



Lengua labrada

Atención a la forma en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su impacto en la precisión

Caterin Díaz Vargas / Carlos Contreras Aedo
Universidad de Concepción (Chile)

Resumen

El objetivo de este estudio consiste en comparar la precisión gramatical en textos escritos por estudiantes instruidos con foco de atención en la forma implícita y quienes han sido instruidos en la forma explícita, con la finalidad de determinar si existen diferencias significativas causadas por el método utilizado para tratar la gramática. El alumnado de la muestra cursa el segundo año de educación media y se escogieron dos grupos intactos de 35 estudiantes chilenos para tal propósito. Un grupo fue instruido en la forma meta (presente perfecto) con explicitación de la gramática, mientras que el otro fue instruido sin explicitación de las reglas gramaticales. La intervención realizada consistió en cuatro lecciones de noventa minutos, en las cuales se les presentó la forma meta; adicionalmente se les aplicó un pre-test, un post-test inmediato y un post-test diferido, mismos que fueron comparados para recoger los datos de la actuación del estudiantado.

Los resultados de la investigación son consistentes con la literatura existente, apuntando hacia una mayor precisión por parte de los alumnos que reciben foco en la forma explícita.

Palabras clave

Foco en la forma, precisión lingüística, EFL.



Fotografía de Rafael Mesina Polanco.

Focus on Form in Teaching English as a Second Language and its Impact in Accuracy

Abstrac

The aim of this study is to compare grammar accuracy in texts produced by students who have been instructed using implicit focus on form and students who have been instructed with explicit focus on form, in order to discover if there are significant differences caused by the method used to teach grammar. For this purpose, two groups of 35 students each were chosen. These students belong to second year high school. One of the groups was instructed on the target form (present perfect) with explicit focus on form, while the other group was instructed with implicit focus on form. The intervention carried out consisted of four lessons of ninety minutes each, in which the students were presented the target language. Moreover, a pretest, an immediate posttest and a delayed posttest were applied. These tests were compared in order to gather the data related to the performance of the students.

The results of the study are consistent with the existent literature, stablishing more accuracy on the students who are instructed with explicit focus on form.

Keywords

Focus on form, linguistic precision, EFL.

Introducción

La presente investigación se centra en la enseñanza de la gramática en inglés a través de la atención en la forma. El estudio aborda las distintas maneras de implementar el foco en la forma en clases de inglés como segunda lengua (EFL); implícita y explícitamente, y se centra en las diferencias que ambos métodos de implementación del foco en la forma producen en la precisión de los alumnos instruidos bajo ambos métodos.

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera son importantes dentro de la realidad educacional, tanto en Chile como en diversos países que poseen el español como lengua materna. La enseñanza del idioma sin duda representa un proceso desafiante para alumnos y profesores, pues son estos últimos quienes deben proveer de distintas herramientas para el desarrollo de la competencia comunicativa, donde un factor clave es cómo enseñar la gramática de la lengua y si ésta es o no necesaria.

Long (1988) propone que la instrucción gramatical puede ser de dos tipos: *foco en la forma* y *foco en las formas*. Mientras que el foco en las formas abstrae el significado del uso, el foco en la forma es integrador, es decir que incluye tanto el uso como el significado de la estructura gramatical.

Autores como Andrews (2007) y Tutunis (2012) distinguen entre el foco en la forma implícita y la forma explícita. Mientras que la implícita apunta a agregar atención a la forma, dentro de una tarea comunicativa, el foco en la forma explícita permite alejarse de la meta comunicativa con el propósito de discutir una característica lingüística (Doughty y Varela, 1998).

El objetivo principal de este estudio consiste en probar ambas formas de atención en la forma, con la finalidad de comprobar si el foco en la forma explícita produce mayor precisión gramatical por parte de los alumnos que han sido instruidos bajo dicha metodología; además se busca identificar si los resultados obtenidos se mantienen en el tiempo. Para el logro de los objetivos se escogieron dos grupos de un liceo municipal de Los Ángeles, correspondientes



al segundo año. Ambos grupos fueron instruidos utilizando distintas metodologías de foco en la forma; un grupo de manera implícita y el otro de manera explícita. Posteriormente ambos grupos tomaron pruebas para medir su desempeño.

La primera parte de esta investigación incluye la problemática y presenta el marco teórico, que incluye diversas teorías y descubrimientos de autores especializados en el tema; posteriormente se describe la metodología de trabajo, como son procedimientos, instrumentos y participantes; finalmente se presentan los resultados de la investigación con base en los datos recogidos en la investigación.

Cabe mencionar que esta investigación pretende ahondar en el estudio e implementación del foco en la forma, más específicamente en el foco en la forma implícita y explícita, y en la manera de ver cómo estos dos tratamientos de la gramática afectan la precisión de los estudiantes. Adicionalmente se espera que este trabajo apoye o refute los estudios ya existentes en la materia, desde el punto de vista de la realidad educacional chilena, en la que generalmente asisten a los cursos entre 35 y 45 alumnos. Finalmente se pretende contribuir con nuevas metodologías para el tratamiento de la gramática del inglés en el contexto de la enseñanza como lengua extranjera en niños de liceos municipales, en los cuales no existe sistema de inmersión y donde el inglés no juega un papel fundamental en su educación.

Problemática

Con la finalidad de satisfacer las necesidades lingüísticas de los estudiantes, a lo largo de la historia se han implementado diversos enfoques y métodos de enseñanza, que a su vez evolucionan de acuerdo al contexto en que se emplean. Algunos de los métodos, en orden cronológico, son: el tradicional o gramática de traducción, el directo, el de lectura, el audiolingual, el audiovisual, el situacional, el enfoque comunicativo, el enfoque cooperativo y el enfoque basado en tareas, entre otros. Todos estos métodos evolucionan para dar paso a nuevas miradas con

características más adecuadas y se añaden nuevas, dependiendo de las necesidades lingüísticas de los estudiantes.

