

PETER SKEHAN  
*A Cognitive Approach to Language Learning*  
Oxford: Oxford University Press.  
1998, VII + 324 páginas

Con el debido reconocimiento de la abundante y significativa literatura sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL) publicada en los últimos años, Skehan se propone en este libro destacar algunas cuestiones que, a su juicio, no han recibido suficiente consideración en la investigación en este ámbito, a saber: 1) el lugar de la psicolingüística, como “disciplina fundacional”, en los estudios de uso y adquisición de lenguaje, 2) la división que se ha establecido entre los enfoques de tipo universalista y los diferenciales, a expensas de estos últimos y 3) la débil vinculación entre teoría y pedagogía. En efecto, si bien los estudios de ASL han logrado consolidarse como disciplina independiente, sus vertientes teóricas, según el autor, se encuentran en la lingüística y la sociolingüística más que en la psicología cognitiva contemporánea. La instalación de la psicología cognitiva en la base de la investigación en ASL permitiría la reformulación de conceptos en la perspectiva de la teoría del procesamiento de la información. Ello haría posibles las adaptaciones pedagógicas necesarias que contribuyeran a un proceso de ASL menos azaroso.

En torno a estas cuestiones, Skehan dedica los tres primeros capítulos a los conceptos fundamentales de la psicolingüística; desde el cuarto al séptimo capítulos, a la aplicación de dichos conceptos a la instrucción y evaluación; del ocho al once, se discuten los problemas asociados a las diferencias individuales; y el capítulo final ofrece una síntesis de las discusiones tanto teóricas como prácticas que preceden. De los nutridos doce capítulos de este libro, destacamos los contenidos que se resumen en lo que sigue.

A partir de la observación de que la adquisición de la lengua materna es invariablemente exitosa, lo que no siempre ocurre en el caso de las segundas lenguas, los estudiosos han buscado precisar el potencial de los modelos correspondientes a fin de vincular estos dos tipos de adquisición. En su primer capítulo, *Estrategias de comprensión y producción en aprendizaje de lenguas*, Skehan examina algunos de estos modelos, ya sea que se centren en la comprensión o en la producción como proceso básico en ASL.

Comenta, en primer lugar, la Hipótesis del Input Comprensible de Krashen (1985)<sup>1</sup>, señalando como su principal limitación su estatus teórico: no hay evidencia suficiente de que los procesos de comprensión puedan influir en la interlengua del aprendiente al punto de que la producción esté garantizada. Ha habido intentos más exitosos de explicar el proceso de comprensión por parte de otros estudiosos. Ya en 1977, Clark y Clark sostenían que la comprensión depende de tres fuentes de conocimiento: esquemático (de trasfondo y procedimental), contextual (de la situación y del co-texto) y sistémico (sintáctico, semántico, morfológico). A su vez, Eskey (1988) explica la comprensión en términos de procesos ascendentes y descendentes. Swain (1985), por su parte, destaca el valor de las estrategias en el proceso de comprensión, casi independientemente de las inferencias sintácticas, al punto de que la comprensión puede no tener ningún efecto en la construcción del sistema de interlengua.

<sup>1</sup>Para la información bibliográfica correspondiente a las referencias en esta reseña, consúltese la obra original.

Se ha postulado también, informa el autor, una Hipótesis del Output Comprensible (Swain 1985). En ella se propone una serie de roles atribuibles al proceso de producción que serían relevantes en la adquisición de lenguas: 1) generar un mejor input, 2) estimular el procesamiento sintáctico, 3) verificar hipótesis, 4) desarrollar automaticidad, 5) desarrollar habilidades discursivas y 6) desarrollar una voz personal. Tales roles constituyen otros tantos cuestionamientos a la hipótesis de Krashen.

Subsiste el problema, sin embargo, de si la sola producción es condición “suficiente y eficaz” para el aprendizaje de una lengua. Los roles 2), 3) y 4) incidirían en el desarrollo de la interlengua; los dos últimos, en la construcción de una competencia comunicativa. Aquellos asociados a la interlengua, a su vez, ponen de manifiesto las tensiones existentes entre exactitud y fluidez, lo cual, según Skehan, requiere de una actividad investigativa que deleve las condiciones en que dichas tensiones puedan resolverse.

Con posterioridad, han surgido otros enfoques en que, entre otras cuestiones, se busca precisar el lugar de la comprensión y la producción en el desarrollo lingüístico. Por ejemplo, una de estas aproximaciones se basa en el concepto de la negociación del significado (Pica 1994), en tanto que Byalistok (1990) postula dicho desarrollo a partir de la competencia estratégica. Skehan se refiere a los problemas tanto teóricos como empíricos asociados a estos enfoques.

En la perspectiva sugerida hasta este punto, es posible compartir la postura del autor en el sentido de que la lingüística, la sociolingüística e incluso la psicolingüística de base chomskiana pueden ser insuficientes para dar cuenta de los procesos asociados a la adquisición de lenguas, primeras o segundas. Las urgencias del procesamiento del lenguaje en tiempo real tienen un efecto sobre la comunicación normal, explica el autor, y los hablantes utilizan sistemas de conocimiento no analítico adecuados a la comunicación en dichos términos. Los usuarios, entonces, requerirán, por una parte, del contexto, de sus propias destrezas predictivas, del lenguaje elíptico y de estrategias de comprensión y producción como recursos que generen y economicen el tiempo necesario para el procesamiento del lenguaje y, por otra, de un sistema sintáctico que, si bien “fundamental y omnipresente”, puede ser soslayado al momento de la comunicación de significados.

Este último comentario conlleva una reevaluación del proceso de aprendizaje del léxico, lo que constituye el tema del capítulo 2, *El rol de la memoria y el aprendizaje léxico*.

