

Efectos de la repetición de tareas: redistribuir los recursos atencionales para optimizar la producción

*Effects of task repetition: redistributing the attentional resources to
enhance performance*

Eliana Berardo¹

Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
elianaberardo@hotmail.com

Resumen

En el área de enseñanza de inglés como lengua extranjera existe desde hace décadas una creciente tendencia general a usar métodos de enseñanza basados en la comunicación. Asimismo, los diseños curriculares vigentes en la Argentina proponen adoptar la enseñanza por proyectos. En este marco, crece la necesidad de respuestas sobre los beneficios concretos de utilizar un enfoque de enseñanza por tareas (*task-based learning*) en relación con el proceso de adquisición de la lengua. Uno de los temas sobre los que se ha investigado en los últimos años es el efecto de la repetición de tareas en el desarrollo lingüístico de los estudiantes de lenguas extranjeras, sobre todo teniendo en cuenta que entran en juego procesos cognitivos complejos involucrados en la producción escrita y oral.

El presente estudio tiene como objetivos analizar el efecto de la repetición de tareas de narración oral en la distribución de la atención entre los distintos procedimientos, tomando como guía el modelo de la producción oral de Levelt (2012), y relacionar los cambios en la distribución mencionada con los cambios en la calidad de las producciones orales de los participantes. Se utilizaron métodos cuantitativos para analizar estas producciones y se midieron la fluidez, precisión, complejidad léxica y complejidad sintáctica. Al finalizar cada tarea, se realizó una entrevista sobre el análisis del desempeño en la tarea para observar el porcentaje

¹ <https://orcid.org/0000-0002-0030-4261>

de atención en cada parte del proceso de producción. Si bien los resultados no son concluyentes, arrojan datos que coinciden con estudios anteriores.

Palabras clave: repetición de tareas, recursos atencionales, oralidad, narración

Abstract

In the field of teaching English as a foreign language there has been a growing tendency towards adopting communicative teaching methods. Likewise, the current state curricula in Argentina propose using a task-based approach to teaching English. In this context, there is an increasing need for answers as regards the potential benefits of those methods on the process of language acquisition. There has been much research in the last few years on the effects of task repetition on the linguistic development of students of foreign languages, especially taking into account that there are complex cognitive processes involved in oral and written production.

The objective of this study is to analyze the effects of the repetition of oral narrative tasks on the distribution of attentional resources among the different procedures involved in speaking, using Levelt's (2012) blueprint of the speaker as a reference, and to relate this re-distribution to changes in the quality of the participants' performance. A quantitative analysis of the participants' productions was carried out to measure fluency, precision, lexical complexity and syntactic complexity. After each task, an interview was conducted with each participant to analyze their performance in order to identify the percentage of attention allocated to each production process. The results are not conclusive, but they provide data consistent with previous studies.

Keywords: task repetition, attentional resources, speaking, narration

Introducción

El grado de habilidad de un hablante para expresarse oralmente en una lengua extranjera se toma muchas veces como el parámetro que indica el nivel de manejo que posee de dicha lengua (Nazara 2011). Esto podría explicar el gran interés que muchos estudiantes expresan en querer desarrollar esta habilidad en las clases de lenguas extranjeras. El discurso oral se caracteriza por la interacción entre dos o más participantes que

comparten un mismo contexto espacial y temporal (Cornish 2006). Esta interacción, según Gass (2017:130), funciona como un “dispositivo de imprimación” que pone de manifiesto las áreas de la interlengua sobre las que el hablante debe trabajar para mejorar sus habilidades comunicativas. Mediante rupturas en la comunicación o distintos tipos de retroalimentación recibida del interlocutor, se genera un *input* que el estudiante puede usar como evidencia para ampliar y modificar su repertorio lingüístico. Según el modelo de Levelt (2012), el proceso de producción del habla es complejo y consiste en diferentes componentes que se activan de manera simultánea. El primer componente del modelo es la planificación conceptual, que se divide en macroplanificación (decidir qué ideas expresar y en qué orden hacerlo) y microplanificación (tomar una perspectiva desde la cual emitir el mensaje). Por un lado, la codificación gramatical se encarga de la selección de lemas para utilizar dentro del repertorio propio del hablante, atendiendo a las restricciones contextuales que limitan esa selección, y de las funciones sintácticas que demanda el uso y la combinación de esos lemas seleccionados. Por otro lado, la codificación fonética consiste en la activación y combinación de gestos articulatorios que, por lo general, ya se encuentran en el repertorio del hablante. Todos estos procesos de selección, combinación y codificación dan lugar a la articulación, que es la emisión del texto oral. Finalmente, a través de la autopercepción, el hablante es capaz de reflexionar sobre lo dicho y reformularlo de ser necesario. Este ejercicio de monitoreo, junto con la retroalimentación obtenida a partir de la interacción con otros hablantes, es clave para la adquisición de lenguas extranjeras, ya que, según Gass (2017:142), permite la “comprobación de hipótesis” sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y la reestructuración de la interlengua.

