Español para fines específicos: ¿textos o tareas?

Michael H. Long
Escuela de Lenguas, Literaturas, y Culturas
Universidad de Maryland

Resumen

Como frecuentemente ocurre en la enseñanza general de lenguas, también gran parte de los cursos para fines específicos sigue tomando como base el uso de textos, con la única diferencia de que estos textos son específicos para el ámbito propio de estudio/trabajo. Además, la metodología de enseñanza que los acompaña sigue la misma línea. Sin embargo, la teoría e investigación en adquisición de lenguas y los estudios para fines específicos coinciden en que los cursos deben basarse en tareas, no en textos. La primera parte de esta presentación analizará los problemas que conlleva utilizar textos como punto de partida en el diseño de cursos para fines específicos, y mostrará cómo las tareas presentan una alternativa lógica, lo cual se ilustrará con ejemplos de dos cursos basados en tareas recientemente creados en la Universidad de Hawai'i como parte de un proyecto patrocinado por el gobierno federal norteamericano. En la segunda parte se verá que los cursos basados en tareas no están libres de problemas. Finalmente, se describirán estudios e investigaciones recientes que han intentado resolverlos.

Introducción

En una era de rápida globalización hay un creciente reconocimiento de la importancia que tienen las habilidades de segundas lenguas, y especialmente conseguir una competencia "avanzada" en esas lenguas. En muchas partes de Europa, por ejemplo en Holanda, el conocimiento avanzado de una o dos lenguas ha sido durante años algo rutinario para gran parte de la población. Sin embargo, el reconocimiento de su valor es algo nuevo en los países fervientemente tradicionales y monolingües, hablantes del inglés como Inglaterra y los Estados Unidos, por lo menos en lo concerniente a las élites gobernantes en estos países. En los Estados Unidos el nivel de competencia lingüística que se requiere para satisfacer el requisito mínimo de conocimiento de lenguas en la universidad, después de cuatro semestres de estudio obligatorio, es bastante bajo. El conocimiento que se obtiene, es decir, lo que sobrevive 48 horas después de finalizar los exámenes finales, es escasamente suficiente incluso para satisfacer las necesidades básicas de un turista, y ciertamente inadecuado para una carrera durante la cual el uso mantenido de dicha lengua constituye un requisito imprescindible.

Sin embargo, recientemente, y especialmente desde el 11 de septiembre de 2001, ministerios, organizaciones no gubernamentales, corporaciones, ejército, servicios diplomáticos, universidades, científicos investigadores, comunidades académicas e individuos por igual se están dando cuenta de que las habilidades avanzadas, y la necesidad de conseguir hablantes competentes de lenguas menos comunes, son cruciales.

MMichael H. Long
Escuela de Lenguas, Literaturas, y Culturas
Universidad de Maryland

Muchos funcionarios que han logrado el nivel obligatorio ILR-2 (más o menos equivalente a Avanzado en ACTFL), que es más alto que el que se necesita normalmente para pasar los requisitos de idioma en la universidad, se han sentido incapaces de funcionar adecuadamente sobre el terreno. Como resultado, existe ahora un afán considerable por descubrir cómo se pueden obtener los mejores resultados posibles para conseguir aprendices adultos que puedan funcionar a nivel ILR-3 y superior. Varios proyectos financiados con dinero federal, por ejemplo, la Iniciativa Nacional de Lenguas Extranjeras (*Nacional Foreign Language Initiative*), y el Centro para Estudios Avanzados de Idiomas (albergados en UMCP), se han diseñado para desarrollar nuevos programas de enseñanza de idiomas capaces con el tiempo de poner al día a miles de funcionarios.

Detrás de estos cambios, desafortunadamente, se encuentra la creencia de que una competencia lo suficientemente avanzada para satisfacer los requisitos de una carrera es equivalente en gran parte al conocimiento del uso de la lengua en dominios de discurso especializados. De la misma manera hay poca concienciación del hecho que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua para fines específicos (LpFE) conlleva más de cuatro semestres de cursos para fines generales, o como en mi opinión merecerían llamarse: cursos de lengua sin propósito (LsP).

Estudios como el de Jacobson (1986) hace tiempo que han mostrado la invalidez de los programas de LsP. Jacobson constató que los problemas a los que se enfrentaban los estudiantes cuya primera lengua no era el inglés mientras llevaban a cabo un experimento en un laboratorio de física en una universidad norteamericana, no eran tanto debidos a la falta de competencia del inglés general, sino más bien a la incapacidad de los estudiantes de usar sus conocimientos lingüísticos en la realización de actividades propias de su especialidad, tales como montar aparatos según instrucciones escritas o llevar a cabo un experimento trabajando cooperativamente en un grupo con otros estudiantes. En otras palabras, los problemas afloraban en la realización de *tareas* específicas. Según mi propia experiencia, muchos estudiantes internacionales que llegan a universidades americanas tienen buenos resultados en exámenes de gramática, vocabulario y de habilidad general lectora, como el TOEFL, sin embargo, son incapaces de desenvolverse adecuadamente en entornos académicos relevantes para ellos. Lo contrario también es cierto: muchas personas pueden funcionar con éxito en contextos académicos (o profesionales) a pesar de haber obtenido resultados relativamente bajos en algunos exámenes.

Funcionar satisfactoriamente en el ambiente académico y el lugar de trabajo significa poder llevar a cabo *las tareas* que requiere el contexto específico, lo cual implica que el uso de habilidades pragmáticas a veces resulta más importante que el conocimiento gramatical, medido tradicionalmente. Sin embargo, la principal modificación en el desarrollo de materiales y diseño de cursos de LpFE ha sido la substitución de textos de LsP, que no tratan de nada en particular, por textos sobre contenidos específicos propios de los campos académicos o profesionales meta. Aunque éste es un paso en la dirección adecuada, existen varios problemas a la hora de usar un texto como punto de inicio para el diseño de materiales de enseñanza de lenguas, especialmente, aunque no sólo, cuando éstos van dirigidos a la enseñanza de adultos, a cursos avanzados o a LpFE.

Textos y Tareas

Un texto es la constancia fija de la realización de una tarea por otra persona. Un fragmento de lectura en el que se describe un experimento químico en un programa basado en textos, por ejemplo, presenta lo que otra persona hizo un día en un laboratorio. En los materiales de enseñanza de idiomas, este tipo de textos a menudo está escrito de una forma muy diferente a la que los estudiantes pueden encontrar en libros de texto de química o revistas profesionales[1]. Esto es principalmente debido a que los materiales de enseñanza de lenguas, incluso los basados en contenidos, son, en el mejor de los casos, ejemplos realistas de habla o textos de persona-de-dentro a persona-de-fuera, especialista a no-especialista, mientras que el discurso específico de materias que los aprendices necesitan poder manejar es comunicación de persona-de-dentro a persona-de-dentro, especialista a especialista. Por otra parte, los estudiantes de lenguas no tienen ninguna razón para leer el fragmento del día ni necesidad de leer sobre los omnipresentes Juan y María que dan un paseo por el parque o cualquier otra trivialidad propio de un curso de LsP basado en textos. En lo que concierne a la metodología, los profesores explotan los textos tanto para LsP como para LpFE (o piensan que lo hacen) haciendo resaltar las estructuras gramaticales que ejemplifican, prestando atención al nuevo vocabulario. No obstante, existen serios problemas psicolingüísticos relacionados con este enfoque.

30 años de investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL) ha demostrado repetidamente que los estudiantes no adquieren estructuras gramaticales o léxico a petición, de forma incremental, de uno en uno, o en el orden en que los presenta el profesor o el libro, sino que adquieren estructuras siguiendo aproximadamente el mismo orden, aunque con algunas modificaciones debidas a la influencia de la L1 (véase, por ejemplo, Jansen, Lalleman & Muysken, 1981; Zobl, 1982), sin tener en cuenta la secuencia de enseñanza o el enfoque pedagógico seguido en clase (véase, por ejemplo, Ellis, 1989; Lightbown, 1983; Pienemann, 1984). En muchas estructuras se cruzan lo que parecen secuencias universales e inmutables de interlenguaje, se hacen errores como aparente requisito del aprendizaje y a menudo se exhiben trayectorias de desarrollo no lineares, en forma de U o zigzag. El aprendizaje no es tampoco un proceso de un sólo paso, rápido, categórico de reorganización de parámetros, sino gradual, acumulativo y a menudo parcial e incompleto. Existe cada vez más evidencia de que incluso las gramáticas muy avanzadas y correctas, discrepan sutilmente de las de los hablantes nativos (véase, por ejemplo, Sorace, 2003).

