

La tarea narrativa durante la práctica oral en salón de inglés como lengua extranjera: El reto de promover la fluidez, precisión y complejidad

The narrative task during speaking practice in the EFL classroom: The challenge of promoting, fluency, accuracy and complexity

Edgar E. Garcia-Ponce^a

Abstract:

For more than three decades, tasks have been used to teach and learn English because they promote cognitive processes required for the development of the L2. However, the performance of tasks has been surrounded by controversy motivated by cognitive and practical limitations which hinder their effectiveness. Following this, the present study was carried out with the objective of exploring the effects of a narrative task on the oral performance of university students with the use of three language dimensions: Complexity, accuracy, and fluency. Also, the students' perceptions of the task and their oral performance were examined through interviews. The results show that the characteristics of the task encourage students to construct more complex utterances, but at the expense of fluency and accuracy. Moreover, by exploring the students' perceptions, the results suggest that the lack of familiarity with the task motivates the students to perceive it as a difficult task, with a high demand of speaking skills and in turn a high complexity to attain the goal of the task. This article discusses some pedagogical implications which language teachers might consider when using tasks to practise and evaluate language performance.

Keywords:

Accuracy, complexity, fluency, narrative task, speaking practice

Resumen:

Por más de tres décadas, las tareas han sido utilizadas para enseñar y aprender la lengua inglesa debido a que promueven procesos cognitivos necesarios para el desarrollo lingüístico. Sin embargo, la implementación de las tareas ha estado rodeada de controversia motivada por limitaciones cognitivas y prácticas que atañen su efectividad. En relación con esto, se llevó a cabo un estudio con el objetivo de explorar los efectos de una tarea narrativa en el desempeño oral de estudiantes universitarios a través de tres dimensiones de la lengua: complejidad, precisión y fluidez. También, con la ayuda de entrevistas, se examinaron sus percepciones sobre esta tarea y su desempeño oral. Los resultados muestran que las características de esta tarea motivan a los estudiantes a construir estructuras orales más complejas, pero a expensas de la fluidez y precisión. Además, al explorar sus percepciones, los resultados sugieren que la falta de familiaridad con esta tarea los lleva a percibirla como una tarea difícil, con una exigencia elevada de habilidades orales y a su vez complejidad para lograr el objetivo de la tarea. Este artículo presenta algunas implicaciones pedagógicas que los maestros de lengua deben de tomar en consideración al usar tareas para practicar y evaluar la lengua.

Palabras Clave:

complejidad, fluidez, práctica oral, precisión, tarea narrativa

Introducción

En años recientes, el interés por desarrollar habilidades lingüísticas que permitan a los estudiantes participar en actividades comunicativas ha incrementado significativamente en contextos de educación superior. Este interés se debe mayormente a que la globalización

actual requiere que estudiantes universitarios y graduados posean habilidades lingüísticas para poderse insertar al campo laboral y desarrollar actividades disciplinares con el uso de la lengua extranjera. Entonces, la lengua inglesa se ha convertido en un medio para poderse desempeñar en el campo laboral y esto a su vez

muestra la importancia de la lengua para la movilidad laboral y el crecimiento económico.

Lo anterior es visto por la educación superior de México como una necesidad imperante que debe atenderse de manera inmediata, pues el hecho de que estudiantes posean habilidades lingüísticas en una lengua extranjera les da mayores oportunidades de insertarse al campo laboral y así contribuir al crecimiento económico y desarrollo del país. Entonces, vemos que el inglés como lengua extranjera juega un papel importante en la educación y en el ámbito laboral. Con base en esto, las instituciones de educación superior han girado esfuerzos hacia el desarrollo y fomento de la educación de lenguas extranjeras. Por ejemplo, esto lo podemos ver en el hecho de que el inglés suele ofrecerse en estas instituciones como parte de cursos abiertos para estudiantes, docentes, personal administrativo y público en general con la intención de fomentar el aprendizaje de la lengua entre la comunidad universitaria y social.

Desde una perspectiva pedagógica, las instituciones de educación superior comúnmente basan sus prácticas de enseñanza y aprendizaje del inglés en enfoques comunicativos, siguiendo la idea de que estos enfoques preparan a estudiantes para enfrentar situaciones comunicativas que requieran el uso de la lengua extranjera durante escenarios que se asemejan a la realidad académica y laboral de los estudiantes. Tal es el caso del Enfoque Basado en Tareas que hace uso de tareas orales para fomentar el uso del inglés con la finalidad de lograr objetivos que pueden ser evaluados a través de productos que los estudiantes logran. Un ejemplo de una tarea es la que presentamos en este estudio; las tareas narrativas motivan a los estudiantes a utilizar la lengua extranjera para formular ideas e hilar historias que van procesando con base en el input que se les presente. Este tipo de tareas son consideradas como tareas que requieren de un alto procesamiento cognitivo, pues el estudiante tiene que procesar información visual u oral que se le presenta y, con base en eso, formular estructuras de manera creativa que le permitan re(crear) una historia.