Dentro de los enfoques ha sido crucial el cómo enseñar la gramática; Long (1988) distingue tres métodos: el foco en las formas, el foco en el significado y el foco en la forma. Mientras la atención en las formas y en el significado son dos metodologías opuestas, en las que se excluye el significado y las características del código respectivamente, el foco en la forma es integradora, en el cual el significado y las características del código son igualmente importantes. Sin embargo, y como ya se dijo, existen dos enfoques al foco en la forma: el implícito y explícito (Doughty y Varela, 1998). Mientras el de la forma implícita apunta a agregar atención a la forma, dentro de una tarea comunicativa; el foco en la forma explícita permite alejarse de la meta comunicativa con el propósito de discutir una característica lingüística.

El presente perfecto es una problemática para los estudiantes, por lo que en este estudio utilizaremos esta forma lingüística con ambos enfoques del foco en la forma, con el propósito de determinar cuál de ellos es más adecuado para su enseñanza-aprendizaje.

Marco teórico

Contexto

A lo largo de la historia, profesores han adoptado diversos métodos y enfoques para satisfacer las necesidades lingüísticas de sus estudiantes. En el siglo XVIII Valentín Meidinger propuso el método tradicional o método gramática-traducción, en el cual la oración aislada constituía la unidad básica de enseñanza y la traducción de textos era el objetivo principal, sin considerar la producción como parte del proceso de aprendizaje.

A principios del siglo XX, Otto Jespersen introdujo el método directo, enfocándose en la producción oral y la fonética. Durante esta época también se da a conocer por John Dewey el enfoque cooperativo, donde se prioriza el trabajo en equipo como esencial



para el aprendizaje y el logro de todos los estudiantes. En los años veinte nace el enfoque de lectura, que se centra en la comprensión lectora como medio de aprendizaje del idioma. A finales de los años cincuenta aparece el método audiolingual, basado en la premisa de que el idioma es oral y no escrito y, por tanto, las actividades de comprensión auditiva y producción oral eran de mayor importancia que la comprensión y expresión escrita.

Durante los años sesenta se dio paso al método audiovisual de enseñanza, que consiste en distintos actos de habla (tales como saludar, decir la hora, despedirse), que eran interiorizados a través de estímulos visuales. Como producto de la evolución de estos métodos nace el enfoque situacional, basado en la práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas a través de situaciones concebidas, y se centra en aumentar el logro de todos los estudiantes a través de la construcción de mejores relaciones sociales en el aula por medio del trabajo en equipo. Hacia los años sesenta aparece el enfoque comunicativo, el cual tiene como objetivo principal la comunicación, es decir, más allá de la precisión en el idioma se espera que el estudiante sea capaz de comunicar.

Críticas al enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo ha recibido críticas debido a la poca o nula atención que presta a las características del código lingüístico, lo cual influye en precisar la producción; por tal razón consideramos que la enseñanza implícita no es suficiente por sí sola para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, dado que el contexto en el cual es enseñado y utilizado requiere, además de la capacidad de comunicarse, que el alumno posea precisión en la lengua, ya que al evaluar, la precisión es uno de los factores claves para definir si se ha logrado o no el aprendizaje. Rahimpour, Salimi y Farrokhi (2012) señalan que en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la forma implícita de la gramática, por sí sola, no es suficiente, pues se esperan altos niveles de precisión, lo cual es difícil de obtener si no hay atención a la forma explícita.

Foco en la forma

El foco en la forma consiste en el cambio de atención ocasional a características lingüísticas del código, gatillado por problemas reiterativos de comprensión o producción (Long y Robinson, 1998). Es importante mencionar la distinción entre el foco en la forma y el foco en las formas. Mientras el foco en la forma implica la atención a los elementos formales de la lengua, integrando el uso y el significado, el foco en las formas presta atención limitada a los aspectos formales de la lengua, excluyendo el significado por completo (Long, 1991). Tal como señalan Doughty y Varela (1998), el foco en la forma posee doble requerimiento, ya que debe ocurrir en conjunto con la interacción comunicativa y no debe interrumpirla.

Doughty y Williams (1998) argumentan que ni las instrucciones basadas en las formas ni en el significado son suficientes para la adquisición completa; sin embargo, cierto grado de foco en la forma puede ser apropiado en la mayoría de los casos. Gallup (2009) señala, del mismo modo, que si se hace énfasis en cualquiera de los dos extremos se impide la adquisición de L2.

El foco en la forma ha probado ser beneficioso en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De los dos enfoques al foco en la forma señalados por Doughty y Varela (1998): el foco en la forma implícita apunta a agregar atención a la forma, dentro de una tarea comunicativa mientras que el foco en la forma explícita permite alejarse de la meta comunicativa con el propósito de discutir una característica lingüística; es decir, la atención en la forma explícita permite la explicación de reglas gramaticales dentro de un contexto comunicativo.

Existen diversos estudios que señalan la importancia de la atención a la forma en la instrucción formal; ejemplo de esto son Doughty y Williams (1998), quienes señalan que cuando el aprendizaje está enfocado totalmente a la experiencia y al significado, algunas características lingüísticas no se desarrollan. Lightbrown y Spada (2006), por su parte, proponen que incluir el foco en la forma en la enseñanza tiene poderosa influencia sobre la acelera-



ción del desarrollo de la lengua; además, como señalan DeKeyser y Robinson (1998): “La enseñanza con atención a la forma explícita resulta en aprendizaje en un plazo significativamente más corto, sin que los alumnos instruidos implícitamente tengan alguna ventaja sobre ellos”. Debido a esto sugerimos que, en el contexto de este estudio, la focalización en la forma explícita produciría mejores resultados en la precisión.

