

Bill VanPatten (Ph.D., University of Texas, Austin) es Profesor de Lingüística Aplicada e Investigaciones de Segundas Lenguas en la Universidad de Texas Tech, donde también dirige los programas de posgrado sobre la adquisición de lenguaje. Es autor de más de ochenta artículos y capítulos en obras colectivas, y autor o coautor de ocho libros, entre ellos *From Input to Output: A Teachers Guide to Second Language Acquisition* y *Making Communicative Language Teaching Happen*, ambos publicados por McGraw-Hill. También es autor o coautor de varios libros de texto destinados a la enseñanza de español como lengua extranjera, entre ellos *¿Sabías que...?*, *Destinos* y *Sol y viento*, con un gran éxito comercial en los Estados Unidos.

El profesor VanPatten debe probablemente su reconocimiento a sus trabajos en torno al procesamiento de *input* y las consecuencias pedagógicas que ahora se conocen como la enseñanza (o instrucción) a base de procesamiento (*Processing Instruction*).

En la actualidad su investigación se centra preferentemente en las diferencias de procesamiento entre nativos, bilingües y aprendices de segundas lenguas, y se concreta en un trabajo sobre la influencia de la primera lengua en el procesamiento de oraciones para lo cual se sirve de datos de español y árabe

Además de por su labor académica, VanPatten es también conocido como autor de ficción, con una colección de historias titulada *Chicago Tales*.



1. LOS HALLAZGOS PROPORCIONADOS POR LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN EN CONTEXTO DE INSTRUCCIÓN, COMO LOS QUE HA LLEVADO A CABO USTED, CONSTITUYEN UNA APORTACIÓN MUY VALIOSA SIN EMBARGO, ¿CONSIDERA QUE EL VOLUMEN DE DATOS ES SUFICIENTE PARA PODER DETERMINAR LA CONFIGURACIÓN DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE ELE? ¿O LOS PROFESORES, LOS COORDINADORES DE PROGRAMAS Y LOS AUTORES DE MATERIALES DOCENTES DEBEN AÚN CONFIAR FUNDAMENTALMENTE EN SU PROPIA EXPERIENCIA, SU INTUICIÓN O EN CRITERIOS DE OTRO TIPO PARA DECIDIR OBJETIVOS, CONTENIDOS, ACTIVIDADES, ETC.? ¿CUÁL ES LA POSIBLE RELACIÓN QUE EXISTE ENTRE LAS PROPUESTAS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y LA ACTUACIÓN REAL DE LOS PROFESORES DE IDIOMAS?

A mi parecer, los datos al día son suficientes para establecer ciertos parámetros para la enseñanza del ELE (o cualquier idioma). Estos parámetros incluyen principios generales como los siguientes: 1. la necesidad del *input* desde las primeras etapas de adquisición; 2. que un enfoque en los aspectos gramaticales debería incluir un enfoque simultáneo en el significado; 3. que hay restricciones que se reflejan en órdenes de adquisición y etapas de desarrollo, y las expectativas del profesor deben tomar estas restricciones en cuenta. Pero hay otros. Tomemos el primer principio como ejemplo. La provisión de *input* no implica un método o acercamiento en particular ni excluye un enfoque en los aspectos formales de la lengua. Solo quiere decir que el *input* debe estar presente desde los primeros días de la enseñanza y, como se puede imaginar, hay mil y una

maneras de proveer *input* al aprendiz. Así que cualquier profesor puede acomodar este principio a su manera, cualquier contexto de enseñanza puede acomodar este principio a su manera, etcétera. Dentro de la acomodación de este principio es donde cabe la experiencia del profesor, por ejemplo. Las actividades que utiliza el profesor para asegurar que sus alumnos son participantes activos y no pasivos respecto al *input* se concretan con la experiencia. Así que yo veo que la investigación provee principios bastante generales y dentro de estos el profesor tiene mucho espacio para explorar qué le sirve y qué no.

“[existen] principios generales como los siguientes: la necesidad del *input* desde las primeras etapas de adquisición; que un enfoque en los aspectos gramaticales debería incluir un enfoque simultáneo en el significado; que hay restricciones que se reflejan en órdenes de adquisición y etapas de desarrollo, y las expectativas del profesor deben tomar estas restricciones en cuenta”

2. ¿CÓMO VE LA SITUACIÓN DE LA DOCENCIA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LOS ESTADOS UNIDOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS PEDAGÓGICAS? ¿CREE QUE HAY DIFERENCIAS IMPORTANTES RESPECTO DE LAS CORRIENTES DOCENTES QUE SE APLICAN EN OTRAS REGIONES DEL MUNDO COMO EUROPA?