A pesar de su alto procesamiento cognitivo, las tareas narrativas son consideradas bastante útiles para el desarrollo de habilidades comunicativas y también el interlenguaje de los estudiantes. Esta evidencia sugiere que no hay razón por la cual los profesores y las prácticas pedagógicas no deban incluir la práctica de tareas narrativas. Sin embargo, dada la complejidad práctica y cognitiva de la tarea, es común que los estudiantes las perciban como tareas de difícil desarrollo. Con base en esto, es importante conocer cómo impacta la tarea en el desempeño oral de estudiantes y cómo es percibida por

ellos para facilitar su implementación y el logro de objetivos pedagógicos dentro del salón de clases. Por lo tanto, el presente estudio explora el desempeño oral de cuatro parejas de estudiantes a través de niveles de complejidad, precisión y fluidez durante una tarea narrativa. Asimismo, con la intención de entender mejor el desempeño oral de los estudiantes, el estudio también explora sus percepciones de la tarea y su desempeño oral. Con esto, el estudio pretende mostrar de qué manera la tarea oral impacta en el desempeño oral de los estudiantes y cómo sus percepciones pueden ser utilizadas para entender la realización de la tarea oral.

Antecedentes

Debido a que los enfoques de enseñanza se han centrado recientemente en el estudiante, se ha requerido que los estudiantes demuestren un rol más activo en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera. Este nuevo rol promueve que los estudiantes dirijan su atención hacia la importancia de su participación, oportunidades de aprendizaje y los recursos lingüísticos que poseen y necesitan desarrollar para desempeñarse oralmente. Este es el caso del Enfoque Basado en Tareas (*tasks*) en el cual los estudiantes hacen uso de tareas que impactan de forma cuantitativa y cualitativa en su desempeño y desarrollo lingüístico. Cuando los estudiantes participan en clase de lengua extranjera, hacen una gran contribución a su desarrollo lingüístico que, de acuerdo con Foster y Ohta (2005) y Skehan (2009), se manifiesta por un incremento de:

- *Fluidez*. Se refiere a la capacidad de producir lenguaje oral en tiempo real sin pausar o dudar (Ellis, 2012). Por lo tanto, los estudiantes pueden preferir lenguaje lexicalizado y lenguaje basado en expresiones idiomáticas para permitir que la comunicación proceda de forma más fluida. La fluidez también refleja la efectividad del proceso de planeación y la forma en que las proposiciones pueden ser coordinadas en un discurso efectivo y continuo.
- *Complejidad*. Se refiere a la disposición de los estudiantes para usar lenguaje elaborado y un rango amplio de estructuras sintácticas (Ellis, 2012). Es decir, es lenguaje de vanguardia con el que probablemente los estudiantes corren el riesgo de utilizar patrones sintácticos variados, de tal forma que su desempeño oral sea reestructurado para usar formas de vanguardia, cercanas al desarrollo de su interlenguaje.

- **Precisión.** Se refiere a qué tan bien se produce la lengua meta en relación con el sistema de reglas lingüísticas. La precisión representa la medida en la que la producción de la lengua refleja el uso de estructuras gramaticalmente complejas y avanzadas (Richards, 2015), lo que involucra un mayor control de la lengua y menos errores. Esto a su vez limita el uso de lenguaje de vanguardia (complejidad) y fluido para dar más tiempo al logro de formas y estructuras correctas.

Estas tres dimensiones de la lengua forman parte del Modelo de Procesamiento de Información propuesto hace casi tres décadas por Skehan (1998), como lo muestra la Figura 1.