Estos y otros resultados motivan el rechazo de los programas de estudio tradicionalmente gramaticales y su metodología acompañante, lo que yo llamo *'enfoque en las formas' (focus on forms)*. El enfoque en las formas intenta lo imposible: imponer a los estudiantes un plan lingüístico predispuesto y externo, ignorando completamente las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje, incluso en clases con estudiantes de la misma "competencia". Esto es psicolingüísticamente insostenible. Lo que hace falta es reconocer que la mayor parte de la enseñanza basada en textos es sim-

1. Los textos en los materiales para enseñanza de idiomas se parecen poco a los ejemplos genuinos del discurso meta que los estudiantes encuentran en el mundo fuera del aula. Según mi conocimiento, todos los estudios que han comparado materiales de enseñanza -- incluso supuestamente materiales para LpFE -- y textos genuinos, han encontrado que aquellos no son del todo representativos (véase, por ejemplo, Barlett, en prensa; Selinker, 1979; Williams, 1988).

plemente una variante de la enseñanza basada en estructuras, siendo la principal diferencia la presentación de los aspectos del código meta dentro de unidades más grandes, textos de áreas de contenido, antes aislarlos para su enseñanza. Ésta sigue siendo una variante de la enseñanza tradicional enfocada en las formas, y sufre de la misma nulidad psicolingüística que los cursos basados abiertamente en gramática. Sigue siendo improbable que los elementos lingüísticos que el texto presenta por casualidad, constituyan por accidente objetivos de aprendizaje que se logran con una actividad para un grupo determinado de estudiantes en un día preciso. Los estudiantes, después de todo, son unos desconocidos para el escritor de materiales de enseñanza de idiomas, o para el autor original en el caso de un texto genuino. Está garantizado, por el contrario, que al menos algunos de los elementos serán inapropiados para esos estudiantes.

La investigación en el campo de adquisición de segundas lenguas ha demostrado, sin embargo, que la enseñanza formal ayuda. Los aprendices que reciben enseñanza progresan más rápido que los que adquieren la lengua de una forma natural, por ejemplo, y pueden lograr al final niveles más altos en ciertos casos específicos (para resultados sobre efectos de enseñanza, véase Doughty, 2003; Long 1983a, 1988; Pica, 1983). Como se ha demostrado con el éxito de los programas de inmersión francesa en Canadá, los estudiantes pueden aprender gran parte de la lengua de esta forma, pero también está claro, según los datos del mismo programa, que por mucha cantidad de *input* comprensible al que se vea expuesto el estudiante, si éste se emplea solo, los resultados no serán normativos. Los estudiantes de inmersión en francés algunas veces alcanzan habilidades receptivas que no son significativamente diferentes en un análisis estadístico de las de sus compañeros monolingües de la misma edad; sin embargo, continúan produciendo gran cantidad de errores morfológicos y sintácticos básicos en la producción hablada y escrita, incluso después de recibir hasta 12 años de enseñanza (Swain, 1991). A pesar de haber escuchado literalmente miles de ejemplos de determinantes franceses y nombres marcados con el género correcto, los estudiantes de 18 años todavía continúan haciendo errores en esas áreas. La mera exposición, incluso cuando *el input* es en su mayoría comprensible, no es suficiente. Por otra parte, es lógicamente imposible "desaprender" opciones correctas en la L1 pero incorrectas en la L2, cuando está ausente la evidencia en *el input* de su imposibilidad en la segunda lengua. Esta situación surge en potencia cuando las posibilidades estructurales en el dominio de la L2 (por ejemplo la colocación del adverbio) constituyen un subgrupo de las de la L1 como ocurre con el español (White, 1987). Esto mismo puede ser cierto para las relaciones L1 menos marcada/ L2 más marcada también (véase por ejemplo Schachter, 1990), especialmente si las estructuras de la L2 no son visiblemente destacadas y/o comunicativamente redundantes. Estos resultados de investigación, junto a los de efectos de velocidad positivos, descartan la alternativa radical al enfoque en las formas, es decir, un enfoque exclusivamente centrado en el significado, defendido por Krashen entre otros (véase, por ejemplo, Krashen, 1985, 1993; Krashen & Terrell, 1983).

Por estas y otras razones he argumentado (véase por ejemplo Long 1991, 2000; Long & Robinson, 1998) a favor de una alternativa a ambos enfoques (en las formas y en el significado), lo que yo llamo el '*enfoque en la forma' (focus on form).* El enfoque en la forma implica atraer la atención de los estudiantes brevemente a objetivos lingüísti-

cos problemáticos, bajo ciertas condiciones, en contexto, durante una clase orientada comunicativamente. Esto puede ayudar a los aprendices a "notar" elementos en *el input* (en el sentido de Schmidt, 2001) que de otra forma se les podrían escapar, al igual que las incongruencias existentes entre *el input* y las formas anómalas de su producción, especialmente cuando el resultado no es una ruptura en la comunicación que pueda servir para ello.

Un factor crítico de este enfoque lo constituye el concepto de "oportunidad" en dos sentidos. Primero, para que el enfoque en la forma sea efectivo debe responder a la fase de desarrollo en la que se encuentran en ese momento concreto los aprendices. Dicho de otra manera, las formas que se presentan a los aprendices deben ser "aprendibles" en el sentido de Pienemann (véase, por ejemplo, Pienemann, 1984). De esta forma, en la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (véase, por ejemplo, Long, 1985, 2000; Long & Crookes, 1992, 1993; Long & Norris, 2000), se recomienda que sea la evidencia de dificultad mientras los aprendices trabajan en una tarea comunicativa lo que lleve a la intervención del profesor. La intervención se debe limitar sin embargo a juicio (consciente o inconsciente) del profesor a la potencialidad de aprendizaje de las formas (y por lo tanto de enseñanza) en ese momento. El enfoque en la forma intenta responder a un programa de aprendizaje interno del aprendiz, y por lo tanto es posiblemente más coherente psicolingüísticamente. Usar las dificultades de los aprendices como base de intervención significa que son los aprendices quienes controlan indirectamente el momento escogido para el enfoque en la forma, armonizando de esta manera el tratamiento con su disposición para aprender.

Segundo, a diferencia del enfoque en las formas (y al contrario de lo que se afirma erróneamente en algunas fuentes secundarias de la literatura de lingüística aplicada), el enfoque en la forma es por definición *reactiva*, no pro-activa. Es decir, *responde* a problemas comunicativo-lingüísticos de los estudiantes. Una visión pro-activa implicaría un enfoque lingüístico premeditado por parte del profesor, o sea, un enfoque en las formas. Como resultado, el estado psicológico subyacente de los aprendices en el enfoque en la forma y en el enfoque en las formas es muy diferente, siendo el primero mucho más propicio para facilitar el aprendizaje. En el caso del enfoque en la forma, en el momento en que se presenta un nuevo elemento, por ejemplo las reformulaciones correctivas momentos después de un intento fallido de expresar o descodificar el significado por falta o mal uso del elemento del código necesario, su significado y su función están probablemente listos para ser entendidos por el aprendiz. Esto simplifica la tarea de aprendizaje y significa que se liberan recursos de atención. En la enseñanza con enfoque en las formas, a la inversa, los aprendices se enfrentan de repente, sin un objetivo necesario, a nuevas formas, pero sus funciones y significados les resultan también desconocidos. Se les expone pues a la vez a formas, funciones y significados desconocidos. Otra ventaja del enfoque en la forma es que los aprendices probablemente atiendan con más detalle a la forma en *el input* ya que tienen una necesidad real en el momento de comunicarse, junto con la conciencia de que necesitan ayuda.

No es sorprendente que el enfoque en la forma esté acumulando considerable apoyo empírico como principio metodológico, más allá de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (ELBT; véase, por ejemplo, Norris & Ortega, 2000, para un meta-análisis

estadístico de unos 41 estudios comparando el enfoque en las formas, en la forma y el significado). Esto es así a pesar de la falta de reconocimiento de las ventajas implícitas del enfoque en la forma en la literatura experimental hasta el momento. El aprendizaje indirecto e implícito requiere tradicionalmente mayor trabajo, y son especialmente útiles para objetivos difíciles. Sin embargo debido a las limitaciones de los investigadores cuando llevan a cabo experimentos reales, la mayoría de los estudios comparativos hasta la fecha han estudiado la adquisición de formas lingüísticas sencillas en estudios a corto plazo en laboratorios.

El enfoque en la forma es uno de los diez *principios metodológicos* supuestamente universales[2] en la ELBT, todos ellos realizables mediante una amplia y potencialmente infinita, gama de *procedimientos pedagógicos*. La elección de éstos es una cuestión local en función de diferentes factores como son el nivel de competencia, la edad y el conocimiento del aprendiz y el medio de presentación. Así, para presentar el principio metodológico 6 (PM6) "enfocar en la forma", un profesor puede escoger una gama de recursos implícitos y explícitos, desde el torrente del input y el relieve tipográfico añadido *al input* hasta las reformulaciones y correcciones directas de errores, el procesamiento *del input*, las reglas gramaticales explícitas y la técnica llamada "*Garden Path*" (para una discusión detallada, véase Doughty & Williams, 1998).