Confieso que no conozco muy bien las corrientes docentes en Europa, salvo lo poco que oigo de vez en cuando. Creo que aquí, en los Estados Unidos, la enseñanza de lenguas no ha avanzado mucho aunque parezca que sí. En primer lugar, se ven, por ejemplo, actividades más y más orientadas hacia la integración de formas gramaticales y sus significados. Al mismo tiempo cualquier libro de texto que se examina sigue el mismo sílabo estructural que hemos heredado de las épocas anteriores. O sea, las actividades existen para practicar la gramática. No existe aquí como tendencia general la aplicación de la enseñanza a base de tareas, por ejemplo, ni la enseñanza a base de contenido (*content-based instruction*). Seguimos con las mismas ideas de hace 40 años. Creo que esto se debe a ciertas influencias sociopolíticas de nuestra profesión y, claro, a la inercia de la tradición.

3. ¿DE QUÉ MANERA ENTIENDE USTED LA INTEGRACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS GRAMATICALES EN LAS PROGRAMACIONES BASADAS EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO DE BASE NOCIO-FUNCIONAL O EN EL ENFOQUE POR TAREAS?

Pregunta interesante, y no conozco a nadie que entienda bien este tema. *[risa]* La integración de la gramática es algo de que se habla mucho pero poco se concreta. Como lo veo yo, en los programas de enfoque por tareas, la gramática puede surgir a causa de la comunicación (por ejemplo, a través de la falta de comprensión, que resulta en lo que se llama “foco en la forma”) o se puede integrar como parte de la tarea misma (por ejemplo,

si el aspecto gramatical es fundamental para poder llevar a cabo la tarea). Aquí en los Estados Unidos no se sigue en casi ningún lugar -que sepa yo- un sistema a base de lo nociofuncional, así que mis conocimientos respecto a la integración de la gramática en este caso son nulos. De hecho, la tradición de lo nociofuncional nunca echó raíces en este país. La tradición en los Estados Unidos sigue siendo el sílabo estructural.

4. ¿CREE QUE ES POSIBLE LA CONFIGURACIÓN DE PROGRAMAS SOBRE LA BASE PRIMORDIAL DE CRITERIOS GRAMATICALES PERO QUE NO DESATIENDAN ASPECTOS RELACIONADOS CON LA COMPETENCIA COMUNICATIVA, LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA O LA COMPETENCIA TEXTUAL?

Sí, es posible, pero los resultados son limitados. La razón por la que lo digo es que los resultados de cualquier programa tienen mucho que ver con la manera en que se examina a los alumnos. Muchas veces lo que pasa es que a la hora de examinar a los estudiantes, se echa al lado el enfoque comunicativo y se concentra demasiado en el conocimiento de los puntos gramaticales o se entiende mal lo que es la comunicación. Se crea un tipo de esquizofrenia que no tiene ni pies ni cabeza porque los alumnos, tanto como los instructores, abandonan el enfoque en la comunicación porque entienden que al final lo más importante es la gramática. Los instructores tienen buenos motivos, pero la ejecución del plan sufre. Por lo menos ésa ha sido mi experiencia al visitar diferentes instituciones educativas y observar sus programas. Si se examina por ejemplo el libro didáctico de Omaggio Hadley *Teaching Language in Context*, se ve con claridad la esquizofrenia que crea este acercamiento.

“a la hora de examinar a los estudiantes, se echa al lado el enfoque comunicativo y se concentra demasiado en el conocimiento de los puntos gramaticales o se entiende mal lo que es la comunicación”

5. ¿QUÉ INFLUENCIA, A SU JUICIO, HA TENIDO LA TEORÍA DEL *INPUT* ESTRUCTURADO EN LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS? SOBRE ESTE PARTICULAR, ¿CÓMO SE CONCRETAN LOS ASPECTOS ANTERIORES EN EL MOMENTO DE ELABORAR LOS MATERIALES DE UN CURSO, EN SU CASO TRABAJOS COMO *VISTAZOS*, *¿SABÍAS QUE...?* O MÁS RECIENTEMENTE *SOL Y VIENTO* (POSIBLEMENTE NO DEMASIADO CONOCIDOS FUERA DE ALGUNOS MERCADOS ANGLÓFONOS)? Y, EN LÍNEA CON LA PREGUNTA NÚMERO 2, ¿QUÉ DIFERENCIAS EN TÉRMINOS DIDÁCTICOS PERCIBE ENTRE LO QUE ES LA CONCEPCIÓN DE UN LIBRO DE TEXTO EN LOS ESTADOS UNIDOS Y EN EUROPA?

