

L'APRENENTATGE DE LLENGÜES MITJANÇANT TASQUES PEDAGÒGIQUES

Roger Gilabert Guerrero

Universitat Ramon Llull / Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓ

En les darreres tres dècades, hi ha hagut un interès creixent per conèixer com les tasques comunicatives orals o escrites que els aprenents de llengües han de realitzar poden contribuir a l'aprenentatge d'una segona llengua o d'una llengua estrangera. Són tres les raons principals que han motivat la recerca sobre tasques per a l'aprenentatge de llengües. 1) En primer lloc, sovint s'ha argumentat que la realització de tasques comunicatives pot portar canvis en la interllengua dels aprenents, és a dir, en el sistema lingüístic transitori i provisional que l'aprenent d'una segona llengua o d'una llengua estrangera desenvolupa mentre l'aprèn. (Quan els aprenents realitzen tasques, sovint paren atenció i retenen informació sobre la llengua que estan utilitzant. Quines són les condicions, quan i per què els aprenents adquireixen noves formes d'una segona llengua o d'una llengua estrangera han estat preguntes centrals de nombrosos investigadors). 2) En segon lloc, la recerca pot identificar els trets de les tasques que tenen un impacte sobre el processament del llenguatge i aquesta informació pot proporcionar principis empírics per al disseny de tasques i materials pedagògics. 3) En tercer lloc, els dissenyadors i els professors poden escollir el disseny de tasques i les condicions de realització per guiar l'atenció dels aprenents cap a aspectes específics de la llengua que s'està aprenent; l'elecció dels dissenys pot utilitzar-se, de manera previsible, per

manipular com els aprenents duran a terme diferents tasques i poder promoure les oportunitats d'aprenentatge i el desenvolupament de la competència comunicativa.

De fet, aquestes qüestions són especialment pertinents per a almenys tres tipus de programes d'ensenyament que fan servir la tasca pedagògica com a unitat d'organització: a) els programes d'aprenentatge basats en tasques, b) els programes basats en els processos o *project work* i c) els programes d'aprenentatge de llengua i continguts integrats.

L'objectiu d'aquest article és, d'una banda, demostrar com es pot promoure l'aprenentatge i l'adquisició de llengües mitjançant l'ús de tasques i, d'altra banda, revisar com s'han utilitzat les tasques pedagògiques com a objecte d'estudi des del camp de l'adquisició de llengües. Per tant, començarem amb la definició de *tasca*, tot distingint entre tasques reals i tasques pedagògiques. A continuació, presentarem alguns dels arguments que s'esgrimeixen per defensar les tasques com a facilitadores de l'aprenentatge. Finalment, presentarem dues línies de recerca, una d'interactiva i una de cognitiva que, en l'actualitat, intenten aportar proves sobre com determinats dissenys de tasques pedagògiques poden facilitar l'aprenentatge de llengües.

2. DEFINICIÓ DE TASCA

En el camp de l'adquisició de segones llengües, són moltes les definicions que diversos autors han aportat sobre el concepte de tasca des de diferents perspectives. Cal, en primer lloc, distingir entre tasques de la vida real i tasques pedagògiques. Michael Long (1985: 89), per exemple, diu que per tasca podem entendre les “mil i una coses que la gent fa en la seva vida diària, a la feina, a l'oci, i en totes les activitats que hi ha enmig”. Segons aquesta definició, els exemples de tasques inclouen fer la reserva d'un hotel, treure un llibre en préstec, sol·licitar informació per correu electrònic, pintar una tanca, etc. La categoria *tasca* correspon, per tant, a una realitat psicològica i la major part de l'activitat humana, sigui comunicativa o no, pot ser vista com una sèrie de tasques.