Además de ser más justificables psicolingüísticamente para la enseñanza, existen otras ventajas a favor del uso de tareas y no de textos al diseñar un nuevo programa de lengua. Una de ellas, de especial relevancia para un curso de LpFE, es que las tareas, el conocimiento y las normas de actuación, que no son unidades lingüísticas de ningún tipo, son las formas en que normalmente se conceptúa un trabajo en la mayoría de las condiciones sociales, según se refleja en las descripciones de profesiones, trabajos (dentro de profesiones) y anuncios de puestos de trabajo determinados. Véase, por ejemplo, el *Diccionario de Títulos de Profesiones (Dictionary of Occupational Titles, U.S. Department of Labor*, 1991) o el *Manual del Soldado de Tareas Comunes (Soldier's Manual of Common Tasks*, U.S. Army, 1987. El uso de tareas constituye una ventaja importante a la hora de abordar el análisis de necesidades (AN) -- el primer paso en el diseño de un programa de ELBT, al igual que debería serlo para el diseño de cualquier programa de propósito específico a cualquier nivel.

En los lugares donde están disponibles, y frecuentemente lo están, las buenas descripciones basadas en tareas, constituyen el primer paso de las dos principales etapas en un AN. Incluso cuando la información basada en tareas no está claramente disponible, ésta es relativamente fácil de obtener, y con mayor fiabilidad, por una persona interna. Los expertos en un campo—las personas que realizan un trabajo o entrenan a otras para hacerlo—a menudo saben muy poco sobre el lenguaje que se necesita para ese trabajo, pero son normalmente muy buenos explicando en qué consiste el trabajo. (Véase en Long, por aparecer, un estudio empírico de las necesidades de asistentes de vuelo que muestra este punto). Como no son lingüistas, esto lo hacen, naturalmente, en términos de tareas, conocimiento y criterios de ejecución requeridos en la profesión – y no en función de las estructuras gramaticales, nociones,

2. Algunos de estos principios metodológicos son: trabajar a base de tareas, no de textos; enfocar en la forma, no en las formas; proveer retroalimentación negativa; elaborar, no simplificar, el input; etc. Para una lista completa de estos principios, explicaciones, y base teórica y empírica, véase Doughty & Long, 2003.

funciones o cualquier otro tipo de unidad lingüística de análisis. Los analistas de necesidades, por otro lado, normalmente saben muy poco sobre los ámbitos especializados académicos o profesionales. Sin embargo, pueden identificar los recursos lingüísticos que se necesitan (el segundo paso principal en el AN: recoger muestras discursivas de la lengua), una vez determinado en qué consiste el trabajo, esto es, las tareas que sus aprendices encontrarán en el dominio discursivo de la lengua.

Al igual que con el análisis de necesidades (AN) en la enseñanza, las tareas (pedagógicas) son el principal nivel de análisis. A diferencia de 'orientación', 'método', o 'técnica', por ejemplo, se sabe que las tareas son una unidad útil alrededor de la cual el profesor puede planificar, presentar y repasar lecciones (Shavelson & Stern, 1981; Swaffer, Arens & Morgan, 1982). Las tareas son también útiles y motivadoras desde el punto de vista de los estudiantes. Se prestan a ser utilizadas en cursos caracterizados por la resolución de problemas y el aprendizaje activo (se aprende haciendo cosas). Este tipo de participación activa contribuye a que los estudiantes mantengan la atención durante más tiempo que las lecciones que se concentran en tratar puntos lingüísticos, por muy innovadores que sean. La experiencia práctica útil, con tareas reales da vida a conceptos abstractos y teorías haciéndolos más comprensibles. El conocimiento nuevo se integra mejor en la memoria a largo plazo, y se recupera con más facilidad, si se vincula a eventos y actividades del mundo real.

La noción de 'educación integral' fue precursora importante de estas ideas. Fue éste el principio rector para toda la filosofía y práctica de la educación liberal, ejemplificada en los escritos y escuelas experimentales de Charles Fourier, Paul Robin, Madeleine Vernet, Sebastián Faure, Leo Tolstoy y Francisco Feerer entre otros, y subsecuentemente en las filosofías de la educación de escritores como Deweey, Goodman, Holt, Illich y Freire. La Ruche de Faure (La Colmena), fundada en 1904 constituye un ejemplo famoso. En un ambiente racional, liberal, no represivo, co-educacional, los niños "problemáticos" rechazados por el sistema tradicional de educación francés aprendían matemáticas, ciencias y otras materias académicas eficientemente a través de la explotación de una cooperativa agrícola que producía huevos, leche, queso, verduras y miel, que después vendían en el cercano París para ayudar a mantener la escuela. (Para experiencias en inglés y abundantes fuentes de referencias en educación integral, véase Avrich, 1980, pp.3-68; Shotton, 1993, pp.1-32; y especialmente Smith, 1983, pp. 18-61.)

ELBT es un ejemplo de la visión pedagógica que combina la noción de aprender haciendo y la educación integral en varios niveles. Intenta equipar a los aprendices para la consecución de necesidades comunicativas actuales o futuras en un mundo real, según puedan ser identificadas a través de un análisis de las necesidades del aprendiz basado en tareas. Así en el aula, en lugar de estudiar el nuevo idioma como objeto para usarlo para comunicarse en un momento futuro, *los estudiantes aprenden la lengua mientras llevan a cabo tareas pedagógicas*. Casi todas las tareas pedagógicas tienen un diseño "práctico" ('hands-on') con cualidades de resolución de problemas para despertar el interés de los aprendices y mantener su atención. Seguir instrucciones grabadas por un hablante nativo en una cinta mientras se sigue la pista de una ruta en un mapa de carreteras de Barcelona probablemente prepare mejor a los aprendices a encontrar el camino cuando se pierdan allí que el estudio de un "texto

de lectura" narrativo que describe la ruta que alguien siguió de A hacia B, o un diálogo que muestra a alguien pidiendo y recibiendo indicaciones. Montar aparatos y llevar a cabo experimentos químicos siguiendo instrucciones habladas o escritas probablemente prepare mejor a los aprendices para el trabajo en el laboratorio como parte de un título en un medio universitario español que el estudio enfocado lingüísticamente de un texto de lectura que describe a otra persona haciéndolo. Aprender a hacer una llamada telefónica por razones sociales, de negocios o por una emergencia médica mediante una representación, como en un juego de rol, y/o hacerla real según ciertas especificaciones, en un programa basado en tareas, es muy diferente a escuchar o leer un guión "muerto" sobre los esfuerzos de otra persona en un programa basado en textos. De hecho llevar a cabo una tarea, o inicialmente una versión más simple de ésta, es más relevante, comprensible y memorable que leer sobre otra persona que hace lo mismo.

Enfocar las lecciones en textos, por el contrario, como ocurre en la mayor parte de la enseñanza de lenguas basada en contenidos, significa estudiar el idioma como objeto, no aprender la lengua como entidad viva mediante su uso y la experiencia de su uso durante la realización de una tarea. Los aprendices necesitan aprender por sí mismos cómo se debe llevar a cabo una tarea. La adquisición de conocimiento de la L2 relacionado firmemente a tareas similares a las que los aprendices encontrarán en los dominios del discurso meta, aumenta la probabilidad de que el aprendizaje se generalice con éxito a esos dominios. Una ley básica de transferencia de formación es que cuanto más cercana sea una tarea de práctica a una tarea de transferencia, más probabilidades hay de que la práctica se transfiera.

En resumen, las tareas presentan varias ventajas sobre los textos como punto de partida para el diseño de cursos de LpFE. El interés en ELBT deriva de varias fuentes, incluyendo el potencial que ofrece para facilitar el análisis de necesidades, puesto que permite la producción de cursos diseñados sistemáticamente para que resulten relevantes según las necesidades comunicativas específicas de los aprendices, permitiendo, a su vez, desarrollar una competencia funcional en una lengua extranjera sin sacrificar la precisión gramatical, armonizando la metodología de la enseñanza de idiomas con los resultados de la investigación de adquisición de segundas lenguas (ASL)[3]. Sin embargo, sería injusto presentar cualquier tipo de instrucción basada en tareas, incluyendo TBLT (ELTB) como una panacea. Existen problemas que vamos a abordar a continuación.

