

ENTREVISTA A PETER JAN SLAGTER, PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE UTRECHT (PAÍSES BAJOS)



Peter Jan Slagter estudió Filología Hispánica en la Universidad de Utrecht (Holanda). Empezó a dar clase en la misma Facultad en 1964 y se licenció en 1968, siguiendo en ella como profesor hasta su jubilación. Preparó y presentó tres cursos de español en la televisión nacional entre los años 1970-1988. Redactó la versión española del 'Threshold Level' (Un Nivel Umbral, 1979) y trabajó en varios proyectos nacionales e internacionales. Impartió conferencias y seminarios en Holanda, España, Alemania, Bélgica, Francia, Hungría, Italia, Suecia, Marruecos y Estados Unidos. Fue redactor jefe de los diccionarios bilingües español-holandés y holandés-español de la editorial Van Dale (1992) y colaboró durante muchos años en asociaciones de profesores de idiomas. Trabajó intensamente con los responsables de evaluación de ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) en cuyos congresos participó con gran regularidad. Impartió también clase en el University College de Utrecht (UCU) de la Universidad de Utrecht entre 1998 y 2012. Es oficial de la Orden de Isabel la Católica y fue premiado con la medalla de la Federación Holandesa de Profesores de Lenguas Vivas. Está casado con Annelien Haitink y es padre de Maarten (28).

Usted lleva unos 50 años ejerciendo como profesor de español en los Países Bajos. ¿Cómo estaba el español cuando empezó y cómo lo ve ahora? ¿Qué cambios destacaría y qué cambios cree que están por hacer?

Ya antes de empezar en 1961 como estudiante de la Universidad de Utrecht había hecho mis pinitos de español en los años cincuenta con un profesor particular que vivía a la

vuelta de la esquina. Eran años de optimismo pero también de dudas en torno a la cooperación europea, cosa que llevó a mucha gente a explorar otros continentes y para ello necesitaba saber idiomas. El Ministerio de Educación, sin embargo, tardó bastante en ampliar la lista del trío tradicional de idiomas de la enseñanza secundaria que eran inglés, alemán y francés, y también latín y griego en los Gymnasia: solo en los años setenta la ley 'Mamut' permitió ofrecer ruso, italiano, frisón, y también el español. En 1961 entré yo pues en la Facultad de Letras de la Universidad de Utrecht en el Departamento de Español, semanas después del examen final de bachillerato y con contrato de estudiante-asistente-bibliotecario porque a mis 18 añitos hablaba español, ¿no es cierto? Y no he salido de Utrecht hasta hace muy poco.

El español salía con el viento en popa por las oportunidades comerciales que ofrecía el mundo hispano y también por el interés por los desarrollos políticos y sociales de los países latinoamericanos. En cuanto a las clases, los profesores enseñaban gramática, vocabulario, explicaban textos, muy bien, pero como si el español fuese latín o griego. En clase hablaban español, pero no nos enseñaban a hablar, nosotros contestábamos con las menos palabras posibles, y lo poco que decíamos apenas tenía fines comunicativos, simplemente se trataba de demostrar que comprendíamos las reglas gramaticales.

El énfasis en la lengua hablada, los enfoques audio-linguales, audio-visuales, y los principios comunicativos se me presentaron como utensilios prácticos – ya antes de graduarme en 1968 había empezado a dar clase de lengua en el mismo departamento -- y me lo pasaba genial experimentando con esos nuevos enfoques y materiales, y mis jefes - mis profesores del departamento - no me ponían trabas a nada. Así, en el transcurso de pocos años pude experimentar con el uso de laboratorios de lengua, con los medios audiovisuales, y me llamaron para cooperar en los cursos multimedia en Teleac, televisión educativa para el público general, en las dos cadenas nacionales, es decir la primera emisión se hacía en un canal, la segunda en el otro, no había más que esos dos, y los dos en blanco y negro, por supuesto.

Cuando el Ministerio de Educación holandés ofreció la posibilidad de ofrecer el español en la enseñanza secundaria, se formó un comité curricular que nos encargó a Flor van Putte, a Jorge Labadie y a mí redactar un curriculum para los diferentes tipos de enseñanza secundaria. En 1975 a Jorge y a mí nos enviaron a Estados Unidos a comparar lo que se publicaba sobre metodología y los manuales que salían al mercado con lo que se hacía de verdad en las aulas de las escuelas que enseñaban y experimentaban con el español igual que íbamos a hacerlo en Holanda.

