idiomas, siendo el español el necesitado de tratamiento de lecto-escritura. Téngase presente, por citar un ejemplo cercano, la dificultad del inglés en el planteamiento del aprendizaje del sistema silábico en que se apoya el habla y en la adquisición de conciencia fonémica. Es sabido que se trata de un idioma con más del doble de vocales que el español; en que hay una diferencia clara entre sílaba tónica y sus efectos en las vocales átonas, a las que oscurece acústicamente; y que irremediablemente se comienza, en métodos analíticos, con el abecedario y la amalgama de sonidos que cada grafía puede representar, por lo que continuamente se ha de recurrir a deletrear la palabra de dificultad ortográfica.

Como última alusión, quisiera añadir que esta labor da respuesta a dudas metodológicas latentes desde la fase de enseñanza primaria –EGB, aquella Educación General Básica– de los setenta. La docencia e investigación en la universidad han sido de gran utilidad, como soporte teórico, para el hallazgo de dicha respuesta. Por emplear la terminología al uso, una nueva aplicación.

REFERENCIAS

Asher, J. 1977/1982[2]. *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos: Sky Oaks.

Chomsky, N. 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hatch, E. 1978. "*Discourse analysis and second language acquisition*". *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Ed. E. Hatch. Rowley, Mass.: Newbury House. 401-435.

Klein, W. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Krashen, S y T. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Palmer, H. 1944. *The International Course of English. Versión en español. Curso Internacional de Inglés. 1965*. Oxford: Oxford University Press.

Roulet, E. 1972. *Théories Grammaticales, Descriptions et Enseignement des Langues*. Paris: Fernand Nathan; Bruxelles: Labor. (English translation, (1975), Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching, Oxford: O.U.P.)

Tejada Molina, G. 1992. *Input, interacción y adquisición del inglés como lengua extranjera en el aula: Fase de acceso*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Tejada Molina, G. 1994. *Me and You. Diseño curricular de Inglés para principiantes*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Tejada Molina, G. 2007. *Enfoque ecléctico y pautas del diseño curricular para la enseñanza del idioma oral: "Me first"*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.