

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

**ESTRATEGIAS PARA APRENDER UN IDIOMA:
LO QUE TODO EDUCADOR DEBE CONOCER**
DE REBECCA L. OXFORD

Traducción y Memoria

Trabajo de graduación para aspirar al grado de
Licenciadas en Traducción
(Inglés – Español)

presentado por

YERLIN JARA AMORES
y
CECILIA ESCALANTE RIVAS

2000

Hoja de tribunal

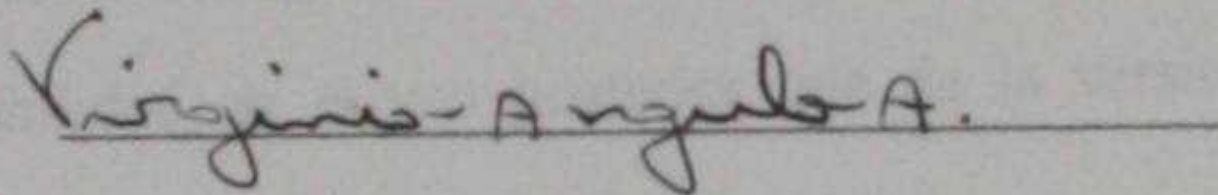
ESTRATEGIAS PARA APRENDER UN IDIOMA: LO QUE TODO EDUCADOR DEBE CONOCER, de Rebecca L. Oxford. Traducción y Memoria.

Trabajo de Graduación para aspirar al grado de
Licenciadas en Traducción (Inglés - Español),
presentado por Yerlin Jara Amores y Cecilia Escalante Rivas,
el día

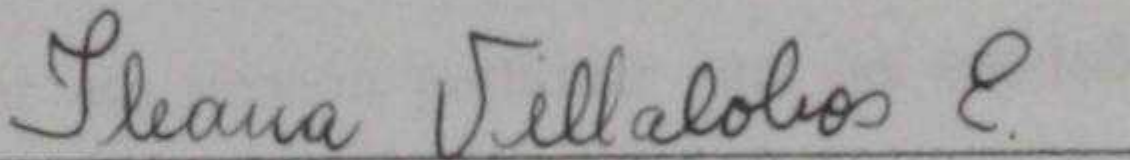
24 de noviembre del 2000

ante el tribunal calificador integrado por

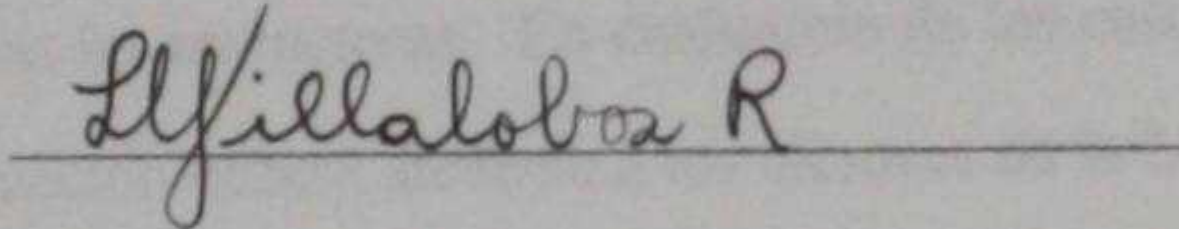
M.A. Virginia Angulo Angulo
Representante del Decano
Facultad de Filosofía y Letras



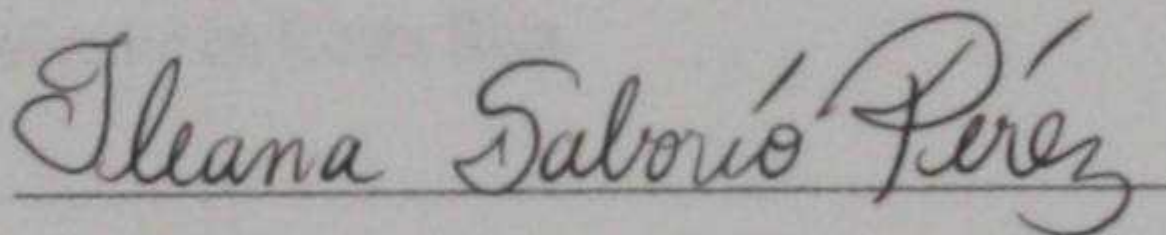
M.E.d. Ileana Villalobos Ellis
Directora
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje



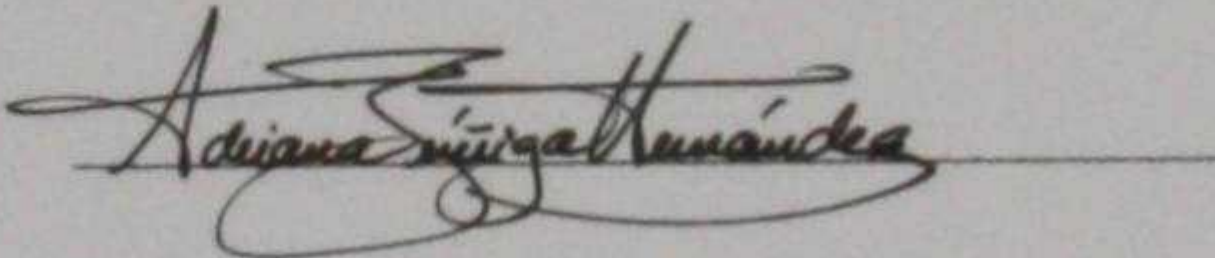
M.A. Lelia Yolanda Villalobos Rodríguez
Profesora Guía



M.A. Ileana Saborío Pérez
Lectora

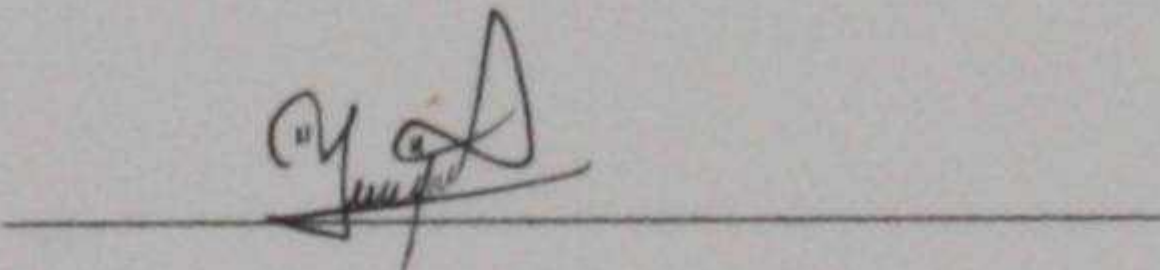


Lic. Adriana Zúñiga Hernández
Lectora

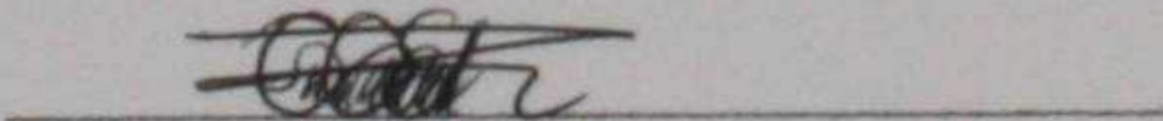


Postulantes:

Yerlin Jara Amores



Cecilia Escalante Rivas



La traducción que se presenta en este tomo se ha realizado para cumplir con el requisito curricular de obtener el grado académico en el Plan de Licenciatura en Traducción, de la Universidad Nacional.

Ni la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, ni las traductoras, tendrán ninguna responsabilidad en el uso posterior que de la versión traducida se haga, incluida su publicación.

Corresponderá a quien desee publicar esa versión gestionar ante las entidades pertinentes la autorización para su uso y comercialización, sin perjuicio del derecho de propiedad intelectual del que son depositarias las traductoras. En cualquiera de los casos, todo uso que se haga del texto y de su traducción deberá atenerse a los alcances de la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, vigente en Costa Rica.

Dedicatoria

A Dios, por habernos otorgado no sólo la oportunidad de cumplir una meta más en nuestra vida, sino también la sabiduría para poder lograrla.

Agradecimientos

Con mucho cariño a mi esposo
y a mis padres por su apoyo
incondicional.

Yerlin Jara Amores

Agradezco a mis padres por
haber sembrado en mi un espíritu
de lucha por alcanzar mis metas.

Cecilia Escalante Rivas

...y a todas aquellas personas que con
dedicación y esmero hicieron posible la
culminación de una meta más en nuestras vidas.
Dios les bendiga.

INDICE GENERAL

	Página
Prólogo.....	1
Traducción.....	2
Capítulo I.....	3
Capítulo II.....	43
Capítulo III.....	68
Memoria.....	150
Introducción.....	151
Capítulo I: Aspectos generales del texto original y de su traducción.....	160
Capítulo II: Cómo uniformar el estilo y la terminación en una traducción en equipo.....	179
Capítulo III: Consideraciones en torno a la traducción de títulos y subtítulos en relación con el campo académico pedagógico.....	190
Capítulo IV: La adaptación de ejemplos considerando los aspectos culturales de la lengua terminal.....	205
Capítulo V: La terminación <i>-ing</i> de algunos lexemas según su categoría gramatical.....	218
Conclusiones generales.....	234
Bibliografía.....	240
Texto original.....	245

PRÓLOGO

Este trabajo de graduación contiene diferentes secciones cuyo orden es el siguiente: en la primera sección se encuentra la versión parcial del texto en la lengua terminal; en la segunda sección, la Memoria de trabajo y, finalmente, en la tercera sección se anexa una copia del texto original, a saber, los capítulos I, II, y III utilizados para llevar a cabo la traducción.

El texto original se titula *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, editado por Rebecca L. Oxford* (Estrategias para aprender un idioma: lo que todo educador debe conocer). Se realizó la traducción de los capítulos I, II y III, los ejercicios para los lectores y las prácticas para los estudiantes y, también, las notas de referencia de cada capítulo, las cuales aparecen al final de la traducción.

Cabe mencionar que la memoria del trabajo consiste en una introducción; el capítulo I que se refiere a los aspectos generales del texto original y los métodos de traducción considerados; el capítulo II en el que se aborda el tema de *Cómo uniformar el estilo y la terminología en una traducción en equipo*; el capítulo III, que se titula *Consideraciones en torno a la traducción de títulos y subtítulos en relación con el campo académico pedagógico*; el capítulo IV, que se refiere al tema de *La adaptación de ejemplos considerando los aspectos culturales de la lengua terminal*; el capítulo V, titulado *El análisis de la terminación "-ing" de algunos lexemas según la categoría gramatical*; y, finalmente, las conclusiones generales y la bibliografía.

* Oxford, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Editorial Heile & Heile Publishers, 1990.

CONSIDERACIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS PARA APRENDER EN TURNO

PROBLEMAS PROPUESTOS

1. ¿Por qué es importante la retroalimentación en el aprendizaje?
2. ¿Cómo puede el profesor utilizar la retroalimentación para mejorar el aprendizaje?
3. ¿Qué estrategias de retroalimentación son más efectivas para mejorar el aprendizaje?

TRADUCCIÓN

LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El aprendizaje es un proceso que sigue un camino que puede ser más o menos eficiente y efectivo. La retroalimentación es una herramienta que puede ayudar al estudiante a mejorar su aprendizaje. La retroalimentación puede ser utilizada de varias maneras para mejorar el aprendizaje. La retroalimentación puede ser utilizada para proporcionar información sobre el progreso del estudiante y para ayudar al estudiante a identificar sus áreas de mejora. La retroalimentación puede ser utilizada para proporcionar información sobre el nivel de comprensión del estudiante y para ayudar al estudiante a mejorar su comprensión. La retroalimentación puede ser utilizada para proporcionar información sobre el nivel de motivación del estudiante y para ayudar al estudiante a mejorar su motivación.

La retroalimentación puede ser utilizada de varias maneras para mejorar el aprendizaje. La retroalimentación puede ser utilizada para proporcionar información sobre el progreso del estudiante y para ayudar al estudiante a identificar sus áreas de mejora. La retroalimentación puede ser utilizada para proporcionar información sobre el nivel de comprensión del estudiante y para ayudar al estudiante a mejorar su comprensión. La retroalimentación puede ser utilizada para proporcionar información sobre el nivel de motivación del estudiante y para ayudar al estudiante a mejorar su motivación.

CONSIDERACIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS PARA APRENDER UN IDIOMA

Los mejores educadores son los que se centran en el educando

Peter Strevens

PREGUNTAS PRELIMINARES

1. ¿Por qué son importantes las estrategias para aprender un idioma?
2. ¿Cómo puede emplearse este libro de la mejor manera para entender las estrategias de aprendizaje?
3. ¿Cuáles términos son necesarios para comprender el concepto de estrategia de aprendizaje?
4. ¿Cuáles son los rasgos más importantes de las estrategias de aprendizaje?
5. ¿Cómo se pueden clasificar las estrategias de aprendizaje?

LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Estas estrategias son las pautas que siguen los estudiantes para enriquecer su propio aprendizaje, y son muy importantes para aprender un idioma, ya que son las herramientas para una participación activa y dirigida, esencial para desarrollar una competencia comunicativa. El empleo apropiado de las estrategias para aprender un idioma dan como resultado un mejor nivel de dominio y una mayor confianza en sí mismo.

A pesar de que los investigadores las descubrieron y nombraron de manera formal recientemente, estas estrategias, en realidad, se han utilizado durante miles de años. Un ejemplo muy conocido es el de los recursos mnemónicos o memorísticos utilizados por los narradores de historias en tiempos antiguos para recordar sus líneas. A lo largo de la historia, los que aprenden un idioma extranjero con mayor facilidad, han utilizado

estrategias que van desde técnicas naturalistas de uso del idioma hasta las analíticas basadas en reglas.

Ahora, por primera vez, las estrategias de aprendizaje están siendo reconocidas ampliamente en todos los campos educativos; estas poseen diversos nombres, tales como: habilidades de aprendizaje, habilidades para aprender a aprender, habilidades de pensamiento y habilidades para resolver problemas. Mediante ellas, los estudiantes adquieren el conocimiento de una vasta variedad de temas, que van desde la comprensión de lectura en el idioma de la lengua materna a través del análisis electrónico, hasta la comprensión de nuevos idiomas. En la actualidad, los educadores empiezan a discutir entre ellos las estrategias de aprendizaje en el campo de la enseñanza de idiomas; esto se observa en las convenciones de profesores de idiomas extranjeros, ya que los talleres sobre estrategias de aprendizaje atraen a multitudes. Los investigadores han empezado a identificar, clasificar y evaluar las estrategias para aprender un idioma y el resultado de estos esfuerzos es la publicación constante de artículos sobre el tema. Lo más motivante de todo es que un creciente número de quienes aprenden un idioma están comenzando a reconocer el poder de sus propias estrategias.

El presente capítulo explica la organización y el uso más adecuado del libro, algunos términos importantes, las características claves de las estrategias para aprender un idioma y un sistema de clasificación global de estas estrategias.

LA ORGANIZACIÓN Y EL USO MÁS ADECUADO DEL LIBRO

El principal propósito de este libro es hacer comprensibles las estrategias de aprendizaje para aquellos que enseñan un segundo idioma o un idioma extranjero, de modo que los educadores puedan capacitar a los estudiantes a aprender mejor; mientras que otros, también pueden encontrar aquí ideas útiles¹. Para usar apropiadamente el libro, observe la organización de los capítulos y preste atención a su énfasis práctico; cada uno contiene preguntas previas, un resumen, actividades para ayudar a ampliar el conocimiento y ejercicios para realizar con los estudiantes. En los capítulos III y IV, “de

aplicación”, los ejercicios y las actividades son intencionalmente tan largos como el contenido mismo del capítulo, lo que recalca la naturaleza práctica del libro.

Los apéndices A, B y C contienen una encuesta útil para evaluar las estrategias y el apéndice D, una lista de las fuentes de las citas textuales utilizadas en el libro. Para facilitarle encontrar las actividades y los ejercicios relevantes para sus propias necesidades, se han incluido: el apéndice E, *Cómo encontrar actividades para los lectores*; y el apéndice F, *Cómo encontrar ejercicios para sus estudiantes*. Si desea conocer todas las estrategias relacionadas con una habilidad del idioma en particular, consulte el apéndice G, *Aplicaciones de las estrategias clasificadas de acuerdo con cada una de las cuatro habilidades del idioma*.

En este capítulo se hace un recuento general sobre el concepto de las estrategias para aprender un idioma. El capítulo II analiza tres tipos de estrategias directas para tratar con una nueva lengua y el capítulo III aplica estas estrategias a las habilidades del idioma: la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la expresión oral y la expresión escrita. El capítulo IV explora tres tipos de estrategias indirectas para el dominio del aprendizaje, en tanto que el capítulo V muestra el empleo de estas estrategias para desarrollar las habilidades del idioma. El capítulo VI describe las técnicas para evaluar las estrategias de aprendizaje y un modelo para utilizar estas estrategias. El capítulo VII contiene ejemplos del empleo de las estrategias de aprendizaje en todo el mundo. Finalmente, el epílogo ofrece ideas específicas acerca de los pasos a seguir; y las notas de la autora proveen datos de investigación fundamentales.

Pautas para lectores en general

A la mayoría de los lectores de este libro se les denominarán lectores en general, interesados de igual manera en obtener un conocimiento amplio de las estrategias para aprender un idioma y en conocer una variedad de aplicaciones. Si usted es uno de ellos, preferirá leer los capítulos en el orden en que se presentan. Si sigue esta secuencia, se encontrará, paso a paso, las estrategias para aprender un idioma que comprende desde un

sistema general de estrategias hasta las estrategias específicas, pasando luego a aplicaciones de la evaluación y capacitación y, además, ejemplos de la vida real.

Para aprovechar al máximo este libro, léalo *activamente* haciendo uso de estrategias tales como la lectura orientada por un propósito y la comprensión de la idea central en forma rápida por medio de las preguntas previas (ver capítulos II y IV para las definiciones de estas dos estrategias). Este libro describe muchas estrategias de comprensión de lectura, valiosas tanto para quienes leen en su lengua materna como para aquellos que leen un segundo idioma o un idioma extranjero. Preste atención a los ejemplos y a las ilustraciones y realice algunas o todas las actividades para los lectores, ubicadas al final de los capítulos; con una adaptación creativa, casi todas pueden desarrollarse de diferentes maneras: individual, en parejas o en grupos.

No sólo lleve a cabo las actividades para los lectores, sino también, los ejercicios que pueda hacer con sus estudiantes; éstos se realizan en la clase, lo que hace que las estrategias para aprender un idioma tomen vida para sus propios estudiantes. Evalúe las estrategias de aprendizaje de sus educandos e infórmeles de ellas; indíqueles que se centren en lo que *hacen* durante el proceso de aprendizaje de la nueva lengua; dirija la capacitación de estrategias de aprendizaje conjuntamente con sus estudiantes, de manera que tenga importancia para las actividades cotidianas del uso del idioma en la clase.

Aplique la información de este libro tanto como le sea posible, medítela, coméntela con sus colegas, busque la ayuda de otros y léala de nuevo siempre que necesite más ayuda. Cualquier libro parecido que esté colmado de ideas y sugerencias, puede ser un recurso muy útil y un buen amigo por mucho tiempo.

Pautas para los lectores interesados principalmente en la evaluación de las estrategias específicas y las técnicas de capacitación

Algunos lectores pueden haber escogido este libro en primera instancia para informarse sobre la evaluación de estrategias y las técnicas de capacitación en particular. Si usted es ese tipo de lector, debe leer este capítulo para obtener una idea general del sistema de y, en forma inmediata, ir al capítulo VI, que se centra en la evaluación de las

estrategias y el entrenamiento. Sin embargo, no omita luego los capítulos del II al V, para que adquiera más conocimientos sobre las estrategias específicas y sus aplicaciones; ni los ejemplos de las estrategias utilizadas en todo el mundo, como se describen en el capítulo VII. Asegúrese de experimentar con las actividades y los ejercicios; la evaluación de las estrategias y la capacitación son significativas, sólo si usted entiende las estrategias particulares y su posible empleo en casos reales.

EN CUANTO A LA TERMINOLOGÍA

Como en cualquier otro libro, aquí los términos poseen un uso determinado; por lo tanto, entenderlos desde el principio resulta de mucha ayuda. Algunos de los términos más importantes son los siguientes: el aprendizaje y la adquisición, la orientación en cuanto al proceso, las cuatro habilidades del idioma, el segundo idioma y el idioma extranjero, la comunicación, la competencia comunicativa y las estrategias de aprendizaje.

El aprendizaje y la adquisición

De acuerdo con un contraste muy conocido, el aprendizaje es un conocimiento consciente de reglas del idioma, no conduce a la conversación fluida propiamente y se deriva de la instrucción formal. Por otro lado, la adquisición que se da de forma inconsciente y espontánea, sí conduce a la conversación fluida y surge del uso naturalista del idioma². Algunos especialistas incluso indican que el aprendizaje no contribuye a la adquisición del idioma, es decir, que un incremento “consciente” del conocimiento no puede influir en el desarrollo “subconsciente” del idioma.

Sin embargo, esta distinción pareciera muy rígida. Es probable que el aprendizaje y la adquisición no sean mutuamente excluyentes, sino partes de una gama de experiencias potencialmente integradas. Como dice un experto³: “nuestro conocimiento acerca de lo que es consciente y subconsciente es demasiado superficial como para distinguir sin equivocación los términos aprendizaje y adquisición”. Además, algunos elementos del uso del idioma son primero conscientes para luego ser inconscientes o automatizados por la práctica. Muchos expertos en la enseñanza del idioma⁴, indican que ambos aspectos,

adquisición y aprendizaje, son necesarios para la competencia comunicativa, principalmente cuando se posee más. Por estas razones, una escala que va desde el aprendizaje hasta la adquisición resulta más precisa que una dicotomía para describir cómo se desarrollan las habilidades del idioma⁵. En este libro, el término *aprendizaje* se emplea como una forma breve de la frase completa *aprendizaje y adquisición*. Aquí se prefiere utilizar el término *el que aprende un idioma o (educando)* en lugar de términos más complicados, tales como *el que aprende un idioma o adquirente*.

Las estrategias de aprendizaje de una lengua contribuyen en todos los aspectos en el proceso de aprendizaje y adquisición. Por ejemplo, las estrategias analíticas se relacionan directamente con el resultado del proceso de aprendizaje, mientras que las estrategias que requieren de práctica naturalista facilitan la adquisición de las habilidades del idioma, y las estrategias de memoria y de suposición son igualmente útiles en ambos procesos. Para mejorar la comprensión, el término *estrategias de aprendizaje* que se emplea en este libro se refiere a las estrategias que resaltan cualquier parte del proceso de aprendizaje y adquisición.

Orientación en cuanto al proceso

El interés en un enfoque limitado sobre *qué* es lo que los estudiantes aprenden o adquieren en sí (*el producto o el resultado* del aprendizaje y la adquisición del idioma) ha ido cambiando hacia un enfoque más amplio que incluye también el *cómo* los estudiantes aprenden la lengua (*el proceso* mediante el cual se desarrolla el aprendizaje o la adquisición). Este nuevo énfasis enmarca la consideración de una serie de factores: el desarrollo de una interlengua (la forma híbrida del idioma que el educando utiliza la cual se genera entre el idioma primario o materno y el nuevo idioma que se está aprendiendo); el tipo de errores que el educando comete y sus razones para ello; la adaptación social y emocional del estudiante hacia la nueva lengua y su cultura; el tipo y la cantidad de actividades disponibles para el educando dentro y fuera del aula; y sus reacciones en

cuanto a técnicas y métodos específicos usados en la clase y a las experiencias con el idioma fuera de ésta. Algo más importante es que la orientación en cuanto al proceso implica también un fuerte interés por las estrategias del educando para que adquiriera las habilidades del idioma.

Es interesante que la orientación en cuanto al proceso (la ampliación de la teoría de sistemas generales, en la que todos los elementos forman parte de un sistema dinámico) nos exige considerar no sólo el proceso de aprendizaje del idioma en sí mismo sino también la información invertida en el proceso. El término general *información* podría incluir una variedad de características de los estudiantes y educadores, tales como inteligencia, sexo, personalidad, estilo de aprendizaje o enseñanza en general; experiencia previa, motivación, actitudes, entre otras. La información puede incluir también muchos factores sociales e institucionales, como las generalizaciones no expresadas y a menudo imprecisas acerca de un educando en particular o de todo el grupo (expectativas simplistas como: "las jóvenes deben aprender a ser buenas esposas y madres, mientras que los jóvenes deben salir y conquistar el mundo con sus hazañas", o actitudes sobreestereotipadas similares como: "todos los educandos asiáticos son 'afanados'; estudian todo el tiempo"). Es importante identificar todos los factores relacionados con la información para entender e interpretar más claramente tanto el proceso como el resultado del aprendizaje o la adquisición de un idioma.

Las cuatro habilidades del idioma

Llegar a dominar una lengua tiene que ver obligatoriamente con el desarrollo de cuatro modalidades en grados y combinaciones diferentes: comprensión auditiva y comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita. Para los profesores que enseñan un segundo idioma estas modalidades son conocidas como las *cuatro habilidades*

del idioma o, simplemente las *cuatro habilidades*. A veces, la cultura y a la gramática también se les denomina habilidades pero son, en cierta forma, diferentes de las cuatro principales; ambas se interceptan y se relacionan de diferentes maneras con la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, la expresión oral y la expresión escrita. El término *destreza* significa habilidad, ser experto o poseer un nivel de dominio. Las habilidades se adquieren en forma gradual a lo largo del proceso del desarrollo de la lengua.

Segundo idioma e idioma extranjero

Puede que la *lengua meta*, o la lengua que se aprende, sea un *segundo idioma* o un *idioma extranjero*. En este libro el término *lengua meta* se emplea como frase genérica para encerrar las dos circunstancias: aprender un segundo idioma y un idioma extranjero. Esta distinción de “segundo” o “extranjero” a menudo desconcierta a los educadores, estudiantes, padres de familia y al público en general. Sin embargo, es importante entender la diferencia, ya que estos términos aparecen con frecuencia en los textos para la enseñanza de una lengua y, algunas veces, provocan rivalidad entre educadores.

La diferencia entre aprender un segundo idioma y un idioma extranjero se visualiza generalmente en términos de dónde se aprende y qué funciones sociales y comunicativas cumple (el idioma) en ese lugar. Un *segundo idioma* tiene funciones sociales y comunicativas dentro de la comunidad en la que se aprende. Por ejemplo, en países multilingües, como Bélgica o Canadá, los habitantes necesitan más de un idioma por razones sociales, económicas y profesionales. Los refugiados o inmigrantes, por lo general, tienen que aprender un segundo idioma para sobrevivir en el país que los adoptó. En cambio, un *idioma extranjero* no tiene funciones sociales o comunicativas inmediatas dentro de la comunidad donde se aprende; se le emplea más que todo para comunicarse en

otro lugar. Por ejemplo, alguien podría aprender ruso en los Estados Unidos, inglés en Francia o alemán en Australia⁶.

Este libro acepta que las diferencias entre contextos de un segundo idioma y de un idioma extranjero son reales, y que estas diferencias, en ocasiones, tienen implicaciones en las estrategias de aprendizaje de un idioma. Algunas estrategias de aprendizaje pueden ser más fáciles de utilizar si se emplean en el contexto de un segundo idioma que en el escenario de un idioma extranjero o viceversa; sin embargo, la mayoría de las estrategias de aprendizaje se pueden aplicar igualmente bien en ambas situaciones. Por lo tanto, de aquí en adelante por lo general no es necesario resaltar las distinciones entre las estrategias para un segundo idioma y las que son para un idioma extranjero.

Comunicación, competencia comunicativa y conceptos afines

El término *comunicación* se origina del latín “*communitas*”, que incluye el prefijo *com* (que indica unidad, enlace, cooperación y mutualidad). Por lo consiguiente, comunicación se define como “un intercambio mutuo entre dos o más personas que realiza la cooperación y establece una unidad común”⁷. A la comunicación también se le percibe como dinámica, no estática; y como dependiente de la negociación de significado entre dos o más personas que comparten algunos conocimientos del idioma en uso⁸.

La *competencia comunicativa* es, por supuesto, la capacidad o habilidad para comunicarse. Tiene que ver con la lengua tanto hablada como escrita y con las cuatro habilidades del idioma⁹. Erróneamente, algunas personas creen que la comunicación sólo ocurre a través de un medio oral. De hecho, hasta los especialistas en el aprendizaje de un idioma han utilizado de manera común el término *estrategias comunicativas* para referirse sólo a ciertos tipos de estrategias de expresión oral dando entonces, sin querer la falsa impresión de que las habilidades de la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y la expresión escrita (y la lengua empleada en tales modalidades) no tienen el mismo nivel de importancia en la comunicación¹⁰.

Existe un modelo muy útil¹¹ que provee una definición comprensiva de cuatro elementos de la competencia comunicativa:

1. *La competencia gramatical o de precisión* es el grado en el que el usuario del idioma domina el código lingüístico, que incluye el vocabulario, la gramática, la pronunciación, la ortografía y la formación de palabras.
2. *La competencia sociolingüística* es el grado en el que las expresiones pueden emplearse o entenderse de forma apropiada en diversos contextos sociales. Esto incluye conocimiento de las funciones del lenguaje tales como persuadir, disculparse y describir.
3. *La competencia discursiva* es la habilidad para combinar ideas y lograr la cohesión en la forma y la coherencia en el pensamiento, más allá del nivel de una oración simple¹².
4. *La competencia estratégica* es la habilidad para utilizar estrategias como los gestos o “la descripción” de una palabra desconocida para así sobrepasar las limitaciones en el conocimiento del idioma.

Más adelante, en este capítulo, se presentan las formas en que las estrategias de aprendizaje de un idioma contribuyen a alcanzar la competencia comunicativa.

Estrategias de aprendizaje

Para entender las estrategias de aprendizaje, consideremos de nuevo el término básico *estrategia*. Esta palabra se origina del término griego antiguo *strategia* que significa don de mando o el arte de la guerra. Aun más específico, estrategia implica el manejo óptimo de las tropas, los barcos o las aeronaves en una campaña planeada. Una palabra diferente, pero relacionada, es *tácticas*; que se refiere a las herramientas para lograr el éxito de las estrategias¹³; muchos usan estos dos términos en forma alterna. Las dos expresiones comparten algunas características básicas e implícitas: planeamiento, competencia, manipulación de manera consciente y acercamiento hacia una meta. En escenarios no militares, el concepto de estrategia se ha aplicado en situaciones no

antagónicas, donde el término ha pasado a significar plan, paso o acción consciente hacia el logro de un objetivo¹⁴.

El concepto de estrategia, sin sus rasgos de agresividad y competitividad, ha influido en la educación, en la que se le asignó un significado nuevo y renovado: *estrategias de aprendizaje*¹⁵. Una definición técnica comúnmente utilizada dice que las estrategias de aprendizaje son operaciones que los educandos emplean para ayudarse con la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la información¹⁶. Tal definición, aunque útil, no expresa realmente el valor o la riqueza de las estrategias de aprendizaje. Es importante ampliar esta definición señalando que las estrategias de aprendizaje son acciones específicas adoptadas por el educando para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, agradable, autónomo, eficaz y transferible a nuevas situaciones.

Se explicarán ahora los rasgos centrales de estas estrategias partiendo de los términos importantes antes presentados, incluidas algunas definiciones generales del concepto de las estrategias para aprender un idioma.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS PARA APRENDER UN IDIOMA

Más adelante se comentan las características fundamentales de las estrategias para aprender un idioma resumidas en la ilustración 1.1¹⁷. Con el fin de ilustrar algunos de estos rasgos, se mencionan brevemente ciertas estrategias o grupos de estrategias y, en capítulos subsiguientes, se ofrecen definiciones y aplicaciones completas de las estrategias.

Competencia comunicativa como objetivo principal

Todas las estrategias de aprendizaje del idioma apropiadas están orientadas hacia el amplio objetivo de la competencia comunicativa. El desarrollo de esta competencia requiere de una interacción real entre los educandos donde se use la lengua de manera contextualizada y significativa. Las estrategias de aprendizaje ayudan a los estudiantes a participar activamente en esta comunicación auténtica. Tales estrategias funcionan tanto de manera general como específica, con el propósito de estimular el desarrollo de la competencia comunicativa.

Es fácil observar cómo las estrategias para aprender un idioma estimulan el crecimiento de la competencia comunicativa *en general*. Por ejemplo, las estrategias metacognoscitivas “más allá de lo cognoscitivo” ayudan al estudiante a regular su propio conocimiento y a centrar, planear y evaluar su progreso hacia esta competencia; las afectivas, desarrollan la confianza en sí mismo y la perseverancia necesarias para que los educandos se involucren activamente en el aprendizaje de la lengua, requisito para lograr la competencia comunicativa; además, las estrategias sociales brindan una mayor integración y un entendimiento más concreto, dos aspectos necesarios para alcanzar tal competencia.

Tabla 1.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS PARA APRENDER UN
IDIOMA

Las estrategias para aprender un idioma:

1. Contribuyen con el objetivo principal: la competencia comunicativa.
2. Permiten a los estudiantes autodirigirse en el aprendizaje.
3. Amplían el papel de los educadores.
4. Se orientan en el problema.
5. Son las acciones específicas que el educando toma.
6. Implican muchos aspectos del educando, no sólo el cognoscitivo.
7. Sustentan el aprendizaje tanto directa como indirectamente.
8. No siempre son observables.
9. Suelen ser conscientes.
10. Pueden enseñarse.
11. Son flexibles.
12. Son influidas por varios factores.

Fuente: original.

Ciertas estrategias cognoscitivas, tales como el análisis y algunas estrategias memorísticas, como la técnica de las palabras claves, son muy útiles para entender y recordar información nueva (funciones importantes en el proceso para llegar a ser competente en el uso de la nueva lengua). Las estrategias de compensación ayudan a los estudiantes a superar la ausencia de conocimiento y a continuar con una comunicación auténtica; por lo tanto, estas estrategias ayudan al surgimiento de la competencia comunicativa.

Así como crece la competencia del educando, las estrategias pueden actuar en forma específica para fomentar aspectos *particulares* de esa competencia: elementos gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. Por ejemplo, estrategias memorísticas, como el empleo de la imaginación y un repaso estructurado, y estrategias cognoscitivas, como el razonamiento deductivo y el uso del análisis contrastivo, fortalecen la *precisión gramatical*. Las estrategias sociales (preguntar, cooperar con hablantes del idioma materno, cooperar con los compañeros y tomar conciencia de la cultura) contribuyen grandemente con la *competencia sociolingüística*. Las estrategias relacionadas con la comunicación en escenarios naturales y con una interacción social, también fomentan el desarrollo de la competencia sociolingüística. Muchos tipos de estrategias (las de compensación, incluido el uso de claves contextuales para inferir, las sociales, tales como la cooperación y el preguntar, y las cognoscitivas, como la recombinación y el empleo de rutinas comunes), estimulan en gran escala la comunicación auténtica, realzando así la *competencia discursiva*. Las estrategias de compensación (suponer el significado cuando no es conocido o utilizar sinónimos o gestos para expresar el significado de una palabra o expresión desconocida) son las bases de la *competencia estratégica*¹⁸.

La mayor autodirección de los educandos

Las estrategias para aprender un idioma fomentan en los educandos una mayor autodirección general¹⁹; ésta es muy importante para ellos, porque al emplear el idioma fuera de la clase no siempre estará el profesor presente para guiarlos. Además, la

autodirección es esencial para el desarrollo activo de la habilidad para aprender una nueva lengua.

Sin embargo, debido al condicionamiento de la cultura y del sistema educativo, muchos de los que estudian un idioma, incluso adultos, son pasivos y están acostumbrados a que se les haga todo el trabajo²⁰; les gusta que les digan qué hacer y hacen sólo lo esencial para obtener una buena calificación, aún cuando no llegan a desarrollar habilidades útiles durante el proceso. Este tipo de actitudes y comportamientos hacen más difícil el aprendizaje y deben combinarse pues, de lo contrario cualquier esfuerzo para enseñar a los educandos a confiar más en sí mismos y a emplear mejores estrategias estaría destinado a fracasar²¹. El hecho de sólo enseñarle nuevas estrategias a los estudiantes es de muy poco provecho, a menos que ellos empiecen a *querer* asumir una mayor responsabilidad para su propio aprendizaje.

La autodirección del educando no es un concepto de “todo o nada”; por lo general, es un fenómeno que crece gradualmente, que aumenta en la medida que el educando se familiariza con la idea de su propia responsabilidad. Los estudiantes que poseen autodirección adquieren poco a poco más confianza, interacción y nivel de dominio.

Nuevos papeles que desempeñan los educadores

Por lo general, los educadores esperan darse a conocer como figuras de autoridad, ser identificados con papeles tales como el de padre de familia, instructor, director, gerente, juez, líder, evaluador e incluso con el de un doctor, quien debe “curar” la ignorancia de los estudiantes. Como dijo Gibson: “tienes que hacer que (los estudiantes) siempre estén alineados; no puedes asumir que van a venir, sentarse y empezar su tarea”. De acuerdo con Harmer: “el educador *instruye*; allí es donde explica con exactitud lo que los estudiantes deben hacer”²². Estas reglas comunes suprimirán la comunicación en cualquier salón de clase, especialmente en la clase de idiomas, porque obligan a que la comunicación se dirija hacia y se dé a través del educador.

El espectro en cuanto a la modificación del papel a desempeñar podría incomodar a algunos educadores que sienten que su estatus se pone a prueba. Sin embargo, otros le dan la bienvenida a su nueva función como facilitador, ayudante, guía, consultor, consejero, coordinador, la persona que sugiere ideas, que diagnostica y que es un co-comunicador. Las nuevas capacidades para enseñar también incluyen la identificación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, la conducción de entrenamiento en las estrategias de aprendizaje y la ayuda a los educandos para que se vuelvan más independientes²³. En este proceso, el educador no necesariamente desecha todas sus tareas direccionales e instruccionales antiguas, sino que dichos elementos se vuelven mucho menos dominantes. Estos cambios fortalecen el papel que desempeñan los educadores, haciéndolos más variados y creativos; su estatus ya no se basa en la autoridad jerárquica, sino, mas bien, en la calidad y la importancia de su relación con los educandos²⁴. Desde el momento en que los estudiantes adquieren más responsabilidad, aumenta el aprendizaje y tanto el educador como el educando se sienten más exitosos.

Otras características

Otras características importantes de las estrategias de aprendizaje del idioma son la orientación del problema, la base de la acción, la implicación más allá del conocimiento, la habilidad para apoyar el aprendizaje directa o indirectamente, el grado de observabilidad, el nivel de conciencia, la habilidad para enseñar, la flexibilidad y las influencias en la selección de las estrategias.

La orientación del problema

Las estrategias para aprender un idioma son herramientas que se utilizan porque hay un problema que resolver, una tarea que realizar, un objetivo que cumplir o un fin que alcanzar. Por ejemplo, un educando emplea una de las estrategias de razonamiento o suposición para mejorar la comprensión de lectura en un idioma extranjero. Las estrategias memorísticas se usan porque existe algo que recordar; las estrategias afectivas se utilizan

para ayudar al educando a relajarse o a obtener mayor confianza; de esta manera se puede obtener mayor provecho del aprendizaje.

La base de acción

La orientación del problema de las estrategias para aprender un idioma está relacionado con su base de acción; estas estrategias son acciones o comportamientos específicos realizados por los estudiantes para mejorar su aprendizaje. Como ejemplos están el tomar apuntes, planear una tarea, autoevaluarse y suponer de forma inteligente. Estas acciones están influidas naturalmente por las características o los rasgos más generales de los educandos, tales como el estilo de aprendizaje (un enfoque generalizado y amplio al aprendizaje, la resolución de problemas o el entendimiento de sí mismos o la situación), la motivación y la aptitud; sin embargo, las acciones no deben confundirse con estas características más amplias.

La implicación más allá del conocimiento

Las estrategias para aprender un idioma no están restringidas a las funciones cognoscitivas, tales como aquellas que se relacionan con el procesamiento y la manipulación mental del nuevo idioma. Las estrategias también incluyen funciones metacognoscitivas como planear, evaluar y ordenar nuestro propio aprendizaje, así como las funciones emocionales (afectivas), sociales y otras. Desdichadamente, en el pasado, muchos expertos en las estrategias para aprender un idioma no prestaron la suficiente atención a las estrategias sociales y afectivas. Es probable que, en algún momento, el énfasis se vuelva más balanceado porque el aprendizaje de la lengua es, sin lugar a dudas, un proceso interpersonal y emocional así como un asunto metacognoscitivo y cognoscitivo.

Apoyo directo o indirecto del aprendizaje

Algunas de las estrategias implican el aprendizaje directo y el uso del tema que, en este caso, es el nuevo idioma: a estas se las conoce como *estrategias directas*. Otras estrategias, incluidas las metacognoscitivas, las afectivas y las sociales, contribuyen al

aprendizaje de forma indirecta pero notable: a estas se las conoce como *estrategias indirectas*. Tanto las estrategias directas como las indirectas poseen igual importancia y se apoyan entre sí de diversas maneras.

Grado de observabilidad

Las estrategias para aprender un idioma no son siempre observables a simple vista. Se pueden observar muchos aspectos de la cooperación, estrategia en la cual el educando trabaja con otro para alcanzar una meta educativa, pero no se puede observar el acto de hacer vínculos mentales, una estrategia de memoria importante. A menudo, es difícil para los educadores determinar las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes, porque algunas no son fáciles de observar, ni siquiera con la ayuda de una videograbadora y un circuito cerrado de televisión. Otro problema con la observación de las estrategias de aprendizaje consiste en que muchas de ellas se emplean (como debería ser) fuera del aula en situaciones naturales e informales donde el educador no las puede observar.

Nivel de conciencia

La antigua definición griega de estrategias, mencionada anteriormente, incluye conciencia e intencionalidad. Muchos usos modernos de las estrategias de aprendizaje reflejan esfuerzos conscientes de los educandos para controlar su aprendizaje; y algunos investigadores parecen indicar que las estrategias siempre son acciones conscientes²⁵. Sin embargo, luego de una cierta cantidad de práctica y empleo, las estrategias de aprendizaje, como cualquier otro tipo de habilidad o comportamiento, pueden volverse automáticas. De hecho, el convertir las estrategias de aprendizaje *apropiadas* en totalmente automáticas (es decir, inconscientes), a menudo es algo muy deseable, especialmente para el aprendizaje de un idioma²⁶.

Quizás en forma paradójica, las estrategias que algunos educandos utilizan, ya sean apropiadas o inapropiadas, se emplean instintivamente, sin pensarlo y sin criticidad. La valoración y el entrenamiento de las estrategias podrían ser necesarios para ayudar a dichos

educandos a ser más conscientes de las estrategias que emplean y a evaluar la utilidad de éstas.

La habilidad para enseñar

Algunos aspectos en la constitución del educando, como el estilo general de aprendizaje o las cualidades de la personalidad, son muy difíciles de cambiar. Sin embargo, las estrategias de aprendizaje son más fáciles de enseñar y modificar. Esto puede hacerse a través del entrenamiento de estrategias, lo cual es una parte esencial en la enseñanza de una lengua²⁷, y hasta los mejores educandos pueden enriquecer el empleo de sus estrategias mediante ese entrenamiento, que ayuda a guiar a los educandos a ser más conscientes y expertos en el empleo de estrategias apropiadas.

El entrenamiento de estrategias es más efectivo cuando los estudiantes aprenden por qué y cuándo las estrategias específicas son importantes, cómo utilizarlas y cómo aplicarlas a nuevas situaciones. Además, este entrenamiento toma en consideración tanto las actitudes de los educandos como las de los educadores hacia el autocontrol de los estudiantes, el aprendizaje del idioma, así como la cultura y el idioma específico que se aprende. Como entrenador de estrategias, la persona que enseña una lengua ayuda a cada estudiante a ser consciente de cómo aprende, así como a desarrollar los medios necesarios para maximizar todas las experiencias de aprendizaje, tanto dentro como fuera del área de la lengua.

Flexibilidad

Las estrategias para aprender un idioma son flexibles, lo que significa que no siempre están en secuencias predecibles o en patrones precisos. Hay una gran individualidad en cuanto a la manera en que los educandos escogen, combinan y ordenan las estrategias. Las formas en que los educandos lo hacen es lo que más interesa investigar en la actualidad (véase la discusión de los factores que influyen en la elección de las estrategias de los educandos). Sin embargo, algunas veces *sí* combinan las estrategias en forma predecible; por ejemplo, cuando el educando lee un texto, a menudo se aproxima al

material por medio de una exploración ya sea ligera o detallada, luego lo lee con detenimiento mientras emplea la suposición para aclarar cualquier duda que tenga y, por último, toma apuntes o resume para organizar el material. Además, algunas de las estrategias de aprendizaje contienen en sí mismas una secuencia *interna* de pasos a seguir; por ejemplo, el razonamiento deductivo necesita, primero que todo, tomar en cuenta una regla para luego aplicarla a la nueva situación.

Los factores que influyen en la selección de las estrategias

Los factores que afectan esta selección son muchos, entre ellos, el grado de conciencia, el nivel de aprendizaje, los requisitos para realizar una tarea, las expectativas del educador, la edad, el sexo, la nacionalidad o la procedencia étnica, los estilos generales de aprendizaje, los aspectos personales, el nivel de motivación y el propósito de aprender el idioma²⁸.

En pocas palabras, parece que el educando que es más consciente y avanzado académicamente utiliza mejores estrategias. Los requisitos para realizar una tarea ayudan a determinar su elección; las estrategias que emplean los educandos no son las mismas para escribir una composición que para charlar en una soda. Las expectativas del educador, expresadas mediante los métodos de instrucción y evaluación en la clase, definen enérgicamente las estrategias de los educandos; por ejemplo, el énfasis en un pequeño detalle gramatical origina el desarrollo de estrategias de aprendizaje, tales como el análisis y el razonamiento, en lugar del empleo de estrategias más generales para la comunicación.

Los educandos de más edad emplean estrategias un poco diferentes de las que emplean los más jóvenes. Estudios recientes, determinan que las mujeres, comparadas con los hombres, utilizan una escala de estrategias más amplia o al menos muy diferente para aprender un idioma. La nacionalidad o el origen étnico influye en el empleo de las estrategias; por ejemplo, parece que los hispanos emplean más las estrategias sociales comparados con otros grupos étnicos. El estilo general de aprendizaje, como los campos de dependencia e independencia, la orientación global y analítica o la condición del juicio

perceptivo, tienen un efecto importante en las estrategias que emplean los que aprenden un idioma.

Los educandos más motivados utilizan una escala de estrategias apropiadas mucho más amplia en relación con aquellos que están menos motivados. La motivación está relacionada con el propósito de aprender una lengua, lo que es otra clave para el empleo de las estrategias; por ejemplo, aquellos que deseen aprender un nuevo idioma para una comunicación interpersonal usarán estrategias diferentes de los que quieren aprender un idioma sólo para cumplir con un requisito más de su plan de estudios.

Este repaso de las características de las estrategias para aprender un idioma es un antecedente muy útil para el nuevo sistema de clasificación de estrategias que se discutirá a continuación. Muchos de los elementos de este sistema se han mencionado antes, pero seguidamente se explicarán con más detalle.

UN NUEVO SISTEMA DE LAS ESTRATEGIAS PARA APRENDER UN IDIOMA

El sistema²⁹ que aquí se presenta es muy diferente en muchos aspectos de los primeros intentos que se hicieron para clasificar las estrategias. Es más comprensivo y detallado, más sistemático a la hora de unir tanto las estrategias individuales como las grupales en cada una de las cuatro habilidades del idioma (comprensión oral, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita) y, además, emplea una terminología menos técnica. Con el propósito de entender y recordar el sistema, en este texto se utilizan claves visuales y verbales.

La ilustración 1.1 presenta un panorama general del sistema de las estrategias para aprender un idioma. Las estrategias se dividen en dos tipos principales: directas e indirectas que, a su vez, se subdividen en un total de seis grupos (las de la memoria, las cognoscitivas y las de compensación pertenecen al tipo directo; y las metacognoscitivas, las efectivas y las sociales, al tipo indirecto). Esta ilustración muestra que las estrategias directas e indirectas se ayudan mutuamente y que cada grupo puede conectarse y evaluarse

con el otro. La ilustración 1.2 ofrece un punto de vista diferente del mismo sistema de estrategias.

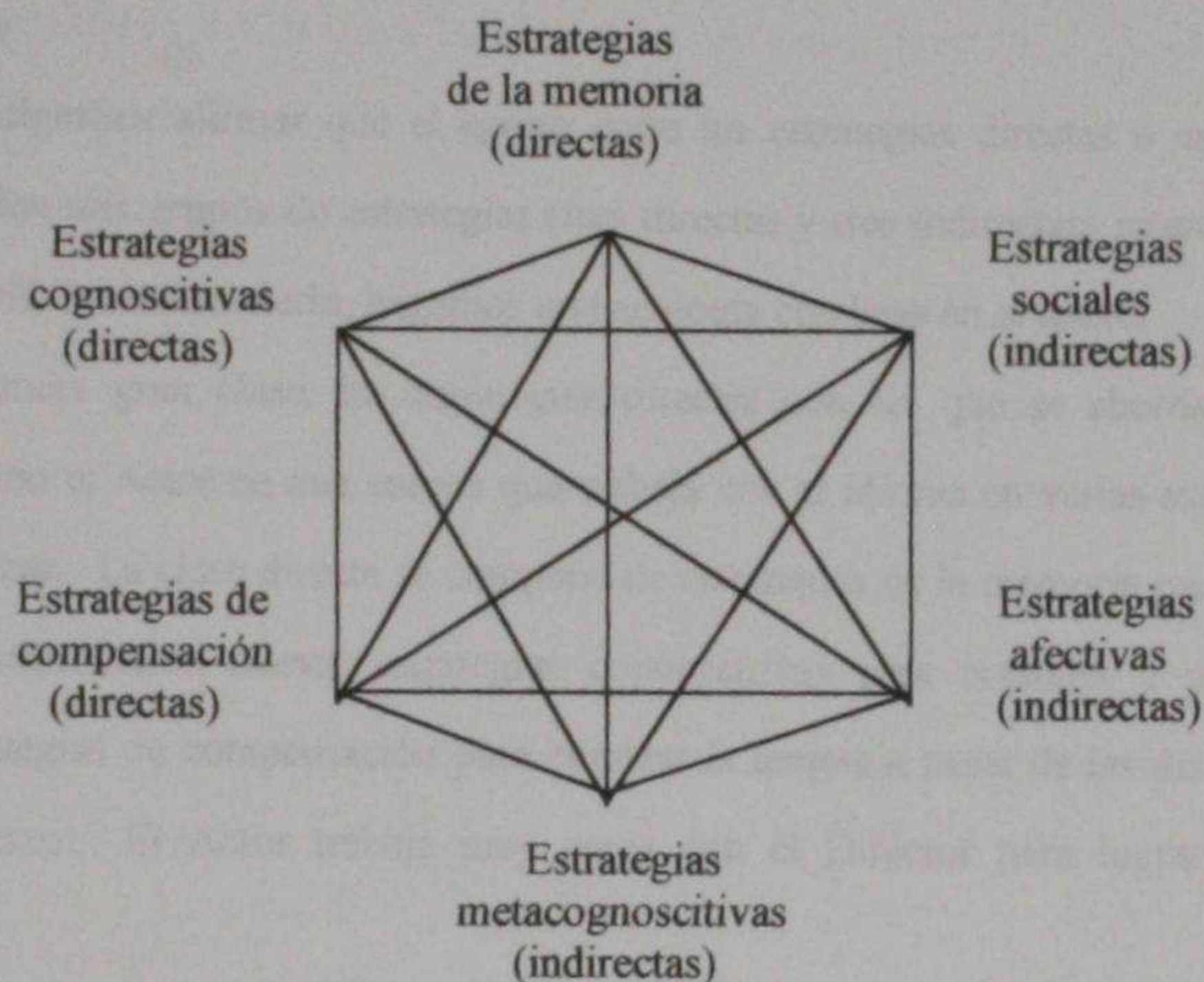


Ilustración 1.1 La interrelación entre las estrategias directas e indirectas y entre los seis grupos de estrategias (fuente: Original).

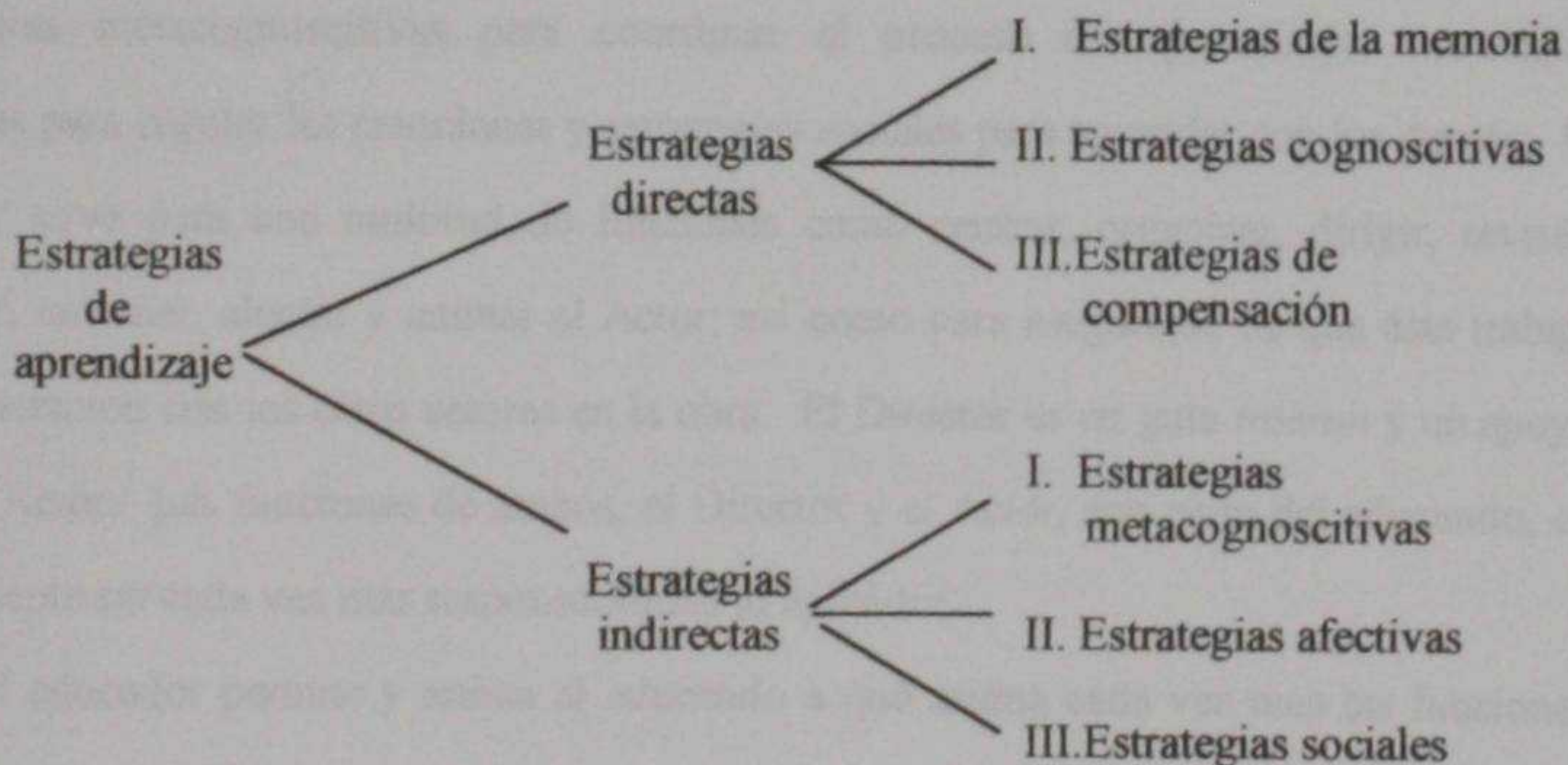


Ilustración 1.2 Diagrama del sistema de estrategias: panorama general. (Fuente: original)

Hasta aquí sólo se han mencionado las definiciones generales; en el capítulo II aparecen las definiciones completas para todas las estrategias directas y en el capítulo IV,

para todas las indirectas. Los capítulos III y V contienen las aplicaciones detalladas de las estrategias directas e indirectas respectivamente.