Foco en la forma implícita y foco en la forma explícita

Durante los últimos años ha habido bastante discusión en cuanto a la utilización del foco en las formas implícita y explícita. Existen estudios con diversos resultados pero se necesita más investigación en el área. Por una parte, hipótesis como la *adquisición natural* de Krashen (1981) postula que los estudiantes sólo aprenden una lengua a través de adquisición inconsciente. Es importante distinguir entre aprendizaje y adquisición: la adquisición ocurre inconscientemente, tal como un niño aprende su primera lengua; mientras que el aprendizaje es un proceso consciente y voluntario, en el cual se busca aprender una nueva lengua. Según Krashen, sólo lo adquirido produce habla espontánea, mientras que lo aprendido conscientemente actúa como un monitor para lo que se está produciendo.

Por otra parte, DeKeyser (1998) señala que el *input* comprensible es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no es lo único necesario, el foco en la forma explícita es útil en la instrucción formal.

Tütünis (2012) y Andrews (2007) determinan que se debe oscilar entre el foco en la forma implícita y la explícita dependiendo de las necesidades lingüísticas de los estudiantes y su nivel de proficiencia. Un estudio llevado a cabo por Andrews (2007) demuestra que el foco en ambas formas es igualmente efectivo cuando se trata de reglas simples; sin embargo, dicho estudio también demuestra que para las reglas más complejas la aten-

ción en la forma explícita produce diferencias significativas en cuanto a precisión.

Fotos (2002) señala que en la forma explícita el éxito depende de dos factores clave: el primero es que el profesor provea a los estudiantes de gran número de oportunidades comunicativas dentro del aula, y el segundo factor corresponde a la recepción de muchas oportunidades de exposición a la lengua fuera del aula. En cuanto a la realidad chilena, el primer factor puede darse dado que depende de cada profesor y su planificación de clase; sin embargo, el segundo factor es limitante dado que Chile no es un país multicultural, es decir, es difícil encontrar oportunidades reales de utilizar la lengua fuera del aula de manera auténtica. Por otra parte, el éxito de clases con foco en la forma explícita también encuentra limitaciones en la realidad educacional chilena. Gallup (2009) señala que el estudio es más difícil de implementar en clases grandes, dado que no se permite mucho *feedback* individual. Este es el caso, donde las aulas generalmente incluyen entre 30 y 45 alumnos, dificulta al profesor proveer *feedback* individual, y adicionalmente, para que la atención en la forma sea efectiva, debe situarse en un contexto instruccional interactivo y significativo para el estudiante (Gallup, 2009).

El tratamiento que se le dé a la gramática dentro de una clase depende de las necesidades lingüísticas del estudiante, además de lo que se pretende lograr con ello; es decir, si se quiere lograr fluidez sobre la precisión, la atención en la forma explícita será mínima; mientras que si la precisión es la meta, la atención en la forma explícita es más adecuada.

Respecto a la corrección de errores, autores como Lightbrown y Spada (2006) definen el *feedback* correctivo como una indicación del profesor de que es incorrecto el uso de la lengua meta. En el caso de la producción escrita, el *feedback* tiende a ser diferido, ya que el profesor no indica sus errores al estudiante en el momento en que se producen, a diferencia de lo que ocurre en la producción oral, donde éste es inmediato (Long, 1991). De acuerdo a Bitchener y Ferris (2012) es importante dar *feedback* correctivo a los alumnos, dado que esto contribuye al desarrollo



de la interlengua. De acuerdo con Chandler (2003) la mejor manera de corregir los errores de escritura de los alumnos es utilizar el *feedback* correctivo directo, es decir, proveer al alumno de la forma correcta, ya que sólo así tiene acceso a la información explícita necesaria para probar sus teorías de la lengua.

Es importante la congruencia entre lo que enseñamos y lo que queremos evaluar. Burgess y Etherington (2002) investigaron el foco en la forma en la enseñanza del inglés para propósitos académicos (EAP). A raíz de dicha investigación, los autores concluyeron que la atención en la forma explícita es particularmente apropiada en este tipo de enseñanza, dado que requiere altos niveles de precisión gramatical y efectividad comunicativa. En cuanto al aprendizaje de idiomas con propósitos académicos, Tütünis (2012) señala que el conocimiento declarativo acerca del idioma extranjero debe ser desarrollado sólo con propósitos académicos, dado que, a través de la enseñanza de la gramática explícita, se debe desarrollar conocimiento implícito, no declarativo.

En otro estudio llevado a cabo en el año 2013, Nazari concluyó que en el caso de la enseñanza en adultos, el foco en la forma explícita tiende a ser más adecuada, dado que los estudiantes de este grupo etario se sienten más cómodos cuando conocen las reglas gramaticales. Según Nazari, un factor que influye en esto es el hecho de que los adultos pueden encontrarse acostumbrados a métodos tradicionales. Por otra parte, de acuerdo a Gallup (2009), el foco en la forma explícita no es aconsejable para alumnos principiantes. La forma se debe atender sólo después de que los estudiantes hayan adquirido las estructuras básicas y la habilidad de comunicarse.

En el caso de este estudio, los estudiantes corresponden al nivel 2 de enseñanza media y la edad de los estudiantes bordea los 15 y 16 años. Este nivel corresponde al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (CEFR). La forma lingüística a tratar en este estudio corresponde al presente perfecto, exigido como aprendido por el Ministerio de Educación de Chile en el nivel 2 de educación media. La elección de dicha forma lingüística se debe a que, de acuerdo al profesor encargado

de dichos grupos, los alumnos reiterativamente cometen errores al producir la forma y ello afecta la precisión.