A partir del supuesto de que la conexión entre el procesamiento real del lenguaje y el sistema gramatical subyacente será posible en la medida en que las reglas de la gramática sean realizadas mediante exponentes léxicos, el autor se refiere a las ventajas y limitaciones de una aproximación analítica a los componentes del procesamiento de la información asociados a la producción de lengua. Examina, en seguida, algunas “teorías alternativas” que permiten una mejor comprensión de modelos descriptivos adecuados para analistas y usuarios. Bygate (1987) ha propuesto sus “recursos creadores de tiempo”. Bolinger (1975) ha destacado el rol primordial de la memoria y el léxico por sobre las reglas en el uso del lenguaje. Por su parte, Sinclair (1991) pondera la recurrencia de determinadas combinaciones léxicas en vez de las “infinitas posibilidades combinatorias” permitidas por la gramática. Tannen (1989), finalmente, destaca el valor del lenguaje formulaico y, en especial, de la repetición en la conversación (los que, comenta Skehan, no se proveen regularmente a los aprendientes de segundas lenguas).

Con el propósito de explicar el lugar del léxico en la actuación lingüística, nuestro autor recurre nuevamente a Bolinger, quien plantea la existencia de una memoria caracterizada por la redundancia y las representaciones múltiples más que un sistema de memoria compacto y bien organizado. A partir de éstas y algunas otras consideraciones, se presenta a continuación una cuenta de la investigación realizada en torno al proceso de memorización en el lenguaje, durante el desarrollo de la cual Skehan se refiere a su propia

perspectiva sobre los problemas en cuestión. Finalmente, el autor destaca dos de las constantes temáticas en las páginas precedentes: la actuación y el uso. Anticipa, luego, un tema central en los próximos capítulos: el cambio en el sistema de interlengua.

Las etapas en el procesamiento de la información —input, procesamiento central y output— y las interacciones que se producen entre ellas son discutidas en la primera parte del capítulo 3, *Procesos lingüísticos en el uso y aprendizaje del lenguaje*. Con este propósito, Skehan revisa una serie de modelos, calificados como de “complejidad creciente”. En la segunda parte, el autor examina distintos estudios de base psicolingüística en que, estima, queda de manifiesto el valor explicativo de los correspondientes modelos para los problemas en cuestión. A partir de referencias a Anderson (1995) y Gathercole y Baddeley (1994), comenta brevemente la interacción entre memoria de largo alcance y memoria de trabajo en el contexto de la adquisición y uso de lenguaje. El autor profundiza, luego, en los problemas relacionados con tal interacción, siguiendo el “trayecto obvio”, del input al procesamiento central y, por último, al output.

Se presentan y evalúan los aportes de Schmidt (1990) y Van Patten (1996) en cuanto al procesamiento del input. El autor atribuye especial interés al constructo de ‘percatarse’ (*noticing*) en Schmidt. Skehan procede a la discusión de los sistemas de representación y del procesamiento central destacando el hecho de que la correspondiente investigación ha sido aporte, especialmente, de los psicólogos cognitivos. Se examinan dos aproximaciones a la cuestión de los sistemas representacionales: sistemas generativos basados en reglas (Reber 1989, por ejemplo) y sistemas basados en instancias en la memoria (*exemplars*). Nuevamente, Schmidt (1990 y 1994) pondera el papel del percatarse realizado por estos sistemas representacionales en el caso del usuario y la contribución de dichas percepciones a los cambios en el sistema de conocimiento en la memoria de largo alcance.

Por último, Skehan plantea las viculaciones que percibe entre el modelo de procesamiento de la información y la etapa de output, en el contexto de los estudios de lenguaje. El problema central, en este caso, está constituido por la fluidez, cuyo desarrollo es explicado por tres tipos diferentes de modelos: 1) los de aceleración, basados en la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental; 2) los de reestructuración, en que la fluidez es asociada a la mejor organización de la actuación sobre la base de una reorganización del sistema de reglas y 3) los modelos basados en la memoria, según los cuales la fluidez se logra recuperando desde la memoria las instancias correspondientes codificadas contextualmente. Skehan reconoce más fuerza explicativa a estos últimos modelos, sin ignorar las importantes contribuciones de los modelos procedimentales y de reestructuración.

La sucinta cuenta de investigación que complementa las descripciones precedentes en este capítulo refuerza el planteamiento de Skehan en cuanto a la fuerza explicativa de la teoría de orientación cognitiva para los estudios de ASL. Este informe está dividido entre estudios sobre input y los correspondientes a producción, en los cuales se explora el efecto del procesamiento sobre la interlengua. Van Patten (1990), por ejemplo, plantea la prioridad del significado sobre la forma en el procesamiento de una segunda lengua, lo cual verifica en un estudio centrado en la comprensión. Años más tarde (1993), en colaboración con Cadierno, investiga dos enfoques instruccionales: uno orientado a las reglas y el otro a las estrategias para el procesamiento de input. Los resultados obtenidos privilegian este último.

En general, los estudios informados apuntan en la misma dirección: el procesamiento de input no se orienta naturalmente a la forma excepto en la medida en que ésta sea necesaria para la comprensión. Las conclusiones pedagógicas son obvias.

Skehan formula algunas objeciones a estos hallazgos: ¿cuán permanente será el cambio logrado en la interlengua? y ¿qué impacto tendrán los procedimientos empleados

en el uso espontáneo de la lengua más allá de las evaluaciones inmediatas propias del estudio?

Los estudios de producción, a su vez, se proponen pesquisar la relación entre el sistema de interlengua, que Skehan considera equivalente al procesamiento central, y el sistema de output en el proceso de adquisición de una lengua. Tal es el caso de Tarone (1995), cuyos estudios sobre la atención revelan las diferencias observables en la exactitud en la producción ya sea que se trate de atención a formas redundantes (la -s de tercera persona del inglés, por ejemplo) o formas con particular relevancia en el discurso.

La planificación de la actuación ha sido investigada por autores como Ellis (1987) y Foster y Skehan (1996). Ellis busca establecer la correlación entre el tiempo de planificación y el nivel promedio de exactitud; los otros dos autores se han interesado en los efectos de la planificación en la ejecución de tareas. A partir de estos trabajos, y otros, Skehan concluye que la manipulación de las condiciones de procesamiento puede ser eficaz a la hora de la producción de una segunda lengua.

En el capítulo siguiente, *Modelos de aprendizaje de lenguas*, Skehan se aboca a la discusión de modelos actuales que expliquen los fenómenos psicolingüísticos que subyacen al desarrollo y la actuación en segundas lenguas. El autor se propone, desde la partida, contestar, a la luz de los modelos de aprendizaje de lenguas que evaluará a continuación, las cuatro preguntas siguientes: 1) ¿cuál es la naturaleza del sistema formal?, 2) ¿cómo se produce el cambio (el aprendizaje) en el sistema subyacente?, 3) ¿cómo se emplea este sistema para permitir la actuación en tiempo real?, 4) ¿cómo se relacionan la actuación y el cambio?

