

# Influencia de la demanda de la tarea en la producción oral en la segunda lengua

---

*Isabel Gómez Veiga  
Pilar Vieiro Iglesias  
Universidad de A Coruña*

El estudio que presentamos a continuación, explora la influencia de la demanda lingüística y cognitiva de la tarea en la cualidad de la producción oral en la segunda lengua. Desde el prisma de la psicología cognitiva y de la enseñanza de las lenguas mediante tareas, analizamos los discursos elicitados por tres tareas orales (narración, descripción y argumentación) realizadas por escolares de edad media 8:2 años. Los resultados han puesto de manifiesto que, a medida que incrementamos la carga cognitiva de la tarea, aparecen diferencias significativas en variables relacionadas con los tres niveles de procesamiento considerados: acceso al léxico, construcción del marco sintáctico de la proposición y estructuración del contenido semántico del discurso.

Palabras clave: *Enseñanza por tareas, segunda lengua, demanda lingüística y cognitiva de la tarea.*

The study reported in this paper explores the influence of linguistic and cognitive task-demand on the quality of second language oral performance. Through the prism of cognitive psychology and task-based language instruction, we examined the discourse elicited by three oral tasks (description, narration and argument) in scholars of early childhood (8:2 years old). Results showed that increasingly cognitive load produced significant differences in variables related to three levels of processing under consideration: lexical access processes, propositional syntactic construction and meaning structure of the discourse.

Key words: *Task-based instruction, second language, linguistic and cognitive task-demands.*

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas mediante tareas (ELMT) constituye un área de investigación y aplicación práctica que ha despertado un interés creciente en la última década (véase, por ejemplo, Brown, 1991; Candlin, 1990; Crookes y Gass, 1993; Esteaire y Zanón, 1990; Foster, 1990; Long y Crookes, 1992, 1993; Nunan, 1989; Pica, Kanagy y Falodum, 1993; Siguan, 1995; Skehan, 1996; Skehan y Foster, 1999). Si bien algunos autores señalan una serie de objeciones a este enfoque (entre otros, Sheen, 1994), lo cierto es que la investigación avanza en esta línea, impulsada, seguramente, por las importantes implicaciones educativas que de ella se pueden extraer para la enseñanza de la segunda lengua (en adelante, L2) y de las lenguas extranjeras. En los últimos años, se viene proponiendo un cambio en los planteamientos instruccionales, avanzando desde los métodos tradicionales, muy estructurales y directivos, hacia el desarrollo de programas más "comunicativos". Este giro viene avalado por los resultados de la investigación psicolingüística que subrayan la estrecha relación entre el uso de la lengua y el desarrollo de los procesos de adquisición de la misma (Lightbown y Spada, 1993; Van Lier, 1991). Por ello, en los debates recientes se enfatiza la importancia de proporcionar al aprendiz oportunidades para utilizar la lengua con diferentes usos y fines comunicativos. Aunque todavía se plantean interrogantes en torno al papel y la manera de abordar la enseñanza de los aspectos lingüísticos formales, factor relevante en el desarrollo lingüístico (Doughty, 1991; Fotos y Ellis, 1991; Krashen, 1985; White, 1987), en general, no hay discrepancias en cuanto a la eficacia de las actividades comunicativas orientadas a la negociación de significados. Por lo tanto, parece necesario diseñar proyectos que se centren en los aspectos formales de la lengua, sin perder los valores de la transmisión de significados.

Esta perspectiva interactiva queda claramente reflejada en la ELMT, la cual logra aunar comunicación y aprendizaje, atención al significado y enseñanza de la forma del discurso (Long y Crookes, 1992). En este contexto, cuando hablamos de tarea nos estamos refiriendo a actividades que forman parte del currículum educativo y que han sido diseñadas para que el estudiante utilice la lengua con fines comunicativos y/o reflexivos acerca de la misma, sin centrarse únicamente en el aprendizaje de una regla lingüística determinada (Ellis, 1994). La idea subyacente es que el alumno adquiera la L2 a través de procesos de interacción similares a los que ha puesto en marcha cuando aprendió la primera, avanzando desde un manejo instrumental del código lingüístico hasta la reflexión acerca del mismo. Desde este punto de vista, uno de los objetivos fundamentales de la investigación ha sido, y sigue siendo, la exploración sistemática de las situaciones comunicativas en las que participan los estudiantes, a fin de determinar el potencial de las mismas como medio para desarrollar la adquisición de los contenidos lingüísticos. En esta línea, se han propuesto diversos criterios de clasificación y de graduación de las tareas, considerando, por ejemplo, la dificultad (Brown, Anderson, Shilcock y Yule, 1984; Candlin, 1987; Skehan, 1996) o idoneidad de cada una para generar patrones de usos lingüísticos que se consideran mejores (Duff, 1986; Pica, Kanagy y Falodum, 1993). Aunque contamos con resultados experimentales a favor de la ELMT como vía catalizadora de los procesos de adquisición de la L2 (Foster y Skehan, 1996), sin embargo, todavía no