Apoyo mutuo

¿Qué significa afirmar que el apoyo entre las estrategias directas e indirectas es mutuo o que los seis grupos de estrategias (tres directas y tres indirectas) interactúan y se ayudan entre sí? Para entenderlo, hagamos una analogía con base en el teatro.

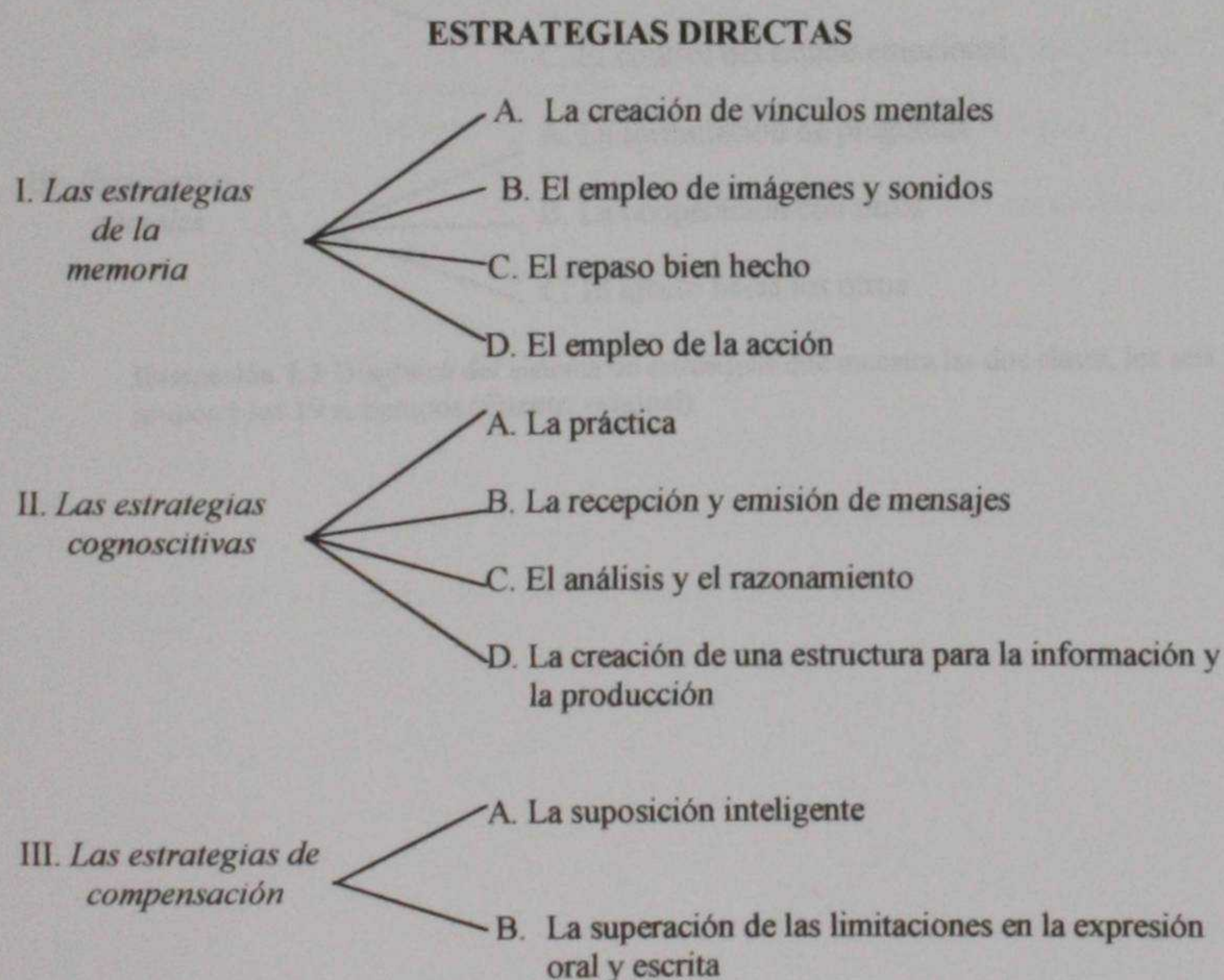
La primera gran clase, las estrategias directas con las que se aborda el nuevo idioma, es como el Actor en una escena que trabaja con el idioma en varias situaciones y tareas específicas. La clase directa se compone de estrategias de la memoria para recordar y recuperar información nueva, estrategias cognoscitivas para entender y producir el idioma y estrategias de compensación para emplear la lengua a pesar de las discrepancias del conocimiento. El Actor trabaja muy cerca con el Director para lograr el mejor resultado.

La segunda gran clase, las estrategias indirectas para un empleo general del aprendizaje, se puede comparar con el Director de la obra. Esta clase está formada por estrategias metacognoscitivas para coordinar el proceso de aprendizaje, estrategias afectivas para regular las emociones y estrategias sociales para aprender con los demás. El director sirve para una multitud de funciones como centrar, organizar, dirigir, revisar, corregir, entrenar, alentar y animar al Actor; así como para asegurarse de que éste trabaje en cooperación con los otros actores en la obra. El Director es un guía *interno* y un apoyo para el Actor. Las funciones de ambos, el Director y el Actor, son parte del educando, en tanto acepte ser cada vez más responsable al aprender.

El educador permite y anima al educando a que asuma cada vez más las funciones del Director que al principio estaban reservadas, al menos en exceso, para el educador. Anteriormente, el educador era quien corregía los errores de los educandos y les decía qué hacer y cuándo. En la actualidad, los estudiantes hacen más por ellos mismos, mientras que las funciones del educador se vuelven, de alguna manera, menos directivas y más facilitadoras, como se describió al principio de este capítulo.

Existe una gran superposición en forma natural entre el grupo de estrategias del sistema que se presenta aquí; por ejemplo, la categoría metacognoscitiva ayuda a los estudiantes a regular su propio conocimiento valorando cómo están aprendiendo y planeando para tareas del idioma futuras, pero la autovaloración y el planeamiento metacognoscitivos, por lo general, necesitan del razonamiento, que es en sí mismo, una estrategia cognoscitiva!. De igual manera, la estrategia de compensación para la suposición, empleada para construir el conocimiento ausente, también requiere del razonamiento (lo que explica por qué algunos especialistas llaman a la suposición estrategia cognoscitiva), así como de la participación de la sensibilidad sociocultural, que comúnmente se adquiere a través de las estrategias sociales.

La ilustración 1.3 indica cómo los seis grupos de estrategias se subdividen en un total de 19 subgrupos. La ilustración 1.4 muestra todo el sistema de estrategias de aprendizaje, que incluye 62 estrategias.



ESTRATEGIAS INDIRECTAS

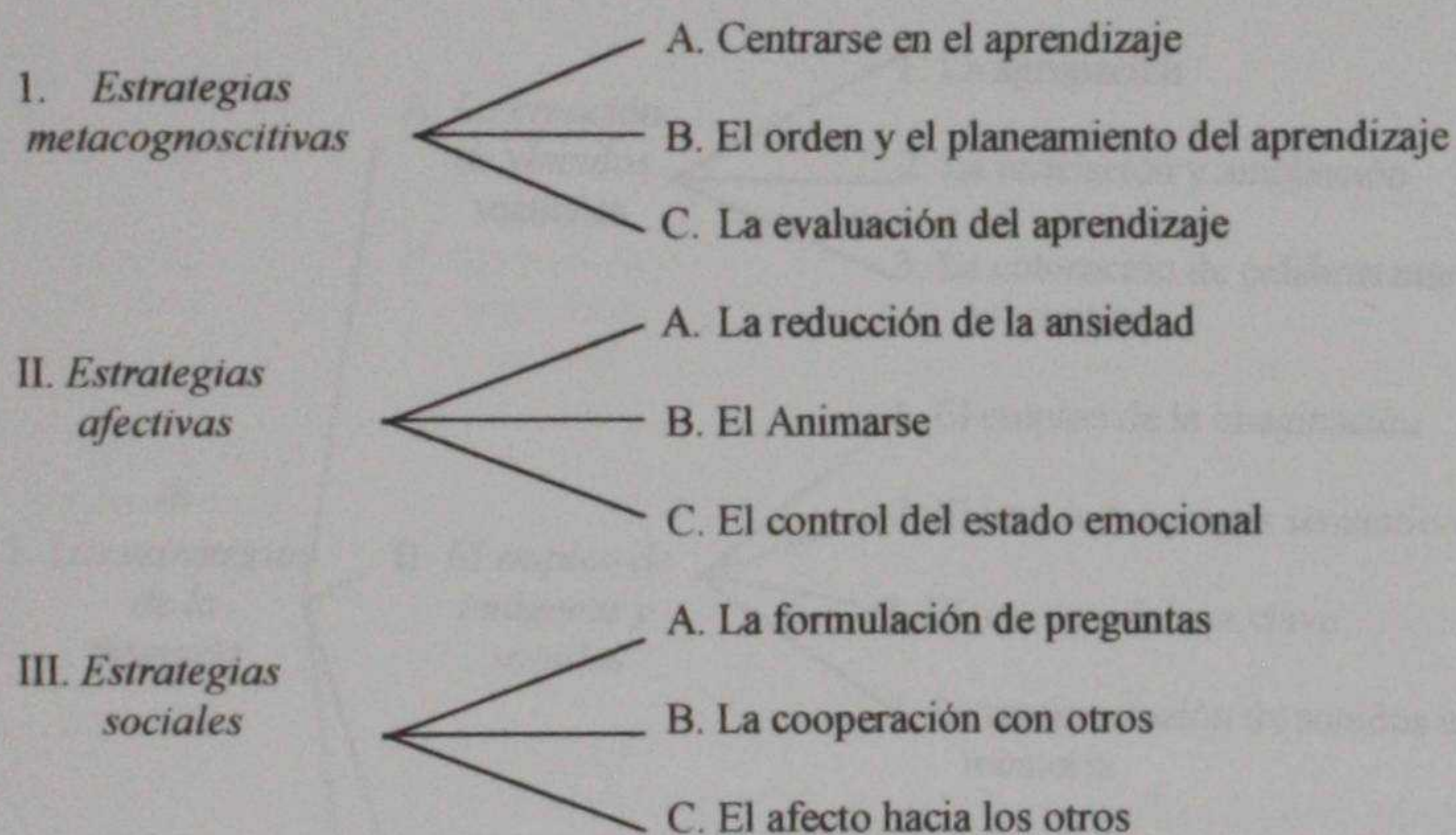


Ilustración 1.3 Diagrama del sistema de estrategias que muestra las dos clases, los seis grupos y los 19 subgrupos (*Fuente:* original).

ESTRATEGIAS DIRECTAS

(Estrategias de la memoria, cognitivas y de compensación)

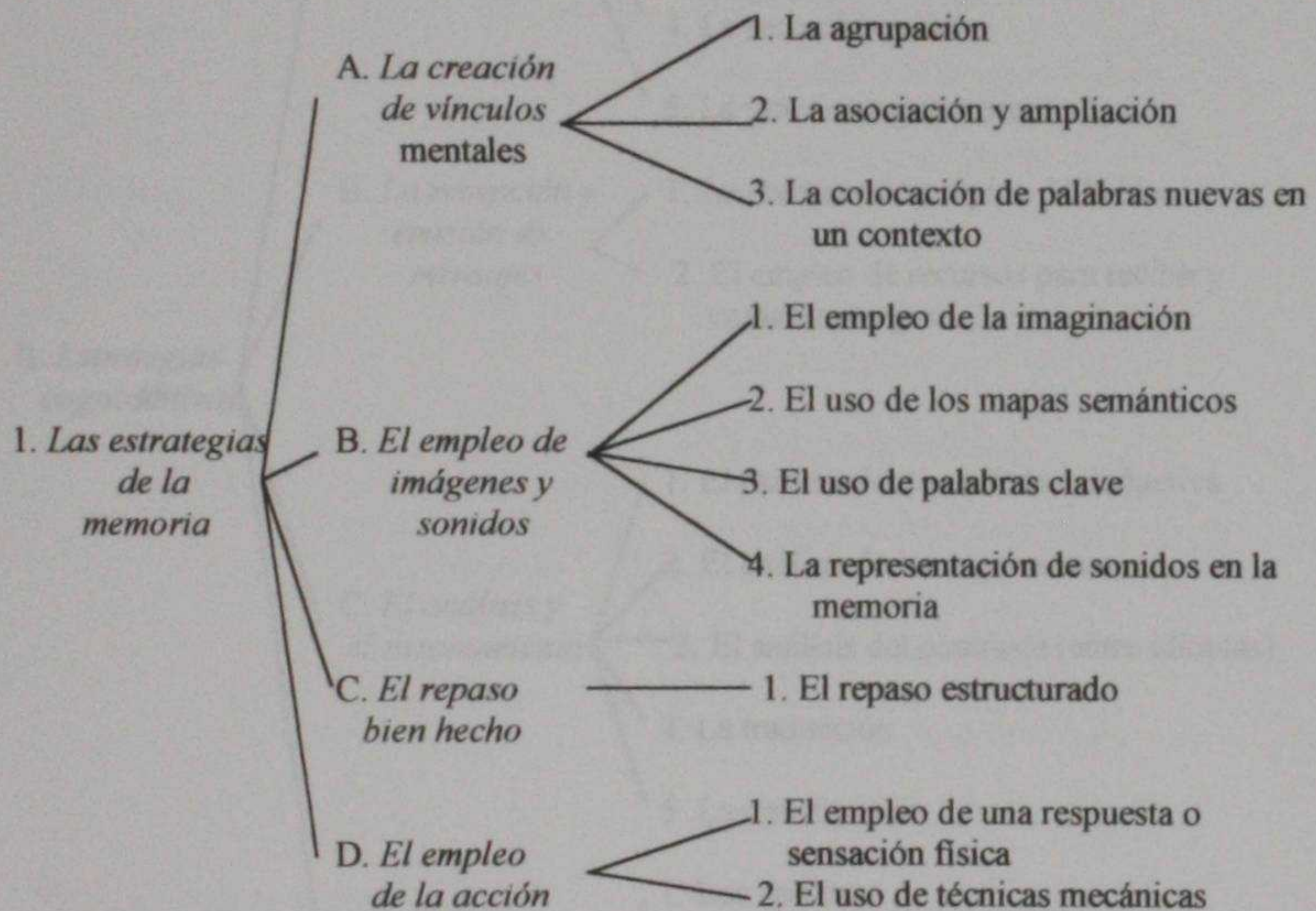
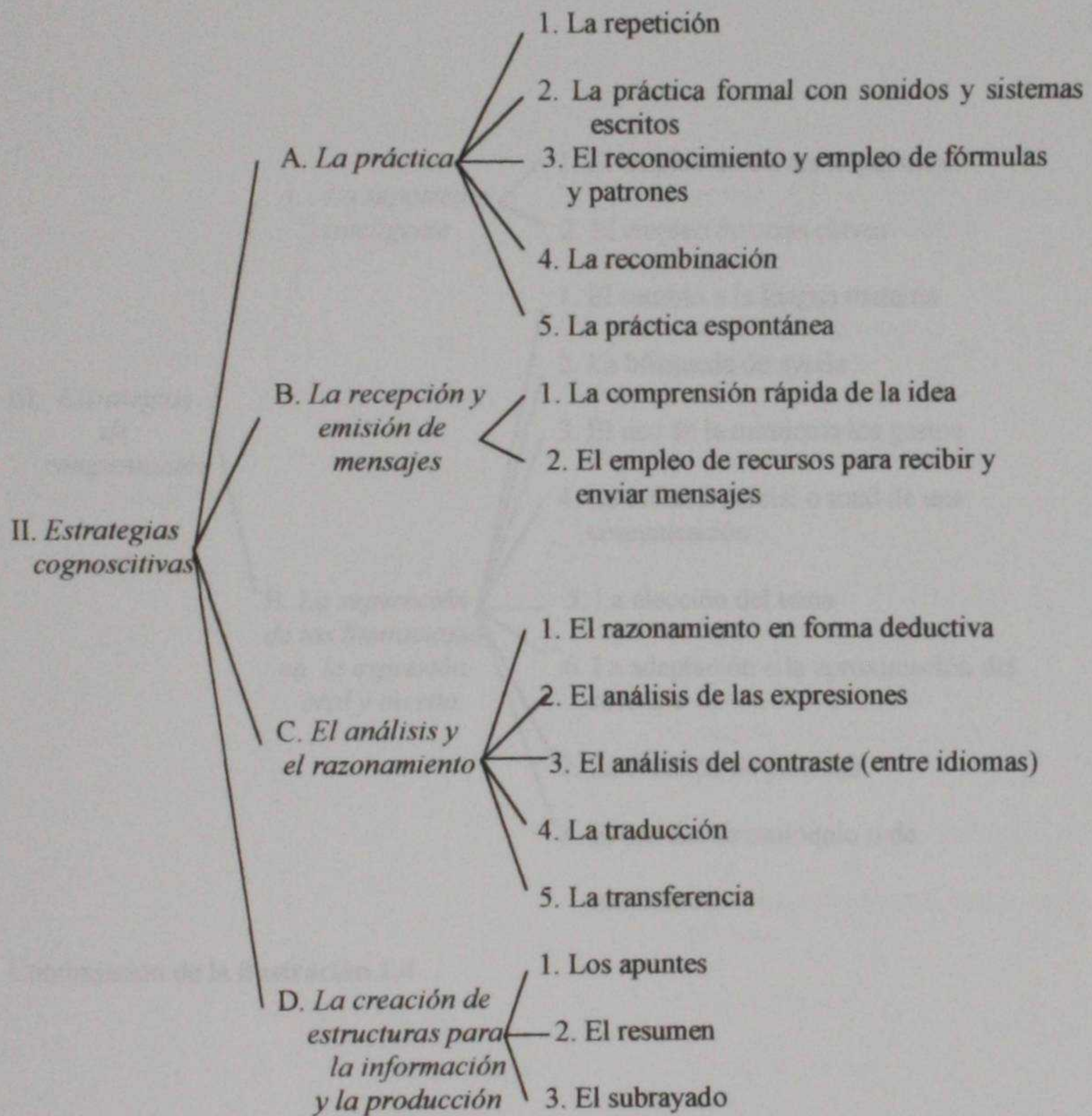
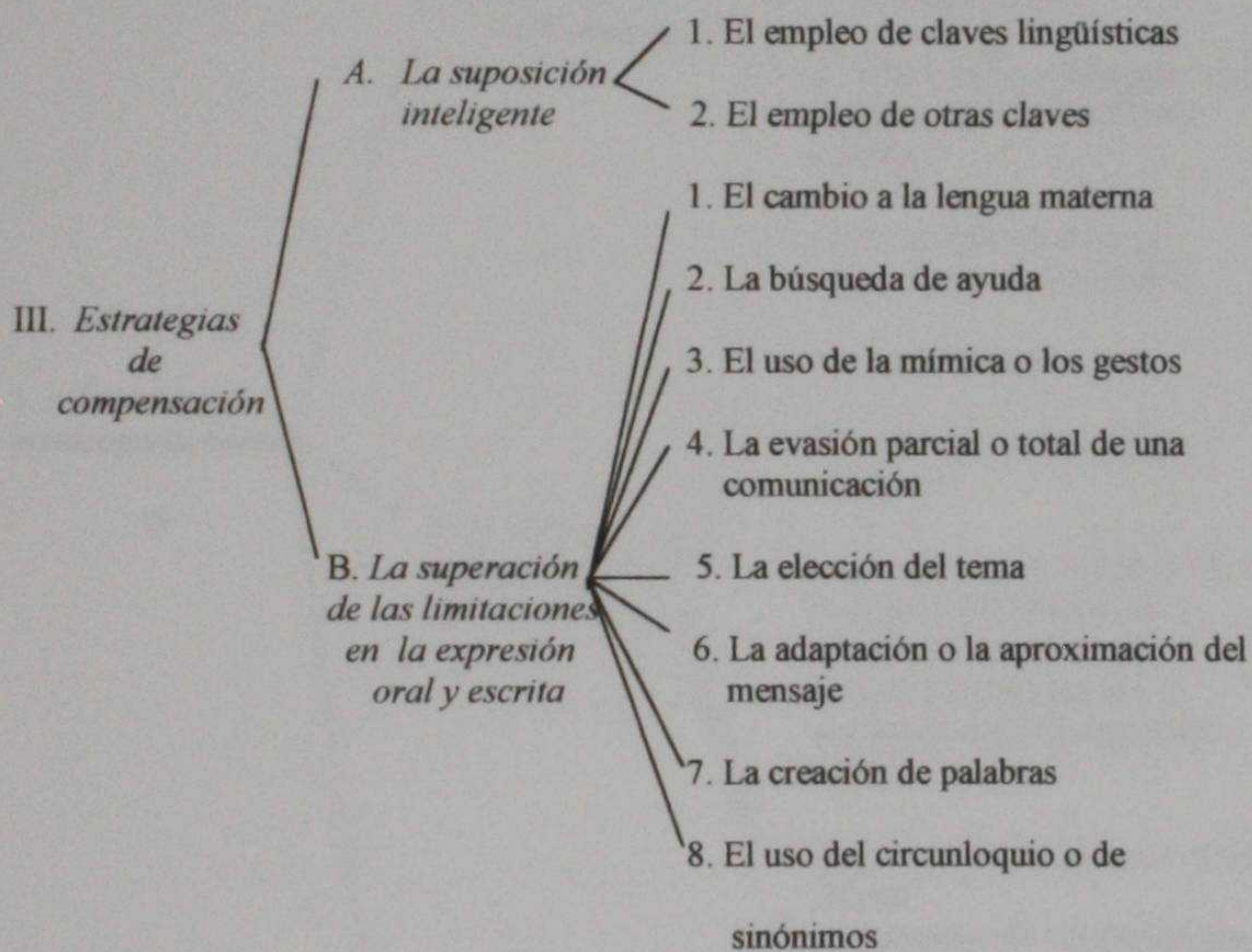


Ilustración 1.4 Diagrama del sistema de estrategias, que las muestra todas. (Fuente: original)

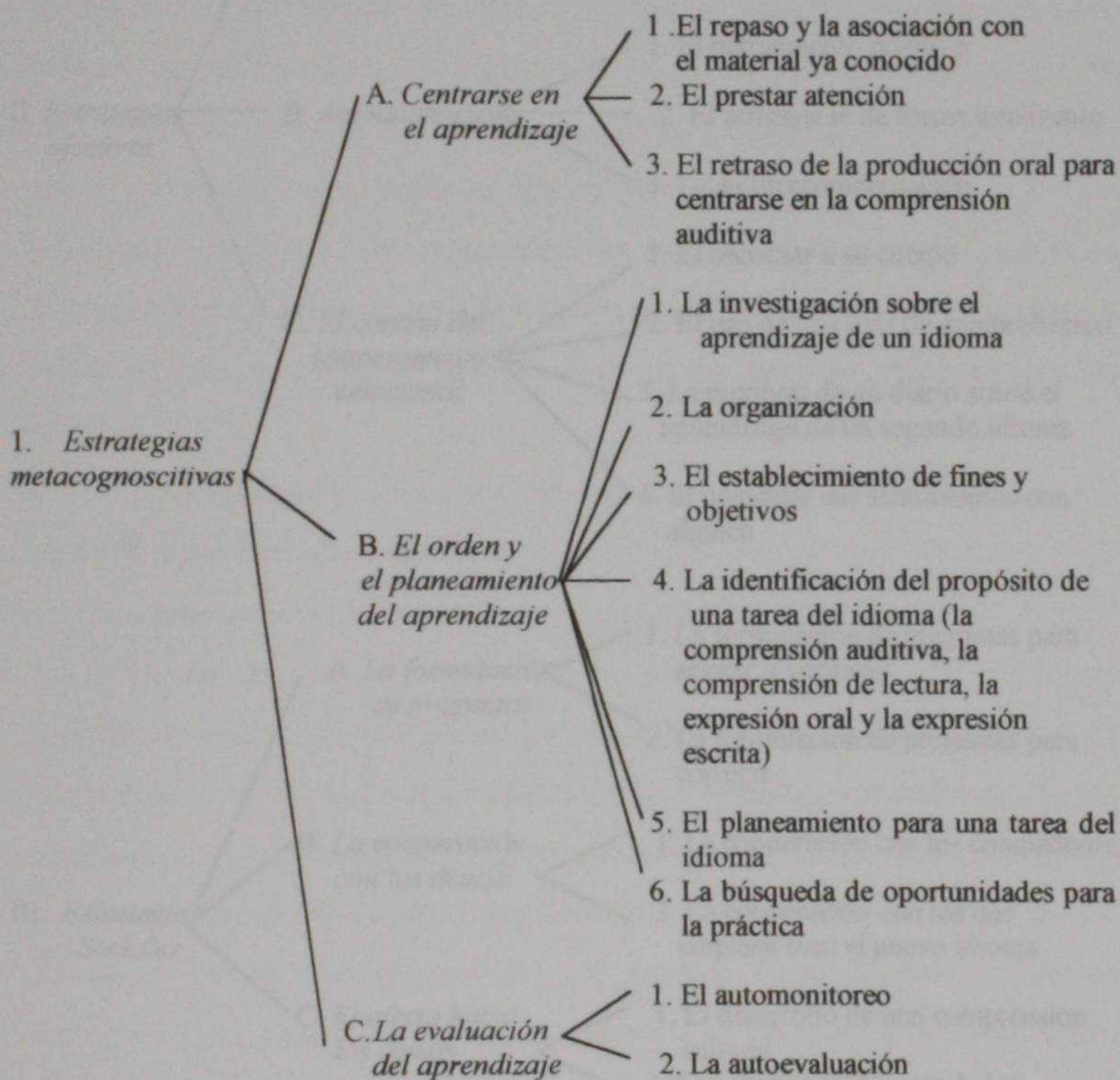


Continuación de la **ilustración 1.4**

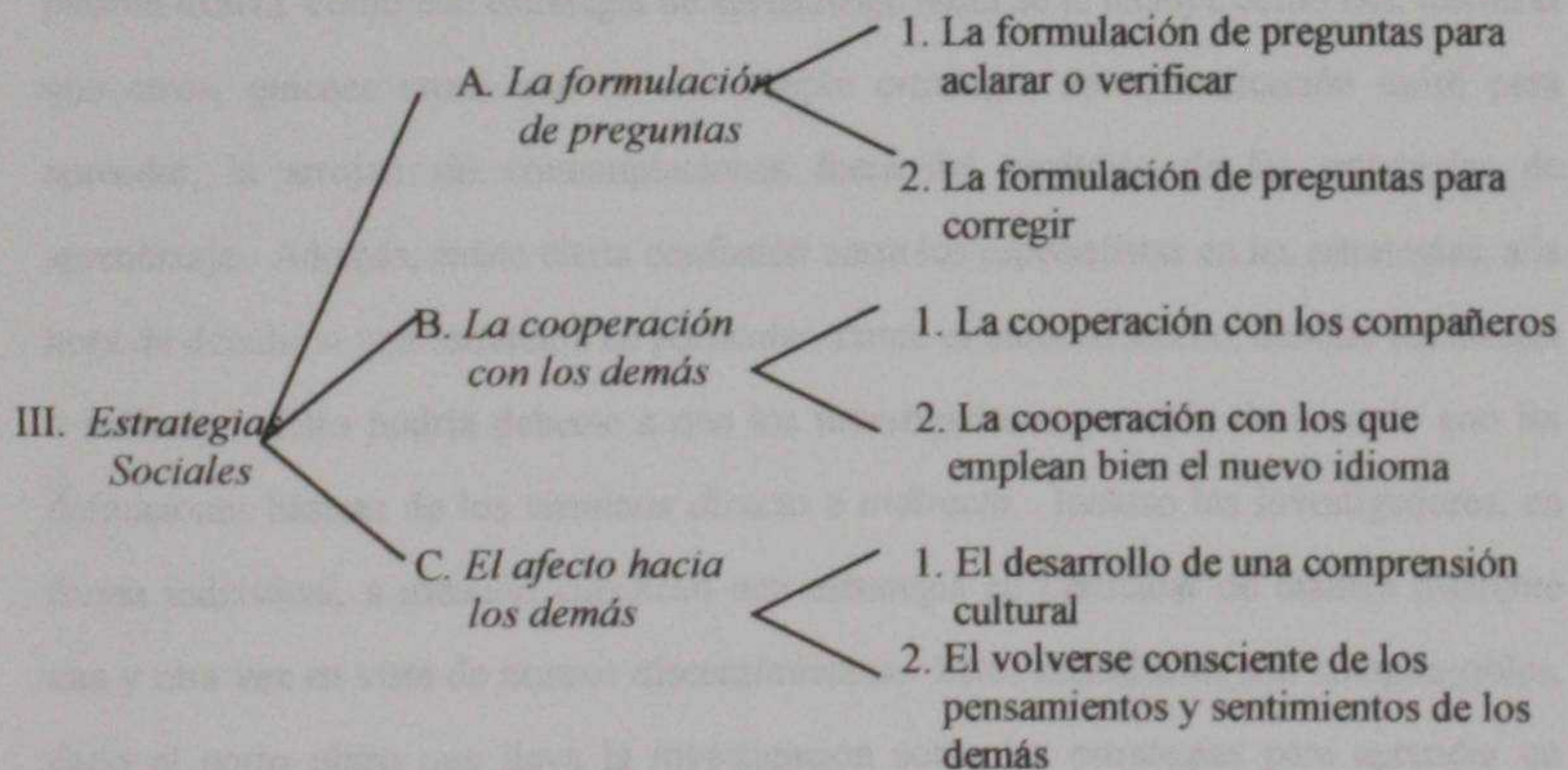
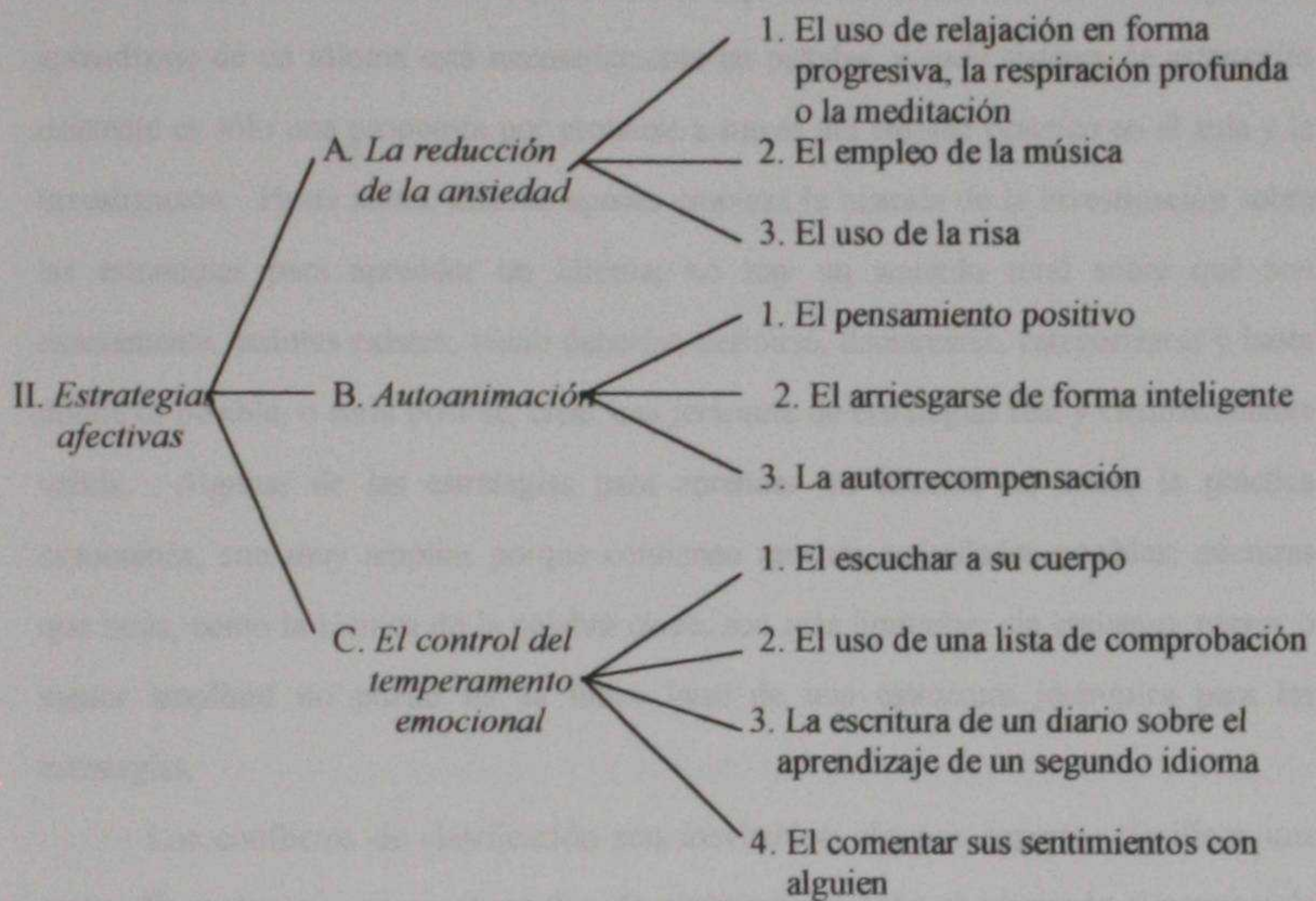


Continuación de la ilustración 1.4

ESTRATEGIAS INDIRECTAS
(Estrategias metacognoscitivas, afectivas y sociales)



Continuación de la **ilustración 1.4**



Continuación de la **ilustración 1.4**

PRECAUCIONES

Es importante recordar que *toda* comprensión actual de las estrategias de aprendizaje de un idioma está necesariamente en pañales, y *todo* sistema de estrategias existente es sólo una propuesta por probarse a través del empleo práctico en el aula y la investigación. Hasta ahora, cuando apenas empieza la historia de la investigación sobre las estrategias para aprender un idioma, no hay un acuerdo total sobre qué son exactamente, cuántas existen, cómo deberían definirse, demarcarse, categorizarse y hasta dónde es posible, o sería posible, crear una jerarquía de estrategias real y científicamente válida. Algunas de las estrategias para aprender un idioma, tal como la práctica espontánea, son muy amplias porque contienen muchas actividades posibles; mientras que otras, como la técnica de la palabra clave, son más limitadas; sin embargo, mayor o menor amplitud no puede ser la única base de una estructura jerárquica para las estrategias.

Los conflictos de clasificación son inevitables; algunos expertos clasifican una estrategia cualquiera, como el empleo de sinónimos cuando el educando desconoce la palabra exacta, como una estrategia de aprendizaje (aquí se le incluye como tal), mientras que otros, quienes creen que es una simple estrategia de comunicación inútil para aprender, la arrojan sin contemplaciones fuera del territorio de las estrategias de aprendizaje. Además, existe cierta confusión entre los especialistas en las estrategias, a la hora de decidir si una estrategia en particular, como el automonitoreo, debería ser directa o indirecta. Esto podría deberse a que los investigadores no están de acuerdo con las definiciones básicas de los términos *directo* e *indirecto*. Incluso los investigadores, en forma individual, a menudo clasifican una estrategia en particular de manera diferente una y otra vez en vista de nuevos discernimientos. Estas dificultades son comprensibles, dado el corto plazo que lleva la investigación sobre las estrategias para aprender un idioma³⁰.

A pesar de los problemas para clasificar las estrategias, las investigaciones continúan probando que ellas ayudan al educando a tomar el control de su aprendizaje y a ser más diestros, y la experiencia de muchos educadores indica que el sistema de las estrategias

antes citado es una forma muy útil para examinarlas. Este sistema provee, aunque de manera imperfecta, una estructura comprensiva para entender las estrategias; incluye una amplia variedad de estrategias sociales y afectivas, que no siempre son consideradas lo suficiente por los investigadores, los educadores o los estudiantes; une a todas las estrategias de compensación, separadas erróneamente en otro esquema de clasificación de las estrategias; y, por último, organiza estrategias de la memoria, cognoscitivas y metacognoscitivas bien reconocidas, de manera que los lectores puedan entenderlas con facilidad.

RESUMEN

Este capítulo se refirió a la importancia de las estrategias para aprender un idioma y a la mejor forma de emplear este libro; se definieron términos importantes; se explicaron las características clave de las estrategias y se presentó un sistema de clasificación general de las estrategias. Capítulos posteriores proporcionarán más detalles acerca de las estrategias y mostrarán cómo se deben emplear para que el aprendizaje del idioma sea más efectivo.

Actividades para los lectores

Actividad 1.1. Lluvia de ideas con las características de las estrategias de aprendizaje

Realice una lluvia de ideas, ya sea solo o con otros, de todas las características de las estrategias de aprendizaje que recuerde, escribalas en una hoja, organícelas por categorías y dé ejemplos. ¿En qué se parece su lista a la de este capítulo?

Actividad 1.2. Coloque las estrategias en el continuum del aprendizaje y adquisición

Pretenda que el aprendizaje y la adquisición forman un continuum, dibújelo en un rotafolio o en una pizarra de la siguiente manera:

TODAS LAS DE APRENDIZAJE	PRINCIPALMENTE DE APRENDIZAJE	AMBAS CON IGUAL VALOR	PRINCIPALMENTE DE ADQUISICIÓN	TODAS LAS DE ADQUISICIÓN
-----------------------------	----------------------------------	--------------------------	----------------------------------	-----------------------------

Tome cada uno de los seis grupos de estrategias (y los 19 subgrupos de estrategias en lo que se desglosan) como se presentan en este capítulo. Colóquelos en el lugar donde cree que les corresponde en el continuum y explique su razonamiento.

Actividad 1.3. Considere los grados de responsabilidad del educando

Hend Holec³¹ opina que quienes aprenden un idioma son responsables de su aprendizaje en *todos* los sentidos, incluidos el planteamiento de los objetivos, la definición del contenido y el progreso, la selección de los métodos y las técnicas que emplearán, la observación del procedimiento (ritmo, tiempo, lugar, etc.) y la evaluación de lo que aprendieron. De acuerdo con Holec, los educadores pueden ayudar a los educandos a asumir esta responsabilidad pero, en última instancia, la responsabilidad recae sobre el mismo educando. ¿Cuál es su opinión sobre lo que expone Holec de que los educandos deben responsabilizarse de su aprendizaje en todos los aspectos como se mencionó antes? Explique si está de acuerdo o no y dé ejemplos.

Realice una lluvia de ideas sobre formas específicas en que los educandos podrían responsabilizarse por cada uno de los aspectos del aprendizaje de un idioma que Holec citó.

Actividad 1.4. Comente el papel del educador

Lea la siguiente lista sobre maneras de controlar el comportamiento en la clase y conteste las preguntas.

Comportamientos

1. Motivar bastante al educando por sus esfuerzos.
2. Establecer una posición dominante ante el educando.
3. Ignorar los comportamientos inapropiados y exaltar los apropiados.
4. Responsabilizar a los estudiantes de su aprendizaje.
5. Aprender rápidamente el nombre de los educandos.
6. Mantener al día una lista de asistencia y de calificaciones.

7. Ser cálido, amigable y sincero con los educandos.
8. Establecer una rutina diaria y semanal.
9. Amenazar con castigos al educando que desobedece.
10. Buscar tareas de aprendizaje que se realicen en total silencio.

Preguntas

1. ¿Cuáles cree que son los comportamientos más apropiados de manejo de la clase?
2. ¿Cuáles necesitan la imposición de la autoridad del profesor?
3. ¿Cuáles disminuyen la distancia social entre el profesor y los estudiantes?
4. ¿Cuáles de estos comportamientos están orientados a las tareas?
5. ¿De qué manera influyen estos comportamientos en la motivación del estudiante?
6. ¿Cuáles comportamientos esperan sus educandos? ¿Cuáles esperan los padres de familia (si fuera importante)? ¿Cuáles espera la Institución?
7. ¿Cómo se relacionan estos comportamientos con los seis grupos de las estrategias de aprendizaje mencionadas en este capítulo?

Fuente: Adaptación de T. Wright. (1987, pp. 52-53)

Actividad 1.5. Considere su forma de utilizar las estrategias

Recuerde cuando aprendía un nuevo idioma. ¿Cuál de los seis grupos de estrategias (de la memoria, cognoscitivas, de compensación, metacognoscitivas, afectivas y sociales) empleaba con más frecuencia? ¿Con menos frecuencia? Indique algún grupo de estrategias que *nunca* usó y comente cuándo le habrían sido de ayuda.

Describa, por medio de ejemplos, cómo empleó las estrategias para aprender un idioma. Comente cómo utilizó las estrategias de aprendizaje en, al menos, un área de estudio diferente y ejemplifique.

Ejercicios para sus alumnos

Ejercicio 1.1. El juego: Descubra la Estrategia

Propósito

Este juego les ayuda a los participantes a familiarizarse con las estrategias para aprender un idioma y puede usarse tanto con profesores como con los estudiantes como participantes. Se les solicita a los participantes que determinen cuáles estrategias para aprender un idioma (de la lista de este capítulo) están incluidas o sugeridas en ciertas actividades del idioma. Se trata de relacionar una serie de actividades de la lengua con los nombres de las estrategias más importantes para familiarizar a los participantes con todo el sistema de estrategias.

Materiales

Se le entrega a cada participante una copia del sistema de estrategias de este capítulo (ilustración 1.4) y una lista de las actividades del idioma (se provee más adelante).

Tiempo

El juego puede tardar 1 ó 2 horas, o dividirse entre varios períodos de clase. El total del tiempo requerido depende de la cantidad de actividades empleadas.

Instrucciones

1. *Introducción al juego:* entregue los materiales (el sistema de estrategias de la ilustración 1.4 y la lista de las actividades para aprender un idioma que se provee más adelante). Explique a los participantes que serán distribuidos en pequeños grupos y que cada grupo tratará de identificar las estrategias de aprendizaje incluidas o sugeridas en la serie de actividades. Explíqueles que todas esas actividades se refieren al idioma extranjero y que cada actividad puede relacionarse con *una o más estrategias para aprender un idioma*.

No es necesario seguir el orden en el que están enumeradas las actividades. Explique que los participantes han de escoger las estrategias más importantes para relacionarlas con cada una de las actividades, pero que deben justificar o explicar su

selección de estrategias. También, puede indicarles que no tendrán acceso a las definiciones completas de las estrategias; deberán tener sólo el sistema de estrategias que menciona el nombre de cada una de ellas y que muestra los subgrupos. Los nombres son descriptivos a propósito, por lo tanto, los participantes no tendrán problemas en entender su significado.

Si se desea explicar en forma breve el sistema de estrategias, infórmeles que algunas de las estrategias se relacionan directamente con el idioma extranjero y que otras no, pero estas últimas ayudan al aprendizaje indirecto mediante formas metacognoscitivas, emocionales y sociales. No provea más detalles; permita que los participantes busquen por ellos mismos la manera de entender y utilizar el sistema a medida que juegan.

Indique el tiempo límite de antemano. En realidad, no importa cuántas actividades eligió analizar cada grupo, la clave es la cantidad de estrategias importantes que se nombraron y la justificación que se dio. Anime a los grupos pequeños a que traten de cubrir al menos 15 actividades con el fin de obtener una idea general para una variedad de estrategias.

NOTA: EL PUNTAJE ES OPCIONAL. Si decide otorgarle un puntaje al juego, explique los procedimientos: 1 punto por cada estrategia importante que se escribió para cualquier actividad. El grupo ganador es el que tiene la mayor cantidad de estrategias *importantes* relacionadas con la lista de actividades dentro del tiempo permitido. Si decide no utilizar puntaje, el paso 4 (incluido más adelante) puede ser una explicación general de la selección de las estrategias, donde cada grupo expone sus ideas pero sin puntaje.

2. *Realice una pequeña práctica.* Dé uno o dos ejemplos a todo el grupo, antes de dividirlo en subgrupos. Para hacerlo, léales una descripción de las actividades (por ejemplo, la descripción de "PRESTE ATENCIÓN") y permita a todos los participantes sugerir alguna de las estrategias que la actividad contiene (por ejemplo, la práctica espontánea y prestar atención); luego, pídales que expliquen o justifiquen *en forma breve* (una oración) cada una de las estrategias mencionadas. Asegúrese de que todos comprenden el juego.

3. *El juego.* Forme subgrupos de cuatro o cinco personas. Cada subgrupo trabaja con su lista de actividades (en cualquier orden) escribiendo en una o más hojas largas las estrategias que consideran importantes y necesarias para cada actividad y asegurándose de que pueden explicar o justificar sus elecciones.

4. *La explicación de la elección de las estrategias y la determinación de los puntajes.* Todos deben prestarles atención a sus compañeros. Indíquele a cada subgrupo que pegue su lista al frente de la clase y, posteriormente, pídale a un expositor de cada grupo que comente la relación que hicieron entre las estrategias y las actividades que escogieron (cualquier miembro del subgrupo puede ayudar al expositor con alguna explicación o justificación, si fuera necesario). Si todo el grupo está de acuerdo en que la elección está bien, el subgrupo obtiene 1 punto.

Las relaciones entre las actividades y las estrategias más fáciles y obvias se pueden explicar o justificar en una sola oración, pero es posible que los participantes quieran comentar con más detalle los casos más difíciles o inciertos. Los comentarios se deben limitar lo suficiente para que todos los subgrupos puedan exponer sus trabajos. Sea consciente que los grupos que exponen después tienen cierta ventaja sobre los primeros, porque ya han escuchado lo que los otros grupos dijeron. Advírtales a los grupos posteriores que no repitan lo que otros han dicho, pero que añadan algo nuevo, si pueden, para justificar la elección de las estrategias. Si estima que las razones de la elección de algún grupo no están bien fundamentadas, haga preguntas para que comprendan, en lugar de proveerles la respuesta; pero recuerde que a menudo existe más de una solución para una actividad dada, y que varias estrategias podrían ser apropiadas.

Si ha decidido otorgarle puntos al juego, es tiempo de que cada grupo cuente los puntos que ganaron. Elija el grupo ganador: el grupo con mayor cantidad de estrategias importantes (sin importar la cantidad de actividades elegida).

5. *El comentario.* Asegúrese de dejar al menos 15 ó 25 minutos para el comentario; esto ayuda a los participantes a entender y consolidar lo que han aprendido. Comente lo que aprendieron en relación con las estrategias, con la guía de las siguientes

preguntas: ¿Fueron ciertas estrategias importantes en varias actividades para aprender un idioma? ¿Por qué se diría esto? ¿Hubo alguna necesidad de repetir *combinaciones de estrategias* en varias de las actividades para aprender un idioma? ¿Cuáles estrategias parecen estar unidas? ¿Cuáles parecieran actuar independientemente? ¿Cuáles estrategias tienden a emplear los participantes, cuándo y por qué? ¿Cómo puede ayudar este juego a los participantes a enfrentar tareas específicas en un idioma extranjero o un segundo idioma?

Lista de las actividades para el juego: Descubra la estrategia*

LEER EL PERIÓDICO: lea el periódico en el idioma extranjero para que lo practique y esté al día con las noticias.

LA VIDA COTIDIANA: vea una telenovela todos los días para que desarrolle la comprensión del idioma extranjero.

LLUVIA DE IDEAS: realice una lluvia de ideas junto con otro compañero, de algunos posibles temas con el fin de escribir en el nuevo idioma.

DESGLOSAR: descomponga en unidades menores las palabras y expresiones largas del nuevo idioma que encuentre confusas.

FRASES IDIOMÁTICAS: memorice algunas “frases idiomáticas” comunes en el nuevo idioma de manera que las pueda expresar con facilidad cuando las necesita en una conversación social.

VERIFIQUE: preste atención a los tipos de errores que comete en el nuevo idioma y trate de saber por qué.

CINE: vaya al cine para que obtenga más práctica en el nuevo idioma.

LOS COLORES: emplee códigos de colores en su cuaderno de idiomas para que pueda encontrar la información con mayor facilidad.

LA COCINA: lea y haga recetas escritas en el idioma extranjero.

* Al traducir esta lista de actividades, se omitieron las que no tenían funcionalidad en la lengua meta, y con otras se emplea la adaptación.

CITA A CIEGAS: para conocer una persona del sexo opuesto, lea la sección de “amigos por correspondencia” en el periódico escrito en el idioma extranjero.

SER OPTIMISTA: dígame frases positivas para sentirse más confiado y dispuesto a tomar decisiones difíciles.

TENER EN CUENTA VARIOS ASPECTOS: cuando prepare una exposición en el nuevo idioma, tenga en cuenta los requisitos, su capacidad y todo lo que necesite hacer para dar una buena presentación.

BUEN SHERLOCK: cuando lea en el nuevo idioma, busque claves constantemente para entender el texto.

CHISMES: cuando un amigo le cuenta un buen chisme en el nuevo idioma, escúchelo con atención y así lo podrá contar a alguien más.

EMPLEE LA SUPOSICIÓN: cuando escucha a un político hablando en el nuevo idioma por televisión, suponga qué dirá después.

ARTÍCULOS: pregunte por artículos gratuitos anunciados en revistas y periódicos escritos en el idioma extranjero.

BUSQUE AYUDA: cuando no pueda encontrar la palabra que quiere decir en el nuevo idioma, pida ayuda a alguien.

TE NECESITO: busque un hablante de la lengua materna del nuevo idioma para que le ayude a practicarle o a entender la nueva cultura.

SANTO, SANTO, SANTO: lea un libro de himnos, la Biblia, un libro de oraciones, etc. en el nuevo idioma. Observe si hay algo parecido a lo que usted conoce; adivine cuando no entienda algo.

¿CÓMO LO HAGO? Pídale a alguien la opinión para saber si usted entendió, dijo o escribió algo correctamente en el nuevo idioma.

¿POR QUÉ? Trate de entender para qué realiza una actividad para aprender un idioma, así se preparará mejor.

HA SIDO UN DÍA DIFÍCIL: programe un recreo cuando se sienta cansado.

NO HABLE: sólo trate de escuchar y entender el nuevo idioma por un momento porque sus destrezas para hablar no están listas todavía.

PRESTE ATENCIÓN: cuando dos personas están hablando en el nuevo idioma delante de usted en el autobús, preste atención a su conversación para saber qué es lo que dicen exactamente.

INDICADORES: cuando lea en el nuevo idioma, busque indicadores en el texto (títulos, subtítulos o ideas centrales) que le provean claves acerca del significado.

IMÁGENES MENTALES: cuando aprenda una lista de palabras en el nuevo idioma, cree una imagen en su mente de las palabras y la relación entre ellas.

PRACTIQUE LOS SONIDOS: cuando trate de aprender los sonidos en el nuevo idioma, observe cómo el hablante materno mueve la boca cuando habla; luego haga lo mismo frente a un espejo.

LA MÚSICA: escuche música en el idioma extranjero, trate de cantarla y apréndase las palabras.

SEA DETALLISTA: mientras lee o escucha el idioma extranjero, busque palabras, formas o partes de información nuevas y específicas.

TRABAJE EN EQUIPO Y NO COMPITA: no compita más con sus compañeros y aprenda a trabajar con ellos al aprender un nuevo idioma.

AMIGOS POR CORRESPONDENCIA: busque mantener correspondencia con personas de otro país y escríbales en el nuevo idioma.

ENTRENAMIENTO FÍSICO: siga las instrucciones de su profesor en clase como, por ejemplo, “póngase de pie; vaya a la pizarra; tome la tiza; escriba su nombre”.

LAS RECOMPENSAS: si obtuvo un buen promedio en un examen del idioma extranjero, recompénsese a sí mismo con un regalo especial.

LOS SECRETOS: mantenga un diario de su progreso en el aprendizaje del idioma y escriba las palabras y expresiones nuevas.

VAYA A LA SEGURA: si la conversación en el nuevo idioma conduce a temas en los que usted no conoce el vocabulario, cámbielo o no diga nada.

ANALÍCESE: determine si se siente particularmente nervioso antes de entrar a la clase de idiomas.

HÁBLESE A SÍ MISMO: dígase a sí mismo que sí *puede* aprender ese idioma; si ha tenido malas experiencias, olvídelas.

LA "T": tome apuntes de lo que escuche o lee en el nuevo idioma; dibuje una T grande y escriba la idea principal o el título en la parte de arriba de la T, luego escriba los detalles en la columna izquierda y los ejemplos en la columna derecha.

EL MUNDO ACUÁTICO: valla al muelle o al río y cuente las embarcaciones; lea los nombres escritos en el nuevo idioma y pregunte de dónde vienen las embarcaciones y hacia dónde van.

¿CUÁL ES LA IDEA PRINCIPAL? busque todas las formas posibles de encontrar la idea principal cuando está leyendo en el nuevo idioma.

COMÚN EN LOS ESCRITORES: para combatir las "obstrucciones mentales" cuando escribe un informe en el nuevo idioma, trate de calmarse y relajarse mediante la música y los ejercicios de respiración.