Un exemple de tasca en què la comunicació juga un paper important pot ser una entrevista periodística. El procés per a la realització inclouria tota una sèrie de tasques més petites, com ara prendre una decisió sobre qui entrevistar, documentar-se i preparar l'entrevista, posar-se en contacte amb la font per fixar les condicions de l'entrevista i, finalment, la realització de l'entrevista. L'objectiu seria obtenir la màxima informació d'una font per informar el públic; el producte final seria una entrevista escrita, radiofònica o televisada. En aquest cas, la comunicació és imprescindible. D'aquest tipus de tasques, Long (1985) en diu *tasques objectiu*, és a dir, aquelles per a les quals volem preparar els aprenents i que es realitzen en la vida real fora de l'aula. Per preparar els aprenents caldrà, però, fer ús de tasques pedagògiques. Si considerem les definicions de diversos autors (Bygate, 2001; Skehan, 1998; Swales, 1990) per al nostre propòsit en

aquest article, definirem la tasca pedagògica com un procés amb un objectiu, amb tota una sèrie de passos o processos, mitjançant els quals l'aprenent ha de fer ús de diversos procediments cognitius i comunicatius i que té com a resultat un producte final definit.

3. LES TASQUES COM A VEHICLES DE L'ADQUISICIÓ

Com ja hem apuntat, l'interès principal dels investigadors que han fet i fan ús de les tasques ha estat demostrar que aquestes poden facilitar l'aprenentatge d'una segona llengua o d'una llengua estrangera. En la literatura sobre adquisició hi ha tres arguments principals que expliquen per què les tasques són coherents amb els processos mentals que porten a l'aprenentatge de llengües:

1) En primer lloc, les tasques poden acomodar els diferents ritmes d'adquisició de les estructures lingüístiques. Lluny de la visió que el nostre aprenentatge és acumulatiu (primer aprenem el present i després hi afegim el passat, el futur, i d'altres formes), els estudis en adquisició de llengües en els darrers quaranta anys han demostrat que aprenem només allò que estem preparats per aprendre en cada moment. Els aprenents de segones llengües aprenen les diferents estructures a ritmes força diferents i en ordres i seqüències determinats que sovint estan allunyats d'aquells que la lingüística descriptiva i els manuals d'aprenentatge han fixat com a apropiats (ex. present > passat > futur, etc.) Com diu Long (2000), el que es pot ensenyar està limitat pel que es pot aprendre. I afegeix; “la idea que el que ensenyem és el que ells aprenen, i que quan ho ensenyem és just quan ho aprenen, no és només simplista, sinó que és incorrecta.” El nostre

aprenentatge no és lineal, sinó que sovint pateix avenços sobtats i retrocessos, fent-nos desaprendre allò après i, finalment, reestructurar-ho i consolidar-ho. En aquest sentit, alguns autors han parlat de *backsliding* (literalment, ‘relliscada cap endarrere’) i d’aprenentatge en forma d’U. La recerca en adquisició de segones llengües en les darreres tres dècades ha demostrat, d’un manera molt sòlida, que tot aprenent passa per determinades seqüències de desenvolupament, en cadascuna de les quals crea unes categories provisionals que gradualment desapareixen fins a arribar a la seqüència següent. Cada aprenent, és clar, ho fa al seu ritme i seguint el propi programa intern, que està lligat a les seves habilitats, com ara la capacitat de memòria, l’edat, l’aptitud per a l’aprenentatge de llengües o la motivació. Per exemple, en el cas de la formació de preguntes, un aprenent estàndard habitualment començaria per una solució molt senzilla (“four children?”, fent ús de l’entonació, però sense cap marcador addicional); després utilitzaria altres formes acostades a la forma correcta (“what the dog are playing?”, ja amb marcadors, però encara de manera incorrecta); finalment arribaria a preguntes complexes i ben formades (“Why can’t you go?”). Més recentment, Shardwood-Smith i Truscott (2007) han assenyalat que el desenvolupament mou l’aprenent d’una solució a una altra, tot permetent que dues solucions estructurals diferents coexisteixin durant certs períodes. Un bon desenvolupament, ens diuen, generalment apareix en forma de canvis graduals en la freqüència d’ús d’una forma, amb períodes perllongats durant els quals els aprenents mantenen, simultàniament, dos grups de característiques gramaticals, com si estiguessin en dos estadis diferents al