está perfectamente definido qué variables relacionadas con la naturaleza de la tarea o con las condiciones de implementación de la misma son las más relevantes y, menos todavía, qué efecto tiene la combinación de ellas sobre la cualidad de la producción emitida.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la producción del discurso se puede dividir en varios procesos paralelos e interactivos que contribuyen, a través de sus funciones específicas, a la generación de la forma y del significado del mensaje acorde con la intención comunicativa del hablante (Levelt, 1995). En general, los psicolingüistas diferencian, al menos, tres niveles de procesamiento: a) acceso al léxico, es decir, la activación y recuperación de palabras desde el lexicón mental; b) procesamiento sintáctico, el cual establece las relaciones gramaticales entre los elementos de una proposición; y, c) procesamiento semántico, mediante el que se organizan globalmente las ideas o significados del discurso. Recientes estudios desarrollados desde la Psicología Cognitiva, han puesto de manifiesto la importancia de los procesos de atención consciente en la adquisición y el desarrollo de cualquier lengua (Anderson, 1995; Leow, 1997; Schmidt, 1993), así como la limitación de la capacidad de recursos atencionales (van Patten, 1990) y de memoria operativa (Just y Carpenter, 1992) del hablante. Esto significa que, ante una tarea mediada por el lenguaje, aquél debe gestionar dichos recursos en situaciones de sobrecarga cognitiva y priorizar ciertas demandas de procesamiento a expensas de otras (Anderson, 1995), en su intento por satisfacer las demandas que impone la comunicación en tiempo real.

En este marco teórico, nos hemos planteado la presente investigación con el objetivo de estudiar si la demanda de la tarea influye en la cualidad de la producción oral en la L2 y, si esto es así, conocer a qué nivel del procesamiento del discurso se producen las variaciones. Para ello, pretendemos analizar y comparar los discursos elicitados por tres tipos de tareas asumiendo que, a partir de éstos, podremos hacer inferencias acerca de cómo el hablante ha gestionado sus recursos cognitivos en una situación de comunicación oral. En nuestra hipótesis de trabajo afirmamos que, en función de la demanda de la tarea, encontraremos diferencias significativas en variables relacionadas con el procesamiento del discurso a nivel de: acceso al léxico, construcción del marco sintáctico y de estructuración del contenido semántico de la producción oral en la L2. Cada una de las tareas propuestas (descripción, narración y argumentación) es representativa de una función comunicativa diferente y se caracteriza por imponer cierta demanda de procesamiento lingüístico y cognitivo (Foster y Skehan, 1996).

## **MÉTOD**

### **Sujetos**

En nuestro estudio participó una muestra seleccionada al azar de 20 alumnos y alumnas de edad media 8:2 años. Todos ellos han seguido el mismo programa de enseñanza reglada de y en la segunda lengua (gallego) desde los seis años. En este contexto, la L2 es la lengua vehicular de dos materias del currículum educativo de

Educación Primaria y es objeto de estudio en otra durante 3 horas semanales. La exposición a la L2 fuera del entorno escolar consideramos que ha sido la misma para todos los participantes.

## **Materiales**

Hemos utilizado tres tipos de tareas orales, cada una representativa de una función comunicativa diferente: descripción, narración y argumentación. De acuerdo con el esquema de análisis propuesto por Skehan (1996; Foster y Skehan, 1996), podemos valorar la demanda de cada una de ellas en función de los factores lingüísticos (complejidad léxica y gramatical) y de los factores cognitivos (operaciones de procesamiento necesarias para elaborar la respuesta y el grado de familiaridad del tipo de tarea y del discurso generado) que las caracterizan. Consideramos que las tres funciones lingüísticas son familiares para la muestra, pero que, en mayor o menor grado, existen diferencias en la carga cognitiva necesaria para finalizar cada tarea, es decir, en la cantidad de recursos atencionales o capacidad de memoria operativa ocupada durante el procesamiento de la información. En cuanto al aspecto comunicativo, las tres deben realizarse oralmente, ante un compañero/a y durante el tiempo que el hablante estime necesario.

