

«La atención a la forma en la enseñanza de la lengua mediante tareas» de Michael Long¹

Mario Gómez del Estal Villarino

En este artículo Michael Long trata de responder a la siguiente cuestión, para él fundamental: ¿la enseñanza de una lengua es más eficaz cuando la atención se centra en la L2 como objeto, o cuando la L2 es un medio para aprender otra cosa, como la historia o la geografía del país donde se habla? Sus objetivos son tres: 1) señalar algunas limitaciones de ambos enfoques; 2) describir una tercera opción (atención a la forma) que trata la L2 como objeto pero dentro de una clase comunicativa; y 3) ilustrar el papel de la atención a la forma dentro de un programa comunicativo: la enseñanza de la lengua mediante tareas (ELMT).

Long nos presenta mediante este cuadro las tres opciones básicas para el diseño de un curso de L2, en general, y para la enseñanza de la gramática, en particular:

Opciones de enseñanza de la lengua		
Opción 2	Opción 3	Opción 1
Analítica	Analítica	Sintética
Atención al significado	Atención a la forma	Atención a las formas
Enfoque natural	Enseñanza mediante tareas	Gramática y traducción, enfoque audiolingual, método silencioso y respuesta física total
Inmersión	Enseñanza de la lengua basada en el contenido (?)	
Sílabo procedimental	Sílabo procesal (?)	Sílabo estructural o nociofuncional
etc.	etc.	etc.

¹ Este trabajo es una reseña y traducción de Mario Gómez del Estal a Michael, L. (1997) «Focus on form in task-based language teaching». Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching, <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/ref.htm> (IX-2005). volver

Opción 1: atención a las formas

Según el autor, la opción 1, considerada actualmente el método tradicional, plantea un curso dividiendo la lengua en elementos discretos (fonemas, palabras, orden de palabras, esquemas sintácticos, nociones, funciones, patrones entonativos, etc.), secuenciados uno a uno en un orden determinado por nociones (muchas veces intuitivas) de frecuencia, valor o dificultad. Long señala que el trabajo del aprendiz consiste en sintetizar las diversas partes para su uso en comunicación, por lo que nos recuerda que Wilkins (1976) denomina a este tipo de sílabos «sintéticos». Estos sílabos sintéticos (léxico, estructural o nociofuncional), en su opinión, son acompañados por métodos «sintéticos» (gramática y traducción, enfoque audiolingual, método silencioso, etc.), y mediante las técnicas sintéticas de aula asociadas a ellos (reglas gramaticales explícitas, repetición y memorización de modelos, muestras «simplificadas», ejercicios transformacionales, corrección de errores, etc.). Todo ello produce lecciones que Long denomina de «atención a las formas». En su opinión, estas lecciones tienden a ser secas, pues consisten básicamente en trabajo con ítems lingüísticos, que los estudiantes deben ir dominando uno a uno, incluso en los niveles superiores, con el menor descuido tratado como «error» y con poco uso comunicativo de la L2.

Long nos presenta, describe y valora a continuación los seis problemas mayores que, a su juicio, tiene la atención a las formas:

1. No hay análisis de las necesidades comunicativas ni de los estilos de aprendizaje de los aprendices. Es un enfoque de «café para todos». Esto normalmente conduce a enseñar cosas que los aprendices no necesitan, y a no enseñar otras que necesitan, lo que además de desanimarles, resulta ineficaz.
2. La gradación lingüística (léxica y gramatical) tiende a producir materiales diseñados para un tipo muy básico de lector y diálogos y jerga de aula artificiales y funcionalmente restringidos (Hola, María. Hola, Juan. ¿Eres estudiante? Sí, yo soy estudiante, etc.). Se concibe la lengua como sistema y no como uso (Widdowson, 1972). Por otro lado, la simplificación de los modelos también reduce la adquisición al empobrecer las muestras.

3. La atención a las formas ignora los descubrimientos de los estudios de adquisición de lenguas. Según esos estudios, no hay relación entre el modo en que los aprendices adquieren una L2 y el modo en que esta corriente plantea que deben hacerlo. El aprendizaje de nuevos ítems raramente sucede de una sola vez: los aprendices pasan a través de diversas etapas de desarrollo. Además, se espera que los aprendices dominen por separado muchos ítems que suelen estar relacionados íntimamente con otros. Como Rutherford (1988) observó, la adquisición de una L2 no es un proceso de acumulación de entidades.
4. Dejar a los aprendices fuera del diseño del programa ignora el papel principal que desempeñan en el aprendizaje. Las investigaciones de Ellis (1989) y Lightbown (1983) demuestran que las secuencias de adquisición no reflejan las secuencias de enseñanza, y aunque otros resultados no son concluyentes (véase Spada y Lightbown, 1993), el trabajo de Pienemann (1984 y otra parte), Mackey (1995) y otros sugiere que la enseñabilidad está constreñida por la aprendibilidad. La idea de que lo que se enseña es lo que se aprende, y de que cuando se enseña es cuando se aprende, no es solo simplista: es errónea.
5. A pesar de los esfuerzos, incluso de profesores y de autores con grandes conocimientos, la atención a las formas tiende a producir lecciones aburridas, lo que se traduce en pérdida de motivación, atención y, por tanto, matrículas.
6. La afirmación de que muchos estudiantes de todo el mundo han aprendido idiomas mediante la atención a las formas ignora la posibilidad de que hayan aprendido a pesar de ella y de que muchos otros hayan fracasado.