Fuente: Original^{32*}

* La traducción del capítulo uno culmina aquí para no sobrepasar los límites de la extensión solicitada por la Escuela de Literatura.

ESTRATEGIAS DIRECTAS PARA EMPLEAR EL IDIOMA

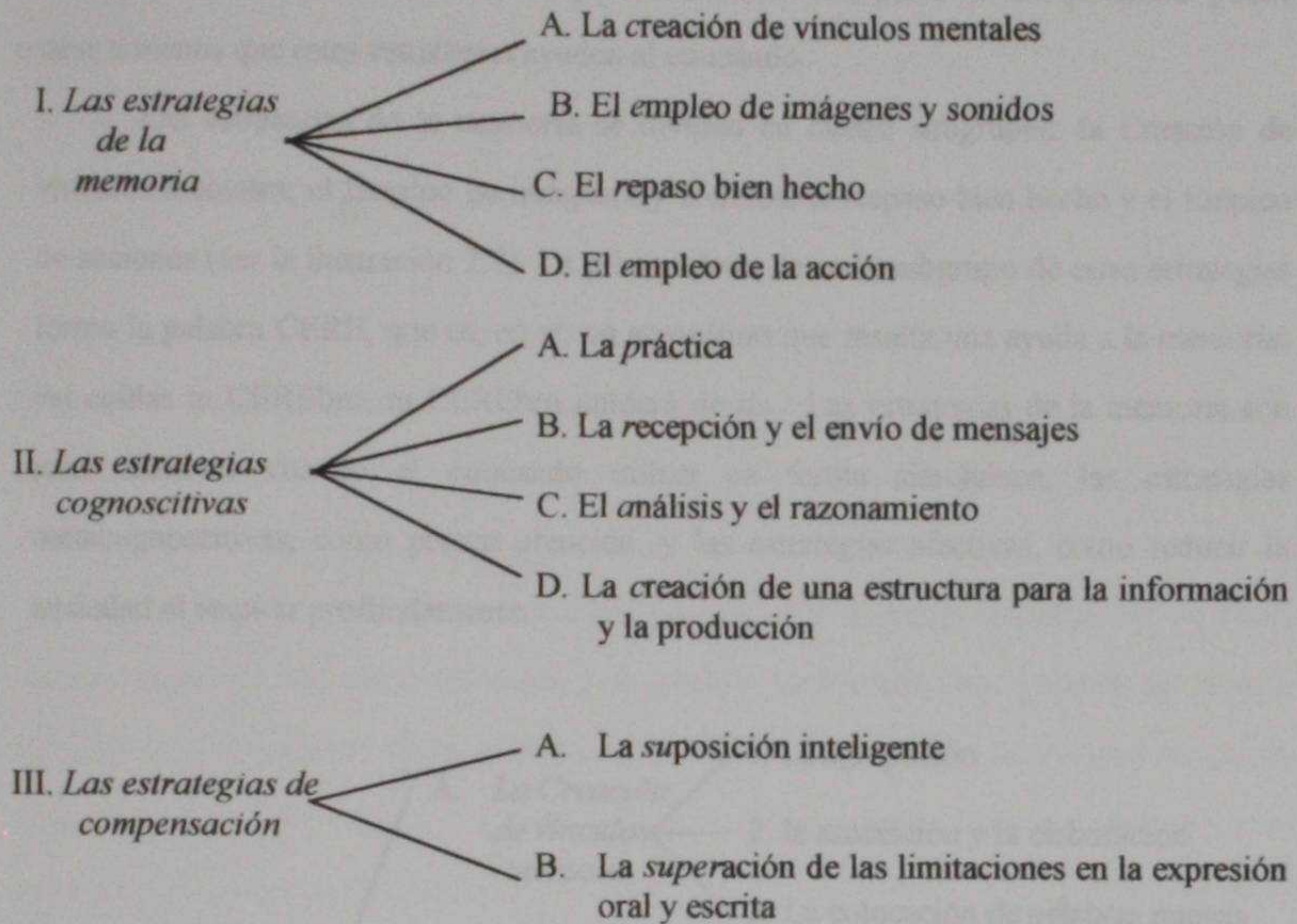
*Cada intento que se hace para aprender a emplear las palabras es...
irrumper en lo inarticulado
T.S. Eliot.*

PREGUNTAS PRELIMINARES

1. ¿Qué son estrategias directas?
2. ¿En qué se diferencian de las estrategias indirectas?
3. ¿Porqué las estrategias directas son importantes para aprender un idioma?
4. ¿Cuáles son los tres grupos de estrategias directas?

INTRODUCCIÓN A LAS ESTRATEGIAS DIRECTAS

Las estrategias para aprender un idioma que incluyen, en forma directa, a la lengua extranjera, se denominan *estrategias directas*. Todas ellas necesitan un proceso mental del idioma, pero los tres grupos de estrategias (de la memoria, cognoscitivas y de compensación) realizan este proceso de diferente manera y con propósitos distintos. *Las estrategias de la memoria*, como agrupar o usar la imaginación, tienen una función muy específica: ayudar a los estudiantes a almacenar y recuperar la información nueva; *las estrategias cognoscitivas*, como resumir o razonar en forma deductiva, le permiten al educando entender y producir un nuevo idioma a través de diversas maneras; *las estrategias de compensación*, tales como suponer o emplear sinónimos, le permiten a los educandos utilizar el idioma a pesar de sus limitaciones en el conocimiento. La ilustración 2.1 destaca estos tres grupos de estrategias directas.



Auxilio de la memoria: CERE, PRAC, SUPER

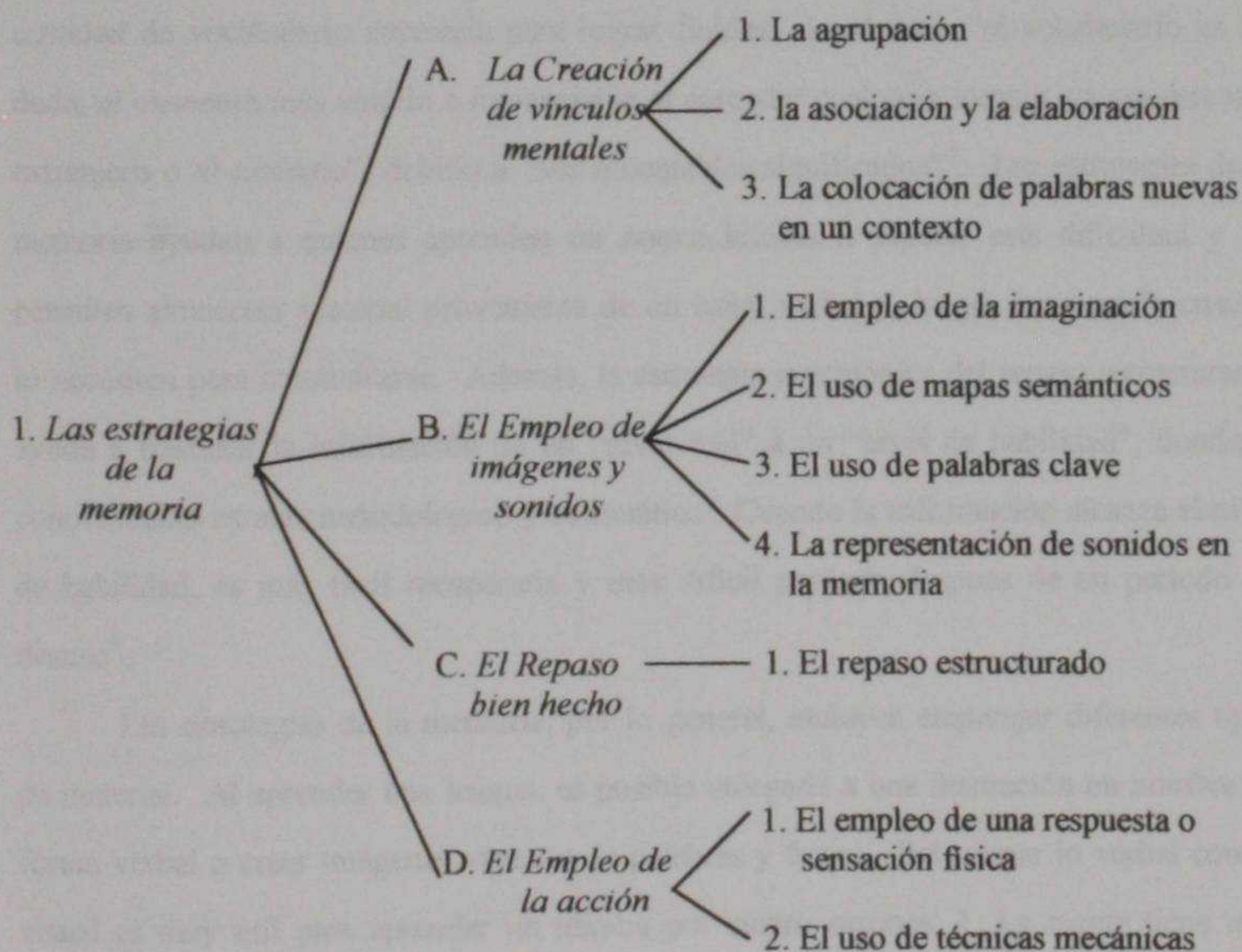
Ilustración 2.1 Diagrama de las estrategias directas: panorama general. (Fuente: original)

Las estrategias de la memoria

Las estrategias de la memoria, algunas veces denominadas mnemónicas, se han empleado por miles de años; por ejemplo, antiguamente los oradores podían recordar largos discursos al asociar sus diferentes partes con los aposentos de una casa o del templo y caminando de un lado a otro¹. Antes de que la literatura se expandiera, la gente empleaba las estrategias de la memoria para recordar información práctica acerca del cultivo, el clima o su nacimiento. Después de que la escritura se volvió común, la gente perdió su dependencia previa en las estrategias de la memoria y las menospreciaron como un recurso subjetivo. En la actualidad las estrategias de la memoria están recobrando su prestigio como herramientas mentales poderosas. La mente puede almacenar alrededor de

100 billones de bits de información, pero solamente una parte de ese potencial puede usarse a menos que estas estrategias ayuden al educando.

Las estrategias de la memoria se dividen en cuatro subgrupos: la Creación de vínculos mentales; el Empleo de imágenes y sonidos; el Repaso bien hecho y el Empleo de acciones (ver la ilustración 2.2). La primera letra de cada subgrupo de estas estrategias forma la palabra CERE, que es, en sí, un acronismo que resulta una ayuda a la memoria: «si cuidas tu CEREBro, tu CEREBro cuidará de tí». Las estrategias de la memoria son más efectivas cuando el educando utiliza en forma simultánea, las estrategias metacognoscitivas, como prestar atención, y las estrategias afectivas, como reducir la ansiedad al respirar profundamente.



Ayuda para la memoria: CERE

“Si cuidas tu CEREBro, tu CEREBro cuidará de tí”

La memoria se fortalece de acuerdo con lo que usted
le exija y mientras más confíe en ella, más leal le es.

Thomas de Quincy

Ilustración 2.2 Diagrama de las estrategias de la memoria (*fuentes: original*).

Las estrategias de la memoria reflejan principios muy sencillos, tales como ordenar elementos, asociar y repasar²; todos éstos principios incluyen el *significado*. Con el fin de aprender una nueva lengua, el ordenamiento y las asociaciones deben tener sentido para el educando, y el material que se va a repasar debe ser significativo³.

Incluso cuando algunos educadores piensan que aprender vocabulario es fácil, quienes aprenden un nuevo idioma tienen grandes problemas para recordar la enorme cantidad de vocabulario necesaria para lograr fluidez. Lord dice, “el vocabulario es sin duda, el elemento más amplio e inmanejable al aprender cualquier idioma, ya sea éste uno extranjero o el materno”, debido a “sus incontables significados”⁴. Las estrategias de la memoria ayudan a quienes aprenden un nuevo idioma a superar esta dificultad y les permiten almacenar material proveniente de un canal verbal y, luego, recuperarlo cuando lo necesiten para comunicarse. Además, la estrategia mnemónica del repaso estructurado, ayuda a trasladar la información de un “nivel real” a un “nivel de habilidad”, donde el conocimiento es más metodológico y automático⁵. Cuando la información alcanza el nivel de habilidad, es más fácil recuperarla y más difícil perderla después de un período de desuso⁶.

Las estrategias de la memoria, por lo general, incluyen emparejar diferentes tipos de material. Al aprender una lengua, es posible otorgarle a una ilustración un nombre en forma verbal o crear imágenes visuales de palabras y frases. Relacionar lo verbal con lo visual es muy útil para aprender un idioma por cuatro razones: 1. La mente tiene más capacidad para almacenar información visual que verbal; 2. La mayor parte de la información se transfiere a la memoria permanente mediante imágenes visuales; 3. Las imágenes visuales son el mejor medio para ayudar a recordar la información verbal y 4. Una gran parte de los educandos prefieren el aprendizaje visual⁷.

Mientras que muchos de los que aprenden un idioma se benefician de las imágenes visuales, otros tienen preferencia por estilos de aprendizaje tales como el oral (orientan hacia el sonido), el cinestésico (hacia el movimiento) o el táctil (hacia el tacto) y por esa razón se benefician al relacionar el material verbal con sonidos, el movimiento o el tacto; motivo por el cual, se han diseñado ciertas estrategias de la memoria para relacionarlas⁸. En las estrategias de la memoria, como en los otros tipos de estrategias de aprendizaje, la regla cardinal debe ser “enseñanza diferente para gente diferente”.

Aunque estas estrategias pueden contribuir en gran medida con el aprendizaje de una lengua, algunas investigaciones muestran que los que aprenden un idioma dicen emplearlas con poca frecuencia. Puede ser que los estudiantes simplemente no utilizan estrategias de la memoria con mucha regularidad, en especial más allá de los niveles elementales del aprendizaje de un idioma. Sin embargo, otra posible explicación sería que no se dan cuenta de la regularidad con que en realidad emplean las estrategias de la memoria. A continuación se ofrecen las definiciones de cada una de las estrategias de la memoria y su ubicación en grupos estratégicos apropiados.

La creación de vínculos mentales

En este subgrupo están las tres estrategias que componen la base para el resto de las estrategias de la memoria: la agrupación, la asociación y la elaboración y el uso del contexto.

1. La agrupación

Se basa en clasificar o reclasificar el material lingüístico en unidades significativas, tanto de forma mental como escrita, para que sea fácil de recordar al reducir la cantidad de elementos discretos. Los grupos pueden clasificarse de la siguiente manera: tipo de palabra (por ejemplo, todos los sustantivos o verbos), tema (palabras sobre el clima), función práctica (términos para los componentes que hacen funcionar un auto), función

lingüística (disculpas, preguntas, solicitudes), similitudes (cálido, caliente, tibio, tropical), diferencias u oposiciones (amigo-enemigo), la manera en que percibimos algo (gustar, disgustar), entre otros. El poder de esta estrategia se puede mejorar si se clasifican los grupos por medio del empleo de acronismos para recordarlo o mediante el uso de colores distintos para representar los diferentes grupos.

2. La asociación y la ampliación

Relaciona la información nueva del idioma con conceptos ya establecidos en la memoria, o vincula una información con otra, para crear asociaciones en la memoria. Estas asociaciones pueden ser simples o complejas, conocidas o desconocidas, pero deben ser significativas para el educando. Pueden hacerse asociaciones entre dos elementos, como pan con mantequilla, o mediante una forma de “desarrollo” múltiple, como escuela-libro-papel-árbol-ciudad y tierra¹⁰. También pueden pertenecer a una red, como un mapa semántico (ver más adelante).

3. La colocación de palabras nuevas dentro de un contexto

Esto significa colocar una palabra o frase en una oración, conversación o historia significativa con el propósito de recordarla. Esta estrategia incluye una forma de asociación y ampliación en la que la información nueva se relaciona con un contexto. Sin embargo, esta estrategia no es igual a la de hacer conjeturas de forma inteligente, una serie de estrategias de compensación (descritas más adelante) que incluyen el empleo de todas las claves posibles, junto con el contexto, para suponer el significado.

La aplicación de imágenes y sonidos

Aquí se incluyen cuatro estrategias: el empleo de la imaginación, de las palabras clave, del mapa semántico y de la representación de sonidos en la memoria. Todas estas toman en cuenta el recordar por medio de imágenes visuales o de sonidos.

1. El empleo de la imaginación

Se basa en relacionar la información nueva del idioma con conceptos en la memoria mediante imágenes mentales significativas, ya sea en la mente o por medio de un dibujo. La imagen puede ser el dibujo de un objeto, una serie de ubicaciones para recordar una secuencia de palabras o expresiones o una representación mental de las letras de una palabra. Esta estrategia puede utilizarse para recordar palabras abstractas asociándolas con un símbolo visual o el dibujo de un objeto concreto.

2. Proyección semántica¹¹

Consiste en disponer las palabras en un dibujo de manera tal que el concepto clave se coloque al centro o arriba y que las palabras o los conceptos relacionados, se unan a la clave por medio de líneas o flechas. Esta estrategia incluye imaginar, agrupar y asociar de forma significativa; y muestra visualmente la manera en la que ciertos grupos de palabras se relacionan entre sí.

3. El empleo de palabras clave¹²

*Esto significa recordar una palabra nueva mediante el empleo de vínculos visuales y auditivos. El primer paso consiste en identificar una palabra familiar en su propio idioma que se pronuncie como la palabra nueva: éste sería el "vínculo auditivo"; el segundo paso, es producir una imagen que tenga alguna relación entre la palabra nueva y la familiar: éste sería el "vínculo visual". Ambos vínculos deben ser significativos para el educando; por ejemplo, para aprender la palabra inglesa *pot* (olla), un hispanohablante la puede asociar con el término *pato* y luego dibujar un *pato* en el *pot*. Si desea emplear una palabra clave para recordar algo abstracto, tal como un nombre, lo*

puede asociar con un dibujo de algo concreto que se pronuncie como la palabra nueva; por ejemplo, *Minnesota* puede recordarse con la imagen de una *mini soda*¹³.

4. La representación de sonidos en la memoria

Significa recordar la información del nuevo idioma de acuerdo con su sonido. Esta es una estrategia muy amplia que puede utilizar muchas técnicas y todas crean una asociación significativa, basada en el sonido, entre el material nuevo y el conocido; por ejemplo, se puede A. Vincular una palabra de la lengua extranjera con cualquier otra palabra (en cualquier idioma) que suene como la del idioma extranjero, tales como la palabra rusa *brat* (hermano) y la palabra inglesa *brat* (una persona fastidiosa); B. Utilizar la pronunciación fonética o el acento; o C. Utilizar rimas para recordar palabras.

El repaso bien hecho

Esta categoría contiene solo una estrategia, el repaso estructurado. No basta leer la información del nuevo idioma una vez, tiene que hacerse un repaso para recordarla.

1. El repaso estructurado¹⁴

Se refiere a repasar en intervalos cuidadosamente espaciados, primero bien seguidos y luego más distantes. Por ejemplo, esta estrategia podría empezar con un repaso a los 10 minutos del aprendizaje inicial, luego a los 20 minutos, después cuando se cumple una hora o dos, un día, dos días, una semana y así sucesivamente. Algunas veces a esto se le llama "espiral" porque el educando se mantiene volviendo atrás para repasar lo que ya ha aprendido mientras que, al mismo tiempo, aprende información nueva. El propósito es *sobre aprender*, esto es, que la información sea lo bastante familiar como para que se vuelva natural y automática.

El empleo de la acción

Las dos estrategias que se incluyen en este grupo, donde se emplean la respuesta o la sensación física y los trucos mecánicos, se relacionan con cualquier tipo de movimiento o

acción significativa, y les interesarán a los educandos que prefieren los tipos de aprendizaje cinestésico o táctil.

1. El empleo de la respuesta o la sensación física¹⁵

Consiste en actuar físicamente una expresión nueva (por ejemplo, dirigirse a la puerta) o en relacionarla con un sentimiento o una sensación física de acuerdo con el significado (por ejemplo, calor).

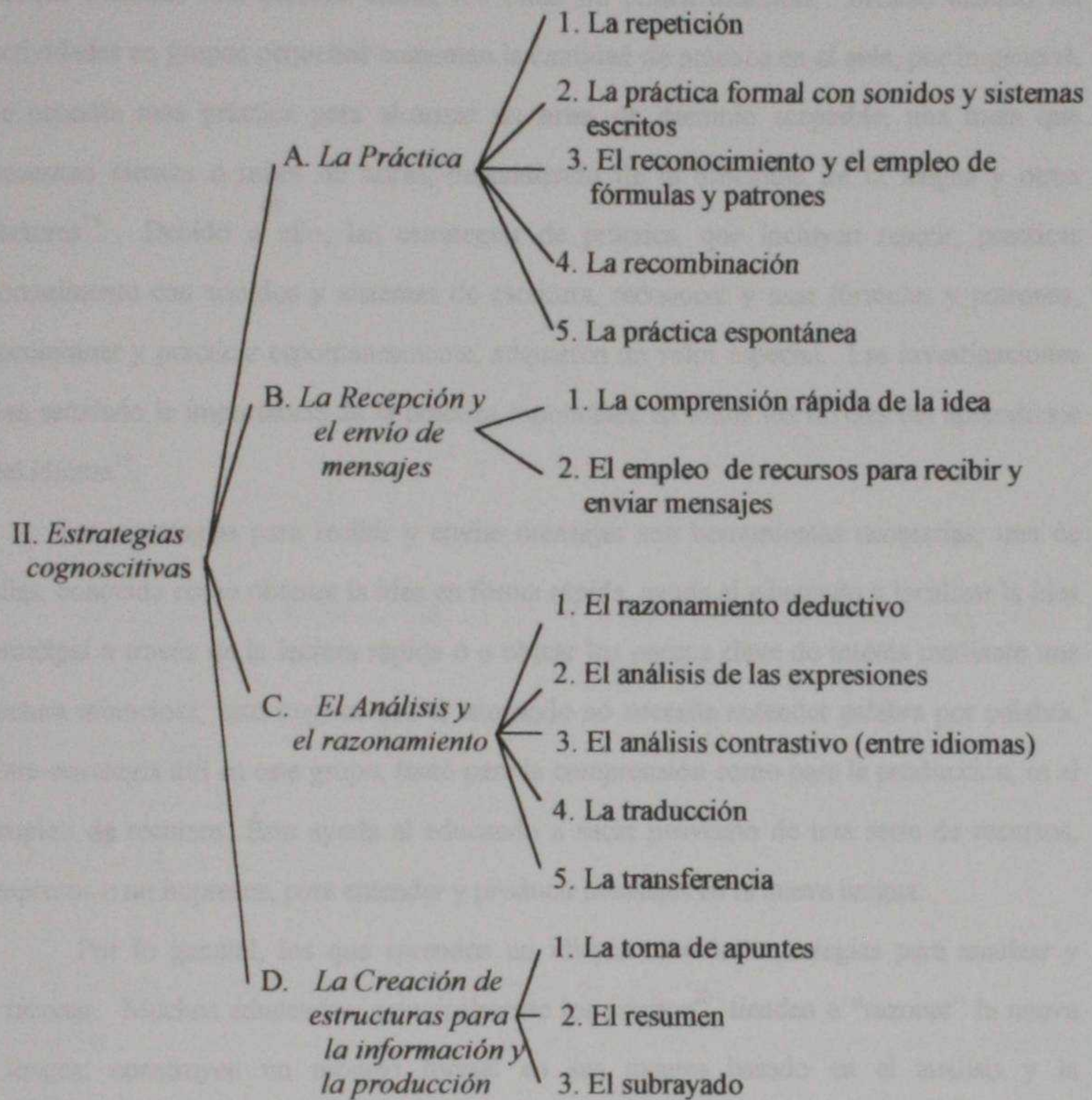
2. El empleo de técnicas mecánicas

Es el uso de técnicas creativas pero tangibles que, sobre todo, incluyan el movimiento o cambio de algo concreto, con el fin de recordar la información de la nueva lengua. Como ejemplos tenemos: escribir palabras en tarjetas y pasarlas de un grupo a otro cuando se aprende una; colocar diferentes tipos de material en secciones separadas en el cuaderno.

LAS ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS

Estas estrategias son esenciales para el aprendizaje de un nuevo idioma y son de varios tipos que van desde la repetición y el análisis de las expresiones hasta el resumen. A pesar de su variedad, las estrategias cognoscitivas se unifican por una función común: la manipulación o transformación del idioma meta por parte del educando¹⁶. Estas estrategias son, por lo general, las más populares entre los estudiante de un idioma¹⁷.

Existen cuatro clases de estrategias cognoscitivas, como se muestra en la ilustración 2.3: la Práctica, la Recepción y el envío de mensajes, el Análisis y el razonamiento y la Creación de estructuras de información y producción. Las primeras letras de cada una de estas clases se combinan para formar el acronismo PRAC, porque “las estrategias cognoscitivas son PRÁCTicas para el aprendizaje de un idioma”.



Auxilio de la memoria: PRAC

“Las estrategias cognoscitivas son PRÁCTICAS para el aprendizaje de un idioma”

¡Palabras salvajes y caóticas!
William Shakespeare

Ilustración 2.3 Diagrama de las estrategias cognoscitivas (Fuente: original).

Las estrategias para la práctica se ubican entre las estrategias cognoscitivas más importantes. Los que aprenden un idioma no siempre se dan cuenta de lo esencial que es la práctica; durante la clase, a menudo se pierden oportunidades potenciales de práctica

porque mientras una persona recita, los otros no ponen atención. Incluso cuando las actividades en grupos pequeños aumentan la cantidad de práctica en el aula, por lo general, se necesita más práctica para alcanzar un nivel de dominio aceptable, una meta que necesitan cientos o miles de horas, dependiendo de la dificultad de la lengua y otros factores¹⁸. Debido a ello, las estrategias de práctica, que incluyen repetir, practicar formalmente con sonidos y sistemas de escritura, reconocer y usar fórmulas y patrones, recombinar y practicar espontáneamente, adquieren un valor especial. Las investigaciones han señalado la importancia de la práctica espontánea en todos los niveles del aprendizaje del idioma¹⁹.

Las estrategias para recibir y enviar mensajes son herramientas necesarias; una de ellas, conocida como obtener la idea en forma rápida, ayuda al educando a localizar la idea principal a través de la lectura rápida o a ubicar los puntos clave de interés mediante una lectura minuciosa; esto implica que el educando no necesita entender palabra por palabra. Otra estrategia útil en este grupo, tanto para la comprensión como para la producción, es el empleo de recursos. Ésta ayuda al educando a sacar provecho de una serie de recursos, impresos o no impresos, para entender y producir mensajes en la nueva lengua.

Por lo general, los que aprenden un idioma usan las estrategias para analizar y razonar. Muchos educandos, principalmente los adultos²⁰, tienden a "razonar" la nueva lengua: construyen un modelo formal en sus mentes basado en el análisis y la comparación, crean reglas generales y las comprueban cuando tienen información nueva disponible. Este proceso es muy valioso; sin embargo, algunas veces los estudiantes cometen errores porque generalizan, sin cuestionarse, las reglas que han aprendido o transfieren las expresiones de un idioma a otro, generalmente del idioma materno al nuevo. Estos errores caracterizan la "interlengua", una forma híbrida del idioma que se encuentra entre el idioma materno y el idioma extranjero²¹. El uso inapropiado de la traducción literal también contribuye con la interlengua²². La interlengua es una etapa predecible y normal del aprendizaje de un idioma, pero algunos de los educandos se quedan en ella, ya sea porque no emplean o porque sobreemplean algunas de las estrategias de análisis y de razonamiento.

Los que aprenden un idioma, a menudo se sienten asediados por “la lluvia de palabras” en la radio y de los programas de televisión, de las cintas cinematográficas, las conferencias, las historias, los artículos y las conversaciones. Para entender mejor, los educandos necesitan estructurar toda esta información en porciones manejables mediante el empleo de estrategias como tomar apuntes, resumir y subrayar. Tales estructuras generadoras de estrategias también resultan de mucha ayuda al prepararse para emplear la lengua para hablar y escribir.

Seguidamente se presentan las definiciones de estrategias cognoscitivas importantes.

La práctica

De las cinco estrategias de práctica, probablemente la más importante es la práctica espontánea.

1. La repetición

Significa decir o hacer algo una y otra vez: escuchar algo varias veces, ensayar o imitar a un hablante de la lengua materna.

2. La práctica formal con sonidos y sistemas de escritura

Consiste en practicar sonidos (la pronunciación, la entonación, el registro, entre otros) de varias formas, pero no en prácticas espontáneas todavía; o practicar el sistema nuevo de escritura del idioma extranjero.

3. El reconocimiento y el empleo de fórmulas y patrones

Se basa en tener presente o emplear fórmulas de rutina (simples, unidades sin analizar), como “Hola, ¿cómo estas?”, y patrones sin analizar (que tenga al menos un espacio que completar), como “Es hora de _____”.

4. La recombinación

Esto significa combinar elementos conocidos en formas nuevas para producir secuencias más largas, tal como unir una frase con otra en una oración.

5. La práctica espontánea

Consiste en practicar la nueva lengua en contextos naturales y realistas, como por ejemplo, participar en una conversación, leer un libro o un artículo, escuchar una conferencia o escribir una carta en el nuevo idioma.

La recepción y la emisión de mensajes

Dos de estas estrategias son: (a) la comprensión rápida de la idea y (b) el uso de recursos para recibir y enviar mensajes. La primera, utiliza dos técnicas específicas para extraer las ideas; mientras que la otra, comprende el uso de una variedad de recursos para entender o producir significados.

1. La comprensión rápida de la idea

Es hacer una lectura rápida para determinar la idea principal, o una lectura con detenimiento para encontrar detalles de interés específicos. Esta estrategia ayuda a los educandos a entender rápidamente lo que escuchan o leen en el nuevo idioma. Las preguntas preliminares a menudo sirven de ayuda.

2. El uso de recursos para recibir y enviar mensajes

Significa emplear recursos impresos o no impresos con el fin de entender los mensajes que se reciben o para producir los que se envían.

El análisis y el razonamiento

Esta clase compuesta por cinco estrategias se relaciona con el análisis y el razonamiento lógicos aplicados a varias habilidades del idioma extranjero. Por lo general, los educandos pueden usar estas estrategias para entender el significado de una expresión nueva o para crear una.

1. El razonamiento deductivo

Consiste en emplear reglas generales y aplicarlas a situaciones en el idioma extranjero.

Ésta es una estrategia descendente que va de lo general a lo específico.

2. El análisis de las expresiones

Determina el significado de una expresión nueva desglosándola en partes; es decir, emplea el significado de varias partes con el propósito de entender toda la expresión.

3. El análisis contrastivo

Aquí se comparan elementos (sonidos, vocabulario, gramática) de la nueva lengua con elementos del propio idioma para determinar similitudes y diferencias.

4. La traducción

Significa traducir expresiones del idioma extranjero al materno (en varios niveles, desde palabras y expresiones hasta el texto completo) o traducir el idioma materno al extranjero, mediante el empleo de un idioma como la base para entender o producir el otro.

5. La transferencia

Consiste en aplicar directamente el conocimiento de las palabras, los conceptos o las estructuras de un idioma a otro, con el fin de entender o producir una expresión en el nuevo idioma.

La creación de estructuras para la información y la producción

Las tres estrategias siguientes sirven para crear estructuras, necesarias tanto para la comprensión como para la producción del nuevo idioma.

1. Tomar apuntes

Significa escribir la idea principal o los puntos específicos. Esta estrategia puede incluir apuntes en borrador y también, comprender una forma más sistemática de tomar apuntes como el formato de la lista de compras, la formación en T, la proyección semántica o la forma normal de un esquema.

2. El resumen

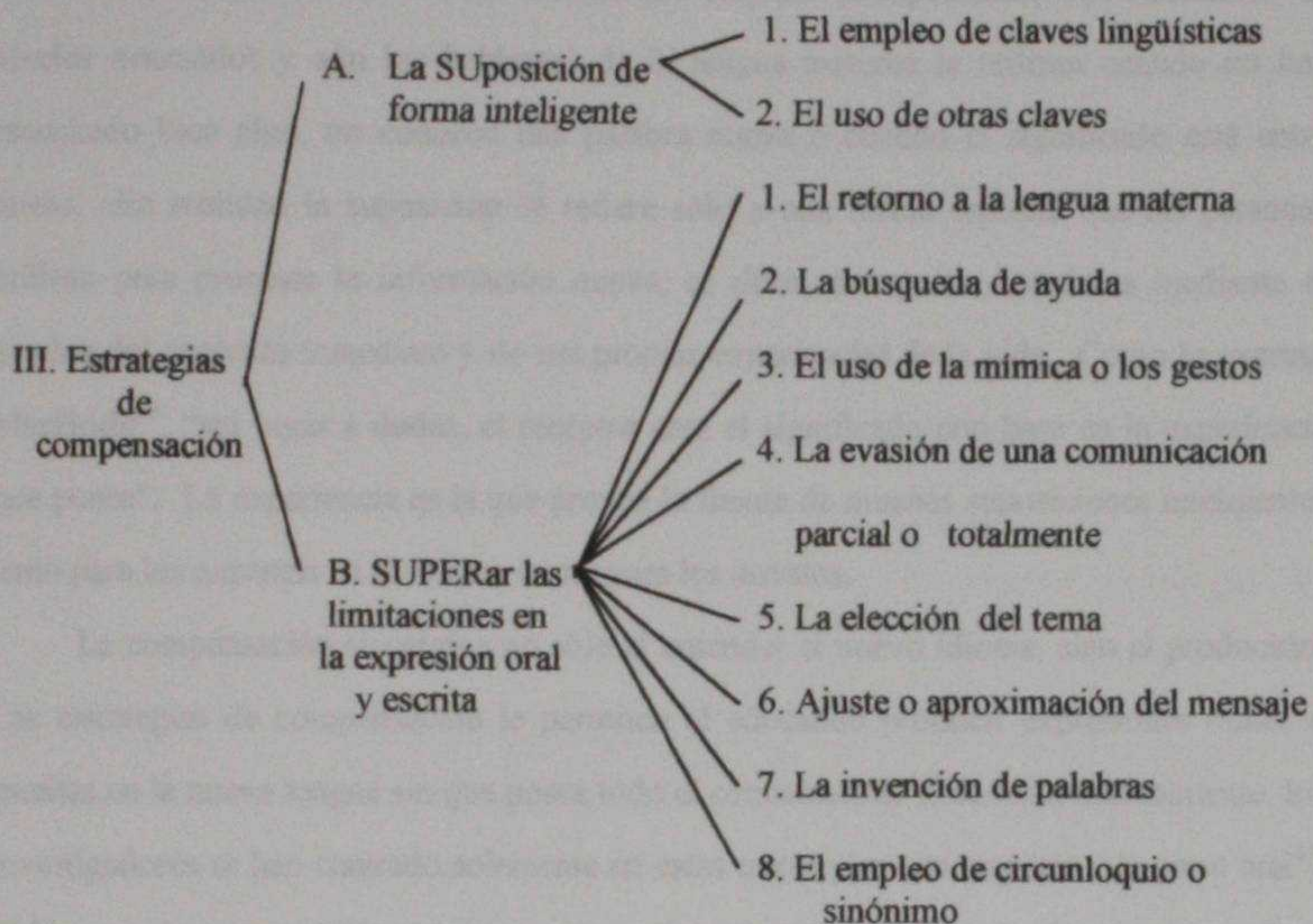
Es hacer un resumen o sumario de una lectura más larga.

3. El subrayado

Consiste en emplear una variedad de técnicas enfáticas (tales como resaltar, destacar o codificar con colores) para enfocarse en la información importante de la lectura.

ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN

Permiten al educando emplear el nuevo idioma tanto para la comprensión como para la producción a pesar de las limitaciones del conocimiento. Se propone crear estas estrategias para contrarrestar el repertorio inadecuado de gramática y, principalmente, de vocabulario. Existen diez estrategias de compensación agrupadas en dos fases: la **SU**posición inteligente en la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, y la **SUPER**ación de las limitaciones en la expresión oral y la expresión escrita (ver ilustración 2.4). Estas dos clases se pueden recordar con el acronismo **SUPER**, porque "los que aprenden un idioma se sienten **SÚPER** con las estrategias de compensación".



Auxilio de la memoria: SÚPER

“Los que aprenden un idioma se sienten SÚPER con las estrategias de compensación.”

La necesidad es la madre de la invención
Proverbio del Siglo XVI

Ilustración 2.4 Diagrama de las Estrategias de compensación. (Fuente: Original)

Las estrategias de suposición, algunas veces denominadas “de inferencia”, incluyen una amplia variedad de claves, lingüísticas y no lingüísticas, para suponer el significado cuando el educando no conoce todas las palabras²³. Los estudiantes más hábiles en el idioma hacen suposiciones acertadas cuando se enfrentan con expresiones desconocidas. Por otra parte, a los que aprenden una lengua y son menos expertos, por lo general, les da miedo arriesgarse, se desconcentran o se apegan al diccionario y tratan de buscar todas las palabras que no conocen; estas respuestas son perjudiciales y dificultan el progreso de la habilidad.

Los principiantes no son los únicos que emplean la suposición; los educandos de niveles avanzados y aún los hablantes de la lengua materna la utilizan cuando no han escuchado bien algo, no conocen una palabra nueva o cuando el significado está entre líneas. En realidad la suposición se refiere sólo a una forma especial que las personas utilizan para procesar la información nueva, es decir, interpretar los datos mediante el empleo del contexto inmediato y de sus propias experiencias de la vida. Como lo expresa MacBride²⁴, "sin lugar a dudas, el receptor crea el significado con base en la experiencia que posee". La experiencia es la que provee la fuente de muchas suposiciones inteligentes tanto para los expertos en el idioma como para los novatos.

La compensación se origina no sólo al entender el nuevo idioma, sino al producirlo. Las estrategias de compensación le permiten al educando producir expresiones orales o escritas en la nueva lengua sin que posea todo el conocimiento necesario; normalmente, los investigadores se han centrado solamente en estas estrategias con respecto a la parte oral²⁵. Si bien es cierto que algunas de estas estrategias, como la mímica o los gestos, se emplean al hablar, otras como el ajuste o la aproximación del mensaje, la creación de palabras, el empleo de un circunloquio o sinónimo o la elección del tema, pueden usarse para escribir y también para hablar informalmente.

Muchas de estas estrategias que se utilizan en la producción, se emplean para compensar la ausencia de vocabulario apropiado, pero también se pueden usar en el caso de que exista ausencia de conocimiento gramatical. Por ejemplo, si los educandos no saben cómo expresar la forma subjuntiva del verbo, pueden utilizar una forma diferente para transmitir el mensaje.

De la misma forma en que los educandos de nivel avanzado y los que hablan el idioma materno emplean algunas veces la suposición para ayudarse a entender, en ocasiones usan las estrategias de compensación cuando enfrentan un bloqueo mental temporal al hablar o escribir. Los educandos con menos habilidad para aprender una lengua necesitan mucho más de esta producción de compensación ya que enfrentan obstáculos con mayor frecuencia que quienes poseen más habilidad.

Este tipo de estrategias de producción le ayuda al educando a seguir usando el idioma y, por lo tanto, a obtener más práctica. Además, algunas de estas estrategias, como hacer un ajuste o una aproximación del mensaje, ayudan al educando a tener más fluidez con el conocimiento adquirido. Incluso, otras estrategias de compensación, como obtener ayuda y crear palabras, pueden llevar al educando a obtener información nueva acerca de lo que es apropiado o permitido en el idioma extranjero²⁶. Los educandos que tienen experiencia con estas estrategias algunas veces se comunican mejor que aquellos que conocen más palabras y estructuras en la lengua extranjera.

A continuación se presentan las definiciones de algunas estrategias de compensación clave:

La suposición inteligente en la comprensión auditiva y la comprensión de lectura

Las dos estrategias que contribuyen para suponer de forma inteligente están formadas por dos tipos de claves diferentes: lingüísticas y no lingüísticas²⁷.

1. El empleo de claves lingüísticas

Se define como la búsqueda y la utilización de claves basadas en el idioma para suponer el significado de lo que se escucha o lee en el idioma extranjero, en el caso de no poseer un conocimiento total de vocabulario, la gramática u otro elemento del idioma. Las claves basadas en la lengua podrían provenir de aspectos del idioma extranjero que el educando ya conoce, de su propio idioma o de otro. Por ejemplo, si el educando no conoce la expresión *association sans but lucratif* ("asociación sin fines de lucro" en francés), un conocimiento previo de ciertas palabras en inglés (*association*, *lucrative*) y en francés (*sans*= sin) pueden ser claves para deducir el significado de la palabra desconocida, *but* (propósito, fin) y de toda la expresión.

2. El empleo de otras claves

Se refiere a la búsqueda y al empleo de claves que no se relacionan con la lengua para suponer el significado de lo que se escucha o lee en el idioma extranjero, en el caso de que

no se posea el conocimiento total de vocabulario, la gramática u otro elemento del idioma extranjero. Estas claves no lingüísticas provienen de diferentes fuentes: conocimiento del contexto, la situación, la estructura del texto, las relaciones personales, el tema o "cultura en general". Por ejemplo, si el educando no sabe qué significa la palabra *vends* or *á vendre* en un periódico francés, él observa que estas palabras se emplean en la sección de anuncios clasificados y que, además, vienen seguidos de una lista de ítemes y precios, provee claves que sugieren que estos términos probablemente se relacionan con las ventas.

La superación de las limitaciones en la expresión oral y la expresión escrita

Se emplean ocho estrategias para superar las limitaciones en la expresión oral y la expresión escrita; algunas de ellas sólo son para la parte oral, pero las hay para la parte escrita también.

1. El cambio a la lengua materna

Esto significa utilizar una expresión en el idioma materno sin traducirla, como en Ich bin eine muchacha. Esta estrategia puede incluir también agregar sufijos de la nueva lengua a palabras del idioma materno.

2. La búsqueda de ayuda

Se refiere a pedir ayuda ya sea mostrando duda o preguntándole directamente a una persona para que le facilite la expresión que necesita en el idioma extranjero.

3. El empleo de la mímica o los gestos

Es el empleo de la parte físico-motora, como la mímica o los gestos, en lugar de una expresión para indicar el significado.

4. La evasión parcial o total de la comunicación

Se define como la evasión parcial o total de la comunicación cuando se anticipan

dificultades. Esta estrategia incluye evadir la comunicación en general, ciertos temas, expresiones específicas o cortar la comunicación de repente.

5. La elección del tema

Se refiere a la selección del tema de conversación para dirigirla hacia nuestros propios intereses y asegurarnos que el educando posee suficiente vocabulario y gramática en ese tema en particular.

6. Hacer un ajuste o una aproximación del mensaje

*Significa alterar el mensaje al omitir algunos elementos de la información, exponer las ideas de una manera más simple o menos precisa o expresar una idea ligeramente diferente pero que significa casi lo mismo, como decir *lápiz en vez de lapicero*.*

7. La creación de palabras

*Es construir palabras nuevas para expresar una idea, tal como *carpeta* en lugar de *cuaderno*.*

8. El empleo de circunloquios o sinónimos

Se refiere a lograr comunicar el significado mediante la descripción del concepto (circunloquio) o la utilización de una palabra que significa lo mismo (sinónimo); por ejemplo, "lo que se usa para lavar los platos" como una descripción de la esponja que se usa para lavar los platos.

RESUMEN

En este capítulo se explicaron las estrategias directas que incluyen el empleo del nuevo idioma, y se analizaron los grupos de las estrategias directas de la memoria, cognoscitivas y de compensación. También se expusieron las definiciones de una variedad

de estrategias específicas en cada grupo; en el siguiente capítulo, estas estrategias se aplicarán a las cuatro destrezas del idioma.

ACTIVIDADES PARA LOS LECTORES

Actividad 2.1. Analice su actitud hacia las estrategias de la memoria

Considere sus actitudes hacia las estrategias de la memoria. ¿Cree que las estrategias de la memoria son subjetivas o sólo trucos que las personas serias no usan? o ¿cree que estas estrategias son herramientas valiosas para mejorar el poder mental? Explique si su actitud hacia las estrategias de la memoria ha cambiado después de haber leído este capítulo.

Enumere al menos ocho ideas nuevas relacionadas con estas estrategias que usted haya aprendido de este capítulo. Coloque una estrella a la par de cada idea que podría beneficiarla personalmente, y coloque dos estrellas a la par de las que pueden ayudar a sus estudiantes.

Actividad 2.2. Examine las estrategias de la memoria en diferentes escenarios

Reflexione sobre las maneras en que las estrategias de la memoria se usarían en dos escenarios distintos: en la clase de idiomas y en un escenario real, fuera del aula (por ejemplo, en un evento cultural local en el que se emplea el idioma). Sea lo más específico posible.

Actividad 2.3. Piense en la pérdida del idioma

¿Han experimentado usted o sus alumnos una pérdida de destrezas en el idioma por falta de uso? Si su respuesta es afirmativa, ¿bajo qué circunstancias?; ¿qué tipo de estrategias de la memoria habría prevenido esta pérdida?

Actividad 2.4. Considere el hecho de practicar

Elabore un continuum que vaya de lo más realista a lo menos realista. Luego, clasifique las cinco estrategias de práctica en ese continuum. Enumere las diferencias entre

las estrategias de práctica más realistas y las menos realistas. Indique entonces cuándo podrían ser útiles cada una de ellas.

Actividad 2.5. Trabaje con el rastreo de información general y el rastreo de información específica

La próxima vez que lea el periódico en su propio idioma, preste atención a su modo de leer: observe si usted emplea el rastreo de información general y el rastreo de información específica para captar la idea central rápidamente o si trata de comprender cada palabra. Considere cómo ayudar a sus estudiantes a desarrollar y a practicar sus propias habilidades en estos tipos de rastreo en el idioma extranjero.

Actividad 2.6 Busque recursos

Haga una lista de los recursos que los estudiantes podrían emplear para entender, decir o redactar algo en el nuevo idioma; indíqueles dónde se pueden conseguir esos recursos y piense cómo puede ayudarles a que los conozcan.

Actividad 2.7 Enumere los pros y los contras del análisis y el razonamiento

Escriba todas las formas en que el análisis y el razonamiento pueden ayudar en el aprendizaje de una lengua; y luego, enumere todas las formas en que pueden inhibir el proceso hacia la habilidad en el idioma. Comente cómo los educadores pueden ayudarles a sus alumnos a evadir trampas tales como la sobregeneralización.

Actividad 2.8 Considere la necesidad de estructura

Enumere las formas en que las personas emplearían las estrategias de estructuración, como tomar apuntes, resumir y subrayar, en la vida cotidiana. Después, comente cómo estas estrategias pueden utilizarse al aprender un nuevo idioma.

Actividad 2.9 Observe las estrategias de compensación de la expresión oral de los estudiantes

Observe las estrategias de compensación de sus estudiantes mientras hablan con usted y entre ellos en el idioma extranjero. Haga una lista de estas estrategias e indique cuáles ocurren con mayor frecuencia y cuáles con menor; observe si esto depende del estudiante, empleando ciertas estrategias de compensación con algunos estudiantes más que con otros.

Actividad 2.10 Considere el aprendizaje y la comunicación

¿Cree que la afirmación: “el aprendizaje ocurre *a través de* la comunicación” es acertada por lo que refiere a sus estudiantes? Explique.

EJERCICIOS PARA EMPLEAR CON SUS ESTUDIANTES

Ejercicio 2.1. Pídales a los estudiantes que identifiquen sus estrategias de memoria

Propósito

Este ejercicio les ayuda a los estudiantes a considerar los tipos de estrategias de la memoria que usan y les presenta otras nuevas.

Materiales

Hojas de papel grandes para las listas.

Tiempo

20 minutos o más. Puede realizarse periódicamente con el propósito de agregarle puntos a la lista.

Instrucciones

Indíqueles a los estudiantes que identifiquen sus estrategias de la memoria. No es necesario que las clasifiquen según la lista de este capítulo; permítales crear sus propias descripciones de las estrategias y compartirlas entre ellos. Agregue estrategias a la lista conforme pase el tiempo, a base de las actividades de la clase que incluyen el aprendizaje del vocabulario y anime a los estudiantes a compartir constantemente sus estrategias.

Fuente: original

Ejercicio 2.2. Capte el mensaje

Propósito

Este ejercicio ayuda a los estudiantes a practicar una variedad de estrategias para entender un mensaje oral.

Materiales

Una película, un programa de dibujos animados o un noticiero y el equipo necesario para reproducirlos.

Tiempo

Entre 30 minutos y 1 hora, dependiendo de la duración del material.

Instrucciones

Busque películas cortas de suspenso, caricaturas o noticieros en el idioma extranjero. Previamente, adviértales que presten atención a la forma en que reciben el mensaje; después de observarlas, pregúnteles sobre las formas que emplearon para la comprensión auditiva: el repaso general, el detallado, la suposición u otras estrategias.

Otra alternativa sería presentarles la película *dos veces*, primero sin sonido y luego con sonido, y pedirles después de cada presentación que le expliquen: A. Qué entendieron y B. Las claves que emplearon para ayudarse a entender.

Fuente: original.

Ejercicio 2.3. Ejecute el juego de “Las veinte preguntas”

Propósito

Este ejercicio provee práctica para adivinar empleando un juego conocido.

Materiales

Ninguno.

Tiempo

Entre 20 y 45 minutos.

Instrucciones

Ejecute el juego de “Las veinte preguntas”, primero en el idioma materno y luego en el extranjero. Para jugarlo, una persona piensa en una expresión, como “escalar una

montaña”; esa persona provee claves acerca de la expresión a los otros participantes para que adivinen cuál es la expresión. Sólo pueden hacer 20 preguntas, cuya respuesta pueda ser “sí” o “no”. Se pueden dar claves extra como, por ejemplo, si la expresión se refiere a un animal, a un vegetal o un mineral, el número de palabras en la expresión y si posee el artículo definido o indefinido (en aquellos idiomas que los posean). Después de que el estudiante termina, le toca el turno a otro y los otros adivinan. Utilice este juego como trampolín para comentar el uso de las estrategias para suponer.

Fuente: Juego tradicional de transmisión oral.

Ejercicio 2.4 Mantener una conversación

Propósito

Les permite a los estudiantes considerar los tipos de estrategias que utilizan en una conversación y con cuánta regularidad las usan.

Materiales

Hojas de papel para la lista.

Tiempo

Entre 30 y 45 minutos.

Instrucciones

Indique a sus estudiantes que conversen con otro compañero durante 5 minutos en el nuevo idioma y sobre cualquier tema. Pídales que apunten las estrategias que utilizaron tanto para entender lo que se dijo, como para producir las expresiones cuando no sabían la palabra precisa. Indíqueles que calculen la cantidad de veces que usaron cada estrategia durante la conversación. Luego, pregúnteles cómo se sintieron al emplearlas (felices de poder mantener la conversación, ignorantes porque se sintieron incapaces de pensar en la palabra correcta, complacidos de que les entendieran, etc.).

Fuente: original.

LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIRECTAS A LAS CUATRO HABILIDADES DEL IDIOMA

Es mejor observar una vez que escuchar cientos de veces.

Proverbio ruso

PREGUNTAS PRELIMINARES

1. ¿Cómo se pueden aplicar las estrategias directas a las cuatro habilidades del idioma?
2. ¿Cómo se aplican estas estrategias, en forma diferente, a las cuatro habilidades?
3. ¿Serán algunas de las estrategias directas especialmente útiles en el desarrollo de una habilidad en particular?

INTRODUCCIÓN A LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIRECTAS

En este capítulo se analiza la utilidad de los tres grupos de estrategias directas (estrategias de memoria, cognoscitivas y de compensación; véase la ilustración 3.1) para desarrollar las cuatro habilidades del idioma: la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la expresión oral y la expresión escrita. Para que estas estrategias den un buen resultado, deben reforzarse con las estrategias indirectas que se presentan en detalle en el capítulo IV.

Precedente al análisis, se presentan dos hipótesis. En primer lugar, las cuatro habilidades del idioma son importantes y merecen una atención y acción especial¹. En segundo lugar, las estrategias les ayudan a los estudiantes a desarrollar cada una de las habilidades. En este capítulo, se denotan las habilidades del idioma relacionadas con cada estrategia, conforme a los títulos, de la siguiente manera: la comprensión auditiva (A), la

comprensión de lectura (L), la expresión oral (O), la expresión escrita (E) y todas las habilidades (T).