**a.** En la *tarea descriptiva*, el participante ha de describir el trayecto que recorre habitualmente para ir desde su casa hasta el colegio (véase Anexo I). Para realizarla adecuadamente, el hablante debe acceder a información bien conocida y, una vez recuperada de la memoria, utilizarla directamente sin necesidad de realizar operaciones adicionales de elaboración o de transformación de la misma. Por ello, sugerimos que el desarrollo de esta actividad supone menos esfuerzo cognitivo que las dos siguientes (Brown, Anderson, Shilcock y Yule, 1984; Candlin, 1990; Skehan, 1996). En cuanto a la demanda lingüística, requiere la utilización de la lengua con bastante precisión para poder ser comprendido por un interlocutor.

**b.** En la *tarea narrativa*, el/la alumno/a debe observar una secuencia de cinco láminas de contenido semánticamente relacionado pero que se presentan de forma desorganizada y, una vez ordenadas, ha de relatar a su compañero/a una historieta construida a partir de las escenas recogidas en las mismas. Por lo tanto, debe efectuar una nueva codificación de la información, desde el código visual al lingüístico, organizarla y secuenciarla de forma coherente, así como emplear cierto grado de imaginación y creatividad. Como soporte visual hemos utilizado dos series de láminas del WISC. Consideramos que este tipo de tarea puede favorecer la utilización de un lenguaje más elaborado y diverso que la anterior. Aunque el soporte visual del contenido podría facilitar la demanda de la tarea y mejorar la producción oral (Lochky y Bley-Vroman, 1993; Willis, 1990), pensamos que, en conjunto, la narración supone mayor carga cognitiva que la descripción (Brown y cols., 1984; Foster y Skehan, 1996).

**c.** La *tarea argumentativa* propuesta consiste en proponer la solución adecuada a un problema de carácter ético planteado por la investigadora (véase Anexo I). Se trata de una actividad de carácter abstracto que requiere considerar los hechos de

partida, evaluarlos y defender una opinión propia. Ello supone realizar más operaciones de reflexión y de transformación o razonamiento a partir de la información inicial (Brown y cols., 1984; Foster y Skehan, 1996). Por lo tanto, consideramos que, de las tres, es la tarea de mayor demanda cognitiva.

## Diseño

Realizamos un diseño simple intrasujeto. Los niveles de la variable independiente vienen determinados por el tipo de tarea: descripción, narración y argumentación. Como variables dependientes hemos definido tres grupos de medidas que nos permiten analizar el acceso al léxico, la construcción del marco sintáctico y la estructura del contenido semántico del discurso (véase la Tabla I). Con respecto al acceso al léxico, incluimos variables que reflejen la capacidad para acceder a la unidad léxica apropiada o, en su caso, reparar el error cometido (reformulaciones, sustituciones, falsos inicios, cambios de código), así como índices de la velocidad de acceso a la palabra seleccionada (titubeos, falsos inicios) y de la capacidad para hacer frente a la comunicación en tiempo real manteniendo un flujo continuado (repeticiones, muletillas, titubeos, pausas y disfluencias) (Foster y Skehan, 1996). De igual modo, definimos tres variables relacionadas con el grado de la precisión o de falta de errores en la construcción del marco sintáctico de la proposición, bien en su forma gramatical, bien en su continuidad temática o funcional (falta de coherencia local, falta de concordancia sintáctica y falta de concordancia morfosintáctica). Finalmente, medimos qué tipo de relación mantienen las ideas generadas a través de los nexos de coordinación y subordinación, considerando ésta como un índice del grado de estructuración interna o de complejidad del discurso (Robinson, Ting y Urwin, 1995; Skehan, 1996). Asumimos que la proposición constituye la unidad más elemental de información con valor de verdad que subyace a la estructura superficial del texto. Está formada por un predicado -verbo o conectiva- y uno o varios argumentos de aquél -agente, objeto, meta- (van Dijk y Kintsch, 1983). En el Anexo II mostramos ejemplos de estas variables.

