

**APROXIMACIONES COGNITIVO-INTERACCIONISTAS AL
APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS MEDIANTE TAREAS**

*Lourdes Ortega
University of Hawaii*

Task-based language learning constitutes one of the most popular proposals for second language pedagogy in the last fifteen years, and it is also a burgeoning research area within instructed second language acquisition. Yet, several distinct traditions have evolved whose differences are too often ignored in specialized discussions. In the present article, I offer an overview of four cognitive-interactionist approaches to the investigation of task-based language learning. I map their historical roots and the main theoretical arguments each makes for competence-expanding benefits. I also evaluate the research methodologies underlying each of these four traditions, identifying major challenges that await each program if the full potential of task-based language pedagogies for improving instructed second language acquisition is to be better understood.

Palabras clave: aprendizaje mediante tareas, adquisición de segunda lengua en el aula, interacción y adquisición, producción forzada, manipulación cognitiva de tareas, marco cognitivo-interaccionista, ASL

1. Introducción

El aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas constituye una de las propuestas pedagógicas más destacadas de los últimos quince años en la

historia del campo de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) en contextos formales de instrucción. Sin embargo, los fundamentos teóricos y las líneas de investigación que han surgido en torno a esta propuesta presentan una diversidad teórica y metodológica importante que a menudo se pasa por alto. Mi objetivo en este artículo es clarificar el mapa conceptual de las diversas teorías y líneas de investigación dentro del marco cognitivo-interaccionista de ASL que desde la década de los años ochenta hasta la actualidad se han centrado en la actuación lingüística basada en tareas como vehículo primordial para el aprendizaje de segundas lenguas. Es preciso aclarar, por lo tanto, que me concentraré en cuatro tradiciones que comparten las siguientes premisas cognitivo-interaccionistas (Ortega, 2000): (1) la base del desarrollo de la competencia de segunda lengua se encuentra en la actuación lingüística, o dicho de otro modo, la lengua meta se desarrolla a través del uso; (2) las variables que explican los fenómenos de interés en el proceso de adquisición de segundas lenguas son tanto de carácter interno o psicológico como de carácter externo o del entorno social y lingüístico, y ambos tipos de variables interaccionan de manera compleja¹; y (3) es posible investigar la adquisición de segundas lenguas a través de metodologías tradicionales cuantitativo-experimentales. Por consiguiente, el estudio sociocultural de tareas que se basa en las teorías de Vygotsky se excluye de esta panorámica, no porque sea menos importante como tradición reciente de la investigación de tareas en ASL, sino porque representa una aproximación epistemológica distinta que no se adhiere a estas premisas y que algunos especialistas consideran incompatible con el marco cognitivo-interaccionista (v.g. Dunn y Lantolf, 1998; el lector interesado en esta tradición de tareas puede consultar Lantolf, 2000 y Swain et al., 2002). Las cuatro líneas de investigación de tareas dentro del marco cognitivo-interaccionista que presentaré incluyen los estudios típicos de los años ochenta sobre la interacción y la negociación del mensaje durante tareas, y otras tres líneas surgidas durante la década de los

¹ Es importante aclarar que el término cognitivo-interaccionista se refiere a esta interacción de variables externas e internas y no, como a veces se supone erróneamente, a la interacción social (aunque la hipótesis de la interacción propuesta por Long es en sí misma una teoría de tipo cognitivo-interaccionista).

años noventa: los estudios de la interacción orientados al producto de aprendizaje, las investigaciones de la producción forzada, y la línea de manipulación cognitiva de tareas. Al examinar estas cuatro líneas de investigación, intentaré caracterizar las estrategias metodológicas típicas de cada una y evaluaré las dificultades y potencial de futuro que se dejan entrever en estos programas de investigación.

Antes de embarcarnos en la panorámica de este campo es importante definir, aunque sea de manera general, el concepto de “tarea.” Las tareas pueden ser de muchos tipos, como por ejemplo, narraciones, debates, juegos de construcción o interpretación de gráficos. Se definen por ser actividades que se orientan a la consecución de metas y productos no lingüísticos, y por lo tanto se diferencian, al menos en teoría, de las actividades comunicativas tradicionales en que las tareas: (1) no funcionan como simples pretextos para practicar determinadas estructuras de la lengua meta, sino que tienen objetivos inmediatos no lingüísticos; (2) están diseñadas específicamente con el propósito de imitar actos de comunicación que tienen lugar en la realidad fuera del aula, y (3) en vez de basarse en las intuiciones de autores de materiales, idealmente se basan en un análisis riguroso de las necesidades del alumno (véase Long y Norris, 2000).

2. Tareas e interacción: contexto comunicativo y comprensión

El interés en la investigación de tareas surgió durante la década de los años ochenta bajo la influencia de dos tradiciones importantes de ASL: la variación sistemática de la interlengua causada por factores del contexto, y la hipótesis de la interacción. Es decir, de un lado se constató que la interlengua producida por los aprendices se veía muy influenciada por ciertas características del contexto creado para la obtención de datos, y que tal variabilidad era a menudo sistemática (Gass et al., 1989). De otro lado, se vio que la necesidad de negociar el mensaje para resolver problemas en la comunicación conducía a modificaciones interactivas que proporcionaban datos lingüísticos potencialmente pertinentes para el desarrollo de la segunda lengua (Long, 1983). La cuestión lógica que se empezó a investigar, por lo

tanto, era si se podía garantizar una calidad y cantidad óptimas de la interacción oral a través de manipulaciones pedagógicas de los factores contextuales en las tareas de colaboración.