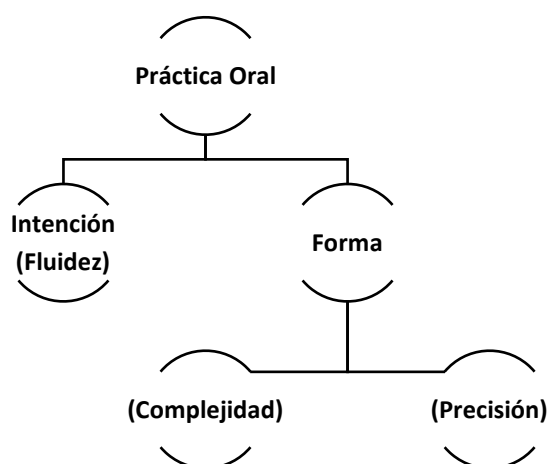


Figura 1. Modelo de procesamiento de información (Skehan, 1998)

En este modelo, la fluidez forma parte de la intención (*meaning*) del hablante, mientras que la complejidad y precisión se establecen como parte de la forma de la lengua (*form*). Entonces, durante el desempeño oral de estudiantes, se espera que se promueva de manera simultánea la intención y forma de su producción oral. De acuerdo con Skehan (2009), estas tres dimensiones pueden capturar la multidimensionalidad del desempeño y desarrollo de una segunda lengua (L2). De mayor relevancia es el hecho de que estas tres áreas de la lengua son consideradas como un indicador efectivo para medir, describir y evaluar la producción y desarrollo de una L2. Para demostrar esto, investigaciones de corte cognitivo y pedagógico han hecho uso de tareas con la

idea que son materiales que impactan de forma cuantitativa and cualitativa también en el habla de estudiantes de segundas lenguas (García-Ponce, 2017) y también reflejan las necesidades y procesos cognitivos que los estudiantes necesitan para producir su habla. En este estudio, una tarea es definida como un material pedagógico que requiere que los estudiantes usen la lengua, con un enfoque en su intención (*meaning*), para lograr un objetivo comunicativo (Bygate et al. 2001).

Lo arriba mencionado ha sido relacionado con las tareas narrativas, ya que son consideradas como un medio natural y social para el aprendizaje, en el cual el estudiante cuenta su versión de la narración y por consiguiente, establece una identidad en la lengua meta (Kiernan, 2004). Una tarea narrativa es una actividad que requiere contar una historia basada en el marco y características de la tarea misma. Es común que en tareas narrativas se utilice una secuencia de imágenes, grabaciones de audio y/o video o textos escritos. De acuerdo con Skehan (2001), las tareas narrativas promueven la construcción del habla de manera creativa y extendida.

Sin embargo, la evidencia de investigaciones ha mostrado que las características de las tareas narrativas y demás tareas en general propicia que los estudiantes dirijan su atención a ciertas dimensiones de la lengua, pero no a las tres simultáneamente (la fluidez, complejidad y precisión) (véase Ellis, 2005). Esta limitación se debe a que los estudiantes tienen que tomar decisiones sobre cómo asignar los recursos de su atención al priorizar una de las dimensiones de la lengua sobre otras (Foster & Skehan, 1999). A pesar de lo antes mencionado, Wolfe-Quintero et al. (1998) argumentan que estos efectos de competición puede que no apliquen a todos los salones de lengua, puesto que la fluidez, complejidad y precisión son condicionadas de forma diferente por cada contexto de enseñanza y aprendizaje. Esto sugiere que las tres dimensiones de la lengua deben ser estudiadas en el contexto donde se realizan interacciones de práctica oral.

Por lo tanto, el presente estudio pretende explorar los efectos de una tarea narrativa en el desempeño oral de estudiantes en una universidad mexicana. A modo de entender mejor estos efectos, el estudio también examina las percepciones y toma de decisiones de estos estudiantes para entender de mejor manera los efectos de la tarea narrativa. En general, este estudio pretende hacer una contribución al área de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera al mostrar cómo las características de una tarea narrativa influyen en el desempeño oral de estudiantes y cómo sus

percepciones ayudan a entender el desarrollo de tareas dentro del salón de clase.

El estudio

El presente estudio es de corte mixto, ya que hace uso de números y cálculos simples para poder examinar el desempeño oral de los estudiantes a través de medidas que reflejan niveles de complejidad, fluidez y precisión. Asimismo, el estudio se apoya en una perspectiva cualitativa para interpretar las percepciones de los estudiantes sobre su desempeño oral y la tarea narrativa que realizaron. Al combinar ambos paradigmas, el estudio pretende entender la implementación de tareas narrativas desde un ángulo centrado en los estudiantes.

Contexto y participantes

Este estudio se llevó a cabo en una universidad mexicana, específicamente, en dos salones de lengua inglesa de nivel avanzado. En estos salones, el inglés se practica durante cinco horas por semana y generalmente las prácticas involucran las cuatro habilidades de la lengua, gramática y vocabulario. De un total de 22 estudiantes participantes dentro de los dos salones de clase (8 hombres y 14 mujeres, de entre 18 y 30 años), se eligieron ocho estudiantes al azar para formar cuatro parejas y realizar la tarea narrativa seleccionada para el estudio.