**Tabla I. Descripción de las variables dependientes**

<p><b>VARIABLES DEPENDIENTES RELACIONADAS CON EL ACCESO AL LÉXICO</b></p> <p><b>Reformulaciones:</b> proposiciones que mantienen el predicado pero que sufren alguna variación en alguno de los argumentos.</p> <p><b>Sustituciones:</b> cambio inmediato de alguno de los elementos de una proposición (predicado o argumento) por otro.</p> <p><b>Falsos inicios:</b> comienzos que se abandonan antes de completarlos y que pueden ir seguidos o no por una reformulación.</p> <p><b>Repeticiones:</b> repetición de los elementos (predicado y/o argumentos) de una misma proposición.</p> <p>Muletillas: palabras que dan soporte a la interacción discursiva sin aportar significado (Por ejemplo: bueno, pues).</p> <p><b>Titubeos:</b> fonemas iniciales o sílabas que se repiten una o más veces.</p> <p><b>Pausas y disfluencias:</b> silencio de 1 sg o más dentro de un turno de palabra.</p> <p>Cambio de código: Introducir elementos de la primera lengua cuando se está utilizando la L2.</p>
---

#### **VARIABLES DEPENDIENTES RELACIONADAS CON EL PROCESADOR SINTÁCTICO**

**Falta de coherencia local:** ausencia de marcadores de continuidad sintáctica, temporal o temática, o de puentes de conocimiento entre los elementos de la proposición.

**Falta de concordancia sintáctica:** alteración del orden sintáctico de la proposición por añadir, suprimir o intercambiar elementos proposicionales.

**Falta de concordancia morfosintáctica:** ausencia de correspondencia de género y/o número entre la palabra contenido y la palabra funcional.

#### **VARIABLES DEPENDIENTES RELACIONADAS CON EL PROCESADOR SEMÁNTICO**

**Cláusulas simples:** cláusulas sin nexos proposicionales.

**Cláusulas complejas coordinadas:** cláusulas que tienen nexos que relacionan ideas del mismo nivel gramatical.

**Cláusulas complejas subordinadas:** cláusulas que tienen nexos que relacionan ideas de distinto nivel gramatical.

## **Procedimiento**

Agrupamos aleatoriamente por parejas a todos los alumnos y alumnas presentes en los grupos-clase que participaron en el experimento, a fin de no alertar a los sujetos experimentales de que sólo se iban a analizar sus datos. Previamente, habíamos establecido los siguientes criterios de selección: descartar a los estudiantes que tuviesen dificultades de aprendizaje, a aquellos cuya lengua materna coincidiese con la L2 mayoritaria y a los que tuviesen distinta historia de aprendizaje de la L2. Aleatorizamos el orden de realización de los tres tipos de tareas y registramos los datos individualmente en grabaciones magnetofónicas. Luego seleccionamos al azar a uno de los componentes de cada pareja como sujeto experimental (aunque se recogieron las producciones de ambos participantes), descartando a aquellos que hubiesen fallado en el orden de realización de las tareas y a aquellos que no hubiesen concluido alguna de ellas.

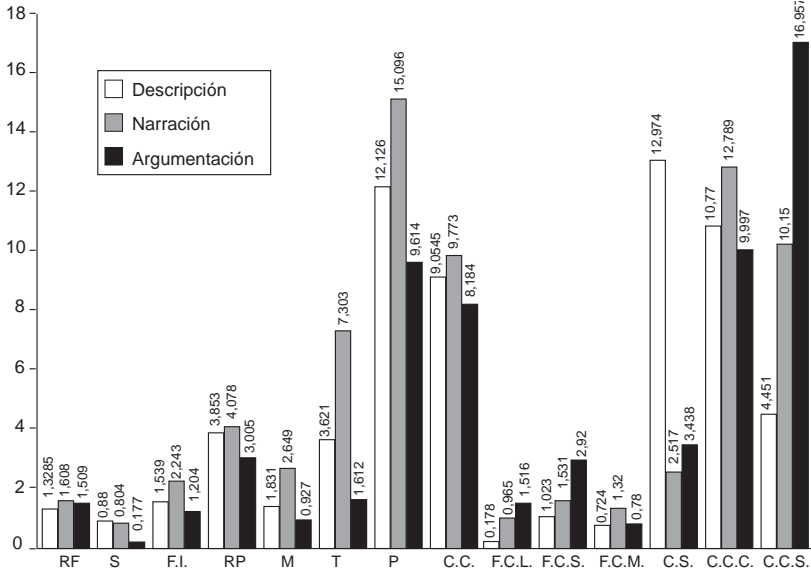
Para proceder al análisis de los registros, utilizamos dos sistemas de codificación. En primer lugar, realizamos la transcripción literal de los discursos emitidos, manteniendo el orden y los elementos de los mismos. A continuación, efectuamos el análisis microproposicional de los mismos aplicando la Técnica de Bovair y Kieras (1985), con lo que pudimos obtener un listado de las proposiciones contenidas en cada texto. El primer sistema de codificación nos ha permitido medir las variables dependientes relacionadas con el acceso al léxico, mientras que el segundo nos facilitó la medida de aquellas otras vinculadas con los procesos sintácticos y semánticos. Dos jueces puntuaron con un "1" la aparición de cada variable en la producción analizada y con un "0" la ausencia de la misma, alcanzando un acuerdo interjueces del .90. Debido a la variabilidad en el número de ideas producidas por cada sujeto, las puntuaciones directas se transformaron en porcentajes.