Nuestro autor revisa los modelos correspondientes, ofreciendo en cada caso una síntesis de sus planteamientos básicos y, a continuación, de los problemas y limitaciones que percibe al intentar aplicarlos en el contexto de la ASL. Así, por ejemplo, mientras los enfoques basados en la teoría de la gramática universal sugieren la posibilidad de una extensión a la investigación en adquisición de segundas lenguas, el autor destaca, entre otros problemas, la distancia entre la teoría de la GU y el ámbito de los estudios de segundas lenguas.

El Modelo Multidimensional (Pienemann 1984, 1989, Pienemann et al. 1988) es evaluado más favorablemente. Por su condición de cognitivo más que estructural (a diferencia de la GU), el autor atribuye a este modelo un mayor potencial al momento de explicar la ASL; sin embargo, no se lo considera viable todavía para proporcionar una cuenta lo suficientemente satisfactoria del desarrollo lingüístico. Se discute, luego, el Modelo de Análisis y Control (Byalistok 1990), el que, independientemente de su complejidad, resulta también insuficiente, sostiene nuestro autor, para el estudio de los problemas propios del campo de la ASL.

Finalmente, Skehan tabula las debilidades y fortalezas de los modelos examinados en relación con sus cuatro preguntas originales. En esta tabulación, encontramos que los niveles "débiles" y "neutrales" prevalecen, sobradamente, sobre el nivel "fuerte".

En la imposibilidad, al menos en el estado actual de la cuestión, de ofrecer un modelo formal que explique satisfactoriamente la actuación y el aprendizaje y las relaciones entre ellos, Skehan propondrá en los próximos capítulos una serie de principios que posibiliten la implementación de un enfoque tanto de la instrucción como de la evaluación basado en 'tareas'. Para ello, Skehan recoge una distinción básica entre 'representación' (la naturaleza del almacenamiento de la información) y 'proceso' (el acceso a tal representación), donde "la representación opera mediante un sistema de modo dual con acceso a reglas e instancias" (p.88), conceptos a los que el autor se refiriera anteriormente.

En el capítulo 5, *Principios para la instrucción basada en tareas*, se pondera el aporte de la teoría del procesamiento de la información a la especificación de la naturaleza de éstas.

El primer punto discutido por Skehan es la persistencia, incluso a expensas de los enfoques comunicativos, del "enfoque de las tres P's" (presentación, práctica y producción), equivalente al tránsito del conocimiento declarativo al procedimental. Aun así, se lo califica de "metodología empobrecida en cuanto a significado" (p.94). Esta persistencia podría ser explicada por la facilidad de vinculación de dicho enfoque tanto con la formación de profesores como con su práctica profesional, pero, muy especialmente, por la falta de una alternativa pedagógica clara. Tal alternativa estaría constituida, según Skehan, por el enfoque basado en tareas, que se presenta como teóricamente defendible y prácticamente factible.

Skehan recurre a distintos autores (por ejemplo, Candlin 1987, Nunan 1989, Long 1989) para establecer el concepto de 'tarea'. Éstas, entre otras consideraciones, se caracterizarán por la primacía del significado, la existencia de un problema que resolver y su similitud con actividades del mundo real. En última instancia, la ejecución de tareas permitirá que el aprendiente se involucre en mecanismos de adquisición 'naturalísticos', que el sistema de interlengua subyacente se expanda y que el desarrollo del proceso de aprendizaje sea impulsado en forma significativa.

En su aproximación psicolingüística cognitiva, nuestro autor avala los atributos reconocidos en las tareas en términos de las "capacidades de procesamiento de la información" y la "canalización selectiva de la atención" (p. 97) que ellas implican. Refuerza, luego, los planteamientos ofrecidos con la evidencia que aporta la investigación realizada en la últimas décadas. Esta extensa cuenta está organizada en torno a subtemas: nivel de dificultad de las tareas, efectos selectivos de sus distintos tipos, participantes involucrados y efectos del grado de familiaridad con ellas. El autor reúne los datos de su revisión en una tabla que cubre catorce años, incluyendo una clasificación de las tareas examinadas, su caracterización y resultados.

Sobre la base de sus planteamientos en los capítulos que preceden, Skehan formula su proposición para la *Implementación de la instrucción basada en tareas*, en el capítulo 6. Inicialmente, se describen dos aproximaciones posibles a dicha instrucción, que el autor califica de extremas: una basada en tareas orientadas a la estructura y la otra, a la comunicación. En vez de ellas, dice Skehan, se requiere de una postura cuyos rasgos centrales sean el equilibrio y la alternancia entre la atención a la forma y al significado.

En la versión de Loschky y Bley-Vroman (1993) de la aproximación más bien estructural, se plantean tres tipos de relaciones entre estructura y tarea: 'naturalidad' (en virtud de la cual la estructura no puede ser impuesta a la tarea), 'utilidad' (que se refiere al aporte de una estructura a la realización de la tarea sin exclusión de otras) y 'esencialidad' (que implica la necesaria subordinación de la tarea a la estructura). Estos autores sostienen que, pedagógicamente, se debería satisfacer este último criterio. No es el caso de Willis (1993), que aboga por las tareas de orientación comunicativa y, consecuentemente, suscribe el criterio de naturalidad.

Skehan propone su enfoque de las tareas como instancias de procesamiento de la información en que se ofrezcan posibilidades para el desarrollo sistemático de la interlengua y para una actuación efectiva. Cinco principios sustentan su planteamiento: 1) selección de un rango de estructuras meta, 2) selección de tareas que satisfagan el criterio de utilidad, 3) selección y secuenciación de tareas en función del logro de los objetivos de desarrollo, 4) maximización de las oportunidades de focalización en la forma a través de la manipulación atencional y 5) el establecimiento de ciclos conscientes de evaluación por parte de los aprendientes.