Algunos problemas con las tareas

Algunos problemas surgen cuando se seleccionan tareas como unidades de análisis y hay que secuenciarlas —una cuestión que se plantea, por supuesto, pero que raramente se aborda científicamente, sin considerar el tipo de programa empleado. La solución implícita o explícita en la mayoría de los materiales sustentados gramaticalmente es una noción basada en la intuición y que dice apoyarse en criterios de *com-*

3. Se debe señalar que no todos los cursos llamados 'basados en tareas' y, según mi conocimiento, ninguno de los hasta ahora publicados en el sector comercial editorial, ofrecen estas ventajas. Más aún, aunque se ha escrito mucho sobre el aprendizaje basado en tareas, muchos de estos artículos utilizan el término "tarea" para cubrir programas gramaticales, nocional-funcionales o léxicos de algún tipo.

plejidad lingüística. Más allá de las diferencias obvias (las oraciones que contienen cláusulas de relativo son más fáciles que las series de relaciones 'FN copula FN', etc.), el criterio de complejidad lingüística se agota rápidamente. ¿Es este tipo de cláusula relativa más complejo que ese otro (para el hablante de una lengua X que aprende una lengua Y)? ¿Son las cláusulas relativas más complejas que las condicionales, o el subjuntivo más complejo que el participio pasado? Otro criterio es el de *utilidad*, o cobertura (*disponibilite*): la mayoría de las estructuras "útiles" van primero. De nuevo, la intuición reina, y uno se puede preguntar "¿más útiles para quién?" Estos mismos problemas afectan a los materiales nocionales-funcionales. ¿Se debe enseñar la secuencia antes que la duración, las peticiones antes que las disculpas o las secuencias antes que las peticiones? Y si es así, ¿se altera la respuesta por la estructura y/o realización léxica de las nociones o las funciones elegidas para una presentación temprana en la lengua meta X o Y, o para las dos lenguas X e Y? En algunos materiales recientes basados en el léxico (como COBUILD) se ha utilizado información basada en la frecuencia de un corpus, y han sido escritos usando las X00 palabras más frecuentes (de un corpus general). Aunque al menos está fundamentado en una base empírica, los problemas con este enfoque radican en el hecho de que no hay ninguna razón para esperar que un texto en particular se ajuste a los datos de la media de frecuencia de palabras: la frecuencia variará según el propósito específico o el dominio discursivo. Las estructuras gramaticales en los llamados materiales basados en el léxico se siguen ordenando intuitivamente. Ninguno de estos criterios tiene mucho que ver con el aprendizaje, es más, todos están relacionados con unidades de análisis descartadas en el terreno de la psicolingüística.

Mi propia solución, que constituye un importante componente de la ELBT, es no intentar ordenar ni las tareas-meta ni las tareas-tipo, o sea, *el producto* final en un programa basado en tareas, a semejanza de las estructuras gramaticales nativas. Mejor dicho, el enfoque debe estar en los pasos, en el proceso de aprendizaje, reflejados en las tareas pedagógicas, las aproximaciones primero simples y después progresivamente más complejas a la tarea meta en las que los estudiantes y los profesores trabajan en el aula. Siguiendo a Robinson (2001ª y en otras), debería ser posible ordenar las tareas pedagógicas racionalmente en términos de *complejidad de la tarea* pedagógica (que se puede medir de forma inherente, inmutable y objetiva), con la posibilidad de modificar la dificultad de la tarea (que varía en función de la interacción de cierta complejidad de una tarea con las características específicas de un aprendiz, como pede ser su capacidad en la L2) alterando las condiciones de la tarea (las circunstancias en las que se realiza la tarea, por ejemplo, con o sin tiempo para planear). Trabajando con una serie de tareas pedagógicas los aprendices pueden desarrollar las habilidades necesarias para llegar a realizar la tarea-meta identificada en el análisis de necesidades según los estándares requeridos. Robinson 2003 ha propuesto un modelo prometedor de relaciones entre complejidad de la tarea, dificultad de la tarea y condiciones de la tarea según exactitud, complejidad y fluidez en el interlenguaje. Robinson (2001b y en otros) define la complejidad de la tarea de dos formas, con una dimensión que implica elementos de redirección de recursos de una tarea, y otra dimensión constituida por las demandas de la tarea de agotamiento de recursos.

Aunque '*debería ser*' posible ordenar las tareas pedagógicas racionalmente e identificar las características de una tarea que predicen la complejidad, así como los efectos

de la complejidad de las tareas, la dificultad y las condiciones en el uso del interlenguaje, el jurado no ha deliberado todavía. Estas áreas están ahora mismo bajo investigación intensiva en ASL. Hasta la fecha los investigadores sólo han tenido éxito parcial pronosticando precisión del interlenguaje o complejidad a partir de la complejidad de la tarea pedagógica (ver, por ejemplo, Kong, 2002; Y-G Lee, 2002; Robinson, 1995, 2001b; Skehan, 1998). Lo que es peor, esto ha ocurrido con lo que debería haber sido una tarea relativamente sencilla de clasificar, principalmente basándose en dimensiones bastante concretas de baja inferencia, como son una orientación de aquí-y-ahora frente a allí-y-entonces, el número de opciones disponibles o elecciones que hacer cuando se completa una tarea (por ejemplo, seleccionar asientos en un avión en la clase económica o primera, pasillo y/o ventana, en este vuelo o en otro, etc.), el número de elementos implicados, (por ejemplo, coches y peatones en cada una de las diferentes versiones de dibujos sobre un accidente de tráfico), y el grado de diferencia (en tamaño, forma, color, etc.) entre elementos similares (véase Lee, 2002). Sin duda sería más difícil aún ordenar las tareas pedagógicas más abstractas como tres versiones de un discurso político, la negociación de un tratado o la charlatanería. Como ocurre frecuentemente en las primeras etapas de una nueva línea de trabajo, varios problemas metodológicos han debilitado los estudios realizados hasta el momento. Por ejemplo, aunque los expertos evaluadores en los estudios mencionados normalmente se mostraban de acuerdo antes de empezar el estudio en lo concerniente a la relativa complejidad de las diferentes versiones de las tareas que se iban a usar en el experimento, los participantes a veces percibían las tarea de una forma diferente y/o usaban atajos que tenían el efecto de simplificar lo que se suponía era una versión más compleja. (¡Ojalá los sujetos de nuestros experimentos supieran comportarse!).

Mientras esperan los frutos de las investigaciones, los diseñadores de cursos de ELBT recurren a los resultados empíricos obtenidos hasta la fecha añadiendo motivación teórica procedente de la bibliografía de la ASL y la lingüística aplicada. Están así obligados a armonizar las dos con una combinación de conocimiento de la experiencia acumulada de los profesores y lo que persiste como único recurso de la mayoría de los escritores de materiales: la intuición. La figura 1 muestra la estructura de un módulo de materiales de ELBT desarrollado para principiantes en un proyecto de demostración patrocinado con fondos del gobierno federal sobre ELBT para la enseñanza del coreano como lengua extranjera en la universidad de Hawai (Long, et. al. 1999-2002) (ir a 'TBLT in FLE' y buscar bajo "*Korean*"). Los resultados de un análisis de necesidades (Chaudron et. al., por aparecer) mostraron que más del 90% de los aprendices ya han visitado y/o tienen intención de viajar a Corea por varias razones. El primer módulo desarrollado para un grupo de estudiantes (casi principiantes) estaba compuesto por una serie de siete tareas pedagógicas motivadas por la tarea meta, 'seguir indicaciones en la calle.' El desarrollo de la octava tarea pedagógica se está considerando. *Prototype Directions Module* ofrece argumentos e ilustra el proceso de tareas pedagógicas desarrolladas en inglés. Esta pauta se usó para desarrollar los materiales de coreano (véase Figura 1). Para más detalles, véase Chaudron et al. en prensa; Doughty & Long, 2003, y para una demostración en vídeo del módulo en su uso en el aula, Long et al., 2003.)

Tarea meta: Seguir indicaciones de cómo llegar a un lugar

Tareas pedagógicas:

1 Escuchar numerosos ejemplos de discurso meta en torno a la realización de la tarea meta, esto es, ejemplos genuinos de HN de coreano dando instrucciones de cómo llegar a un lugar.
2 Escuchar fragmentos de instrucciones elaboradas mientras se traza la ruta en un mapa muy simple, 2-D. Dentro de esta tarea, los fragmentos van aumentando en complejidad.
3 Escuchar fragmentos más complejos mientras se traza la ruta en un mapa 3-D más complejo, contestando preguntas periódicamente como '¿Y dónde estás ahora?'
4 En parejas colaborando, leer instrucciones escritas (primera pareja) y seguirlas (segunda pareja) en un mapa simple.
5 Usando mapas reales de Seúl, escuchar ejemplos de discurso-meta elaborado y seguir rutas ya marcadas en el mapa con líneas de colores.
6 Seguir una ruta desconocida desde un punto de partida dado, con verificaciones de comprensión como "¿Y dónde estás ahora?" durante el trayecto y al final.
7 Hacer lo mismo que en TP7 pero de una sola vez, o sea, sin para das ni verificaciones de comprensión durante el trayecto, pero marcando el edificio/espacio/etc. en el mapa al final de cada ruta como evidencia de haber alcanzado el destino con éxito.
8 Tarea con mapa en realidad virtual. Usando vídeo del lugar meta y audio de discurso meta, completar una simulación de la tarea meta. (Esto se puede usar como examen de salida si la localización física de los aprendices no está en la comunidad meta). Para un prototipo en español, ver por ejemplo En busca de esmeraldas (Gonzalez-Lloret, 2002).