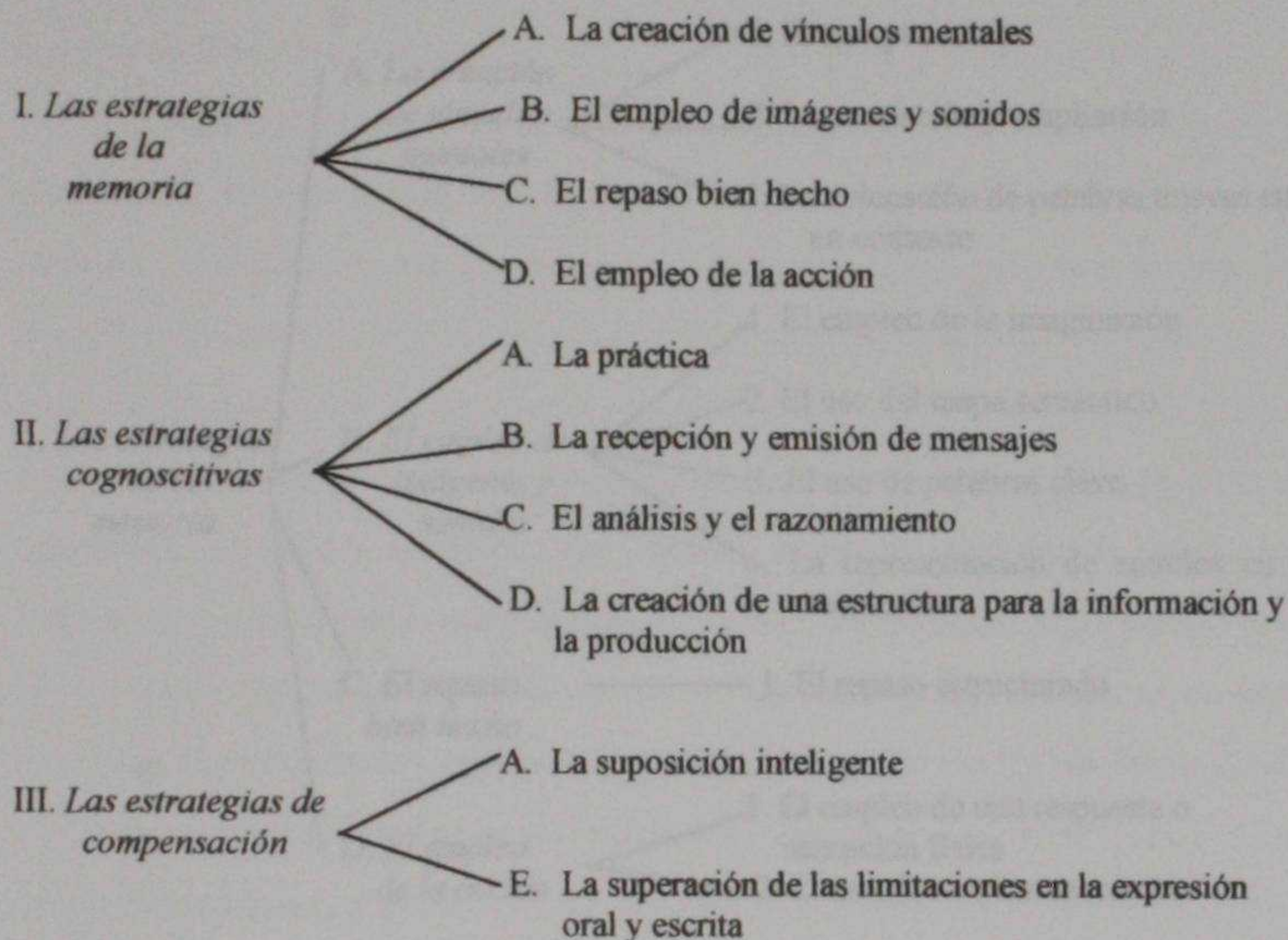
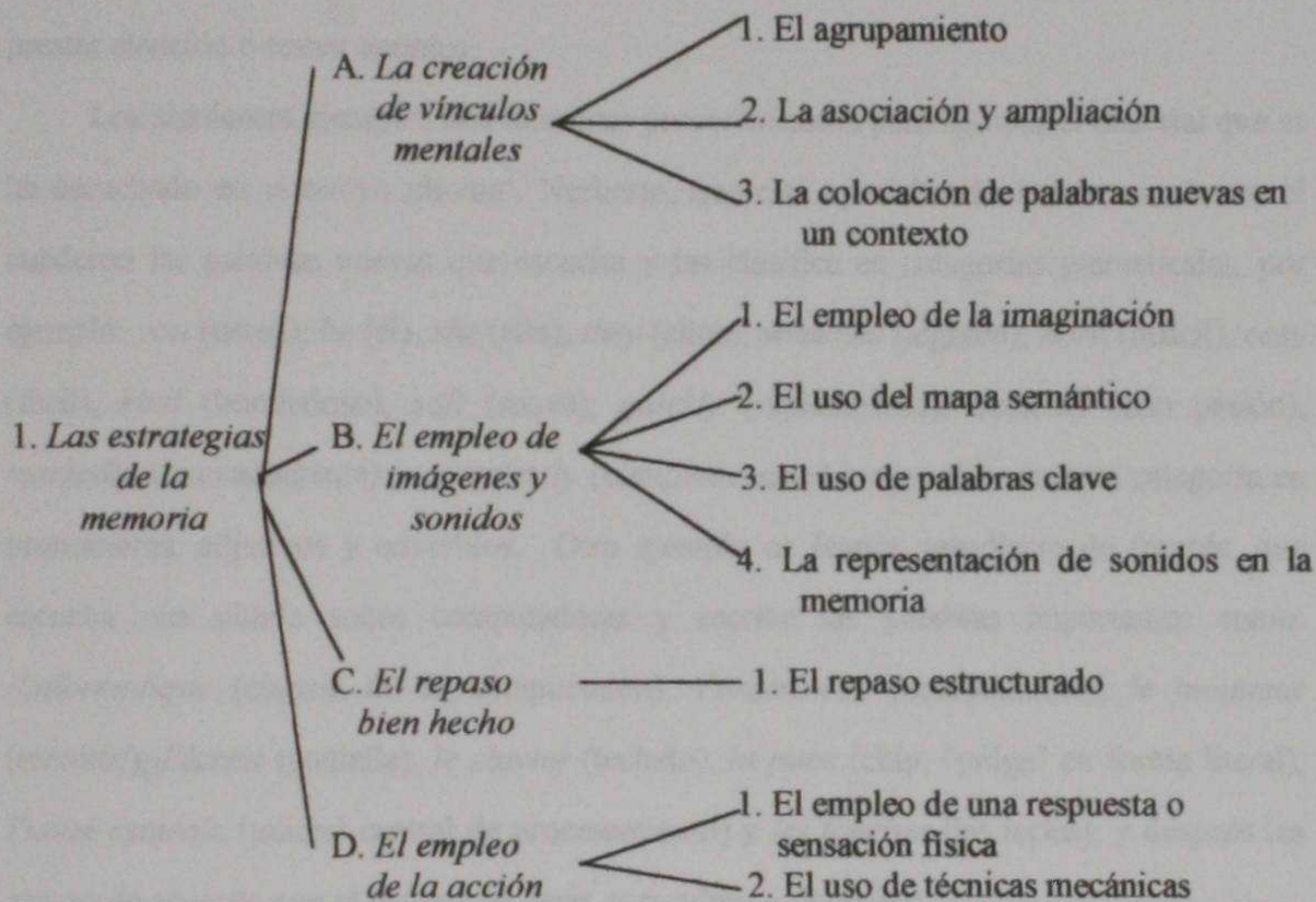


Ilustración 3.1 Diagrama de las estrategias directas que se aplicarán a las cuatro habilidades del idioma. (Fuente: original)

LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE LA MEMORIA A LAS CUATRO HABILIDADES DEL IDIOMA

Las dos funciones clave de las estrategias de la memoria son el almacenamiento y la recuperación de la nueva información. Como se indica en la ilustración 3.2, estas estrategias ayudan a los educandos a *almacenar* en la memoria lo que consideran importante de lo que escuchan o leen en el nuevo idioma y, de esta forma, amplían su conocimiento básico; también, los capacita para *recuperar* de la memoria la información que necesitan para la comprensión o producción. Las siguientes descripciones de

estrategias de la memoria se centran, en su mayoría, en la función de almacenamiento ya que ésta es la clave inicial para el aprendizaje; sin embargo, también se han incluido algunos comentarios generales sobre la función de recuperación.



Este es el uso de la memoria: para liberarse.

T S. Eliot

Ilustración 3.2 Diagrama de las estrategias de la memoria que se aplicarán a las cuatro habilidades del idioma. (Fuente: original)

La creación de vínculos mentales

Las tres clases de estrategias útiles para la creación de vínculos mentales son: el agrupamiento, la asociación y la ampliación y la colocación de palabras nuevas en un contexto. Estas son las estrategias básicas de la memoria y el fundamento de otras más complejas.

El agrupamiento (A, L) El agrupamiento consiste en clasificar o reclasificar en grupos significativos lo que se escucha o lee; y, de este modo, reducir la cantidad de elementos que no guardan relación; otras veces también consiste en etiquetar los grupos. Observe que algunos de los siguientes ejemplos también implican otras estrategias, como prestar atención o tomar apuntes.

Los siguientes ejemplos nos muestran procedimientos para agrupar el material que se ha escuchado en el nuevo idioma². Norberto, que está aprendiendo inglés, escribe en el cuaderno las palabras nuevas que escucha y las clasifica en categorías gramaticales, por ejemplo: *you* (usted), *he* (él), *she* (ella), *they* (ellos), *someone* (alguien); *hard* (difícil), *easy* (fácil), *kind* (bondadoso), *soft* (suave); *quickly* (rápidamente), *heatedly* (con pasión), *markedly* (marcadamente) y *completely* (completamente) luego, etiqueta esta categoría en pronombres, adjetivos y adverbios. Otro ejemplo es Jennie, estudiante de francés, que escucha una charla sobre computadoras y escribe las palabras importantes como: *l'informatique* (ciencia de la computación), *l'ordinateur* (computadora), *le moniteur* (monitor), *l'écran* (pantalla), *le clavier* (teclado), *la puce* (chip, "pulga" en forma literal), *l'unité centrale* (unidad central de procesamiento) y *les touches* (las teclas); y después las agrupa de acuerdo con el género, es decir, masculino o femenino.

Los siguientes ejemplos muestran el agrupamiento de material escrito ya leído. Lucien, un francés que aprende inglés, lee y agrupa las palabras nuevas por sus similitudes conceptuales (por ejemplo: *hot* (caliente), *warm* (tibio), *fire* (fuego)) y toma la iniciativa de buscar los antónimos mientras lee: *cold* (frío), *cool* (fresco), *ice* (hielo). Stephanie apunta los verbos rusos nuevos que encuentra mientras lee y los clasifica en varias categorías, como verbos de movimiento y verbos estáticos; Donny, designa una columna para cada uno de los prefijos importantes del francés (por ejemplo: *e-*, *en-/m*, *entre-*, *para-*, *sou-*) y otra para cada uno de los sufijos (*-able*, *-age*, *-ier*, *-oir*, *-eux*); luego escribe ejemplos interesantes que encuentra en su lectura de palabras que contienen estos prefijos y sufijos.

La asociación y la ampliación (A, L) Esta estrategia de memoria implica la asociación de información nueva del idioma con conceptos familiares que ya se tienen en

la memoria. Sin duda alguna, es probable que estas asociaciones sean útiles para fortalecer la comprensión y, también, para recordar el material con más facilidad. A continuación se explican algunos ejemplos reales de asociación y ampliación que son significativos para los educandos durante el proceso de aprendizaje; en todo caso, cualquier asociación debe tener *significado* para el estudiante aunque no tenga ningún sentido para otra persona.

Veamos algunos ejemplos de asociación y ampliación en el área de comprensión auditiva: 1. Mike quiere recordar el nombre de la bibliotecaria de la universidad, "Solange", que ha sido presentada en francés; así que él asocia el nombre con algo de ella al decir: "Salgan de la biblioteca, ¡ya me voy!". 2. Corazon, que aprende inglés, escucha la palabra *billboard* (cartelera) y la asocia con una palabra aprendida anteriormente, *board* (cartel), que se utiliza para exhibiciones; de este modo, entiende y recuerda *billboard* con mayor eficacia.

Observemos los siguientes ejemplos de asociación y la ampliación para la comprensión de lectura. Benjamín lee una historia en alemán que contiene la palabra *Wissenschaft* (conocimiento), la que asocia con las palabras del inglés *wise* (sabio) y *shaft* (pozo) y recuerda al concebir conocimiento como *shaft of wisdom* (pozo de sabiduría). Glennys lee la palabra rusa *soyuz* (unión) y, para recordarla, la asocia con su amiga Susie.

La colocación de palabras nuevas en un contexto (T) Esta estrategia requiere colocar las palabras o expresiones nuevas que ya se han leído o escuchado en un contexto significativo, por ejemplo, en una oración escrita o articulada, como una manera para recordarlas. Veamos un ejemplo de comprensión auditiva: Michel escuchó los nombres de Los Grandes Lagos de los Estados Unidos y quiere recordarlos, razón por la que decide utilizar el acronismo *HEMOS* (las siglas de Hurón, Erie, Michigan, Ontario y Superior) y ubicarlo en un contexto al decir la oración: "Nosotros *HEMOS* visitado Los Grandes Lagos".

A menudo, las selecciones escritas presentan palabras nuevas en un contexto significativo. Sin embargo, algunas veces los educandos tropiezan con listas de palabras o frases que deben aprender sin contar con un contexto explicativo o de apoyo; en estos

casos, es muy útil crear sus propios contextos; por ejemplo, Katya, quien estudia inglés, encuentra una lista de palabras y expresiones relacionadas con la costura, como *hook* (gancho), *eye* (ojo), *seam* (costura), *zipper* (cremallera), *button* (botón), *snap* (broche de presión), *thread* (hilo), *needle* (aguja), *baste* (hilván), *hem* (ruedo, dobladillo) y *stitch* (puntada), y las coloca en un contexto significativo mientras escribe una pequeña historia. Otro ejemplo es Keith, quien durante la lectura del libro de alemán, encuentra una lista de verbos que no tienen relación entre sí en cuanto a significado, pero sí algunas similitudes gramaticales (por ejemplo: *ankommen* (llegar), *aufstehen* (levantarse), *ausgehen* (salir), *fortfahren* (continuar), *einsteigen* (entrar), *wegnehmen* (llevar), *abreisen* (salir), *zumachen* (cerrar), e inventa un cuento divertido en el que usa todos estos verbos.

La aplicación de imágenes y sonidos

Las cuatro estrategias donde se aplican imágenes y sonidos son útiles para recordar nuevas expresiones ya escuchadas o leídas, e incluyen el empleo de imágenes, mapas semánticos, palabras clave y la representación de sonidos en la memoria. La estrategia que consiste en los mapas semánticos es útil para la comprensión.

El empleo de imágenes (A, L) Crear una imagen mental de lo que hemos escuchado o leído en el nuevo idioma es una buena manera de recordarlo. Veamos algunos ejemplos: Adel, un gerente de banco, hispano y que aprende inglés, intenta recordar la frase que acaba de escuchar: *tax shelter* (refugio tributario)³; por lo tanto, utiliza una imagen mental de una casa pequeña que protege o refugia mucho dinero. Quang recuerda un grupo completo de verbos relacionados con los quehaceres domésticos (por ejemplo, *cooking* “cocinar”, *cleaning* “limpiar”, *washing* “lavar”, *cutting* “cortar” y *buying* “comprar”) mediante una imagen mental de la situación en la que los escuchó por primera vez durante una clase de inglés en el campo de refugiados. Helen acaba de leer la frase *les mouettes blancs* (frase en francés que significa gaviotas blancas) y concibe en su mente el vuelo de gaviotas blancas en el cielo. Jeff ha leído la oración en ruso *Ya hochu pisat' pis'mo* (Quiero escribir una carta) y la ilustra en su mente.

Una clase de imagen que tiene un valor especial en la comprensión de lectura es la que consiste en recordar un ítem escrito al imaginarse el lugar donde se localiza. Por ejemplo, Mariette se acuerda de los verbos nuevos del inglés al imaginarse el lugar de la página donde los encontró. Jill recuerda la expresión *Cédez le passage* (ceda el paso) al representar en su mente la señal de tránsito donde la leyó por vez primera.

Las imágenes que se utilizan para traer a la memoria expresiones no tienen que ser estrictamente mentales. Los dibujos pueden representar imágenes mentales de una manera más concreta (como en el caso de objetos, como *casa* o *árbol*, o de adjetivos descriptivos, como *ancho* o *alto*). Aún palabras abstractas como *maldad* o *verdad* se pueden ilustrar con símbolos en una hoja de papel con el propósito de recordarlos. Los educandos pueden dibujar diagramas para muchas preposiciones, como los equivalentes de *arriba*, *encima*, *debajo de*, *entre (todos)*, *de en medio*, *hacia abajo* o *dentro*, e ilustrar sus significados con flechas. Estos productos visuales no necesitan ser artísticos, cualquiera puede dibujar figuras de barra, bosquejos o diagramas para comunicar un concepto que valga la pena recordarse.

Los mapas semánticos (A, L) Esta estrategia implica un ordenamiento en forma escrita de conceptos y relaciones para crear un mapa semántico, es decir, un diagrama en el que los conceptos clave (expresados en palabras) son destacados y enlazados con otros conceptos relacionados mediante flechas o líneas. Tal diagrama presenta en forma visual el modo en que las ideas se relacionan entre sí. Esta estrategia incorpora una variedad de otras estrategias de memoria: el agrupamiento, el empleo de imágenes y la asociación y la ampliación. También es valiosa para desarrollar la memoria y la comprensión de expresiones nuevas; los mapas semánticos se pueden utilizar en actividades previas a la comprensión auditiva o de lectura, diseñadas para ayudar al educando a entender y recordar el vocabulario que va a escuchar o leer. Además, se puede emplear como base de una actividad completa de comprensión auditiva o de lectura, facilitándoles a los

estudiantes el concepto o expresión principal y pidiéndoles que escuchen y completen el resto. Asimismo, los mapas semánticos proveen un buen formato para tomar apuntes; por supuesto, en un ejercicio basado en un mapa semántico no existe una única “respuesta correcta”, porque cada uno de los educandos tendrá un planteamiento diferente al agrupar las ideas, a menos que se les hubiese enseñado una fórmula en particular (que no es una práctica útil si el propósito es que ellos elaboren sus *propios* vínculos de asociación)⁴.

En las ilustraciones 3.3, 3.4 y 3.5 se muestran tres ejemplos de mapas semánticos. En la ilustración 3.3, *la corrida de toros* es el concepto clave y, a su alrededor, tiene varios conjuntos de términos relacionados y unidos por medio de líneas. Las dos ilustraciones siguientes (3.4 y 3.5) presentan un ejemplo distinto, en el que el concepto *pelo* está trazado con conceptos relacionados. La ilustración 3.4 es una versión simple y su característica principal es el empleo de palabras unidas con líneas. En la ilustración 3.5 se intensifica el significado de las palabras con el uso de muchas ilustraciones de objetos. Por su parte, los educandos pueden elaborar mapas semánticos como éste para unir o agrupar conceptos relacionados en forma visual y así, recordar los conceptos más fácilmente.

El empleo de palabras clave (A, L) En esta estrategia se combinan sonidos e imágenes de forma tal que los educandos se acuerden con más facilidad de lo que escuchan o leen en el nuevo idioma. Esta estrategia comprende dos pasos: en primer lugar, identificar una palabra que le sea familiar en su propio idioma o en otro y que se escuche como la palabra nueva; en segundo lugar, generar una imagen visual de la interacción, de algún modo, entre la palabra nueva y la conocida. Observe que la palabra del idioma extranjero no tiene que sonar exactamente igual a la conocida (podrían necesitarse prácticas adicionales de pronunciación mediante la estrategia de prácticas formalmente con sistemas de sonidos y escritura).

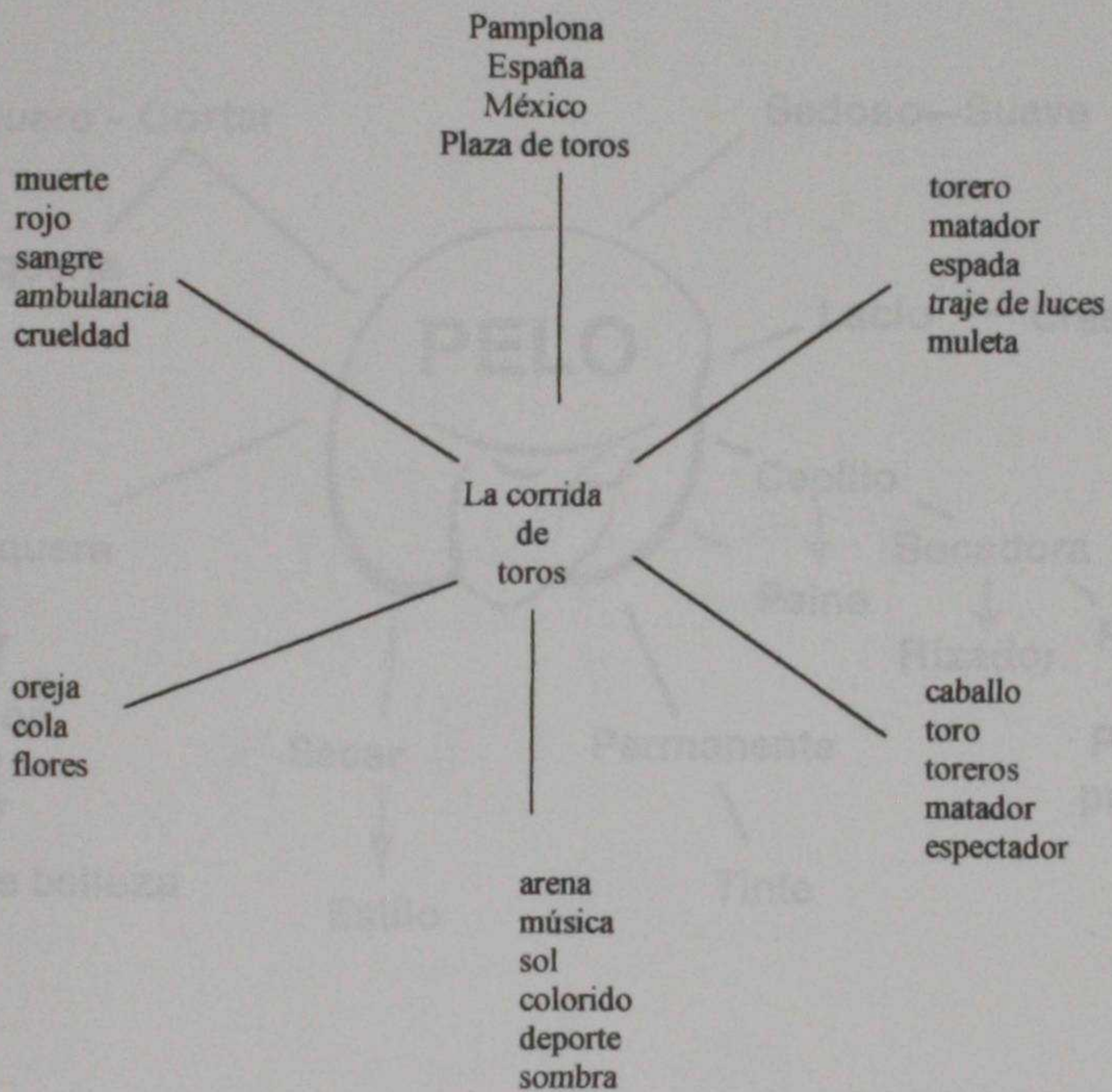


Ilustración 3.3 Ejemplo de un mapa semántico para “La corrida de toros”; utilizando palabras relacionadas. (Fuente: Hague (1987, pág. 222))

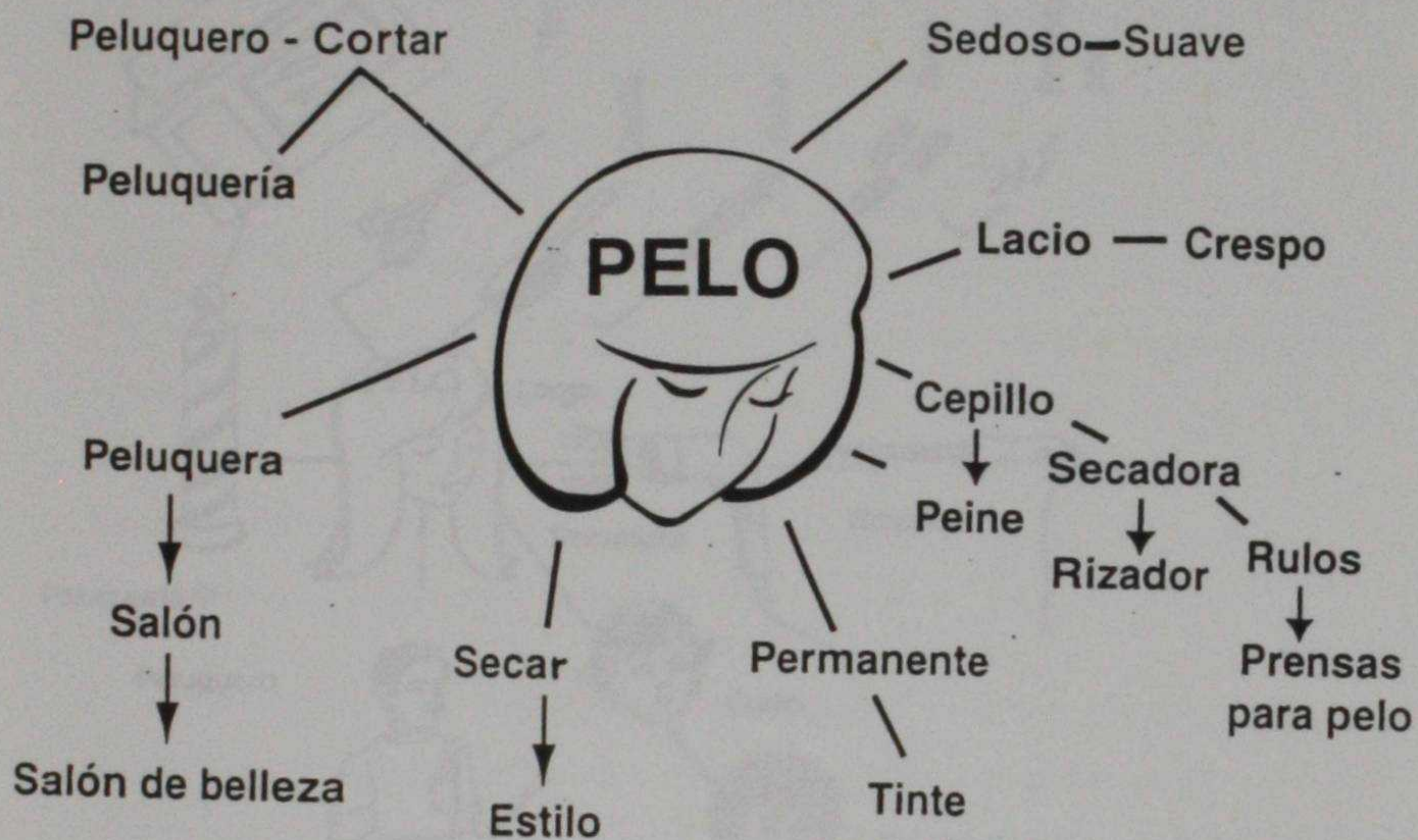


Ilustración 3.4 Ejemplo de un mapa semántico sobre el término "Pelo" y las palabras relacionadas. (Fuente: Brown-Azarowicz, Stannard y Golding (1986, p. 32))

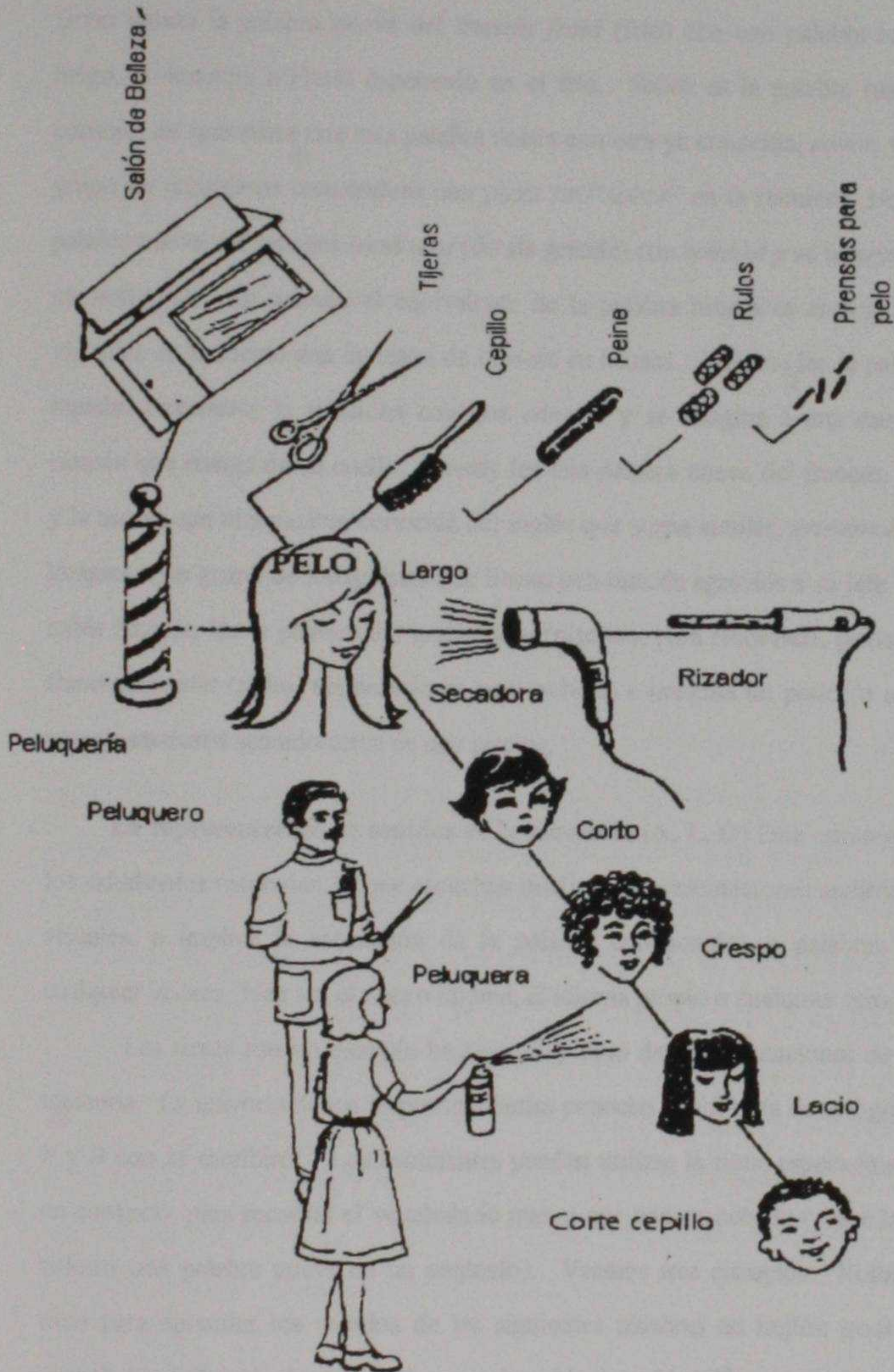


Ilustración 3.5 Ejemplo de un mapa semántico para término "Pelo" empleando dibujos y palabras. (Fuente: Brown-Azarowincz, Stannard y Goldin (1986, p. 33))

Veamos algunos ejemplos de palabras clave para recordar lo que se escucha o lee. Brian enlaza la palabra nueva del francés *froid* (frío) con una palabra conocida *Freud*; luego, se imagina a Freud esperando en el frío. *Sobor* es la palabra rusa que significa consejo, así que Alice une esta palabra nueva con otra ya conocida, *sabor*, y se imagina un grupo de consejeros comiéndose una pizza sin “*sabor*” en la reunión. Howard asocia la palabra nueva del español *sombrero* (de ala grande) con *sombra* y se imagina la sombra de un sombrero. En italiano el equivalente de la palabra mosca es *mosca*, así que Bernie visualiza en la mente una invasión de moscas en Moscú. Julianne lee la palabra nueva del español *camarera*, la relaciona con una *cámara* y se imagina a una camarera con una cámara que cuelga de su cuello. Jeremy lee una palabra nueva del francés, *grève* (huelga) y la asocia con una palabra conocida del inglés que suena similar, *grievance* (agravio) y se imagina a un grupo de huelguistas que llevan una lista de agravios a su jefe. Yolande, que habla francés, lee la palabra del inglés *pool* (piscina); para recordada, piensa en la palabra francesa *poulet* (pollo, también jerga para policía) e imagina un pollo (o un policía) con anteojos oscuros sentado cerca de una piscina.

La representación de sonidos en la memoria (A, L, O) Esta estrategia permite que los estudiantes recuerden lo que escuchan mediante representaciones auditivas en lugar de visuales, e implica la asociación de la palabra con sonidos o palabras conocidas en cualquier idioma; bien sea el nuevo idioma, el idioma propio o cualquier otro.

Las rimas son un ejemplo bastante conocido de representaciones de sonidos en la memoria. La mayoría de los hispanohablantes conocen la útil rima de ortografía: “antes de *P* y *B* con *M* escribiré”. Los estudiantes pueden utilizar la rima, especialmente dentro de un contexto, para recordar el vocabulario nuevo que han escuchado (véase la estrategia de colocar una palabra nueva en un contexto). Veamos tres ejemplos. Rollande utiliza la rima para aprender los sonidos de las siguientes palabras en inglés: *goat* [gout], *coat* [kout], *boat* [bout], *float* [flout], *moat* [mout], *dote* [dout]*, e inventa con ellas rimas insensatas. Antonio forma la rima absurda: “Golpeé una cotorra con mi gorra. La cotorra

* Se incluyen entre corchetes los símbolos fonéticos y los sonidos que representan para mayor claridad.

ha exclamado, ¡Me han matado!”. Rudy asocia la palabra nueva del francés *poubelle* (basurero) con una frase que suena similar *plus belle* (más bello) y las coloca en rima humorística en la expresión: *la plus belle poubelle* (el basurero más bello).

Sin embargo, las rimas no son el único camino para representar sonidos en forma mental; consideremos otras maneras. Kelly une la nueva palabra rusa *gazyeta* (gasieta)[®] con la palabra inglesa *gazette*, que tiene un sonido y significado similar. Carlos asocia la palabra nueva *cart* con la palabra conocida en español *carta* debido a la similitud de los sonidos, aunque tienen un significado distinto. Gerard, que estudia ruso, encuentra la palabra *moloka* (malacó)[®] (leche) en una historia, la formula en la mente y la asocia con una palabra del inglés que suena similar y significa lo mismo (milk). Kiri encuentra en un artículo la palabra nueva en inglés *familiar*, y le parece similar a una palabra que ya conoce, *family*, por lo que puede recordar la palabra nueva gracias al vínculo auditivo.

El repaso bien hecho (T)

La única estrategia de este grupo consiste en el repaso estructurado, que resulta especialmente útil para recordar el material nuevo del idioma extranjero; además, ésta permite realizar el repaso en intervalos diferentes, primero muy seguidos y luego cada vez más distantes. Por ejemplo, Misha necesita aprenderse un grupo de palabras en inglés y procede de esta manera: las practica en el momento y 15 minutos después las practica de nuevo; luego las practica una hora más tarde, tres horas más tarde, el siguiente día, dos días después, cuatro días más tarde, la siguiente semana, dos semanas después, etc. hasta usar el vocabulario casi automáticamente. De esta forma, aunque obtenga más material durante la clase, siempre realizará repasos del vocabulario en forma de espiral y cada vez lo hará de una manera significativa; como por ejemplo, colocándolo dentro de un contexto o combinándolo otra vez para formar oraciones nuevas.

[®] Se ofrece entre paréntesis la pronunciación de la palabra según la entrevista al Lic. William Gamboa.

Por supuesto, la cantidad de tiempo necesario para utilizar el material nuevo en forma automática, depende del tipo del material. La ilustración 3.6 nos muestra una opción de planteamiento de un repaso estructurado.

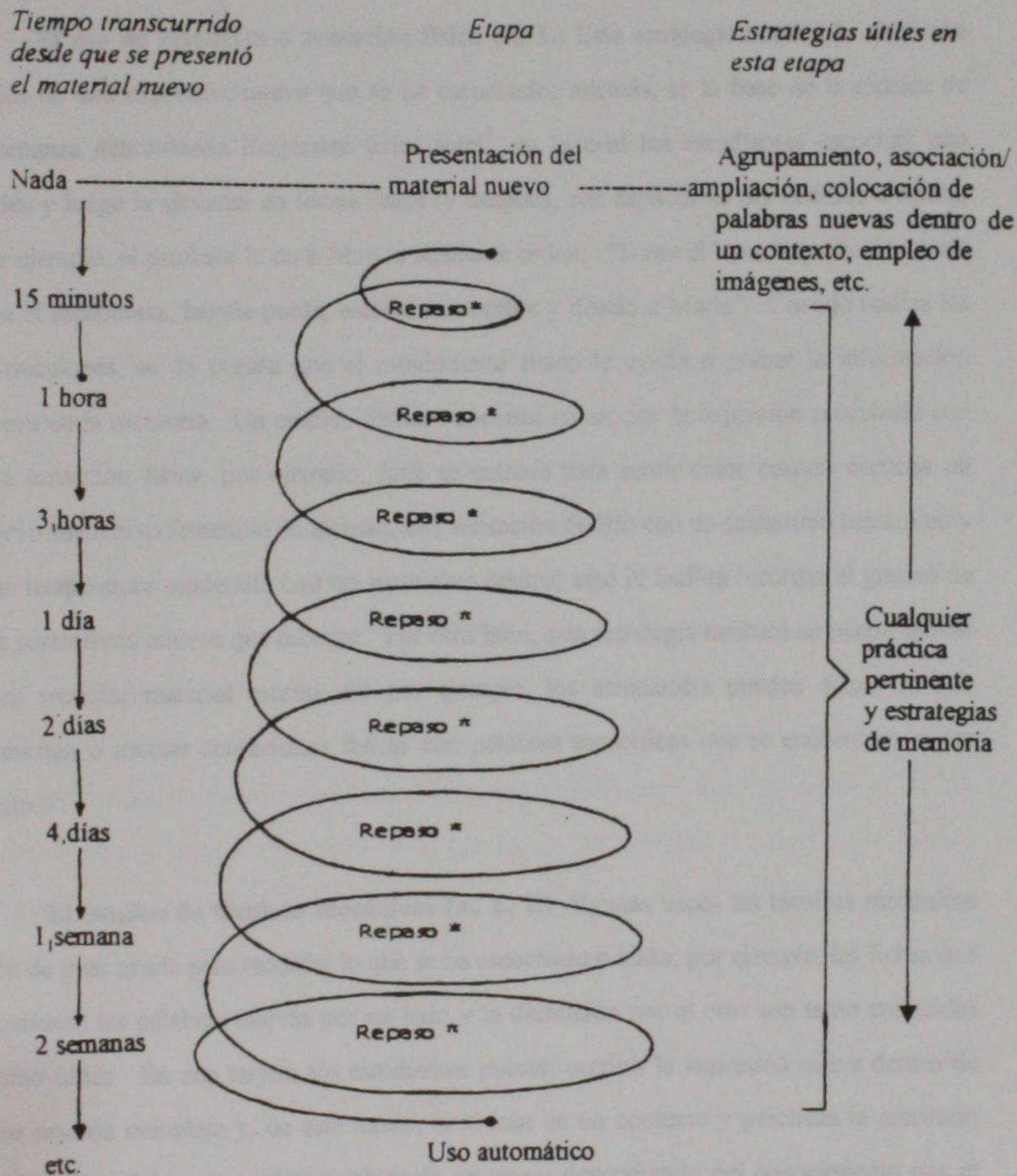


Ilustración 3.6 Ilustración del repaso estructurado (espiral). (*) *Repaso en función de la necesidad* en intervalos separados que van en aumento hasta alcanzar la etapa de uso automático. El objetivo consiste en retener el material en la memoria a largo plazo y recuperarlo fácil y automáticamente cuando se necesite. (Fuente: original)

El empleo de la acción

Las dos estrategias de memoria en el empleo de la acción son la respuesta o sensación física y las técnicas mecánicas.

El uso de respuesta o sensación física (A, L) Esta estrategia implica la ejecución física de una expresión nueva que se ha escuchado; además, es la base de la técnica de enseñanza denominada Respuesta física total⁵, en la cual los estudiantes escuchan una orden y luego la ejecutan en forma física (y después, son capaces de dar órdenes a otros); por ejemplo, el profesor le da a Akra la siguiente orden: "Tome el lápiz, vaya hacia donde está el sacapuntas, hágale punta, escriba su nombre y dáselo a María". Cuando realiza las instrucciones, se da cuenta que el movimiento físico le ayuda a grabar la información nueva en la memoria. Un empleo distinto consiste en asociar la expresión escuchada con una sensación física; por ejemplo, Jack se entrena para sentir calor cuando escucha un nuevo sustantivo femenino en alemán, una sensación de frío con un sustantivo masculino y una temperatura moderada con un sustantivo neutro; esto le facilita recordar el género de los sustantivos nuevos que escucha. Por otro lado, esta estrategia también se puede aplicar para recordar material escrito; así por ejemplo, los estudiantes pueden actuar lo que escuchan o asociar sensaciones físicas con palabras específicas que se encuentran en un texto.

El empleo de técnicas mecánicas (A, L, E) Algunas veces las técnicas mecánicas son de gran ayuda para recordar lo que se ha escuchado o leído; por ejemplo, las fichas que contienen las palabras nuevas por un lado y la definición por el otro son tanto conocidas como útiles. En una tarjeta los estudiantes pueden escribir la expresión nueva dentro de una oración completa y, de este modo, la ubican en un contexto y practican la escritura; además, las fichas se pueden cambiar de un grupo dependiendo del conocimiento que el estudiante tenga de ellas. También se puede dividir el cuaderno (de idiomas) en secciones que incluyan las palabras ya aprendidas y las que todavía no se han aprendido.

El empleo de las estrategias de memoria en la recuperación (T)

Los estudiantes pueden emplear las estrategias de memoria para recuperar, de inmediato, la información del idioma extranjero y comunicarse en cualquiera de las cuatro habilidades. El mismo mecanismo que en un principio se utilizó para memorizar la información (por ejemplo, una asociación mental) puede servir luego para recuperarla. Con sólo pensar en la imagen creada desde el principio por el estudiante, combinación de sonidos e imagen, acción, sensación, asociación o agrupamiento, se puede recuperar instantáneamente la información necesaria, en especial si el estudiante ha dedicado tiempo para repasar el material en forma estructurada después de su primer contacto con éste. Veamos algunos ejemplos de recuperación de información mediante estrategias de memoria. Bud, estudiante de francés, desde el principio aprendió los 17 verbos *être* (esto es, los verbos que llevan *être* en lugar de *avoir* en el tiempo perfecto) utilizando el acrónimo *DR. MRS. VANDERTRAMPP*, otro ejemplo de la estrategia de colocación de palabras nuevas en un contexto; este acrónimo representa los verbos *devenir, revenir, monter, rester, sortir, venir, aller, naître, descendre, entrer, rentrer, tomber, retourner, arriver, mourir, passer* y *partir*⁶. Luego, cuando Bud necesite utilizar uno de estos verbos en el tiempo perfecto, bien en forma oral o escrita, de inmediato pensará en *DR. MRS. VANDERTRAMPP* y sabrá la forma correcta. Mathilde quiere recordar la palabra italiana que significa gaveta (*cassetto*) para escribirle a su amigo italiano una nota donde le explica que los papeles importantes están en la gaveta; en un principio, se aprende la palabra utilizando la estrategia de la palabra clave y visualiza una imagen mental en donde ella guarda *casetes* en una gaveta. De este modo, cuando escriba la nota recordará la imagen y la palabra *cassetto*. Para terminar, Lih utilizó el acrónimo *BAGS* (bolsas), una forma de colocar palabras nuevas en un contexto y también, la imagen mental de bolsas para aprenderse los adjetivos del francés que, a diferencia de la mayoría, anteceden al sustantivo (adjetivos pronombres: *B* simboliza las palabras que se refieren a *beauty* (belleza), como *beau, joli*; *A*, *age* (edad), como *jeune, vieux, nouveau*; *G*, *goodness* (bondad) como *bon, mauvais, vrai* y *S*, *size* (tamaño) como *petit, grand, gros, long*. De esta manera, cuando

necesite emplear, bien en forma oral o escrita, alguno de los adjetivos, sólo tiene que recordar BAGS y sabrá dónde colocarlo.

Como hemos analizado anteriormente, las estrategias de memoria son valiosas para almacenar y recuperar la información nueva del idioma extranjero. Además, se puede utilizar una variedad de estrategias cognoscitivas (el segundo grupo de estrategias directas) para aprender un nuevo idioma.

LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS EN LAS CUATRO HABILIDADES DEL IDIOMA

Los cuatro grupos de estrategias cognoscitivas son la práctica, la recepción y emisión de mensajes, el análisis y el razonamiento, y la creación de una estructura de información y producción (ver ilustración 3.7); todos ellos proveen beneficios para los estudiantes del idioma.

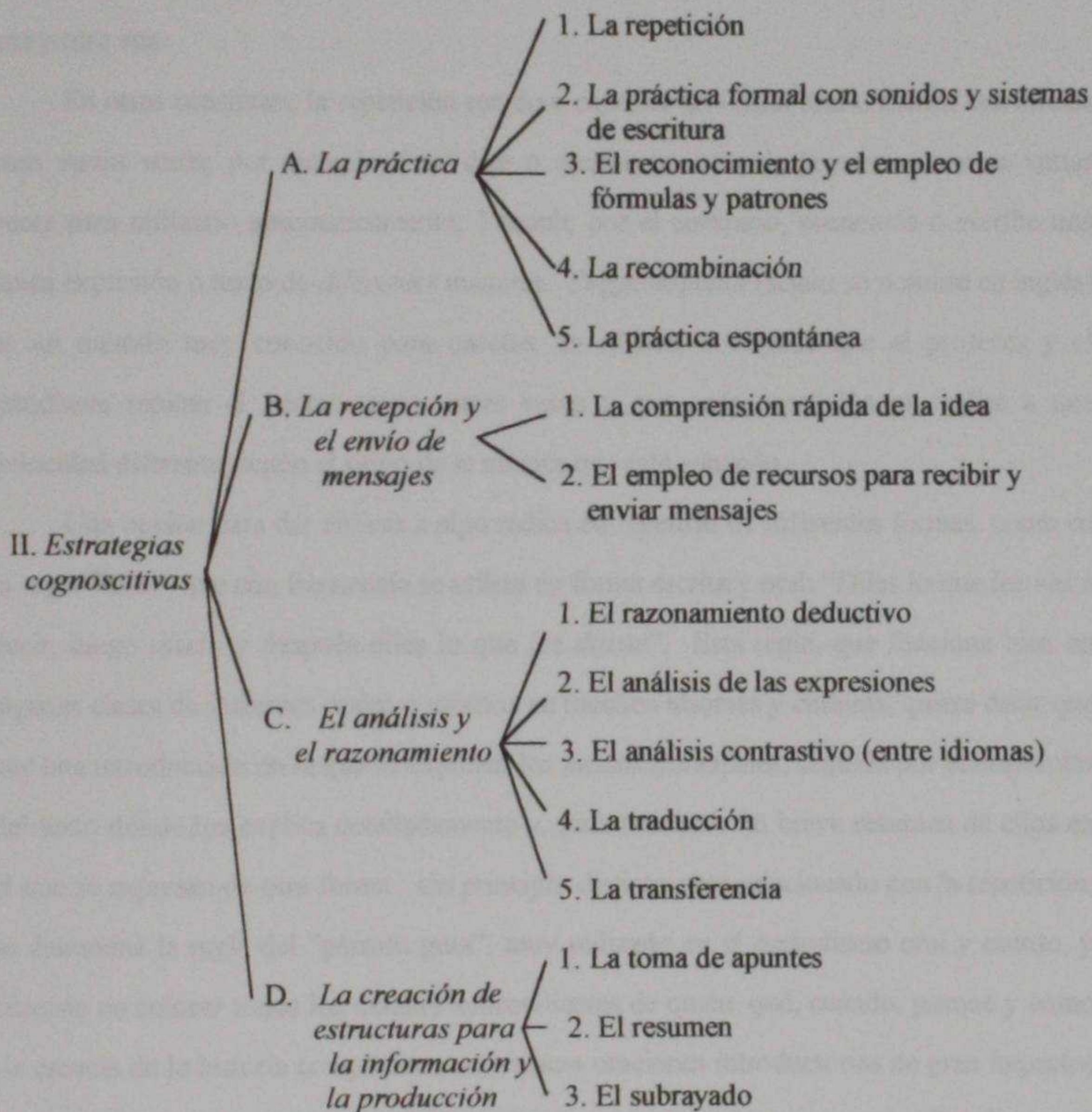
La práctica

El primero y quizás el grupo más importante de las estrategias cognoscitivas, la práctica, contiene cinco estrategias: la repetición, la práctica formal con sonidos y sistemas de escritura, el reconocimiento y el empleo de fórmulas y patrones, la recombinación y la práctica espontánea.

La repetición (T) Aunque en un principio la estrategia de repetición no parezca particularmente creativa, importante o significativa, se puede utilizar de maneras muy innovadoras; en efecto, es esencial para las cuatro habilidades del idioma y casi siempre incluye, algún grado de comprensión significativa⁷.

Uno de los usos de esta estrategia consiste en escuchar varias veces, en un casete o disco, a los hablantes de la lengua materna del nuevo idioma, con o sin un ensayo silencioso (repitiendo las palabras en la mente). Veamos algunos ejemplos: Milton escucha el informe del tiempo en francés todos los días mientras desayuna; por lo tanto, se

ha familiarizado con los términos relacionados con el tiempo, como *le soleil* (el sol), *chaud* (caliente), *froid* (frío) y *il fait beau* (hace buen tiempo). Lyle, que aprende ruso, escucha muchas veces la canción *Moskovskiye Vechera* ("Tardes de Moscú") y trata de entender las palabras rusas mientras las practica en silencio.



*El principio era el Verbo
Juan 1.1, La Biblia*

Ilustración 3.7 Diagrama de las estrategias cognoscitivas aplicadas a las cuatro habilidades del idioma. (Fuente: original)

También, esta estrategia puede significar leer un texto más de una vez para entenderlo completamente. Una técnica provechosa consiste en leer el texto repetidas veces y que cada lectura conlleve un propósito diferente; por ejemplo, comprender el significado o las ideas principales, predecir, leer prestando atención a los detalles, escribir preguntas, etc.; además, el estudiante puede tomar apuntes de la lectura y luego, revisarlos una y otra vez.

En otras ocasiones, la repetición requiere expresar en forma oral o escrita una misma cosa varias veces; por ejemplo, Lori dice o escribe un ítem de la *misma* manera varias veces para utilizarlo automáticamente; Yacoub, por el contrario, pronuncia o escribe una única expresión o texto de *diferentes* maneras. *Suggestopedia* (según su nombre en inglés) es un método muy conocido para enseñar un idioma e implica que el profesor y el estudiante repitan el mismo texto varias veces y que cada repetición se realice a una velocidad diferente, según el ritmo de la música que esté sonando.

Una opción para dar énfasis a algo radica en repetirlo de diferentes formas, como en la regla "diles" que con frecuencia se utiliza en forma escrita y oral: "Diles lo que *les vas a* decir, luego *díselo* y después diles lo que *les dijiste*". Esta regla, que funciona bien en algunas clases de informes orales o escritos en muchos idiomas y culturas, quiere decir que hay una introducción en la que se exponen los puntos principales, seguida por el desarrollo del texto donde los explica detalladamente y, para terminar, un breve resumen de ellos en el que se expresan de otra forma. Un principio distinto pero relacionado con la repetición, se denomina la regla del "párrafo guía", muy utilizado en el periodismo oral y escrito, y consiste en colocar todos los detalles sobresalientes de quién, qué, cuándo, porqué y cómo (la esencia de la historia completa en unas pocas oraciones introductorias de gran impacto) en el párrafo guía, es decir, en el principal; y complementarlo con los párrafos siguientes que contienen más información y detalles esenciales, casi siempre ordenados de mayor a menor importancia. Algunas veces aparece al final una conclusión real o resumen, pero no siempre⁸.

Otra técnica de repetición oral o escrita estriba en imitar a los usuarios de la lengua materna del idioma, pero si esta imitación es insensata o sin sentido no vale la pena⁹.

Cuando se imita a los nativos hablantes, los estudiantes pueden mejorar la pronunciación y el uso de estructuras, vocabulario, expresiones idiomáticas, entonación, gestos y estilo.

Para ayudar a los estudiantes, proporciónales ejemplos variados, orales y escritos, en el idioma extranjero para que los imiten; consideremos los siguientes casos: Marian, que aprende alemán, imita en voz alta los patrones de entonación y orden de las palabras que su amiga alemana Heidi utiliza, como por ejemplo en *Wir haben Tennis gespielt* (hemos jugado tenis); Adrienne imita una palabra o frase (acompañándola con los gestos apropiados) que expresa su amigo italiano Giovanni, quien considera esto como una señal de que Adrienne, en realidad, está inmersa e interesada en la conversación; Steve, estudiante avanzado de ruso, imita la escritura que encuentra en *Pravda*, mientras que Maya, estudiante intermedio del mismo idioma, imita el estilo de composición que encuentra en los textos rusos simplificados y con vocabulario controlado; y por último, una francesa que estudia inglés, Elisabeth, imita el tono y el formato de cartas comerciales escritas en inglés.

En la escritura, la revisión es otro uso de la estrategia de repetición; esto es, revisar en forma detallada (con frecuencia más de una vez) el borrador escrito para corregirlo o enmendarlo. La revisión casi siempre es necesaria pues es muy difícil que un texto sea perfecto desde la primera versión. Los escritores revisan de diferente forma; por ejemplo, algunos consideran la escritura y la revisión como fases distintas, mientras que otros revisan conforme escriben en un proceso constante. Además, no siempre se abarcan todos los detalles en un solo esfuerzo de revisión; algunas veces, los escritores concentran su atención en algo específico durante una revisión (por ejemplo, expresar las ideas principales claramente) y en otra revisión, se concentran en otras cosas (por ejemplo, verificar la puntuación). Ayude a los estudiantes para que aprendan a revisar sus escritos de la mejor manera y procure evitarles que se atrasen en una búsqueda prematura e infructuosa de la perfección.

La práctica formal con sonidos y sistemas de escritura (A, O, E) En la comprensión auditiva, esta estrategia a menudo se centra en la percepción de sonidos

(pronunciación y entonación) y no en la comprensión de significados¹⁰. En los ejercicios de *percepción* auditiva (diferentes a los de *comprensión* auditiva), es esencial conservar al mínimo las claves visuales y de contexto; por lo tanto, para los ejercicios de percepción auditiva se recomienda usar grabaciones en lugar de discursos reales¹¹. Veamos algunos ejemplos: Leni señala el acento en la oración en inglés, "I'm terribly tired; I think I'll go and have a rest" (I'm /terribly /tired; I /think I'll /go and /have a /rest)(Estoy muy cansada, voy a descansar); Haruko, que estudia inglés, escucha diversas palabras que llevan las letras *ough*, una combinación que se pronuncia diferente en varias palabras: *through*, *though*, *tough* y *trough*; así que para entenderlas mejor, crea su propio deletreo fonético (*sru*, *dou*, *taf* y *traf*)*. Parker escucha los sonidos de las vocales francesas *eu*, *e*, *a*, etc.; luego, realiza el ejercicio de contar uno por uno los sonidos de las vocales mientras escucha un casete.

Esta estrategia se puede extender de tal manera que no solo se incluya la parte auditiva sino también la parte oral y, en este caso, los casetes y las grabaciones representan una buena ayuda. Algunos equipos de grabación de cintas permiten que los estudiantes se graben, se escuchen y comparen su voz con hablantes de la lengua materna. Lisha, quien aprende francés, practica la variedad de sonidos de *ille*¹² grabando su discurso, comparándolo con el del hablante de la lengua materna y mirándose al espejo mientras pronuncia esos sonidos.