En estos estudios, las tareas utilizadas presentaban simples actividades de intercambio oral de información entre dos interlocutores y se centraban en la comunicación del mensaje sin ningún énfasis gramatical. Las variables dependientes estudiadas se relacionaban exclusivamente con el proceso de negociación del mensaje, específicamente con movimientos interactivos tales como episodios de negociación, correctivos y de auto-modificación de la producción oral. Las variables independientes estudiadas, por otra parte, provenían de la dimensión comunicativa de las tareas, por ejemplo las características de los interlocutores, la distribución y dirección de la información y el tipo de metas a lograr como resultado de la tarea de colaboración. Las conclusiones más importantes de esta primera fase, resumidas por Long y Porter (1985) y Pica et al. (1993), incluyen la constatación de que los interlocutores no nativos son tan capaces como los interlocutores nativos de negociar el mensaje con otros aprendices y la conveniencia de asegurar el máximo grado de heterogeneidad en las parejas o grupos que trabajan en una tarea determinada (por ejemplo, en términos de género, lengua materna o nivel global de uso de la L2). En cuanto a las características comunicativas, se descubrió que la cantidad de episodios de negociación aumentaba si los interlocutores compartían el mínimo de información contextual estrictamente necesario, y si las tareas requerían comunicación bidireccional, intercambio obligatorio de información y consenso hacia una única solución posible (Pica et al., 1993).

Los investigadores interesados en el potencial de las tareas para el aprendizaje pronto reconocieron que, si bien era importante clarificar el efecto de las características del contexto en la negociación producida, también era de vital importancia estudiar directamente el vínculo putativo entre la actuación lingüística y la adquisición. Por consiguiente, en una segunda fase de investigación inicial, se intentó establecer una conexión empírica entre la oportunidad de negociación del mensaje (la variable independiente) y la facilitación de la comprensión del mensaje (la variable

dependiente). Este interés en la comprensión como ‘substituto’ de la adquisición sólo puede entenderse si se recuerda que en su origen la hipótesis de la interacción propuesta por Long se forjó bajo la influencia de Krashen. Más concretamente, en aquella época se suponía todavía una relación directa entre tres constructos: la negociación que hacía el *input* más comprensible, la consecuente mejora en la comprensión del mensaje y la adquisición de elementos específicos de la lengua meta que eran procesados por el aprendiz durante la negociación (Long, 1983). Operando bajo estas premisas teóricas, la mayoría de estos estudios en la segunda fase mostraron consistentemente que cuanto más se negocia, más se comprende. Sin embargo, cuando Loschky (1994) por primera vez incluyó medidas de adquisición en su diseño, se vio que era posible comprender más y no obstante aprender lo mismo a través de la realización de tareas interactivas. En general, existe evidencia proveniente de distintas líneas de investigación de ASL (v.g. Doughty, 1991) que sugiere que la comprensión y la adquisición deben de hecho ser tratados como mecanismos relativamente independientes en el proceso de aprendizaje.

3. Reorientación cognitiva y experimental en busca del vínculo entre interacción y adquisición

La constatación de que los estudios de proceso² enfocados en el contexto comunicativo y en la relación entre interacción y comprensión resultaban insuficientes ha dado paso paulatino a una nueva tradición actual en la investigación de tareas e interacción. En ella, el interés por los beneficios en la comprensión derivados de la actuación de tareas ha disminuido, dando paso en cambio a un interés en documentar directamente el vínculo empírico entre la interacción durante la realización de la tarea y la adquisición de formas específicas. La nueva fase se sustenta en la noción psicológica de la

² Los estudios de procesos se concentran en documentar el discurso producido durante la realización de tareas. Los estudios de producto, por otra parte, intentan demostrar cambios en el aprendiz por medio de alguna prueba posterior a la realización de la tarea.

atención, que ha ido cobrando creciente importancia en ASL en los últimos años (Schmidt, 2001), y presenta por lo tanto una orientación cada vez menos comunicativa y más cognitiva. Este nuevo programa requiere una orientación hacia el producto de lo aprendido a través de la interacción y hace uso de diseños experimentales que intentan documentar si la participación en una tarea interactiva da por resultado cambios de una prueba previa a una prueba posterior en el conocimiento o uso de formas específicas (v.g. Long et al., 1998; Mackey, 1999). De hecho, los estudios actuales emplean tareas en las que una forma gramatical específica es esencial, o al menos útil, para llevar a buen término el objetivo no lingüístico (Loschky y Bley-Vroman, 1993), y este enfoque gramatical específico representa otra diferencia notable con respecto a las fases anteriores de la investigación. Los aprendices, no obstante, experimentan la atención hacia estas formas *de manera incidental*, esto es, no intencionada, puesto que las instrucciones nunca les alertan explícitamente hacia ellas. Esta cualidad de atención implícita hacia la forma (Ortega, 2001) respeta un requisito esencial en la definición de tarea: la orientación del aprendiz hacia el contenido y hacia la consecución de una meta no lingüística.