Figura 1

Otro asunto por resolver (como acostumbra a ocurrir en todo tipo de programas de estudios) es el de la "transferencia" de aprendizaje. Según atestigua la literatura sobre evaluación de la lengua, se sabe poco, si es que algo se sabe, sobre la posibilidad de predecir la habilidad de los aprendices para llevar a cabo una tarea basada en otra. ¿Cuánto deben parecerse las tareas de entrenamiento y transferencia? ¿Es posible analizar el *concepto* subyacente y asumir que el éxito basado en una o dos tareas indica la capacidad de ejecutar (¿cualquier?) otra tarea similar?, o ¿se debe evaluar por separado la actuación de los aprendices en cada tarea meta? Las respuestas a estas preguntas tienen implicaciones que van mucho más allá de la mera evaluación (y más

allá de la evaluación de la actuación basada en tareas). En lo que concierne al contenido de un curso, por ejemplo, cuantas más habilidades se generalizan menos tareas meta se necesitan incluir en los materiales del curso. En teoría, si no se produjera ninguna generalización, sería necesario escribir series de tareas pedagógicas para cada tarea meta, lo que claramente no resultaría rentable en cuestión de tiempo, esfuerzo, y fondos. Para una discusión de estos y otros asuntos relacionados, Mislevy, Steinberg y Almond 2002; Norris, Brown, Hudson y Bonk 2002; Norris, Brown, Hudson y Yoshioka, 1988. Una vez más la transferencia de entrenamiento es un asunto (oscuro) para todos los diseñadores de cursos independientemente del tipo de curso del que se trate. El hecho de que la mayoría no se dé cuenta o lo ignore no impide a los defensores de programas basados en tareas que intenten encontrar una solución.

Un tercer asunto (el último al que hago referencia por falta de tiempo) tiene que ver con los *ejemplos discursivos de los tipos de tareas*, específicamente la tipología de modificaciones óptimas para el input en la L2 a la que los estudiantes se ven expuestos. Mientras que las tareas son unidades de análisis en ELBT, y constituyen el punto de partida de la preparación de materiales, obviamente los estudiantes todavía necesitan ser expuestos a ejemplos relevantes de discurso lingüístico correcto. Surge así una pregunta sobre qué tipos de textos deben encontrar, cuándo y cómo. De las tres áreas problemáticas, ésta es la que ha alcanzado un mayor progreso.

Tanto los textos genuinos (llamados "auténticos") como su alternativa más popular, los simplificados, sufren de serias desventajas como input adecuado para el aprendizaje de idiomas. Excepto cuando se usan a un nivel muy avanzado, los *textos genuinos* (escritos originalmente por y para hablantes nativos, no para la enseñanza de lenguas) impiden el aprendizaje ya que se expone a los aprendices a enormes cantidades de lenguaje desconocido (vocabulario nuevo, sintaxis compleja, etc.) sin recursos que compensen y faciliten la comprensión. Presentan una meta lingüística demasiado densa ya que les falta redundancia. La "solución" tradicional a este problema es la simplificación. Los *textos simplificados* mejoran la comprensión mediante el uso de oraciones más cortas y vocabulario y gramática restringidos. Sin embargo, tienden a convertirse en un *input* rebuscado, *input* base del tipo que aparece en las lecturas, que los escritores de materiales pretenden sea independiente y autónomo, con el resultado de que carecen de rasgos propios del discurso natural tales como un final abierto o la intertextualidad, o no son lo suficientemente implícitos, entre otras características. Estos textos simplificados, además, impiden el aprendizaje también porque modelan un uso artificial de la lengua; combinan, por ejemplo, palabras que normalmente no van juntas, sin uso (Widdowson, 1972), y –una falta esencial— extraen del *input* precisamente aquellos elementos que los aprendices necesitan para poder aprender. Afortunadamente existe una tercera alternativa considerablemente prometedora: *la elaboración*.

La elaboración es un enfoque dirigido a mejorar la comprensibilidad de textos hablados y escritos que surgió de resultados de investigación sobre el 'habla dirigida a los extranjeros' en los años 70 y 80. Al contrario de lo que algunos teóricos de ASL afirmaron en aquel momento, los estudios han mostrado que aparte del uso de una velocidad más lenta de emisión y oraciones más breves, lo que mejora la comprensibilidad, los hablantes nativos (HN) simplifican poco sus enunciados. En su lugar, logran

transmitir su mensaje a los hablantes no- nativos (HNN) principalmente por medio de alteraciones a nivel del discurso, lo que ayudó a los interlocutores no-nativos a arreglárselas con un vocabulario (mantenido) y una sintaxis bastante complejos. *La estructura de la interacción* de una conversación entre HN-HNN se modifica durante *la negociación de significado* (mucho más en ciertos tipos de tareas que en otros, por ejemplo, tareas cerradas y de doble vía) por el uso más frecuente de recursos como un tratamiento simple y breve de temas de conversación, una orientación hacia aquí-y-ahora, confirmaciones, repeticiones (exactas o semánticas, propias o por otros, completas o parciales), reformulaciones, confirmaciones, verificaciones de comprensión, solicitudes de clarificación y otros tipos de andamiaje (*scaffolding*) como desintegración , alternancia léxica, una preferencia de los HN por preguntas sí/no o con alternativa sobre preguntas de contenido (*wh questions*), y la aceptación de los HN de los cambios accidentales de tema hechos por los HNN (Para información y revisiones de la literatura, véase Gass, 2003; Long, 1983b, 1983c, 1996; Wesche, 1994). Resultados similares se han confirmado en conversaciones de HNN-HNN (Pica, Lincoln-Porter, Paninos & Linnell, 1996).

Introducir el concepto de "elaboración" en los materiales implica añadir redundancia y regularidad a un texto, y a menudo señales más explícitas de su estructura temática, seguido de la extracción gradual de las "muletas" que proveen las modificaciones según se incrementa la competencia del aprendiz. La redundancia se logra con recursos como la repetición, la paráfrasis, los sinónimos para los elementos léxicos de baja frecuencia en oraciones en aposición, una preferencia por oraciones nominales completas en lugar de pronombres, y una forma más marcada de señalar las relaciones gramaticales y semánticas extraíbles del contexto, por ejemplo, el uso de partículas opcionales en japonés para marcar el tema, sujeto, objeto, direccionales y locativos. *La regularidad* se obtiene a través de recursos como el paralelismo, el uso más frecuente de una estructura canónica, la retención de constituyentes opcionales, por ejemplo, los pronombres objeto en lenguas con pronombre sujeto no obligatorio (pro-drop), oraciones nominales completas en lugar de anáforas y una combinación de la secuencia de mención con la realidad (orden cronológico) (*El avión despegó antes de que la familia llegara al aeropuerto*, preferible a *La familia llegó al aeropuerto después de que el vuelo despegara/hubiera despegado* o *Cuando la familia llegó al aeropuerto, el avión había despegado)*. Un mayor grado de explicitud de las relaciones lógicas a menudo supone el uso (opcional) de marcadores explícitos de relaciones gramaticales y semánticas, anteriormente mencionadas, y conectores intra-oracionales e inter-oracionales, como pero, *así, sin embargo, aunque, por eso, por otro lado, como resultado y mientras que*. Varios de estos procesos y características se pueden ver en le texto del ejemplo que aparece en la Figura 2.

Versión genuina (HN-HN)

A menudo se sostiene que el advenimiento de los ordenadores personales tiene gran importancia social. La extensa disponibilidad de procesadores de texto, por ejemplo, supuestamente ha tenido un impacto importante en la productividad de los que tradicionalmente se han ganado la vida, al menos en parte, con un bolígrafo, o más recientemente con una máquina de escribir.

Versión elaborada

A menudo se sostiene que el advenimiento, o llegada, de los ordenadores personales tiene gran importancia social. Por ejemplo, los procesadores de texto están disponibles para todos fácilmente y extensiblemente. Esta extensiva disponibilidad de los procesadores de texto ha causado un importante aumento, piensa la gente, en la cantidad de trabajo, o productividad, de cierto grupo de personas. El grupo cuya productividad supuestamente ha recibido ayuda de esta manera es el de las personas que tradicionalmente siempre se han ganado la vida, eso es, ganado dinero, al menos en parte escribiendo, o con un bolígrafo, o en años recientes, con una máquina de escribir…

Figura 2

A excepción de una velocidad más lenta de producción, en el que se incluye el uso de pausas (Blau, 1990, 1991; Griffiths, 1992; Kelch, 1985) y de marcadores globales, por ejemplo, señales o meta-declaraciones sobre proposiciones principales o puntos de transición en la lectura, tales como *Lo que voy a contar a continuación es X o Esa es la razón por la que* X (Chaudron & Richards, 1986; pero véase también Dunkel & Davis, 1994), los ajustes individuales por sí solos no son normalmente suficientes para mejorar la comprensibilidad total de pasajes completos o pequeñas lecturas (Blau, 1982; Parker & Chaudron, 1987). Sin embargo, se ha mostrado que el recurso de la elaboración mejora significativamente la comprensión del *input* oral y escrito, o al menos no significativamente menos que la simplificación lingüística. Ambos, la simplificación y la elaboración, facilitan la comprensión a estudiantes de bajos niveles de competencia (Blau, 1982; Long, 1985; Tsang, 1987), sin embargo, hay evidencia de que el input elaborado puede ayudar a la comprensión lectora (Oh, 2001) y auditiva e indirectamente promueve la adquisición de vocabulario (Urano, 2000) entre aprendices más avanzados. También algunos estudios han mostrado que la elaboración ayuda más a los estudiantes más competentes (véase, por ejemplo, Chiang & Dunkel, 1992). La comprensión del discurso hablado que consiguen los aprendices es también mayor (Long, 1985). La elaboración logra su efecto positivo a pesar de producir lo que a menudo es un incremento considerable de la longitud de los enunciados/oraciones, la complejidad sintáctica y la longitud total del texto. Según la evaluación hecha por medidas estandarizadas de lectura, la dificultad de textos elaborados en algunos estudios es varios niveles mayor que la de sus equivalentes simplificados, y a menudo mayor incluso que la versión original base de los hablantes nativos. Para ilustrar este punto la Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas para los textos de guías de uso de informática (*computer literacy*.)