Además se llevó a cabo una revisión de pruebas anteriores y de anotaciones en el libro de clases, lo que demuestra que el presente perfecto produce errores reiterativos y es una forma problemática para los estudiantes; al mismo tiempo que es una forma tratable, ya que existen reglas gramaticales que lo explican, por tanto, se realizó una intervención lingüística en un grupo control sin atención explícita a la forma y en un grupo con atención explícita a la forma. Es importante mencionar que ambos grupos recibieron *feedback* correctivo directo, de modo que los alumnos pidieran notar sus errores. La intervención se llevó a cabo en cuatro sesiones en las que se pudo poner de manifiesto las diferencias entre los resultados de ambos grupos.

Metodología

Tipo de investigación

Estudio cuasi experimental de carácter transversal.

Participantes

Dos grupos (N=70) de estudiantes de inglés como lengua extranjera, cuyas edades fluctúan entre los 15 y 16 años, ambos grupos corresponden a uno de los segundos medios de un liceo de Los Ángeles. El primer grupo recibió foco en la forma de manera implícita y el segundo fue instruido con foco en la forma de manera explícita. Ambos grupos constaban de 35 estudiantes cada uno y anteriormente no habían sido instruidos en la forma meta.

Materiales

En cuanto a la intervención, cada una de las cuatro clases constó de noventa minutos, desarrollada en tres fases: presentación de las formas en contexto, práctica y producción. El detalle de cada clase y los tiempos se presentan a continuación.



Clase 1: *Life experiences*

Al principio de la clase se tomó un espacio de diez minutos para las tareas administrativas, tales como pasar lista, justificación de los ausentes y tiempo para prepararse. Luego se comenzaba la lección.

Durante la fase de presentación (de alrededor de diez minutos), el profesor presentó imágenes de distintos deportes extremos y pidió que los nombraran. Luego, preguntó si habían practicado algunos de ellos, usando la estructura *Have you ever practiced...?* y dio ejemplos de cómo responder a esa pregunta, utilizando la estructura *I have practiced...* Finalmente les preguntó sobre qué otras cosas extremas habían realizado. Para esta fase, el profesor utilizó más imágenes de deportes extremos acompañados de la frase *Have you ever...?*

En la fase de práctica les dio un texto, donde destacaba en negrita las apariciones del presente perfecto. Dicho texto simulaba haber sido redactado por un anciano, quien contaba cómo había sido su vida, incluyendo cosas que había hecho y cosas que no había hecho; después los alumnos debieron responder preguntas acerca del texto utilizando el presente perfecto, debían explicar cómo había sido la vida del anciano y qué cosas de las que él había hecho las había realizado también cada alumno. Esta etapa se realizó en alrededor de diez minutos.

Posteriormente se les dio a los estudiantes del grupo control dos textos más, similares al primero, para que los completaran utilizando las formas correctas de los verbos dados, también debían contestar preguntas del mismo; mientras que el grupo experimental recibió foco en la forma explícita. El profesor elicó los usos del presente perfecto y dio ejemplos de cada uno de ellos, además de que escribió en la pizarra la estructura gramatical de este tiempo verbal. La etapa duró aproximadamente treinta minutos, dada la gran cantidad de alumnos presentes en cada uno de los grupos.

La siguiente fase corresponde a la producción, y se desarrolló en cerca de cuarenta minutos. Durante los primeros veinte minutos se les pidió a los alumnos que imaginaran que eran an-

cianos y que, de ese modo, escribieran la historia de su vida, incluyendo las cosas que habían hecho y las que no habían hecho, además de sus sentimientos acerca de ello. Sobra decir que en el transcurso el profesor se encargó de monitorear el trabajo de los alumnos. Durante los siguientes diez minutos compartieron sus historias intercambiándose los textos, de modo que cada uno leyó el texto de algún compañero. Finalmente, los últimos diez minutos de la clase fueron utilizados para recapitular lo aprendido en la lección, contestar dudas y recoger los textos escritos.

Clase 2: We are the champions

Nuevamente se destinaron diez minutos para las tareas administrativas. En la fase de presentación se les mostró un video, cuyo contenido era un *mix* de nueve canciones que incluían, entre otros tiempos verbales, el presente perfecto y los subtítulos correspondientes para cada una de las canciones. Luego de escucharlas se les interrogó respecto a qué tenían en común todas las canciones. La fase duró alrededor de quince minutos, y las canciones incluidas en el video son: *Have you seen her?* (The Chिलites), *Have you ever seen the rain* (Credence Clearwater Revival), *The time of my life* (Bill Medley), *Have you ever really loved a woman?* (Brian Adams), *Have you ever?* (Brandy), *The impression that I get* (Mighty Mighty Bosstones), *I've just seen a face* (The Beatles), *All these things that I have done* (The Killers) y *Lonesome Loser* (Little River Band).

En la fase de práctica se les proporcionó la letra incompleta de la canción *We are the champions* (de Queen) y se les preguntó si la conocían. Se les dio un tiempo breve para leer la letra de la canción y pudieran ubicar qué partes estaban truncas. Luego, el profesor puso la canción mientras los estudiantes la completaban. Se dio tiempo para escuchar la canción tres veces en total, y después se revisaron las respuestas. Finalmente se les pidió que contestaran tres preguntas acerca de la canción: ¿En qué eventos se escucha principalmente la canción? ¿Cuál es la idea principal de la canción? Y ¿qué crees que inspiró la canción? Luego de compartir sus respuestas conocieron las opiniones que el autor



de la canción dio a esas mismas preguntas. Esta fase tomó alrededor de veinticinco minutos.