Creo que la influencia ha sido muy poca y mi experiencia me lleva, a veces, a pensar que muchos no entienden bien lo que es el *input* estructurado. Además, en los libros de texto destinados al gran público (es decir, los instructores y sus alumnos) no es fácil traducir un acercamiento teórico para crear materiales pedagógicos, sobre todo si el marco teórico se aparta demasiado de los hábitos del instructor. Es necesario diluir los conceptos para el instructor típico y, claro, uno corre el riesgo de crear algo híbrido que no da los resultados

que se obtendrían si se trabajara con los conceptos “más limpios.” Así que muchos creen, por ejemplo, que mis propios materiales se basan en el *input* estructurado cuando no es así. Hasta el momento, no existen libros de texto que hayan aportado al aula la instrucción a base de procesamiento.

6. ¿CONSIDERA USTED QUE EXISTEN MODELOS DE DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA MÁS ADECUADOS QUE OTROS PARA APLICAR LOS PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS QUE SE PROPONEN EN LOS ESTUDIOS SOBRE "PROCESAMIENTO DE INPUT"? A ESTE RESPECTO ¿CREE QUE ALGUNOS DE SUS TRABAJOS SOBRE PROCESAMIENTO DEL INPUT HAN PODIDO SER MALENTENDIDOS POR ALGUNOS ESPECIALISTAS QUE HAN INTERPRETADO LOS MISMOS COMO ESTUDIOS QUE PONEN EN DUDA LA EFICACIA DE LA ATENCIÓN A LA FORMA?

Creo que ustedes se refieren a la instrucción a base de procesamiento y no al procesamiento del *input* (que es un concepto teórico aparte de la pedagogía). Como dije anteriormente, sí creo a veces que el concepto de *input* estructurado (y por lo tanto la instrucción a base de procesamiento) es difícil para muchos. No es algo fácil como pueda serlo el *text enhancement*, que ha sido el enfoque de varios experimentos, por ejemplo. Esto se constata en los escritos de algunos expertos, que han intentado refutar los numerosos experimentos que hemos llevado a cabo (con resultados cuestionables por la manera en que realizan el *input* estructurado o por el diseño mismo de sus experimentos). En los últimos años la situación ha mejorado mucho, y creo que es por las “respuestas” que hemos publicado a esos otros estudios. Estos “debates” han ayudado a los demás a profundizar un poco más en el tema y no cometer el error, por ejemplo, de creer que estamos hablando de conceptos tan sencillos como la comprensión versus la producción. En fin, hemos podido aclarar y enfatizar ciertos conceptos relacionados con la instrucción a base de procesamiento.

7. ¿ADÓNDE APUNTAN, EN SU OPINIÓN, LOS ÚLTIMOS ESTUDIOS SOBRE INSTRUCCIÓN FORMAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA? ¿EN QUÉ CREE USTED QUE CONVIENE CENTRAR LA INVESTIGACIÓN DE FORMA PRIORITARIA?

Les confieso que cada vez me aparto más y más de la investigación de la instrucción formal para concentrarme en la adquisición del español y la explicación de los datos que observamos. Por ejemplo, acabo de escribir un ensayo sobre los estudios de la adquisición de ser y estar, analizando los resultados de estudios anteriores (inclusive los míos) desde una perspectiva lingüística teórica. Creo que este debe ser el camino que hemos de seguir: entender la adquisición del español y preocuparnos menos por los efectos de la instrucción formal. A la vez, aquí en mi universidad hemos establecido un laboratorio de psicolingüística para desarrollar estudios sobre la manera en que los aprendices y bilingües procesan el lenguaje. Entiendo que esto sonará un poco extraño dadas las razones por las cuales muchos me conocen, pero así veo el asunto. Es hora de volver a lo básico, y lo básico es la adquisición.

FEBRERO, 2009