Además, esta estrategia se concentra en el aprendizaje de los nuevos sistemas de escritura necesarios para utilizar el idioma extranjero. Por supuesto, los educandos no siempre tienen que aprender un nuevo sistema de escritura; sin embargo, muchos idiomas poseen alfabeto, silabarios o sistemas de ideogramas que difieren del sistema de escritura propio del estudiante. En idiomas como el ruso, árabe o hebreo, el alfabeto podría ser

* pronunciación aproximada en español

diferente al del educando; y en otros, como en el Thai, no dependen del alfabeto sino de silabarios, signos que no son alfabéticos pero que representan sonidos de sílabas completas; por el contrario, el chino tiene miles de ideogramas, ilustraciones que representan ideas u objetos. El japonés, además de utilizar los ideogramas chinos, también tiene dos silabarios diferentes; en el coreano, el sistema de ideogramas está siendo reemplazado por un sistema basado en el silabario. En la práctica formal con sistemas de escritura se puede copiar letras o palabras, comparar, desde el punto de vista de representación escrita, las palabras que suenan similares en el idioma materno y el extranjero, utilizar imágenes visuales y humor para recordar símbolos nuevos y colocar símbolos en contextos verbales significativos¹³.

El reconocimiento y el empleo de fórmulas o patrones (T) El reconocimiento y el empleo de fórmulas y patrones rutinarios en el idioma extranjero aumenta en gran medida la comprensión y producción del educando.

Las *fórmulas* son expresiones que no requieren de análisis, mientras que los *patrones* tienen, por lo menos, un espacio que se puede completar con una palabra alternativa. Enséñele a los educandos estas expresiones como bloques enteros al inicio del proceso de aprendizaje del idioma ya que estas rutinas les ayudarán a desarrollar una confianza en sí mismos y a mejorar la comprensión y la fluidez. A continuación veamos algunos ejemplos de fórmulas comunes:

Hello (Hola)

Good-bye (Adios)

How are you? (¿Cómo estás?)

The weather's nice, isn't it? (Hace buen tiempo, ¿verdad?)

D'accord (De acuerdo, como señal de aprobación)

Spasibo (Gracias, en ruso)

Ca va? Y Ca va (Hola, literalmente ¿Cómo te va?; y, bien, en francés)

Wie geht's dir? o Wie geht es Ihnen? (¿Cómo estás?, en alemán)

¿Habla inglés?

A demain (Hasta mañana, en francés)

Bis später (Hasta más tarde, en alemán)

Jaa ne (Nos vemos más tarde, en japonés)

A tout à l'heure! (Nos vemos más tarde, en francés)

Es geht mir gut (Me gusta, en alemán)

Spokoinoi nochi (Buenas noches, en Ruso)

Chotto matte (Espere un momento, en Japonés)

Perdóneme

Tout à fait (Completamente, en francés)

Dommage or Tant pis (Lástima, en francés)

Algunas fórmulas son mucho más utilizadas para sostener conversaciones; enséñele a los estudiantes a reconocerlas como lo hacen los hablantes de la lengua materna y, también, a decirlas para continuar la conversación o mostrar interés. Las fórmulas para sostener conversaciones incluyen equivalentes de expresiones en el idioma extranjero como:

Yes, that's right (Sí, es correcto)

And what happened then? (¿Y qué pasó luego?)

That's not so bad (No está mal)

Hey, that's great! (¡Fabuloso!)

Tell me more (Cuéntame más)

This is a funny story (Es una historia divertida)

I know what you mean (Sé lo que quieres decir)

That's interesting (Es interesante)

En cada idioma, además de todas estas fórmulas, existen muchos patrones útiles. Ayúdele a sus estudiantes para que entiendan estos patrones cuando los escuchen o lean y para que los digan o escriban cuando sea propicio. Veamos estos ejemplos:

<i>I don't know how to...</i>	(<i>No sé como...</i> , en inglés)
<i>I would like to...</i>	(<i>Me gustaría...</i> , en inglés)
<i>U menya...</i>	(<i>Tengo...</i> , en ruso)
<i>Hajimemashite... to moshimasu</i>	(<i>Mi nombre es...</i> , en japonés)
<i>Per piacere, dov'è...</i>	(<i>Por favor, ¿dónde es...?</i> , en italiano)
<i>Il y a...</i>	(<i>Hay...</i> , en francés)
<i>Qu'est-ce que c'est que...</i>	(<i>¿Qué es...?</i> , en francés)
<i>Mieux vaut...</i>	(<i>Es mejor...</i> , en francés)

La recombinación (O, E) La estrategia de la recombinación requiere de la construcción de una oración significativa o una expresión más grande mediante uniones nuevas de elementos conocidos. El resultado podría ser serio o tonto; sin embargo, siempre se logra una práctica útil; por ejemplo, Sam, que aprende alemán, conoce las expresiones *Ich bin so gut wie Sie* (Yo soy tan bueno como tú), *Sie sind gut* (tú eres buena) y *sie ist besser* (ella es mejor); y decide emplear conectores para unirlos nuevamente: *Sie sind gut, und ich bin so gut wie Sie, aber sie ist besser* (Tú eres buena y yo soy tan bueno como tú, pero ella es mejor). Otro ejemplo es el de Rosine, que conoce las tres expresiones: *weather's fine* (hace buen tiempo), *I think I'd like...* (creo que me gustaría) y *take a walk* (dar un paseo); durante su práctica oral de inglés, crea la siguiente oración nueva utilizando esas expresiones y algunas palabras adicionales: *The weather's fine today, so I think I'd like to take a walk* (Hoy hace buen tiempo, así que me gustaría dar un paseo).

Esta estrategia también se aplica tanto en la parte escrita como en la oral. Una forma de utilizarla consiste en unir dos o más expresiones conocidas en una historia escrita. Por ejemplo, Ferenc, quien aprende inglés, conoce algunos términos relacionados con tareas diarias: *going to the store* (ir a la tienda), *going to the laundromat* (ir a la lavandería), *washing clothes* (lavar la ropa), *getting some gas* (conseguir gasolina) y *going to the*

library (ir a la biblioteca); así que escribe una pequeña historia de un hombre que realiza todas estas cosas en una sola tarde.

Sin embargo, la unión de ítemes no siempre se lleva a cabo en la forma expuesta, también se pueden emplear de formas conocidas, por ejemplo, *ir al concierto*, con diferentes pronombres: *él, ella, nosotros, ellos, usted*. De esta forma, Natalya escribe lo siguiente: *Él va a ir al concierto, pero ella no. Nosotros también vamos a ir al concierto. ¡Espero que usted venga con nosotros!*

La práctica espontánea (T) Se centra en el uso del idioma para comunicar situaciones de la vida real y se puede incluir cualquiera de las cuatro habilidades o una combinación de ellas. A menudo, usted como profesor tiene una gran influencia en la disposición de oportunidades para la práctica; el siguiente análisis detalla ciertas *estrategias de instrucción o enseñanza* que se pueden utilizar para facilitar a los estudiantes el uso de la *estrategia de aprendizaje* de la práctica espontánea.

Así como se aplicó en la parte de comprensión auditiva, esta estrategia implica entender el significado del idioma hablado en un contexto tan espontáneo como sea posible. Trate de que sus estudiantes sientan que están aprendiendo un idioma que les permite comunicarse, e intente que confíen en sus propias habilidades para obtener éxito en las tareas de comprensión auditiva. Para lograr esto, utilice discursos en vivo para los ejercicios de comprensión auditiva tanto como se pueda; no es necesario que el discurso sea completamente auténtico; de hecho, a menudo es mejor usar una aproximación a un discurso auténtico o en cierta forma considerando el nivel de dominio del estudiante. Utilice semitextos o notas en lugar de lecturas de escritos fijos. Si emplea materiales de comprensión auditiva auténticos y no editados, procure que sean segmentos pequeños de transmisiones reales grabadas o entrevistas reales o grabadas con hablantes maternos y sobre temas conocidos¹⁴.

Diseñe ejercicios de comprensión auditiva con base en una tarea específica en los que los estudiantes deban hacer algo como respuesta a lo que escuchan; así por ejemplo, podrían expresar su acuerdo o desacuerdo, tomar apuntes, marcar un dibujo o diagrama

según las instrucciones o responder preguntas. De esta manera, se logra dar a los educandos motivo para que escuchen. Además, los estudiantes deben responder a lo largo de toda la tarea, no solo al final. Escoja tareas que estén al nivel del estudiante y le exijan alguna clase de juicio o reflexión. Por otro lado, los ejercicios no deben incluir tareas que demanden mucha lectura (tales como responder preguntas de selección múltiple) o escritura (por ejemplo, tomar apuntes extensos o detallados) a menos que la intención sea desarrollar varias destrezas a la vez. Apoye la tarea en materiales visuales fáciles de comprender (diagramas, láminas, cuadrículas, mapas), así como respuestas sencillas y rápidas (movimiento físico, marcar opciones o escribir respuestas de una palabra). Los estudiantes también pueden practicar siguiendo las instrucciones para realizar una tarea; por ejemplo, describir una lámina mientras la dibujan, pedirles que representen con gestos un relato que se les está narrando o darles instrucciones para que ejecuten una acción física o una secuencia de acciones; también, en clase pueden actuar usando un teléfono, lo que les ayudará a perder el miedo. Asimismo, provéales las respuestas correctas inmediatamente después del ejercicio para que verifiquen su trabajo y luego, explíqueles con más detalle por qué se prefieren algunas respuestas. De este modo, se estimula a los estudiantes para que usen las estrategias de autocorrección y autoevaluación, las cuales motivan y acrecientan la comprensión en gran medida¹⁵.

La tecnología ofrece muchas oportunidades para la práctica auditiva espontánea dentro y fuera del aula. Los estudiantes pueden practicar por sí mismos con casetes o discos; también, pueden hacer su propio casete con grabaciones de la radio o discos. Los tocacasetes son útiles para estas prácticas auditivas, y las estaciones internacionales de radio de banda corta transmiten una inmensa variedad de programas en muchos idiomas y en diferentes niveles de dominio¹⁶.

A menudo, cuando se agregan imágenes visuales se les provee a los estudiantes un contexto muy valioso que pueden relacionar con la expresión oral. Los objetos reales, los dibujos y los videos hechos en casa, son herramientas visuales básicas que mejoran la práctica auditiva. Las películas son un recurso magnífico de sonido e imagen; a menudo,

los pueblos y ciudades con una población grande de extranjeros presentan películas en otros idiomas.

También es posible adquirir películas en las bibliotecas públicas, en las juntas de educación, en los centros regionales de educación, en las universidades, en los consejos nacionales de filmaciones y hasta en centros aeroespaciales. Asimismo, la televisión provee otras posibilidades de sonido e imagen. La televisión local, por lo general, no contiene una gran cantidad de programación multilingüe; sin embargo, existen notables excepciones como los programas en español que se presentan en muchas partes de los Estados Unidos, las películas y las noticias bilingües (inglés-japonés) en la televisión japonesa y los canales de televisión multilingües en las regiones fronterizas de Europa. La televisión es un gran recurso como práctica de comprensión auditiva para los estudiantes de un segundo idioma que viven en una comunidad donde se habla el idioma extranjero; las novelas son una excelente práctica y permiten dar un interesante vistazo a la cultura. Además de la práctica con películas y la televisión, se conocen otras alternativas como los videos y las transmisiones radiales directas vía satélite (DBS, según sus siglas en inglés)¹⁷.

La práctica espontánea también se refiere al uso del idioma de manera auténtica en la comprensión de lectura. Por supuesto, la impresión es el medio más común para los materiales de lectura. El material impreso, en casi cualquier idioma extranjero, es fácil de conseguir y barato en comparación con otros materiales. Los periódicos y las revistas a menudo están disponibles en los puestos de periódicos o bien los lectores se pueden suscribir. Conjuntamente los libros en otros idiomas se pueden obtener en bibliotecas y tiendas o por medio del correo. Menús disponibles, anuncios, folletos, panfletos, catálogos de tiendas, libros de tiras cómicas, catálogos universitarios, folletos de viajes y horarios, proveen tanto información cultural como práctica de lectura en el idioma extranjero. Disponga de algún tiempo de clase para que los estudiantes escriban cartas para solicitar algunos de estos materiales; además, anímelos para que recolecten y compartan el material impreso en el nuevo idioma (de cualquier fuente) como base para los ejercicios de lectura y ayúdeles asignándoles tareas de lecturas interesantes. Emplee los simulacros en donde los estudiantes tengan que leer instrucciones o documentos principales (como escenarios) en el

nuevo idioma. Utilice ejercicios de lectura tipo rompecabezas donde los lectores cooperan, comparten y reordenan la información que obtuvieron de la lectura. Descubra los intereses principales de sus estudiantes para que les suministre material de lectura y actividades adecuadas.

Anime a los estudiantes a leer en el nuevo idioma fuera de la clase y procure recompensar esa actividad; establezca un sistema tipo biblioteca para que seleccionen libros y revistas en el nuevo idioma y se los puedan llevar para leerlos en casa; y también, bríndeles información acerca de dónde y cómo pueden obtener materiales de lectura por sus propios medios.

Con respecto a la parte oral, la práctica espontánea implica la práctica oral del idioma en la comunicación de la vida real, ya que, al hablar con otras personas en situaciones naturales, se logra una comunicación interactiva, rápida y personal. La mejor manera de encontrar oportunidades para la práctica oral es viviendo temporal o permanentemente en el país o la comunidad donde se habla el idioma extranjero, lo cual permite una inmersión informal en el idioma y la cultura. Bajo estas circunstancias, por lo general, el estudiante no tiene otra opción más que comunicarse y entender el uso del idioma en toda la amplitud del contexto social. La sutileza de los gestos, las expresiones faciales y el tono de la voz son mucho más claras y comprensibles en el ambiente cultural donde se habla el idioma. Sin embargo, aunque no se viaje al país donde se habla el idioma que se estudia, a menudo es posible conversar con hablantes de la lengua materna en la comunidad donde vive el estudiante. Es posible hacer amistad con un nativo hablante de la lengua extranjera ya sea individual, como suele suceder o mediante una asociación, como un club internacional de amigos donde asiste una gran cantidad de hablantes de la lengua materna. Las charlas casuales con amigos en el habla extranjera (sea fuera o dentro del país) son una buena manera para mejorar las habilidades de comunicación. Para la mayoría de los estudiantes, hacer amistad con hablantes del idioma extranjero es una de las razones más importantes para aprender el idioma¹⁸. Procure que los estudiantes obtengan estas oportunidades para que practiquen el idioma en una conversación.

En la clase se pueden realizar prácticas que combinen la comprensión auditiva y la expresión oral y, de este modo, lograr el uso natural del idioma. La actuación, el drama, los juegos, los simulacros y los ejercicios de comunicación estructurados, le permiten al estudiante practicar de manera tal que su atención no se concentra en el aprendizaje del idioma sino más bien en la comunicación significativa. Al ejecutar estas actividades, algunas veces los estudiantes se enfocan tanto en la comunicación que se olvidan de que ¡están tratando de utilizar el nuevo idioma!; además, estas actividades desarrollan la confianza del estudiante en sus habilidades para comunicarse oralmente, y esto da paso a mejores actitudes y a una mayor motivación para perseverar en el empleo del nuevo idioma. Además de llevar a cabo actividades interesantes y desafiantes de comunicación, se puede cambiar el ambiente en el aula para facilitar la práctica espontánea, es decir, transformar el aula en un lugar donde la comunicación pueda ocurrir normal y fácilmente, por ejemplo, reubique los pupitres y elimine las filas; organice a los estudiantes en pequeños grupos o en parejas para que conversen; dele vida al aula utilizando la conversación; elimine la clase centrada en el profesor, donde la comunicación sólo se da entre él y un estudiante a la vez, mientras que el resto de la clase permanece sentado, en espera y dejando correr la imaginación; estimule a los estudiantes a expresar su personalidad y necesidades; presénteles nativos hablantes de la lengua extranjera cuando sea posible; invite a los estudiantes a llevar a cabo reuniones donde conversen sobre asuntos que les interesen sin que usted esté presente; durante las clases normales, en algunas ocasiones, salga del aula por períodos cortos, para que los estudiantes se den cuenta de que no necesitan que usted les exija hablar; si es necesario, facilíteles el material para que se organicen mientras usted esté ausente (observe que las otras dos habilidades del idioma, la comprensión de lectura y la expresión escrita, a menudo se pueden integrar a la comprensión auditiva y a la expresión oral mediante actuaciones, simulacros, juegos y otras actividades).

La práctica espontánea es muy importante en el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita¹⁹ y puede requerir de muchas actividades diferentes, como la creación de productos diferentes de cada individuo, las contribuciones individuales a los productos con

múltiples partes, la colaboración de muchos escritores en un texto o intercambios de mensajes escritos entre individuos o equipos. En todas estas actividades, se logra involucrar a verdaderos lectores. A menudo, los estudiantes leen los escritos de sus compañeros; por lo tanto, la comprensión de lectura y la expresión escrita pueden desarrollarse conjuntamente.

El primer modelo de la expresión escrita espontánea consiste en la creación de productos diferentes de cada individuo. Los esfuerzos individuales en la expresión escrita, incluyen toda clase de formatos: bosquejos autobiográficos, entrevistas a familiares o amigos, reportajes basados en hechos, historias, poemas, apuntes en un diario en el idioma extranjero, etc.. La extensión puede comprender desde una oración o un párrafo hasta 20 páginas o más, dependiendo de la pericia del estudiante en el idioma.

El segundo modelo de la expresión escrita espontánea consiste en los escritos mancomunados compuestos por contribuciones individuales; por ejemplo, los periódicos, los boletines de noticias, las revistas literarias, los resúmenes deportivos, los álbumes de recortes o los guiones para simular programas de radio y televisión, en los cuales cada persona contribuye con ítemes diferentes para un producto escrito. Existen simulacros excelentes para la producción de guiones radiales como RADIO COVINGHAM, y boletines de noticias y periódicos, como NEWSIM²⁰. Esto permite la experiencia de escribir en conjunto y crear un producto para una audiencia específica con un propósito real. Otra sugerencia para esta práctica radica en pedir a los estudiantes que se entrevisten los unos a los otros haciendo uso del formato semiestructurado y luego, convertir estas entrevistas en artículos principales que, después de revisados, se publican en una revista de la clase. Algunas veces, son muy populares las revistas literarias creadas por los estudiantes, las cuales contienen poesías, historias, ilustraciones y otros ítemes.

El tercer modelo es la colaboración de coautoría de un único producto. Dos o más estudiantes pueden trabajar juntos en la redacción de un texto (un artículo, cuento, una obra de teatro) como sucede a menudo en la "vida real" fuera del aula. Ya que ambos invierten de igual modo en un producto integrado y único, también se animan constantemente y se retroalimentan el uno al otro. Una manera más entretenida de utilizar la coautoría consiste

en la escritura tipo rompecabezas; es decir, se les da a los estudiantes fragmentos de historias sin relación alguna en el idioma extranjero, una oración o dos a cada uno, y se les pide que escriban un relato, con transiciones y todo, que entrelace las líneas en una totalidad razonablemente coherente. Los resultados son divertidos y, a menudo, cómicos, y el proceso les permite adquirir práctica para encontrar (o hacer) tramas interesantes.

El último modelo de expresión escrita espontánea requiere de intercambios de mensajes escritos entre individuos o equipos, lo que incluye, a la vez, intercambiar apuntes personales, escribir cartas e interactuar a través de la computadora. Los diarios dialogísticos son una forma de hacer de la escritura un proceso más interactivo en el cual los estudiantes intercambian mensajes con los profesores; es decir, los estudiantes escriben lo que quieran en su diario y lo comparten con el profesor, quien les hace comentarios (en lugar de corregirles con la atemorizante tinta roja, les da apoyo, los estimula para que reflexionen y se abstiene de emitir juicios de valor). El proceso continúa, de un lado para el otro, y ambas partes aprenden la una de la otra a medida que los estudiantes incrementan la práctica de la escritura. Los diarios dialogísticos son muy efectivos y motivan en gran manera el aprendizaje del idioma²¹. Tener amigos por correspondencia o redactar cartas con fines comerciales, es otro tipo de intercambio escrito entre individuos, pero no solo entre profesores y estudiantes. Mediante la correspondencia, los estudiantes se dan cuenta de que su escritura es significativa e importante para alguien más, adquieren práctica utilizando el idioma tanto en la escritura como en la lectura, aprenden todo tipo de cosas sobre las culturas nuevas y también de la propia, y empiezan a valorar la expresión escrita como parte de un provechoso proceso social.

Igualmente, la interacción por computadora es un estímulo para que los escritores lleven a cabo intercambios en forma individual o en equipo. Las computadoras no son solo útiles para efectos de entrenamiento y práctica, sino también son un medio para la comunicación real en el idioma extranjero donde se abarca la composición y el intercambio de mensajes con otros estudiantes de la clase o de alrededor del mundo²². Los profesores de idioma proporcionan ayuda a los estudiantes, en cualquiera de los niveles de dominio, para establecer redes locales, regionales, nacionales e internacionales con el fin de

intercambiar mensajes creados por los estudiantes con otros estudiantes, quienes pueden ser hablantes nativos de la lengua extranjera o estudiantes que la están aprendiendo. Un ejemplo sobresaliente de este tipo de intercambio de información es el denominado *Computer Chronicles Newswire* que se transmite desde San Diego, California. ICONS (según sus siglas en inglés), un simulador internacional computarizado, de una duración de un mes, tiene equipos de estudiantes que escriben mensajes en diversos idiomas y los envían a equipos que representan a otros países en todo el mundo²³.

Además de las interacciones por computadora orientadas hacia los estudiantes, las redes de información computarizadas ya establecidas que no han sido diseñadas con propósitos educativos, algunas veces fomentan intercambios útiles en forma escrita. La comunicación es significativa y a la vez urgente en cualquier intercambio por computadora; y dado que el costo económico de estar en línea es considerable, se hace necesario escribir rápido, por lo que los estudiantes también deben pensar rápida y apropiadamente en el nuevo idioma. De este modo, los estudiantes utilizan el idioma extranjero con un propósito práctico, disminuyendo la atención en la lengua como un mero objeto de estudio. Por supuesto, la computadora no garantiza el desarrollo instantáneo de la habilidad en la expresión escrita; sin embargo, sí permite intercambios que requieren de colaboración que, en forma vertiginosa, aumentan la motivación de los estudiantes a escribir y, de igual modo, proporciona potencialmente grandes cantidades de práctica de escritura interactiva.

Es posible publicar o difundir el material que los estudiantes han escrito en el nuevo idioma para la clase. Por ejemplo, *BBC World Service* (el Servicio Internacional de la BBC) lee al aire historias originales en su programa "*Short Story*" (Cuento), y en algunas ocasiones, éstas han sido escritas por estudiantes²⁴. Los boletines de noticias, las publicaciones de especialidad (como las revistas sobre asentamientos de refugiados o los asuntos hispánicos), los periódicos locales, las revistas para la enseñanza de un idioma y otras publicaciones, estarían dispuestas a publicar el material escrito por los estudiantes; para ellos es una experiencia de gran motivación escuchar sus trabajos por la radio o verlos impresos.

Lo antes dicho está relacionado con la estrategia de la práctica espontánea. Debido a que esta estrategia de aprendizaje es una de las más indispensables, se le dedicó mucha atención. Ahora nos referiremos a algunas estrategias muy específicas y útiles para recibir y enviar mensajes.

LA RECEPCIÓN Y EL ENVÍO DE MENSAJES

Este grupo consiste en dos estrategias: captar la idea rápidamente y emplear recursos para la recepción y el envío de mensajes.

La comprensión rápida de la idea (A, L) Esta estrategia se emplea para la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, y ayuda a los estudiantes a dirigirse con exactitud hacia lo que necesitan o quieren entender, además, les permite hacer caso omiso del resto o bien utilizarlo solo como información general. Las dos técnicas que constituyen esta estrategia se denominan el rastreo de información general y el rastreo de información específica; la primera de ellas implica la búsqueda de las ideas principales que el hablante quiere comunicar; y, la segunda, se refiere a la búsqueda de detalles específicos que interesan al estudiante.

Las preguntas previas ayudan al estudiante para que el rastreo general o específico sea más fácil. Para los que inician el aprendizaje de un idioma extranjero, estas preguntas a menudo les proporcionan muchas claves y requieren simples “falso o verdadero”, “sí o no” o bien, una selección única de varias respuestas; por el contrario, estas preguntas proporcionan menos claves a los estudiantes más avanzados. Si se requiere que los estudiantes realicen un rastreo general, suminístreles preguntas previas como “¿Cuáles son las tres ideas claves del texto?” o “¿Cuál es el tema del texto?”; hágales éstas preguntas superficiales en la lengua materna o en el nuevo idioma, dependiendo del nivel de dominio que posean los estudiantes. Por el contrario, si se requiere que los estudiantes realicen un rastreo específico, las preguntas preliminares no se refieren a las ideas principales sino a los hechos específicos como por ejemplo, “¿Quién es el hombre de sombrero negro?, ¿de dónde viene?, ¿Qué quiere de la anciana?”. Existen ventajas y

desventajas al hacer preguntas específicas en el nuevo idioma porque por un lado, se les da a los lectores pistas del vocabulario que deberían buscar, pero por el otro lado, también se les puede inducir a buscar aquellas expresiones y a dar respuestas sin haber entendido completamente.

Los cuadros para completar, las listas para escribir, los diagramas para llenar espacios y otros mecanismos, también facilitan claves acerca de la clase de aspectos generales o detalles específicos que el estudiante necesita obtener de un texto o una grabación, y, asimismo, les permiten captar la idea de forma rápida y eficiente. Al inicio, estos cuadros, listas y diagramas pueden proporcionar muchas claves de lo que se va a escuchar o leer y, después, a medida que el estudiante avanza, se le dan menos claves. Otra idea útil consiste en que, a menudo, el rastreo general y específico se mejoran con otra estrategia: tomar apuntes.

Veamos dos ejemplos de rastreo general: Jean-Claude escucha y trata de captar las ideas principales del discurso sobre arquitectura americana presentado en el club social internacional; Mónica intenta obtener la esencia de un artículo de primera plana del periódico chino. A continuación, tenemos algunos ejemplos del rastreo específico: Rowena accedió a escuchar ciertos detalles en español, tales como los nombres, las edades, las profesiones y otra información general básica de tres visitantes de América del Sur, mientras que Jim buscará la otra información como, por ejemplo, cuánto tiempo permanecerán los visitantes, qué quieren hacer o a quién quieren conocer; Pascual (que aprende alemán) se encuentra esperando en la estación de tren Köln, está preocupado por el retraso del tren que necesita tomar, por lo tanto, escucha con atención el anuncio de la hora estimada de llegada y examina específica y periódicamente el tablero del horario.

Recuerde que no toda comprensión auditiva o comprensión de lectura implica comprender la idea rápidamente; por ejemplo, las técnicas de rastreo general o específico podrían ser de poca utilidad cuando se escucha un drama por la radio o cuando se leen poemas o historias. Algunas veces, la ironía, el suspenso y el humor, se arruinan por el uso excesivo de rastreos generales o específicos; de este modo, la eficacia de estos rastreos,

que a menudo son de utilidad, no es el único método para la comprensión auditiva o la comprensión de lectura.

El empleo de recursos para la recepción y el envío de mensajes (T) Esta estrategia implica el empleo de recursos para descubrir el significado de lo que se escuchó o leyó en el nuevo idioma, o bien, para producir mensajes en esa nueva lengua. Los recursos impresos como diccionarios, listas de palabras, libros de gramática y de frases pueden ser valiosos. Asimismo, las enciclopedias, las guías de viajes, las revistas y los libros generales de cultura e historia pueden proporcionar información básica útil, para que los estudiantes comprendan mejor el idioma hablado o escrito. Es posible encontrar recursos impresos sobre casi cualquier tema en el idioma extranjero y, también, tenemos los recursos no impresos, como los casetes, la televisión, los videos, la radio, los museos y las exhibiciones, entre otros; éstos no se emplean con facilidad en la expresión oral, pero ayudan a los estudiantes a prepararse para las actividades orales. En cuanto a la expresión escrita, existen recursos impresos útiles, como los diccionarios monolingües, los bilingües y el thesaurus.

Los siguientes ejemplos nos muestran el empleo de recursos para entender un mensaje oral o escrito. Rusty, quien inicia su aprendizaje del español, busca en un diccionario bilingüe inglés-español las definiciones de las palabras nuevas que escribió en su cuaderno; Sandrine, estudiante más avanzada del español, busca en un diccionario de español las definiciones y variaciones de las palabras nuevas; Susan, quien aprende francés, ha escuchado muchas frases similares en el nuevo idioma que no siempre logra distinguir, por lo que utiliza recursos de referencia de la siguiente manera: busca el significado de *Fais gaffe!* (tenga cuidado) en un libro de frases porque quiere comprender cómo se relaciona esta frase, primero, con expresiones de distinta pronunciación pero que tienen un significado similar, como *Attention!*, y segundo, *Fais attention!* y, también, con expresiones que tienen una pronunciación similar, pero que son totalmente diferentes en cuanto al significado, por ejemplo *faire une gaffe* (cometer un error); Pablo, estudiante de alemán, busca en su libro de gramática alemana información sobre prefijos separables

debido a que no ha logrado entenderlos en la grabación; y, finalmente, Marc, que aprende español, lee un cuento en esta lengua que contiene muchos términos modernos de jerga; la mayoría del tiempo, logra entender su significado a partir del contexto, pero cuando no los entiende del todo utiliza un diccionario de jerga española.

A continuación se presentan algunos ejemplos donde se emplean recursos para poner en práctica el idioma extranjero en la expresión oral y la escrita. Akira requiere de un diccionario y un libro de gramática para redactar una charla en inglés acerca de su pasatiempo favorito, navegar; Ellen busca en su libro de frases alemanas unas frases sociales útiles antes de reunirse en la cafetería con unos alemanes que conoce; por último, Louisa utiliza todo el material de referencia que pueda encontrar (artículos, libros y noticiarios de televisión) para reunir información sobre el movimiento terrorista en España y luego redactar un informe en español sobre este tema.

El análisis y el razonamiento

Las cinco estrategias de este grupo permiten que el estudiante se valga del razonamiento lógico para entender y utilizar las reglas gramaticales y el vocabulario del nuevo idioma; si bien es cierto que estas estrategias son muy valiosas, pueden causar problemas si se emplean en exceso.

El razonamiento deductivo (T) Esta estrategia implica el desarrollo de hipótesis acerca del significado de lo que se escuchó, por medio de reglas generales que el estudiante ya conoce; además, el razonamiento deductivo del pensamiento lógico, es un tipo común y muy útil. Veamos algunos ejemplos en los que esta estrategia se ha utilizado con éxito para las cuatro habilidades. Primero, Julio, quien aprende inglés, escucha a su amigo decir: "Would you like to go to the library with me at five o'clock?" (¿Te gustaría ir conmigo a la biblioteca a las cinco?); desde el momento en que Julio reconoce que parte del verbo se menciona antes del sujeto (una regla general que aprendió), entiende con certeza que se le está haciendo una pregunta a la que debe responder. Segundo, Roberta lee una historia rusa en donde aparece un personaje que se llama Elisavyeta Ivanovna y, a pesar de que

nunca había oído este nombre antes, Roberta sabe que *-ovna* significa “hija de”, por lo que entiende de inmediato que se trata de a Elizabeth, la hija de Ivan. Tercero, Marcie, quien aprende francés, conoce la regla general que explica que el tiempo futuro no se aplica a las cosas que van a suceder muy pronto y que sería mejor utilizar el tiempo *futur proche* (futuro cercano) o bien el tiempo presente; de esta forma, cuando quiere decir en francés lo equivalente a: “Ya casi me voy”, aplica la regla general y dice *Je vais bientôt partir* o *Je pars bientôt*, en lugar de decir, *Je partirai bientôt*. Cuarto, al escribir, Marianne pone en práctica la regla general de anteponer normalmente un artículo (definido o indefinido) a un sustantivo francés o alemán.

Algunas veces, esta estrategia genera errores por generalización excesiva, como se muestra en los siguientes ejemplos^{*}. Lugo, que habla español, sabe que el tiempo pasado en inglés utiliza la terminación *-ed*, por lo que, aplica esta regla a todos los verbos y dice *bringed* y *goed* (pero esta regla no funciona con los verbos irregulares, como “bring” y “go” que se deben transformar en *brought* y *went*, respectivamente). Las preguntas correctas en inglés “What is it?” (¿Qué es eso?) y “Where are they?” (¿Dónde están ellos?), han sido utilizadas excesivamente por Josef en la oración *I don't know what is it* (La forma correcta es *I don't know what it is*) y por Marcello *Find out where are they* (Lo correcto es *Find out where they are*). En otras ocasiones, una expresión se generaliza en exceso en una situación en la que las limitaciones semánticas son lamentablemente obvias, tal es el caso de Gabriele que dice “He is pretty” (“Él es bonito”, el adjetivo *pretty* en inglés se utiliza con el género femenino); Miko, que habla japonés, conoce la regla general del inglés donde el plural se forma añadiendo la terminación *-s* o *-es*; esta regla resulta muy bien con la palabra *house*, que se vuelve *houses* (casa y casas), pero no funciona en el caso de *mouse* y *mouses* (ya que el plural es *mice*); Cesar, que aprende inglés, sobregeneraliza el tiempo continuo en la oración *We are not knowing the rules* (la forma correcta es aplicar el tiempo presente simple, *We don't know the rules*, “No conocemos las reglas”). Finalmente, Mario, estudiante de inglés, conoce la regla para formar el verbo de la tercera persona en singular (agregar al verbo *-s* o *es* en el tiempo

^{*} Se ofrece una breve explicación entre paréntesis, pero para mayor claridad revisar textos gramaticales.

presente) y construye la pregunta *Who can Angela sees?* (¿A quién puede ver Angela?)(se omite la -s de la tercera persona del singular del verbo *see*).

El análisis de expresiones (A, L) Si se quiere comprender algo expresado oralmente en el idioma extranjero, a menudo es de gran ayuda analizar los constituyentes de la palabra, frase, oración o párrafo nuevo. Esta estrategia se denomina análisis de expresiones²⁵. Si el estudiante se encuentra en medio de una conversación, quizás no disponga de suficiente tiempo para analizar la expresión nueva, pero algunas veces es posible tomar apuntes (fonéticamente si es necesario) para analizarla más tarde. El análisis es una buena estrategia para los estudiantes del galés, que tienen palabras muy extensas, tales como el nombre más extenso de un lugar en el Reino Unido, *Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwlllantysyliogogoch* (se refiere a la iglesia de Santa María en el valle cerca del palo de avellano blanco, próximo al rápido remolino, por la gruta roja de Santo Tysilio). ¡Imagínese tratar de comprender esta palabra si la escuchara en una conversación normal! Se debe admitir que el idioma galés proporciona algunos de los ejemplos más interesantes y extremos de la necesidad de analizar las expresiones, sin embargo, cualquier idioma que contenga palabras compuestas puede beneficiarse con esta estrategia. A pesar de que el análisis de las expresiones es de suma utilidad en la comprensión auditiva, lo es todavía más en la comprensión de lectura porque los lectores cuentan con más tiempo para analizar de nuevo las expresiones complicadas.

Veamos algunos ejemplos del análisis de expresiones. Primero, Martina, que aprende Inglés, en un principio no entiende la frase que escucha en un noticiario transmitido por televisión, *premeditated crime* (crimen premeditado), así que la separa en partes que sí comprende, *crimen* (un acto malo), *meditado* (planeado) y *pre* (anterioridad); de esta manera, descifra el significado de la frase completa: un hecho malo que ha sido planeado con anterioridad. Segundo, Lloyd, estudiante de francés, escucha la frase *le génie inépuisable* en un programa transmitido por radio del compositor alemán Wagner, a quien conoce como una persona brillante, un genio; hace un análisis y para

entender la palabra desconocida, *inépuisable*, la separa en partes: *in* (no), *épuis* (proveniente de *épuiser*, que significa agotar) y *-able* (capaz); luego las une y entiende que el significado debe ser que Wagner era un genio incansable. Tercero, Marijane lee una palabra alemana nueva, *Deutschlehrerverband*, y la divide en *Deutsch* + *lehrer* + *verband* (por supuesto, la letra mayúscula marcaría una diferencia si las palabras se emplean por separado) para entender el significado *Asociación de educadores alemanes*. Cuarto, David entiende el significado de *parapluie* (paraguas) al dividir esta palabra en *para* (para) y *pluie* (lluvia).

El análisis contrastivo (A, L) Esta estrategia es una de las más fáciles y la mayoría de los estudiantes la utilizan espontáneamente; requiere del análisis de elementos (sonidos, palabras, sintaxis) del nuevo idioma para determinar similitudes y diferencias cuando se comparan con elementos del idioma materno propio y es común aplicarla en las primeras etapas del aprendizaje de un idioma para comprender el significado de lo que se escucha o lee.

Los siguientes ejemplos son muestra del análisis contrastivo en la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. Stanley reconoce que la palabra alemana *Katze* se pronuncia parecido a la palabra inglesa *cat*; Nora distingue las similitudes entre *hospital* en inglés y *hospital* en español. Luis, mientras lee un texto en inglés, comprende de inmediato la palabra *cream*, que corresponde a la palabra francesa *crème* y a la española *crema*; Rita, que habla inglés, está emocionada por las similitudes que encuentra en muchas palabras al leer textos en otros idiomas, tales como *sister* (inglés), *syestra* (ruso), *Schwester* (alemán) y *soeur* (francés); luego deduce que la palabra inglesa *sorority* tiene relación con las otras; John está interesado en saber las diferentes formas de expresar su nombre en otros idiomas, *Jean* (francés), *Joan* (portugués), *Juan* (español) y *Johann* (alemán); Reba, una principiante del inglés, observa que muchas palabras corrientes de este idioma son palabras españolas con una apariencia fonética inglesa: *vacation* (vacación), *bank* (banco), *taxi* (taxi), *correct* (correcto), *constant* (constante), *mark* (marca), *satiric*

(satírico), *superable* (superable), *interest* (interés) *chocolate* (chocolate), *bus* (bus), *lemon* (limón).

Sin embargo, recuerde a los estudiantes cuidarse de los “falsos amigos”, algunas veces denominados por su nombre francés *faux amis*, los cuales se refieren a las palabras en el idioma extranjero que se pronuncian o tienen una apariencia similar a las del idioma materno del estudiante, pero se diferencian por su significado. El idioma inglés está saturado de falsos amigos para los hablantes del español; por ejemplo Lillian aprende que *actually* no significa *actual*, sino más bien *efectivamente*; otro falso amigo es la palabra *actualize* que no significa *actualizar*, sino *realizar*. ¡Imagínese la confusión que pueden causar estas palabras!

Entre los “falsos amigos” más significativos y vergonzosos sobre los que se les debe advertir a los estudiantes se encuentran aquellos que tienen trasfondos sexuales. Por ejemplo, en algunos países los *preservatives* se usan para mantener los alimentos frescos, pero Brooke descubre que para colmo de males, que *preservatif* significa en francés un anticonceptivo masculino. Ron aprende que la palabra japonesa *guramaa* es un préstamo de la palabra inglesa *glamorous*, pero que ahora la palabra indica que la mujer *guramaa* tiene pechos grandes. Richard, estadounidense de visita en Madrid, cometió un error en español y se disculpó diciendo: “*!Estoy embarazada!*”, luego, cuando entera del significado de esta frase en su propio idioma, se siente profundamente avergonzado.

La traducción (T) Es una estrategia muy útil al principio del aprendizaje de un idioma, siempre que se emplee con cuidado. Mediante su aplicación los estudiantes usan como base su propia lengua para entender lo que escuchan o leen en el nuevo idioma. Sin embargo, al traducir palabra por palabra (literalmente), que ocurre con frecuencia entre los principiantes, se convierte en una muletilla o se produce la interpretación equivocada del material de la lengua extranjera; además, algunas veces los estudiantes disminuyen su ritmo de trabajo considerablemente, viéndose obligados a adelantar y retroceder en forma constante entre los dos idiomas.

Los siguientes ejemplos indican el buen o mal uso de la traducción cuando se quiere comprender lo que se ha escuchado o leído en la nueva lengua. Durante una conversación, un ruso dice, *Ya chitayu zhurnal*, Billie lo escucha y mentalmente traduce la frase directa y acertadamente como "I'm reading the newspaper" (Estoy leyendo el periódico), que es el equivalente inglés. Herb, que aprende alemán, escucha a su amigo alemán decir *Du hast Recht*, pero como esta oración no se puede traducir directamente al inglés, él no entiende nada. Más tarde, Herb descubre que su amigo decía "You're right" (Estás en lo correcto). Para Lauren es imposible descifrar en inglés la traducción literal de la frase en francés, *il y a...* (cuyo significado aproximado es "hay..."). Elton lee las palabras francesas *beau-frère* y *belle-soeur*, e intenta entenderlas mediante la traducción literal con la que obtiene el significado de ¡"hermano guapo" y "hermana bella"!; después, descubre que el verdadero significado es cuñado y cuñada.

A menudo, al hablar o escribir en el idioma extranjero los estudiantes principiantes confían en esa estrategia de traducción para producir mensajes. Por ejemplo, para Amado es correcto decir o escribir en español *No comprendo*, pero su traducción directa o literal al inglés, *No understand*, se tiene como expresión primitiva. Tampoco, no existe una traducción literal en español de la frase inglesa *I've got to go*, así que Martha aprende a decir una de las siguientes expresiones, que tienen una connotación ligeramente distinta, *debo partir*, *debo irme*, *tengo que irme*, *me marcho*, etc.

La transferencia (T) La última de las estrategias de análisis y razonamiento es la transferencia, que permite aplicar directamente el conocimiento previo para facilitar la adquisición del conocimiento nuevo en la lengua extranjera, y que se utiliza en las cuatro destrezas; además, esta estrategia puede requerir la aplicación del conocimiento lingüístico del idioma materno del estudiante al nuevo idioma, el conocimiento lingüístico de un aspecto de la nueva lengua a otro, el conocimiento conceptual de un campo a otro. La transferencia funciona siempre y cuando los elementos o conceptos del idioma, sean directamente paralelos, pero en la mayoría de las veces no lo son por lo que se producirán equivocaciones si el estudiante transfiere conocimientos inaplicables de una lengua a otra.

Los siguientes ejemplos presentan una transferencia correcta. Cuando Dwight escucha la expresión *weekend* (fin de semana) en francés, mediante la transferencia entiende correctamente que el significado es el mismo que en inglés y, por lo tanto, advierte que *bon weekend* quiere decir "Have a good weekend" (Que pases un feliz fin de semana); Erwin, mientras lee alemán, descubre que es fácil entender la mayoría de los nombres de los meses del año mediante la transferencia del inglés al alemán.

Veamos ahora algunos ejemplos de transferencias inadecuadas. Mildred lee un artículo en francés acerca de un escándalo donde se menciona un *notaire* (notario). Por notario estadounidense, se entiende un empleado que goza de algunos derechos oficiales como hacer uso del sello y los timbres en documentos legales; con esta información como base, Mildred realiza una transferencia incorrecta y considera que un notario francés significa lo mismo; sin embargo, luego se da cuenta que *notaire* se refiere a un abogado experimentado con un nivel de instrucción y de estatus profesional mucho más alto que un típico notario estadounidense. Jana escribe una carta en francés y concluye que la transferencia de la palabra *possibly* (posiblemente) en *possiblement* no funciona debido a que esta última no existe en francés; *peut-être* (que significa talvés) es la acertada. Con frecuencia, los errores de transferencia ocurren en el orden de las palabras, como se ilustra con Fritz, un hablante del español que está aprendiendo inglés, cuando dice, *Donald has a ball red*; se ha colocado en forma incorrecta el adjetivo calificativo *red* después del sustantivo al que califica, lo cual sí se puede hacer en español²⁶.

Al igual que la traducción, la transferencia tiene sus riesgos. Los estudiantes no pueden esperar que todos los matices de significado correspondan con exactitud para las palabras o conceptos entre dos lenguas porque, algunas veces, no existe un equivalente de una lengua a la otra, y las diferencias gramaticales pueden ser muy grandes.

La creación de estructuras de información y producción

Este es otro grupo de estrategias que ayuda a las cuatro habilidades. Las tres estrategias de este grupo, tomar apuntes, resumir y destacar, permiten que los estudiantes clasifiquen y organicen la información de la lengua extranjera que tienen en ese momento;

además, les permite demostrar con facilidad que entienden y que están preparados para emplear el idioma en la escritura y la expresión oral.

Tomar apuntes (A, L, E) Esta estrategia es muy importante en la comprensión auditiva y la de lectura, sin embargo, a los estudiantes, en el caso de que se les instruya sobre el uso de esta estrategia, por lo general no se les enseña a utilizarla adecuadamente. Tomar apuntes debe centrarse en la comprensión, no en la escritura; asimismo, a menudo se le considera una herramienta superior que se emplea con estudiantes de niveles avanzados en dominio por ejemplo, cuando se escuchan conferencias. Sin embargo, esta estrategia puede desarrollarse desde las etapas iniciales del proceso de aprendizaje; al principio, se escriben puntos claves en el idioma materno del estudiante; luego, dependiendo del propósito, se toman apuntes en la lengua extranjera y, a la vez, se practica la escritura, o bien, se mezclan ambos idiomas, es decir, se escribe el vocabulario que ya se conoce en la lengua extranjera y el resto en la lengua materna.

Existen muchas formas de tomar apuntes. La más simple y común es la de los apuntes generales, según la cual el estudiante toma apuntes sin estructura o elaboración²⁷; y, si se quiere que éstos sean de utilidad, los estudiantes deben devolverse de inmediato (antes de que olviden lo que se dijo) y organizarlos mediante un sistema diferente; una forma mejor es la de utilizar la “lista de compras” o la formación T, como un primer paso y omitiendo los apuntes generales. La ventaja de emplear al principio uno de estos sistemas es que le permiten al estudiante organizar la información mientras la escucha, lo cual incrementa la comprensión inicial y la habilidad de integrar la información nueva con la anterior.

Si los estudiantes acostumbran tomar apuntes palabra por palabra, como en un dictado, proporciónales prácticas para que escuchen y apunten solo los puntos claves de la información. Luego, cuando se sientan capacitados, permítales desarrollar la habilidad de anotar detalles. Al realizar esta actividad, utilice gráficos y material visual siempre que sea posible para destacar las ideas principales, y enséñeles a los estudiantes varias formas de tomar apuntes para que seleccionen la que más les guste.

El sistema de la lista de compras es muy simple y, sin embargo, impone cierto orden y organización del material oral; solo requiere escribir la información en grupos o series que conserven una coherencia o significado interno. En la ilustración 3.8 se nos presenta un ejemplo.

La ilustración 3.9 ejemplifica la formación T utilizando con el mismo vocabulario empleado en la lista de compras. Ambos sistemas son muy similares en cuanto al propósito. Sin embargo, la formación T permite a los estudiantes utilizar el espacio del papel de manera más efectiva. En primer lugar, dibuje una T grande que abarque toda la hoja; luego, escriba el tema principal o el título en la línea superior (la línea horizontal de la T); a la izquierda de la línea vertical, escriba las categorías o temas básicos que se discutieron y después, a la derecha, escriba los detalles, los ejemplos específicos, las preguntas de seguimiento o los comentarios.

Ingredientes para preparar un pan de banano:

jugo de limón	polvo de hornear	leche
nueces	azúcar	mantequilla
bananos	queso-crema	vainilla
huevos	azúcar refinada	

Equipo necesario:

tazón grande	taza para medir	tenedor
cacerola engrasada	cuchara	

Ilustración 3.8 Sistema de lista de compras para tomar apuntes (*Fuente:* Hamp-Lyons (1983, p. 112)).

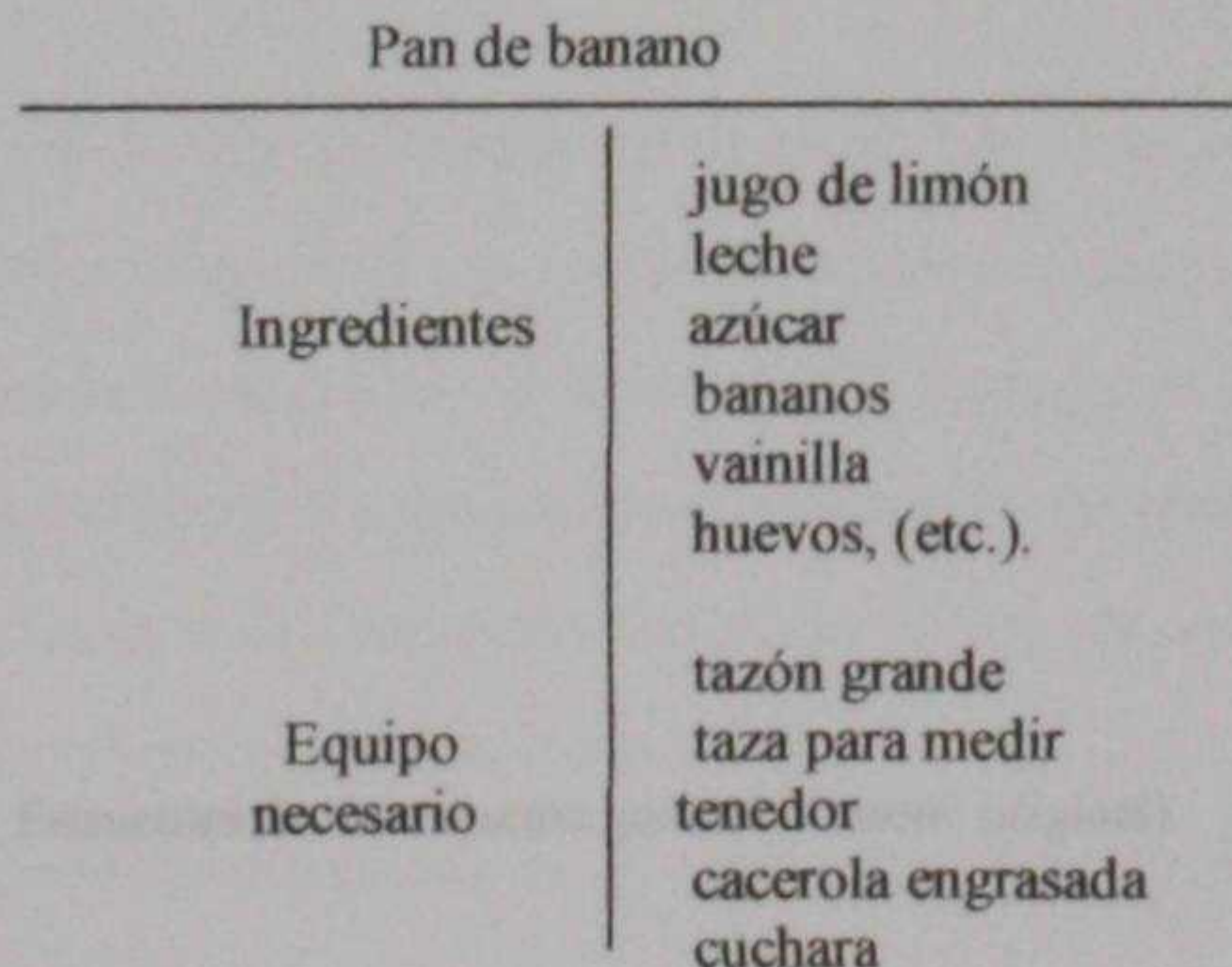


Ilustración 3.9 Sistema de formación T para tomar apuntes. (*Fuente:* Haml-Lyons (1983, p. 118))

Otro sistema útil para tomar apuntes es el mapa semántico, en el que los estudiantes unen mediante líneas o flechas, la idea o palabra principal, con grupos de palabras o ideas relacionadas; véanse los ejemplos de este formato en las estrategias de la memoria explicadas al inicio de este capítulo. Otra forma muy útil es el diagrama de árbol, que algunas veces se transforma en un diagrama de flujo formado con flechas, diamantes, círculos, entre otros. En este libro aparecen muchos ejemplos del formato de diagrama de árbol²⁸. También, es importante mencionar el esquema general (donde se utilizan números romanos, letras, etc.) como un formato para tomar apuntes; la estructura de este esquema, que se muestra en la ilustración 3.10, se puede extender a tantos niveles de detalles como lo necesite el estudiante, sólo es cuestión de agregar más símbolos como (a), (b), (ii) o (iii). Un sistema alternativo para enumerar consiste en la utilización de decimales (por ejemplo, 1,1.1). Los textos bien estructurados siguen el esquema general; véase un ejemplo en la ilustración 3.10.

- I.
 - A.
 - B.
- II.
 - A.
 - B.
 - 1.
 - 2.
 - a.
 - b.
 - c.
- III.
 - A.
 - 1.
 - 2.
 - a.
 - b.
 - (1.)
 - (2.)
 - B.
- IV. (etc.)

Ilustración 3.10 Estructura de un esquema general (*Fuente: original*).

Proporcione a los estudiantes ejercicios donde puedan tomar apuntes, bien sea de comprensión auditiva o de comprensión de lectura (incluya las instrucciones que se les dan en clase); al inicio, permítales que tomen apuntes en cualquiera de las dos lenguas; sin embargo, ánimelos para que poco a poco, y de ser posible, lo hagan, principal o exclusiva en la lengua extranjera.

Las técnicas para tomar apuntes se pueden complementar con materiales o actividades regulares como un elemento natural en el aprendizaje del idioma. Una estrategia metacognoscitiva en estrecha asociación con el sistema de tomar apuntes es la organización, que implica tener un cuaderno para almacenar la información nueva del idioma y darle seguimiento al progreso (véase los capítulos IV y V). Los apuntes deben mantenerse claros y organizados de cierta forma; un cuaderno de hojas sueltas es, quizás, la mejor forma. Para los estudiantes que escriben bastantes cosas en la lengua extranjera, resulta de gran ayuda apuntar las ideas tan pronto como les leguen a la mente. Por lo tanto, el cuaderno se debe tener disponible en todo momento.

El resumen (A, L, E) Resumir es otra estrategia que ayuda a los estudiantes a estructurar la información nueva y a demostrar que comprendieron el texto mediante la elaboración de una versión más corta del original; el resumen puede ser más desafiante (y algunas veces más útil) que tomar apuntes, porque a menudo se necesita una gran síntesis del pensamiento.

Cuando se inicia el proceso de aprendizaje de un idioma, hacer un resumen puede ser algo tan sencillo como asignar un título a lo que se ha escuchado o leído; en este particular, el título actúa como una especie de resumen de la historia o el texto. Otra forma fácil de resumir consiste en colocar ilustraciones que representan una serie de sucesos en el orden en el que ocurrieron en la historia; éste es un ejercicio muy útil, en especial para los principiantes, porque une la parte verbal con la visual.