Para la fase de producción se destinaron cuarenta minutos: veinte para visitar el sitio web www.lyricstraining.com y completar la letra de dos canciones —*The winner takes it all* (de Abba) y *I still haven't found what I'm looking for* (de U2)— que también incluyen el presente perfecto, entre otras formas. Se le recordó al grupo experimental las reglas de formación del presente perfecto y sus usos, mientras que el grupo control completó una tercera canción: *Haven't met you yet* de Michael Buble. Finalmente se les pidió describir en un párrafo qué habían hecho los cantantes para ser exitosos en la vida, refiriéndose a deportes, estudios, familia, relaciones y talentos personales. Para la redacción de este texto se les asignaron quince minutos. Cabe mencionar que el monitoreo al trabajo de los estudiantes fue permanente.

Finalmente, los últimos cinco minutos restantes se utilizaron para la recapitulación de la lección y la recolección de los textos escritos.

Clase 3: Movies and books

Al igual que en las clases anteriores se destinaron los diez primeros minutos para las tareas administrativas, los diez minutos siguientes fueron para la fase de presentación, donde se mostraron imágenes de distintos libros y películas, y donde se les preguntó cuáles habían leído o visto. Para esto se utilizó la pregunta: *Have you ever watched /read?*

La siguiente fase (de veinte minutos) corresponde a la práctica, que consistió en la realización de una lista de cinco libros que hubiesen leído y cinco películas que hubiesen visto. Luego se les pidió que completaran una tabla de cuatro columnas: libros que he leído, compañeros que han leído lo mismo, películas que he visto y compañeros que han visto las mismas cintas. Para complementar dicha tabla, los estudiantes debieron caminar por la sala de clases preguntando a sus compañeros: *have you watched...?*, y *have you read...?* Al final de la actividad el profesor les pidió a los alumnos que compartieran sus respuestas con el curso.

Posteriormente se les presentó a los alumnos un video acerca de malas experiencias: se trata de una conversación entre una pareja, donde la mujer le comenta a su esposo que ha chocado el auto y ha perdido la tarjeta de crédito. Para el ejercicio se les pidió que de manera escrita contestaran cuatro preguntas respecto a qué había hecho la mujer, qué le había pasado a la tarjeta de crédito, qué le decía el hombre respecto a la situación y qué decidían hacer al final. Se les permitió ver nuevamente el video para que corroboraran sus respuestas. Para esta actividad se destinaron alrededor de diez minutos.

En la fase de producción los alumnos describieron en un párrafo experiencias de malas situaciones, como las del video. Al grupo experimental se le recordaron las reglas de formación y uso del presente perfecto y al grupo control se le dieron ejemplos. Para esta fase se destinaron veinticinco minutos.

Como última actividad del día se diseñó un juego donde, basados en imágenes, debían juzgar si las mascotas que se presentaban eran inocentes o culpables de los cargos que se acusaban. Se les mostraba la fotografía de una mascota acompañada de sus cargos, redactados utilizando el presente perfecto. Por ejemplo:

—Name: Charlie.

—Charges: Charlie has eaten ice cream without permission.

Al final del juego se incluyeron cinco imágenes de mascotas que habían hecho cosas malas, acompañadas de la pregunta: *What have these pets done?* Los estudiantes debieron escribir en sus cuadernos qué había hecho cada una de ellas. El juego se desarrolló en diez minutos.

Los últimos cinco minutos de la clase fueron destinados a recapitular, contestar dudas y recolectar los textos producidos por los estudiantes.

Clase 4: Celebrity life

Al igual que en las clases anteriores se consideraron los primeros diez minutos para tareas administrativas. Luego se comenzó con la fase de presentación que consistió en mostrarles imágenes de



distintas celebridades, tales como Lindsay Lohan, Angelina Jolie, Justin Bieber, Paris Hilton, Robert Pattinson, Shakira y Taylor Lautner, y se les preguntó a los estudiantes si los conocían y por qué son famosos. De manera escrita se les compartieron algunos datos de los que cada uno de ellos ha hecho y algunas cosas que no han hecho. Para esta presentación se consideró un tiempo de diez minutos.

Para la fase de práctica se organizaron en tres equipos, a cada grupo se le proporcionó un matamoscas, de distinto color. En la pizarra se pegaron carteles con información de once celebridades reconocidas por los adolescentes. La información corresponde a su trabajo y cosas que ha hecho para ser famoso, por ejemplo: "She is an actress. She has starred in several movies, such as *Mr. & Mrs. Smith* and *Maleficent*. She has been married to Brad Pitt for some years". Luego se les mostraron las imágenes de cada celebridad. Cuando los estudiantes veían la imagen debían ir a la pizarra y golpear con el matamoscas la oración que describía al personaje. El equipo que golpeó la mayor cantidad de celebridades correctamente ganó el juego. Para esta parte de la lección se dedicó alrededor de quince minutos.

La fase de práctica también incluyó un juego, en el cual debían, en sus mismos equipos, describir a celebridades. Un estudiante por grupo tenía que sentarse de espaldas a la pizarra mientras se proyectaba la imagen de una celebridad y el resto del equipo la describía utilizando la estructura *This celebrity has...* El estudiante que daba la espalda a la pizarra debía adivinar. Se dio un ejemplo a los estudiantes con la imagen de Adam Sandler acompañada del texto: "He has starred in many comedies, such as *Click*, *50 First dates*, *You don't mess with the Zohan* and *Grown ups*. He has produced many of his movies too". Obviamente que el equipo que adivinó correctamente la mayor cantidad de celebridades ganó el juego.

Cabe mencionar que para esta fase de práctica, que incluyó ambos juegos, se dedicó un tiempo de treinta minutos. El profesor recordó al grupo experimental las reglas de formación y uso del presente perfecto, y al grupo control le dio ejemplos.

Atención a la forma en la enseñanza del inglés... Caterin Díaz Vargas y Carlos Contreras Aedo

Finalmente se les pidió a los alumnos que por escrito describieran una celebridad que les gustara, incluyendo profesión, cosas que han hecho para ser famosos y cosas que no han hecho. Para esta actividad se destinaron veinte minutos.