Mis pinitos en televisión educativa alrededor de 1970 me valieron que Teleac me sugiriera que en su nombre asistiera a un congreso del Consejo de Europa, organizado por el Proyecto de Lenguas Modernas, en Estocolmo (también en 1975). El Grupo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa deseaba difundir sus ideas a escala europea y había decidido invitar a las televisiones educativas de Europa para presentarles las ideas nuevas que con el tiempo llevaron a un cambio de didáctica importante. Muchas cadenas de televisión, todos los Ministerios de Educación y gran número de

organizaciones de enseñanza no reglada, como las cadenas para educación de adultos, pusieron manos a la obra, iniciaron experimentos cuyos informes, textos explicativos y evaluaciones pusieron en marcha una actualización didáctica que perdura. Todos los países unidos en el Consejo de Europa se disponían a hacer su versión de *A Threshold Level* de mi jefe y paisano Jan van Ek y del director del proyecto John Trim. Allí en Estocolmo, para mi enorme sorpresa, me invitaron a preparar una versión española, si bien es verdad con unas instrucciones restrictivas (“tiene que ser una versión española que nos explique cuánta carga de aprendizaje acarrea la misma lista de nociones y funciones de la versión prototípica de Van Ek (en inglés), no añadas nada, por favor”), porque una lengua románica se suponía que llevaría a un aprendizaje más complejo y largo que el inglés. De ahí salió mi modesto *Un Nivel Umbral* (1979).

Mientras, mis compañeros de cursos y los de otras universidades y cursos de formación daban todo tipo de clases de español, a escolares, en empresas y a adultos que querían aprender el español que no se les había ofrecido en los años de su escolaridad y que ahora se podía aprender en cursos nocturnos, en ‘el bachillerato para mamás’. La verdad es que el español casi tenía más éxito en clases para adultos que para escolares de enseñanza secundaria.

Y ahora estoy en la fase de hacer balance y mirar para atrás. No me quiero quejar de la edad que tengo. Me lo he pasado siempre muy bien. Lo que sí quiero comentar es cómo los años cambian la perspectiva. Cuando empezaba era mucho más rígido, profesor según un solo librito, bueno, varios libritos sucesivos y muy contento con lo que aprendía porque creía ver que funcionaba cada vez mejor la serie de metodologías que ponía a prueba. Y no siempre funcionaban como habíamos esperado. Por ejemplo cuando oí a una alumna decir que “los americanos son chinos”, me di cuenta de los límites del programa audiolingual que usaba en el laboratorio de lenguas: esta alumna repetía los modelos como estaba mandado pero nada más que mecánicamente cambiaba palabras del estímulo por otras que pedía la tercera línea del ejercicio de laboratorio, sin pararse a pensar en su significado. Y luego no era capaz de responder con sus propios datos a preguntas idénticas a las de su programa pero que había usado sin darse cuenta de que se pudiesen aplicar a su propia persona. Y sucesivamente aprendí a diferenciar lo positivo e innovador de los enfoques que se sucedieron de lo que funcionaba menos para mis alumnos. Tanto es así que gradualmente, después de - en aras de una correcta puesta a prueba - respetar al máximo las normas de cada enfoque, me hice menos consecuente y en muchos momentos recurrí a una gran variedad de enfoques, adaptándolos casi a estudiantes individuales y siguiendo el simple criterio de ‘si funciona, funciona, y si no, hacemos otra cosa, y alabado sea’.

Ahora que se han acabado mis años docentes, me pregunto si lo que para mí eran descubrimientos vitales en didáctica sigue tan vivo como antes y si las sucesivas innovaciones no podrían haber durado un poco más. Piensen en el paso de libros y la voz del profesor, a magnetófonos con cintas sonoras, a casetes, DVDs, Youtube, a pizarras electrónicas y demás: los cambios han sido enormes, pero me pregunto si ahora

los alumnos aprenden más o mejor, y si la investigación pedagógica, y la psicología de aprendizaje, y tantos campos más se conocen como se merecen. No cabe duda de que todo cambia, pero hablando con colegas jóvenes de ahora me tengo que obligar a no volver a sacar a colación nombres, explicaciones y métodos que ya no significan tanto y no porque ahora se manifiesten bajo otros nombres. Esto que no suene a queja, no es más que un suspiro de quien ve que el mundo que conoció desaparece irremediamente. Y lo que veo son programas electrónicos, atractivos por cierto, pero que me dan la impresión de que se aceptan porque son vistosos, que gustan a los críos y a los estudiantes sin ponerlos a prueba ni saber que son de verdad más eficaces. Que no suene a pesimismo de viejo cascarrabias porque sé muy bien que no todo lo que hubo antes fue mejor. Por otra parte, a veces pienso que a los programas informáticos que se lanzan les faltan estudios de uso que demuestren que por lo menos en algunos aspectos funcionan mejor que los materiales de antes.