Conforme los estudiantes avanzan en el conocimiento del idioma, se les puede asignar la elaboración de resúmenes en la lengua extranjera, lo que implica practicar más la escritura; asimismo, los resúmenes pueden volverse más complejos; por ejemplo, se les

puede pedir que escriban oraciones completas o párrafos (denominados “sumarios” o “resúmenes”) para resumir lo que han escuchado o leído.

El subrayado (A, L, E) Algunas veces, los estudiantes se benefician al suplementar los apuntes y los resúmenes con otra estrategia, el subrayado mediante la cual se destacan de manera dramática los puntos principales por medio de los colores, el subrayado, LAS MAYÚSCULAS, Las mayúsculas Iniciales, **LAS LETRAS GRANDES**, **las letras en negrita**, *las estrellas*, los cuadros, los círculos y otros. Las formas que se pueden utilizar para resaltar son infinitas.

A menudo, pero no siempre, se emplean juntas las tres estrategias de estructuración. Por ejemplo, Monte utiliza la forma de lista de compras para sus apuntes iniciales, y más tarde ese mismo día, elimina lo que no necesita, subraya los aspectos importantes y escribe un resumen. Eli se prepara para rendir un informe oral sobre los problemas de irrigación en un país centroamericano, así que toma apuntes relacionados con el tema, hace un resumen de los problemas en estudio y resalta los aspectos principales; Gilberto, que aprende ruso, usa diferentes colores para realzar diversos tipos de información (vocabulario, gramática, conceptos culturales) que encuentra en su libro de texto ruso y, además, elabora esquemas de estos en su cuaderno de idiomas.

Una forma nueva para aplicar estas estrategias consiste en que los estudiantes tomen apuntes, resuman o resalten la expresión oral o escrita *de los otros* cuando haya alcanzado una etapa bastante avanzada. Este procedimiento tiene 2 ventajas: Primero, permite a los estudiantes comprender lo que significa contar con una audiencia real que intenta comprender su mensaje; y segundo, los apuntes, los resúmenes y los subrayados, les indicarán a los estudiantes si lograron exponer con claridad sus ideas principales. Si utiliza este procedimiento en la clase, asegúrese de repasar las técnicas de tomar apuntes, resumir y subrayar para cerciorarse de que todos las conozcan; de lo contrario, se perderán los beneficios de la actividad.

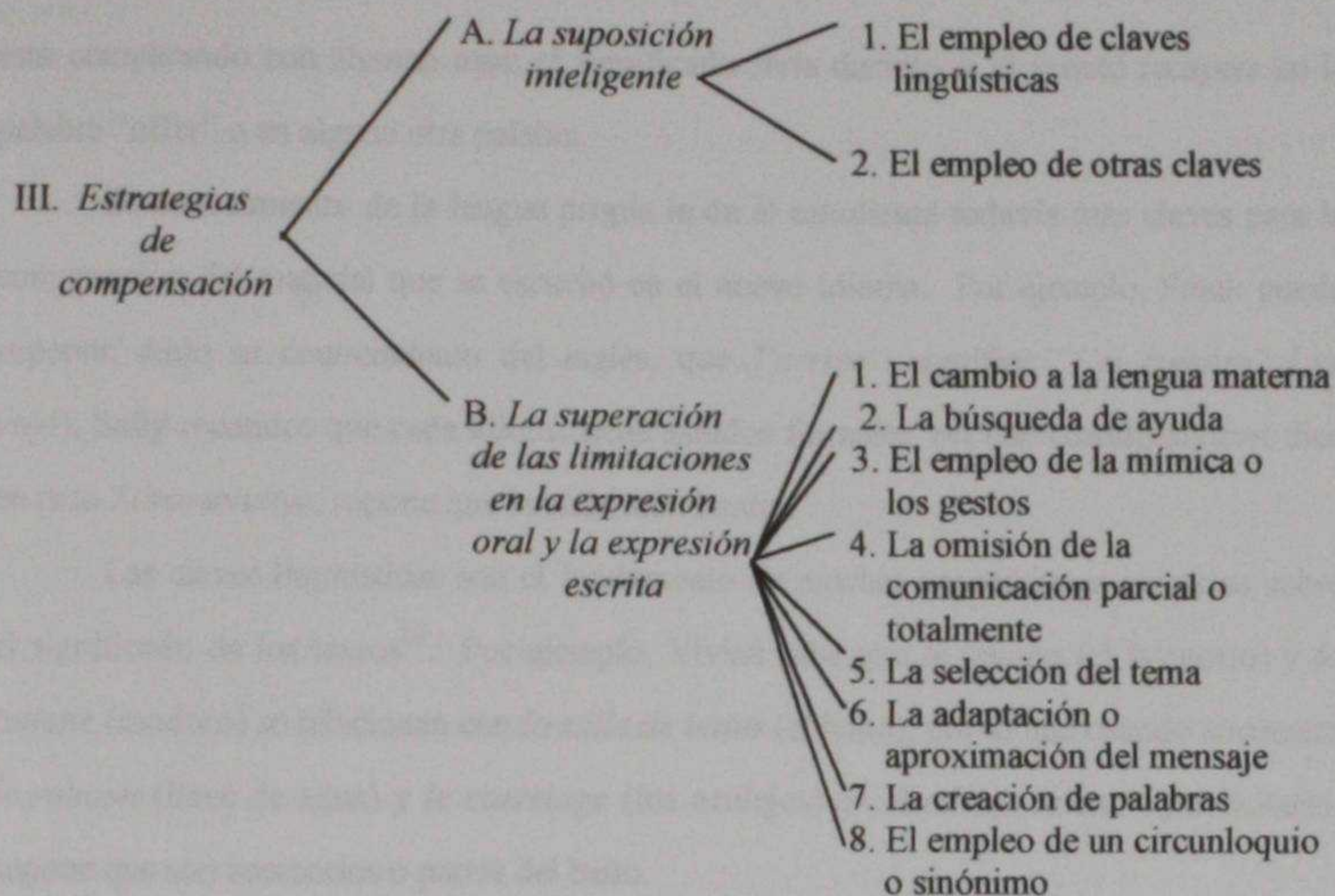
Hemos analizado las estrategias cognoscitivas, un grupo grande y variado; ahora proseguiremos a examinar las aplicaciones de las estrategias de compensación, el último grupo de las estrategias directas.

LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN A LAS CUATRO HABILIDADES DEL IDIOMA

Las estrategias de compensación, que se muestran en la ilustración 3.11, ayudan a los estudiantes a superar las limitaciones de conocimiento en las cuatro habilidades; además, pueden considerarse entre las más importantes para los estudiantes principiantes e intermedios; también, son útiles para los más expertos en el uso de la lengua quienes, en ocasiones, no conocen una expresión, no la escuchan con claridad o se enfrentan a una situación en la cual el significado es implícito o intencionalmente ambiguo.

La suposición inteligente en la comprensión auditiva y la comprensión de lectura

La suposición es indispensable para la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, porque ayuda a los estudiantes a abandonar la idea de que deben reconocer y entender cada palabra para poder comprender el significado general. De hecho, los estudiantes pueden comprender gran parte del idioma mediante la suposición sistemática, sin tener necesariamente que entender todos los detalles. Existen dos estrategias de compensación importantes para el desarrollo de la comprensión de lectura y la comprensión auditiva: el empleo de claves lingüísticas y el uso de otras claves.



El idioma se origina de la vida, de las necesidades y las experiencias.... El idioma y el conocimiento tienen vínculos irrompibles; son interdependientes. Un buen trabajo en el idioma presupone y depende de un conocimiento real de las cosas.

Annie Sullivan

Ilustración 3.11 Diagrama de las estrategias de compensación que se aplican a las cuatro destrezas del idioma (Fuente: original).

El empleo de las claves lingüísticas (A, L) El conocimiento del idioma extranjero adquirido con anterioridad, el idioma propio de los estudiantes o algún otro idioma, pueden proporcionar útiles claves lingüísticas, como los sufijos, los prefijos y el orden de las palabras, para suponer el significado de lo que se escucha o lee. Veamos algunos ejemplos de suposición basada en un conocimiento parcial del idioma extranjero. Andrey reconoce las palabras en inglés *shovel* (pala), *grass* (hierba), *mower* (segadora mecánica) y *lawn* (césped), por lo tanto comprende que se habla sobre jardinería. Wladislaw escucha la oración: “*Jim rejected the offer*” (*Jim rechazó la oferta*); el acento primario recae en Jim y, como Wladislaw conoce la importancia del acento en inglés, se imagina que a Jim se le

está comparando con alguien más; el significado sería distinto si el acento recayera en la palabra "offer" o en alguna otra palabra.

El conocimiento de la lengua propia le da al estudiante todavía más claves para la comprensión del material que se escuchó en el nuevo idioma. Por ejemplo, Frank puede suponer, dado su conocimiento del inglés, que *J'arrive!* significa "I'm coming" (¡ya voy!); Sally reconoce que cada idioma tiene saludos formales, así que cuando alguien dice en ruso *Zdravstvuyte*, supone que la están saludando.

Las claves lingüísticas son el fundamento de muchas suposiciones correctas sobre el significado de los textos²⁹. Por ejemplo, Vivian sabe que *le lavabo* (el lavatorio) y *la toilette* (inodoro) se relacionan con *la salle de bains* (el baño); por lo que cuando encuentra *le robinet* (llave de agua) y *le carrelage* (los azulejos) en el mismo anuncio publicitario, supone que son accesorios o partes del baño.

El empleo de otras claves (A, L) Además de las claves que se deducen a partir del conocimiento que se posee sobre un idioma, existen otras claves que se deducen de otras fuentes. Algunas se relacionan con el idioma pero van más allá (como las formas de dirigirse a las personas que implican relaciones sociales), y otras que provienen de una variedad de fuentes que no están relacionadas con el idioma³⁰.

Las formas de dirigirse a alguien, como los títulos o los sobrenombres, ayudan a los estudiantes a suponer el significado de lo que escuchan o leen. Por ejemplo, los términos *my pet* (mi mascota), *dear husband* (querido esposo), *mein Liebchen* (mi amorcito) y *chère amie* (querido amigo o querida amiga), expresan una relación estrecha entre dos personajes. El uso formal de *vous* o *Ihr* (usted) denota distancia o respeto. Títulos como *Herr Doktor Professor* (Sr. Dr. Profesor) y *P. D. G.* (Président Directeur Général) indican nivel de instrucción; todas estas claves ayudan al estudiante a comprender el resto del texto.

La observación detallada del comportamiento no verbal, como el tono de voz, la expresión facial, el énfasis y la expresión corporal (gestos, distancia, postura y relajamiento contra tensión), permite que los estudiantes entiendan lo que se dice. Por

ejemplo, Broderick, que habla inglés y aprende francés, no sabe el significado de la palabra *Salaud!*; sin embargo, cuando observa que la persona utiliza un tono de voz que expresa enojo y un idioma corporal amenazador, supone que está diciendo algo que insulta o enfurece.

Saber lo que ya se ha dicho, a menudo ofrece información valiosa para captar el sentido de lo que se está diciendo en ese momento y, a la vez, para anticipar lo que se dirá después. Simone escucha una conversación sobre un policía que interrogó a un sospechoso y capta la siguiente oración, "He gave him a real grilling" (lo interrogó rigurosamente). A partir de lo que escuchó en el diálogo, Simone supone que la palabra *grilling* en este contexto no tiene ninguna relación con la acción de cocinar, sino más bien con el hecho de hacer preguntas. Molly se hace preguntas como "¿Qué pasará ahora?" y "¿Qué podría querer decir después el autor?"; luego las contesta con base en lo que ya se ha dicho y, entonces, revisa para ver si acertó las respuestas. Andrew, partiendo de una comprensión vaga de lo que el escritor dijo hasta ese momento en el editorial de un periódico brasileño (quizás con la ayuda de algún conocimiento previo sobre las inclinaciones políticas), supone lo que el escritor dirá, aún cuando no descifra todas las palabras del portugués.

En la comprensión auditiva, las claves de percepción referentes a la situación ayudan al oyente a entender. Estas claves pueden ser audibles (ruidos de fondo) o visuales (un número de personas que participan en las acciones que parecieran estar realizando). Por ejemplo, Miguel, que aprende inglés, ve la televisión y escucha que uno de los personajes dice a su amigo, "Quick! Let's get out of here!" (¡Pronto! ¡Salgamos de aquí!), y, a la vez, los ve salir corriendo por la puerta; al utilizar el contexto situacional, Miguel deduce que la frase se relaciona con la acción de irse. Ismael escucha por la radio el ruido de una multitud y ciertas palabras pronunciadas en forma rápida y exaltada de las que logra entender algunas; con la ayuda de estas claves, supone que se trata de la transmisión de un juego de baloncesto. Lisette ve por la televisión a una mujer que lee algo, de manera lenta, premeditada y con un ritmo en particular, así que de inmediato comprende que se trata de una poesía.

En la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, una fuente importante de claves para inferir el significado se encuentra en la estructura del texto es decir, las introducciones, los resúmenes, las conclusiones, los títulos, las transiciones y las formas de dividir el texto. Es posible obtener muchas claves mediante la observación del uso estructurado y organizado que el autor o el hablante hacen de las palabras, frases, números y letras que indican importancia o prioridad; por ejemplo: *primero...*, *segundo...*, *tercero...*; *la idea más importante es...*; o *los dos puntos principales son...*. A menudo se dan claves estructurales, como *A manera de introducción*, *Ahora nos referiremos a...*, *Hasta aquí hemos visto...*, y *En conclusión...*. Los nombres propios se pueden utilizar una y otra vez para indicar importancia. Los gráficos, los cuadros, las tablas y los apéndices ayudan a los lectores a darse una idea del significado.

Las descripciones de personas en relatos escritos u orales pueden también proporcionar claves sobre el significado del resto del texto. Por ejemplo, si se describe a un personaje como malvado o despreciable, los estudiantes esperarán que esta persona se comporte de cierta manera en particular más adelante, y aún cuando no sepan todas las palabras, supondrán el tipo de cosas que el personaje podría hacer. El reconocimiento incluso en términos muy generales, de la forma en que se tratan entre sí las personas del relato (de manera amable, servil, cruel, respetuosa), facilita al lector suponer los hechos y el mensaje principal de la historia. La identificación de la situación descrita en el texto, es como un viaje en tren, una carrera de caballos o una escena en el aula de clase, proporciona aún más claves.

Un conocimiento general básico (que incluya conocimientos sobre la cultura extranjera, el tema en discusión y, el mundo en general en cuanto a los acontecimientos actuales, el arte, la política y la literatura), ayuda a los estudiantes a hacer suposiciones sobre lo que escuchan o leen. Un estudio reciente³¹ muestra que asociar la información que se escuchó recientemente con el conocimiento previo (véase la estrategia de la asociación y la ampliación antes mencionada) es una manera poderosa y utilizada con mucha frecuencia para suponer el significado de lo que se oye. Todos los que escuchan realizan asociaciones mentales con el conocimiento previo; sin embargo cuando se les

compara con los que no saben escuchar, los que sí saben hacerlo realizan una mayor cantidad de estas asociaciones, las hacen más significativas a nivel personal y las usan intencionalmente para suponer.

Sin duda, lo mismo sucede en la comprensión de lectura. Veamos algunos ejemplos en los que se utilizan claves basadas en el conocimiento previo para suponer el significado. Millicent, que aprende ruso, escucha la palabra *apparatchik* en una discusión del gobierno soviético. De acuerdo con el conocimiento general que posee sobre la forma en que trabajan los gobiernos, supone que la palabra debe referirse al empleado del gobierno, quien forma parte del *apparatus* del gobierno; Millicent confirma su suposición al escuchar el resto de la conversación. El conocimiento de la cultura donde se habla el idioma facilita muchas claves; por ejemplo, Hilde esperaría encontrar en un texto en español información sobre *la corrida de toros*, pero Robert se sorprendería si la encontrara en un texto en alemán.

Sin embargo, no todos los estudiantes poseen el mismo tipo de conocimiento para empezar. Por ejemplo, en una clase donde se enseña inglés como segunda lengua se encontrarán personas de diferentes nacionalidades y que hablan diferentes idiomas y, también, con distintas experiencias de vida, incluso algunas de gran sufrimiento y privación. Para algunos educandos, estas diferencias se convierten en un obstáculo real para la comprensión del idioma extranjero. Una posible solución para este problema consiste en emplear una variedad de materiales de comprensión auditiva y comprensión de lectura que abarquen tantos temas diferentes como sea posible; otra solución es tratar de anticipar el tipo de materiales y temas que los educandos, en grupo o individualmente, encontrarán difíciles o fáciles. En primer lugar, hay que darle prioridad a los fáciles para que los estudiantes desarrollen confianza en sí mismos y, a la vez, sientan que pueden escuchar y leer (y ¡suponer!) en el idioma extranjero; después, poco a poco, incluya los temas y formatos más difíciles.

Cómo promover la suposición

Desarrolle sistemáticamente las habilidades para suponer guiando a los estudiantes paso a paso a través de distintas etapas de suposición; inicie con la comprensión global. Para estimular a los estudiantes a realizar suposiciones, hágales algunas preguntas antes de que empiecen a leer o a escuchar, interrumpa a la mitad para que hagan predicciones sobre lo que sucederá; o facilíteles el final de la historia y pídale que supongan el inicio; pregúnteles cuál ilustración corresponde a lo que escuchan o leen; si no, proporcióneles una oración en el nuevo idioma y pídale que la completen³². Siempre que lleve a cabo actividades como estas, asegúrese de que los estudiantes obtengan, de inmediato (o pronto), retroalimentación sobre lo acertado o apropiado de las respuestas. Analice la fuente de las suposiciones, para que los estudiantes aprendan el uno del otro y usted se entere de si ellos están empleando todas las posibles fuentes de claves.

Las estrategias de suposición se relacionan con la comprensión de lectura y la comprensión auditiva; el próximo grupo de estrategias de compensación se adapta a la expresión oral y la expresión escrita.

La superación de las limitaciones en la expresión oral y la expresión escrita

Todas las estrategias de compensación en la expresión oral y la expresión escrita contribuyen al aprendizaje en la medida que le permiten a los educandos conversar o escribir lo suficiente para obtener una práctica prolongada. Algunas de estas estrategias también suministran conocimientos nuevos de una forma más obvia (por ejemplo, pedir ayuda).

El cambio a la lengua materna (O) Esta estrategia, algunas veces técnicamente denominada “cambio de código”, se emplea en la expresión oral y requiere el uso de la lengua materna en una expresión sin traducirla. Veamos los siguientes ejemplos: Geraldo, que habla español y aprende inglés, utiliza *balón* para el término *balloon*, y *tirtil* para *caterpillar*. Trudy, que habla inglés y aprende francés dice, *Je suis dans la wrong maison* (Estoy en la casa equivocada) donde incluye la palabra inglesa “*wrong*” (equivocada) ya

que no conoce la palabra en francés. Leslie, otro estudiante que habla inglés y aprende francés, afirma *Je ne pas go to school*, cambiando o regresando al inglés en media frase. June, otra estudiante de francés, usa la expresión *le livre de Paul's* (el libro de Paul) e incluye la palabra inglesa *Paul's* (de Paul). Por último, Henri, que aprende inglés, dice *Yo quiero un knife* (Yo quiero un cuchillo).

El empleo de esta estrategia de manera creativa se muestra en los siguientes ejemplos. Norman agrega terminaciones de palabras del idioma extranjero a las palabras de la lengua materna, como en *Wir sind Soldieren* (Somos soldados, emplea la palabra en inglés *soldier* y le agrega la terminación en alemán *-en*); Nicki, que habla inglés, quiere describir el reloj (clock en inglés) que está sobre la chimenea, pero en lugar de eso dice *Il y a une cloche sur la cheminée* (hay una campana sobre la chimenea). Por supuesto, es posible que los hablantes de la lengua materna no comprendan estos ejemplos.

La búsqueda de ayuda (O) Esta estrategia consiste en pedir ayuda a la persona con quien se conversa mediante pausas o preguntando directamente por la expresión desconocida; es algo parecida a la estrategia de preguntar para aclarar o verificar, con la diferencia de que cuando se pide ayuda, lo que el estudiante quiere es que la otra persona le diga lo que no conoce, en lugar de explicarle o aclararle. Por ejemplo, Clive, quien aprende español, expresa que necesita ayuda cuando solo dice la primera parte de la oración, como en *Él quiere... ?*, y Héctor, que habla español, termina la oración con *qué te vayas* (la oración completa quiere decir "Él quiere que te vayas"). Edna, estudiante de francés, pregunta en inglés, *How do you say "staple" in French?* (¿Cómo se dice "grapa" en francés?). Terry, quien también estudia francés, dice *Je veux, uh, ¿cómo se dice?* (Yo quiero ...). Esta estrategia a menudo se combina con la siguiente, el uso de la mímica o los gestos, para pedir ayuda.

El empleo de la mímica o los gestos (O) En esta estrategia, el educando utiliza el movimiento físico, como la mímica o los gestos, en lugar de una expresión para indicar el significado durante una conversación. A continuación observemos algunos ejemplos.

Kirsten no conoce la expresión para hablar sobre un escritorio grande de madera con gavetas, así que, mediante gestos, indica el tamaño del escritorio, el tipo de madera y la manera de abrir las gavetas. Jaime no puede decir "I am afraid" (Tengo miedo); por tal razón, utiliza la mímica para expresar miedo: se encorva y cruza sus brazos sobre su cabeza. Aviva todavía no sabe decir "Put it over there, please" (Póngalo ahí, por favor), así que señala el lugar y espera que la otra persona entienda el mensaje y ponga el objeto en el lugar correcto. Debido a que Tonio no sabe cómo expresar verbalmente que está de acuerdo, aplaude varias veces como señal de esto y luego mueve la cabeza de arriba a abajo y de forma exagerada mientras dice "sí".

Evitar la comunicación parcial o totalmente (O) En esta estrategia se evita la comunicación cuando se anticipan o aparecen repentinamente dificultades. En ciertas ocasiones se evita totalmente como, por ejemplo, cuando se requiere emplear habilidades de persuasión o competir con otros por tener la palabra; además, se evitan algunos temas que el estudiante no domina, ya sea por las palabras, los conceptos o las estructuras gramaticales en el nuevo idioma. Esta estrategia va en contra del objetivo de hablar tanto y tantas veces como sea posible, pero tiene la ventaja de que el educando se siente protegido emocionalmente y, a la vez, más capaz de hablar sobre otras después en la conversación. Como ejemplo de cómo se evita una expresión específica veamos el caso de Constanze, que aprende español y evita decir *contaminación del aire* (o cualquier descripción o sinónimo de esta expresión) y en su lugar dice *no se puede respirar*, este también es un ejemplo de adaptar o aproximar el mensaje. Por último, Miki ejemplifica la acción de abandonar la comunicación a medio camino cuando dice *Si sólo tuviera un...* y luego desiste de terminar la oración.

La selección del tema (O, E) Al usar esta estrategia, el educando selecciona el tema de conversación porque quiere asegurarse de que éste sea de su interés y, además, de contar con el vocabulario y las estructuras requeridas. Por ejemplo, a Rashid, quien aprende inglés, le interesa el fútbol y conoce mucho sobre este tema, incluso términos

útiles, razón por la que siempre intenta conversar sobre esto. A Marcelle le gusta más hablar sobre la familia, la escuela y el clima; por lo tanto, muy a menudo trata de que la conversación tome ese rumbo. Los estudiantes que utilizan estas estrategias deben cuidarse de no adueñarse de la conversación y permitirle a la otra persona que sea igualmente participe del diálogo. Algunas veces los escritores de cualquier idioma utilizan esta estrategia; sin embargo, resulta especialmente valiosa cuando la usan en un idioma que no sea el materno. En ocasiones, por supuesto, las circunstancias obligan a los educandos a abordar temas sobre los cuales no desean escribir, pero siempre que sea posible deben seleccionar lo que les interese. La única advertencia consiste en que, antes de escoger el tema, los estudiantes deberán conocer los intereses, las necesidades y el nivel de conocimiento de la audiencia del que escribirán.

La adaptación o la aproximación del mensaje (O, E) Esta estrategia se emplea para alterar el mensaje mediante la omisión de algunos ítemes de información, elaborar ideas más sencillas o menos precisas, o bien, expresar algo un poco diferente pero con un significado similar³³. Un ejemplo de la omisión de detalles que el educando todavía no puede expresar se observa cuando se le pregunta a Vanya por su familia, responde que tiene dos niños y no aclara que estos ya son adultos; otra estudiante, Nina, dice que debe marcharse ya, pero no dice que tiene una cita con el dentista en 20 minutos. Para explicar el uso de expresiones menos precisas que sustituyen a otras más precisas, pero desconocidas, veamos el ejemplo de Carmelita cuando dice *tubo* en lugar de *tubería de agua*. Laura es un ejemplo del tercer uso de esta estrategia ya que emplea la palabra francesa *bureau* (oficina) en la construcción *un bureau pour cosmetics et perfume*, pues tiene un significado similar a la palabra que quería decir *shop* (tienda). Franny, que aprende español, usa la palabra “presidente” cuando se refiere a director y dice *Señor Smith es el presidente de la escuela*.

Los escritores a menudo acuden a esta estrategia cuando simplemente no encuentran la expresión correcta o la más conveniente. Por ejemplo, para Nubia la siguiente oración es muy difícil: “Me habría encantado visitar Australia, pero no pude ir por la falta de

fondos económicos necesarios”, así que, en su lugar, escribe “No fui a Australia porque no tenía dinero”.

La creación de palabras (O, E) Implica crear nuevas palabras para comunicar un concepto cuando el educando no posee el vocabulario adecuado. Por ejemplo, Zoltan podría decir *pelota de aire*, para referirse a *globo*. Gottfried, un alemán que aprende inglés, no conoce la expresión *bedside table* (mesa de noche); por lo tanto, crea la expresión *night table* (*night*=noche, *table*=mesa), una traducción directa del alemán *Nachttisch* (observe el uso de la traducción como estrategia para crear palabras durante una conversación). Lucille, que habla inglés y aprende alemán, no sabe cómo decir *dishwasher* (máquina lavaplatos) y, en consecuencia, crea la palabra *Abwaschmaschine*, una combinación de *abwaschen* (lavar) y *Maschine* (máquina). Por último, Omar que aprende español, no conoce la palabra *cortina*, así que crea la expresión *tela para ventana*.

Algunas veces, cuando no hay tiempo para buscar la palabra correcta o no se encuentra en el diccionario, los escritores inventan palabras que puedan transmitir el significado. Por ejemplo, Stavros usa el término *doctor de dientes* en lugar de *dentista*, al escribir una nota que indica el lugar a donde irá esa tarde.

El empleo del circunloquio o sinónimo (O, E) El educando emplea como estrategia el circunloquio (rodeo de palabras que se expresan para describir o explicar un concepto) o el sinónimo (una palabra que tiene exactamente el mismo significado que otra en un mismo idioma) para transmitir el mensaje deseado. Veamos algunos ejemplos del circunloquio: Renato, quien aprende inglés, no conoce la expresión *car seatbelt* (cinturón de seguridad) y, en su lugar, dice “I’d better tie myself in” (Mejor me amarro al asiento). Liz, quien aprende francés, no sabe la palabra para *taburete* (*tabouret*), así que describe el objeto y dice, *une petite chaise de bois, pour reposer les jambes quand on est fatigué, elle n’a pas de dos* (una silla pequeña de madera donde se apoyan las piernas cuando uno está cansado, no tiene respaldo). Osmin, estudiante de inglés, no puede recordar la palabra correcta y, por lo tanto, expresa el tema con el siguiente rodeo de palabras: “She is, uh,

smoking something. I don't know what's its name. That's, uh, Persian, and we use in Turkey, a lot of." (Ella está mmm... fumando algo. No sé cómo se llama. Es mmm... persa y se usa mucho en Turquía). Heinrich no sabe decir toalla en inglés (*towel*) y la describe así: "a thing you dry your hands on" (algo que sirve para secarse las manos). Domenico utiliza un sinónimo muy similar *sofa* o *couch* (sofá o sillón) para referirse a un mueble específico *divan*, (sofá o sillón sin respaldo). A menudo, los educandos aplican términos muy amplios, que están cerca de ser (aunque no del todo) sinónimos; por ejemplo, *pen* (pluma de escribir) en lugar de *ballpoint pen* (pluma esferográfica), *fruta* por *fresa*, o bien, *carne* en vez de *jamón*.

En ciertas ocasiones, se utilizan los sinónimos o circunloquios cuando se escribe de modo informal. Por ejemplo, Siu no recuerda la palabra *maletín*, así que escribe: "Perdí mi bolso de cuero que contiene papeles", un circunloquio que transmite la idea.

RESUMEN

Este capítulo se ha centrado en el uso de las estrategias directas (estrategias de memoria, cognoscitivas y de compensación) para mejorar el desempeño de las cuatro habilidades de la lengua; además, se ha mostrado la forma en que algunas de estas estrategias directas como, por ejemplo, tomar apuntes, funcionan para las cuatro habilidades; mientras que otras, como captar la idea rápidamente, son útiles sólo para un subgrupo. Sin embargo, si estas estrategias se combinan con sus aliadas, las denominadas las estrategias indirectas, que se detallan en los capítulos IV y V, se logra una mayor efectividad. Antes de pasar a esos capítulos, ejecute algunas de las actividades y ejercicios siguientes con el fin de solidificar el conocimiento y estimular en los educandos el interés y la comprensión de las estrategias directas.

NOTAS

Capítulo 1

1. Este libro tiene una inclinación muy práctica y se dirige principalmente hacia los educadores de un segundo o un idioma extranjero. Otros recursos muy diferentes, pero de mucha ayuda, se pueden encontrar en los textos editados que contienen varios puntos de vista (por ej. O'Neil, 1978; Weinstein, Goetz, y Alexander, 1988; Wenden y Rubin, 1987), textos que ofrecen ideas para los que aprenden un idioma (por ej. Rubin y Thompson, 1982), textos para auto did actas de una lengua (por ej. Holec, 1980, 1981; Dickinson, 1987), textos sobre estrategias de comunicación (por ej. Faerch y Kasper, 1983b) y textos dirigidos tanto hacia el educando como hacia el educador simultáneamente (por ej. Cohen, en prensa). Para conocer las conclusiones, véanse las notas siguientes.
2. Krashen (1982).
3. Littlewood (1984).
4. Estos incluyen a Campell y Wales (1970); Canale y Swain (1980); Hymes (1972) y Omaggio (1986).
5. Véase, por ejemplo, H.D. Brown (1984).
6. Littlewood (1984) explica con más profundidad las diferencias entre el aprendizaje de un idioma extranjero y un segundo idioma.
7. Lobuts y Pennewill (1989, p. 177).
8. Véase Savignon (1983).

9. Otros conceptos relacionados con la competencia comunicativa son *el nivel de dominio y el logro*. El nivel de dominio es el grado de habilidad que se mide sin consideración a un currículum en particular y el logro es el grado de destreza que se mide según un currículum en particular. El nivel de dominio y el logro constan de dos partes: *la competencia*, es decir, lo que el educando sabe y *el dominio*, que refleja la competencia y se puede observar y medir (Savignon, 1972). Chomsky (1965) propuso todavía otra distinción entre la competencia y el dominio. Canale (1983) afirmó que la distinción entre la competencia y el dominio no se entiende muy bien y desvió el tema omitiendo el término *el dominio* (emplea el término *comunicación efectiva* en lugar de *dominio comunicativo*). Para más información sobre temas relacionados con el dominio y la competencia, véase Bachman (incluido más adelante), Clark (1972), Munby (1978), Omaggio (1986), Rivera (1984) y Wesche (1983).

10. Por ejemplo, véase Faerch y Kasper (1983a).

11. Este modelo bien conocido pertenece a Canale y Swain (1980), elaborado más ampliamente por Canale en 1983.

12. Originalmente, Widdowson (1978) describió los conceptos de coherencia y cohesión.

13. Un ejemplo específico de esta afirmación "Táctica es el arte de emplear tropas en la batalla; estrategia es el arte de emplear batallas para ganar guerras" (Von Clausewitz, citado en James, 1984, p. 15).

14. El aspecto *adversario y competitivo* del uso de estrategia ha prevalecido durante siglos. El concepto de estrategia se ha expandido más allá de los límites de la guerra física hacia otra variedad de situaciones de conflictos o amenazas, tales

como en los negocios, en la política, en los juegos y hasta en las conversaciones (lo que algunos han visualizado como batallas de voluntades o ingenios). Sin embargo, existen ejemplos recientes del empleo de estrategias *noadversarias* y *cooperativas* para alcanzar un fin o completar una acción. Por ejemplo, las estrategias las utilizan las personas depresivas para escapar de su prisión mental (Rowe, 1983), las arañas para construir sus telarañas (Koestler, 1964), los jugadores para cooperar en lugar de competir contra ellos mismos (Colman, 1982; Haft y Simon, 1988; Oppenheimer y Winer, 1988), los oradores para comunicarse (Faerch y Kasper, 1983b; Littlewood, 1984) y los que aprenden un idioma para manejar un simulador computarizado (Diadori, 1987). Riley (1985) solicita de forma explícita a los lingüistas que reconozcan formalmente el aspecto colaborador de las estrategias.

15. Entre los términos alternativos que se han empleado (apropiadamente o no) para las estrategias de aprendizaje están *tácticas*, *técnicas*, *planes potencialmente conscientes*, *operaciones que se emplean de forma consciente*, *habilidades de aprendizaje*, *habilidades funcionales*, *habilidades cognoscitivas*, *estrategias de proceso*, *procedimientos para resolver problemas* y *destrezas básicas* (Wenden, 1987). Las estrategias de aprendizaje también han sido denominadas *habilidades de pensamiento*, *estructuras de pensamiento*, *habilidades de razonamiento*, *habilidades de razonamiento básico* y *habilidades para aprender a aprender*. Muchos de estos términos, pero no todos, se centran en los aspectos racionales y cognoscitivos de las estrategias de aprendizaje, e ignoran, para nuestro propio peligro y el de los estudiantes, los aspectos emocionales y sociales.

16. Véase Rigney (1978) y Dansereau (1985).

17. Estas características se destilan de muchas fuentes. Véase la lista de características de las estrategias para aprender un idioma en Chamot (1987), Wenden (1987),

Oxford (1985a, 1986f) Oxford, Lavine y Crookall (1989) y otras fuentes en la lista de referencias.

18. Véase Oxford, Lavine y Crookail (1989) para más detalles sobre el enfoque comunicativo y las estrategias para aprender un idioma.

19. Dos términos que, por lo general, se aplican en relación con las estrategias para aprender un idioma son *la autodirección del educando* y *la autonomía del educando*. Estos términos se han empleado de varias formas, por ejemplo, Dickinson (1987) utilizó *autodirección* para referirse a la actitud del educando hacia la responsabilidad y *autonomía* para referirse a la manera de aprender, a la situación o a las técnicas asociadas con la actitud de responsabilidad. Holec (1980, 1981) usó estos mismos términos pero a la inversa, la *autodirección* para referirse a la manera, situación o técnicas para aprender, y *autonomía*, para la actitud del educando.

20. Véase Knowles (1976).

21. Véase Wenden (1987).

22. Estas dos citas son de Gibson (1973, p. 72) y Harmer (1983, p. 203). Otros comentarios interesantes sobre el papel del educador se encuentran en T. Wright's (1987), capítulo "La enseñanza de las tareas y las estrategias".

23. Véase Wenden (1985a) para más detalles sobre la expansión del papel del educador.

24. Véase Holec (1981).

25. Por ejemplo, Chamot (1987) expresa: "Las estrategias de aprendizaje son intencionales por parte de los estudiantes".
26. Un ejemplo muy diferente del empleo inconsciente de las estrategias de aprendizaje sucede cuando la lección, por sí misma, anima al educando a usar una estrategia determinada. Por ejemplo, las preguntas preliminares para dirigir la lección, las preguntas de comprensión y las técnicas de explicación mediante la metáfora, animan al educando a utilizar ciertas estrategias sin que se dé cuenta; Aprender de esta manera puede resultar muy eficiente. Sin embargo, si los educandos *adquieren conciencia* de las estrategias que emplean en esos momentos y de cómo funcionan, les será más fácil transferirlas a situaciones nuevas o a otro tipo de material.
27. Este texto rechaza la distinción innecesaria entre capacitación y educación, en la que, algunas veces, los instructores consideran que los educadores no son prácticos, son pomposos y no poseen los fundamentos suficientes, y los educadores, en ciertas ocasiones, perciben a los instructores como superficiales, mecánicos y representativos del comportamiento de estímulo-respuesta.
28. Véase Oxford (1989) para un análisis completo de estos factores.
29. Como medida de precaución, este texto evita el término *taxonomía*, que implica un claro grupo de relaciones jerárquicas. Ninguno de los sistemas de clasificación de estrategias disponibles en la actualidad se podría llamar una taxonomía, a pesar del uso antiguo del término (véase Oxford, 1985a, 1986f). El sistema de clasificación de las estrategias en este texto está adeudado por una gran cantidad de excelente trabajo de Chamot, O'Malley, Dansereau y Rubin, pero el autor actual adquiere la responsabilidad de las categorías y las definiciones que aquí se emplean.

30. Para un análisis más detallado de los problemas para definir y clasificar las estrategias para aprender un idioma, véase Oxford, Cohen y Sutter (en imprenta). Véase también O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper y Russo (1985).
31. Holec (1981, p. 3).
32. El juego denominado Descubra la estrategia es original. Sin embargo, en otro contexto Bob Burbridge de la UN Language School también pensó en la idea de otorgarle nombres graciosos a las estrategias para aprender un idioma. Con mucho ingenio, ideó nombres como Samuel Pepys, Mona Lisa, Fortunetelling, Freebies y Dantal Work. ¡Imagínese!

CAPÍTULO II

1. A esto se le denomina la técnica de los "loci" o de los "lugares". Para una excelente explicación de las estrategias de la memoria orales, véase Ong (1987).
2. Los procesos físicos y precisos de la memoria son mucho más complejos y menos comprensibles que estos sencillos principios de la memoria. La memoria es todavía el "hoyo negro en el centro de la neurobiología" (Begley, Springen, Katz, Hager y Jones, 1986a, p.48). Véase los textos de neurobiología humana para adquirir información acerca de los procesos mentales, incluida la memoria, véase también Begley y otros, 1986a, 1986b, para un comentario más simple de las estructuras cerebrales relacionadas con la memoria y los cambios electroquímicos y bioquímicos producidos por la formación de ésta. La creencia tradicional es que el hemisferio izquierdo del cerebro es para almacenar el lenguaje y el habla, mientras que el derecho es para los estímulos espaciales, pictóricos y otros no verbales. Sin embargo, evidencia reciente (Goleman, 1986; Van Lancker, 1987) indican que esta

distinción no es totalmente correcta. Los investigadores han progresado en la comprensión de los aspectos físicos de la memoria temporal y permanente, como la síntesis y la modificación de la proteína (Leaver, 1984). Ambos tipos de memoria parecen ser sistemas contruidos de forma diferente. Asimismo, existen distintos tipos de memoria permanente (Baddeley, 1986; Tulving, 1985) e incluso diversos tipos de memoria temporal. Howard (1983) ofrece un análisis breve e interesante de las teorías en red de la memoria permanente, incluidas la memoria episódica y la semántica.

3. Thompson (1987) elabora preguntas sobre si las estrategias de la memoria *alejan* al educando del significado. Sin embargo, el uso correcto de las estrategias de la memoria para aprender idiomas, necesariamente toma en cuenta el significado. Después de todo, de eso se trata la memoria semántica.
4. Lord, citado en Hague (1987, p.221).
5. Psicólogos cognoscitivos como Anderson (1976, 1983, 1985) han identificado dos tipos de conocimiento principales: el *conocimiento declarativo* (hechos, definiciones, reglas, imágenes y secuencias) y el *conocimiento procesal* (habilidades, como la aplicación y el empleo de reglas). Ambos tipos de conocimiento son de mucha ayuda en el aprendizaje de un idioma, en especial para los adolescentes y los adultos. Los conocimientos declarativos y procesales se almacenan en forma diferente en la memoria. Anderson opina que el conocimiento declarativo se almacena como nodos, asociados por medio de vínculos de varios tipos, mientras que el procesal se almacena mediante "sistemas de producción" (sistemas de causa y efecto que incluyen las condiciones y las acciones) en tres etapas, que van desde lo consciente hasta lo automático. Para detallar en cómo esta teoría se relaciona con el aprendizaje de un idioma, véase O'Malley, Chamot y Walker (1987). En Howard (1983)

encontrará una explicación más simple de las asunciones y principios de las teorías de Anderson.

6. El olvido del idioma es un serio problema después de que finaliza la preparación formal, cuando el educando ya no cuenta con la ayuda del educador o de sus compañeros ni con lecciones estructuradas. Se creó un nuevo campo de investigación denominado "el agotamiento de las destrezas del idioma" o "la pérdida de la lengua" para investigar este problema (véase Lambert y Freed, 1982; Oxford, 1982a, 1982b; Weltens, 1986).
7. Detalles sobre las imágenes visuales empleadas en la memoria, véase Nyikos (1987), Miller (1956), Shephard (1967), Bower (1970), Higbee (1979) y, Goleman (1986).
8. Para obtener información sobre las preferencias de estilo para aprender un idioma en relación con las modalidades sensoriales, véase Reid (1987) y Rossi-Le (1988).
9. La frecuencia de uso de las estrategias de la memoria todavía está en debate. Algunas investigaciones (por ej. Nyikos y Oxford, 1987; Reiss, 1985) hallaron que los estudiantes universitarios informan que utilizan las estrategias de la memoria con poca frecuencia. Por el contrario, otros estudios que emplean diferentes métodos de investigación (por ejemplo, Cohen y Aphem, 1981; Nyikos, la comunicación personal, 8 de febrero de 1987) revelaron que las estrategias de la memoria sí fueron empleadas con mucha frecuencia y que estas estrategias hicieron el aprendizaje del vocabulario más fácil y más efectivo después de un largo período. McDonough y McNerney (citados en Tyacke y Mendelsohn, 1986) reconfirmaron la utilidad de las estrategias de la memoria para el aprendizaje del vocabulario. Los estudiantes que tuvieron éxito en un estudio de expresión escrita en un idioma extranjero, emplearon las estrategias de la memoria (Amber, como se informó en Tyacke y Mendelsohn, 1986). No obstante, el

uso de las estrategias de la memoria, algunas veces, puede hacer que el aprendizaje inicial sea más lento, aunque más efectivo (Cohen y Apehek, 1981).

10. A. Wright (1987, p. 53).

11. Los mapas semánticos además de ser una buena estrategia de la memoria, también son útiles para entender mejor si se emplean como una estrategia previa a la comprensión auditiva y a la comprensión de lectura; también, pueden servir como base para una lección de comprensión auditiva y de lectura (véase Hague, 1987). Hague (1987) y Oxford (1988) analizan los mapas semánticos detenidamente. Esta técnica se ha empleado por muchos años con diferentes nombres. Novak y Gowin (1984) la utilizaron con el nombre de Mapa Conceptual como la base de todo un sistema de "Aprendiendo a aprender". A esta técnica también se le conoce como: la Red Semántica (Halff, 1986) y se le usa como base para la inteligencia artificial por computadora; el Árbol Conceptual (Brown-Azarowicz, Stannard, y Goldin, 1986), empleada para memorizar vocabulario extranjero; y el Mapa de Apuntes (A. Wright, 1987), utilizada para tomar apuntes de una lectura. Todos estos usos pueden relacionarse con conceptos psicológicos sobre la forma en que se almacena el conocimiento como una red, tal como se expuso en la nota número 5. Para más detalles, véase Oxford (1988). Por otro lado, algunos expertos sociolingüistas cuestionan si los mapas semánticos pueden aislar o descontextualizar un concepto o un grupo de palabras; estos profesionales prefieren hablar en términos de "estructuras", "esquemas" y "escrituras" (Haru Yamada, comunicación personal, 11 de junio de 1988). En oposición a este argumento, se dice que los mapas semánticos son de hecho una forma de contextualizar una palabra o un concepto en una red cada vez mayor de palabras y conceptos relacionados, y que esa estrategia ayuda al educando a realizar vínculos importantes que originan situaciones comunicativas mucho mejor contextualizadas más provechosas.

12. A diferencia de muchas técnicas de la memoria para los idiomas extranjeros e idiomas como segunda lengua, la palabra clave le ha sacado provecho a gran cantidad de estudios, lo que muestra que sirve de gran ayuda para aprender el vocabulario (véanse los resúmenes de las investigaciones en Oxford, 1985b, 1986f). Una precaución que se debe tomar en cuenta con la palabra clave es que algunos de los vínculos auditivos podrían no ser perfectos. Esto significa que es posible que la palabra nueva del idioma extranjero no suene exactamente igual a la palabra conocida del idioma propio. La estrategia de la palabra clave, bajo el nombre de la Palabra Vínculo, ha sido empleada como la base de todo un sistema de aprendizaje de una lengua, el Sistema Idiomático de la Palabra Vínculo, que incluye no sólo el vocabulario sino también los aspectos gramaticales (Gruneberg, 1987a, 1987b). En la actualidad, este sistema tiene textos educativos disponibles en español, italiano, francés y alemán. Para más información, escriba a Corgi Books, Transworld Publishers, 61-63 Uxbridge Road, Ealing, London W5 5SA, England (también son publicados en Australia y Nueva Zelanda por Transworld). El Sistema Vínculo de Lorayne y Lucas (1974) incluye palabras claves (una combinación de sonido e imagen) en una cadena secuencial e interactiva, una tarea no siempre necesaria para aprender un idioma. Una estrategia de la memoria diferente, denominada la palabra gancho (o el anzuelo de la memoria), se utiliza también para recordar una serie de palabras en un orden determinado; véase Lorayne y Lucas (1974) y A. Wright (1987) para más información sobre la estrategia de la palabra gancho.

13. De Lorayne y Lucas (1974).

14. El uso de la memoria para la información verbal en el idioma materno se ve influida por factores de tiempo, tales como la primacía, la novedad, la duración, el espaciado,

el ritmo y la abundancia de estímulos; lo que se almacena simultáneamente, tiende a recordarse simultáneamente (Stevick, 1976). Esto indica que la programación es muy importante y que la estrategia de la memoria del repaso estructurado es crucial. Esta estrategia, además de promover los intervalos de repaso espaciados, se relaciona con otras estrategias: a. la estrategia cognoscitiva de repetir y b. la estrategia metacognoscitiva de organizar; la primera incluye tanto la imitación de hablantes maternos como la repetición del material en el idioma extranjero; la segunda incluye, entre otras cosas, programar el propio aprendizaje, aunque esto no indica ningún intervalo particular para el repaso.

15. La práctica del idioma de enseñanza denominado Respuesta Física Total, de Asher (1966a, 1966b) incluye esta estrategia de la memoria.
16. Las estrategias cognoscitivas a menudo se definen como la inclusión de las estrategias de la memoria y las estrategias de la suposición. A las estrategias de la memoria se les otorga su propio nicho en este texto por su función especializada, ayudar a los educandos a almacenar y recuperar la información nueva. Las estrategias de la suposición se colocan entre las estrategias de compensación, porque compensan el conocimiento ausente en la comprensión auditiva y la comprensión de lectura.
17. O'Malley y otros (1985a, 1985b) y Chamot, O'Malley, Küpper y Impink- Hernández (1987) determinaron que los educandos de colegios donde se imparte el inglés como segunda lengua (ESL según sus siglas en inglés) y los universitarios que estudian una lengua extranjera, emplean estrategias cognoscitivas con mucha mayor regularidad que estrategias metacognoscitivas; sin embargo, Chamot y otros (1987) descubrieron

que el uso de las estrategias metacognoscitivas aumentó de alguna manera, conforme el educando avanzaba hacia niveles más altos del aprendizaje del idioma. Russo y Stewner-Manzanares (1985) determinaron que los soldados del Ejército de los E.E.U.U. que estudiaban el ESL informaron que emplean las estrategias cognoscitivas con tareas más simples y las metacognoscitivas con las más complejas. Muchos otros estudios han examinado el uso de las estrategias cognoscitivas, entre otros tipos de estrategias. Véase, por ejemplo, Grandage (en Tyacke y Mendelsohn, 1986), Nyikos y Oxford (1987), Papalia y Zampogna (1977) y Reiss (1985).

18. Oxford y Rhodes (1988) muestran cálculos del tiempo para alcanzar dominio en varios idiomas.
19. Muchas veces se ha demostrado la importancia de la práctica, en especial la espontánea que incluye la comunicación; véase por ejemplo, Rubin (1975), Bialystok (1981) y Ramírez (1986).
20. Léase Leaver (incluido más adelante) para datos interesantes en relación con el uso de estrategias analíticas y de razonamiento; además, el comentario acerca de si este uso se relaciona con la edad.
21. Véase Selinker (1972, 1981), creador del término *interlengua*.
22. Por ejemplo, véase Hosenfeld (1977).
23. Sorprendentemente, a las estrategias de la suposición, que compensan el repertorio limitado del idioma en la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, nunca se les ha relacionado con las estrategias de compensación para la expresión oral o la

expresión escrita, a pesar de su obvia similitud en la función de compensación. Las estrategias de la suposición se emplean para la comprensión auditiva (Grandage en Tyacke y Mendelsohn, 1986; Henner-Stanchina, 1986), la comprensión de lectura (Papalia y Zampogna, 1977; Ramírez, 1986) y el aprendizaje del vocabulario (McDonough y McNerney en Tyacke y Mendelsohn, 1986). Nótese que Ellis (1986) emplea el término "estrategias compensatorias" (creado independientemente del término las "estrategias de compensación", como se le emplea aquí) para referirse sólo a las estrategias orientadas a la producción que compensan el conocimiento ausente, un ámbito mucho menor que el de las "estrategias de compensación" como se describen en este texto.

24. MacBride (1980, p. 28).
25. Los investigadores han empleado el término *estrategias de comunicación* en un sentido muy restringido, que se refiere a las estrategias que compensan el conocimiento ausente sólo durante una conversación. La lista de estrategias comunicativas de Tarone (1977, 1980, 1983) incluye la paráfrasis (la aproximación, la creación de palabras y el circunloquio), el préstamo (la traducción literal, el volver al idioma, la búsqueda de ayuda y el mimo) y la evasión (la evasión del tema y el abandono del mensaje). De acuerdo con Tarone, el término *estrategias de comunicación* se refiere sólo a la situación del habla, y este uso parece que implica que la comunicación no sucede cuando el educando está envuelto en las otras tres destrezas (comprensión auditiva, comprensión de lectura y la expresión escrita), lo que es sin duda alguna una implicación equivocada. Otra dificultad con el término *estrategias de comunicación* es que algunos investigadores sienten que éstas no pueden ser estrategias de aprendizaje simultáneamente, a partir del supuesto de que el propósito es la comunicación y no el aprendizaje (Chamot, comunicación

personal, 4 de julio de 1987). El argumento de que las estrategias de comunicación no pueden ser también estrategias de aprendizaje es erróneo. A menudo, es imposible determinar si el educando pretende emplear cierta estrategia para comunicarse o para aprender; generalmente, las motivaciones son varias y, además, el aprendizaje casi siempre se produce incluso si la comunicación es el objetivo principal (Tarone, 1983; Rubin, 1987a). De una forma más simple: "El aprendizaje se da *a través* de la comunicación" (Faerch y Kasper, 1983a, p. xvii). "La comunicación, el aprendizaje y la instrucción interactúan y se influyen entre sí" (Candlin, 1983, p. x). Para interpretar las palabras de Howatt, los educandos pueden ya sea "aprender a usar el idioma" o "usar el idioma para aprenderlo" (Howatt, 1984). Para evitar la división falsa entre las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje, así como la interpretación demasiado reducida (una habilidad) de la comunicación utilizada en la mayoría de los usos del término *estrategias de comunicación*, este texto se refiere en cambio a las *estrategias de compensación*.

26. Littlewood (1984) explica los usos de estos tipos de estrategias para aprender y no sólo para comunicarse.
27. Mendelsohn (1984) distingue entre claves lingüísticas, paralingüísticas y extralingüísticas para la suposición y para ésta, Bialystok (1978) de manera más o menos similar, enumera tres fuentes de información para la suposición: el conocimiento lingüístico explícito, el conocimiento lingüístico implícito y el conocimiento general del mundo.

CAPÍTULO III

1. De hecho, la gente emplea las cuatro habilidades, pero en diferentes cantidades. De acuerdo con Rivers (1981), los adultos pasan de un 40 a un 50% del tiempo que

utilizan para la comunicación escuchando, de un 25 a un 30% conversando, de un 11 a un 16% leyendo, y un 9% escribiendo. Sin embargo, la necesidad de un esfuerzo planeado para desarrollar las cuatro habilidades podría ser una idea novedosa para algunas personas. Por ejemplo, Krashen y colegas (1984, pp. 263 y 273) indican que el desarrollo de las dos habilidades de producción, expresión oral y expresión escrita, no requieren de ningún esfuerzo especial, basándose en la suposición de que estas habilidades no se pueden enseñar, sino que sencillamente "surgen" mediante una exposición suficiente a la comprensión auditiva y la expresión oral. Por el contrario, otros desatienden la comprensión auditiva porque la consideran una habilidad pasiva o solamente una forma de enseñar la expresión oral (véase Morley, 1984; Mendelsohn, 1984; Brown, 1984, para críticas a ese punto de vista). Sin embargo, *no hay evidencia que apoye la idea de que cualquier habilidad "surgirá" solamente con la práctica de otras habilidades, o de que una habilidad sea sólo un medio para la enseñanza de otra. El descuido de cualquiera de las cuatro habilidades tiende a restringir el grado de dominio que el educando puede alcanzar. Cada destreza merece práctica e instrucción cuidadosa y, para ello, existen muchos ejercicios.*

2. Los ejemplos de este capítulo se tomaron de las siguientes fuentes. Original (creados por el autor): Norberto, Jennie, Lucien, Stephanie, Mike, Corazon; Benjamin, Glennys, Katya, Keith, Adel, Quang, Helen, Jeff, Mariette, Jill, Brian, Alice, Howard, Jeremy, Yolande, Rollande, Rudy, Kelley, Gerard, Kiri, Misha, Akram, Jack, Milton, Lyle, Lori, Yacoub, Marian y Heidi, Adrienne y Giovanni, Steve, Maya, Elisabeth, Haruko, Parker, Lisha, Sam, Rosine, Ferenc, Natalya, Jean-Claude, Monica, Rowena y Jim, Pascual, Rusty, Sandrine, Susan, Pablo, Marc, Akira, Ellen, Louisa, Julio, Roberta, Marcie, Marianne, Lugo, Marcello, Martina, Lloyd, Marijane, Stanley, Nora, Luis, Rita, John, Reba, Lillian, Billie, Herb, Lauren, Elton, Amado, Martha, Dwight, Erwin, Mildred, Jana, Monte, Eli, Gilberto, Frank, Sally, Vivian, Broderick, Molly, Andrew, Miguel, Millicent,

Hilde, Robert, Norman, Terry, Kirsten, Jaime, Marcelle, Vanya, Nina, Nubia, Stavros, Domenico y Siu. Grucz y McKee (1986) proporcionaron los siguientes ejemplos: Donny, Bud y Lih. El ejemplo de Antonio fue tomado de A. Wright (1987). Stewner-Manzanares, Chamot, Kupper y Russo (1984) facilitaron los ejemplos de Carlos y Rashid. El ejemplo de Leni se tomó de Ur (1984), mientras que el de Michel de Lorayne y Lucas (1974). Gruneberg (1987c) proporcionó los ejemplos de Bernie, Julianne y Mathilde. Los ejemplos de Josef, Gabriele, Leslie, June, Henry, Clive y Hector, Edna, Constanze y Henri, se tomaron de Tarone, Cohen y Dumas (1983). Littlewood (1984) facilitó los ejemplos de Miki, Cesar, Mario, Fritz (adaptado), Trudy, Aviva, Laura, Gottfried, Lucille, Omar y Renato. Andrey, Wladislaw, Simone, Ismael y Lisette se tomaron de Mendelsohn (1984). Tarone (1983) contribuyó con los ejemplos de Geraldo, Tonio, Carmelita, Franny, Zoltan y Osmin. Los ejemplos de Nicky y Liz provienen de Bialystok (1983). También, mis colegas colaboraron con ejemplos basados en su experiencia personal o la de sus amigos. El ejemplo de David pertenece a David Crookall. Haru Yamada proporcionó los ejemplos de Brooke y Ron y, el ejemplo de Richard se tomó de Mary Ann Zima. Roger Rexroth facilitó los ejemplos de transferencia de dialectos cruzados en la nota 26.