Los últimos cinco minutos de la clase fueron utilizados para recapitular la clase, recoger los textos producidos por los estudiantes y contestar dudas.

Operacionalización del foco en la forma

Se detectó que los alumnos cometían errores al producir el presente perfecto, especialmente en la utilización del verbo en participio después de *have* o *has*. Cuando aparecía dicho error era el momento de llegar al foco en la forma. El profesor pudo utilizar distintas estrategias, de modo que el estudiante notara su error, por ejemplo:

Estudiante: *I have eat three candies today.*

Profesor: *You have EATEN three candies today.*

Estudiante: *Yes, I have eaten three candies.*

Dado que el foco de esta investigación está en la producción escrita, el profesor trató los errores generalizados escribiendo los enunciados incorrectos en la pizarra, acompañados de su forma correcta. Por ejemplo:

—*I have be to Paris twice* ✘

—*I have BEEN to Paris twice* ✓

—*I watch that movie three times* ✘

—*I HAVE watched that movie three times* ✓

Al finalizar cada clase, el profesor recolectó los textos escritos basados en los temas de cada lección y entregó los corregidos a cada estudiante, incluyendo el *feedback* correctivo directo. De tal manera que pudo adentrarse en la explicación de las reglas gramaticales y en la elicitación de usos de la estructura, sin forzar la internalización de dichas reglas, además de que corrigió los errores en cada uno de los grupos.



Procedimientos e instrumentos

El primer paso de la investigación consistió en tomar un cuestionario de posicionamiento a un grupo experimental y uno de control, los cuales fueron asignados aleatoriamente para determinar si ambos grupos eran homogéneos. Luego se aplicó un prequestionario basado en la forma meta, con la finalidad de descubrir en qué condiciones se encontraba cada grupo antes de la intervención lingüística. Posteriormente se comenzó la intervención, la cual consistió de cuatro clases de noventa minutos cada una.

Para ambos grupos se utilizaron las mismas planificaciones y actividades vistas en el punto anterior, con la diferencia de que el grupo experimental incluyó en cada lección un espacio de entre 25 y 30 minutos para atención en la forma explícita; es decir la explicación de reglas gramaticales, mientras que el grupo control no se detuvo en los aspectos formales de la gramática. Para el grupo experimental se explicitó de manera escrita y mediada por errores de los estudiantes la fórmula gramatical: $S + \text{have/has} + V_{pp} + C$ para la forma afirmativa del presente perfecto. Del mismo modo se explicitó la fórmula: $S + \text{have/has} + \text{not} + V_{pp} + C$ para la forma negativa y la fórmula: $\text{have/has} + S + V_{pp} + C?$ Para la forma interrogativa. Además de la forma gramatical se explicitaron los distintos usos de la estructura en cuestión.

Por otra parte, el grupo control trabajó la forma meta a través de *drillings* y ejemplos. En cuanto a la corrección de errores, ambos grupos recibieron *feedback* correctivo directo de manera diferida.

Luego de las cuatro clases planificadas se aplicó un *post test*, el cual sigue el mismo formato que el *pre test*. Al cabo de tres semanas se aplicó un nuevo *post test diferido* a ambos grupos, con la finalidad de determinar si los resultados obtenidos se mantenían en el tiempo.

Después de la aplicación se realizaron pruebas *t* de Student para muestras independientes y así comparar los resultados de la prueba de posicionamiento y del *pre test* del grupo control con los resultados de la prueba de posicionamiento y del *pre test* del grupo experimental, con la finalidad de comprobar que ambos

grupos poseían el mismo nivel de competencia comunicativa y que se encontraban en iguales condiciones frente a la forma meta. Además se realizaron pruebas *u* de Mann-Whitney para comparar el *post test inmediato* y el *diferido* del grupo control con el *post test inmediato* y el *diferido* del grupo experimental. Adicionalmente, se realizaron pruebas *t* de Student para muestras relacionadas, para comparar los resultados del *pre test* con los resultados del *post test* dentro de cada grupo, con la finalidad de determinar si existía alguna diferencia significativa entre los resultados obtenidos por cada grupo.

Conclusiones

Se intenta conocer qué efecto tiene en la producción la utilización del foco en la forma explícita y el foco en la forma implícita durante la instrucción de los alumnos. Para este fin se probaron ambas metodologías en dos grupos distintos, los cuales fueron en principio instruidos utilizando cada uno un tipo de foco en la forma y luego testeados utilizando un *post test inmediato* y un *post test diferido* con la finalidad de determinar si el aprendizaje logrado se mantenía en el tiempo. En dichos exámenes se les pidió a los alumnos que completaran un diálogo entre dos amigos, en el contexto de una conversación por *chat*, en la que se esperaba pudiesen completar utilizando la forma verbal correcta, dependiendo del contexto; es decir, discriminar si el presente perfecto era la forma correcta o si se necesitaba otro tiempo verbal. Además, con la finalidad de descubrir si ambos grupos poseían las mismas competencias se aplicó un examen de posicionamiento antes de comenzar el estudio, seguido por un *pre test*, con el cual se probó si ambos grupos se encontraban en igualdad de condiciones frente a la forma meta.

Los resultados obtenidos en la prueba de posicionamiento arrojaron que ambos grupos se encontraban en el mismo nivel de competencia comunicativa, y los resultados del *pre test* reflejaron que ambos grupos se encontraban en iguales condiciones frente a la forma meta.