## **RESULTADOS**

Para probar nuestra hipótesis acerca de la influencia de la demanda de la tarea en la producción oral, realizamos un contraste de medias con la prueba t-Student a

un nivel de significación de .05. En la Figura 1 exponemos los valores de cada variable dependiente estudiada por tareas.

**FIGURA 1. Valores de la media por tarea y variable dependiente**



RF= Reformulaciones, S= Sustituciones, F.I.= Falsos Inicios, RP= Repeticiones, M= Muletillas, T= Titubeos, P= Pausas, C.C.= Cambio de código, F.C.L.= Falta de coherencia local, F.C.S.= Falta de concordancia sintáctica, F.C.M.= falta de concordancia morfosintáctica, C.S.= Cláusulas simples, C.C.C.= Cláusulas complejas coordinadas, C.C.S.= Cláusulas complejas subordinadas.

En la Tabla II se exponen sólo los valores de las variables dependientes en las que hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre tareas (véase, sustituciones, muletillas, titubeos, falta de coherencia local, falta de concordancia sintáctica, cláusulas simples, cláusulas complejas coordinadas y cláusulas complejas subordinadas).

**Tabla II. Valores de la media, de la desviación típica y de la prueba de contraste de medias (t-Student) según el tipo de tarea**

Fuente de variación	Media	Desviación típica	t
<b>ACCESO AL LÉXICO</b>			
<i>Sustituciones</i>			
T1-T2	0.880 - 0.804	1.562 - 1.234	0.240
T1-T3	0.880 - 0.177	1.562 - 0.815	2.522 *
T2-T3	0.804 - 0.177	1.234 - 0.815	2.681**
<i>Muletillas</i>			
T1-T2	1.381 - 2.649	1.739 - 4.124	-1.792
T1-T3	1.381 - 0.927	1.739 - 2.586	0.920
T2-T3	2.649 - 0.927	4.124 - 2.586	2.237*
<i>Titubeos</i>			
T1-T2	3.621 - 7.303	3.067 - 5.770	-3.564**
T1-T3	3.621 - 1.612	3.067 - 3.556	2.704**
T2-T3	7.303 - 1.612	5.770 - 3.556	5.310**

<b>PROCESAMIENTO SINTÁCTICO</b>			
<i>Falta coherencia local</i>			
T1-T2	0.178 - 0.965	0.445 - 1.798	-2.684**
T1-T3	0.178 - 1.516	0.445 - 3.490	-2.403*
T2-T3	0.965 - 1.516	1.798 - 3.490	-0.887
<i>Falta concordancia sintáctica</i>			
T1-T2	1.023- 1.531	1.266 - 1.531	-1.062
T1-T3	1.023 - 2.92	1.266 - 5.431	-2.150*
T2-T3	1.531 - 2.92	1.531 - 5.431	-1.443
<b>PROCESAMIENTO SEMÁNTICO</b>			
<i>Cláusulas simples</i>			
T1-T2	12.974-2.517	10.143-2.825	6.281**
T1-T3	12.974-3.438	10.143-15.873	3.201**
T2-T3	2..517-3.438	2.825-15.873	-0.361
<i>Cláusulas complejas coordinadas</i>			
T1-T2	10.770-12.789	5.147 - 3.750	-2.005*
T1-T3	10.770-9.997	5.147 - 7.896	0.518
T2-T3	12.789-9.997	3.750 - 7.896	2.019*
<i>Cláusulas complejas subordinadas</i>			
T1-T2	4.451 - 10.150	3.092 - 3.456	-7.770**
T1-T3	4.451 - 16.957	3.092 - 9.499	-7.917**
T2-T3	10.150-16.957	3.456 - 9.499	-4.258**
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN: *p < 0.05; **p < 0.01.			
T1: descripción; T2: narración; T3: argumentación			

En general, como proponíamos en la hipótesis, encontramos diferencias significativas entre tareas en variables relacionadas con los tres niveles de procesamiento considerados (acceso al léxico, procesos de naturaleza sintáctica y semántica), si bien dichas variaciones no afectaron a todas las variables dependientes estudiadas.