En línea con su aproximación basada en la teoría del procesamiento de la información, Skehan se detiene en este capítulo en los criterios 3) y 4). En lo que se refiere a la selección y secuenciación de tareas, nuestro autor informa acerca de los resultados de la

investigación realizada en torno a cuestiones como la negociación del significado, el nivel de dificultad de las tareas y la influencia de los objetivos en la ejecución de la tarea. El cuarto criterio, la implementación de la tarea y la manipulación del foco de atención, es también discutido detenidamente en torno a las etapas reconocibles en la realización de una tarea (previa a, durante y con posterioridad a su ejecución). Surgen aquí cuestiones tan importantes como la enseñanza inductiva y deductiva, la estimulación de la conciencia, la planificación, la atención y la reflexión.

Así concluye este capítulo que el autor califica de clave por las posibilidades pedagógicas que ofrece al mismo tiempo que dispone el trayecto para lo que parece su extensión lógica, la evaluación. Ésta constituye el capítulo 7, *Perspectivas del procesamiento para la evaluación*.

El autor afirma que, en la perspectiva en cuestión, es posible resumir dos aspectos de los estudios de ASL que han discurrido separadamente: el aprendizaje y su evaluación. La evaluación implica atribuir a un proceso de muestreo la eficacia necesaria para inferir habilidades, predecir la actuación y generalizar de un contexto a otro. Surge, entonces, una suerte de conflicto entre habilidad, actuación y contexto que debe resolverse de alguna manera. Skehan ofrece dos salidas a tal conflicto: una, elaborar un modelo que dé cuenta de las habilidades subyacentes y sus interrelaciones; la otra, desarrollar instancias directas de evaluación de la actuación. Bachman (1990), se nos informa, designa a estas alternativas 'enfoque de las habilidades interactivas' y 'enfoque de la vida real', respectivamente.

Skehan suscribe el enfoque de las habilidades interactivas, argumentando su potencial en cuanto a predicción y generalización. Para fundamentar su opción, examina distintas aproximaciones a los conceptos de competencia y actuación y a la relación entre ellos: Chomsky (1965), Hymes (1972) Canale y Swain (1980) Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996). Se detiene especialmente en los modelos de Canale y Swain y de Bachman y los sintetiza y evalúa en el contexto de la presente discusión. En estos mismos términos, destaca el concepto de 'competencia estratégica' en Bachman; ésta cumpliría la función de orquestar las contribuciones de otras competencias subyacentes durante la actuación.

Entre otros problemas, Skehan describe la dificultad de establecer una vinculación convincente entre la teorización sobre el modo dual de adquisición y uso del lenguaje y la conceptualización en torno a la competencia estratégica. Recurre, entonces, a la distinción entre 'analizabilidad' (almacenamiento psicológico de material lingüístico) y 'accesibilidad' (la forma en que se maneja la actuación en tiempo real) propuesta por Widdowson (1989), que permite una redefinición de la relación competencia-actuación aplicable a la evaluación.

En la explicación de Bachman del ejercicio de la competencia estratégica, ésta cumple una función reguladora mediante la determinación de objetivos comunicativos, la evaluación de recursos comunicativos, la planificación de la comunicación y su ejecución. A partir de los conceptos de planificación y ejecución, Skehan da cuenta de parte de su investigación sobre la evaluación y elabora el constructo de 'habilidad para el uso', un mediador entre la competencia subyacente y la actuación real. Nuestro autor atribuye ciertas ventajas a este constructo: "permite incorporar la comprensión derivada de la investigación de base psicolingüística" y "asumir la perspectiva de la codificación dual" (p.168).

Se requiere ahora de modelos de trabajo que permitan aproximarse a la evaluación en la perspectiva del procesamiento. Consecuente con sus sugerencias pedagógicas, Skehan propone la tarea como unidad de evaluación y, sobre esta base, se presentan el modelo de Kenyon-McNamara para la evaluación de la actuación oral (McNamara 1995) y su versión expandida.

Las bases necesarias para la investigación en evaluación de la actuación se presentan al término de este capítulo. Los correspondientes comentarios se agrupan en torno a tres cuestiones: la tarea como recurso de elicitación, las condiciones para el empleo de tareas como instancias de evaluación y los métodos de evaluación de actuación basados en tareas.

En sus conclusiones para este capítulo, Skehan manifiesta, en primer lugar, una postura novedosa con respecto al problema de la evaluación. Tradicionalmente, ésta es vista como un instrumento para resolver problemas prácticos; básicamente, asignar a los aprendientes a niveles. El autor propone “revertir esta relación y utilizar las técnicas de medición como procedimientos para explorar la posibilidad de verificación de los planteamientos teóricos que se realicen...” (p.180).

Un segundo comentario se refiere a la distinción entre evaluación débil y fuerte de la actuación. Mientras la primera simula las condiciones del mundo real para la cognición y el lenguaje (e.g., el conocimiento base de un especialista recogido en una instancia de evaluación), en la evaluación fuerte la producción de lenguaje no estará necesariamente subordinada al conocimiento base de tal especialista. Nuestro autor reconoce las dificultades de la evaluación fuerte al mismo tiempo que pondera la conveniencia de cautelar la generalización y las condiciones de procesamiento en las tareas seleccionadas en la evaluación débil.

En su comentario final, Skehan destaca la necesidad de reexaminar los métodos de investigación empleados en la evaluación de la ASL; para ello se requiere “refinar lo que actualmente es un modelo esquemático” (refiriéndose al modelo de Kenyon-McNamara), a partir de investigación experimental apoyada en las disciplinas fundamentales.

A partir del capítulo 8, *La investigación en aptitud lingüística* a diferencia de la postura universalista de los capítulos precedentes, Skehan aborda la problemática de la adquisición de segundas lenguas en la perspectiva diferencial. Destaca, sin embargo, que, con algunas excepciones (Larsen-Freeman y Long 1991, Ellis 1994, por ejemplo), la mayor parte de la reflexión, investigación, literatura y aplicaciones en el campo de la ASL ha operado sobre el supuesto de que todos los aprendientes, en cuanto tales, están provistos de los mismos recursos.

Naturalmente, Skehan se hará cargo de los aspectos cognitivos de las diferencias individuales y los discutirá desde el punto de vista de la teoría del procesamiento de la información. Deja establecido inicialmente que los estudiosos de la aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras no han sido mayormente influenciados por los trabajos en ASL, sino, más bien, por los correspondientes en la tradición diferencial en psicología.