Varios investigadores han expresado escepticismo con respecto a la posibilidad de demostrar empíricamente un vínculo directo entre la interacción y la adquisición. Así, por ejemplo, Mitchell y Myles (1998) reprochan que los pocos estudios de producto que existen “no han culminado (todavía) en un tratamiento de diversos aspectos de la gramática meta que sea coherente ni orientado hacia el desarrollo” (p. 142, mi traducción). Skehan y Foster (2001) son incluso más negativos en su evaluación, afirmando que nunca se producirán estudios empíricos que demuestren el vínculo directo entre interacción y adquisición: “Ha habido tiempo más que suficiente durante este periodo [de los últimos quince años] para demostrar alguna clase de vínculo entre la negociación y la adquisición. Esto no ha sucedido.” (p. 187, mi traducción).

Tales pronunciamientos se basan principalmente en los hallazgos contradictorios de Loschky (1994) y Mackey (1999), dos estudios pioneros citados frecuentemente, pero son insostenibles hoy en día gracias a la

evidencia positiva acumulada muy recientemente. Por ejemplo, se han descubierto beneficios de aprendizaje gramatical durante tareas en Garcia y Asencion (2001), Han (2002), Iwashita (2003) y Leeman (2003). A ellos pueden añadirse los resultados positivos de otros estudios de aprendizaje del léxico durante tareas (v.g. de la Fuente, 2002; para una síntesis de todos estos resultados, véase Keck et al., en prensa). Asimismo, varios logros adicionales pueden apreciarse en el programa actual de investigación en interacción y tareas. Una aportación reciente ha sido la inclusión tanto del producto como del proceso, en un intento de documentar la naturaleza exacta de los beneficios de la interacción propuestos por la teoría. Esta orientación simultánea de proceso y producto ha sido posible en unos casos por medio de un estrecho control experimental del proceso interactivo (Leeman, 2003; Long et al., 1998) y en otros casos a través de la cuantificación y documentación de los movimientos interactivos que de hecho surgen durante la tarea (v.g. Garcia y Asencion, 2001; Han, 2002; Iwashita, 2003). Otra novedad apenas en sus albores es la investigación de posibles influencias moderadoras de variables cognitivas relacionadas con características del aprendiz, tales como la capacidad de memoria (Mackey et al., 2002).

Es de esperar, por lo tanto, que los debates futuros sobre el vínculo entre interacción y adquisición empiecen a incorporar las nuevas contribuciones que han ido surgiendo en esta pujante línea de investigación. Lo que sí cabe reconocerse, sin embargo, es que los cambios comentados anteriormente relacionados con los fundamentos teóricos claramente cognitivos, diseño experimental y énfasis gramatical específico, han hecho que en esta orientación hacia el producto de la investigación se dé prominencia a los tipos de interacción que las tareas facilitan (v.g. contraejemplos, modelos, corrección explícita, etc), y a la calidad de aprendizaje de gramática o vocabulario que se consigue, pero al mismo tiempo han llevado a relegar la tarea a un simple elemento del diseño que facilita la investigación, en vez de considerarla un objeto de estudio. En este sentido, se puede predecir un distanciamiento cada vez mayor entre esta línea contemporánea de investigación de la interacción, de un lado, y los problemas teóricos y pedagógicos de relevancia directa para el aprendizaje mediante tareas, del otro.

4. La producción forzada y la atención explícita como desencadenantes del aprendizaje mediante tareas

Junto al interés en la interacción mediante tareas, una tradición que empezó más tímidamente pero que ha alcanzado una presencia considerable durante los últimos años es la investigación de la producción forzada. Si se puede caracterizar la hipótesis de la interacción propuesta por Long (1983) como una extensión crítica de la hipótesis del *input* comprensible de Krashen, es también justo hablar de la hipótesis de la producción forzada propuesta por Swain (1985) como otra extensión crítica de las teorías de Krashen y Long. Swain observó que ni el *input* comprensible ni la negociación del mensaje eran suficientes para asegurar el desarrollo gramatical óptimo, ya que ambos elementos tenían una presencia abundante en las escuelas canadienses de inmersión en el francés, pero los estudiantes anglófonos no llegaban a adquirir niveles finales completamente nativos en la segunda lengua. Como solución, Swain propuso que el elemento esencial para el aprendizaje óptimo de la gramática meta era la necesidad de producir mensajes complejos, ya que esta producción forzada empujaba al aprendiz a procesar la lengua sintácticamente y a percibir lagunas y problemas en el propio sistema de la interlengua.

Desde entonces esta investigadora canadiense ha desarrollado su hipótesis hasta el punto de reformularla en términos de teoría sociocultural (Swain, 2000). Sin embargo, el interés por la hipótesis de la producción forzada en la versión original cognitivo-interaccionista de Swain ha persistido, dando lugar a una línea de investigación de tareas que se centra en argumentos de la atención como variable causal de la adquisición (véase Izumi, 2003). Basados en Swain (1985, 1995), estos investigadores exploran cuatro beneficios de la producción forzada que se consideran favorables para la adquisición: la facilitación del procesamiento sintáctico, la posibilidad de percibir lagunas y diferencias entre el *input* y la propia producción oral y/o escrita, la comprobación de hipótesis y la facilitación de reflexión metalingüística.