Para poder realizar la recolección de datos, una profesora participó en el estudio. A modo de mantener el ambiente lo más natural posible, se le solicitó a esta profesora que explicara la tarea a los estudiantes y la implementara dentro del salón de clase.

Recolección de datos

La tarea narrativa que se utilizó en este estudio es la siguiente:

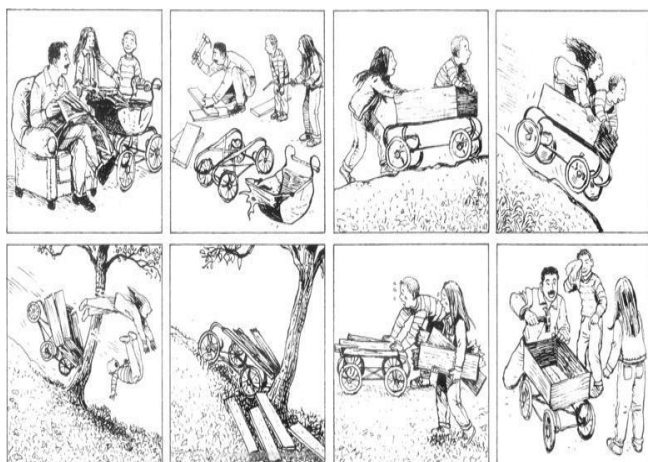


Figura 2. La tarea narrativa (tomada de Zwitserlood, van Weerdenburg, Verhoeven y Wijnen, 2015)

La tarea consistió en mostrarle a las parejas una serie de imágenes, como lo muestra la Figura 2. Basándose en este *input*, los estudiantes tuvieron que crear una historia. Para esta tarea, fue importante que los estudiantes no tuvieran tiempo para planear sus interacciones, ya que el tiempo de planeación puede ser un factor que influye en las dimensiones de la lengua (véase Foster y Skehan, 1996). Según la profesora de la clase, no es común que la práctica oral se realice con tareas similares, pues se realiza comúnmente con tareas de uso de información familiar. Por lo tanto, la expectativa era que esta tarea fuera percibida como compleja, teniendo un impacto en las dimensiones de la lengua.

Para recolectar los datos, se realizaron grabaciones de las interacciones de esta tarea para las cuales los estudiantes proveyeron su consentimiento a través de un formato de consentimiento. Una vez realizadas las grabaciones de las interacciones, los estudiantes fueron invitados a participar en una entrevista para conocer sus percepciones de la tarea narrativa y como éstas pudieron haber influido en el desarrollo de la tarea. Las entrevistas fueron realizadas a cada una de las parejas por separado y grabadas con audio. Para propósitos de análisis y proteger su identidad, los nombres de los estudiantes fueron cambiados por la mención, por ejemplo 'Estudiante A.'

Análisis de datos

El análisis de las interacciones se llevó a cabo por medio de cálculos que permitieron ver los niveles de fluidez, complejidad y precisión para determinar cómo la tarea narrativa impacta en la práctica oral. Para esto fue necesario:

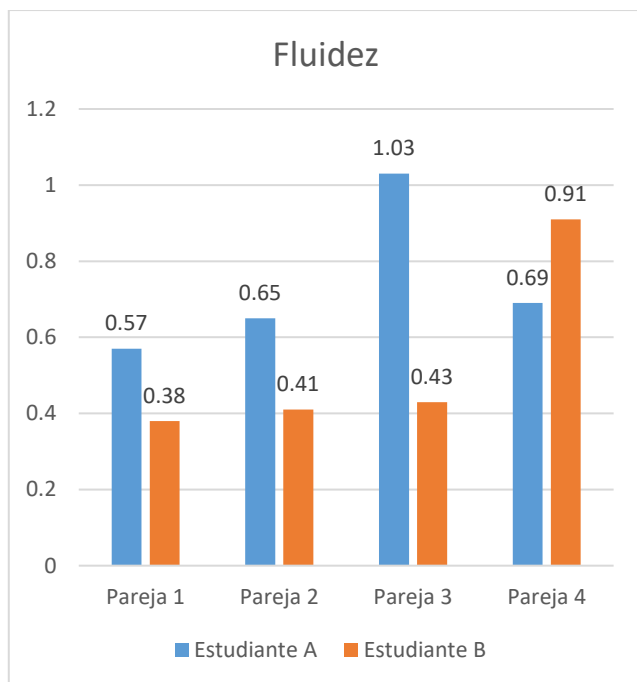
- Transcribir las grabaciones completamente.
- Procesar las palabras, cláusulas sintácticas y unidades de análisis del habla (*Analysis Speech units*).
- Realizar operaciones para obtener los niveles de complejidad, precisión y fluidez:
 - Para complejidad, se consideró cláusulas por unidades de análisis del habla;
 - Para precisión, se realizó el cálculo de cláusulas sin errores sintácticos por cláusula; y
 - Para fluidez, se identificaron sílabas por segundo.