3. Denominado en idioma británico: *tax haven*.
4. Howard (1983) muestra estructuras formales, propuestas en teorías de sistemas acerca de cómo memorizar términos extensos, para describir la forma en que la gente lleva a cabo asociaciones y recuerda la información. Estas estructuras consisten en mapas o redes que se relacionan de modo inexacto con los mapas semánticos desarrollados espontáneamente por los educandos que aprenden una lengua. Además, véase otras obras de Hague (1987) y Oxford (1988).
5. Véase Asher (1966a), (1966b).

13. Para recomendaciones detalladas acerca de métodos para practicar nuevos sistemas de escritura, véase Leaver (1984) y Brown-Azarowicz y otros (1986).
14. Las charlas genuinas contienen muchas formas incompletas, reducidas o sin estructura gramatical, así como titubeos, falsos inicios, repeticiones, rellenos y pausas (¡hasta el 30 o el 50% de la conversación!); además, a menudo se cambia de tema rápidamente. Los educandos deben acostumbrarse a estas características conforme ocurren en el idioma extranjero. Geddes y White (1978) hacen una distinción entre dos clases de "charla genuina": a. el discurso genuino que no se ha modificado y que se lleva a cabo con propósitos no educativos; b. el discurso genuino simulado y producido con propósitos educativos, pero que tiene muchas de las características de una comunicación real. Omaggio (1986), al igual que otros, llama al segundo tipo de charla genuina "la charla del profesor" o "la charla del guardián", por lo general es más lenta y sencilla que el primer tipo de discurso auténtico, pero que todavía tendrá redundancias, titubeos, retroceso, etc.; a menudo, el segundo tipo es mejor para actividades de la clase, en especial, en las primeras etapas del proceso de aprendizaje de un idioma.
15. Quienes aprenden un idioma necesitan tanta práctica real de comprensión auditiva como sea posible. Sin embargo, muchos de los ejercicios que se realizan en la clase no reflejan el tipo de comprensión auditiva que se da en el mundo real, en donde escuchamos con un propósito, a menudo tenemos que responder, usualmente podemos observar al que habla, aprovechamos las claves del ambiente, nos enfrentamos a frases rápidas, cortas y redundantes y estamos interesados en lo que se está diciendo (Ur, 1984; Mendelsohn, 1984; Meyer, 1984). Debido a que muchos ejercicios carecen de estas características, se vuelven aburridos, infantiles y

sin sentido. Muchos especialistas en la enseñanza de un idioma, tales como Ur (1984), Omaggio (1986), Geddes y White (1978), Mendelsohn (1984), Morley (1984) y Meyer (1984), han demostrado la forma en que se pueden planear los ejercicios de comprensión auditiva para que sean más efectivos. Véase en especial Ur (1984) que presenta una gran variedad de ejercicios de comprensión auditiva que son útiles y relevantes.

16. A menudo las estaciones de radio transmiten programas en el idioma extranjero; la BBC, por ejemplo, transmite en unos 35 idiomas. Escuchar canciones en el idioma extranjero por la radio proporciona con frecuencia una forma interesante y poco amenazadora de captar acentos y entonaciones. Cuando se escucha la radio, se percibe el sabor del idioma pues se le escucha a la velocidad normal con que se habla y tiene todas las claves sutiles para entender el significado. También, algunas estaciones de radio transmiten lecciones para los educandos (extranjeros o nacionales) que desean mejorar las habilidades del idioma. Por ejemplo, Radio Moscú imparte lecciones en ruso y la BBC transmite la excelente y bien conocida serie "inglés a través de la radio" (Ver Norbrook, 1984). Para más información sobre transmisiones de onda corta, véase Crookall (1983c, 1984b), o adquiera una descripción reciente y detallada de la transmisión internacional de onda corta conocida como *Passport to World Band Radio* disponible en la BBC World Shop, Bush House, Londres, Inglaterra. Estos recursos se pueden emplear en la clase y a los educandos se les puede facilitar por escrito la descripción de los medios radiales que pueden utilizar en casa.

17. Existen problemas con los casetes de video, tales como encontrar las fuentes de cintas pregrabadas o de material que uno mismo pueda grabar. No es frecuente encontrar cintas pregrabadas en otros idiomas en los lugares donde las alquilan o venden, pero existen servicios que se especializan en películas en idiomas extranjeros (por ejemplo, Facets Video Rental-by-Mail, Facets Cinematheque, 1517 West Fullerton Avenue, Chicago, IL 60614, USA; Films Incorporated, 1213 Willmette Avenue, Willmette, IL 60091, USA). Es posible pedirle a amigos que viven fuera del país, que graben programas desde sus televisores, sin embargo, pueden surgir dificultades técnicas con respecto a la compatibilidad de los equipos. Los tres principales de equipos de video en el mundo son: NSTC, que se usa en los Estados Unidos, SECAM, en Francia y PAL, en el Reino Unido, la mayoría de países europeos y muchos otros países. Superar las limitaciones de compatibilidad requiere del empleo de un equipo adaptable a varios tipos de televisor (para más información comuníquese con Cartridge King, 825 West End Avenue, New York, NY 10025, USA) o de servicios de conversión o copiado. Otra fuente de material para comprensión auditiva se denomina DBS. Por ejemplo, en Europa se pueden ver muchos programas en diferentes idiomas de países vecinos mediante una antena parabólica que permite la transmisión vía DBS. En los Estados Unidos, estas antenas pueden captar programas transmitidos por DBS desde la Unión Soviética y otros países; y muchos de estos programas están siendo transformados (por ejemplo, por el Defense Language Institute en Monterey, California), mediante computadoras, en recursos para la práctica interactiva de comprensión auditiva; por supuesto, se deben considerar los apremios legales y prácticos. Véase también Krashen y otros (1984, p. 273) para más información sobre material de

comprensión auditiva que emplea sólo sonidos o sonidos acompañados por imágenes.

18. Aston (1987) facilita un excelente análisis de los aspectos "comity" (amistad) en el aprendizaje de un nuevo idioma.
19. Véanse los siguientes textos, que pueden ser útiles en el aula de clase del idioma extranjero o segundo idioma: Hamp-Lyons y Heasley (1987), McKee (1981), Hartfiel, Hughey, Wormuth y Jacobs (1985), Cramer (1985), Blanchard y Root (1984), Raimés (1983), Oshima y Hogue (1985, 1988), Clark (1985). Houpt (1984) proporcionan ideas específicas acerca del empleo de conversaciones como un estímulo previo a la expresión escrita en el nuevo idioma. Además, busque en las revistas para la enseñanza de una lengua las reseñas de libros buenos de la expresión escrita.
20. Véase Jones (1985) para RADIO COVINGHAM; véase Crookall (1985) para NEWSIM.
21. Para más información sobre los diarios dialogísticos, véase Staton (1980, 1987) y Staton, Shuy y Kreeft (1982). Un tipo diferente de intercambio escrito entre el profesor y el educando se denomina "el diario de trabajo" ("working journal", Spack y Sadow, 1983) que, al igual que los diarios dialogísticos, no son amenazantes ni se califican. Sin embargo, estos diarios difieren en dos maneras. En primer lugar, el tema de los diarios de trabajo es menos libre y se enfoca específicamente en la descripción, por parte de los educandos, del proceso de expresión escrita y de sus sentimientos hacia éste (pero es fácil la forma en que este tema puede extenderse al proceso de aprendizaje de un idioma más generalmente). Esta inclinación propone que los educandos perciban positivamente el hecho de escribir sobre un tema en particular para una audiencia. En segundo lugar, el

profesor escribe con regularidad diarios sobre el mismo tema para toda la clase e incluye en ellos diarios seleccionados de estudiantes. Ambos tipos de diarios, los de trabajo y los de diálogo, han dado excelentes resultados en diferentes niveles de dominio de los educandos de un idioma.

22. Cummins (1986) describe redes de comunicación de microcomputadoras para intercambios culturales y sociales.
23. Véase Cummins (1986) para los detalles sobre el Newswire, y Crookall y Wilkenfeld (1985) para informarse sobre ICONS.
24. Para información sobre cómo enviar los cuentos de los educandos al Servicio Internacional de la BBC, véase Crookall (1986).
25. Los diagramas de oraciones son una forma conocida para analizar expresiones. Esta técnica, que ha perdido mucho de su encanto en años recientes, ayuda a los educandos a comprender la estructura de la oración. Ahora bien, el peligro de estas técnicas estriba en que algunas veces los profesores concentran su atención en ellas y se olvidan de las actividades de comunicación cara a cara.
26. La transferencia inapropiada también puede ocurrir entre distintos dialectos de la misma lengua. Por ejemplo, en los Estados Unidos es posible conversar sobre las encantadoras *napkins* (servilletas) bordadas que se colocan sobre la mesa, pero en Australia no se puede hacer ya que el término correcto es *serviettes* y el término *napkins* tiene un uso muy restringido y, por lo general, no se le menciona en conversaciones formales.
27. El término *raw notes* (notas generales) se emplea de manera diferente a la mencionada por Hamp-Lyons (1983), que dice que tanto la lista de compras como

la lista en forma de T se pueden utilizar durante la etapa en que se escriben las notas generales. Considero que ambas listas, por el contrario, pertenecen a una etapa más avanzada que la de las notas generales, que a menudo son caóticas y desorganizadas por completo.

28. Véase Hamp-Lyons (1983) para otro ejemplo del diagrama de árbol para tomar apuntes.
29. Clarke y Nation (1980) presentaron cómo utilizar las claves lingüísticas para suponer significados en los textos escritos.
30. Muchas de estas claves provienen de lo que los sociolingüistas llamarían esqueleto o escritura.
31. O'Malley, mencionado en Chamot (1987).
32. Mendelsohn (1984) sugirió estos ejemplos: a. Por un lado, él estaba en lo correcto, pero por el otro lado... (los educandos lo terminan); b. El rey moribundo llamaba a un sacerdote para que... (los educandos lo terminan); c. El hombre dejó caer la bolsa de las compras y todo se derramó. Se dirigió hacia una joven que observaba y... (los estudiantes lo terminan).
33. La definición de ajuste o abandono se tomó de Littlewood (1984).
34. Las referencias de las citas en la actividad 3.1 se encuentran en el Apéndice D.

INTRODUCCIÓN

Este libro de Gramática cubre el nivel superior de los cursos de Gramática de los niveles de Secundaria y de los cursos de Gramática de los niveles de Tercera y Cuarta de Secundaria. El libro está dividido en tres partes: la primera parte trata de la gramática de los verbos, la segunda parte trata de la gramática de los sustantivos y la tercera parte trata de la gramática de los adjetivos y de los adverbios. Cada una de estas partes está dividida en capítulos y subcapítulos que tratan de los aspectos gramaticales y morfológicos de los verbos, sustantivos y adjetivos.

En la primera sección de este libro de Gramática, se tratan los aspectos de la gramática de los verbos, de los sustantivos y de los adjetivos. En la segunda sección se tratan los aspectos de la gramática de los sustantivos y de los adjetivos. En la tercera sección se tratan los aspectos de la gramática de los verbos, de los sustantivos y de los adjetivos. En la cuarta sección se tratan los aspectos de la gramática de los verbos, de los sustantivos y de los adjetivos. En la quinta sección se tratan los aspectos de la gramática de los verbos, de los sustantivos y de los adjetivos.

MEMORIA

La memoria es la capacidad de almacenar y recuperar información. La memoria es una función esencial del cerebro y es necesaria para el aprendizaje y el desarrollo. La memoria se divide en memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo es la que nos permite recordar información durante un período de tiempo limitado. La memoria a largo plazo es la que nos permite recordar información durante un período de tiempo indefinido. La memoria a corto plazo se divide en memoria sensorial y memoria a corto plazo. La memoria sensorial es la que nos permite recordar información durante un período de tiempo muy corto. La memoria a corto plazo es la que nos permite recordar información durante un período de tiempo limitado. La memoria a largo plazo se divide en memoria explícita y memoria implícita. La memoria explícita es la que nos permite recordar información consciente. La memoria implícita es la que nos permite recordar información inconsciente. La memoria es una función esencial del cerebro y es necesaria para el aprendizaje y el desarrollo.

La memoria es una función esencial del cerebro y es necesaria para el aprendizaje y el desarrollo. La memoria se divide en memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo es la que nos permite recordar información durante un período de tiempo limitado. La memoria a largo plazo es la que nos permite recordar información durante un período de tiempo indefinido. La memoria a corto plazo se divide en memoria sensorial y memoria a corto plazo. La memoria sensorial es la que nos permite recordar información durante un período de tiempo muy corto. La memoria a corto plazo es la que nos permite recordar información durante un período de tiempo limitado. La memoria a largo plazo se divide en memoria explícita y memoria implícita. La memoria explícita es la que nos permite recordar información consciente. La memoria implícita es la que nos permite recordar información inconsciente. La memoria es una función esencial del cerebro y es necesaria para el aprendizaje y el desarrollo.

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Graduación consiste en la traducción parcial del texto titulado *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* de Rebecca L. Oxford¹ (Estrategias para aprender un idioma: lo que todo educador debe conocer), editado en 1990. Yerlin Jara Amores, elaboró la traducción de los capítulos I y II del texto original, las actividades para los lectores y los ejercicios para los alumnos que están al final de estos capítulos y, también, las notas de la autora. Cecilia Escalante Rivas, elaboró la traducción del tercer capítulo y las notas de la autora correspondientes a este capítulo.

En la segunda sección de este Trabajo de Graduación, se incluye la elaboración de la Memoria de trabajo donde en la introducción se ofrece un análisis del texto original y los aspectos relevantes que se tomaron en cuenta durante el proceso de traducción. A partir de este análisis, se propondrá la elaboración de procedimientos que implican en algunos casos, la realización de cambios léxicos y sintácticos durante el proceso de traducción para lograr una equivalencia en el mensaje de la lengua terminal y, a la vez, facilitar este proceso; como consecuencia, el lector meta, que en este particular se refiere al educador, entenderá con claridad el tema que se explica, o bien, los ejemplos que se presentan. Además, esta Memoria se divide en cinco capítulos: el primero de ellos se titula, *Generalidades con respecto al texto original y a la versión traducida*; el capítulo II, *Cómo uniformar el estilo y la terminología en una traducción en equipo*; el capítulo III, *Consideraciones en torno a la traducción de títulos y subtítulos en relación con el campo académico-pedagógico*; el capítulo IV, *La adaptación de ejemplos tomando en cuenta los aspectos culturales en la lengua terminal*; y, el capítulo V, *El análisis de la terminación -ing de algunos lexemas según la categoría gramatical*. En la tercera sección se adjunta una copia del texto original que se utilizó para esta traducción.

La autora del texto original ha demostrado un interés profundo en difundir una enseñanza centrada en los métodos audiolingüísticos contraponiéndose a los métodos de gramática-traducción que generalmente se han utilizado en el transcurso de los años.

¹ Oxford, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. s.l. E.E.U.U.: Editorial Heile & Heile Publishers, 1990.

Una característica muy valiosa del texto es que Rebecca Oxford no escribió el libro con base en la lectura de muchos textos, sino que vivió y ejecutó todo el contenido para luego, darnos a conocer los datos que recopiló de su experiencia.

La función del libro es informar al lector acerca de las estrategias de aprendizaje, así como proveer ideas para aplicarlas de una manera provechosa para el educando. Primero se explica la importancia de las estrategias, luego se describe la organización del libro donde se mencionan dos tipos de lectores: 1. aquellos a quienes les interesan todas las estrategias sin importar su contenido y 2. aquellos que se interesan en detalles específicos de las estrategias, en especial, la evaluación y las técnicas de capacitación; y finalmente, se hace referencia a las estrategias de aprendizaje.

Con base en este texto, se propone elaborar la Memoria de la siguiente manera:

Capítulo 1: *Generalidades con respecto al texto original y a la versión traducida.* Consiste en un análisis global del texto traducido que sirve de base para el proceso de traducción llevado a cabo, así como para la investigación realizada en forma paralela. Esto implica un breve comentario con respecto a la intención del texto original y a la actitud del autor; también, se mencionan los aspectos estilísticos tanto del texto original como del traducido, los problemas de traducción que se presentaron en el texto y los métodos utilizados; y a su vez, se comienza a relacionar lo expuesto con los capítulos que se desarrollarán posteriormente.

Capítulo II: *Cómo uniformar el estilo y la terminología en una traducción en equipo.* Es muy importante, porque con frecuencia un equipo de traductores se encarga de la traducción de un libro. Cada traductor tiene su propio estilo y utiliza términos que varían de una persona a otra. Por lo tanto, si más de una persona traduce diferentes secciones del mismo trabajo, se debe buscar la manera de uniformar todas las partes de

modo que al leerlas parezca como si un sólo traductor hubiese realizado el trabajo completo. Esta uniformidad se puede lograr mediante la revisión detallada de las partes traducida, la elaboración de una lista de términos del texto original con sus respectivos equivalentes en la lengua terminal para seleccionar los más apropiados, el análisis de la puntuación y el estudio del formato.

Capítulo III: *Consideraciones en torno a la traducción de títulos, subtítulos, epígrafes y preguntas preliminares en relación con el campo académico pedagógico.* Se profundizará en el análisis de las características particulares de estos elementos como unidades textuales para así determinar la forma en que se elaboran en el idioma original y luego, ver su uso en el texto traducido tomando en consideración el campo académico pedagógico.

Capítulo IV: *La adaptación de ejemplos tomando en cuenta los aspectos culturales en la lengua terminal.* El texto original se dirige a hablantes de la lengua inglesa estadounidense; por lo tanto, los ejemplos son comprensibles para esos lectores, y debido a que los receptores del texto terminal son habla hispana costarricense, un calco literal no permite la equivalencia en el mensaje. Se hace necesario entonces, aplicar la adaptación que Vázquez-Ayora define como la expresión de un mismo mensaje por medio de otra situación equivalente (p. 322).

Capítulo V: *El análisis de la terminación -ing de algunos lexemas según la categoría gramatical.* Las palabras terminadas en -ing aparecen con frecuencia en los textos del idioma inglés; por esta razón, si se hace un calco literal en la traducción estaríamos enfrentando el problema de los anglicismos de frecuencia.

JUSTIFICACIÓN Y APORTES PREVISTOS

Se considera que la traducción parcial de este libro es muy útil para los educadores, ya que al contar con un texto en español sobre las estrategias para aprender un idioma,

pueden ampliar su conocimiento en cuanto al uso de éstas para mejorar el proceso de enseñanza basado en métodos audiolingüísticos. En la actualidad, el empleo de estos métodos se facilita ya que existe bastante equipo y material de apoyo; razón por la que se puede aprovechar muy bien la aplicación de estas estrategias.

Es importante mencionar que las estrategias de aprendizaje que se mencionan en el texto original no sólo se adaptan a la enseñanza del idioma inglés, sino también a cualquier otro e incluso, en algunas ocasiones se aplican en la enseñanza en general si se realizan las adaptaciones correspondientes. Esto se puede demostrar con una cita tomada del texto original:

As a further testimonial to the value of the book, the volume underwent field testing and was received quite favorably by teachers, teacher trainees, and language learners... This book was found to heighten an awareness of how to learn in general, not just how to learn languages. (p vii)

El trabajo contiene aportes muy importantes a la traductología. Entre ellos está la traducción de los términos de este campo en particular; se deben escoger muy bien los más apropiados porque, de otro modo, cambiaría el sentido original significativamente.

Otro aspecto importante para la traductología es la traducción de títulos y subtítulos así como también, los epílogos de otros autores que Oxford incluye seguido del título de cada capítulo. Estas últimas poseen una forma algo poética, pretenden persuadir al lector para que medite sobre el mensaje que transmite por medio de su contenido; lo difícil es mantener en la traducción la misma intención que tienen en el original. En cuanto a la traducción de títulos y subtítulos se propondrán, en la versión traducida, los términos más aptos que especifican y caracterizan de forma verídica las estructuras gramaticales que se presentan en un texto de esta naturaleza.

Otro de los aportes previstos más importantes consiste en elaborar una guía para uniformar el estilo y los términos en una traducción en equipo. Esta guía es el resultado de nuestra experiencia adquirida durante el proceso de traducción.

También es necesario, como se mencionó antes, que el traductor utilice la adaptación para lograr la transmisión del mensaje. La equivalencia cultural en la traducción de los

ejemplos del capítulo III del texto terminal, se puede lograr mediante la adaptación. Por lo tanto se ofrece un procedimiento a seguir para aplicar la adaptación donde se pretende captar el mensaje para buscar un equivalente del léxico en la lengua terminal y colocarlo en un contexto cultural.

Un último aporte por considerar consiste en la elaboración de un procedimiento a seguir en la traducción de lexemas en inglés terminados en *-ing* y su correspondiente equivalente en castellano, tomando en cuenta su categoría gramatical. Es importante mencionar que en algunos casos se omitió la traducción de la palabra que trae esa terminación para que no se diera la cacofonía en el texto terminal. Entiéndase por cacofonía según la definición de Ethel Pazos como “repetición molesta de sonidos, ya sea una consonante o bien, una sílaba” (*Frecuentes errores en el uso de la lengua*, p. 59).”

Para lograr naturalidad en el texto traducido, se consideran las recomendaciones de autores reconocidos como Vázquez-Ayora en la obra *Introducción a la traductología*, Valentín García Yebra en la obra *Teoría y práctica de la traducción* y otros; sin embargo, para la elaboración de la guía para uniformar el estilo y los procedimientos en la adaptación y la terminación *-ing* que se presentan en este apartado, resultado de la necesidad de canalizar en forma correcta el mensaje, realizamos un análisis profundo de la situación y el vocabulario para buscar equivalentes metalingüísticos y luego efectuar los cambios pertinentes de acuerdo con la experiencia adquirida durante el proceso de traducción. A pesar de que autores reconocidos brindan muchas recomendaciones, ésta es la primera vez que se presentan la guía y los procedimientos antes mencionados para solucionar estas dificultades lingüísticas, así que estamos seguras de que servirán de gran ayuda a los traductores, profesores y estudiantes.

ANTECEDENTES

Durante el proceso de traducción se enfrentan muchos problemas; sin embargo, en este trabajo de traducción se hace referencia a varios aspectos de interés con un propósito retórico, es decir, que el mensaje se transmita con naturalidad a la lengua terminal.

Algunos autores como Jack Child en su obra *Introduction to Spanish Translation*; Christine Nord en *II Encuentros complutenses en torno a la traducción*; Juan Gabriel López Guix y Jacqueline Minett Wilkinson en *Manual de Traducción*, se refieren a la traducción de títulos y subtítulos en general, pero como no se pueden delimitar en un tema en particular, no existen ejemplos concretos de acuerdo con el campo de la educación. Estos autores proveen y describen la información necesaria que nos sirvió como base para obtener nuestras conclusiones de acuerdo con nuestra experiencia. Christiane Nord dice:

El título representa un problema de traducción que vale la pena estudiar más adelante, y no sólo por razones prácticas [...] sino también por razones 'translatológicas' [...] el traductor tiene que formular un título que *funcione* en la cultura terminal para servir lealmente al receptor de la traducción, *respetando* al mismo tiempo con máxima fidelidad la intención del autor original (*II Encuentros complutenses en torno a la traducción*, pp. 153 y 154)

También Gerardo Vázquez-Ayora expresa:

La elaboración de títulos es una ciencia aparte, poco conocida y muy descuidada, causa de los mayores problemas del traductor [...] Sólo pueden resolverse con la aplicación de los métodos de adaptación, equivalencia y modulación [...] La traducción de títulos es un arte no descubierto todavía en los organismos internacionales. (*Introducción a la traductología*, pp. 396 y 397)

Como se vislumbra, estos autores proponen pautas generales a seguir en cuanto a este tema, pero no se hace mención directamente a la traducción de títulos en el campo académico-pedagógico.

Otro aspecto muy poco discutido es cómo uniformar el estilo y la terminología cuando se traduce en equipo. En el texto *II Encuentros complutenses en torno a la traducción*, editado por Raders y Conesa, se incluye un apartado que se titula "Traducir en colectivo: una experiencia singular" (p. 76) donde se narra la vivencia que tuvieron unos traductores. Sin embargo, no se ofrece información acerca de la forma utilizada para trabajar en equipo.

En los trabajos de graduación realizados por Irene Artavia Fernández, Magaly Chaves Solano, Carlos Méndez Bonilla, Carlos Recinos Barahona, Inés Salazar y Viviana Solís Alpizar se aborda el tema de la adaptación, pero no se ha presentado un procedimiento a seguir para aplicar la adaptación. Asimismo, se analiza la traducción de algunos lexemas con la terminación *-ing*, pero no los ya lexicalizados como *during*, *weeding*, *morning*, ni el tiempo progresivo, como *we are reading*, *I am listeting*, ni los títulos, porque se detallan en el capítulo III.

Objetivo general del capítulo I

1. Analizar las características del T.O. y del T.T[†].

Objetivo específicos

- 1.1. Discutir si las características del T.O. como la intención del autor, la función del libro y otros aspectos se conservan en el T.T.
- 2.2. Presentar un breve resumen de los métodos que se utilizan en la traducción.

Objetivo general del capítulo II

1. Desarrollar una metodología para asegurar una uniformidad sistematizada en una traducción colectiva.

Objetivos específicos

Los siguientes objetivos específicos se definen como propuestas que deben probarse con el fin de elegir cuál de todos es más funcional para este tipo de traducción.

- 1.1. Comentar el estilo y la terminología que creemos conveniente para nuestra versión traducida antes de empezarla.
- 1.2. Buscar la manera de uniformar el estilo y la terminología al comentar las diferencias que van surgiendo durante la traducción.

[†] Para mayor claridad se emplean las siguientes abreviaturas: T.O., se refiere al Texto Original y T.T., Texto Terminal.

1.3. Leer la versión traducida del otro traductor y subrayar las diferencias para luego elegir el estilo y la terminología apropiada.

Objetivo general del capítulo III

2. Identificar el tipo de problema que se puede presentar en cuanto a la traducción de títulos, subtítulos, epígrafes y preguntas preliminares en este libro en particular y luego ofrecer las recomendaciones pertinentes para traducciones posteriores.

Objetivos específicos

2.1. Definir qué función cumple el título en la cultura terminal, siguiendo los lineamientos de otros autores.

2.2. Analizar la traducción de los títulos en forma de pregunta retórica que aparece en el libro.

2.3. Analizar la terminología que se emplea en los títulos y subtítulos de este libro para que la versión traducida cumpla con las funciones que se le otorgaron en el original.

2.4. Analizar la estructura y la intención de los epílogos que aparecen debajo de los títulos de cada capítulo, y realzar su importancia en la versión traducida.

2.5. Ofrecer las recomendaciones necesarias para tratar de conservar el contenido del texto en los títulos, con base en los resultados que se obtengan.

Objetivo general del capítulo IV

3. Formas para aplicar la adaptación en la traducción de ejemplos para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Objetivos específicos

3.1. Transmitir el mensaje de los ejemplos del texto original mediante la adaptación.

3.2. Consultar varias fuentes para encontrar el (los) equivalente(s) en la lengua terminal.

3.3. Elaborar un procedimiento para utilizar la adaptación en la traducción de ejemplos.

Objetivo general del capítulo V

4. Elaborar un sistema de análisis para la traducción de las palabras terminadas en *-ing*.

Objetivos específicos

4.1. Lograr que la palabra terminada en *-ing* tenga su correspondencia gramatical de acuerdo con la lengua terminal.

4.2. Identificar el vocabulario lexicalizado, el tiempo progresivo y los títulos para omitirlos en el análisis.

Se han expuesto los objetivos propuestos del presente trabajo que reúnen aspectos de análisis valiosos para el campo de la traductología. También, el análisis de los temas, le permitir al traductor realizar un trabajo caracterizado por una correspondencia léxica y cultural entre el texto original y el texto traducido y contribuye al aporte de conocimientos que beneficiarán a educadores, estudiantes y lectores en general. No sólo se toman en cuenta fundamentos teóricos de autores conocidos, sino también nuestras experiencias durante el proceso de traducción porque éstas conllevan a un resultado objetivo.

CAPÍTULO I

Aspectos generales del texto original y de su traducción

Introducción

El papel que desempeña el traductor es muy importante porque tiene que comunicar el mensaje del texto original tomando en cuenta muchos aspectos del emisor. Christiane Nord en *Text Analysis in Translation*, explica

The translator is not the sender of the ST message but a text producer in the target culture who adopts somebody else's intention in order to produce a communicative instrument for the target culture, or a target-culture document of a source-culture communication. (p. 11)

Con base en esta opinión, el traductor debe conocer la intención del emisor y otros aspectos relacionados con la cultura. Es aquí donde surge la necesidad de que el traductor lleve a cabo un análisis del texto para obtener un resultado satisfactorio en el proceso de traducción. Por lo tanto, en el presente capítulo se exponen las generalidades con respecto al análisis del texto original y del texto meta, como por ejemplo, una breve reseña del texto; la intención del texto, la actitud de la autora hacia el tema, el tipo de publicación, los aspectos estilísticos, los lectores, las referencias culturales, los campos y temas principales y los tipos de discurso. También se ofrece información sobre el texto traducido como los problemas de traducción que se presentaron y los métodos utilizados para permitirle a los lectores una comprensión clara de ambos textos.

Para este análisis del texto se toman como base la opinión de algunos autores reconocidos como Christiane Nord, Gerardo Vázquez-Ayora, Hilda Basulto, Juan Gabriel López Guix y Jacqueline Minett Wilkinson, entre otros.

Breve reseña del texto original

El libro se titula *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* de Rebecca L. Oxford, que se tradujo como *Estrategias para aprender un idioma: lo que todo educador debe conocer*. Inicia con una anécdota personal de la autora, luego ofrece una explicación detallada del texto en general para guiar al lector.

Además, el libro nos ofrece una serie de estrategias que sirven para aprender, no sólo el idioma inglés, sino cualquier otro. El primer capítulo se titula "Consideraciones sobre las estrategias para aprender un idioma", y luego incluye un epílogo de Peter Strevens que dice "Los mejores educadores son los que se centran en el educando". Bajo este epílogo aparece una serie de preguntas preliminares con el fin de proporcionarle al lector una idea general de lo que leerá.

Antes de explicar cada una de las estrategias, el capítulo empieza con una breve explicación de por qué son importantes las estrategias de aprendizaje; expresa que son las herramientas que originan una participación más activa y dirigida, la cual es necesaria para desarrollar una capacidad comunicativa.

El segundo subtítulo se refiere a la organización y mejor utilización del libro, y se subdivide en: a) "Pautas para lectores en general", los que estén interesados en obtener un conocimiento amplio de las estrategias de aprendizaje; y b) "pautas para los lectores interesados principalmente en la evaluación de las estrategias específicas y las técnicas de capacitación", que se refiere a aquellos lectores que deseen informarse sobre la evaluación de estrategias y técnicas de adiestramiento en particular.

El tercer subtítulo, se refiere a los términos que se mencionan con más frecuencia en el libro, para luego explicar cada uno detalladamente, y el cuarto inicia haciendo referencia a las estrategias como tales: "Características de las estrategias para aprender un

idioma”; estas estrategias se resumen en un cuadro en el que aparecen 12 características según la autora y luego se describen una por una.

A partir de este punto, se exponen las estrategias específicamente y se expresa que existe un sistema nuevo para aprender un idioma; además, aparece una serie de esquemas que desglosan las estrategias de acuerdo con sus funciones.

El segundo capítulo se titula “Estrategias directas para emplear el idioma” y el formato de entrada es el mismo del capítulo anterior: un epílogo de T. Eliot y unas preguntas preliminares. Este capítulo presenta un desglose de cada una de las estrategias, las explica con detalle y de forma amplia.

Primero, se hace un breve comentario de las estrategias directas (se les llama estrategias directas a las que se relacionan directamente con el idioma extranjero), para luego desglosarlas una por una. Algunas de ellas son:

1. Las Estrategias de la memoria, que se subdividen en:
 - a. La creación de vínculos mentales.
 - b. El empleo de imágenes y sonidos.
 - c. El repaso bien hecho.
 - d. El empleo de la acción.
2. Las Estrategias cognoscitivas, que se subdividen en:
 - a. La práctica.
 - b. La recepción y la emisión de mensajes.
 - c. El análisis y el razonamiento
 - d. La creación de estructuras para la información y la producción.
3. Las Estrategias de compensación, que se subdividen en:
 - a. La suposición inteligente.
 - b. La superación de las limitaciones en la expresión oral y en la expresión escrita.

El tercer capítulo se titula "La aplicación de estrategias directas a las cuatro habilidades del idioma". Incluye un epílogo de un proverbio ruso. En este capítulo, como su título lo expresa, se analiza la utilidad de las estrategias directas para desarrollar las cuatro habilidades del idioma. Este análisis se presenta mediante una gran variedad de ejemplos.

A estos tres capítulos traducidos se adjuntan las notas de la autora y, al igual que en el original, quedan al final del texto traducido porque son muy extensas y además, algunas de ellas remiten al lector a la bibliografía.

Intención del texto original y del traducido

Según Nord, la intención se define como el "propósito por el cual el texto fue creado" (*Text Analysis in Translation*, p. 47). La intención de la autora es persuadir al lector para que se interese en mejorar el proceso de aprendizaje mediante el uso de las estrategias y las prácticas que se mencionan en el texto. Esto se expone en el apartado que tiene como subtítulo "Pautas para lectores en general"; primero que todo, el primer párrafo enfoca su argumento hacia el receptor directamente, le expresa que él será un "lector común" y dice: "Siguiendo esta secuencia, usted encontrará paso a paso las estrategias para aprender un idioma..." y posteriormente, describe los pasos a seguir para el mayor aprovechamiento del libro. Luego el tercer párrafo se refiere a la utilidad que posee el texto, no sólo para el lector directo, sino también para los estudiantes. Lo anterior se demuestra de la siguiente manera: "No sólo lleve a cabo las actividades para los lectores, sino también los ejercicios que pueda hacer con sus estudiantes [...] lo que hace que las estrategias para aprender un idioma tomen vida en sus propios estudiantes" (p. 6). Mediante estos y otros ejemplos, la autora tiene como propósito primordial despertar el interés del lector desde el momento en

que empieza a leer el texto. Además, su estructura, que se conserva en la traducción, atrae al lector de manera inconsciente y lo invita a leer, ya que los capítulos no son muy extensos. Oxford fue muy audaz por la forma en que trata al lector, el texto inicia con su historia personal, y como es claro, cuanto más se asemeje la lectura a las vivencias del receptor, más aumenta el interés hacia el texto. Rebecca L. Oxford emplea varias técnicas, por ejemplo, la redacción de los temas no es muy extensa para permitirle al lector una comprensión fácil, las que son muy eficientes y particulares que hacen del libro un instrumento útil y atractivo para los educadores, sin importar la especialidad a la que pertenezcan.

Así queda demostrado que la intención se clasifica como informativa-vocativa y la calidez con que trata al receptor lo hace sentirse relacionado con el texto.

Esta intención de la autora se mantiene en la traducción para causar el mismo efecto en los lectores del texto terminal.

Actitud del autor hacia el tema

En este trabajo, actitud es la relación que tiene el autor con el tema que se desarrolla. Rebecca L. Oxford escribió el texto con base en sus propias experiencias. Pero antes, ejecutó el contenido del texto y luego plasmó en el papel todo lo que aprendió a través de su vida. Primero como estudiante y luego como educadora, se cansó de los métodos memorísticos que se empleaban en aquel tiempo. Cuando empezó a desempeñar su trabajo, quiso transformar la educación en algo más que memoria. Con sus propios medios y empíricamente hizo del idioma un medio de interacción, de vínculos mentales, agrupaciones y comparación de palabras, entre otros. Todo esto lo hacía y practicaba con sus alumnos, aventurándose a lo nuevo. De esta manera, pronto llegó a ser una educadora

del idioma, con métodos audiolingüísticos contra los métodos existentes de gramática-traducción.

Lo anterior se extrae de un subtítulo incluido en el prólogo, “Una historia personal”, en la que Oxford narra sus experiencias y cómo irrumpió de una forma triunfante la monotonía del aprendizaje de un idioma en su tiempo.

Algunos extractos de su historia que sirven para sustentar lo expuesto son los siguientes:

Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know is the result of years of struggling with issues of language learning and teaching. In my school and university experience [...] foreign language instruction consisted in memorized word list, recited passages [...] and no real interaction [...] I began to take events into my own hands [...] I invented my own private strategies for learning a new language, techniques including making linkages [...] By the time I became language teacher, audioligualism had arisen as a challenge to grammar-translation ... (pp. ix-x)

Es importante señalar que además de su habilidad para persuadir al lector, utiliza una técnica especial: el uso del *-ing*, para otorgarle un sentido de continuidad y la apariencia de que, aunque pasen muchos años, los términos empleados no serán obsoletos.

Tipo de publicación del texto original y de la traducción

El medio por el cual se transmite la información es a través de un libro. Aparte de ser el medio preferido por la audiencia, es el más indicado para exponer todas las características de las estrategias para aprender un idioma, porque el emisor puede extenderse sin importar la cantidad de páginas y además, tiene la posibilidad de desarrollar el tema con la debida claridad. El texto está dividido en capítulos, que se dividen en temas y éstos en subtemas. El texto traducido mantiene el mismo formato del texto original, en la mayoría de los aspectos, por ejemplo, el empleo de la negrita en los

títulos y subtítulos y el uso de cursiva, pues le facilitan al lector encontrar el tema que desea.

Aspectos estilísticos del texto original

Según Vázquez-Ayora el estilo se define como: “el empleo voluntario y consciente de las potencialidades estilísticas de una lengua” (*Introducción a la traductología*, p. 70) Hilda Basulto ofrece una definición más clara y entre una serie de definiciones, es la más apropiada para este texto:

Conjunto de procedimientos con que un escritor se apropia, con fines expresivos, de los recursos que le ofrece la lengua: es un acto selectivo sobre el material lingüístico, a fin de obtener determinados efectos. (*Curso de redacción dinámica*, p. 121)

El estilo es un elemento importante al redactar un texto, ya que caracteriza al autor y varía mucho de acuerdo con el instrumento de comunicación que se desea emplear. Rebecca L. Oxford utiliza varias técnicas, unas ya mencionadas en los apartados anteriores, como por ejemplo introducir el capítulo con un epílogo alusivo al contenido del título y una serie de preguntas preliminares para otorgarle al lector una visión general de lo que se tratará; utiliza también la letra cursiva para resaltar aspectos importantes que se deben tomar en cuenta. El siguiente ejemplo es una muestra de ello:

Like any book, this book uses terms in certain ways, and it is helpful to understand these at the outset. The following are some important terms: *learning and acquisition, process orientation, four language skills, second language and foreign language*.... (p. 4)

El uso de esquemas es otra técnica que ayuda a que la explicación de las estrategias quede más clara; por lo que estos esquemas se mantienen en el T.T.

Los lectores del texto original y de la traducción

Los receptores o lectores del texto original no pueden ser los mismos del texto terminal, porque pertenecen a comunidades distintas, los lectores del texto original tienen

una lengua y cultura estadounidense; mientras que los lectores del texto terminal tienen una lengua y cultura costarricense, para esta traducción, según lo explica Christiane Nord en *Text Analysis in Translation*: "Every TT* recipient will be different from the ST recipient in at least one respect: he is a member of another cultural and linguistic community" (p. 52).

Existen semejanzas entre los lectores en cuanto al campo académico-pedagógico. Ambos textos están dirigidos a lectores que se desempeñan como profesores de un segundo idioma, o bien un idioma extranjero, especialmente en secundaria y enseñanza de adultos; sin embargo, estos textos también pueden ser considerados como recursos valiosos por otras entidades.

Nord, explica algunos aspectos que ayuda a obtener información del receptor y dice:

As in case of the sender, information about the recipients can first of all be inferred from the text environment (e.g. dedications, notes), including the title (e.g. "Bad Child's Pop-Up Book of Beasts"). It can also be elicited from the information obtained about the sender and his intention or from the situational factors, such as medium (cf. example 3.1.3./2), place, time, and motive (cf. example 3.1.3./3). (p. 55)

A partir de esta cita, se encontraron algunas características del lector que mencionaremos a continuación. Según el título del texto original, se puede inferir que el lector debe tener un conocimiento previo sobre las estrategias para aprender un idioma, por lo tanto, debe estar inmerso en el campo de la educación. Cuando se lee la otra parte del título *What Every Teacher Should Know* (lo que todo educador debe conocer), se entiende que el lector es un adulto. Otro factor importante es que el texto presenta un vocabulario que se puede comprender no importando el tiempo transcurrido desde que se elaboró el texto, esto ayuda a inferir que el receptor comprenderá la terminología utilizada en el texto.

* TT: Texto terminal y ST: texto original

Referencias culturales del texto original y sus correspondencias con la cultura receptora de la traducción

La autora nos relata que la enseñanza de un idioma extranjero se daba mediante la traducción, por medio del método conocido como "Gramática-Traducción", que consistía en memorizar listas de palabras, recitar textos, etc., y no se habría pasado a una interacción real con el idioma ya que la mayoría de los profesores no consideraban la comunicación como una prioridad. Todo esto tiene correspondencia con la cultura receptora del T.T. pues, en un inicio, la enseñanza del idioma extranjero se impartía de igual manera; es a través de los años que la enseñanza ha sufrido cambios positivos en ambas culturas. Cabe mencionar que en la cultura del texto original, estos cambios han sido más rápidos y eficientes debido a algunas de sus características como el contar con una tecnología avanzada, y de ser un país desarrollado en comparación con el de la cultura del texto traducido, es decir, los Estados Unidos (1990) con respecto a Costa Rica.

Por otro lado, la comunicación se ha convertido en una prioridad en muchas aulas de clase en las que se imparte un idioma extranjero, lo cual abre las puertas a un desarrollo lingüístico más eficaz en ambas culturas.

Algunos ejemplos del texto original tuvieron que ser adaptados en el texto terminal para lograr una equivalencia cultural. Sin embargo, hubo unos ejemplos que a pesar de adaptarlos, mantienen el contexto cultural estadounidense; sin embargo, sí se transmitió el mensaje, que consistía en explicar la estrategia, como sucedió en el ejemplo del acronismo **HOME'S** (T.O., p. 60) y **HEMOS** (T.T., p. 72); aquí el mensaje se transmitió efectivamente, pero no se eliminó el contexto cultural: los nombres de los Grandes Lagos.

Los campos y temas principales presentes en el texto

La psicología es uno de los campos que le permiten al profesor ejercer control sobre los estudiantes y lograr un aprendizaje de mejor calidad, por lo tanto, este campo se encuentra implícito en el texto original desde el momento en el que el profesor deja de ser un moderador, al utilizar las estrategias de aprendizaje, y da nacimiento a una clase autónoma sin perder el control del todo. Asimismo, la lingüística, el estudio comparativo y

filosófico de las lenguas, está presente en el texto. Las estrategias de aprendizaje expuestas en el texto original son una fuente de gran valor para que el estudiante logre un desarrollo lingüístico de manera espontánea en el idioma extranjero.

Tipos de discurso

Durante la traducción se enfrentó la forma más común de vinculación oracional en el inglés como es la “marcada preferencia por la yuxtaposición y la coordinación; el castellano, en cambio, hace un uso general mucho más amplio de la subordinación” (*Manual de Traducción*, p. 89). En el T.O. se presentan oraciones cortas separadas por punto y seguido, por punto y coma; la cual es una característica gramatical del inglés. En la traducción, las oraciones están separadas en muchos casos por conectores como por ejemplo: *sin embargo*, *por otro lado*, *por lo tanto*, *es decir*, y otros. Estos conectores permiten la subordinación que se emplea bastante en castellano y de este modo la traducción parece natural en la lengua terminal.

Otro aspecto que se debe considerar es el orden de las palabras, que en la lengua española gozan de gran movilidad, mientras que en inglés sucede lo contrario “la mayor libertad sintáctica del castellano con respecto a la rigidez del inglés es posible gracias a la conservación en castellano de las desinencias verbales” (*Manual de Traducción*, p. 91).

Otros rasgos y aspectos pertinentes

A continuación se mencionan los aspectos que se desarrollarán con mayor amplitud en los capítulos siguientes.

En el capítulo II se analizan aspectos relacionados con la traducción en equipo, la que no se ha tomado en cuenta por los autores conocidos, por lo tanto, no hay mucha información sobre el procedimiento adecuado en esta modalidad; el propósito es proveer información y sugerir un procedimiento de acuerdo con nuestra experiencia. El capítulo III se refiere a la traducción de títulos y subtítulos en un texto académico pedagógico, este punto se ha estudiado en libros de autores reconocidos como Chirstine Nord y

Newmark, en forma general y no relacionados con un campo específico, como en el académico pedagógico, que es el que se analiza en esta oportunidad. El capítulo IV hace referencia a la adaptación de ejemplos en la cultura receptora ya que se considera primordial la transmisión del mensaje aunque se realice un cambio evidente en el léxico y, de esta manera, al comprender el mensaje se aplica la estrategia que se está exponiendo; el capítulo V consiste en la traducción de términos acompañados de la partícula *-ing* como son los gerundios, participios y otros, donde se necesitó de una equivalencia de léxico aceptada por la lengua receptora, la cual conllevó a una transformación de categoría gramatical de los términos mencionados.

Textos Paralelos

Por otro lado, los textos paralelos también han sido de utilidad para la consulta de términos relacionados con el campo de la educación. Existen muchos textos sobre esta especialidad, sin embargo, algunos de ellos son traducciones que contienen términos incorrectos como es el caso de la palabra en inglés "*cognitive*", que aparece traducida como "*cognitiva*" en lugar del uso apropiado en español: "*cognoscitiva*"; también, se conserva la sintaxis del inglés, como la yuxtaposición y la coordinación lo cual pone en relieve que el texto es una traducción. Afortunadamente, otros textos escritos en español fueron de extrema ayuda durante el proceso de traducción ya que contienen términos que se encuentran en el texto original, lo que ayudó en la traducción; por ejemplo: *adquirir*, *aprender a aprender*, *recursos mnemónicos*, entre otros. También se encontraron términos indispensables en el libro titulado: *Estrategias de aprendizaje* (ver bibliografía), los cuales se usaron en la traducción; por ejemplo, *la aplicación*, *el repaso*, *el empleo*, entre otros, que están relacionados con las palabras terminadas en *-ing* en inglés (ver también capítulo V).

Métodos de traducción considerados en el texto

El texto original está escrito en un estilo formal con un enfoque pedagógico, además tiene una función informativa-vocativa y la intención de la autora consiste en que los educadores tomen conciencia de la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza de un segundo idioma o idioma extranjero. Todos estos aspectos se conservan en la traducción ya que se dirige a lectores relacionados con el campo de la educación. Partiendo de este hecho, diremos que la transmisión del mensaje es lo primordial para mejorar el proceso de enseñanza y debido a que el texto original está saturado de ejemplos para comprender con satisfacción lo que se explica, se hizo necesaria una traducción oblicua en la que los lectores de la cultura receptora comprendieran con facilidad los ejemplos de acuerdo con su medio ambiente y los conocimientos de su lengua materna. Todo esto conlleva a la aplicación de procedimientos en la traducción que permitan explicar con claridad el tema y también, adaptar los ejemplos para que guarden relación con la lengua receptora y, por lo tanto, se puedan llevar a cabo en las aulas de clase.

Es importante señalar que se empleó la traducción oblicua que Vázquez-Ayora, en su obra *Introducción a la traductología*, define "... como el resultado de la aplicación de una serie gradual de procedimientos y métodos" (p. 266).

La traducción oblicua permite libertad en el proceso de traducción, es decir, no se traduce palabra por palabra o, mejor dicho, no se realiza un calco literal ya que la transmisión del mensaje es lo más importante. Entre los procedimientos y métodos que caracterizan a la traducción oblicua se encuentran la transposición, la modulación, la equivalencia, la adaptación, la amplificación, la explicitación, la omisión y la compensación. Todos ellos permiten que el traductor evite la interferencia lingüística y logre una mayor equivalencia en la traducción, es decir, que exprese el mensaje claramente

en la lengua terminal independientemente de los cambios que se den en las estructuras sintácticas según lo dice Vázquez-Ayora "... las lenguas segmentan la realidad de muy diversas maneras y expresan de diversas maneras esos segmentos... Por lo tanto, la coincidencia simultánea de estructuras y significaciones es muy rara" (p. 259).

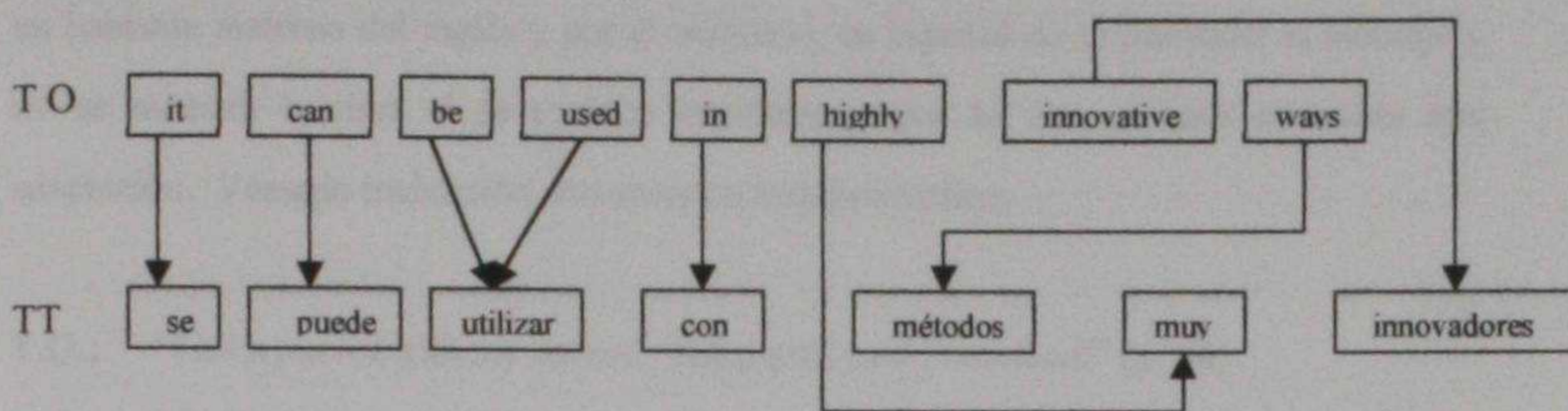
Para traducir este texto se necesita la combinación de varios métodos; por ejemplo la adaptación, que según Newmark en su obra *Manual de Traducción* "se usa principalmente en obras de teatro (comedias) y poesía" (p. 71); sin embargo, es indispensable en el presente texto terminal ya que al traducir los ejemplos que la autora cita con base en las características propias de su idioma materno, se deben hacer adaptaciones para evitar un calco cultural, que podría ocasionar la pérdida de elementos extralingüísticos necesarios para que el texto adquiera su valor y utilidad en la lengua terminal; ésto se expone detalladamente más adelante.

Los métodos de la traducción oblicua que se aplicaron en este trabajo y su respectiva justificación se mencionan a continuación.

La transposición. Este método es indispensable en la traducción oblicua, y su definición y finalidad, según Vázquez-Ayora, es la siguiente:

La finalidad del procedimiento de la transposición es lograr la naturalidad de expresión en LT, en todos sus niveles, es decir, en el léxico, en la estructura y en el enunciado, y se puede definir como el procedimiento por el cual se reemplaza una parte del discurso del texto de LO por otra diferente que en el texto de LT lleve el principal contenido semántico de la primera. (p. 268)

Veamos un ejemplo:



Si observamos esta transposición, existe correspondencia en todos los segmentos. Sin embargo, el caso particular aquí es el adverbio en inglés *highly* cuya traducción en castellano contiene la terminación *-mente*, pero para evitar un anglicismo de frecuencia, se utilizó el método de transposición y de esta manera, el adverbio sufrió cambios gramaticales; de cualquier forma, aunque las estructuras no correspondan con exactitud, lo importante es que existe una coincidencia de contenido. Entonces, el adverbio en inglés se reemplaza por una locución adjetiva unida al sustantivo que califica, en este caso *métodos*, por la preposición *de*, es decir, que no se refiere a métodos corrientes, sino a métodos nuevos. De lo expresado resulta que la transposición otorga mayor naturalidad a la traducción.

La adaptación. Ésta se define, según Vázquez-Ayora como “el proceso de conformar un contenido a la visión particular de cada lengua” (*Introducción a la traductología*, p. 324). Contrario a la traducción literal, la adaptación como método de traducción oblicua, permite una viabilidad cultural ya que algunos ejemplos tendrán sentido para los hablantes de la lengua inglesa pero no para los de la lengua terminal. Al aplicar la adaptación se realiza una serie de cambios léxicos y sintácticos necesarios para que el mensaje del emisor se transmita al receptor. Estos cambios son necesarios porque “no podemos pues pretender recortar la realidad en la misma forma en que lo hacen los hablantes de la otra lengua” (Vázquez-Ayora, p. 326).