A diferencia de la tradición de atención implícita hacia la forma presentada en la sección anterior, los estudios contemporáneos de la producción forzada emplean tareas que impulsan una atención de carácter más explícito, y a veces metalingüístico, hacia la forma. Gran variedad de diseños y características son típicos de esta línea de investigación. Por ejemplo, algunos estudios se orientan al proceso (García Mayo, 2002; Shehadeh, 2003) y otros al producto del aprendizaje de formas gramaticales específicas (Izumi, 2002). Asimismo, aunque algunas de las tareas empleadas siguen siendo interactivas y de producción oral (v.g. Shehadeh, 2003), existen también estudios de tareas no-interactivas (v.g. Leow, 2000), y el uso de tareas escritas, en particular, parece ser preferido debido a su potencial metalingüístico (v.g. Adams, 2003). Algunos investigadores incluso emplean tareas escritas no interactivas (Izumi, 2002; Qi y Lapkin, 2001). El elemento que unifica y distingue a todos los estudios de la producción forzada, sin embargo, es el esfuerzo por documentar los procesos cognitivos de atención que se cree que son beneficiosos para la adquisición (esto es, el procesamiento sintáctico, la percepción de lagunas y diferencias entre el *input* y la propia producción, la búsqueda de comprobación de hipótesis y la reflexión metalingüística).

En algunos casos estos procesos cognitivos de atención se documentan a través de los indicios que se pueden rastrear en el discurso producido durante la tarea. Una técnica particularmente popular es la de analizar episodios relacionados con la lengua (ERL) que surgen espontáneamente durante la interacción. Estos ERL representan intercambios de observaciones metalingüísticas sobre problemas explícitamente identificados y negociados y se interpretan como oportunidades que la producción forzada brinda a los aprendices de reflexionar sobre lagunas y diferencias entre el *input* y la propia producción y negociar varias hipótesis sobre la lengua meta. Por ejemplo, García Mayo (2002) comparó la cantidad y calidad de ERL obtenido mediante una tarea de *dictogloss* (en esencia, un dictado de grupo) y una de reconstrucción textual (básicamente, un párrafo al que le faltan palabras, pero sin los espacios típicos de un *cloze* tradicional). Otra técnica de documentación de la atención es el análisis de episodios de comprobación de hipótesis (ECH), aunque ésta es una categoría

analítica acuñada y sólo usada hasta la fecha por Shehadeh (2003). Como prueba cognitiva de aspectos de la lengua meta a los que se presta atención consciente, Izumi (2002) ha utilizado las notas que toman los aprendices durante tareas de reconstrucción de textos (en su programa de investigación esto se concretiza en una tarea de leer-recordar-escribir). Otros investigadores de la producción forzada han buscado documentar procesos cognitivos de distribución de la atención no en el discurso obtenido durante la tarea, sino a través de medidas introspectivas, usando técnicas de pensamiento verbalizado durante la ejecución de la tarea o de recuento estimulado inmediatamente después de ella (véase Gass y Mackey, 2000). Los estudios de tareas de puzzle (que en varios sentidos pueden clasificarse también como reconstrucción de textos) realizados por Leow (por ejemplo, Leow, 2000) constituyen un caso extremo del uso de pensamiento verbalizado durante una tarea no-interactiva de producción textual mínima.

Es difícil presagiar el rumbo que seguirán en el futuro las investigaciones de la producción forzada mediante tareas. Por una parte, existen investigadores interesados en el fomento de la atención explícita durante la producción forzada, pero que se han desligado de los orígenes cognitivos-interaccionistas de la hipótesis de Swain y en cambio enmarcan sus estudios en la tradición sociocultural de Vygotsky. Esto ha dado por resultado una fructífera línea de investigación que, sin embargo, no es estrictamente transferible a debates de tareas en el sentido tradicional cognitivo-interaccionista. Por otra parte, como Shehadeh (2002) ha observado, la mayoría de las investigaciones de la producción forzada que sí se sitúan dentro del marco cognitivo-interaccionista adolecen de un enfoque exclusivo en el proceso que hace difícil vincular la producción forzada con la adquisición, aunque el programa de investigación adoptado por Izumi (2002) parece ofrecer estrategias para superar este obstáculo. Más problemático para el avance de esta línea de investigación son las dificultades metodológicas inherentes en la medida de procesos relativos a la atención (Leow, 1999), un reto del que todos los estudios sufren y que no parece tener solución previsible en el futuro cercano.