Si analizamos los discursos por tareas, los resultados muestran una media de sustituciones y de titubeos significativamente más elevada en la tarea descriptiva que en la argumentativa, lo que se traduce cualitativamente en una producción menos fluida. En cuanto a la forma gramatical, comprobamos que el lenguaje utilizado en las descripciones es el más preciso, con menos errores o faltas de coherencia local y de concordancia sintáctica, pero, al mismo tiempo, es el más simple desde el punto de vista de la estructuración de las ideas expresadas, con mayor proporción de cláusulas simples y menor de construcciones complejas. La tarea narrativa es la que ha elicitado una producción oral menos fluida, con un incremento significativo de titubeos respecto al uso de la lengua con fines descriptivos, y de titubeos, sustituciones y muletillas respecto a la argumentación. Si la comparamos con la tarea descriptiva, el lenguaje es más elaborado pero también más incoherente a nivel local, como lo evidencia el incremento significativo de cláusulas complejas y de faltas de coherencia local. Por último, la función argumentativa produjo el lenguaje más complejo y variado a nivel semántico, con más cláusulas subordinadas que las otras dos tareas. En este caso, la producción oral fue menos extensa debido, probablemente, a que en las condiciones de implementación no se dio opción a la contraargumentación. Sin



embargo, el número de imprecisiones en los procesos sintácticos fue superior, con más errores de coherencia local y de concordancia sintáctica.

## DISCUSIÓN

En el trabajo que aquí presentamos, hacemos una exploración inicial acerca de la influencia de la demanda de la tarea en el procesamiento del discurso oral por escolares que están adquiriendo una L2. Para ello, nos situamos en el marco de la ELMT y analizamos la producción verbal elicitada a partir de tres tareas diferentes. Cada una de ellas se corresponde con una función comunicativa habitual e impone cierta carga cognitiva durante el procesamiento de la información requerida. En general, comprobamos que existen diferencias significativas en variables relacionadas con los tres tipos de procesos estudiados: acceso al léxico, procesamiento sintáctico de la proposición y estructuración interna o complejidad del discurso. Este hecho nos sugiere que el hablante gestiona sus recursos cognitivos de distinta manera en función de las operaciones demandadas para manejar el contenido semántico y formal del mensaje en la L2 y, al mismo tiempo, mantener el flujo comunicativo. La evidencia más clara la encontramos al analizar la forma de los discursos producidos, es decir, la precisión sintáctica y la complejidad de la estructura semántica. Hemos obtenido más imprecisiones sintácticas a medida que se incrementaba la producción de cláusulas complejas con ideas conectadas a distinto nivel. Así, las mayores dificultades para establecer el orden correcto de los elementos proposicionales y cohesionarlos localmente se produjeron en aquellas tareas de mayor demanda cognitiva, es decir, aquellas que requieren recuperar y transformar información menos familiar y menos previsible para el hablante (la argumentación y la narración). En tales condiciones, los hablantes cometieron más errores o fallos de coherencia local y de concordancia sintáctica. En este sentido, nuestros resultados coinciden con los de estudios previos que también evidenciaban cierto balanceo entre la precisión y la complejidad de la producción oral, en función de la demanda de la tarea y de las condiciones de implementación (Foster y Skehan, 1996; Skehan y Foster, 1996, 1999).

Por otra parte, ante la premura de la comunicación en tiempo real, el hablante ha de poner en marcha ciertas estrategias que mantengan abierto el canal comunicativo. Si consideramos los procesos de acceso al significado, los resultados muestran una producción menos fluida en aquellas tareas que han favorecido una producción más extensa (descripción y narración), con un incremento significativo de sustituciones, titubeos y muletillas. Dichas tareas requieren, por otra parte, mayor ejercicio de la microplanificación de la siguiente frase a emitir. Desde el punto de vista funcional, los titubeos constituyen unidades de acceso al léxico que utilizan los sujetos en su intento por recuperar información desde dicho almacén y que, junto con la presencia de un elevado número de muletillas, se pueden considerar como un índice de la velocidad de procesamiento (Dörnyei y Kormos, 1998). En cuanto a las sustituciones, constituyen un reflejo del funcionamiento deficiente de dos tipos de procesos psicolingüísticos (García-Albea, del Viso e Igoa, 1989): selección de las unidades léxicas, por un lado, y de los procesos de montaje o de inserción de dichas piezas en la estructura sintáctica de la oración. Efectuado un análisis cualitativo de las produc-