En su definición de ‘discurso oral’, Cornish (2006) también menciona que el contexto compartido genera la oportunidad para el uso conjunto de formas de comunicación no verbales y limita el tiempo que los participantes disponen para procesar la información que reciben y planificar su propia producción. Teniendo en cuenta, además, que “la

mente humana tiene capacidad limitada para procesar información” (Gass 2017:91), el hablante prioriza alguno de estos procesos por sobre los demás. Esto se evidencia con mayor claridad al analizar el discurso oral de estudiantes de lenguas extranjeras que, por ejemplo, aún no han automatizado el uso de ciertas estructuras o lemas y se encuentran con obstáculos en la etapa de codificación gramatical.

Algunos investigadores se han dedicado a analizar cómo la atención de los estudiantes de lenguas extranjeras se distribuye al realizar tareas de expresión oral entre estos distintos procedimientos. Principalmente, se han interesado en demostrar cómo cambia la distribución de la atención entre procedimientos de conceptualización y procedimientos de codificación, o formulación, lingüística al hacer que los estudiantes repitan la misma tarea, y cómo esta repetición afecta la calidad y complejidad del texto que producen.

Yu (2015) analizó el efecto inmediato y postergado de la repetición de tareas en la producción de los estudiantes y en la distribución de la atención entre la conceptualización y la formulación. Los participantes fueron 20 estudiantes universitarios chinos que estudiaban inglés como lengua extranjera en un curso de nivel intermedio. Primero, escucharon una historia y tomaron notas. Luego, se les pidió que la contaran y se los grabó. Los estudiantes escucharon sus propias grabaciones e, inmediatamente, la grabaron una segunda vez. Después de dos semanas, volvieron a escuchar la historia y se los grabó mientras la contaban una tercera vez. Finalmente, se entrevistó a 8 de los estudiantes. Los resultados indicaron que, tanto en la repetición de tarea inmediata como en la postergada, los estudiantes lograron una mejora de la fluidez, la precisión y la complejidad de sus producciones. En las entrevistas, todos los estudiantes reconocieron que al repetir la tarea y haber escuchado la historia anteriormente, pudieron prestar más atención a los procedimientos de codificación lingüística, ya que aún recordaban las ideas y les resultaban cada vez más claras.

Fukuta (2016) realizó un estudio con 28 estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera en Japón con un nivel de manejo de la lengua intermedio superior. El objetivo fue demostrar los efectos de la repetición de tareas en la calidad de las producciones de los estudiantes analizando la fluidez, precisión y complejidad sintáctica y complejidad léxica. También se analizó la distribución de la atención de acuerdo con el ya mencionado modelo de la producción del discurso oral de Levelt. Otra característica interesante de este estudio es la utilización de historietas de seis viñetas sin diálogos como apoyo para la tarea de narración de los estudiantes. Los participantes no contaron con un *input* lingüístico en ninguna de las etapas y se valieron solo de sus recursos para poder realizar la narración. Los participantes fueron divididos en dos grupos: control (narraron dos historias diferentes) y experimental (narraron dos veces la misma historia), y la repetición se realizó al cabo de una semana. Inmediatamente después de narrar la historia en ambas ocasiones, se grabó una entrevista con cada participante en la que reflexionó sobre las pausas en su narración y los motivos que pueden haber ocasionado cada una de ellas. Los datos indicaron que el grupo experimental obtuvo mejores resultados en la segunda producción en cuanto a variedad léxica y precisión, pero no obtuvo mejoras significativas en cuanto a fluidez y complejidad sintáctica. La atención de los estudiantes en el grupo experimental sí se enfocó más en los procesos de formulación lingüística durante la segunda tarea que la de los que estaban en el grupo control. Sin embargo, Fukuta reconoce que el hecho de que no se hayan logrado avances en los otros aspectos, aunque la atención haya estado centrada en los aspectos lingüísticos, puede relacionarse con que la tarea se repitió solo dos veces. Esto significa que no hubo suficientes instancias de práctica para lograr la automatización del uso de las estructuras léxico-gramaticales.

En el presente trabajo se propuso replicar el estudio realizado por Fukuta con algunas adaptaciones y en otro contexto. Se mantuvo el objetivo de analizar el efecto de la repetición de tareas narrativas en la distribución de la atención y en la calidad de la producción oral de los estudiantes.

Metodología

1. Participantes y procedimiento

Los participantes de este estudio fueron 10 estudiantes de 17 años de una escuela secundaria de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata (Argentina) que se encontraban tomando un curso de inglés de nivel intermedio de seis horas semanales.