	HN	Simplificado	Elaborado
Palabras	57	60	104
Oraciones	2	5	4
Nodos	4	7	10
Palabras por oración	28.5	12	26
Nodos por oración	2	1.4	2.5

Tabla 1

A pesar del desagradable efecto secundario en la longitud total del texto, muchas de las personas expuestas a *input* elaborado en los 20 estudios de comprensión auditiva y de lectura realizados hasta el momento (para una revisión, véase Kim, 1996, 2003; Oh, 2001; Silva, 2000; Urano, 2000; Yano, Long & Ross, 1994) han mostrado una mejora de la comprensión, alcanzando a menudo niveles de comprensión comparables (sin diferencia estadística significante) a los grupos expuestos a versiones simplificadas del mismo texto (por ejemplo, Brown, 1987; Oh, 2001; Pica, Doughty & Young, 1986; Tsang, 1987; Yano et al., 1994). Asimismo, los sujetos en condiciones de simplificación y elaboración (menos frecuentes) también han superado en muchos casos significativamente a aquellos que recibieron una versión genuina (base comparativa).

Como ilustración, en el estudio llevado a cabo por Yano et al, 483 estudiantes universitarios de japonés leyeron 13 pasajes (que oscilaban en longitud de un párrafo corto a dos hojas) en una de estas tres versiones: genuina, simplificada o elaborada. La comprensión, evaluada por 30 elementos de elección múltiple, fue mayor en el grupo que recibió la versión simplificada, pero no significativamente mayor en un análisis estadístico que el grupo que recibió de la versión elaborada, a pesar de que el texto elaborado era (a) un 16% más complejo en palabras por oración, un 60% más largo y casi a un nivel más elevado de dificultad en la capacidad de comprensión de lectura que el texto genuino y (b) un 125% más complejo según la cantidad de palabras por oración, un 50% más largo, y seis niveles más difícil en facilidad de lectura que el texto simplificado. Los sujetos tuvieron el mismo tiempo para completar la tarea de lectura y la prueba de comprensión en las tres condiciones. Se encontró que el tipo de texto interactuaba con el tipo de tarea de comprensión: réplica, síntesis o inferencia. La actuación en los elementos de inferencia resultó superior entre los lectores de los textos elaborados. Los resultados de Yano et al. se confirmaron en un estudio realizado en una escuela secundaria con estudiantes coreanos de inglés como lengua extranjera (Oh 2001). La retención del contenido proposicional original fue superior también en los textos elaborados (Long & Ross, 1993), descubrimiento éste de implicaciones especialmente interesantes para los sistemas de educación que operan en el ámbito de segundas lenguas, ya que sugiere que, a diferencia del habla simplificada de los profesores y el lenguaje de los libros, la elaboración no tiene por qué resultar en la reducción del contenido curricular.

En un estudio posterior Urano (2000) presentó a tres grupos de 10 universitarios japoneses estudiantes de inglés como segunda lengua formados al azar, 10 oraciones en inglés en una pantalla de ordenador en una de estas tres versiones: base (HN), simplificadas léxicamente y elaboradas léxicamente. Un cuarto grupo vio 10 oraciones como distractores durante un periodo de tiempo equivalente. La comprensión de lectura se midió según la media de tiempo empleado en la lectura y con preguntas de comprensión en cada oración. Una prueba inesperada de vocabulario en dos secciones, el reconocimiento de formas y el significado evaluaron la adquisición indirecta de vocabulario. Urano encontró que ambas condiciones, esto es, la simplificación y la elaboración léxicas, mejoraron significativamente la comprensión, como mostró una media (menor) de tiempo de lectura que necesitaron para comprender el texto, en comparación con el tiempo requerido por los sujetos en la condición base. La adquisición indirecta de vocabulario, medida por indicadores de reconocimiento de formas,

fue mayor para los estudiantes de competencia superior en la condición elaborada que en la condición base, mientras que los estudiantes de competencia inferior lo hicieron mejor con las oraciones simplificadas que los del grupo base. Sin embargo, el aprendizaje indirecto fue pequeño en todas las condiciones, probablemente porque una sola exposición a los elementos léxicos meta no es en sí suficiente.

En un estudio auditivo Toya (1992) entrenó brevemente a 109 estudiantes universitarios japoneses en el reconocimiento de seis recursos (identificados por primera vez por Chaudron, 1982 en un estudio de elaboración del habla de los profesores) usados para ofrecer explicaciones implícitas y explícitas de elementos léxicos para después comparar los efectos de las explicaciones implícitas (EI) y explícitas (EE) (dos tipos de elaboración) de elementos de vocabulario desconocido en la adquisición de esos elementos. Los estudiantes escucharon dos textos tres veces cada uno y realizaron una prueba receptiva del significado de los elementos meta después de cada exposición. Cuatro semanas después recibieron una prueba posterior retardada (*post test*). En cada texto un tercio de los 12 elementos léxicos meta recibió EI, otro tercio EE, mientras que el resto se dejó sin elaborar, como en el original, se rotaron los elementos y el tratamiento y se contrabalancearon las tres formas de cada texto. Se descubrió que la comprensión de los elementos meta mejoró con cada exposición, y el incremento entre la primera prueba y la prueba posterior retardada fueron significativamente mayores en las tres condiciones. Sin embargo la versión EE produjo resultados significativamente superiores según los resultados del análisis estadístico que las otras dos versiones (EI y la versión base), aunque la diferencia había desaparecido completamente en el postest retardado, probablemente debido a la falta de exposición a los elementos durante el periodo de intervención. Los recursos explicatorios más explícitos (definición, nominación y descripción) parecieron facilitar un mayor reconocimiento de las metas que los recursos implícitos (aposición, paralelismo y paráfrasis)[4], pero quizás también resultaron en algo más similar al aprendizaje intencionado comparado con la condición EI más indirecta[5]. De todas formas, los efectos beneficiosos de la elaboración resultaban obvios. En un estudio auditivo posterior, Derwing (1996) mostró que los profesores de inglés para coreanos de secundaria comprendieron las instrucciones EE significativamente mejor que las versiones sin elaborar o las excesivamente elaboradas. También 74 estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera (EFL) de nivel "intermedio-avanzado" y "avanzado" de varios orígenes (diferentes L1), y 19 estudiantes japoneses asistentes a la escuela secundaria en Canadá entendieron significativamente mejor las versiones EE, EI y sin elaboración que la excesivamente elaborada.
En un estudio en el cual estudiantes de inglés como lengua extranjera debían colocar

4. Los siguientes son dos de los elementos léxicos meta (aquí subrayados) y tipos de explicación [EE] o [EI] utilizados en la investigación. (1) "Pero, como ellos [los griegos] no podían sumergirse en las aguas no podían poner al descubierto estos secretos. Poner al descubierto significa hacer que una cosa se conozca." [EE] O: "Pero como ellos [los griegos] no podían sumergirse en las aguas, no podían poner al descubierto estos secretos, o dar a conocer estos secretos." [EI] (2) "Y también aprendieron cómo no contaminar los océanos. Ya sabes, cuando el agua está contaminada, está sucia y poluta." [EE] "Y también aprendieron cómo no contaminar los océanos, o no ensuciar los océanos." [EI] La posibilidad de que EE pudiera haber funcionado mejor debido a la tendencia natural de repetir los elementos meta no ocurrió en EE, ya que una comparación individual de elementos en las medias de los post-tests mostraba que cinco elementos cuyo EE no incluía esta repetición produjeron aumentos equivalentes sobre EI a aquellos que sí la incluían.