5. Manipulación cognitiva de tareas: fluidez, complejidad y corrección como productos lingüísticos del aprendizaje

Junto a la investigación experimental de tareas e interacción y a la investigación sobre la producción forzada orientada al proceso, cabe destacarse una tercera tradición surgida la década de los años noventa: la manipulación cognitiva de tareas. En ella están ausentes los argumentos relacionados con la interacción, la comprensión y la atención hacia formas específicas involucradas en las tareas, tan prevalentes en las otras líneas de investigación. La cuestión fundamental en esta tradición es: suponiendo que la competencia lingüística en segunda lengua, como en primera lengua, se desarrolla a través de la actuación, ¿cómo se pueden manipular las tareas, y las condiciones de procesamiento de la lengua requeridas por éstas, de manera que se vea impulsado el desarrollo de la competencia subyacente a la actuación? En estos estudios las variables independientes surgen de manipulaciones de ciertos rasgos cognitivos de las tareas (v.g. la complejidad cognitiva de las operaciones mentales involucradas, tales como el razonamiento abstracto, el volumen informativo, etc), y las variables dependientes son medidas globales del producto lingüístico obtenido durante la tarea, particularmente medidas de fluidez, complejidad sintáctica y léxica y corrección gramatical. Esta tradición ha cristalizado en dos modelos distintos de manipulación cognitiva de tareas propuestos por Skehan (1998) y Robinson (2001a). Ambos abogan por la manipulación de la actuación lingüística durante la realización de tareas con el fin de alterar *las condiciones cognitivas de la producción* y facilitar la progresión óptima hacia la adquisición completa de la segunda lengua.

5.1. Comparación de los modelos alternativos de Skehan (1998) y Robinson (2001a)

A pesar de ciertas similitudes, los mecanismos causales de la adquisición en los modelos que proponen Skehan (1998) y Robinson (2001a) son claramente diferentes, y es desafortunado que tales diferencias a menudo

sean pasadas por alto, incluso en tratamientos especializados. Estas diferencias se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Diferencias fundamentales en dos modelos cognitivos del aprendizaje mediante tareas

	Skehan (1998)	Robinson (2001a)
Fundamentos psicológicos	Modelo de atención como capacidad limitada (competición de forma y contenido durante el procesamiento de L2)	Modelo de atención de recursos múltiples y profundidad del procesamiento (proceso de vínculo de forma y función)
Intervención pedagógica	Manipulación de tareas para combatir la tendencia natural del aprendiz hacia soluciones fáciles: cuidadoso diseño de las exigencias de actuación lingüística involucradas en la tarea en cuanto a la complejidad cognitiva, exigencias comunicativas e importancia de la corrección	Aumento de la complejidad cognitiva de las tareas (a lo largo de dimensiones que permiten la ubicación compartida satisfactoria de recursos múltiples de atención) para poder aumentar la atención dirigida al <i>input</i> y a la propia producción oral y/o escrita
Aprendizaje	Ocurrirá si se consigue el equilibrio entre atención hacia el contenido y la forma y si el aprendiz es consciente de su producción y percibe diferencias, lagunas, etc.	Ocurrirá si se optimizan los procesos de 'registro' atencional (percibir y repetir en memoria a corto plazo) y se procesa la forma-función más a fondo

(la Tabla 1 continúa en la siguiente página)

Basándose en la teoría psicológica del procesamiento de la información, Skehan (1998) ha propuesto un modelo de aprendizaje mediante tareas motivado por el objetivo pedagógico de facilitar un difícil equilibrio entre la atención al contenido y a la forma, que él cree que están en competición. En general, Skehan hace eco de propuestas en psicología cognitiva que postulan la capacidad limitada de atención y la existencia de un sistema dual que subyace a la representación y el procesamiento del lenguaje. Uno de los sistemas se compone de representaciones organizadas en una gramática mental en el sentido chomskyano, mientras que el otro sistema se basa en representaciones de memoria asociativa. Según Skehan, si el aprendiz encuentra múltiples oportunidades de producir mensajes usando procesos léxicos asociativos, su fluidez se desarrollará pero el sistema de representaciones gramaticales subyacente a la actuación lingüística corre el peligro de fosilizarse. En consecuencia, la función primordial de la enseñanza formal, según Skehan, es el diseñar tareas que presenten al aprendiz un reto cognitivo razonable, con exigencias comunicativas que no excedan su capacidad, y en condiciones que le hagan atender a la necesidad de ser gramaticalmente correcto durante la realización de la tarea. De esta manera, las condiciones propiciadas por la tarea impulsarán al aprendiz a utilizar el procesamiento sintáctico-gramático y no el léxico-semántico, consiguiendo el difícil equilibrio de atención al contenido y la forma durante la producción oral.

Tabla 1. Diferencias fundamentales en dos modelos cognitivos del aprendizaje mediante tareas (continuación de la página anterior)

	Skehan (1998)	Robinson (2001a)
Modelo de atención	Operaciones metalingüísticas: ubicación estratégica de la atención a nivel consciente	Operaciones psicolingüísticas: ubicación funcional de la atención a niveles no conscientes
Modelo de instrucción	Tareas y atención enfocada en las formas (Spada, 1997)	Tareas y atención hacia la forma (Doughty y Williams, 1998)
Predicciones empíricas	<i>El efecto 'compensación del equilibrio': más complejidad, menos fluidez, menos corrección; o menos complejidad, más fluidez, más corrección</i>	<i>El efecto 'procesamiento profundo': más complejidad, menos fluidez, más o menos corrección, más negociación</i>