Por supuesto que no es malo abrirse a cosas nuevas, pero también es sano desconfiar un poco. Lo que me parece mucho más importante aún es pensar que, dada la gran variedad de alumnos, no hay un método único. No son los alumnos los que se tienen que adaptar al método (por imposible), que era lo que se pedía en la época audiolingual, son los métodos los que deben/deberían adecuarse a las personas, o dicho de otro modo: es el profesor quien debe tener en cuenta que el método que intenta seguir no puede ser adecuado para todos y cada uno de sus alumnos, y que dialogar sobre lo que puede servir para unos, y no para todos, es la tarea del profesor por excelencia. Y en ese sentido bienvenidas sean las nuevas tecnologías, con la variedad que hay, pero mejor con experimentos y mediciones de resultados serias.

¿Ve usted diferencia entre los estudiantes de hace veinte años y los de ahora?

Las primeras promociones a las que a partir de 1965 he dado clase en la Universidad de Utrecht muchas veces tenían más años y más experiencia vital que yo. Era gente que había viajado por países de habla española siguiendo las inquietudes políticas y sociales de aquellos años. Los de ahora también se crean una formación con largas estancias en países lejanos, ya antes de entrar en la universidad y se dedican a actividades bastante exóticas. En mi caso, mis modestos tres meses en Salamanca en la primavera del 64 me han marcado para siempre. Los estudiantes de ahora han vivido en otros países y han hecho largos viajes por sitios que yo no he visitado en mi vida, estudiando y trabajando en países que para mí siguen siendo muy lejanos, habiendo hecho además prácticas en empresas, y en organismos no gubernamentales, actividades que en nuestros días no existían. Tienen más medios y más facilidades pero también más ganas de decidir sobre su currículum tanto académico como humano.

**¿Cuáles son las perspectivas de futuro de la enseñanza del español en Países Bajos?
¿Qué cree que hace interesante el aprendizaje del español a nuestros estudiantes tanto de Secundaria como de Universidad?**

Creo que el español se vende solo, al público le atrae, pero piensen en la tradición que representan el alemán, el inglés y el francés en Holanda. Son lenguas vecinas, representan contactos comerciales importantes y como país tenemos que saber comunicarnos con los vecinos, primero, y luego también con el resto del mundo. Cuando se modificó la legislación y se permitió que los colegios escogieran los idiomas de su preferencia, hubo interés por el español, pero en cada esquina nos topábamos con el trío de siempre. Mucha gente, sin embargo, se apuntaba y se apunta a cursos para adultos, lo que nos estimulaba a seguir, el público nos daba la razón y esa demanda es la que tenemos que captar y movilizar al máximo. En Ámsterdam, sin ir más lejos, es mucho más normal oír español por la calle que hace cuarenta años, y no solo son turistas.

Aprovecho para preguntarle por el V CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos) organizado por la Consejería de Educación en colaboración con las Universidades más importantes de Países Bajos y Bélgica y que tuvo lugar el curso pasado. ¿Cree que debe mantenerse este congreso? ¿Cuál es su opinión sobre el estudio del español de los negocios?

Los CIEFE son un punto de encuentro valiosísimo para grupos de profesores que comparten problemas y se benefician de soluciones aportadas desde escuelas y academias que sin estos encuentros no tendrían estos contactos. Cuando empezaron a organizarse, confieso que me preguntaba si hacían falta porque se dedicaban a crear currículos según los mismos criterios que todos los demás cursos: ¿cuáles son los objetivos, qué quieren o tienen que aprender los estudiantes, con qué grado de dominio se pueden dar por satisfechos, cómo exactamente se evalúa lo que se ha conseguido y cómo se identifica lo que falta por hacer? Estas preguntas no son específicas de los colegas que acuden a CIEFE. Pero lo mismo que en los años sesenta se reunían profesores universitarios y de enseñanzas medias regladas para hablar de propuestas y logros en su sector de educación, veo con alegría que ahora lo hacen profesores de otras ramas y especialidades. Las preguntas que acabo de formular son sencillas y son las que enseñábamos y enseñamos en cursos de formación de profesorado, sencillas pero las respuestas no lo son tanto a la hora de preparar clase para nuevos públicos, son específicas para determinados tipos de colegios, y no necesariamente las mismas que en todos los demás casos. Y aplicar lo que aprendes en cursos de formación en la práctica de todos los días no es tan fácil ni evidente como creía yo. Que se hable por sectores ahora me parece perfecto. Y CIEFE une a muchos colegas, hablar y compartir no solo es agradable, es útil y necesario.