5. Toya (1992, p.94) advierte que el hecho de saber que iban a ser evaluados solo en los elementos de vocabulario y no en la comprensión global de los pasajes, puede haber llevado a los sujetos a concentrarse en los anteriores y poner poca atención a esta última. Esta estrategia hubiera desfavorecido a EI, cuya efectividad reside en gran parte en el impacto que tiene en el aumento global de la comprensión de las formas metas en contexto.

utensilios en dibujos de una cocina, Ellis, Tanaka & Yamazaki (1994) encontraron significantemente mayor comprensión de instrucciones modificadas con interacción (en cuya realización se permitió a los aprendices pedir clarificaciones y confirmaciones), que en la versión base (HN) o la premodificada (HNN). La adquisición de vocabulario fue mayor también en la condición de modificación con interacción que en las otras dos. En un análisis de seguimiento de varios rasgos de las instrucciones, Ellis (1995) encontró que 'el rango', el número de instrucciones diferentes en las que aparecía un elemento meta, correlacionaba positivamente con el aprendizaje de vocabulario, mientras que la longitud de definición y número de caracteres definidos (algo semejante a elaboración excesiva) correlacionaba negativamente.

Como se puede ver, la elaboración logra mejoras de comprensión en mayor o menor grado comparables a las logradas por la simplificación, a pesar de que el sujeto en la condición elaborada se enfrenta a textos significativamente más largos que contienen significativamente *input* más complejo y lo hace en el mismo espacio de tiempo. En los estudios de laboratorio una mayor complejidad y longitud no resultan problemáticos, ya que normalmente son consecuencia de la elaboración que *desfavorece* la hipótesis. Sin embargo no necesitan enturbiar las aguas. La elaboración modificada – esencialmente la simplificación de la forma, típica del habla que los HNs dirigen a los extranjeros, reducción de enunciado o longitud de oración – sufre los efectos secundarios indeseados de la elaboración pura (véase Figura 3 y Tabla 2)[6].

1 *Versión genuina (HN-HN base comparativa)*

Como tenía que trabajar por la noche para mantener a su familia, Paco se quedaba a menudo dormido en clase.

2 *Versión simplificada*

Paco tenía que ganar dinero para su familia. Paco trabajaba por la noche. A menudo se dormía en clase.

3 *Versión elaborada*

Paco tenía que trabajar por la noche para ganar dinero para mantener a su familia, así que a menudo se quedaba dormido en clase al día siguiente durante la lección del profesor.

4 *Versión modificada elaborada*

Paco tenía que trabajar por la noche para mantener a su familia. Como resultado, a menudo se quedaba dormido en clase al día siguiente durante la lección del profesor.

Mantener significa
a educar
b dejar
c apoyar

Figura 3

6 'Mantener' se muestra en negrita en la versión modificada por elaboración para indicar que algunas veces se ha encontrado que el desarrollo del vocabulario mejora en materiales modificados (véase Cheng, 1995; Kim, 2003). Un efecto similar se puede conseguir en materiales auditivos añadiendo énfasis y/o una breve pausa "de preparación" ante los elementos léxicos clave cargados de significado.

	NS	Simplificada	Elaborada	Modificada elaborada
Palabras	20	19	32	29
Oraciones	1	3	1	2
Nodos	4	4	5	4
Palabras por oración	20	6.33	32	14.5
Nodos por oración	4	1.33	5	2

Tabla 2

Los textos elaborados que se emplean como ejemplos de discurso meta en los cursos de ELBT, y los textos en los cursos creados por aprendices mientras trabajan en aproximaciones progresivas más complejas a las tareas meta, son auténticos en dos formas. El *input* es relevante para los aprendices porque está basado en ejemplos genuinos de discurso meta para la tarea concerniente, y realistas psicolingüísticamente, ya que es *input* procesable por los aprendices y producción (output) procesada por ellos.

Para reiterar, el punto crucial sobre todos los hallazgos comparativos sobre comprensión es que la elaboración funciona sin extraer del *input* aquellos elementos a los que los estudiantes necesitan estar expuestos para progresar. Los textos genuinos retienen esos elementos, pero son simplemente demasiado complejos para todos los aprendices excepto para los avanzados, y por consiguiente, resultan inutilizables como *input* para la adquisición. La mejora indiscutible en comprensión que logra la simplificación, sale cara en lo que se refiere a la adquisición: la eliminación de muchas, normalmente la mayoría, de las metas de aprendizaje. La elaboración, por el contrario, mantiene casi todo el material desconocido, lo que significa que los elementos nuevos de la lengua están disponibles para ser adquiridos. (Véase Chaudron et al. en prensa, para una descripción detallada del diseño y producción de algunos materiales ELBT para coreano a nivel primario, desde el análisis de necesidades a implementación en el aula.)

En resumen, la elaboración de materiales para la comprensión auditiva y de lectura es una aplicación práctica de las investigaciones naturalistas y de laboratorio realizadas en los años 70 y 80 sobre el habla que los HNs dirigen a los extranjeros. *Los textos elaborados* logran un aumento en comprensión casi tan grande como los simplificados, pero esto sin impedir la adquisición. La comprensión mejora añadiendo redundancia (ocho tipos de repetición, paráfrasis, etc.) y transparencia (señalización clara y marcaje para destacar el tema, reversión de construcciones sujeto-predicado a tema-comentario, correspondencia en el orden de mención a la secuencia cronológica de eventos, preferencia por una orientación aquí-y-ahora, etc), reduciendo la velocidad de emisión, y en lo que concierne al discurso en la interacción, a base del uso frecuente de solicitudes de clarificación, verificaciones de comprensión y confirmaciones. La retención de metas lingüísticas desconocidas (nuevo vocabulario y sintaxis, palabras anexas (*collocations*), etc.) significa que los aprendices están expuestos a ellos – aún con comprensión, debido a la elaboración— . Esta exposición es esencial para poder aprender las nuevas formas proyectadas sobre sus significados y funciones.

Los textos se deben presentar no como si fueran objetos de estudio encontrados, como ocurre en los programas basados en textos, sino como componentes naturales en el proceso de realización de *tareas*.

'El *input* elaborado' está motivado teóricamente y lo suficientemente apoyado en la investigación para merecer su estatus como otro de los diez (PM3) necesarios en la enseñanza de la lengua basada en tareas (véase, por ejemplo, Doughty & Long, 2003; Long, por aparecer). Los materiales de comprensión auditiva (y de lectura) desde discurso políticos, pasando por conversaciones telefónicas, hasta conferencias académicas, se deben elaborar, no simplificar. Los textos elaborados son casi tan adecuados para facilitar la comprensión como las versiones simplificadas, y mejores para el aprendizaje de la lengua, principal interés de un programa de enseñanza de lengua. La creencia tradicional de valorar los materiales de enseñanza llamados "auténticos" necesita una urgente reconsideración.

Conclusión

Para finalizar, he intentado mostrar por qué las tareas son la unidad de análisis apropiada para el diseño de cursos para fines específicos, y por qué constituyen un punto de partida psicolingüísticamente más justificable que los textos. Los textos deben existir, por supuesto, ya que los estudiantes no aprenderán una lengua sin estar expuestos a *input* lingüístico. Sin embargo los textos se deben crear y encontrar como componentes naturales al realizar una tarea, no como piezas de museo congeladas e incorpóreas sin otra motivación de existencia que la de ser objetos del aprendizaje de la lengua. Esto es especialmente cierto en lo concerniente a la enseñanza de lenguas para fines específicos, ya que los textos escritos para la enseñanza de lenguas para no-especialistas tienen menos posibilidades de ser útiles para este grupo. La elaboración de textos genuinos de dominios discursivos específicos es más apropiada que la simplificación, y excepto en el caso de estudiantes muy avanzados, es más apropiada que el uso de textos genuinos sin modificar.

Dicho todo esto, no me engaño pensando en que todo lo que aquí he dicho hoy sea correcto. He indicado algunas de las áreas problemáticas actuales para los defensores de un enfoque basado en tareas, y con toda seguridad hay problemas desconocidos todavía. Se han destruido bosques completos para escribir ideas sobre cómo se aprenden y se deben enseñar los idiomas, y por lo que sabemos, nadie ha acertado aún. Seguramente mis ideas sobre los méritos de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas están parcialmente equivocadas también, quizá estén completamente infundadas. Creo que la obligación que tenemos como investigadores de ASL, lingüistas aplicados y experimentados profesores de lenguas– categorías no necesariamente exclusivas – es la de evaluar la historia y el estado actual de la teoría, los resultados de investigación y lo que parecen ser las mejores prácticas de enseñanza, y después exponer los argumentos a favor de lo que creemos que es correcto, según lo que pensamos que sabemos. A diferencia de algunas personas que prefieren recomendaciones más generales y más implícitas para enseñar ese mismo día, en mi opinión las generalizaciones, la vaguedad y las afirmaciones absolutas son cualidades que entorpecen el progreso de cualquier campo, y los argumentos y las sugerencias deben ser tan fuertes, tan específicos y tan explícitos como sea posible. Estas cualidades hacen

que las afirmaciones sean más vulnerables a rápidas refutaciones, lo cual es algo bueno. Descubrir cuanto antes que una idea no funciona, es mejor que trabajar con esfuerzo bajo la falsa impresión de que funciona, y es, además, un importante impulso para el progreso.