El modelo de tareas propuesto por Robinson (2001a) mantiene ciertas diferencias fundamentales con el modelo de Skehan. Para Robinson, como para Skehan, la complejidad cognitiva involucrada en tareas puede ser manipulada externamente de manera relevante hasta alterar el sistema de representaciones subyacente y facilitar los procesos de adquisición. Sin embargo, Robinson considera que el desarrollo gradual del sistema se ve impulsado por la necesidad funcional de expresar contenidos cada vez más complejos, no por la capacidad externamente orquestada de procesar gramaticalmente lo que de otra manera sería procesado léxicamente, como sostiene Skehan. Robinson predice que cuanto más complejos sean los mensajes a comunicar, más se movilizará el conjunto de los recursos de atención hacia la creación de enunciados, y más motivado se verá el aprendiz a buscar soluciones lingüísticas complejas. Ambas presiones, a su vez, hacen que la creación de enunciados complejos tenga como resultado una mayor

profundidad del procesamiento, lo cual facilita el procesamiento repetido y ensayado en la memoria a corto plazo y promueve procesos atencionales (esto es, explícitos o conscientes) que pueden inclinar al aprendiz a percibir las formas nuevas en el *input*, las lagunas en su propio sistema de segunda lengua, etc. Por último, todo ello aumenta las posibilidades de que las soluciones improvisadas durante la producción sean finalmente almacenadas en la memoria a largo plazo y, a su vez, tiende a motivar el reanálisis y las modificaciones de la información integrada y, en los mejores casos, reorganizaciones de la gramática interna, contribuyendo así al desarrollo final de la propia competencia en segunda lengua.

5.2. Logros y limitaciones de la manipulación cognitiva de tareas

Se han investigado aspectos selectivos de los modelos de aprendizaje mediante tareas propuestos por Skehan (1998) y Robinson (2001a) en numerosos estudios publicados, la mayoría, desde la segunda mitad de los años noventa. Particularmente fértil ha sido la investigación de la planificación, esto es, la oportunidad de preparar antes de llevar a cabo la tarea, una variable cognitiva que fomenta la complejidad del contenido y la forma a la vez que alivia el estrés comunicativo de la producción oral. Los indicios acumulados demuestran que el discurso planificado es más complejo y fluido, si bien no suele ser más (ni menos) correcto gramaticalmente. Todo ello ha sido constatado empíricamente en contextos de inglés como lengua segunda y extranjera y en contextos de aprendizaje del español, alemán y mandarín como lenguas extranjeras (véanse resúmenes en Ortega 1999 y en prensa-b). Otras manipulaciones cognitivas que han sido exploradas en esta línea de investigación incluyen la oportunidad de repetir o ensayar la tarea (Gass et al., 1999), la cantidad y familiaridad del contenido de la tarea (Robinson, 2001b), o el tipo de género del discurso producido, tales como la narración y la argumentación (Bygate, 1999).

En general, sin embargo, las investigaciones de manipulaciones cognitivas de tareas han sufrido de dos dificultades metodológicas hasta la fecha. Por una parte, ha sido notoriamente difícil interpretar los resultados a

favor de una u otra propuesta teórica. Ello se debe a que, pese a las claras diferencias notadas en los mecanismos de aprendizaje que Skehan (1998) y Robinson (2001a) postulan, la similitud en ambos modelos en cuanto a las predicciones empíricas sobre los productos lingüísticos es sorprendente (véase la Tabla 1). Más concretamente, Robinson predice que la prueba externa de que el procesamiento profundo ha sido involucrado en la tarea se encontrará en productos que exhiben niveles de complejidad altos y fluidez un tanto deteriorada, y esto es exactamente lo que predice Skehan (si bien como resultado de mecanismos de procesamiento fundamentalmente diferentes). Aunque es cierto que Robinson incorpora la predicción adicional, ausente en el modelo de Skehan, de que el aumento de la complejidad cognitiva obligará al aprendiz a negociar el mensaje más intensamente, acomodando así los beneficios de aprendizaje que las otras líneas de investigación han establecido para la interacción, esta predicción sólo es pertinente en tareas de colaboración, y en muchos de los estudios de manipulación cognitiva de la actuación lingüística se emplean tareas no interactivas (v.g. Ortega, 1999). Al final, la única predicción empírica que distingue los dos modelos es la siguiente. Robinson cree que la capacidad de ser correcto durante la producción es simplemente un síntoma del nivel final alcanzado por los aprendices y que, por lo tanto, la corrección puede mejorar o empeorar variablemente durante la producción sin que esto tenga consecuencias para el desarrollo. Skehan, por el contrario, interpreta la corrección gramatical como el catalizador que desencadena el aprendizaje. En vista a ello, es mi postura que la clave para un programa más sofisticado de investigación en el futuro reside precisamente en explorar el controvertido estatus teórico de la corrección gramatical durante la producción de la segunda lengua (Ortega, en prensa-a). Es decir, sólo con datos empíricos sobre la corrección (interpretados conjuntamente con datos de fluidez y complejidad) se podrá desambiguar la validez de la propuesta de Robinson, quien basándose en el modelo de recursos múltiples de atención y procesamiento profundo concede a la corrección un estatus de resultado o producto final del desarrollo y, por tanto, le niega el estatus de catalizador desencadenante, frente a la propuesta de Skehan, quien basándose en el modelo de atención como capacidad limitada postula que el esfuerzo

consciente del aprendiz por obtener niveles de corrección cada vez más altos durante la producción es la fuerza que desencadena y guía el desarrollo del sistema de interlengua.