Se dividió a los participantes aleatoriamente en dos grupos: experimental y control. Ambos grupos participaron en tres tareas de narración a partir de historietas de seis viñetas sin diálogos. Cada participante del grupo control narró tres historias distintas, mientras que cada participante del grupo experimental narró la misma historia tres veces. Para evitar la posible influencia del contenido de las tareas sobre los resultados obtenidos, se alternó el orden de las tareas en el grupo control de modo tal que no todos empezaron y terminaron por la misma. De igual forma, los estudiantes del grupo experimental narraron tres veces la misma tarea, pero no todos los estudiantes narraron la misma.

Las tareas estuvieron espaciadas por un período de tres semanas. Se grabó a los estudiantes mientras narraban en cada instancia. Inmediatamente después de haber realizado la tarea, se entrevistó a cada estudiante en español mientras escuchaba la grabación; se detuvo en cada pausa para identificar qué la produjo y luego poder analizar qué procedimiento del modelo de Levelt requirió mayor atención en ese momento.

2. Análisis de datos

Cada tarea de narración fue transcrita y analizada para comparar e identificar posibles progresos en complejidad sintáctica y léxica, y en precisión y fluidez.

Para calcular la complejidad sintáctica y la precisión, se dividió cada texto en unidades A-S, definidas por Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000:12-13)

como “[...] una unidad dentro de la producción del hablante que conste de una oración independiente, o una unidad de análisis menor que sea independiente, junto con cualquier oración dependiente asociada a dicha unidad [...]”. Se entiende como unidad de análisis menor independiente de cualquier frase o frases que puedan ser reconstruidas hasta formar una oración completa mediante la recuperación de contenido eliminado por el uso de elipsis.

Luego, se calculó la complejidad sintáctica dividiendo la cantidad total de cláusulas por la cantidad de unidades A-S. El porcentaje de precisión se obtuvo calculando el porcentaje de unidades A-S sin errores en cada texto.

La complejidad léxica se determinó calculando el índice de Guiraud (GI) como se hizo en el estudio de Fukuta (2016), ya que es un índice que no tiende a distorsionarse según la longitud del texto. Se calcula dividiendo el número de *word types*¹ por la raíz cuadrada de *word tokens*².

En el análisis de fluidez, se identificaron aquellas pausas que pueden considerarse disruptivas, es decir, las que no se encuentran en los límites entre oraciones independientes y que duran más de 0,400 segundos. Se consideraron tanto las pausas sordas como las sonoras. Para obtener los resultados, se contó la cantidad de pausas y se promedió la duración.

En las entrevistas realizadas a los estudiantes, se analizaron cortes en la narración, no cada una de las pausas. Es decir, algunas instancias de interrupción incluyeron más de una pausa porque el hablante realizaba varios **arranques en falso** sucesivos, y fueron analizados como un mismo episodio en la entrevista. Al identificar cada uno de estos episodios, se pausó la reproducción de la grabación y el estudiante trató de identificar qué fue lo que ocasionó esa interrupción. Se encontraron y se contabilizaron instancias de distintas categorías, alineadas con los

¹ Cantidad de palabras sin contar las repeticiones (Kormos y Dénes 2004).

² Cantidad total de palabras en el texto (Kormos y Dénes 2004).

procedimientos descritos en el modelo de Levelt, para luego obtener el porcentaje en que se identificó cada una:

- Procesos de conceptualización: “Quise como empezar a decir que se había levantado tarde, por eso estaba apurado (...) Entonces, bueno... Como no la puse al principio, como que después me costó implantarla ahí, y la terminé dejando, pero... me costó trabarme” (*sic*).
- Procesos de formulación:
 - Codificación sintáctica: “Iba a decir *saw*, pero me di cuenta que estaba hablando en presente, entonces dije *see*” (*sic*).
 - Elección léxica: “No sabía cómo decir ‘un trago’, tipo un... algo para tomar”.
 - Codificación fonológica: “Me estaba confundiendo en *brush* porque dije *brush* [lo pronuncia /brʊʃ/] (...) Sabía que era *brush*, pero no sabía cómo decirlo”.
- Procesos de monitoreo: “Me había dado cuenta que dije mal también. Quise decir *full of water* y me salió *about*” (*sic*).
- Otros (el estudiante no recordaba exactamente la razón por la cual se había interrumpido la narración).

Resultados

1. Análisis de las producciones

La **tabla 1** muestra los resultados obtenidos a través de las mediciones realizadas sobre cada aspecto de la producción de los participantes. Se diferencia el grupo control del grupo experimental y se compara lo observado en la primera y la tercera tarea. Los resultados obtenidos en las diferentes tareas fueron sometidos a la prueba t para identificar si la

diferencia entre las medias obtenidas para cada tarea fue estadísticamente significativa.