En el caso de las entrevistas, las grabaciones fueron transcritas en su totalidad y su contenido fue analizado a

través de una categorización de datos con ayuda del software MaxQDA.

Resultados y discusión

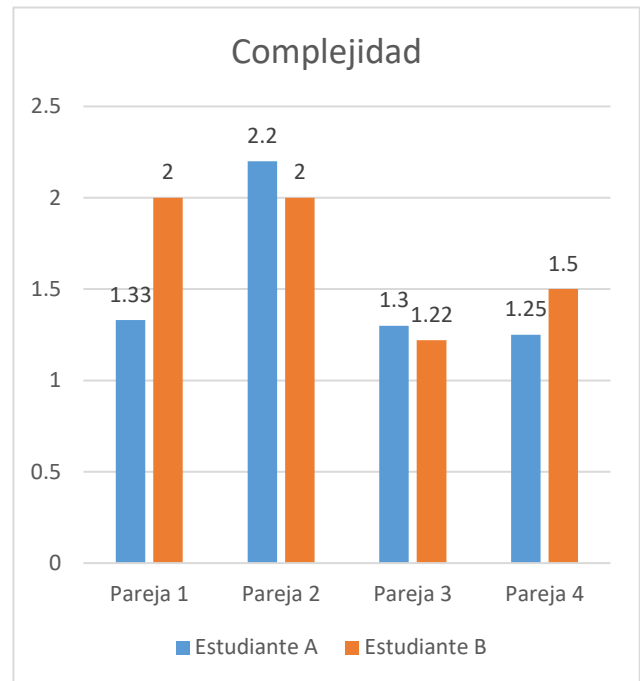
En general, los datos de las interacciones durante la tarea narrativa mostraron gran variabilidad en cuanto a las tres dimensiones de la complejidad, precisión y fluidez. Evidencia de investigaciones muestran que el comportamiento del desempeño y desarrollo lingüístico se comportan de manera dinámica (Larsen-Freeman, 2009). Además, debido a limitaciones de procesamiento de la información, los estudiantes tienen que enfocarse a ciertas áreas de la lengua y esto a su vez motiva a que haya un comportamiento dinámico de su desempeño lingüístico (véase Ellis, 2005). El comportamiento dinámico de la complejidad, fluidez y precisión de los estudiantes se puede apreciar en las siguientes tres gráficas:



Gráfica 1. Niveles de fluidez.

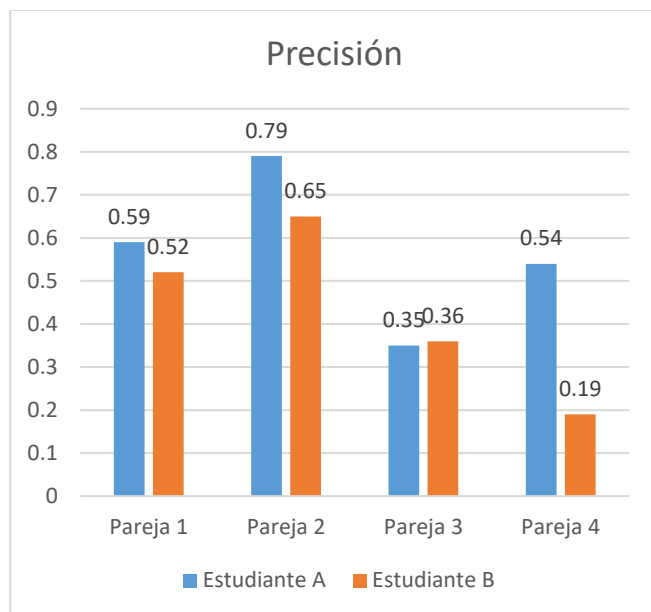
Como se puede observar en la Gráfica 1, los niveles de fluidez aparecen fluctuar de manera significativa en las cuatro parejas y particularmente de manera individual. Por ejemplo, el Estudiante A de la Pareja 3 y el Estudiante B de la Pareja 4 son los que produjeron niveles altos de fluidez en comparación, por ejemplo, con los Estudiantes B de las Parejas 1-3. Desde una perspectiva individual, durante el desarrollo de la tarea narrativa, se podía observar que los estudiantes tomaban turnos para narrar la historia que veían en el

input visual (véase Figura 2) y esto permitía que algunos estudiantes dentro de las parejas tuvieran mayores oportunidades para producir la lengua. Sin embargo, en las parejas, podemos notar que la fluctuación está presente; lo cual sugiere que la fluidez se comportó de manera dinámica en las cuatro parejas sin mostrar una tendencia clara. Lo mismo pareció ocurrir en los niveles de complejidad, como se muestra en la siguiente gráfica.