Opción 2: atención al significado

La respuesta típica a la frustración generada por la opción 1, piensa Michael Long, ha sido la adhesión a la opción 2 o atención única al significado. Esta posición está implícita, en su opinión, en muchos textos de autores de esta corriente, en el programa procesal de Prabhu, en la teoría de los programas franceses de inmersión en Canadá, en el Programa mínimo de enseñanza de lenguas de Newmark y Reibel, y en el Enfoque natural de Krashen y Terrell.

El autor cree que, al contrario que la opción 1, el punto de partida de la opción 2 no es la lengua sino los procesos del aprendizaje. A su juicio, los defensores de la opción 2 suelen invocar los siguientes argumentos: (i) los problemas mencionados de la opción 1; (ii) las observaciones sobre los procesos «naturales» supuestamente universales en el aprendizaje de una L2 referidos más arriba, consistentes, entre otras cosas, en tipos de errores comunes según la edad del aprendiz, su L1 y los contextos de aprendizaje (natural, institucional o mixto); (iii) la futilidad de intentar imponer un programa lingüístico externo a los aprendices; y (iv) la creencia de que gran parte del aprendizaje de una primera y segunda lengua no es intencional sino incidental (es decir, mientras se hace otra cosa) e implícito (es decir, sin conciencia). En opinión de Long, los defensores de la atención al significado piensan que la adquisición de una L2 es similar a la de la L1, de modo que para ellos la reconstrucción de un ambiente que recree las condiciones de adquisición de la L1 es necesaria y suficiente para la de la L2. Coherentemente, concluye Long, las lecciones de la opción 2, a menudo interesantes y relativamente acertadas, presentan a los aprendices muestras comprensibles de uso comunicativo centradas en el contenido. Según su parecer, es el aprendiz, no el profesor o el autor del libro, quien debe analizar la L2, aunque subconscientemente, induciendo reglas de gramática mediante la exposición al input.

Aunque más eficaz que la opción 1, la atención al significado tiene para Long cinco problemas:

1. Si bien no es inevitable, a su juicio no suele haber un análisis de las necesidades del aprendiz que determine el contenido del currículo.
2. Según nos recuerda, para muchos investigadores hay restricciones madurativas en la adquisición de una L2 (véase Curtiss, 1988; Long, 1990, 1993; Newport, 1990). La cuestión no está decidida todavía, señala el autor, pero ciertos estudios sugieren que los adolescentes y los adultos no pueden alcanzar el nivel nativo en una L2 porque han perdido el acceso a las capacidades innatas con las que se aprende la lengua en la niñez. Si esto es así, concluye, reconstruir en el aula las condiciones de adquisición de la L1 no será suficiente para el aprendizaje tardío de una L2.
3. Aunque se alcanza un progreso considerable en L2 con la opción 2, como demostraron los programas canadienses de inmersión en francés que nos recuerda Long, las evaluaciones de esos mismos programas, añade el autor,

descubrieron que incluso después de doce años de inmersión en el aula, seguía habiendo producciones de los estudiantes «[lejanas] del nivel nativo, particularmente con respecto a la competencia gramatical» (Swain, 1991), como por ejemplo, errores en la marca de género de los artículos. Los artículos habían aparecido en el input todo el tiempo, pero quizás no con suficiente realce ni con una corrección adecuada de las producciones erróneas en opinión de Long. Similares resultados de fosilización en adultos con exposición natural prolongada presentan Pavesi (1986), Schmidt (1983) y otros, añade el autor.