Bibliografía

Avrich, P. (1980). The modern school movement. Anarchism and education in the United States. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bartlett, N. J. D. (In press). A double shot 2% mocha latté, please, with whip: Service encounters in two coffee shops and at a coffee cart. To appear In M. H. Long (ed.), *Second language needs analysis.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Blau, E. K. (1982). The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico. *TESOL Quarterly* 16, 4, 517-28.

Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly* 24, 4, 746-53.

Blau, E. K. (1991). More on comprehensible input: The effect of pauses and hesitation markers on listening comprehension. ERIC DOC NO. ED340 234.

Brown, R. (1987). A comparison of the comprehensibility of modified and unmodified reading materials for ESL. *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 6, 1, 49-79.

Chaudron, C. (1982). Vocabulary elaboration in teachers' speech to L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition* 4, 2, 170-80.

Chaudron, C., Doughty, C., Kim, Y., Kong, D., Lee, J., Lee, Y., Long, M. H., Rivers, R., & Urano, K. (in press). A Task-based needs analysis of a tertiary Korean as a foreign language program. To appear in M. H. Long (ed.), *Second language needs analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Chaudron, C., & Richards, J. C. (1986). The effects of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics* 7, 2, 113-27.

Chiang, C. S., & Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly* 26, 2, 345-74.

Chung, H. (1995). Effects of elaborative modification on second language reading comprehension and incidental vocabulary learning. Unpublished MA in ESL thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.

Derwing, T. (1996). Elaborative detail: Help or hindrance to the NNS listener? *Studies in Second Language Acquisition* 18, 283-97.

Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 256-310). New York: Basil Blackwell.

Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology* 7, 3, September 2003, 50-80. (http://llt.msu.edu).

Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-262). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Dunkel, P., & Davis, J. N., (1994). The effects of rhetorical signalling cues on recall. In Flowerdew, J. (ed.), *Academic listening: research perspectives* (pp. 55-74). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(3), 305-328.

Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics* 16, 4, 409-41.

Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and L2 vocabulary acquisition. *Language Learning* 44, 4, 449-91.

Gass, S. M. (2003). Input and interaction. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 224-55). New York: Basil Blackwell.

González-Lloret, M. (2003). Designing task-based CALL to promote interaction: En Busca de Esmeraldas. *Language Learning & Technology*, 7(1), 86-104. Retrieved February 3, 2003, from http://llt.msu.edu/vol7num1/gonzalez/default.html

Griffiths, R. (1992). Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship. *TESOL Quarterly* 26, 2, 385-90.

Jacobson, W. H. (1986). An assessment of the communication needs of non-native speakers of English in an undergraduate physics lab. *English for Specific Purposes* 5, 2, 189-95.

Jansen, B., Lalleman, J., & Muysken, P. (1981). The alternation hypothesis: acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers. *Language Learning* 31, 315-36.

Kelch, K. (1985). Modified input as an aid to comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 1, 81-90.

Kim, Y. (1996). Effects of text elaboration on intentional and incidental foreign language vocabulary learning. Unpublished MA in ESL thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.

Kim, Y. (2003). Effects of input elaboration and enhancement on vocabulary acquisition through reading by Korean EFL learners. Unpublished Ph.D. dissertation. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.

Kong, D-K. (2002). Effects of task complexity on second-language production. M.A. in ESL thesis, Department of Second Language Studies. Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis.* London: Longman.

Krashen, S. D. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly* 27, 4, 722-25.

Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Hayward, CA: Alemany Press.

Lee, Y-G. (2002). Effects of task complexity on the complexity and accuracy of oral production in L2 Korean. Unpublished Ph.D. dissertation. East Asian Languages and Literatures (Korean)

Lightbown, P. M. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research on second language acquisition* (pp. 217-243). Rowley, MA: Newbury House.

Long, M. H. (1983ª). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly* 17, 3, 359-82.

Long, M. H. (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 2, 1983, 126-41. Reprinted in Candlin, C., and Macnamara, T. (eds.), *A reader in applied linguistics*. London: Routledge, 2001.

Long, M. H. (1983c). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. Studies in Second Language Acquisition 5, 2, 177-93.

Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In Gass, S. M., & Madden, C. G. (eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-93). Rowley, MA: Newbury House.

Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modeling and assessing* second language development (pp. 77-99). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Long, M. H. (1987). Instructed interlanguage development. In L. M. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition*: Multiple perspectives (pp. 115-41). Cambridge, MA: Newbury House/Harper and Row.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Long, M. H. (1996). Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. *University of Hawai'i Working Papers in ES*L 14, 2, 127-49. Also in Jacobs, G. M. (ed.), Language classrooms of tomorrow: Issues and responses (pp. 148-69). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. Revised and updated version to appear in Long, M. H., *Problems in SLA.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Long, M. H. (2000). Focus on form in Task-Based Language Teaching. In Lambert, R. L., & Shohamy, E. (eds.), *Language policy and pedagogy* (pp. 179-92). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Long, M. H. (to appear, a). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Long, M. H. (to appear, b). *Task-based language teaching*. Oxford: Basil Blackwell.

Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based language teaching. TESOL Quarterly, 26(1), 27-56.

Long, M. H., & Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case for task. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds.), Tasks in pedagogical context. Integrating theory and practice (pp. 9-54). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Long, M. H., & Norris, J. M. (2000). Task-based teaching and assessment. In Byram, M. (ed.), Encyclopedia of language teaching (pp. 597-603). London: Routledge.

Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H., & Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and content. In Tickoo, M. (ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 29-52). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Mislevy, R. J., Steinberg, L. S., & Almond, R. G. (2002). Design and analysis in task-based language assessment. *Language Testing* 19, 4, 477-96.

Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T., & Yoshioka, J. (1988). Task-based assessment. In Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T., & Yoshioka, J., Designing second language performance assessments (pp. 53-62). Technical report #18. Honolulu, HI: *Second Language Teaching and Curriculum Center*, University of Hawai'i at Manoa, 1998.

Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T., & Bonk, W. (2002). Examinees abilities and task difficulty in task-based second language performance assessment. *Language Testing* 19, 4, 395-418.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. Language Learning, 5(3), 417-528.

Oh, S-Y. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: simplification versus elaboration. TESOL Quarterly 35, 1, 69-96.

Parker, K., & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistic simplification and elaborative modification on L2 comprehension. University of Hawai'i Working Papers in ESL 6, 2, 107-33.

Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33(4), 465-97.

Pica, T., Doughty, C. J., & Young, R. (1986). Making input comprehensible: Do interactional modifications help? ITL Review of Applied Linguistics 72, 1-25.

Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D., & Linnell, J. (1996). Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of language lear-

ners? *TESOL Quarterly* 30, 1, 59-84.

Pienemann, M. P. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. Studies in Second Language Acquisition, 6(2), 186-214.

Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Language Learning* 45, 99-140.

Robinson, P. (2001ª). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287-318). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Robinson, P. (2001b). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. Applied Linguistics, 22, 1, 27-57.

Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 631-78). New York: Basil Blackwell.

Schachter, J. (1990). "On the issue of completeness in second language acquisition." Second Language Research 6, 2, 93-124.

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Selinker, L. (1979). On the use of informants in discourse analysis and 'language for specialized purposes. *International Review of Applied Linguistics* 17, 3, 189-215.

Shavelson, R. L., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments and behavior. Review of Educational Research 51, 4, 455-98.

Shotton, J. (1993). No master high or low. Libertarian education and schooling in Britain, 1890-1990. Bristol, England: Libertarian Education.

Silva, A. D. (2000). Text elaboration and vocabulary learning. Unpublished M.A. in ESL thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: oxford University Press.

Smith, M. P. (1983). *The libertarians and education*. London: George Allen & Unwin.

Sorace, A. (2003). Near-nativeness. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 130-51). New York: Basil Blackwell.

Swaffer, J. K., Arens, K., & Morgan, M. (1982). Teacher classroom practices: redefining method as task hierarchy. *Modern Language Journal* 66, 1, 24-33.

Swain, M. (1991). French immersion and its offshoots: getting two for one. In Freed, B. F. (ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 91-103). Lexington, MA: D. C. Heath.

Toya, M. (1992). Form of explanation in modification of listening input in L2 vocabulary learning. Unpublished MA in ESL thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.

Tsang, W. K. (1987). Text modification in ESL reading comprehension. Unpublished Scholarly Paper. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.

Urano, K. (2000). Lexical simplification and elaboration: Sentence comprehension and incidental vocabulary acquisition. Unpublished MA in ESL thesis. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Department of Second Language Studies.

Wesche, M. B. (1994). Input, interaction, and acquisition: The linguistic environment of the language learner. In Richards, B., & Galloway, C. (eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 219-49). Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. (1987). Against comprehensible input; The Input Hypothesis and the development of L2 competence. *Applied Linguistics* 8, 95-110.

Widdowson, H. G. (1972). The teaching of English as communication. *English Language Teaching* 27, 1, 15-19.

Williams, M. (1988). Language taught for meetings and language used in meetings: Is there anything in common? *Applied Linguistics* 9, 1, 45-58.

Yano, Y., Long, M. H., & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning* 44, 2, 189-219.

Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly* 16, 2, 169-83.