Gráfica 2. Niveles de complejidad.

A diferencia de los niveles de fluidez, podemos notar en la Gráfica 2 que dentro de las parejas, los estudiantes produjeron niveles de complejidad muy similares. Esto se puede ver en las Parejas 2-4. Por ejemplo, en la Pareja 4, el Estudiante A tuvo 1.25 de complejidad, mientras que el Estudiante B tuvo 1.5. Sin embargo, nuevamente se aprecia que los niveles de complejidad producidos por las cuatro parejas varían significativamente. Asimismo, es importante observar que las cuatro parejas muestran altos niveles de complejidad, lo cual sugiere que los estudiantes durante la tarea narrativa solían enfocarse en la complejidad de su producción oral a expensas de su fluidez y precisión, como se muestra en la Gráfica 3.



Gráfica 3. Niveles de precisión.

En la Gráfica 3, podemos apreciar nuevamente que los niveles de precisión varían individualmente y en las parejas. Es interesante ver que hay parejas que produjeron estructuras más precisas que otras. En general, podemos notar gran variabilidad en las cuatro parejas con niveles bajos de precisión, como en el caso de las Parejas 3 y 4.

Con base en la evidencia mostrada en las gráficas, podemos argumentar que hubo una tendencia general de niveles altos de complejidad en las cuatro parejas y de forma individual en los ocho estudiantes durante la tarea narrativa. Sin embargo, como lo muestran los datos, esto implicó que los niveles de fluidez y precisión descendieran de manera significativa y variable. Estos datos resultan interesantes por el hecho de que muestran que las tres dimensiones de la lengua no pueden ser promovidas simultáneamente durante el desarrollo de esta tarea. Específicamente, es interesante ver que complejidad tiende a tomar ventaja sobre la fluidez y precisión, independientemente del nivel de competencia de estos estudiantes. Con base en lo anterior, puedo sugerir que la cantidad y la calidad del desempeño lingüístico de los estudiantes está determinado por una compleja relación entre las características de las tareas, sus habilidades cognitivas y su desempeño oral (García-Ponce (2017)). Esta relación se vuelve a aún más compleja por el hecho de que existen diversos factores (por ejemplo, el diseño de las tareas, el tiempo de clase, el contexto, los recursos, entre otros) que juegan un papel en el desempeño oral de los estudiantes. Esta compleja relación a su vez influye en el dinamismo de las dimensiones de la lengua que se utilizaron en este

estudio: complejidad, fluidez y precisión (Wigglesworth & Storch, 2009). Para Foster and Skehan (1999), el dinamismo de las dimensiones de la lengua se debe a que los estudiantes poseen capacidades de atención limitadas y durante el desempeño oral, las dimensiones de la lengua compiten por su atención, resultando en gran variabilidad y la imposibilidad de promover las tres dimensiones simultáneamente.

Para entender mejor estos efectos de la tarea en las dimensiones de la lengua (Skehan, 1998), las respuestas de los estudiantes durante la entrevista sugieren que la tarea narrativa fue percibida como una tarea de alta complejidad y requerimiento cognitivo. Esto se puede apreciar en los siguientes extractos:

Extracto 1. Respuesta de Estudiante A (Pareja 2)

“Eran un poquito más complejas a lo que siempre nos ponen. Igual también las relacioné con el examen eh.. oral...”

Extracto 2. Respuesta de Estudiante A (Pareja 4)

“A lo mejor sí tenía como una ilación, pero tenías que ir pensando qué es lo que vas a decir... eh... pues sí era una historia de cada una pero era más específico a lo que ibas a decir en la historia.”

Como lo sugieren los Extractos 1 y 2, los estudiantes percibieron esta tarea como compleja. Por ejemplo, el Estudiante A (Pareja 2) sugiere que “Eran un poquito más complejas” que el tipo de actividades que comúnmente practican en clase. El Estudiante A (Pareja 4) explica que durante la tarea “tenías que ir pensando qué es lo que vas a decir”. Las respuestas de los estudiantes sugieren que la tarea narrativa era percibida como compleja, pues requería mayor procesamiento cognitivo para producir la narración.