Al comparar el *pre test* con el *post test inmediato* dentro del grupo control, la prueba de Wilcoxon arrojó que las notas obtenidas en el *post test* eran significativamente mayores que las obtenidas en el *pre test*, lo cual refleja que la utilización del foco en la forma implícita produjo aprendizaje. Del mismo modo, al comparar el *post test inmediato* con el *diferido*, la prueba de Wilcoxon demostró que las notas obtenidas en cada una de las pruebas eran significativamente distintas, siendo las notas del *post test diferido* significativamente más bajas que las del *inmediato*. Estos resultados demuestran que el aprendizaje obtenido a través del foco en la forma implícito no perduró en el tiempo.

En el grupo experimental los resultados fueron similares, al comparar el *pre test* con el *post test inmediato* se evidenció a través de la prueba de Wilcoxon que el foco en la forma explícita produjo aprendizaje, dado que las notas obtenidas en el *post test* fueron significativamente más altas que las obtenidas en el *pre test*. Asimismo, la comparación entre el *post test inmediato* y el *diferido*, la prueba de Wilcoxon demostró que las notas obtenidas en ambas eran significativamente distintas, siendo las del *post test inmediato* mucho más altas que las del *diferido*. Al igual que con el grupo control, en el grupo experimental el aprendizaje, a través de la instrucción con foco en la forma explícita, no se mantuvo en el tiempo.

Luego de comparar los resultados dentro de cada grupo se compararon los del grupo control con los del grupo experimental. La comparación entre los *post tests* se realizó a través la prueba *U* de Mann-Whitney, misma que comprobó que el promedio de notas obtenido por el grupo control (5.2) era significativamente más baja que la del grupo experimental (6.5). Esto demuestra que, en este caso, el foco en la forma explícita produjo mejores resultados que el foco en la forma implícita.

En cuanto a los *post tests diferidos*, la prueba estadística arroja que ambos grupos no fueron distintos y que las notas no presentan diferencias significativas. En otras palabras, en ninguno de los dos grupos el aprendizaje logrado a través de la instrucción con foco en la forma se mantuvo en el tiempo.

En resumen, en ambos grupos la diferencia entre el *pre test* y el *post test inmediato* es significativa, lo cual refleja que ambos métodos de foco en la forma producen aprendizaje; sin embargo, en el grupo experimental los resultados son mucho más altos que en el grupo control, lo cual muestra que el foco en la forma explícita produce mejores resultados que el foco en la forma implícita utilizado en el grupo control. En otras palabras, existen diferencias en cuanto a precisión en la producción del presente perfecto entre el alumnado instruido con foco en la forma implícita que quienes se instruyen con foco en la forma explícita, y la razón es que la explicitación de las reglas gramaticales influyó en los resultados obtenidos.

Del mismo modo, en ambos grupos la diferencia entre el *post test inmediato* y el *diferido* es significativa: *post test inmediato*, 5.2 en el grupo control y 6.5 en el grupo experimental; *post test diferido*, 4.6 en el grupo control y 4.4 en el grupo experimental.

Aunque en el *post test inmediato* ambos grupos obtuvieron resultados significativamente distintos, siendo el del grupo experimental mucho más alto que el grupo control, la diferencia entre los *post tests diferidos* no es significativa. Estos resultados revelan que en ambos grupos el aprendizaje logrado a través del foco en la forma no se mantuvo en el tiempo.

En resumen, la atención a la forma explícita con errores reiterativos y generalizados tiene un efecto positivo sobre la precisión morfosintáctica en la producción escrita del presente perfecto, al menos así se demostró con la muestra de alumnos de segundo nivel en inglés como lengua extranjera.

El hecho de que el grupo experimental haya obtenido mejores resultados en el corto plazo puede deberse a distintos factores. Uno es, como lo señalan Farrokhi, Salimi y Rahimpour (2012), que en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la enseñanza comunicativa por sí sola no es adecuada para promover altos niveles de precisión en los estudiantes, sino que es necesario explicar las reglas de forma y uso. La otra es, como lo señala Baleghizadeh (2010), que es poco probable que la instrucción basada en el significado y desprovista de cualquier atención en la forma



produzca condiciones óptimas para el aprendizaje efectivo de una segunda lengua; esto se debe en parte a que —como señala Nazari (2013)— los alumnos tienden a sentirse más cómodos cuando conocen las reglas detrás de cada estructura gramatical. Otro de los factores que pudo haber influido en estos resultados es lo señalado por Fotos (2002), quien afirma que el éxito de la instrucción implícita depende, además de oportunidades comunicativas en el aula, de mucha exposición a la segunda lengua fuera de ella, lo cual no sucede en la realidad educacional chilena.

Finalmente, otro de los hallazgos importantes en esta investigación corresponde al hecho de que el aprendizaje logrado luego de la instrucción no se haya mantenido en el tiempo. Existen diversas situaciones que influyen en la obtención de buenos resultados a partir del foco en la forma. Gallup (2009) menciona una de estas dificultades, la cual está estrechamente relacionada con la realidad educacional chilena. El autor señala que el foco en la forma es más difícil de implementar en clases grandes, ya que no se permite mucho *feedback* individual. Otra razón que podría explicar por qué los *tests* no reflejaron aprendizaje sostenido en el tiempo es lo que Rutherford (1987) identifica como “metamorfosis lingüística”. Esta teoría compara el aprendizaje de una segunda lengua con el cultivo de un jardín: al igual que en el jardín las flores no crecen todas a la vez, en el aprendizaje de una segunda lengua el estudiante no aprende una cosa perfectamente y de una vez, sino que se aprende un número de cosas simultánea e imperfectamente. En otras palabras y tal como señala Nunan (1998), el dominio de un estudiante de un ítem lingüístico particular es inestable; es decir, aumenta y disminuye en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

En conclusión, este estudio ha dejado en evidencia que el uso del foco en la forma explícita produce mejores resultados en cuanto a precisión que el foco en la forma implícita, al menos en el corto plazo. Sin embargo, no se puede asegurar —en este caso en particular— que el foco en la forma explícita produzca mejores resultados en el largo plazo.