Como condición previa a cualquier otro comentario, el autor examina las cuestiones conceptuales fundamentales en la investigación de la aptitud. Hace una distinción entre supuestos y críticas. El primer supuesto es que existe un talento que es específico a la adquisición de lenguaje; el segundo, que tal aptitud es estable y no es fácilmente modificable después de los primeros años de vida. A su vez, los críticos plantean que todos tienen aptitud, que las evaluaciones de aptitud no han sido bien comprendidas y que la aptitud está relacionada exclusivamente con los contextos formales y el aprendizaje.

En el apartado siguiente, nuestro autor examina algunos estudios en torno a diversos aspectos del problema: la estructura de la aptitud, los resultados de la investigación correspondiente, el origen de la aptitud, su relación con la enseñanza, los estudios en aptitud y adquisición y las aplicaciones de dicha investigación.

Carroll, cuyo trabajo en este ámbito se iniciara en 1959, merece especial mención. Su investigación condujo a una caracterización de la aptitud sobre la base de cuatro factores: habilidad de codificación fonémica, memoria asociativa, habilidad para el aprendizaje inductivo de lenguas y sensibilidad gramatical. Nuestro autor estima que el trabajo de Carroll no sólo ha resistido bien el paso del tiempo, sino que es también posible reconocer determinados componentes cognitivos en dichos factores.

Skehan reseña a continuación sus propios estudios sobre el tema, destacando lo que califica de "sorprendente" correspondencia entre, por una parte, la distinción entre adquisición basada en reglas versus adquisición basada en instancias en la memoria y, por otra, las distintas categorías de aprendientes exitosos documentadas en Skehan (1986c).

Informa también del importante estudio longitudinal realizado en Bristol en la década de 1980 con aproximadamente 100 niños (Bristol Language Project) que aportó evidencia, entre otras cuestiones, sobre los distintos ritmos de desarrollo en la adquisición de la lengua materna y posibles vinculaciones con la aptitud lingüística. En éste y otros estudios, Skehan encuentra argumentos que apoyan o impugnan los supuestos y críticas mencionados al inicio de este capítulo. Por ejemplo, Krashen (1981) observa que la supuesta aptitud opera únicamente en entornos instruccionales formales; Reves (1982) contrargumenta con los datos reunidos en su investigación de sujetos involucrados en procesos informales de aprendizaje del hebreo. Skehan expresa su preocupación por la relativa ausencia de investigación diferencial en aptitud y adquisición; las diferencias individuales en aptitud bien podrían desempeñar un papel importante en la adquisición si tal proceso implica la reestructuración por medio de la formulación a partir de un input. A este respecto, describe y comenta detenidamente el complejo trabajo de Robinson (1995c) sobre los efectos en la adquisición de variables tales como las condiciones de aprendizaje, la dificultad de las reglas y la aptitud. Los resultados indican que los procesos de adquisición efectivamente implican componentes aptitudinales.

A la hora de la aplicación de la investigación en aptitud, Skehan, apoyado en otros estudiosos, concluye que, si bien no hay un único tipo de enseñanza que pueda ser el mejor, un método específico en combinación con un perfil de aptitud específico podría crear condiciones óptimas para el aprendizaje. Se cuenta también con evidencia empírica a propósito de esta importante cuestión: el estudio de Wesche (1981), por ejemplo.

En el segmento siguiente, el autor coteja la caracterización original de Carroll con los puntos de la teoría del procesamiento de la información recogidos en los capítulos anteriores y propone su propia actualización del concepto de aptitud, los factores componentes de ésta y su correspondencia con las etapas del procesamiento de la información y las operaciones cognitivas que las realizan. En síntesis, la habilidad de codificación fonémica corresponde a la etapa de input y se concreta en la operación de percatarse; la habilidad lingüística analítica equivale al procesamiento central y requiere de las operaciones de identificación de patrones, de generalización, reestructuración y organización de la codificación dual; un tercer componente, la memoria, se vincula con la etapa de output y la operación correspondiente está constituida por la recuperación de la información a partir de reglas o de instancias en la memoria.

En las conclusiones, el autor retoma los problemas asociados al segundo supuesto y las correspondientes críticas. El primer supuesto —la aptitud lingüística es un talento específico— constituye, se nos anuncia, un aspecto del tópico del capítulo 9, *Cuestiones en la teoría de la aptitud: aprendientes excepcionales y modularidad*.

Al comienzo de este nuevo capítulo, Skehan sintetiza las cuestiones básicas de este segmento y anticipa sus conclusiones. La aptitud, originalmente planteada en términos más bien restringidos como un factor predictivo del éxito de un aprendiente, es recogida en una perspectiva más amplia en el capítulo 9. Nuestro autor sintetiza esta aproximación en tres preguntas: 1. ¿es la aptitud lingüística cualitativamente diferente de otros talentos?, 2. ¿son los aprendientes muy dotados simplemente aprendientes de un alto nivel de aptitud o tienen habilidades fundamentalmente diferentes? y 3. ¿existe alguna continuidad entre las habilidades para el aprendizaje de la lengua materna y el de una lengua extranjera?

Adicionalmente, la tercera de estas preguntas trae a colación otra dos cuestiones no menos importantes: la primera, la modularidad asociada a la organización de la habilidad



de aprendizaje de la lengua materna se explica en términos sintácticos y semánticos, en tanto que los módulos de la habilidad de aprendizaje de segundas lenguas corresponderían a las etapas del procesamiento de la información. A partir de esta distinción, se ha postulado que el período crítico para el aprendizaje de una segunda lengua marca el momento de la separación entre las dos diferentes modularidades, lo que constituye la segunda cuestión.

En la discusión que sigue, Skehan contesta sus preguntas introductorias mediante la correspondiente revisión de investigaciones. El autor clasifica los estudios pertinentes en simplemente correlacionales y en más sofisticados estadísticamente, principalmente de análisis factorial. Puede concluirse que cualquiera que haya sido la naturaleza del trabajo informado, todos los investigadores han encontrado relaciones significativas entre aptitud y CI.