Cambiando de tema, el Marco Común Europeo de Referencia es el resultado de muchos años de cooperación europea, de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y siete estados miembros del Consejo de Europa que pretende ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación y se presentó en el año 2001. Después de todos estos años ¿Cree usted que se ha conseguido?

El MCER tiene mucha más historia que los 14 años que han pasado desde su publicación en 2001. Los abuelos del plan, como fecha de nacimiento del Proyecto de Lenguas del Consejo de Europa citan el primer encuentro en Rüschtlikon (Suiza), allá por los años 70. Y ha habido bastantes tentativas de descripción y unificación antes de esa fecha. Se habían y se han elaborado sílabos a base de listas de frecuencia, recuentos y listas basados en entrevistas cuidadosamente transcritas, por primera vez sobre la lengua oral – o sea que no a base de textos escritos - y plasmados en cursos que para el francés fueron realizados por el CREDIF: *Voix et Images de France*, y para el español por Antonio José Rojo Sastre quien con su *Vida y Diálogos de España* trasladó estas ideas francesas a nuestro campo, mientras que en la Alemania Federal trabajaba la Federación de Universidades Populares. Estas tentativas luego se enriquecieron con la filosofía y la lingüística pragmática británica y surgieron las propuestas comunicativas, plasmándose estas ideas en los niveles umbral, que tenían como gran novedad la chispa nocional-funcional, idea de David Wilkins, y aplicada por Jan van Ek y John Trim. El resultado es el que ahora conocemos.

Los descriptores del Marco están ahí para que los responsables de los exámenes y los tests de lengua en sus países hagan examen de conciencia y comprueben si los programas y sobre todo los tests y exámenes que ofrecen se corresponden con los diferentes niveles descritos en el Marco. Es decir, que la intención es describir los exámenes nacionales en términos de los niveles del Marco. Cada país describe sus exámenes en términos del Marco. Lo que falta por hacer es comparar los niveles de distintos idiomas entre ellos (por el procedimiento seguido, un B2 de un idioma no es automáticamente idéntico en destreza comunicativa a un nivel B2 de otro idioma, cosa que a mi juicio puede confundir al público). En primer lugar hay que analizar hasta qué punto los descriptores captan niveles de comunicación y no tanto niveles de conocimientos. El Marco enfoca la capacidad comunicativa de las personas y no tanto sus conocimientos. En los exámenes incluso sin quererlo medimos conocimientos, más que la comunicación, me da la impresión. Para que un examen oral sea un ejercicio de comunicación (que las dos partes terminen sabiendo cosas sobre el interlocutor que antes no sabían) y que el examen sea una muestra de comunicación, creo que hay partes que habría que analizar y transformar, por más que estas aspiraciones lleven a cambios quizás complejos, y costosos, me temo.

En todos los documentos del Consejo de Europa se habla de usos de la lengua, menos de conocimientos estructurales o léxicos. Una estructura no completamente dominada

con un poco de buena voluntad permite comunicarse, un test de léxico y ejercicios estructurales no necesariamente capta el nivel de capacidades comunicativas de un candidato, como dije antes. Los exámenes deben medir lo que el candidato es capaz de hacer en una conversación normal y estructurada entre personas que se quieren decir algo, cosa que no es lo mismo que describir una viñeta, por útil que sea como práctica. Y los exámenes deben garantizar que el candidato en la vida real sea capaz de defenderse con la misma soltura, sobre temas puede que bastante diferentes.

Ahora bien, no hay organización supervisora europea que avale los tests en distintos idiomas y analice las costumbres en evaluación y preferencias de cada país, o insista en controles de calidad de los tests que en unos países son más normales que en otros ni controle las decisiones que se tomen en cada país en torno a nuevas versiones de los exámenes en los países que adopten las siglas de los niveles que propone el Marco.

Los exámenes en los distintos países existen desde hace mucho tiempo, tienen muchas tradiciones nacionales y responden a exigencias que pueden variar bastante de país a país. El Marco no impone ni da su visto bueno ni hace profundos análisis críticos y comparaciones con lo que hacen los países individuales, no convoca a técnicos y especialistas autorizados a realizar cambios que homologuen las tareas que llevan los mismos nombres (A1, A2 etc.) y que llevan a las mismas expectativas sobre el nivel del candidato en los distintos países. La pregunta no es solo ‘¿Mi B2 es lo mismo que el tuyo?’ – dos evaluadores llegan al mismo juicio, una cuestión técnica – también tiene que satisfacer la expectativa del público que asume que una persona con un C1 en un idioma será capaz de hacer lo mismo – o muy cerca – y funcionar como una persona con un C1 en otra lengua.