Tabla 1. Estadística descriptiva de los resultados de las mediciones en fluidez, complejidad léxica, complejidad sintáctica y precisión.

		Grupo control				Grupo experimental			
		Tarea 1		Tarea 3		Tarea 1		Tarea 3	
		M (DS)	95 % IC	M (DS)	95 % IC	M (DS)	95 % IC	M (DS)	95 % IC
Fluidez	Nro. de pausas	11,60 (3,20)	[7,61; 15,58]	10,60 (5,45)	[3,82; 17,37]	9,60 (4,72)	[3,73; 15,46]	6,20 (6,01)	[-1,27; 13,67]
	Dur. promedio	1,47 (0,35)	[1,03; 1,92]	1,30 (0,48)	[0,70; 1,90]	1,39 (0,70)	[0,51; 2,27]	0,96 (0,39)	[0,48; 1,45]
Complejidad léxica (GI)		4,67 (0,45)	[4,10; 5,23]	4,88 (0,97)	[3,68; 6,09]	4,66 (0,61)	[3,89; 5,43]	4,50 (0,34)	[4,07; 4,92]
Complejidad sintáctica (nro. de cláusulas por A-S)		2,31 (0,46)	[1,73; 2,88]	2,74 (0,87)	[1,65; 3,83]	3,02 (1,81)	[0,76; 5,28]	2,93 (0,5)	[2,29; 3,56]
Precisión (porcentaje de A-S sin errores)		42,20 % (38,46)	[-5,55; 89,95]	11,60 %	[-8,43; 31,63]	37 % (31,7)	[-1,17; 75,95]	41 % (44,89)	[-14,14; 97,34]

En cuanto a la fluidez, se puede observar que en ambos grupos se produjeron mejoras al analizar tanto el número de pausas (**gráficos 1 y 2**) como su duración (**gráficos 3 y 4**). Se advierte que en el grupo experimental hubo una diferencia mayor que la del grupo control para ambas mediciones. Sin embargo, las diferencias en ambos grupos no son significativas estadísticamente ni para el número de pausas (Experimental: $t(4)= 2,31$, $p=0,08$; Control: $t(4)=0,37$, $p=0,72$) ni para su duración promedio (Experimental: $t(4)=1,77$, $p=0,15$; Control: $t(4)=0,53$, $p=0,62$).

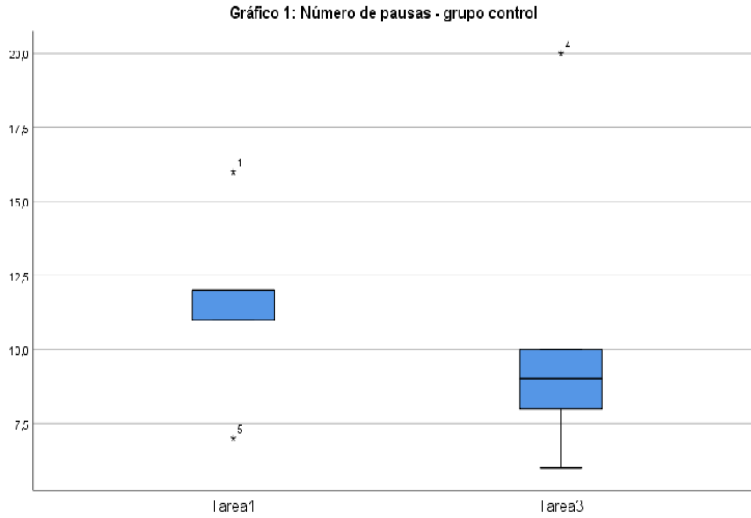


Gráfico 1. Número de pausas en grupo control.

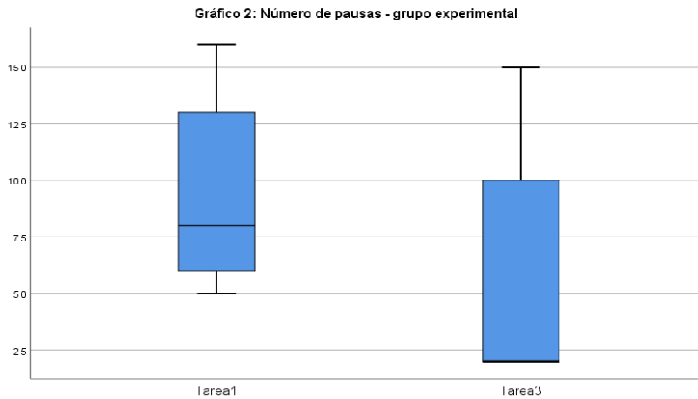


Gráfico 2. Número de pausas en grupo experimental.