El autor busca más evidencia sobre estas cuestiones examinando, principalmente, casos de aprendientes excepcionales y, al otro extremo, de alumnos no exitosos. Se pregunta ahora sobre la existencia de un talento excepcional cualitativamente distinto de un nivel alto de aptitud. Los datos que aportan los casos estudiados, algunos de base neurolingüística, permiten a Skehan establecer, tentativamente, que el componente de la aptitud denominado habilidad lingüística analítica es igualmente importante en todos los niveles de proficiencia; que la habilidad de codificación fonémica es particularmente significativa en los primeros niveles de proficiencia; y que la memoria, a su vez, tiene incidencia en todos los niveles pero, sobre todo, en los avanzados.

Examina, a continuación, los casos de usuarios de la lengua materna "excepcionales", todos ellos casos de quiebre entre lenguaje y cognición atribuibles a retardos mentales u otras patologías y que, sin embargo, despliegan un desarrollo verbal normal. Esta discusión, avalada con información proveniente de autores tales como Curtiss, Karmiloff-Smith y Jackendoff, permite a nuestro autor fundamentar la distinción ya propuesta entre la modularidad reconocible en lengua materna (sintáctico-semántica) y la correspondiente a una segunda lengua (asociada a las etapas que se distinguen durante el procesamiento de información) y extenderse sobre las diferencias existentes. Se postula, a este respecto, la existencia de un período crítico para el aprendizaje de lenguas, relacionado con el dispositivo de adquisición de lenguaje en la descripción de Chomsky, al término del cual se produciría la diferenciación modular. Se señalan luego algunas de las implicaciones pedagógicas que, según el autor, podrían derivarse de la validación de la hipótesis del período crítico.

Skehan se refiere a la evidencia disponible para tal validación. Comenta, primero, cómo, a partir de las proposiciones básicas sobre el período crítico (Lenneberg 1967), ha habido un volumen importante de investigación sobre el desarrollo de la lengua materna, en que ha quedado de manifiesto, por un lado, una serie de similitudes tanto en la velocidad como en la trayectoria de dicho desarrollo y, por otro, que el desarrollo lingüístico ocurre independientemente de otros desarrollos cognitivos. Ello podría sugerir la presencia de un programa maduracional endógeno de desarrollo del lenguaje que incluiría el período crítico. En seguida, Skehan informa que se ha reunido también información que sugiere que el ambiente (el discurso materno, por ejemplo) tiene realmente efecto en el desarrollo lingüístico. El autor no ve contradicción en los dos factores mencionados pero, a partir de ellos, plantea la necesidad de considerar la variación en el ritmo de desarrollo como un elemento en el proceso.

También se ha buscado evidencia de la existencia del período crítico en casos de desarrollo tardío del lenguaje; la adquisición del lenguaje de señas y los dramáticos casos de niños ferales, por ejemplo. Una vez más, distintos estudiosos han asumido posturas diferentes en la interpretación de los datos (Johnson y Newport 1989 versus Byalistok y

Hakuta 1994, por ejemplo). Aun así, la síntesis final, apunta Skehan, aporta evidencia tanto a la hipótesis del período crítico como a la de la diferenciación en la modularidad. Tal período dura hasta los primeros años de la adolescencia; el período inmediatamente posterior se caracterizará por un deterioro gradual de la habilidad de aprendizaje lingüístico.

Se ha sostenido, informa Skehan, que dicho deterioro se podría explicar como una consecuencia de la pérdida de plasticidad del potencial cerebral después de la pubertad. Estima que tal afirmación es una sobresimplificación y discute otras dos explicaciones. Una, funcionalista: la gramática y la morfología se desarrollan a fin de resolver la discontinuidad entre percepción y producción (Bever 1981); la otra, con base en la biología evolutiva, en que, si bien se acepta el argumento de la 'rigidez de la lateralización', se busca explicar las razones que determinan el curso del desarrollo. De esta manera, se da término a este importante capítulo.

Siempre en la perspectiva diferencial, nuestro autor aborda ahora la cuestión de los modos característicos de cada individuo para enfrentar distintas tareas de aprendizaje: capítulo 10, *Estilos de aprendizaje*. El concepto básico en este sentido proviene de la psicología, donde Witkin (1962) conceptualizara la distinción entre 'dependencia e independencia del campo' a la que se asocia un posible contraste entre dos tipos de individuo: analítico y holístico. Enfrentados a una decisión, los individuos del primer tipo son más competentes para separar un todo en sus componentes y focalizarse en los más significativos; los holísticos, a su vez, tienden a percibir las situaciones como un todo y a depender de marcos de referencia externos (la opinión de otros, por ejemplo) al momento de tomar una decisión.

Los individuos independientes con respecto al contexto constituyen mejores procesadores de información pero procuran eludir las situaciones en que se empleará el lenguaje para la comunicación; los dependientes, aunque mejores comunicadores, son menos eficientes como procesadores de información.

Esta formulación es lo suficientemente globalizadora como para resultar atractiva para muchos investigadores, pero, denuncia Skehan, es "extrema" y "rígida". Por otra parte, conlleva, por su naturaleza, un problema adicional al momento de las mediciones necesarias. La calidad bipolar del constructo de la independencia del campo no ha sido cabalmente explorada, agrega, a pesar de las significativas correlaciones que se han logrado en los estudios realizados sobre esta base. En general, la historia de la actividad investigativa en este ámbito ha sido bastante azarosa y sus teorizaciones y hallazgos han tenido seguidores y detractores. De hecho, han surgido posturas alternativas sobre la cuestión de los estilos en contextos de aprendizaje. De entre los estudios examinados por Skehan, se destaca el trabajo de Kolb (1976). Este autor caracteriza los estilos de aprendizaje como dinámicos o estáticos y, en cualquiera de estas modalidades, es posible reconocer la naturaleza secuencial y cíclica del aprendizaje a través de cuatro etapas que oscilan entre lo concreto y lo abstracto: experiencia concreta, reflexión-observación, conceptualización abstracta y experimentación activa. Los aprendientes, sostiene Kolb, prefieren una de estas etapas a expensas de las demás.