ciones, observamos que dichas sustituciones se basaron en relaciones semánticas y no tanto fonológicas; es decir, el hablante sustituye elementos léxicos al margen de principios o semejanzas fonológicas. Estos resultados podríamos relacionarlos con una falta de automatización de los procesos básicos de codificación de la producción oral en la L2 (McWhinney, 1992) y que todavía demandan gran cantidad de recursos cognitivos, lo que ocasionaría un funcionamiento más lento y más desorganizado. En cualquier caso, podría tratarse de estrategias pragmáticas que pone en marcha el individuo para ganar tiempo en la selección y organización de la información que va a decir a continuación, mientras no queden establecidos el orden y los aspectos directrices de un discurso coherente. Por ello, parece lógico que la media de dichas variables se incremente significativamente en tareas que demandan una producción más extensa y, entre ellas, en la de mayor carga cognitiva (tarea narrativa). Sin embargo, no encontramos diferencias significativas en la variable pausas, probablemente porque las condiciones de planificación previa fueron similares para todas las tareas.

En resumen, los resultados de nuestro estudio parecen indicar que, como hipotetizamos, la naturaleza de la tarea oral para la que se utiliza el lenguaje, planteada en términos de demanda lingüística y cognitiva, influye en la cualidad de la producción verbal, tanto a nivel de los procesos de acceso al léxico como de los implicados en la codificación gramatical. Comprobamos que en función de la demanda de la tarea aparecen restricciones que afectan, fundamentalmente, al funcionamiento de los siguientes procesos: selección de las unidades léxicas adecuadas a la intención comunicativa del hablante y velocidad de recuperación de dichas unidades desde el almacén (titubeos, muletillas), inserción de las unidades léxicas seleccionadas en la estructura sintáctica correcta (sustituciones, coherencia local y concordancia sintáctica) y, por último, organización y construcción de estructuras sintácticas complejas que contengan ideas de distinto nivel (subordinación). Sin embargo, dado el carácter tan limitado de este estudio, sería interesante comprobar si se mantienen los resultados ampliando la investigación hacia otras tareas, otras condiciones de implementación y otros niveles de competencia lingüística la L2.

Por último, quisiéramos señalar que esta investigación sólo constituye una pequeña muestra de cómo se pueden elicitar distintos patrones de producción verbal a partir de tres propuestas comunicativas diferentes. Con los diseños por tareas parece factible adaptarse a distintos niveles de competencia lingüística, puesto que la realización de las mismas es posible con diversos grados de corrección y de riqueza lingüística y, por lo tanto, desde la interlengua de cada alumno/a particular. Ello permitiría dirigir la atención del alumno hacia diferentes componentes del aprendizaje de la lengua: cambio de la estructura del discurso en función de la situación comunicativa, atención a la utilización precisa de formas ya adquiridas, promover el empleo de formas más complejas aún a costa de las imprecisiones, etc. En definitiva, esto nos llevaría a reconocer, una vez más, la necesidad de diseñar y desarrollar actividades pertinentes dentro del contexto lingüístico particular y de acuerdo con el objetivo a alcanzar, atendiendo a las características propias de cada tarea y, en definitiva, a las construcciones cognitivas que genera.

## REFERENCIAS

- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory*. New York: John Wiley.
- Bovair, S. y Kieras, D. (1985). A guide to propositional analysis for research and technical prose. En B. K. Britton y B. Black (Comps.), *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook of analyzing explanatory text*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Brown, R. (1991). Group work, task difference, and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 12 (1).
- Brown, G., Anderson, A., Shilcock, R., y Yule, G. (1984). *Teaching talk: strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin (1987). Towards task-based language learning. En C. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Candlin, (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.
- Crookes, G. y Gass, S. (Eds.) (1993). *Tasks in a pedagogical context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Dörnyei, Z., y Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 349-385.
- Duff (1986). Another look at interlanguage talk: talking task to task. En R. Day, *Talking to learn* (pp.147-181). Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esteaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Fotos, S. y Ellis, R. (1991). Communicating about Grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25 (4), 605-628.
- Foster, K.I. (1990). Lexical processing. En D. N. Osherson y M. Lasnik (eds.), *Language*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Foster, K. y Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (3), 299-323.
- García Albea, J.E., del Viso, S. e Igoa, J.M. (1989). Movement errors and levels of processing in sentence production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 145-161.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual

- differences in working memory. *Psychological Review*, 1, 122-149.
- Krashen (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Leow (1997). Attention, awareness and foreign language behavior. *Language Learning*, 47 (3), 467-501.
- Levelt, W.J.M. (1995). The ability to speak: from intentions to spoken words. *European Review*, 3, 13-23.
- Lightbown y Spada (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. y Crookes, G. (1992). Three Approaches to Task-based syllabus Design. *Tesol Quarterly*, 26 (1), 27-56.
- Long, M. y Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: the case for task. En Crookes y S. Gass (Eds.), *Tasks in pedagogical context: integrating theory and practice* (pp. 35-54). Clevedon UK: Multilingua Matters.
- Loschky, L., y Bley, Vroman, R. (1993). Units of analysis in syllabus design: the case for task. En S. Crookes y G. Gass (Eds.), *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice* (pp. 123-167). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- McWhinney, B. (1992). Transfer and Competition in Second Language Learning. En R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland.
- Nunan (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, Kanagy y Falodum (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. En S. Gass y G. Crookes (Eds), *Tasks in pedagogical context: integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon UK: Multilingua Matters.
- Robinson, Ting y Urwin (1995). Investigating second language task complexity. *RELC Journal*, 26, 62-79.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Siguan, M. (1995). *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE Universitat de Barcelona.
- Sheen (1994). A critical analysis of the advocacy of a task-based syllabus. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 127-151.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38-62.
- Skehan, P. Y Foster, P. (1996). *The influence of post-task activities and planning on task-based performance*. (Working Papers in English Language Teaching, 3). London: Thames Valley University.

- Skehan, P. y Foster, P (1999). The influence of Task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49 (1), 93-120.
- Van Dijk, LT. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Lier (1991). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Van Patten, B. (1990). Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- White (1987). Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins.

## ANEXO I

### 1. Tarea descriptiva.

Descríbele a tu compañero/a el camino que recorres normalmente para ir desde la escuela hasta tu casa y, una vez allí, ir al cuarto de baño a lavar las manos antes de ir a comer.

### 2. Tarea argumentativa

Una tarde, después de salir del colegio, *Fulanito/a* (sujeto experimental) y *Menganito/a* (compañero/a) vais paseando por los Jardines de Méndez Núñez. Al pasar cerca del estanque, *Fulanito/a*, ves un barquito de madera flotando en el agua. Se lo muestras a *Menganito/a* y le propones cogerlo y llevarlo para casa, ya que no hay nadie cerca de allí a quien pueda pertenecer. Sin embargo, está alejado del borde del estanque y no le llegáis con la mano. A *Menganito* se le ocurre coger una rama que está tirada en el suelo y acercar con ella el barco hasta que podáis alcanzarlo. Así lo hace. Una vez que ya lo tenéis en vuestro poder, ¿quién debería quedarse con el barquito: *Fulanito*, que lo vio primero y propuso cogerlo, o *Menganito*, quien finalmente lo cogió?.

## ANEXO II

Ejemplo de codificación de un relato producido por uno de los participantes, traducido al castellano para facilitar su lectura.

Erase una vez un chico, un chico (*repetición*). Yo creo eh.....(*disfluencia*) que estaba viendo un escaparate\_\_\_\_(*pausa*) y encuentran (*falta de concordancia morfosintáctica*) un amigo que se llamaba Javier. Eh..... pues (*muletilla*) le dice si vie (*falso inicio*) si juega con él si viene a jugar (*reformulación*) y di y dice (*titubeo*) que no que no (*repetición*) puede porque tiene inintel (*palabra ininteligible*) y dice entonces él: bueno (*muletilla*) vamos a sentarnos. El que está viendo el escaparate es bueno malo (*sustitución*) y se sentaron y el malo hizo así (*gesto*) con el banco, lo echó para adelante y el chico, y Javier, se puso para... (*falso inicio*) se cayó (*reformulación*) y se puso todo esto, la cabeza con pájaros \_\_\_\_ Y unas niñas estaban estaban (*repetición*) en otro banco y vió (*falta de concordancia morfosintáctica*) como le pegaban al chico y le riñeron. Vino vino (*repetición*) la policía y dij dijeron (*titubeo*) que si volvía a hacer (*falta concordancia sintáctica*) que le meterían en la cárcel\_\_\_\_ Y al final, se lo volvió a hacer al al (*titubeo*) otro y lo metieron en los calabozos y después (*falso inicio*) y tenía que estar (*reformulación*) 5 años. Estuvo 5 años y después salió del calabozo y al final fueron amigos. Y subió a casa (*falta de coherencia local*)