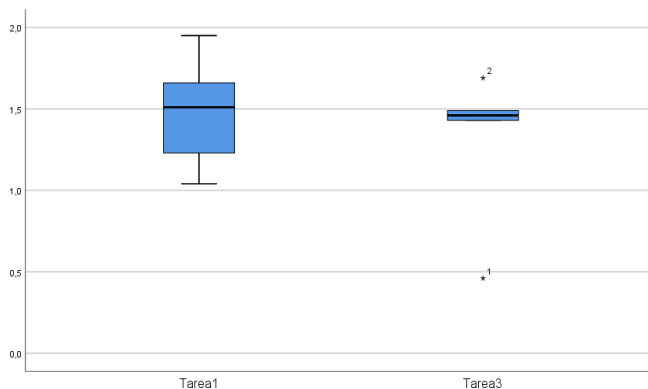


Gráfico 3. Duración de las pausas (milisegundos) en grupo control.

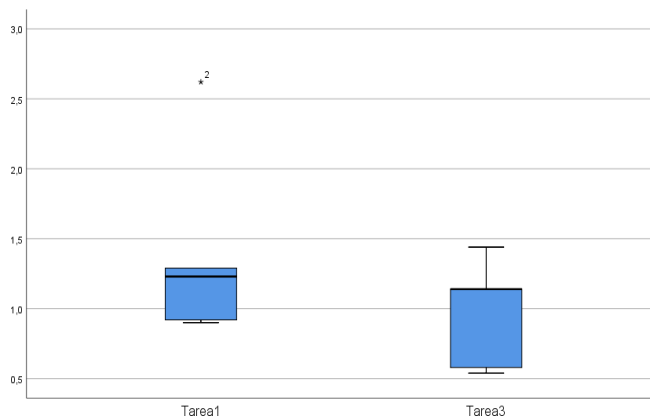


Gráfico 4. Duración de las pausas (milisegundos) en grupo experimental.

En los indicadores de complejidad léxica (**gráficos 5 y 6**) y complejidad sintáctica (**gráficos 7 y 8**), no se observaron cambios que indiquen un efecto positivo de la repetición de tareas. En ambos casos, se observó que los participantes del grupo control obtuvieron resultados levemente mejores en la tercera tarea, mientras que los resultados del grupo experimental fueron levemente peores en la tercera repetición.

Nuevamente, las diferencias observadas en cada grupo no fueron estadísticamente significativas ni para la complejidad sintáctica (Experimental: $t(4)=0,10$, $p=0,91$; Control: $t(4)=-1,49$, $p=0,21$) ni para la complejidad léxica (Experimental: $t(4)=1,01$, $p=0,36$; Control: $t(4)=-0,54$, $p=0,61$).

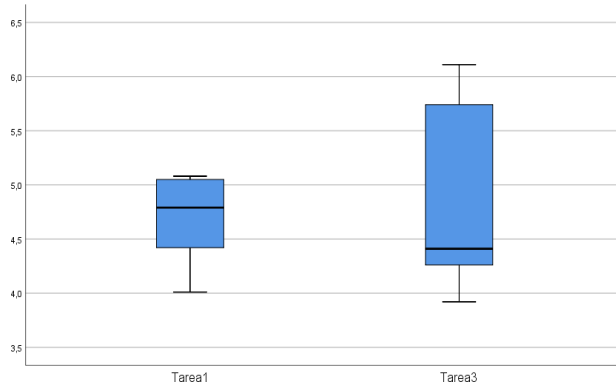


Gráfico 5. Complejidad léxica (índice de Guiraud) en grupo control.

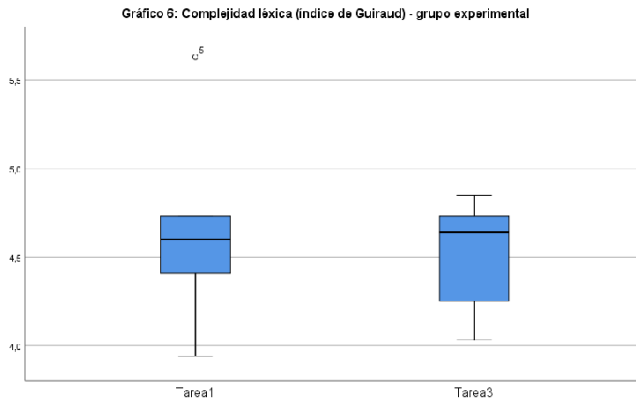


Gráfico 6. Complejidad léxica (índice de Guiraud) en grupo experimental.