Debido a que los estudiantes percibieron que la tarea narrativa involucraba varios procesos cognitivos, los ocho estudiantes comentaron que sintieron esta tarea como “difícil”. Esto lo sugieren los Extractos 3 y 4.

Extracto 3. Respuesta de Estudiante B (Pareja 1)

“Bueno en esa actividad [tarea narrativa], creo que fue la más difícil.”

Extracto 4. Respuesta de Estudiante B (Pareja 4)

“Bueno, a mí en lo personal igual se me complicó la de las imágenes en algunas cosas, porque como ya habíamos dicho también, pues tienes que usar algún otro vocabulario que no estás como muy acostumbrado a usarlo habitualmente. ‘Tonces, pues, como que ahí había algunas barreras.’”

El Extracto 3, a modo de ejemplo, muestra evidencia de que la tarea narrativa fue percibida como una tarea con un alto grado de dificultad. Es interesante que, como lo muestra el Extracto 4, el Estudiante B (Pareja 4) sugiera que la tarea fue difícil por requerir el uso de vocabulario con el cual no estaban familiarizados. Si adoptamos una postura a través del modelo de procesamiento de información de Atkinson and Shiffrin (1968) y más recientemente de Skehan (1998), esta dificultad percibida por los estudiantes puede ser entendida por la falta de familiaridad de los estudiantes con este tipo de tareas. Entonces, el hecho de que los estudiantes no estaban familiarizados con esta tarea, aunado al requerimiento de la tarea para hacer uso de su creatividad, los estudiantes percibieron esta tarea como “difícil” y, a su vez, los limitó a hacer uso de estructuras complejas a expensas de fluidez y precisión para lograr el objetivo de la tarea, es decir, crear una historia nueva basada en su creatividad. Esta idea es apoyada por demás evidencia que los estudiantes proveyeron durante las entrevistas:

Extracto 5. Respuesta de Estudiante B (Pareja 3)

“A mí sí me pasó también igual. Otra vez lo del vocabulario que si no encontraba la palabra que quería. Me esperaba y ya después de eso le daba como otro, otra vuelta, sí, a la respuesta.”

Extracto 6. Respuesta de Estudiante A (Pareja 3)

“Hay muchas cosas que queremos decir, pero a lo mejor no tenemos la palabra, no? o el contexto de cómo poderla colocar y que quede claro.”

Extracto 7. Respuesta de Estudiante B (Pareja 4)

“Creo que a manera practica la imagen te sirve más porque interpretas de acuerdo con lo que estás como investigando en tu mente como para interpretar esa imagen.”

Como lo sugieren los tres extractos, nuevamente, la tarea fue percibida como una tarea con un procesamiento cognitivo alto. Por ejemplo, los Estudiantes B y A (Pareja 3) mencionaron que el acceder al vocabulario para comunicar su idea requirió enfocar sus recursos de atención en su producción oral. Basándonos en estas sugerencias, el hecho de que los estudiantes enfocaron su atención en acceder a sus recursos léxicos motivó, a su vez, un descuido en la precisión y fluidez en sus estructuras.

En general, los resultados mostraron que el desempeño oral de los estudiantes se comportó de manera dinámica durante la realización de la tarea narrativa. Esto pudo ser evidenciado a través de la complejidad, fluidez y precisión de sus estructuras orales. De manera específica, fue evidente que la atención de los estudiantes se centraba en la complejidad de sus enunciados y, debido a limitaciones cognitivas, tendían a comprometer niveles de fluidez y precisión. Con base en esto, se sugiere que la producción oral de los estudiantes se enfocaba en la forma de la lengua, específicamente la complejidad, a expensas de la intención (fluidez) y la precisión de sus estructuras. Esta evidencia se puede explicar por el hecho de que las tareas cognitivas son consideradas como tareas de procesamiento cognitivo alto pero útiles para promover la creatividad y producción de los estudiantes (García-Ponce et al., 2018). Entonces, es posible que debido al procesamiento cognitivo alto de la tarea, los estudiantes se enfocaban en la complejidad de sus enunciados para poder lograr el objetivo de la tarea, la narración de la historia con base en *input* visual. Este procesamiento cognitivo alto fue a su vez percibido por los estudiantes como dificultad para poder realizar la tarea. Como lo sugieren las respuestas de los estudiantes, esta dificultad percibida sobre la tarea era mayormente motivada por la falta de familiaridad que los estudiantes tenían con respecto a la tarea narrativa que se les solicitó realizar. De acuerdo con esto, Bygate (1999) sugiere que una vez que los estudiantes están familiarizados con una tarea, la realización de tareas subsecuentes o similares se realizará de manera más eficiente. Entonces, es posible que una vez que los estudiantes desarrollen familiaridad con la tarea narrativa, esto les permita dirigir sus recursos cognitivos

no solo a la complejidad de sus estructuras, sino también a la fluidez y precisión de sus estructuras.