mateix temps. El pas d’un estadi a un altre, per tant, no és brusc, sinó gradual, amb períodes de canvis més accelerats. Long (2000) ha defensat la idea que les tasques ajuden a moure els aprenents d’un estadi a un altre, al ritme dels seus programes interns, sense imposar unes formes determinades que, suposadament, l’aprenent ha d’aprendre en un moment donat. La flexibilitat de la tasca, moguda per la força d’assolir un objectiu comunicatiu, tindrà com a conseqüència empènyer l’aprenent d’un estadi a un altre. L’estudiant podrà fixar-se en allò que està preparat per aprendre i ignorar o evitar allò que encara li queda molt lluny. Com veurem més endavant, però, la realització de tasques en si mateixes no contribuirà a l’aprenentatge ni a l’adquisició. D’altres condicions i mecanismes, com ara l’exposició a l’*input*, la interacció i la retroalimentació negativa (*negative feedback*), seran necessaris per acompanyar i empènyer els aprenents en el seu recorregut pels diferents estadis.

2) En segon lloc, i elaborant la idea que hem apuntat abans, els aprenents creen en el propi procés d’aprenentatge unes categories gramaticals provisionals i unes hipòtesis que hauran de confirmar o rebutjar mitjançant les oportunitats de contacte amb la segona llengua. Bley-Vroman (1983) ha remarcat la idea que els estudiants construeixen les pròpies categories mentals, les quals són normalment transitòries i no tenen res a veure amb cap de les regles gramaticals de les gramàtiques descriptives. Per tant, existeix una discrepància entre la gramàtica interioritzada de l’aprenent (el sistema operacional subjacent al propi comportament lingüístic) i la descripció gramatical. De fet, una gramàtica tal com la conceptualitza subconscientment un aprenent és molt més complexa que

qualsevol gramàtica descriptiva. A més a més, l'aprenentatge de llengües és un procés mitjançant el qual les hipòtesis sobre la gramàtica estan constantment formulades, comprovades i revisades. Segons Swain i Lapkin (1995), quan els aprenents fan ús de la llengua mitjançant tasques, tant individualment com en interacció amb altres, comproven les pròpies hipòtesis respecte del coneixement receptiu que tenen de la llengua. Quan els estudiants realitzen una tasca de manera individual, poden traspasar els significats de la primera llengua a contextos de la segona llengua, traspasar significats que ja coneixen de la segona llengua a contextos nous, i poden formular i comprovar hipòtesis del sistema de la interllengua. En la interacció, poden comprovar si el que diuen és entès pels altres i si la seva interllengua està ben formada. Quan reben retroalimentació dels interlocutors (és a dir, d'altres aprenents o del professor), els aprenents poden negociar els significats i, en les pròpies produccions, es veuen forçats a ser més acurats i precisos en l'ús de la llengua. Si acceptem l'argument que els estudiants només aprenen allò que estan preparats per aprendre en l'estadi de desenvolupament adient, hem d'acceptar també que l'*input* que els estudiants reben en un moment donat pot ser bo o no per al propi desenvolupament. Quan produeixen llenguatge, però, els estudiants poden *monitoritzar* el propi procés d'aprenentatge. Addicionalment, i com apunta Gass (1997), la producció del llenguatge mitjançant tasques pot ajudar a desenvolupar l'automatització de la producció de la interllengua i forçar un canvi d'un processament de significats a un processament sintàctic. Per als defensors de les tasques com a unitats

d'aprenentatge, les tasques comunicatives són com camps d'experimentació on els aprenents posen a prova les pròpies hipòtesis sobre la llengua que estan aprenent i, sovint creen noves hipòtesis que, amb el temps, passaran la prova o desapareixeran. Atès que les tasques no imposen un estructura determinada que 'toca' aprendre, la seva flexibilitat permet als aprenents decidir les formes i estructures en què es volen fixar o en què estan preparats per fixar-se. De nou, i com veurem més endavant, en aquest procés de formació i comprovació d'hipòtesis hi haurà determinades condicions i mecanismes que facilitaran el procés de confirmació o rebuig.