La segunda limitación metodológica en esta línea de investigación está relacionada con un problema común en estudios cuantitativo-experimentales de ASL y discutido por Norris y Ortega (2003): la representación incompleta en los diseños de investigación de los constructos postulados en las teorías³. En el caso que nos ocupa, sería necesario obtener evidencia empírica que capture todos los constructos invocados, lo cual llevaría a incluir medidas de procesamiento metalingüístico (v.g. percibir lagunas y percibir diferencias entre el *input* y la propia producción) en el modelo de Skehan y de procesamiento psicolingüístico (v.g. profundidad del procesamiento, ensayo en memoria a corto plazo) en el modelo de Robinson. Una complicación metodológica adicional de no poca importancia es que las predicciones sobre el aprendizaje mediante destrezas son siempre de carácter longitudinal, y sin embargo todos los estudios producidos hasta la fecha recogen datos en un solo momento estático del desarrollo. Como se señaló anteriormente, en estudios de tareas e interacción que se centran en el procesamiento de formas específicas (v.g. Mackey, 1999; Iwashita, 2003; etc) es posible documentar ganancias de aprendizaje por medio de diseños experimentales que incluyen pruebas antes y después de la tarea o series de tareas. En cambio, los investigadores de manipulación cognitiva de tareas se centran en cualidades globales de la producción oral (esto es, complejidad, fluidez y corrección) y por lo tanto sólo podrían demostrar que la actuación lingüística basada en tareas es beneficiosa para el desarrollo de la competencia en la segunda lengua si ofrecieran indicios de adquisición a largo plazo a través de datos descriptivos longitudinales. Resulta difícil predecir si este exigente programa longitudinal de la manipulación cognitiva de tareas será posible en el futuro.

3 En inglés este problema se conoce como *construct underrepresentation*.

6. Conclusión

Mi objetivo en este artículo ha sido ofrecer al lector una panorámica de las investigaciones del aprendizaje de segunda lengua mediante tareas que clarificara las varias ramas teóricas y metodológicas que han ido desplegándose del tronco común cognitivo-interaccionista de ASL desde los años ochenta hasta la fecha. El inicio de la investigación de tareas se caracterizó por su orientación al proceso, esto es, al descubrimiento de los factores del contexto que promueven los movimientos de negociación del mensaje identificados por Long, y por el interés en determinar si la interacción facilita la comprensión del mensaje, bajo la premisa influida por Krashen de que cuanto más se comprende, más se adquiere. A diferencia de estos inicios comunicativos y de contexto, un fuerte sesgo cognitivo es típico en las tres líneas de investigación de tareas surgidas durante los años noventa. La presión por demostrar el vínculo directo entre interacción y adquisición, unido a los argumentos sobre la atención implícita hacia la forma, han hecho que los investigadores actuales de la interacción se concentren en diseños experimentales y persigan atraer la atención del aprendiz implícitamente hacia formas específicas que son negociadas durante la ejecución de la tarea. Una tradición paralela iniciada a mediados de los años ochenta y que ha adquirido coherencia creciente a finales de los años noventa se basa en la hipótesis de la producción forzada formulada por Swain y se centra en la investigación de procesos atendidos e incluso metalingüísticos facilitados durante la ejecución de tareas que pueden ser de colaboración o no interactivas, pero que a menudo incluyen un elemento textual o de producción escrita. Finalmente, la década de los años noventa ha sido también testigo del despliegue de otra tradición cognitivo-interaccionista del aprendizaje mediante tareas en la que se persiguen manipulaciones externas de la actuación lingüística basada en tareas con el fin de alterar las condiciones cognitivas de la producción y facilitar la progresión equilibrada hacia la adquisición completa de la segunda lengua. Esta tradición de manipulación de tareas ha cristalizado en dos propuestas por Skehan y Robinson con bases teóricas que presentan alternativas en clara competición.

Los retos que aguardan a investigadores interesados en contribuir a cualquiera de estas cuatro líneas de investigación de tareas son considerables. No obstante, es importante invertir en el desarrollo de programas de investigación futuros que profundicen nuestro conocimiento sobre cómo manipular los mecanismos y cualidades de la actuación lingüística basada en tareas de manera que éstas puedan ser orquestadas en pedagogías coherentes que fomenten la adquisición de segundas lenguas en el aula. Aunque es arriesgado hacer predicciones sobre las nuevas direcciones que los investigadores que contribuyen a estas líneas tomarán en el futuro, lo que sí me atrevo a predecir con seguridad es que en años venideros el estudio del aprendizaje mediante tareas seguirá ocupando un lugar privilegiado de la investigación dentro del marco cognitivo-interaccionista de ASL.