4. Long cita a White (1991), que señala que algunos contrastes L1–L2, por ejemplo la gramaticalidad de la colocación del adverbio entre el verbo y el objeto directo en francés (L1), agramatical en inglés (L2) (*He closed quickly the door), parecen imposibles de aprender únicamente mediante exposición al input. El autor cree que las personas de habla inglesa no deben tener problemas para aprender que además de «Je bois du cafe tous les jours» (I drink coffee every day), es posible decir «Je bois toujours du cafe» (*I drink every day coffee), que es agramatical en inglés, porque oyen un montón de ejemplos de cada estructura en el input francés en L2, es decir, evidencia positiva. En su opinión, la recíproca, sin embargo, no es cierta. Long considera que los hablantes franceses que aprenden inglés con la opción 2 tienen que ser capaces de percibir la ausencia de la construcción francesa alternativa en el input. Además, nos recuerda, la estructura irregular (*He opened carefully the door) no interrumpe la comunicación, lo que dificulta que los aprendices sean conscientes de su error. De este modo, Long concluye que la evidencia positiva por sí sola puede ser suficiente para mostrar lo que es gramatical, pero no lo que es agramatical.
5. Además, Long añade que una atención pura al significado es ineficaz porque muchos estudios muestran mejores resultados para los aprendices que reciben instrucción gramatical (para la revisión cita a Ellis, 1994 y Long 1983, 1988). Como ha argumentado durante muchos años, el input comprensible en L2 es necesario pero no suficiente.

Opción 3: atención a la forma

Tanto la atención a las formas como la atención al significado presentan para Long serios problemas. Nos presenta, sin embargo, una tercera opción que a su parecer procura captar las ventajas de un acercamiento analítico al tiempo que evita sus limitaciones, y que él llama «atención a la forma» (no formaS) (Long, 1991, en prensa; Long y Robinson, 1998). En sus palabras, la atención a la forma consiste en dirigir la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos (palabras, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.) en el momento en que se presentan casualmente en lecciones centradas en la transmisión de significado por problemas en la comprensión o en la producción de los propios estudiantes. Para Long, el propósito es inducir lo que Schmidt (1993) llama «reconocimiento», es decir, el registro de las formas en el input para almacenarlas en memoria. Al contrario que en la opción 1, cuyas formas están previa y externamente determinadas, Long indica que en la opción 3 vienen determinadas por el sistema lingüístico interno del aprendiz. En su opinión, la atención a la forma, por lo tanto, está centrada en el aprendiz en un sentido psicolingüístico: respeta su sílabo interno, ya que ocurre solo cuando el aprendiz está atendiendo al input y tiene un problema de comunicación, así que es probable que ya entienda el significado o la función de la nueva forma, aunque sea parcialmente. Estas son, a su juicio, las condiciones óptimas del aprendizaje: el equivalente psicolingüístico del control del trabajador sobre los medios de producción.

Long señala que la atención a la forma no debe confundirse con la «instrucción centrada en la forma». Según el autor, este último término acoge cualquier técnica pedagógica (preventiva o reactiva, implícita o explícita) que dirige la atención de los estudiantes hacia la forma lingüística. Para Long incluye, por tanto, las técnicas de la atención a la forma, pero también las de la atención a las formas, como los ejercicios escritos específicamente para aprender una estructura gramatical usados preventivamente, es decir, en el momento en que el profesor decide que son apropiados. 'Atención a la forma' define, a su juicio, solamente las actividades centradas en la forma que acaecen durante (y dentro de) lecciones basadas en el significado: no están previamente programadas, sino que ocurren incidentalmente en función de la interacción de los aprendices con las tareas, que es lo que ocupa su atención predominante. Long estima que la psicología subyacente y las teorías implícitas de adquisición de lenguas son absolutamente diferentes, y cita a Doughty

y Williams (1998b) que, en su opinión, captan muy bien las relaciones entre los tres acercamientos:

«Quisiéramos destacar que la atención a las formas y la atención a la forma no son polos contrarios en el mismo sentido que “forma” y “significado”. La atención a la forma incluye atención a los elementos formales de la lengua, mientras que la atención a las formas se limita a ellos, y la atención al significado los excluye. Más aun, hay que tener presente que la asunción fundamental de la atención a la forma es que el significado y el uso deben ya ser evidentes para el aprendiz en el momento en que la atención se dirige al aparato lingüístico requerido para conseguir transmitir el significado». (Doughty y Williams, 1998b, pág. 4)

Enseñanza de la lengua mediante tareas

Long nos describe finalmente cómo se trabajaría la atención a la forma en un tipo concreto de clase comunicativa, basada en la enseñanza de la lengua mediante tareas (ELMT). Aunque nos recuerda que hay varias líneas de trabajo mediante tareas, el enfoque que él escoge incluye gramática (sin recurrir a un programa gramatical fijo) mediante la atención a la forma.

Long considera que el programa y la metodología de la ELMT son analíticos y emplean una unidad no lingüística, la tarea, en cada uno de los siete pasos necesarios para diseñar y aplicar un programa de ELMT. A su juicio, son los pasos de 1 a 5 los que nos conciernen aquí con respecto al tratamiento de la gramática en el aula comunicativa.