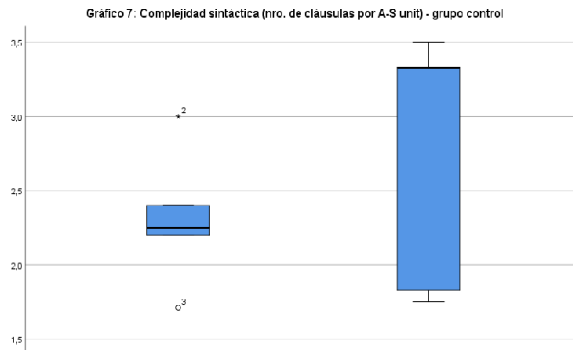


Gráfico 7. Complejidad sintáctica (número de cláusulas por unidades A-S) en grupo control.

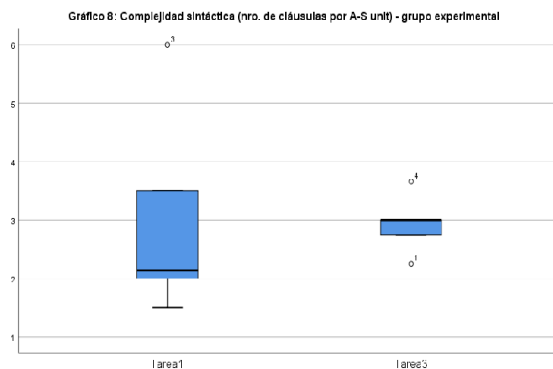


Gráfico 8. Complejidad sintáctica (número de cláusulas por unidades A-S) en grupo experimental.

Al comparar el porcentaje de unidades A-S sin errores producidas por ambos grupos (**gráficos 9 y 10**), se observa que el grupo control tuvo un grado de precisión mucho menor en el uso de la lengua en la tercera tarea, mientras que el grupo experimental mostró un leve incremento en la precisión al repetir la tarea por tercera vez. Los resultados obtenidos para ambos grupos no son estadísticamente significativos (Experimental: $t(4)=0,49$, $p=0,65$; Control: $t(4)=1,95$, $p=0,12$).

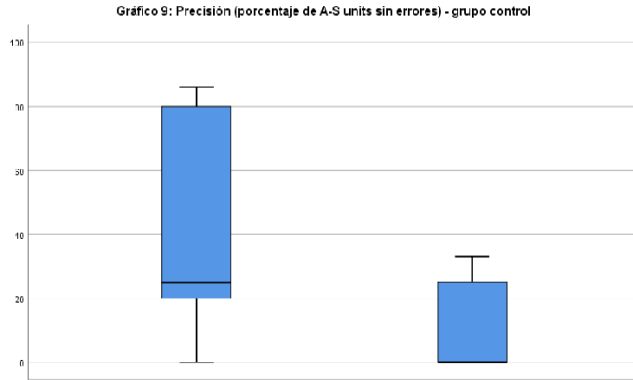


Gráfico 9. Precisión (porcentaje de unidades A-S sin errores) en grupo control.

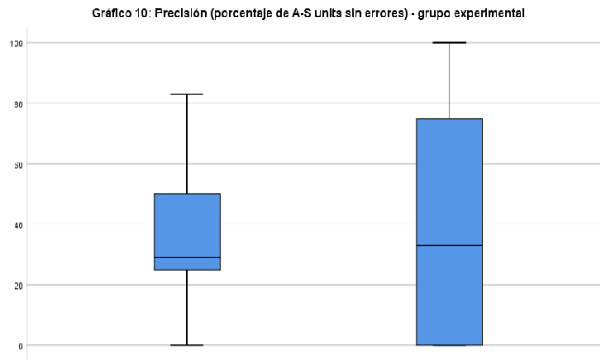


Gráfico 10. Precisión (porcentaje de unidades A-S sin errores) en grupo control.

2. Análisis de las entrevistas

La **tabla 2** muestra la cantidad de pausas analizadas y producidas por los participantes de cada grupo en el transcurso de las entrevistas y luego de haber realizado la primera y la última tarea. Se incluyen el desglose de la cantidad de pausas que corresponde, según los comentarios de los participantes, a cada uno de los procesos del modelo de producción del

habla de Levelt (2012) y el porcentaje que ese número representa dentro del total.

Tabla 2. Cantidad y porcentaje de pausas ocasionadas por la atención a cada uno de los procedimientos del modelo de Levelt.

Procesos	Grupo control				Grupo experimental			
	Tarea 1		Tarea 3		Tarea 1		Tarea 3	
	Número de pausas	%	Número de pausas	%	Número de pausas	%	Número de pausas	%
Conceptualización	10	43	6	33	7	30	3	30
Codificación léxica	9	39	10	56	13	57	2	30
Codificación sintáctica	1	4	2	11	2	9	3	30
Codificación fonológica	0	0	0	0	0	0	1	10
Monitoreo	3	13	0	0	1	4	1	10
TOTAL	23	100	18	100	23	100	10	100

El análisis comparativo de los porcentajes de pausas ocasionadas por la atención a los diferentes procedimientos (**gráfico 11**) muestra que, en ambos grupos, se redujo la atención dedicada al proceso de conceptualización. Sorprendentemente, la diferencia se observa de manera más clara en el grupo control que en el grupo experimental.