El Marco – el Consejo de Europa - debería demostrar su validez con sistemas más severos y dialogados que los resultados del análisis del propio país que juzga sus tareas a la luz de su interpretación de los descriptores del Marco. En estas circunstancias, el Marco, a mi juicio, difícilmente cumple el papel supranacional europeo que el público piensa que tiene. Sí puede servir como piedra de toque o de interlocutor para quien quiera de verdad reflexionar sobre qué ha pretendido en los inicios de las innovaciones propuestas el Consejo de Europa con el inicio del primer proyecto de lenguas (como dije: finales de los años sesenta y principios de los setenta), pero está lejos de cumplir un papel como mecanismo homologador que inspire confianza y garantías a autoridades y al público.

Los años de la posguerra marcan un cambio importante en las reflexiones sobre objetivos de la enseñanza de las lenguas modernas. En mi país nos dimos cuenta de que muchísima gente en formación profesional, por ejemplo, necesitaba idiomas extranjeros, pero no al estilo tradicional de 5 o 6 cursos, y que con menos cursos había que darles conocimientos y destrezas funcionales, y conseguir que lo ofrecido funcionara inmediatamente, algo muy diferente de la educación secundaria con más cursos. Los deseos de cambio nacen cuando a muchísima gente – como digo, por pura necesidad económica - se le ofrecen estudios de idiomas que les hacen mucha falta, pero no al

precio de tener que esperar tres o cuatro años antes de conocer el subjuntivo, o los tiempos del pasado (recuerden el campo que sirven los CIEFE). Estos nuevos alumnos aprenden idiomas para trabajar con ellos, para viajar por el mundo y vender sus productos, no para leer y traducir laboriosamente los textos clásicos que en su propio país tampoco leerían en su lengua nativa.

Otra cosa que me llama la atención, relacionada con esto que digo, es el hecho de que ‘progresar’ en una lengua extranjera ha de ir de la mano del desarrollo de las capacidades profesionales del aprendiente. No se desarrolla un alumno en el vacío. Para vender, pongo por caso, flores en el mercado internacional, o trabajar en determinado mercado hará falta el nivel de dominio que requiera el trabajo, o imponga el nivel de aspiraciones del alumno que puede ser un nivel modesto, a condición de bien dominado.

Esto quiere decir que no me parece lógico presentarse cada año al nivel siguiente de la serie sugerida por las siglas A1, A2, B1 etc. No tengo ninguna objeción si ese es el deseo del alumno pero igual interesa más perfeccionar la profesión de uno y aspirar a que los progresos en lengua vayan de la mano de los del desarrollo profesional o humano. ‘Un examen cada año’ por lo tanto no me parece lógico. Un nivel C2 o cualquier otro nivel sirve para los que van destinados a empresas que requieren determinadas capacidades discursivas y de análisis en la lengua meta igual que en la suya propia.

Volviendo a la pregunta inicial, los exámenes nacionales y los diplomas de nivel del idioma nacional necesarios para seguir cursos avanzados en los distintos países ya llevaban muchos años de existencia al publicarse el Marco en 2001. Los exámenes del mismo nivel avanzado que he podido estudiar varían tanto que tenemos que reconocer que las exigencias de los distintos países para acceder a puestos de peso o a formación avanzada, con serias exigencias de lengua, a mi juicio exigen que un organismo reglado coteje los exámenes, compare los que hay en los distintos idiomas y explique muy claramente por qué las tareas que componen los exámenes han de ser como son en todos los países y en qué se basan los que afirman que entre un idioma y otro no hay diferencias de nivel funcional y que un B2 en un idioma equivale a la capacidad de expresión e interacción de otra persona que también ostente un B2. Así, el empresario sabrá a qué personas contrata: nuestros egresados salen provistos de los utensilios lingüísticos, sociales, profesionales e interactivos que los diferentes niveles prometen. Creo que los resultados de un cotejo darán lugar a muy interesantes conclusiones. El Marco ‘pretende’, quiere hacer precisamente eso, pero necesita ‘cariños’ muy críticos.

Gracias.

Un informe completo sobre el español como lengua extranjera en Países Bajos se puede encontrar en [El mundo estudia español](#).