3) Un tercer argument per a defensar les tasques com a mitjancers de l'aprenentatge és la funció de detecció (*noticing*) lligada a l'*output* o producció de la llengua i la funció de comparació cognitiva durant la realització de tasques, les quals estan estretament lligades a l'*input*. Swain (1995) suggereix que, en fer ús de la llengua, els aprenents poden adonar-se de les discrepàncies o 'forats' entre allò que volen dir i el que en realitat poden o saben dir, detectant així les pròpies mancances en la llengua que estan aprenent. El reconeixement d'aquestes mancances pot ser intern, de manera que és el propi estudiant qui detecta la mancança, o extern, és a dir, detectat per l'interlocutor o professor. Aquesta funció de detecció pot tenir dues conseqüències. Si hi ha *input* immediatament disponible, els estudiants poden generar processos mentals amb els quals revisen el propi coneixement per a consolidar-lo, o bé en generen de nou. Si no hi ha *input* immediatament disponible, els estudiants pararan atenció en l'*input* més endavant per tal de solucionar el problema i per omplir el

‘forat’. Altres autors, però, han destacat tota una sèrie de problemes amb la idea de lligar la detecció dels ‘forats’ i la comparació cognitiva a la idea del desenvolupament. Atès que la nostra capacitat d’atenció i la nostra memòria són limitades, perquè sigui cognitivament possible que els aprenents detectin els propis ‘forats’, han de tenir suficients recursos per a la coordinació de la memòria operativa (la que està activa en un moment determinat) i la memòria de llarg termini, que emmagatzema el nostre coneixement (Doughty, 2001). De la mateixa manera, els aprenents necessiten tenir suficients recursos cognitius per poder comparar les pròpies produccions amb les produccions dels seus interlocutors més competents. Izumi *et al* (1999) han suggerit que si existeix un vincle entre la detecció d’una mancança i el desenvolupament, aquest és indirecte i està supeditat a d’altres factors, com la complexitat de la tasca o una atenció a la forma efectiva (de comparació real entre la producció de la interllengua i l’*input* de la llengua objecte). Per tant, una tasca que sigui massa complexa, potser no deixarà prou recursos cognitius (atenció i memòria) perquè pugui tenir lloc cap mena d’aprenentatge. Com veurem més endavant, molta de la recerca que s’està duent a terme en l’actualitat intenta demostrar com determinats dissenys de tasques afecten el processament del llenguatge i com determinats mecanismes poden contribuir al vincle entre la detecció d’un ‘forat’ i el desenvolupament de la interllengua.

4. RECERCA DE LES CARACTERÍSTIQUES DE LES TASQUES DES DE LES PERSPECTIVES DE LA INTERACCIÓ I EL PROCESSAMENT DE LA INFORMACIÓ

Bàsicament són dues les perspectives des de les quals s’han investigat les característiques de les tasques que aporten informació sobre el processament i l’aprenentatge de les llengües. La primera és la perspectiva interaccionista, que s’interessa per conèixer com les tasques es poden modificar de manera que generin determinats episodis conversacionals que, teòricament, contribueixen a l’aprenentatge. La hipòtesi de la interacció, com Gass i Mackey (2007) l’han definida, sosté que, mitjançant l’exposició a l’*input* i la interacció amb altres interlocutors, els aprenents de llengües disposen d’oportunitats per detectar diferències entre les pròpies produccions o formulacions de la llengua que aprenen i la llengua dels interlocutors més competents. En aquesta interacció, els estudiants també reben retroalimentació o *feedback* dels interlocutors que, d’una banda, té l’efecte de modificar l’*input* que reben i, d’una altra banda, els empeny a modificar les pròpies produccions o *outputs* durant la conversa. Gass (1997), per exemple, defensa la idea que l’aprenentatge d’una llengua s’aconsegueix mitjançant la pressió comunicativa i que cal examinar la relació entre comunicació i adquisició, i els mecanismes com ara la detecció i la comparació cognitiva, que fan de mediadors entre comunicació i adquisició. És per això que la recerca sobre la interacció i l’aprenentatge s’ha fixat en quatre grans àrees, que poden explicar com es produeix l’aprenentatge: l’*input*, la interacció, l’*output* i la retroalimentació o *feedback* (Gass i Mackey, 2007).