La codificación léxica quizás sea el procedimiento en el que se observan fluctuaciones de atención más evidentes. En el grupo control, se advierte un incremento de la atención dedicada a este procedimiento, mientras que, en el grupo experimental, se percibe una reducción de casi un 50 %.

En ambos grupos de participantes, se observa que la atención dedicada a la codificación sintáctica fue mayor en la tercera tarea con un incremento más visible en el grupo experimental.

La atención dedicada al monitoreo en el grupo control se nota solo en la primera tarea, mientras que, en el grupo experimental, se observa en ambas tareas y se percibe un incremento en la última.

Resulta interesante destacar que el grupo experimental presenta una distribución más pareja de la atención entre los distintos procedimientos en la tercera tarea. Los procesos de conceptualización, codificación léxica y codificación sintáctica contribuyeron, exactamente, a la misma cantidad de pausas en esta instancia.

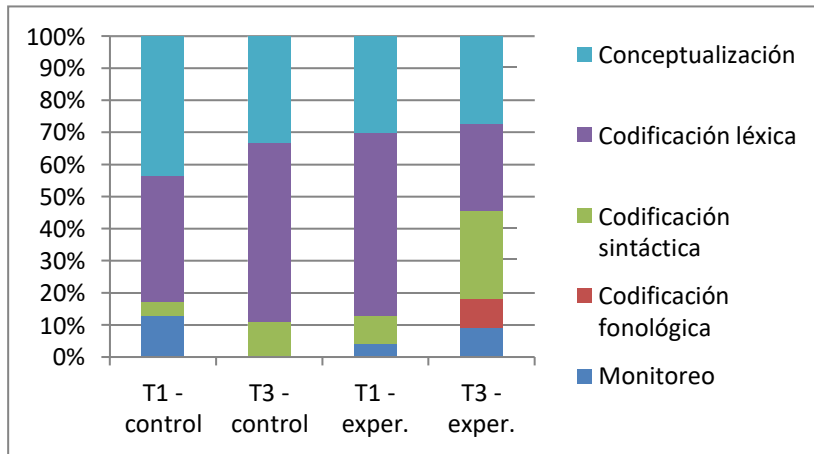


Gráfico 11. Porcentaje de pausas ocasionadas por la atención a cada uno de los procedimientos del modelo de Levelt.

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue analizar las posibles fluctuaciones que los alumnos presentan en cuanto a la atención dedicada a cada uno de los procedimientos del modelo de producción del habla de Levelt (2012). Como ya se mencionó, el análisis se desarrolló sobre el resultado de la repetición de tareas de narración oral y la incidencia de la relocalización de la atención en la calidad de las producciones de los estudiantes. Si bien los análisis estadísticos realizados indican que los datos no son significativos estadísticamente y no pueden utilizarse para generar predicciones sobre

otros grupos de estudiantes, la comparación entre los resultados obtenidos en cada grupo arroja algunas conclusiones interesantes¹.

Tal como se observa en el **gráfico 11**, la repetición de tareas de narración idénticas llevó a una distribución mucho más pareja de la atención entre los procedimientos de conceptualización, codificación léxica y codificación sintáctica. Además, en la tercera tarea realizada por el grupo experimental, se logró un incremento en el porcentaje de atención dedicada al monitoreo e incluso aparece un porcentaje de atención dedicada a la codificación fonológica que no se observó en ningún otro conjunto de datos.

Al analizar el porcentaje de atención ocupada en el procedimiento de conceptualización, se advierte que en ambos grupos hubo una disminución, ligeramente más pronunciada en el grupo control. A simple vista, estos resultados son diferentes de aquellos obtenidos en otros estudios (Tavakoli y Foster 2008; Yu 2015; Fukuta 2016) en los que se demostró que, al repetir la misma tarea, los alumnos dedicaron mayor atención a los procedimientos de formulación que al principio y le quitaron atención a la conceptualización para redistribuirla. Sin embargo, podría interpretarse que este efecto puede observarse en los resultados de este estudio aun si se tiene en cuenta que el procedimiento de codificación léxica, sobre todo cuando involucra la selección de palabras de contenido, pone en juego más aspectos semánticos que sintácticos (Ellis 2005, citado en Fukuta 2016). Si se analiza de esta manera, puede observarse, entonces, que los procedimientos relacionados estrechamente con lo semántico, con el contenido del texto producido, demandaron mucha menos atención en la realización de la primera tarea que en la realización de la tercera tarea para el grupo experimental, mientras que en el grupo control la atención se incrementó levemente. La disminución del consumo de atención producido por la codificación léxica en la repetición de tareas puede explicarse considerando que los estudiantes tienden a volver a usar

¹ Debería replicarse el estudio con una muestra mayor y homogeneizada en cuanto al nivel de manejo de la lengua. El tipo de tarea narrativa también podría cambiarse por una de mayor complejidad para poner en juego mayores exigencias lingüísticas.

estructuras léxicas almacenadas en su memoria (Bygate y Samuda 2005, citado en Fukuta 2016).