Willing (1987), informa nuestro autor, reinterpreta las distinciones de Kolb tanto en el nivel teórico como en el aplicado al aprendizaje de lenguas, proponiendo un marco bidimensional en que el eje horizontal recoge la dimensión de la personalidad y se desplaza desde 'pasivo' a 'activo', en tanto que el vertical, en que se registra el aspecto cognitivo-perceptual, corresponde, en general, a la distinción original entre dependencia e independencia del campo y los respectivos tipos holístico y analítico. Las intersecciones de estos ejes determinan los cuadrantes en que, según sus estilos de aprendizaje, se ubican cuatro tipos de aprendientes: conformistas, convergentes, concretos y comunicativos.

Skehan enriquece la descripción de estos tipos al añadir un elemento de movilidad en virtud de la cual los aprendientes pueden ocupar más de un cuadrante o desplazarse entre ellos según el contexto de aprendizaje. Sin esta posibilidad, comenta, las caracterizaciones de Kolb corren el riesgo de transformarse en “caricaturas”. Pondera, en seguida, la necesidad de una línea investigativa que dé cuenta de las vinculaciones entre la tipología propuesta y la experiencia real en la sala de clases.

En los apartados finales de este capítulo, el autor discute las relaciones de la conceptualización en torno a los estilos de aprendizaje con la teoría del procesamiento de la información y hace sus propios planteamientos. Es posible, dice, establecer ciertas dimensiones que permitan la caracterización de los aprendientes de lenguas extranjeras; tales son el grado de análisis y el volumen de memoria. Éstas se desplazan entre dos niveles, alto y bajo. Un aprendiente con un alto grado de análisis podría desarrollar representaciones del lenguaje diferenciadas, organizadas y apoyadas en reglas. Por su parte, un aprendiente que se caracterice por un volumen alto de memoria podría disponer de una amplia gama de instancias léxicas, redundantes y múltiples, almacenadas en sus sistemas de memoria. La ubicación y movimientos de los aprendientes dentro de estos parámetros y las interrelaciones que se generen determinarían una variedad de tipos susceptibles de ser caracterizados por variables tales como habilidad y estilo. Consecuente con su postura teórica, Skehan se refiere luego a la correspondencia entre estilo y procesamiento de la información.

En la síntesis final de este capítulo, el autor destaca la posibilidad de nuevos avances en el correspondiente quehacer investigativo en una perspectiva cognitiva ya que se cuenta con mayor claridad conceptual y con mejores recursos para las mediciones necesarias. Por otra parte, señala, es evidente que la aproximación diferencial agrega un elemento de complejidad al estudio de los problemas en cuestión, a diferencia de la tendencia generalista que, como ya se ha dicho, ha prevalecido en los estudios de ASL. Skehan destaca el hecho de que en la medida en que los estudios diferenciales se generalicen, los distintos agentes en este campo —administradores, diseñadores de sílabos, autores de textos, editores, investigadores, profesores y estudiantes— verán significativamente afectadas tanto su conceptualización como su praxis profesional y académica. Paradojalmente, los profesores, que en última instancia deberán atender a las diferencias individuales en la sala de clases, son quienes menos poder detentan al momento de tomar decisiones y se encuentran en la difícil situación de “tener que improvisar con un mínimo de orientación” (p. 211). A esta problemática se orienta el capítulo 11, *Aprendientes, aprendizaje y pedagogía*.

Con todo, señala el autor, se han dado algunos movimientos importantes hacia el reconocimiento del papel del aprendiente individualmente, en especial en lo que se refiere a su autonomía y responsabilidad en el proceso. Es el caso de dos variedades de sílabo que, aunque contrastantes, están centrados en el alumno: el sílabo procedimental (Prahbu 1987 y White 1988) y el de procesos (Breen 1989 y White 1988). La distinción entre ellos reside básicamente en el énfasis en las actividades propias del aprendiente (comunicación y tareas), en el primer caso, en un contexto establecido arbitrariamente como en los sílabos más tradicionales, en contraste con la situación de toma de decisiones compartidas por los alumnos y el profesor, en el otro tipo de sílabo.

El marco constituido por un sílabo de procesos será eficaz únicamente si se cuenta con la disposición del estudiante y si éste, a su vez, cuenta con los recursos necesarios; vale decir, entre otros talentos, con la capacidad de planear, dirigir su atención y establecer metas. Es en este punto que Skehan plantea la cuestión de las estrategias de aprendizaje con referencias a O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990), entre otros.

Recogiendo los distintos problemas y planteamientos discutidos y evaluados hasta este punto, el autor propone un modelo introductorio del aprendizaje de lenguas que satisfaga la exigencia de atención a las diferencias individuales. En su primera etapa, dicho modelo considera las preferencias del aprendiente por las modalidades de aprendizaje

visuales, analíticas o cinéticas; en el mismo nivel en el desarrollo del proceso, el modelo incluye la aptitud para el aprendizaje de lenguas, la que implica, por una parte, los componentes de esta aptitud, en la descripción ya conocida y, por otra, las preferencias aptitudinales del alumno, memoria versus análisis. El flujo del modelo conduce, luego, a los estilos de aprendizaje: analítico vs. holístico, visual vs. verbal, activo vs. pasivo. En la etapa siguiente, se registran las estrategias de aprendizaje: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas, con las que concluye el proceso de aprendizaje modelado.

Subsiste el problema, señala nuestro autor, de adaptar la instrucción a las diferencias individuales. Algunos de los recursos necesarios para este propósito se encuentran ya en las metodologías tradicionales. En relación con este tema, se ofrece una perspectiva de base cognitiva a partir del concepto de modo dual. En algunos aprendientes, dicho modo se manifiesta con una predisposición al aprendizaje analítico con énfasis en la reestructuración y la exactitud en contraste con la predisposición alternativa con base en la memoria y énfasis en la fluidez. Las interrelaciones y distintos grados con que operan estas variables determinan una serie de trayectos para el desarrollo de la interlengua. El conocimiento previo de la predisposición de cada cual puede constituir un input conveniente para las decisiones pedagógicas que se requieran de manera de adecuar las tareas al tipo de aprendiente de que se trate. Para este propósito, el autor propone una serie de parámetros que considerar: pre-tarea lingüística, pre-tarea cognitiva, selección de la tarea, limitaciones durante ésta, tiempo y control post-tarea. El objetivo del procesamiento sugerido es compensar "... lo que pueden ser tendencias naturales a seleccionar trayectos inadecuados hacia el desarrollo lingüístico ..." (p. 271). Por ejemplo, construir una preocupación por la fluidez y la expresión de significados en tiempo real, minimizando la focalización en la forma, si se trata de aprendientes analíticos; o, en el caso de los estudiantes de disposición memorística, estimular la atención a la reestructuración, complejidad y exactitud, moderando su tendencia a priorizar resultados comunicativos.