Con base en lo anterior, es importante que los estudiantes tengan oportunidades de desarrollar tareas de procesamiento cognitivo alto en varias ocasiones para que puedan tener cierta familiaridad con la tarea y sus características y esto a su vez les permita promover la intención (fluidez) y forma (complejidad y precisión) de su desempeño oral.

Conclusiones

El presente estudio pretendió mostrar cómo una tarea narrativa influye en las tres dimensiones de la lengua, es decir, la complejidad, precisión y fluidez de estudiantes universitarios mexicanos que aprenden el inglés como parte de sus actividades académicas. El estudio partió de la premisa que esta tarea involucra un alto nivel de procesamiento cognitivo y es considerada una tarea de beneficio para el desarrollo del interlenguaje de los estudiantes. El estudio primeramente midió los niveles de complejidad, precisión y fluidez de estos estudiantes durante la realización de la tarea narrativa. Posteriormente, se realizaron entrevistas para entender de mejor manera las percepciones de los estudiantes sobre la tarea y su desempeño oral.

Los resultados de este estudio mostraron que los niveles de la complejidad, precisión y fluidez de los estudiantes se comportaron de manera dinámica. Es decir, hubo una notable variabilidad en las tres dimensiones de la lengua. Sin embargo, los datos mostraron patrones cuya tendencia iba en dirección hacia altos niveles de complejidad, a expensas de niveles bajos de fluidez y precisión. A modo de entender estos patrones, las respuestas de los estudiantes durante las entrevistas sugirieron que esta tarea fue percibida como compleja. Debido a estas percepciones y una falta de familiaridad con esta tarea, las respuestas de los alumnos sugirieron que esta tarea fue percibida como "difícil". Las respuestas durante las entrevistas sugieren que durante tareas que requieren un procesamiento cognitivo alto y con las cuales los estudiantes no están familiarizados, los niveles de complejidad van a tender a subir y los niveles de fluidez y precisión a descender. Esto es problemático en nuestro contexto, donde maestros y estudiantes mismos esperan que la fluidez y precisión estén presentes e incrementen de forma lineal. Sin embargo, tal parece que, como lo muestran los resultados de este estudio, los estudiantes deben primeramente estar familiarizados con la tarea para que progresivamente puedan priorizar estructuras más fluidas y quizás más precisas.

Referencias

- [1] Bygate, M. (1999). Task a context for the framing, reframing and unframing of language. *System*, 27(1), 33–38. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(98\)00048-7](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(98)00048-7)
- [2] Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London: Longman.
- [3] Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- [4] Foster, P. & Ohta, A. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402–430. DOI: 10.1093/applin/ami014
- [5] Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299–323. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263100015047>
- [6] Foster, P., & Skehan, P. (1999). The influence of source of planning and focus on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3(3), 215–247. doi: <https://doi.org/10.1177/136216889900300303>
- [7] Garcia-Ponce, E. E. (2017). Effects of task characteristics on learners' fluency, complexity and accuracy during EFL interactions: Implications for speaking practice. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 7(2), 70-89. Retrieved from: <http://www.jltl.org/index.php/jltl/article/view/795/150>
- [8] Garcia-Ponce, E. E., Mora-Pablo, I., Lengeling, M. M., & Crawford, T. (2018). Task design characteristics and EFL learners' complexity, accuracy and fluency during uncontrolled pair interactions: A naturalistic perspective. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 6(1), 75–92. http://ijltr.urmia.ac.ir/article_20491_cbe42ef4b8aaf979913b108cbb31258a.pdf
- [9] Kiernan, P. (2004). Narrative Tasks in Communicative Language Learning. En M. Swanson y K. Hill (Eds.), *JALT2003 Conference Proceeding* (299-306). Tokyo, Japan: The Japan Association for Language Teaching.
- [10] Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting expectations: The study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 579-589.
- [11] Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions, *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- [12] Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [13] Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University.
- [14] Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education.
- [15] Skehan, P. (2009). Modeling second language performance: Integrating complexity, accuracy, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532. doi:<https://doi.org/10.1093/applin/amp047>
- [16] Wigglesworth, G., & Stotch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466.
- [17] Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. USA: University of Hawaii Press.

[18] Zwitserlood, R., van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., & Wijnen, F. (2015). Development of morphosyntactic accuracy and grammatical complexity in Dutch school-age children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 891–905. doi:10.1044/2015_JSLHR-L-14-0015