Referencias bibliográficas

- Adams, R. 2003. "L2 output, reformulation and noticing: Implications for IL development". *Language Teaching Research* 7: 347-376.
- Bygate, M. 1999. "Quality of language and purpose of task: Patterns of learners' language on two oral communication tasks". *Language Teaching Research* 3: 185-214.
- de la Fuente, M. J. 2002. "Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words". *Studies in Second Language Acquisition* 24: 81-112.
- Doughty, C. 1991. "Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization". *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431-469.
- Doughty, C., y Williams, J. 1998. "Pedagogical choices in focus on form". En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.
- Dunn, W., y Lantolf, J. 1998. "Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's i+1: Incommensurable constructs; incommensurable theories". *Language Learning* 48: 411-442.
- Gass, S. M., y Mackey, A. 2000. *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S., Mackey, A., Alvarez-Torres, M. J., y Fernández-García, M. 1999. "The effects of task repetition on linguistic output". *Language Learning* 49: 549-581.
- Gass, S., Madden, C., Preston, D., y Selinker, L. (eds.). 1989. *Variation in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- García, P., y Asención, Y. 2001. "Interlanguage development of Spanish learners: Comprehension, production, and interaction". *The Canadian Modern Language Review* 57: 377-402.

- García Mayo, M. P. 2002. "The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy". *International Journal of Applied Linguistics* 12: 156-176.
- Han, Z. 2002. "A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output". *TESOL Quarterly* 36: 543-572.
- Iwashita, N. 2003. "Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development". *Studies in Second Language Acquisition* 25: 1-36.
- Izumi, S. 2002. "Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study of ESL relativization". *Studies in Second Language Acquisition* 24: 541-577.
- Izumi, S. 2003. "Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis". *Applied Linguistics* 24: 168-196.
- Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy, N., y Wa-Mbaleka, S. en prensa. "Investigating the empirical link between interaction and acquisition: A meta-analysis". En J. M. Norris y L. Ortega (eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lantolf, J. (ed.). 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Leeman, J. 2003. "Recasts and second language development". *Studies in Second Language Acquisition* 25: 37-63.
- Leow, R. 1999. "The role of attention in second/foreign language classroom research: Methodological issues". En J. Gutiérrez-Rexach y F. Martínez-Gil (eds.), *Advances in Hispanic linguistics. Vol. 1*. Somerville, CA: Cascadilla Press, 60-71.
- Leow, R. 2000. "A study of the role of awareness in foreign language behavior: Aware vs. unaware learners". *Studies in Second Language Acquisition* 22: 557-584.
- Long, M. H. 1983. "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers". *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177-194.

- Long, M. H., Inagaki, S., y Ortega, L. 1998. "The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish". *The Modern Language Journal* 82: 357-371.
- Long, M. H., y Norris, J. M. 2000. "Task-based language teaching and assessment". En M. Byram (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 597-603.
- Long, M. H., y Porter, P. A. 1985. "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 19: 207-228.
- Loschky, L. 1994. "Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship?" *Studies in Second Language Acquisition* 16:303-323.
- Loschky, L., y Brey-Vroman, R. 1993. "Grammar and task-based methodology". En G. Crookes y S. Gass (eds.), *Tasks y language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 123-167.
- Mackey, A. 1999. "Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL". *Studies in Second Language Acquisition* 21: 557-587.
- Mackey, A., Philp, J., Egi, T., Fujii, A., y Tatsumi, T. 2002. "Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback, and L2 development". En P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 181-209.
- Mitchell, R., y Myles, F. 1998. *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Norris, J. M., y Ortega, L. 2003. "Defining and measuring SLA". En C. J. Doughty y M. H. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition*. London: Blackwell, 717-761.
- Ortega, L. 1999. "Planning and focus on form in L2 oral performance". *Studies in Second Language Acquisition* 21: 109-148.
- Ortega, L. 2000. "El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: Propuestas

- interaccionistas y cognitivas”. En C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 197-229.
- Ortega, L. 2001. “Atención implícita hacia la forma: Teoría e investigación”. *Revista de Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante. Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas (S. Pastor Cesteros y V. Salazar García, eds.)*: 179-211.
- Ortega, L. en prensa-a. “Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: An SLA perspective”. En R. DeKeyser (ed.), *Practice in second language learning: Perspectives from linguistics and psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. en prensa-b. “What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning”. En R. Ellis (ed.), *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pica, T., Kanagy, R., y Falodun, J. 1993. “Choosing and using communication tasks for second language instruction and research”. En G. Crookes y S. Gass (eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 9-34.
- Qi, D. S., y Lapkin, S. 2001. “Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task”. *Journal of Second Language Writing* 10: 277-303.
- Robinson, P. 2001a. “Task complexity, cognition and second language syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA”. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 287-318.
- Robinson, P. 2001b. “Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework”. *Applied Linguistics* 22: 27-57.
- Schmidt, R. 2001. “Attention”. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-33.

- Shehadeh, A. 2002. "Comprehensible output, from occurrence to acquisition: An agenda for acquisitional research". *Language Learning* 52: 597-647.
- Shehadeh, A. 2003. "Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge". *System* 31: 155-171.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P., y Foster, P. 2001. "Cognition and tasks". En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 183-205.
- Spada, N. 1997. "Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research". *Language Teaching* 29: 1-15.
- Swain, M. 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En S. M. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, M. 1995. "Three functions of output in second language learning". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in the study of applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. 2000. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". En J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Swain, M., Brooks, L. y Tocalli-Beller, A. 2002. "Peer-peer dialogue as a means of second language learning". *Annual Review of Applied Linguistics* 22: 171-185.