Reflexiones finales

Esta investigación se aplicó en dos grupos de 35 estudiantes cada uno, quienes se encuentran entre los 15 y 16 años de edad. A estas alturas de la educación formal se espera que los alumnos ya tengan desarrolladas ciertas estructuras del inglés, lo cual facilita el aprendizaje de otras estructuras de manera implícita y ésta pudiera ser una de las razones para que el grupo control lograra el aprendizaje a través de la instrucción implícita; sin embargo, sería interesante conocer resultados al utilizar el foco en la forma implícita en estudiantes de menor edad, para así probar en la realidad educacional chilena la teoría de Gallup (2009), quien señala que esta metodología puede no ser tan adecuada en etapas muy tempranas del desarrollo.

En este estudio se utilizó como forma meta el presente perfecto, por lo que resulta oportuno probar en nuestro contexto la de Andrews (2007), en la que se señala que existen reglas complejas para las cuales no sería tan apropiado utilizar el foco en la forma implícita.

Siguiendo las teorías de Nunan (1998) y Rutherford (1987), hubiese resultado atractivo también poder tomar un *post test diferido* adicional al final de la investigación, ya que si se considera que el dominio de un estudiante de un ítem lingüístico particular es inestable (es decir que aumenta y disminuye en diferentes momentos del proceso de aprendizaje), quizá se podría haber demostrado la existencia del aprendizaje sostenido en el tiempo; no obstante, no pudo realizarse durante esta investigación por motivos de tiempo, pues el año escolar ya estaba terminando al momento de tomar el *post test diferido*.

La longitud de los grupos testeados también es un factor decisivo en cuanto al aprendizaje a través del foco en la forma, de acuerdo a Gallup (2009). Para este estudio se tomaron dos grupos de 35 estudiantes cada uno, lo cual se considera un número grande; sin embargo, dentro de la realidad educacional chilena existen grupos aún más grandes, de hasta 45 alumnos, y también grupos más pequeños. Valdría la pena aplicar este estudio a gru-



pos de estos tamaños, para ver en qué grado influye el tamaño de la muestra en la consecución de buenos resultados en cuanto a precisión.

Respecto a las limitaciones del estudio se puede mencionar que se aplicó en un liceo municipal, y que gran parte del año escolar los liceos municipales estuvieron en paro, debido a que los profesores se encontraban movilizados por la ley de carrera docente. Esto influyó en gran manera en la aplicación de la investigación, ya que se contó con el tiempo justo para poder aplicarla al final del ciclo escolar, época en la cual la mayoría de las notas de los alumnos ya se encuentran registradas y ello desmotiva a los estudiantes a querer trabajar cuando no existe una calificación de por medio.

Finalmente, esta investigación es un aporte a la especialidad en el sentido de que puede guiar a los profesores de inglés en técnicas para enseñar la gramática y cómo implementar el foco en la forma en sus clases, con la finalidad de obtener mejores resultados.

Bibliografía consultada

- Andrews, K. (2007). The effects of implicit and explicit instruction on simple and complex grammatical structures for adult english language learners. *TESL-EJ*, 11 (2). Disponible en: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume11/ej42/>.
- Baleghizadeh, S. (2010). Focus on form in an EFL communicative classroom. *Novitas-ROYAL, Research on youth and language*, 4 (1). Disponible en: http://www.novitasroyal.org/Vol_4_1/baleghizadeh.pdf.
- Bitchener, J. y Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing. *The Modern Language Journal*, 97 (1).
- Burgess, J. y Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: explicit or implicit? *System*, 30 (4): 433-458. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00048-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00048-9).
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal Of Second Language Writing*, 12 (3): 267-296. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00038-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9).
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En: C. Doughty y J. Williams,

Atención a la forma en la enseñanza del inglés... Caterin Díaz Vargas y Carlos Contreras Aedo

- Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Varela, E. (1998). Communicative focus on form. En: C. Doughty y J. Williams, *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fordyce, K. (2013). The differential effects of explicit and implicit instruction on EFL learners' use of epistemic stance. *Applied Linguistics*, 35 (1): 6-28. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/ams076>.
- Fotos, S. (2002). Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. En: E. Hinkel y S. Fotos, *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. New Jersey: Mahwah.
- Gallup, A. (2009). *Teaching grammar to adult english language learners: focus on form*. Network: Caela. Disponible en: <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/teachinggrammar.html>.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En: K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramersch, *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Long, M. y Robinson, P. (1998). *Focus on form: Theory, research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nazari, N. (2013). The effect of implicit and explicit grammar instruction on learners' achievements in receptive and productive modes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70: 156-162. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.051>.
- Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52 (2): 101-109. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/52.2.101>.
- Rahimpour, M.; Salimi, A. y Farrokhi, F. (2012). The effect of intensive and extensive focus on form on EFL learners' written accuracy. *TPLS*, 2 (11). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.11.2277-2283>.
- Rutherford, W. (1987). *Second language grammar*. London: Longman.
- Tütünis, B. (2012). Grammar in EFL pedagogy: To be or not to be: Explicit or implicit grammar instruction in EFL. *International Journal Of Humanities And Social Science*, 2 (5). Disponible en: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_5_March_2012/12.pdf.

Recepción: Abril 29 de 2016
Aceptación: Octubre 25 de 2016

**Caterin Díaz Vargas**

Correo electrónico: Caterindiaz@udec.cl

Chilena. Magíster en lingüística aplicada por la Universidad de Concepción, Chile.

Carlos Contreras Aedo

Correo electrónico: Carlcont@udec.cl

Chileno. Doctor en lingüística por la Universidad de Concepción. Se desempeña como docente en la Facultad de Humanidades y Arte de dicha universidad.