Cualesquiera que sean las decisiones en este sentido, se propone que sea una tarea compartida por profesores y alumnos a fin de cautelar las habilidades, estilos y preferencias de estos últimos. Surge, una vez más, la cuestión tanto de la autonomía del aprendiente como de su disposición a la participación. El trabajo de proyectos centrados en el alumno (Haines 1989) aparece como un recurso adecuado para estos propósitos por cuanto sus distintos tipos (investigaciones, encuestas, proyectos de producción, etc.), temas y metodologías pueden satisfacer muy bien las diferencias entre individuos.

En las secciones finales del capítulo 11, Skehan describe detalladamente las secuencias en el trabajo de proyectos, las diferentes actividades posibles en cada etapa, los objetivos y resultados esperados y los roles posibles en distintos tipos de proyectos, deteniéndose en las vinculaciones que se perciben entre diferentes estilos de aprendizaje y la realización de proyectos en los términos descritos. En síntesis, concluye el autor, la mayor teorización y los resultados de la investigación sobre la naturaleza de la ASL con que se cuenta actualmente constituyen un aporte al ajuste del proceso de instrucción al aprendiente real.

El capítulo 12, *Conclusiones*, recoge las cuestiones que el autor se planteara inicialmente. Esta síntesis está construida en torno a tres aspectos del problema: 1) las ideas y postulados centrales de este libro: la base cognitiva de la ASL, el papel de la codificación dual y de la memoria, la "tensión" entre aprendizaje y actuación; 2) los alcances de tal teorización para la intervención pedagógica: instrucción, diferencias individuales, evaluación; y 3) un bosquejo de las áreas que requieren de mayor investigación.

No retomamos en esta reseña la síntesis de contenidos pero parece oportuno mencionar las líneas de investigación pendientes propuestas por Skehan. Entre otras, las siguientes: 1) investigación sobre el rol de la memoria en el procesamiento de una segunda lengua, basada en córpora de producción en lengua extranjera; 2) indagaciones apoyadas en modelos recientes en cuanto al papel de la atención en la adquisición y producción de

segundas lenguas; 3) investigación de tipo longitudinal cuyos hallazgos ayuden a explicar la transición de la ejecución circunstancial de una tarea al desarrollo de la interlengua en el tiempo; 4) una revisión de los instrumentos de evaluación de la aptitud más directamente vinculados con las etapas del procesamiento de la información (Skehan califica de “sorprendente” el hecho de que tales instrumentos sean, básicamente, los mismos que fueran diseñados hace cuarenta años).

Durante el desarrollo de esta sección, el autor se refiere también a las aplicaciones que podrían derivarse de la información aportada por estas áreas de investigación.

La lectura de este libro nos sugiere, para concluir, los siguientes comentarios generales. En primer lugar, como Skehan señala e ilustra en repetidas oportunidades, compartimos la apreciación de que la psicología cognitiva, a pesar de varias décadas de reflexión e investigación y de considerables aportes en otros ámbitos, no ha logrado instalarse como disciplina fundamental ni en los estudios ni en la praxis de la ASL, al menos no en forma sistemática, más allá de algunos trabajos y proyectos puntuales y bien acotados. Por otra parte, los resultados obtenidos en los distintos enfoques ensayados y adoptados no han sido siempre satisfactorios en nuestro medio (se excluyen, naturalmente, las situaciones de privilegio — instituciones de educación superior, colegios binacionales, programas internacionales— que operan, prácticamente, como programas de inmersión). Es así como las distintas aproximaciones que constituyen la orientación comunicativa y la correspondiente metodología—incluso, en ocasiones, superpuesta a prácticas de base reconociblemente estructural— dan a veces la impresión de técnicas dispersas sin un apoyo teórico consistente que garantice un nivel significativo de organicidad para el proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras en dicha perspectiva. En resumen, el importante volumen de reflexión, teorización e investigación aportado por los estudios apoyados en la lingüística, las interdisciplinas afines y el quehacer en análisis del discurso no parecen haber encontrado una realización cabal en algunos de los agentes que colaboran en las actividades en ASL. Dada esta situación, una publicación actualizada y bien informada tanto sobre los elementos críticos en este ámbito como sobre las posibilidades de desarrollo en las áreas menos atendidas nos parece oportuna. Skehan ha abordado esta tarea exitosamente y propone una bien estructurada síntesis de aspectos pertinentes de la conceptualización en psicología cognitiva y de los hallazgos realizados sobre esta base en ASL durante, aproximadamente, los últimos cuarenta años.

Desde otro punto de vista, nos parece adecuada la forma en que el autor ha organizado su trabajo según un patrón regular. En efecto, cada capítulo se inicia con un resumen de los contenidos precedentes y la presentación de las cuestiones por discutir, y concluye con una revisión y evaluación de dicha discusión. Esta revisión recurrente de contenidos aporta en forma positiva a la estructuración de un libro de sí medianamente complejo tanto por el volumen y calidad de la información entregada como por la considerable síntesis que representa. Adicionalmente, la recopilación de datos necesarios es reforzada con figuras y tablas distribuidas con oportunidad a lo largo del libro.

Por último, es nuestra impresión que Skehan se siente más a gusto al momento de la discusión teórica, donde puede desplegar su propio nivel de teorización al mismo tiempo que evaluar el de otros estudiosos. A la inversa, los intentos de explicar ciertos aspectos del quehacer investigativo ya realizado como también algunas de las implicaciones pedagógicas resultan, en ocasiones, si bien convincentes, un tanto laboriosos.

En síntesis, con la debida consideración de las varias virtudes de este libro y las objeciones menores que puedan formularse, estimamos que *A cognitive approach to language learning* es un libro importante que bien podría señalar un cambio paradigmático significativo en el campo de ASL.

PATRICIO NOVOA  
Universidad de Chile