El “espacio” que produjo esta disminución del consumo de recursos en el grupo experimental se completó con un aumento en la atención dedicada a la codificación léxica y al monitoreo, y con la aparición del procedimiento de codificación fonológica. En el grupo control, por el contrario, el aumento de la atención dedicada a la codificación sintáctica fue en desmedro de la atención dedicada al procedimiento de monitoreo. Esta relocalización de la atención de una manera mucho más balanceada en el grupo experimental puede explicar por qué las producciones de este grupo fueron mucho más precisas en cuanto al uso de la lengua en la tercera repetición. Según Fukuta (2016), el aumento de la atención dedicada a aspectos formales tiende a mejorar la precisión más que la complejidad del uso de la lengua.

El análisis de los índices de fluidez, complejidad léxica y complejidad sintáctica arrojó resultados diferentes a los obtenidos en el estudio de Fukuta (2016), ya que en este estudio la fluidez sí se vio beneficiada por la repetición de tareas idénticas, mientras que la complejidad léxica y la sintáctica no. La explicación que Fukuta brinda para justificar por qué la repetición de tareas idénticas no llevó a la mejora de la fluidez es que, en su estudio, los estudiantes realizaron solo dos instancias de práctica, que no serían suficientes para lograr una automatización adecuada que conlleve mayor fluidez. Quizás, el hecho de que en este caso se realizaron tres tareas haya ayudado a los alumnos a adquirirla.

Los índices de complejidad sintáctica y léxica no variaron considerablemente en ninguno de los dos grupos, y no se observó un efecto positivo de la repetición de tareas idénticas en estos aspectos. Esto quizás haya sido el resultado de la naturaleza de la tarea. En todos los casos, se trató de tareas de narración simples con una sola línea narrativa. Según Tavakoli y Foster (2008:443), “mientras más demandante sea una tarea en relación con su contenido, más complejo será el lenguaje que el estudiante deberá intentar utilizar al realizarla: forma y contenido no

compiten, sino que están ligados”. Es decir, la tarea que los estudiantes tuvieron que realizar fue tan simple en cuanto al contenido que no les demandó un esfuerzo con respecto a la complejidad léxica y sintáctica de sus producciones. Esta conclusión se corresponde con el estudio de Fukuta (2016), que concluyó lo mismo en cuanto a la complejidad sintáctica y agregó que quizás la tarea fue demasiado fácil para el nivel de los estudiantes y que, por eso, no se observaron cambios.

En este estudio, entonces, se advierte una tendencia a la redistribución de la atención más efectiva a partir de la repetición de tareas idénticas ya observada en estudios similares. Aún no se conocen los efectos a largo plazo de esta mejora inmediata en las producciones de los estudiantes, pero algunos autores como Yu aseguran que promueve la adquisición de la lengua:

La frecuencia de las tareas produce un efecto positivo en la distribución efectiva de los recursos atencionales, promueve el movimiento del foco de la atención del contenido a la forma lingüística y consigue la uniformidad perfecta entre ambos aspectos para lograr el objetivo final que es el desarrollo del lenguaje (Yu 2015:396).

Referencias bibliográficas

- Cornish, F. (2006). Understanding Spoken Discourse. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 227-230. Oxford: Elsevier.
- Foster, P., Tonkyn, A. y Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken discourse: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21 (3), 354-375.
- Fukuta, J. (2016). Effects of task repetition on learners’ attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research*, 20 (3), 321-340. <https://doi.org/10.1177/1362168815570142>
- Gass, S. (2017). *Input, Interaction, and the Second Language Learner* (2.^a ed.). Nueva York: Routledge.

Kormos, J. y Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32 (2), 145-164. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001>

Levelt, W. J. M. (2012). Producing spoken language: a blueprint of the speaker. En C. M. Brown y P. Hagoort (Eds.). *The Neurocognition of Language* (pp. 82-122). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198507932.003.0004>

Nazara, S. (2011). Students' Perception on EFL Speaking Skill Development. *JET (Journal of English Teaching)*, 1 (1), 28. <https://doi.org/10.33541/jet.v1i1.50>

Tavakoli, P. y Foster, P. (2008). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning*, 58 (2), 439-473. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00446.x>

Yu, Y. (2015). The Effect of Task Frequency on EFL Speaking Ability Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (2), 392. <https://doi.org/10.17507/tpls.0502.21>