Fases de la ELMT

1. Análisis de necesidades para identificar las tareas requeridas.
2. Clasificación de las tareas requeridas en tipos.
3. Conversión en tareas pedagógicas.
4. Secuenciación para formar un sílabo mediante tareas.
5. Puesta en ejecución con la metodología y pedagogía apropiadas.
6. Asesoramiento mediante tareas, criterios coherentes y tests de cumplimiento.
7. Evaluación del programa.

1. El autor nos recomienda llevar a cabo un análisis de necesidades para identificar las tareas actuales o futuras de los aprendices (comprar un abono de transporte, pedir direcciones en la calle, etc.). Lo ejemplifica indicando que cuatro de las muchas tareas requeridas por un turista podrían ser hacer/cambiar una reserva de hotel, avión, restaurante o teatro.
2. Después nos aconseja clasificar las tareas requeridas en tipos, como por ejemplo hacer/cambiar reservas. Esta clasificación más abstracta se realiza, en su opinión, por la frecuente falta de tiempo para cubrir por separado en un curso todas las tareas identificadas en el análisis de necesidades y también como una forma de hacer frente a grupos de estudiantes con necesidades diversas (para un ejemplo y los detalles, véase Long, 1985).
3. El tercer paso, en su opinión, es convertir los tipos de tareas requeridas en tareas pedagógicas, ajustándolas a factores como edad de los aprendices y nivel de competencia. Las tareas pedagógicas, nos recuerda, son los materiales que se trabajan realmente en el aula. Long señala que una clase de falsos principiantes para futuros turistas, por ejemplo, podría presentar esta secuencia: (i) práctica intensiva de comprensión auditiva, consistente en elegir entre 40 peticiones telefónicas de reservas las que pueden ser realizadas teniendo en cuenta cuatro fichas con la disponibilidad, las fechas y el coste de varios hoteles, teatros, vuelos de avión y restaurantes; (ii) juego de rol entre cliente y agente de viajes para reservar plaza en un avión con asientos disponibles; y (iii) juego de rol en el que los aprendices, por la falta de plazas, deben elegir entre alternativas progresivamente más complicadas (asientos en diversas secciones del avión, diversos precios, diversos vuelos o fechas, diversas escalas, etc.).
4. A continuación nos sugiere ordenar las tareas pedagógicas para formar un programa de tareas. Como en el resto de los programas, nos recuerda, la ordenación de las tareas se hace en buena medida de manera intuitiva, aunque indica que la investigación está intentando encontrar criterios objetivos y fáciles de usar para determinar la dificultad de las tareas (véase Robinson, en prensa; Robinson, Ting y Erwin, 1995).
5. El quinto paso, a su parecer, consiste en poner el programa en ejecución con la metodología y la pedagogía apropiadas. Según Long concibe la ELMT, hay una distinción fundamental entre los principios metodológicos potencialmente

universales y los procedimientos pedagógicos concretos que aplican esos principios en el aula, determinados por factores como la filosofía o las preferencias del profesor, y la edad y el nivel educativo del aprendiz. «Proporcionar feedback negativo» es, a su juicio, un ejemplo de un principio metodológico de la ELMT; la decisión de aplicarlo en el aula mediante una declaración explícita de la regla (oral, manual o escrita), explícitamente (a través de algún tipo de «corrección de error») o implícitamente (a través de reformulaciones del enunciado del aprendiz - Doughty y Varela 1998c; Ortega y Long, 1997) debe ser tomada, en su opinión, por el profesor. «Atención a las forma» es para Long otro principio metodológico de la ELMT. Para su aplicación en el aula, Long nos invita a imaginar que mientras trabajan en parejas en la tercera tarea pedagógica planteada más arriba, el profesor detecta en las producciones de los aprendices una forma considerada poco cortés («Quiero X asientos» en lugar de «Quisiera X asientos»), ausencia de palabras claves como «ventana» o «pasillo», o empleo del singular «asiento» en vez del plural «asientos». Long estima que la atención en la forma podría realizarse en este caso mediante feedback correctivo introducido en los materiales mismos, por ejemplo, añade, a través del rechazo de la producción de la tarea (iii) como input para la tarea (iv) de simulación de viaje, alertando de esta manera a los estudiantes de la existencia del error. Una alternativa a esta técnica podría ser, en opinión de Long, que el profesor interrumpiera brevemente el trabajo del grupo para dirigir su atención a los problemas, ya sea presentando un par de formas y preguntando a la clase si están bien o mal, ya sea explicando la diferencia entre ellas o ya sea señalando simplemente las palabras en la pizarra. Long recuerda que, como siempre en la ELMT, el principio metodológico es lo importante, pero que la pedagogía óptima para poner ese principio en ejecución variará según las condiciones de aula determinadas por el profesor, que es el auténtico experto.

Fuente:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/long01.htm