Des de la perspectiva del processament de la informació, diversos autors han analitzat com les tasques i la manipulació de les seves característiques internes poden conduir a un desenvolupament equilibrat de la fluïdesa, la complexitat lèxica i estructural, i la correcció. Des d'aquesta perspectiva els estudis s'han centrat en diferents aspectes: 1) com la producció equilibrada respecte d'aquestes tres dimensions pot, potencialment, portar a un ús i una adquisició de la llengua més efectius, 2) de quina manera la informació de l'impacte del disseny de tasques sobre la producció pot ser utilitzada per decidir la seqüència en un programa, com per exemple, de més simple a més complexa. Autors com Skehan (1998), Robinson (2007) o Ellis (1997) s'han preocupat per determinar les exigències cognitives que determinats dissenys de tasques imposen sobre el processament del llenguatge per part dels estudiants, amb l'objectiu de seleccionar les tasques de manera que promoguin un desenvolupament equilibrat de les tres dimensions de la producció. Per a aquests autors, un disseny acurat que tingui en compte les exigències cognitives que les tasques imposen sobre el processament del llenguatge pot aconseguir: a) que hi hagi prou recursos cognitius d'atenció i memòria que permetin activar els mecanismes de detecció i memòria que permeten processar el llenguatge, no només per a la seva comprensió o producció, sinó també per aprendre; b) que en permetre aquesta detecció i comparació cognitiva, els estudiants puguin comprovar les pròpies hipòtesis i crear-ne de noves amb subsequents beneficis per a l'aprenentatge.

Totes dues perspectives estan d'acord, doncs, a posar l'èmfasi en el

processament del significat en combinació amb l'atenció a la forma. Només així, en contextos en què els estudiants comuniquen significats, i parant atenció en la formulació dels propis missatges, hi pot haver el desenvolupament i l'aprenentatge. Ja sigui individualment o en interacció, les tasques han de permetre als aprenents avançar d'un estadi de desenvolupament a un altre, tot ajudant-los a comprovar les pròpies hipòtesis sobre la llengua i a crear-ne de noves. Així doncs, la missió de la recerca sobre les tasques és demostrar que, efectivament, és així com ajudem els nostres estudiants a avançar en l'aprenentatge. Els estudis realitzats en les darreres tres dècades constitueixen un intent honest i raonat per entendre les relacions entre la producció i la interacció, d'una banda, i l'aprenentatge, de l'altra. Tot plegat va més enllà de la simple intuïció, i, com dèiem al principi, els descobriments d'aquests estudis ajudaran els docents a prendre decisions informades sobre com dissenyar tasques pedagògiques. Els resultats fins ara són, sens dubte, prometedors.

5. BIBLIOGRAFIA

- BLEY-VROMAN, R. (1983). «The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity». *Language Learning*, 33, 1-17.
- BYGATE, M. (2001). «Effects of task repetition on the structure and control of oral language». M. Bygate et al. (eds.) *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching, and testing*. Harlow: Longman, 23-48.
- DOUGHTY, C. (2001). «Cognitive underpinnings of focus on form». P. Robinson (ed.), *Cognition and second*

- language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 206-257.
- ELLIS, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- GASS, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GASS, S. M. I MACKEY, A. (2007). «Input, interaction and output: An overview». *AILA Review*, 19, 3-17.
- IZUMI, S., BIGELOW, M., FUJIWARA, M. I FEARNOW, S. (1999). «Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 421-452.
- LONG, M. H. (1985). «A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching». K. Hyltenstam i M. Pienemann (eds.) *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 77-99.
- LONG, M. H. (2000). «Focus on form in task-based language teaching». R. D. Lambert i E. Shohany (eds.) *Language Policy and Pedagogy*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 179-192.
- ROBINSON, P. (2007). «Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks». M. P. Garcia-Mayo (ed.) *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 7-27.
- SHARDWOOD-SMITH, M. I TRUSCOTT, J. (2005). «Stages or Continua in Second Language Acquisition: MOGUL Solution». *Applied Linguistics*, 26: 219-240
- SKEHAN, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, M. (1995). «Three functions of output in second language learning». G. Cook i B. Seidelhofer (eds.) *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- SWAIN, M. I LAPKIN, S. (1995). «Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning». *Applied Linguistics*, 16, 370-391.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.