En el texto original se presentan varios ejemplos en los que se realizaron adaptaciones. En el ejemplo de la rima, ésta se presenta como un método de estudio a

través de la representación de sonidos en la memoria. Este ejemplo es comprensible para un hablante materno del inglés y por el contrario, en español no se transmite el mensaje y no se muestra la rima si se traduce literalmente, por lo que se hace necesaria una adaptación. Véase la traducción con un calco metalingüístico:

T.O.: "I hit a *parrot* with my *carrot*. The *parrot* said I am *dead!*" (p. 64)

T. T.: "Golpeé una *cotorra* con mi *zanahoria*. La *cotorra* dijo: ¡Estoy *muerta!*" (p. 79)

En el siguiente ejemplo se emplearon palabras diferentes para mostrar la rima y facilitar al lector la comprensión del mensaje. Véase ahora la adaptación lograda de la versión anterior:

T.T.: "Golpeé una *cotorra* con mi *gorra*; la *cotorra* ha *exclamado*, ¡Me han *matado!*"

Consideremos otro ejemplo en el que se utiliza el acronismo *GO* para representar los subgrupos que desglosan a las estrategias de compensación (que representan la técnica de emplear los acronismos para recordar frases importantes).

T.O.: "Guessing Intelligently in Listening and Reading, and Overcoming Limitations in Speaking and Writing... These two sets can be remembered by the acronym **GO**, since 'Language learners can **GO** far with compensation strategies.'" (p. 47)

Al traducir al español se deben tomar en cuenta las variantes de la lengua porque si se traduce literalmente no tendría sentido, por lo tanto, una opción es la siguiente:

T.T.: "La **suposición** inteligente en la comprensión auditiva y la comprensión de lectura y la **superación** de limitaciones en la expresión oral y la expresión escrita... Estos dos subgrupos se recuerdan con el acronismo **súper** ya que 'Los educandos se sienten **súper** con las estrategias de compensación'" (p. 57)

La modulación. Esta “es una noción de estilística comparada y consiste en un cambio de la ‘base conceptual’ en el interior de una proposición, sin que se altere el sentido de ésta, lo cual viene a formar un ‘punto de vista modificado’ o una base metafórica diferente.” (Vázquez-Ayora, p. 291). En vista de que cada lengua tiene su estilo lingüístico, cuando se quiere transmitir un mensaje se deben buscar los términos propios de la lengua receptora para evitar una redacción extraña. Vázquez-Ayora nos da un ejemplo para comprender el método de modulación. Se traduce la siguiente frase del inglés *The machine is out of order* como *La máquina está descompuesta*. Si estudiamos este ejemplo y realizamos una traducción literal, se escucharía muy extraño la frase *La máquina está fuera de orden*; obviamente se entiende que sucede algo malo con la máquina, sin embargo no es frecuente escuchar esta frase, mientras que el término *descompuesta* es bastante utilizado y conocido (p. 294). Con este ejemplo se busca una mejor comprensión de lo que significa la modulación como método de la traducción oblicua donde el mensaje debe transmitirse con término apropiado de acuerdo a los recursos expresivos de la lengua receptora. Pueden darse muchos casos de modulación en el caso del inglés al español; por ejemplo, en el apartado *una parte por otra* del libro de Vázquez-Ayora se presenta la frase *Eyeball to eyeball* que se traduce *cara a cara* (p. 297).

Por supuesto existen ejemplos en este trabajo de traducción. Veamos el primer caso.

T.O.: “weather’s fine” (p. 74)

T.T.: “hace buen tiempo” (p. 91)

Si se realiza un calco literal diríamos “el clima está bien”, esta es una frase que entienden los receptores, sin embargo, es más común escuchar “hace buen tiempo”.

Veamos otro ejemplo.

T.O.: "take a walk" (p. 74)

T.T.: "dar un paseo" (p. 91)

Si se traduce esta frase al pie de la letra obtendríamos lo siguiente "tomar una caminata", expresión que suena extraña en la lengua terminal. Por lo general, la gente acostumbra decir "dar un paseo". Como vemos aquí, el mensaje es el mismo solo que se utilizan términos de uso común y muy conocidos.

La amplificación. Como su nombre lo dice, se refiere a una expansión en las configuraciones correspondientes de la lengua terminal. La ampliación en el siguiente ejemplo se relaciona con los anglicismos de frecuencia, tal es el caso del adverbio terminado en *-ly*, que se usan mucho en inglés y que se traduce a un adverbio terminado en *-mente*; sin embargo, su frecuencia se limita en el español "por la pesadez que comunican al estilo. Por esta razón muchos de los adverbios se traducirán por una locución adverbial" (Vázquez-Ayora, p. 337). En el siguiente ejemplo el adverbio del inglés *increasingly* se traduce como *cada vez más* para evitar la repetición excesiva de la terminación *-mente* en el texto:

T.O.: "...at first close together and then *increasingly* far apart." (p. 66)

T.T.: "... en un inicio muy seguidos y luego *cada vez más* distantes" (p. 80)

Por supuesto, no se debe entender que no se pueden traducir literalmente adverbios terminados en *-mente*, lo único que se pretende que no se utilicen demasiado.

La omisión y la sobretraducción. La traducción de todos y cada uno de los términos del texto de la lengua original distorsiona muchas veces la versión española. En un texto en inglés un término puede aparecer varias veces en un mismo párrafo para

explicar detalladamente el tema, tal aspecto es normal en esa lengua, mientras que en español sucede todo lo contrario “El castellano rehúsa explicar hasta la saciedad y pintar los detalles de la experiencia como lo practica el inglés” (Vázquez-Ayora, p. 361). Por esta razón, se puede omitir en castellano la traducción de algunas palabras inglesas siempre y cuando no se altere la transmisión del mensaje. La idea es no caer en la sobretraducción. Veamos un ejemplo:

T.O.: “Learners can use memory strategies to retrieve target language *information* quickly, so that this *information* can be employed for communication involving any of the four language skills...” (p. 68)

T.T.: “Los estudiantes pueden emplear las estrategias de memoria para recuperar, de inmediato, la *información* del idioma extranjero y comunicarse en cualquiera de las cuatro habilidades.” (p. 83)

En el inglés es habitual encontrar varias veces un término en un mismo párrafo, tal es el caso de la palabra *information* que aparece dos veces en el ejemplo del texto original. Sin embargo, utilizarlo las dos veces en el texto en español es innecesario, primero, porque partiendo del hecho de que el contenido del texto expresa el propósito de que el estudiante se comunique en el idioma extranjero mediante el empleo de las estrategias, se entiende que recuperar la información del idioma extranjero tiene como finalidad lograr la comunicación, utilizando, como es claro, esa información. Segundo, si los términos aparecen uno muy cerca del otro en un mismo párrafo, se incurre en la cacofonía, que es poco elegante (según se definió en la introducción).

En los capítulos siguientes, se abordarán con más amplitud los temas de la adaptación (capítulo IV) y la terminación *-ing* de algunas palabras (capítulo V) con excepción de las ya lexicalizadas como, por ejemplo *during*, *morning*, *wedding*, y otras; y el tiempo progresivo *he is reading*, *they are cooking* y su respectiva traducción.

Partiendo de lo expuesto en este capítulo, es necesario considerar que el texto original puede ser traducido con cierta libertad apoyándose en las soluciones oblicuas y, de este modo, evitar las divergencias lingüísticas entre las lenguas para obtener una traducción con un alto grado de equivalencia en la cultura receptora.

Tal y como lo dice el título, lo expuesto son aspectos generales tanto del texto original como de su traducción, los detalles quedan pendientes para los capítulos que se desarrollarán en su momento y con más profundidad, tomando en cuenta la opinión de reconocidos autores para que las bases sean sólidas y verídicas.

CAPÍTULO II

Cómo uniformar el estilo y la terminología

en una traducción en equipo

El traducir en equipo origina varios problemas que pocas veces se han tomado en cuenta, pues en la bibliografía disponible, se ha hecho referencia a aspectos muy generales que podrían surgir, pero no se han especificado las diferencias ni los problemas cuando se traduce en equipo; es decir, no se ha estudiado como un proceso más de la traducción que vale la pena tener presente si se decide traducir cierto material entre varias personas. Sin embargo, es un procedimiento utilizado muy frecuentemente que se evidencia en libros que han sido publicados y traducidos por varias personas.

En el texto *II Encuentros complutenses en torno a la traducción* se incluye un apartado que se titula "Traducir en colectivo: una experiencia singular" (p. 77). Partiendo de los textos que hemos investigado, éste es el único material que pudimos encontrar que se refiere a este proceso; sólo son dos páginas que describen la experiencia que tuvieron dos grupos de trabajo en la Universidad Complutense de Madrid. En éste se resumen los pros y los contras que surgieron; por ejemplo, entre los problemas están el tiempo extra que necesitaron para poner en común las diferencias y hacer las revisiones pertinentes; la operatividad del grupo, pues, mientras más integrantes discutían la versión traducida, más eran las dudas y los cambios que se proponían en cada reunión; y la versión definitiva, por los diferentes estilos que cada uno tenía para traducir que se reflejaron en la versión final. Entre las ventajas, opinan que al haber más lectores hay mayor número de interpretaciones, lo que hace que la comprensión del texto sea más objetiva. Además, la diversidad de opiniones encausa la lectura hacia una interpretación más acertada del texto; lo que proporciona conocimientos y experiencias que no se obtienen cuando se traduce individualmente. Con base en esta experiencia, consideramos muy importante el aporte de traductores que han tenido la oportunidad de trabajar en equipo, para tener una idea de los problemas que podrían surgir.

Este capítulo se basa en dos problemas o situaciones que se deben tomar en cuenta al traducir en equipo: el estilo y la terminología. Antes de proceder al análisis y a la comparación de las dos traducciones en un mismo texto, se necesita establecer la definición de *estilo y terminología* con base en varios autores.

Juan C. Sager en el texto *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*, cita a E. Wüster, el pregonizador más distinguido de la terminología, que la describió como “un campo de estudio interdisciplinario que relaciona la lingüística, la lógica, la ontología, y las ciencias de la información con los diversos campos temáticos”. Pero Sager ofrece su propia definición cuando expresa que:

La terminología es el estudio y el campo de actividad relacionado con la recopilación, la descripción y la presentación de términos, es decir, los elementos léxicos que pertenecen a áreas especializadas de uso en una o más lenguas. (p. 21)

Y más adelante agrega que la terminología no sólo es un estudio de los términos, sino que también se ve influida por la materia y el área de actividad a la que hace referencia (p. 22). Estos planteamientos se respaldan con la definición que ofrece la *Asociación Internacional de Terminología*:

La terminología está relacionada con el estudio y uso de los sistemas de símbolos y signos lingüísticos utilizados para la comunicación humana en áreas especializadas del conocimiento y otras actividades. (p. 24)

Ahora bien, se ha definido la terminología, pero se considera importante mencionar su base de origen que son *los términos*. Según Sager, estos son los elementos caracterizados por una referencia especial dentro de una disciplina, que colectivamente forman la “terminología” (p. 43); y en las páginas 46 y 91, los define con más claridad:

Los términos, objetivo básico de la terminología, se perciben como símbolos que representan conceptos. Por lo tanto, los conceptos se deben crear y deben existir antes de que se puedan formar los términos para representarlos... Los términos son las representaciones lingüísticas de los conceptos.

Como una secuencia escalonada, la cita anterior nos conduce a definir *concepto* como parte importante de todo el proceso terminológico. Mildred L. Larson define el término *concepto* como:

Una unidad de significado identificable en una lengua dada... Cada concepto está asociado a un área de significado en particular distinta de la de los otros conceptos de esa misma lengua y tiene como función la de referirse a alguna área específica de significado. (*La traducción basada en el significado*, p. 74)

Como vemos, la terminología tiene su base según el área en que se desempeña. En el campo académico-pedagógico tiene gran importancia, ya que los conceptos han adquirido el valor de término y éstos, en conjunto, originan la terminología que caracteriza a los textos pertenecientes a este campo.

Al inicio, no se comentó el texto, y no se analizaron ciertos detalles que resultaron ser de suma importancia,

El estilo es otro aspecto que origina problemas cuando se unen las dos versiones, por ejemplo traducir un término en sustantivo o infinitivo como se observa en la ilustración 1.4 en los ítemes A (traducción, p. 27). Ampliaremos la explicación con un ejemplo del término "*creating*", que se tradujo como "*crear*" (verbo) y también como "*la creación*" (sustantivo), posteriormente se decidió utilizar el término "*la creación*". De acuerdo con este ejemplo, vemos que cada traductor posee su propio estilo de escribir según sus experiencias, su entorno social o la influencia cultural adquiridos en el transcurso de su vida.

Como dato interesante se hace mención del significado de estilo en la antigüedad. Según Hilda Basulto, estilo era el punzón agudo por un extremo y plano por el otro, con el cual los antiguos escribían en tablillas recubiertas de lino y enceradas, pero con el tiempo pasó a denominar ciertas condiciones de lo escrito (*Curso de redacción dinámica* p. 121).

En la actualidad, **estilo** posee varios significados; según Basulto (p. 121) éste se denomina como:

- a. Modo, manera, forma.
- b. Uso, práctica, costumbre, moda.

- c. Manera de escribir o de hablar, no en cuanto a las cualidades esenciales y permanentes del lenguaje, sino a lo accidental, variable y característico del modo de formar, combinar y enlazar las frases, las oraciones y los períodos para expresar los conceptos.
- d. Conjunto de procedimientos con que un escritor se apropia, con fines expresivos, de los recursos que le ofrece la lengua: es un acto selectivo sobre el material lingüístico, a fin de obtener determinados efectos.
- e. Conjunto de rasgos comunes, o “espíritu colectivo”, de la literatura de cada época, al mismo tiempo que de su pensamiento, arte, política, economía y ciencia.

El punto “c” se adaptaría si el trabajo lo hace una sola persona, tomando en cuenta que cada traductor posee su propio estilo. Sin embargo, en una traducción en equipo, los traductores tienen que tomar en cuenta el estilo de sus compañeros para uniformar el material que se produce. Partiendo de estas definiciones, la que más se adapta para esta traducción es la “d” ya que el efecto que se persigue es lograr uniformidad en la traducción.

Además, Basulto hace una clasificación extensa de *estilo*, sin embargo para este propósito, sólo se mencionará la que se refiere a una redacción común (p. 123). De acuerdo con esta clasificación, el estilo se diferencia según la extensión de los párrafos:

- a. Periodístico o amplio (párrafos largos, encadenados).
- b. Cortado o sentencioso (oraciones breves, simples, ágiles).
- c. Mixto (alternación de oraciones de variada extensión).

El estilo que más se utiliza en textos académico-pedagógicos es el *mixto*; las oraciones son cortas o largas dependiendo del tema que se desarrolla. Toda persona puede llegar a ser un gran escritor con estilo propio, con la práctica y el deseo de escribir. Aunque se puede acudir a textos que describen cómo adquirir un estilo elegante, en ciertas circunstancias, el traductor tendrá que prescindir de éste, para que la traducción transmita

el mismo mensaje en la lengua meta. Gonzalo Martín, en su texto *Del pensamiento a la palabra: curso de redacción*, expresa que:

El mejor procedimiento para aprender a escribir consiste en *escribir mucho... la facilidad se adquiere... a fuerza de tropezar con las dificultades... el principiante, puede llegar a crear su estilo con su propio esfuerzo contando, claro está, con una aptitud mínima para escribir.* (pp. 16-17)

Se considera importante mencionar también la diferencia entre estilística y estilo, ya que cada uno de estos términos cumplen funciones diferentes. Según Vázquez-Ayora: “la estilística estudia las potencialidades estilísticas de una lengua y el estilo, es el empleo voluntario y consciente de esos valores expresivos, carácter que lo diferencia radicalmente de la lengua espontánea” (*Introducción a la traductología*, p.70).

Hilda Basulto define la estilística de la misma manera pero con otras palabras “la estilística es una disciplina científica que estudia los procedimientos expresivos del habla. Se la define como ‘ciencia y teoría de los estilos’ ” (p. 121).

Por tanto, el estilo es la manera que cada persona tiene para expresarse en forma escrita. Éste se ve influido y modificado por la experiencia conforme pasan los años. Sin embargo, como ya se comentó antes, en una traducción en equipo, además de la experiencia personal, se debe tomar en cuenta la del compañero.

El objetivo principal de este capítulo consiste en desarrollar una metodología para asegurar una uniformidad sistematizada en el trabajo en equipo. Para lograrlo se proponen tres procedimientos, que funcionan como “hipótesis”, que se deben probar con el fin de elegir cuál de todos es más funcional para este tipo de traducción.

1. Comentar el estilo y la terminología que creemos conveniente para nuestra versión traducida antes de empezarla.
2. Buscar la manera de uniformar el estilo y la terminología al comentar las diferencias que van surgiendo durante la traducción.

3. Leer la versión traducida del otro traductor y subrayar las diferencias para luego elegir el estilo y la terminología apropiados.

López y Minett en el *Manual de traducción* escriben que:

El traductor inicia la primera etapa del proceso traductor, la etapa de la comprensión [...], con una lectura atenta del texto. Esta lectura se realiza dentro de un marco comunicativo y con una finalidad distintos de los del lector común, puesto que se lleva a cabo desde una posición de responsabilidad múltiple: ante el texto original, ante la intencionalidad —en la medida en que se puede averiguar— del autor, ante el «iniciador» de la traducción, ante la lengua, la cultura y el público receptores del texto traducido. (p. 204)

Esto se refuerza con la opinión de Jack Child en su texto *Introduction to Spanish*

Translation:

The text should be read carefully and completely several times to make sure you understand it fully... Your close reading of the text should include an analysis of the deep meaning and the style involved, to include identifying any idioms, metaphors or literary allusions which you must watch out for. (pp. 150-151)

Con base en lo expuesto, de los tres pasos, el procedimiento 1 es relevante en una traducción en equipo, porque permite a los integrantes discutir sobre la traducción de ciertos términos que se repiten a lo largo del material y que como consecuencia, ahorra mucho tiempo al no tener que releer la traducción para encontrarlos y unificarlos según lo acordado; por ejemplo, el término *language* se repite muchas veces en el texto original y se tradujo en la primera parte como *idioma* y en la otra como *lengua*; cuando comentamos este término se llegó a la conclusión de traducirlo como *idioma o lengua*, dependiendo de la reincidencia del término en el texto con el fin de evitar la repetición excesiva. Además, prestar atención al estilo del texto también es esencial y se debe comentar si se prefiere el mismo que utilizó el autor, por ejemplo: mantener el mismo formato, las palabras que se destacan con cursiva, negrita u otras formas o bien si se debe variar la puntuación; este aspecto es importante porque existen muchas diferencias entre el inglés y el español, por lo general, el texto contiene oraciones o párrafos que se deben unir y en otros casos separar.

Existen detalles que antes de empezar la traducción no se consideran importantes, sin embargo, al avanzar con el trabajo surge una gran cantidad de ellos que son los que generan los problemas terminológicos, por ejemplo: *aprendiz, educando, estudiante; habilidad, destreza; hablante de la lengua materna, nativo hablante, hablante nativo*. Como consecuencia, se observa la diferencia de estilo entre las dos traducciones. Por esta razón el procedimiento número 2 cumple una función especial: tratar de unificar el estilo y la terminología durante el proceso de traducción para que, al finalizar el trabajo, la revisión general del texto traducido no posea muchas diferencias que sean causa de atraso y pérdida de tiempo.

El procedimiento número 3, leer la versión del otro traductor, es el que le otorga a la versión final de la traducción la verdadera uniformidad. Sin este paso, el texto meta no cumpliría todos los requisitos necesarios para que al unir las dos traducciones haya concordancia en el estilo y la terminología que se utilizó.

Al desglosar cada uno de los objetivos específicos del objetivo principal, se hizo necesario transformarlos en procedimientos porque se comprobó que los tres son necesarios y que cumplen una función específica de acuerdo con las diferentes etapas de la traducción. Una situación que se debe evitar sin contemplaciones es empezar a traducir sin comentar, por lo menos a grandes rasgos, el estilo y la terminología posibles que se adoptarán. Este pequeño detalle, que posteriormente presentó grandes problemas, originó un gran atraso en la traducción que aquí se analiza, porque ambas partes se empezaron a traducir por separado, como proyectos independientes y no fue sino hasta después que se decidió presentar un sólo proyecto. Al comparar los términos y el estilo que se emplearon en los trabajos, la similitud era mínima y lo único que nos quedó por hacer fue acudir a los dos últimos procedimientos: comentar las diferencias y luego, leer la traducción del otro. El problema que se originó fue que se tuvo que releer todo el material para encontrar cada detalle que marcaba la diferencia entre una traducción y la otra, tiempo valioso que se pudo ahorrar si se hubiera comentado el texto antes de su traducción.

A continuación se ofrece un resumen de las diferencias principales, tanto terminológicas como de estilo, que surgieron al comparar las dos traducciones:

ORIGINAL	VERSIÓN SIN COMPARAR	VERSIÓN COMPARADA
Learners	Educando -- aprendiz -- estudiante	Educando o estudiante
Skill	Destreza -- habilidad	Habilidad
Highlight	Resaltar -- destacar -- el subrayar	El subrayado
Coining Words	Forjar palabras -- la creación de palabras	La creación de palabras
Guessing intelligently	Suponer de forma inteligente -- la suposición inteligente	La suposición inteligente
Guessing	La suposición -- suponer	La suposición
Language	Idioma -- lengua	Idioma o lengua
Getting Help	Obtener ayuda -- la búsqueda de ayuda	La búsqueda de ayuda
Practicing	Practicar -- la práctica	La práctica
Selecting the topic	Seleccionar el tema -- la selección del tema	La selección del tema
Training	Entrenamiento -- adiestramiento	Entrenamiento
Receiving and sending messages	Recibir y emitir mensajes -- la recepción y emisión de mensajes	La recepción y emisión de mensajes
Arranging and planning your learning	Ordenar y planear su aprendizaje -- el orden y el planeamiento del aprendizaje	El orden y el planeamiento del aprendizaje
Lowering your anxiety	La reducción de la ansiedad -- apaciguar su ansiedad	La reducción de la ansiedad
Asking questions	Hacer preguntas -- la formulación de preguntas	La formulación de preguntas
Getting the idea quickly	Captar la idea con rapidez -- captar la idea rápidamente -- la comprensión rápida de la idea	La comprensión rápida de la idea
Selecting the topic	La elección del tema -- escoger el tema	La elección del tema
	ENTRE OTROS ASPECTOS	
Palabras o frases de otros idiomas (alemán, francés comparadas con el inglés en el texto original)	Se tradujeron igual -- se sustituyó uno de los idiomas por el español	En algunos casos se tradujeron igual y en otros se sustituyó uno de los idiomas por el español
Contiene al final de cada capítulo actividades y ejercicios y al final de todo el texto se incluyen las <i>notas</i>	Se tradujeron tanto los ejercicios y las actividades como las <i>notas</i> -- se tradujeron sólo las <i>notas</i>	Se tradujeron tanto los ejercicios y las actividades como las <i>notas</i> en los capítulos I y II; y sólo las <i>notas</i> en el capítulo III.

La puntuación es muy cortante, se compone de oraciones pequeñas	Se unen oraciones por punto y coma o comas y conectores -- igual al original	Se unen oraciones por punto y coma o comas y conectores
La numeración de las <i>notas</i> se coloca entre paréntesis a la par de cada palabra correspondiente	Se decide cambiarla por un número pequeño en la esquina superior derecha de la palabra correspondiente -- igual al original	Se decide cambiarla por un número pequeño en la esquina superior derecha de la palabra correspondiente

Serían interminables todos los detalles que se pueden mencionar al comparar la traducción de diferentes secciones de un mismo texto. El propósito de esta comparación es hacerle ver a los traductores que trabajan en equipo, la gran responsabilidad y el reto que enfrentan si deciden traducir de esta manera. El lector no debe notar la diferencia entre una sección y la otra, la versión final debe aparentar que fue creada por un sólo traductor. Por tanto, los tres procedimientos se complementan para lograr un resultado satisfactorio; el tiempo en el proceso de traducción es un elemento valioso, si se omite uno de los tres, es posible que se deba leer aún más veces el texto para lograr el objetivo deseado.

Como resultado de nuestra experiencia, se propone una guía para uniformar el estilo. Consideramos que si se toman en cuenta estos aspectos básicos antes de empezar a traducir el documento, se evita retomar la traducción una y otra vez, originando una pérdida de tiempo.

PROPUESTA PARA UNIFICAR EL ESTILO

1. Letra: igual al original Diferente del original

Tamaño

Negrita

Cursiva

Tipo de letra:

Títulos

Un tipo

Subtítulos

Dos tipos

Texto

Combinada

2. Gráficos:

Notas explicativas de los gráficos

Igual al original

Tamaño de letra igual al original

Crear otro tipo

Cambiar el tamaño

3. Abreviaturas:

Texto original: **T.O.**

Texto terminal: **T.T.**

Listening (L) →

Comprensión auditiva (A)

Speaking (S) →

Expresión oral (O)

Reading (R) →

Comprensión de lectura (L)

Writing (W) →

Expresión escrita (E)

All the skills (A) →

Todas las destrezas (T)

4. Clasificación del vocabulario:

En orden alfabético de inglés a español

En orden alfabético de español a inglés

Coining words = La creación de palabras

Habilidad = Skill

Language = Idioma

Educando = Learners

Learners = Educando

Idioma = Language

Practicing = La práctica

La creación de palabras = Coining words

Skill = Habilidad

La práctica = Practicing

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II

Así como se expuso anteriormente, se perdió mucho tiempo que pudo haberse ahorrado, por la simple razón de no contar con un procedimiento adecuado para traducir en equipo. Por esta razón, las reuniones para comentar el trabajo son muy importantes, el problema es que, a veces, no se cuenta con el tiempo suficiente para sentarse a comentar todos los términos y características del estilo, sino que se anotan y luego se comentan a la ligera y, cuando se compara el producto final, se debe retroceder para corregir en todo aquello en que difieran.

Cuando nos solicitan que traduzcamos un documento, debemos medir el tiempo que se necesitará para hacer la traducción y con mayor razón cuando es un equipo de trabajo el que va a realizarla, ya que según el número de traductores así será la diversidad de opiniones que surgirá. Otro aspecto importante son las características físicas del trabajo, más específicamente el formato del documento; deben analizarse con detalle todos los aspectos que se desean mantener o cambiar del formato original, así como el estilo y la terminología que éste posee.

Como recapitulación, y a manera de conclusión, creemos necesario mencionar el procedimiento, en tres etapas, que se considera más adecuado para traducir en equipo: primero que todo, lea cuidadosamente el texto que se va a traducir con ojos y pensamiento de un traductor; comente con su(s) colega(s) el estilo, la terminología, el formato u otros aspectos que crea conveniente tomar en cuenta; segundo, durante el proceso de traducción, comparen y determinen los cambios pertinentes; y tercero, cuando la traducción de las secciones está concluida, intercambien y lean el de su(s) colega(s) para unificar criterios.

CAPÍTULO III

Consideraciones en torno a la traducción de títulos, subtítulos epígrafes y preguntas preliminares en relación con el campo

académico pedagógico

A través de la lectura del texto podemos deducir el propósito, la función, las características léxicas y otros aspectos que se dejan entrever. Pero cuando nos referimos a la traducción de títulos y subtítulos, esta situación cambia porque un título no contiene todas las claves necesarias para saber de antemano cuál es la forma correcta de traducirlo. La mayor parte del tiempo, si no todo, hacemos un intento de traducción, pero cuando terminamos el párrafo o la sección que contiene ese título, nos damos cuenta de que tenemos que cambiarlo por uno que se adapte al contenido del texto, que corresponda a la cultura meta y además, que cumpla con la función que se le otorgó. Es por esa razón que Vázquez-Ayora opina que: "Los títulos deben dejarse para el final" (*Introducción a la traductología*, p. 396). Una opinión más amplia la ofrece Jack Child quien menciona que se debe tener muy claro el propósito o el significado profundo del texto a través de la lectura del texto, para así proceder con la traducción del título:

These are usually translated, unless there is some over-riding reason not to, such as a word-play or double meaning in the original language. One strongly-made suggestion is to let the translation of the title wait until the very end to be sure that some deep meaning assigned to the SL title is not overlooked. Titles can be very tricky, and an effective translation of a title can take many hours of thought, or be the product of a brilliant flash of insight. (*Introduction to Spanish Translation*, p.75)

Este capítulo tiene como propósito principal analizar la traducción de algunos títulos y subtítulos, los epígrafes de otros autores que se incluyen seguido de los títulos de los capítulos que se tradujeron y algunas de las preguntas preliminares que introducen el contenido de ellos; así como también, mencionar los puntos de vista de algunos autores con respecto a este tema. Los cuatro elementos que se toman en cuenta para el análisis, de

aquí en adelante, se reducirán a una sola palabra *título*, puesto que resulta muy tedioso mencionarlos de uno en uno cada vez que se hace referencia a ellos, con excepción del análisis de los ejemplos que se explicarán por grupos: primero los títulos, luego los subtítulos, para continuar con los epígrafes y por último, las preguntas preliminares.

Vázquez-Ayora opina que: "El título depende de razones metalingüísticas más que de consideraciones lingüísticas que sólo pueden resolverse con la aplicación de los métodos de adaptación, equivalencia y modulación" (p. 396). Por esta razón, se tomarán en cuenta los aspectos funcionales, connotativos y denotativos, que se relacionan con los tres métodos porque se emplean de acuerdo con la función que cumpla en la cultura meta, y el gramatical, que se relaciona con el método de equivalencia. Sin embargo, no todos los aspectos se aplicarán a cada uno de los ejemplos, sólo a aquellos que sean necesarios. Se decidió tomar en cuenta los cuatro aspectos que se citaron anteriormente pues se consideran los más importantes ya que describen con precisión el origen del título que se analiza. Sería interminable la lista de aspectos que se pueden escoger para analizar la traducción de un título; un segmento extraído del texto *Introducción a la traduciología* dice: "El título pretende abarcar todo el universo semántico de la obra o de su rasgo impactante" (Vázquez-Ayora, p.396). Sólo esta pequeña frase conlleva a pensar en una lista infinita de aspectos y puntos de vista que podríamos desarrollar dependiendo de la intención del autor y del propósito de la traducción.

Christiane Nord escribió que:

El título representa un problema de traducción que vale la pena estudiar más detalladamente, parece ser una unidad textual especialmente apta para ilustrar la posibilidad y necesidad de una traducción funcional [...]. No parece oportuno, por consiguiente, postular categóricamente que el título sea traducido 'lo más literalmente posible'. (*II Encuentros complutenses en torno a la traducción*, p. 153)

Lo más importante en la traducción de un título es la función que debe cumplir en la lengua meta, de lo contrario la traducción no tendría valor alguno para el lector; si el título cumple con las necesidades que el lector exige será un éxito rotundo.

Estas son las funciones que, según Nord (p. 155), un título debe cumplir según sea su objetivo:

1. La función de identificar un texto, de darle un nombre que lo distinga de otros textos (*función distintiva*).
2. La función de informar sobre la existencia de un texto, es decir, de ser texto sobre un texto (*función metatextual*).
3. La función de describir el texto: su contenido o su forma, o los factores de su situación comunicativa (*función descriptiva o referencias*).
4. La función de expresar una evaluación del texto: de su contenido, de su forma, de los factores de su situación o de sus efectos sobre el lector (*función expresiva*).
5. La función de establecer un primer acto entre emitenente y receptor (*función fática*).
6. La función de atraer la atención o el interés de los lectores, de tal manera que se sientan "seducidos" a aceptar la información ofrecida por el co-texto, es decir, a leer el libro, a ver el espectáculo, etc. (*función operativo*)

De estas seis funciones que menciona Nord, el título del texto que se tradujo cumple dos, *la función distintiva y la descriptiva o referencias*, ya que posee un detalle muy particular: utiliza los dos puntos para especificar aun más el mensaje; y además, como es un texto dirigido a educadores, la información que se agrega después del signo de puntuación es esencial para que el lector meta se identifique con el texto, así que "la comprensión de cualquier información depende, en alto grado, de los conocimientos previos del receptor" (Nord, p. 157).

Por otra parte, Newmark distingue dos tipos de títulos: *descriptivos y alusivos*. Como vemos, tienen relación con las dos funciones que cumple el título del texto traducido. De acuerdo con esta teoría, la información que está antes de los dos puntos

describe el tema (*Estrategias para aprender un idioma: ...*) y la que está después (*lo que todo educador debe conocer*) identifica al lector con el tema (*Manual de traducción*, p.84).

Este aspecto es muy importante pues cada *título* debe traducirse de manera que siga la misma línea y mantenga el mismo interés en el lector. Los *títulos* mencionados en este análisis poseen características particulares que dificultan, en cierta forma, su traducción. La mayoría de los términos que pertenecen al campo de la educación, poseen un equivalente específico para que cumpla la misma función en la lengua meta; por ejemplo, siempre que se menciona *Learning Skills*, se traduce como *Habilidades de Aprendizaje*. Nord especifica muy bien la función que cumple un título: "No cabrá duda que el funcionamiento de un título depende en alto grado del efecto que produce en los *receptores*. Por eso, se comprenderá fácilmente que el título traducido debe ser apto para *cumplir sus funciones en la cultura terminal ...*" (*Manual de Traducción*, p. 153).

Aunque las obras citadas nos proveen mucha información valiosa sobre la traducción de *títulos*, el problema radica en que no contamos con ejemplos específicos de acuerdo con el campo en el que nos desempeñamos. Muchas veces necesitamos un documento, aunque sea breve, que contenga unos cuantos ejemplos para tener una idea hacia dónde encausamos nuestra traducción. El siguiente análisis es un extracto de los *títulos* que posee el texto ya que son muchos los que incluye.

TÍTULOS

1. Ejemplo. El título del libro es *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.

1.1. Aspecto gramatical:

De acuerdo con las reglas gramaticales del español, pueden surgir varias opciones tales como: *Estrategias de aprendizaje de un idioma*; *Estrategias para aprender un idioma* y *Estrategias para el aprendizaje de un idioma*.

Con respecto a la segunda parte, se tradujo sólo de una manera ... *Lo que todo educador debe conocer*.

a. Aspecto funcional:

Al traducir un título, pretendemos que el lector se sienta familiarizado con el tema y que sea afín al entorno en el que se desempeña. De las opciones que se presentan, la que se considera más apta es, *Estrategias para aprender un idioma*, pues en la preposición *para* está implícita la finalidad de las estrategias: *aprender un idioma*. Además, en una situación normal y espontánea, así lo expresaríamos.

1.2. Aspecto connotativo:

Lo que se desea es que el lector se sienta atraído por un título que contempla un tema de la vida cotidiana y no parezca demasiado formal. Por ejemplo, *aprendizaje*: denota más formalidad que *aprender*.

De acuerdo con lo analizado, el título queda de la siguiente manera: *Estrategias para aprender un idioma: lo que todo educador debe conocer*.

- 2. Ejemplo.**
- a. El primer capítulo de este texto se titula: "*Looking at Language Learning Strategies*" (p.1).
 - b. El segundo capítulo: "*Direct Strategies for Dealing with Language*" (p.37).
 - c. EL tercer capítulo: "*Applying Direct Strategies to the Four Language Skills*" (p. 57).

2.1. Aspecto gramatical:

Si se traducen textualmente, tenemos los siguientes resultados:

- a. "Viendo a las estrategias para aprender un idioma".
- b. "Estrategias directas para tratar con el idioma".
- c. "Aplicando las estrategias directas a las cuatro habilidades del idioma".

2.2. Aspecto funcional:

Desde este punto de vista, los gerundios *viendo y aplicando* no cumplen ninguna función en la lengua terminal, por lo tanto, una opción correcta es cambiarlos por los sustantivos *Consideraciones* en el inciso a y *La aplicación* en el inciso c, para evitar el uso del gerundio y, además, para que el significado del texto original no se distorsione. En el caso del inciso b, el infinitivo *tratar* se cambió por *emplear* porque el significado original de *tratar* no evoca ninguna función si se utiliza en la traducción al español; la razón es porque el idioma *se emplea pero no se trata con él*. El uso excesivo del gerundio no es correcto en español, López y Minett en el *Manual de traducción* incluyen una cita de Francisco Marsá donde se refiere a este uso: “su frecuencia es poco elegante, casi siempre resulta cacofónico y ‘en no pocas ocasiones indica falta de imaginación o de esfuerzo en busca de otras fórmulas lingüísticas más adecuadas’ ” (p. 134).

Con base en lo expuesto, la traducción final de los títulos es la siguiente:

- a. “Consideraciones sobre las estrategias para aprender un idioma”.(p. 3)
- b. “Estrategias directas para emplear el idioma”. (p. 43)
- c. “La aplicación de estrategias directas a las cuatro habilidades del idioma”.
(p. 68)

SUBTÍTULOS

3. **Ejemplo.** Primer subtítulo: “Why Learning Strategies are important” (p. 1).

3.1. Aspecto gramatical:

Textualmente diría: “¿Porqué las estrategias de aprendizaje son importantes?”. Como vemos, al traducirlo al español se podría convertir en pregunta retórica; sin embargo, como el original no presenta una pregunta retórica, porque el verbo *are* no está antes del sujeto, *Learning Strategies* sino después, se debe mantener la forma gramatical original porque no es una pregunta sino una explicación sobre la importancia que tienen.

3.2. Aspecto funcional:

Es preferible buscar un sustantivo que sustituya al adjetivo *importantes* (*Gramática española moderna*, p. 30), para no caer en el error de traducirlo a pregunta retórica. De manera que el subtítulo sería: “La importancia de las estrategias de aprendizaje” (p. 3), porque, como ya se mencionó antes, se trata de una afirmación y no de una pregunta.

4. Ejemplo. Tercer subtítulo: “A Word About Terminology” (p. 4)

4.1. Aspecto gramatical:

Literalmente dice: “Una palabra acerca de la terminología”.

4.2. Aspecto denotativo:

“A Word”, esta frase significa que no se hará un análisis de la terminología, ni siquiera se explicará, sólo se mencionarán ciertos términos que se desglosarán más adelante.

4.3. Aspecto funcional:

La frase “A Word” literalmente no cumple la función necesaria. Esta no se refiere a *una palabra* como tal, sino que se hará una breve mención de la terminología. La traducción que proponemos para esta frase es “En cuanto...” puesto que queda implícito que se referirá a la terminología que se utiliza en el texto. Por tanto, el subtítulo se traduce así “En cuanto a la terminología” (p. 7).

5. Ejemplo. Cuarto subtítulo: “Features of Language Learning Strategies” (p. 8)

5.1. Aspecto funcional:

El término *features* puede tener dos formas de traducción: *características* o *rasgos*. Al comparar los dos términos en el diccionario, *rasgos* se refiere más que todo a “hazaña o acción notable del género que se indica”, en cambio *características* tiene un campo más amplio, no se refiere precisamente a una hazaña sino a la “particularidad de algo”. El

subtítulo entonces queda como: "Características de las estrategias para aprender un idioma" (p. 13).

6. Ejemplo. El apartado "Four Language Skills" del subtítulo "A Word About Terminology" (p. 5).

6.1. Aspecto gramatical:

Por lo general, en inglés, el uso del artículo no es indispensable, como en este apartado, sin embargo al traducirlo al español sí se hace necesario el empleo de un artículo (*Gramática española moderna*, p. 55), en este caso el definido "las", porque se refiere específicamente a esas habilidades en particular "Las cuatro habilidades del idioma" (p. 9).

6.2. Aspecto connotativo:

El término habilidades en esta frase automáticamente se refiere a la *comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la expresión oral y la expresión escrita*. Este término se emplea a menudo en el campo educativo por lo que es muy conocido.

7. Los siguientes ejemplos son el resumen de la gran cantidad de formas verbales que en inglés son gerundios y que, al traducirlos al español, se transforman en sustantivos.

- a. (Creating Mental Linkages, p. 40) La creación de vínculos mentales (p. 47).
- b. (Employing Action, p. 42) El empleo de la acción (p.50).
- d. (Representing Sounds in Memory, p. 63) La representación de sonidos en la memoria (p. 50).
- e. (Using Physical Response or Sensation, p. 66) El empleo de respuesta o sensación física (p. 51).
- f. (Formally Practicing with Sounds and Writing Systems, p. 71) La práctica formal con sonidos y sistemas de escritura (p. 45).

- g. (Guessing Intelligently in Listening and Reading, p.90) La suposición inteligente en la comprensión auditiva y la comprensión de lectura (p. 60).
- h. (Getting Help, p. 95) La búsqueda de ayuda (p. 61).
- i. (Getting the Idea Quickly, p. 80) La comprensión rápida de la idea. (p. 55)

García Yebra en el texto *Teoría y práctica de la traducción*, pp. 644 y 645, provee ejemplos relacionados con este aspecto donde se traduce el gerundio del inglés por el sustantivo del español; también, López y Minett hacen alusión a este aspecto en el texto *Manual de traducción*, pp. 132 y 134. Consideramos oportuno recalcar “la conveniencia de evitar el uso del gerundio”, como se comenta en la p. 134 por los autores recién citados.

LOS EPÍGRAFES

Los epígrafes tienen como propósito, en este texto, que el lector reflexione o medite sobre el mensaje que estos contienen, el cual posee estrecha relación con el contenido de cada capítulo.

8. Ejemplo. Cada una de los epígrafes se analizará por separado porque poseen aspectos diferentes.

- a. Capítulo I. Peter Strevens: “It takes better teachers to focus on the learner” (p. 1).
- b. Capítulo II. T. S. Eliot: “Trying to learn to use words, and every attempt is... a raid on the inarticulate” (p.37).
- c. Capítulo III. Proverbio ruso: “It is better to see once than to hear a hundred times” (p. 57).

8.1. Aspecto gramatical:

Si estos epígrafes se traducen textualmente dicen:

- a. "Toma mejores educadores enfocar en el educando".
- b. "Tratando de aprender a usar palabras, y cada intento es irrumpir en lo inarticulado".
- c. "Es mejor observar una vez que escuchar cientos de veces".

Epígrafe a: para que este epígrafe adquiriera sentido se deben de realizar una serie de cambios gramaticales. El pronombre *it* no cumple ninguna función en la lengua terminal; el sustantivo *teachers*, no posee artículo, por lo tanto, se le debe agregar: *los educadores*; antes del verbo *to focus* se agrega la frase "son los que", la cual no existe en la frase original. Si traducimos la frase original de esta manera "Los mejores educadores se centran en el educando" se pierde un elemento importante incluido en el verbo *takes* (como se explica más adelante).

Epígrafe b: en este epígrafe se realizaron varios cambios:

Se utilizó la técnica de la transposición para lograr naturalidad en la lengua terminal; si la frase se traduce literalmente se pierde fluidez y el matiz estilístico de la lengua. La conjunción "y" opaca el buen sentido de la frase cuando se hace un calco gramatical porque pareciera que la primera parte de la oración no pertenece a la segunda; lo contrario sucede al aplicar la transposición, el participio *trying* y el sustantivo *attempt* se funden en un solo sustantivo, *intento*, y éste se coloca al principio de la oración, como también sucede con el adverbio *every*. Al traducir la frase *to learn to use words* se coloca después de la preposición *para*, que originalmente se ubicaba antes. Por la posición de la frase en la lengua terminal, la coma se elimina. El resultado final es "Cada intento que se hace para aprender a emplear las palabras es... irrumpir en lo inarticulado". Este tipo de problema se resuelve satisfactoriamente con esta técnica porque nos provee ideas de la alternabilidad estilística con que contamos al traducir, es decir "formas variadas de expresar una 'significación básica' ". Por tanto, según Vázquez-Ayora:

La finalidad del procedimiento de la transposición es lograr la naturalidad de expresión en LT, en todos sus niveles, es decir, en el léxico, en la estructura y en el enunciado, y se puede definir como el procedimiento por el cual se reemplaza una parte del discurso del texto de LO por otra diferente que en el texto de LT lleve el principal contenido semántico de la primera. (*Introducción a la traductología*, p. 268).

Además Jack Child agrega que:

Transposition is the second key translation technique derived from linguistics, specifically a theoretical branch of syntactical analysis (grammar) known as 'generative or transformational grammar'. Transposition is based on the idea that a given thought can be expressed in a number of different ways without doing undue violence to the deep structure concept involved... The skilled translator must be able to generate a range of these transpositions... and select the one that sounds most natural and even elegant in the target language. (*Introduction to Spanish Translation*, p. 89)

Epígrafe c: Aquí está el pronombre *it* que, como se comentó en el *epígrafe a*, no cumple ninguna función en la lengua terminal, por tanto se elimina para que no interfiera con el significado: "Es mejor observar una vez que escuchar cientos de veces".

8.2. Aspecto connotativo:

Epígrafe a: Si buscamos la forma de expresar la frase de otra manera, diría: "Si para el educador lo más importante es el educando, es un buen profesor"; el verbo *takes* es el que otorga ese sentido. Por lo tanto, para no obviar ningún elemento connotativo y que siga captando la atención, la frase se expresa mejor como "Los mejores educadores son los que se centran en el educando".

Epígrafe b: Al emplear la técnica de la transposición no se pierde ningún elemento estilístico ni cambia el significado connotativo que consiste en no dejarse vencer por las circunstancias. Se considera que sería redundar el proveer más explicación porque las citas textuales de autores reconocidos otorgaron la información necesaria.

8.3. Aspecto funcional:

Epígrafe a: El verbo principal *to focus* al traducirlo cambia de infinitivo a un verbo conjugado en la tercera persona del plural *se centran* para otorgarle un sentido más personalizado, y lo más importante es definir quiénes deben hacerlo: los educadores, en este caso; así que la frase dice en español: “Los mejores educadores son los que se centran en el educando”.

Con el análisis correspondiente, los tres epígrafes se traducen de la siguiente manera:

- a. Los mejores educadores son los que se centran en el educando. (p. 3)
- b. Cada intento que se hace para aprender a emplear las palabras es... irrumpir en lo inarticulado. (p. 43)
- c. Es mejor observar una vez que escuchar cientos de veces. (p. 68)

LAS PREGUNTAS PRELIMINARES

Estas preguntas se ubican antes del contenido de cada capítulo. Como su nombre lo indica, la autora utiliza la técnica de incluir algunas preguntas para que el lector se familiarice con el contenido desde antes de empezar a leer.

9. Ejemplo. Se tomarán como ejemplo dos preguntas del primer capítulo, ya que reúnen las condiciones necesarias para analizarlas y, además, contienen las mismas características de la mayoría de las restantes.

- a. **Pregunta número 3:** “What terms are useful for understanding the learning strategy concept?” (p. 1)
- b. **Pregunta número 5:** “How can language learning strategies be classified?” (p. 1)

9.1. Aspecto gramatical:

Pregunta a. El verbo conjugado con la forma *-ing* (*understanding*), al traducirlo, queda en infinitivo *comprender*, porque si se traduce como gerundio no sería la forma correcta en

la lengua terminal; y además, se le agrega el signo de pregunta al inicio: “¿Cuáles términos son necesarios para comprender el concepto de estrategia de aprendizaje?” En este ejemplo cabe mencionar de nuevo la opinión de Francisco Marsá que López y Minett incluyen en el *Manual de traducción*, donde se refiere a la conveniencia de evitar el uso del gerundio por ser poco elegante y cacofónico (citada en la sección de Títulos, punto 2.2).

Pregunta b. La forma pasiva *be classified* al traducirla se convierte pasiva refleja, por lo que se invierten los elementos: “¿Cómo se pueden clasificar las estrategias para aprender un idioma?” En español se prefiere la voz activa o la pasiva refleja y no la pasiva, caso contrario sucede con el idioma inglés. Este concepto posee bases teóricas que ya se han investigado, por ejemplo, Jack Child expresa que:

Because of its Latin roots, the verb structure of Spanish is quite different from English. The student of intermediate and advanced Spanish learns many of these differences... The passive voice is frequent in English, but relatively unused in Spanish. As a result, the translator should question any use of the passive voice in Spanish to see if it is required or justified....(*Introduction to Spanish Translation*, p. 114)

Además, López y Minett reafirman este concepto cuando escriben que:

En inglés, la voz pasiva se utiliza con mucha mayor libertad que en castellano, que tiende a evitar la verdadera voz pasiva utilizando una pasiva refleja, una forma impersonal o una forma activa... Las críticas de la voz pasiva en castellano son una constante desde hace bastante tiempo.... (p. 135)

Con base en lo expuesto, el traductor debe analizar si se justifica el uso de la voz pasiva o si se debe reemplazar por la activa.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III

Algunos traductores reconocidos opinan que una traducción no es más que otro original de la obra traducida, porque primero se deben comprender el sentido, la función del texto y muchos otros factores para luego reproducirlo a la lengua meta.

Este comentario se amplía con la opinión de Mildred L. Larson en *La traducción basada en el significado*:

Traducir es un proceso complejo. Sin embargo, el traductor que procure transferir el significado encontrará que en la lengua receptora se puede expresar el significado deseado, aunque sea a través de formas muy distintas de las de la lengua original. (p. 29)

Amparo Hurtado, Albir de la Universidad de Barcelona nos ofrece una serie de principios teóricos. Para este fin, se citará sólo uno de ellos, pues reafirma lo que opina Larson: "Lo que se traduce no son las palabras, la significación o las estructuras del original, sino el *sentido*" (*II Encuentros complutenses en torno a la traducción*, p. 60).

Con base en estos fundamentos y el análisis de ejemplos tenemos que:

1. Los objetivos 2.1. (definir qué función cumple el título en la cultura terminal, siguiendo los lineamientos de otros traductores expertos) y 2.4. (analizar la estructura y la intención de los epígrafes de cada capítulo, y realzar su importancia en la versión traducida), son aspectos importantes en la traducción, porque el receptor debe comprender el texto desde que inicia la lectura. Esto significa que si un título no trasmite ningún mensaje de interés para él, o si las frases tenían la intención de hacer reflexionar al receptor y el traductor no logra ese objetivo, es posible que el lector meta busque otra lectura que sí le llame la atención; de aquí la gran importancia de que el lector se sienta familiarizado con lo que leerá a partir de la información que el título le suministre.

2. El objetivo 2.3. (analizar la terminología que se emplea en los títulos y subtítulos de este texto para que la versión traducida cumpla con las funciones que se le otorgaron en el original), además de analizar la función que determinado título cumple, también debe adaptarse al campo académico pedagógico. Existen ciertos términos que funcionarían en

un campo y en otros no, por lo que la equivalencia del sentido viene a ser un aspecto esencial cuando traducimos a uno específico, como ejemplo tenemos los términos *habilidad y destreza*, a simple vista parecen sinónimos; sin embargo, al escoger el más apto para la frase *Language Skills*, tenemos que *habilidad* es la que se utiliza en este campo, siendo *destreza*, más adecuado para un campo donde se aplica el aspecto cinestésico, que se refiere al movimiento motor.

Para comprender mejor el significado de los títulos, subtítulos, epígrafes y las preguntas preliminares, se hicieron los análisis denotativo, connotativo, funcional y gramatical. Cada análisis fue un gran aporte para resolver detalles que a simple vista no vemos, y que podrían ocasionar una traducción inadecuada. Amparo Hurtado opina que:

Para traducir no se trata de reactivar equivalencias establecidas de antemano, sino más bien de efectuar un proceso mental que comienza con la comprensión del texto original y finaliza con la reexpresión en la lengua de llegada” (*II Encuentros complutenses en torno a la traducción*, pp. 60-61).

Por lo tanto, si el traductor utiliza un sistema de análisis como éste, se le facilita descubrir esos “sentidos inusitados” que surgen cuando se traduce y buscar las “soluciones contextuales” para cada caso.

Así que, acorde con la recomendación de que los títulos se deben dejar para el final, se concluye, sin ninguna duda, que el traducirlos antes del contenido entorpece su proceso de traducción, porque podría distorsionarse el mensaje y transmitirlo al resto del texto, con el desalentador resultado de darnos cuenta casi hasta el final del trabajo.

CAPÍTULO IV

La adaptación de ejemplos considerando los aspectos culturales de la lengua terminal

Los idiomas difieren unos de otros en muchos aspectos como por ejemplo el vocabulario, la fonología y otros; es por eso que la traducción se convierte en un trabajo bastante difícil pero no imposible. Bien lo dice el renombrado autor Gerardo Vázquez-Ayora:

De hecho, entre los idiomas existen divergencias metalingüísticas bien sea a nivel de cultura, léxico o algún otro, es decir, lo que parece natural en un idioma puede no serlo en el otro. Esto causa un grado de dificultad con el que tiene que enfrentarse el traductor quien debe buscar una viabilidad cultural para producir el mensaje genuino con el estilo apropiado, lo cual sólo puede resolverse por medio del procedimiento de adaptación. (1977, p. 324)

El texto original (especialmente el capítulo III) está saturado de ejemplos en diferentes idiomas como el francés, el alemán, el ruso, el italiano, el inglés y otros. Para la traducción de los ejemplos en ruso se entrevistó a un educador que vivió durante siete años en Rusia, quien nos recomendó que los símbolos que aparecen en ruso, en el texto original, no era relevante incluirlos en la traducción porque podrían confundir al lector. Sin embargo, para efectos de este capítulo se analizaron los ejemplos en inglés que son comprensibles para los lectores que tienen la misma lengua materna del autor. Si se realiza un calco literal en la traducción éstos carecen de sentido en la cultura receptora; esta es la razón por la que se hizo necesario buscar un procedimiento que transmitiera el mensaje y pusiera en práctica esos ejemplos que, de acuerdo con el autor antes mencionado, en su obra titulada *Los estudios sobre la traducción e interpretación*, nos dice: "Lo importante es ante todo encontrar una equivalencia con el sentido del texto original para que éste pueda ser entendido por los lectores del país ajeno a la lengua de origen" (1997, p. 57).

Esta equivalencia se hace visible a través de la *adaptación*, que se considera como "el proceso de conformar un contenido a la visión particular de cada lengua, es decir, cuando un mismo mensaje se expresa con otra situación equivalente" (Vázquez-Ayora, pp.

322 y 324), por lo tanto se constituye en la solución para traducir estos ejemplos de una forma acertada y comprensible en la lengua receptora. Es importante señalar que en el texto terminal se llevó a cabo una traducción oblicua que “debe entenderse como el resultado de la aplicación de una serie gradual de procedimientos y métodos . . .”, uno de estos métodos es la adaptación.

En cuanto a la organización del presente capítulo, consta de una primera sección teórica, otra que incluye el análisis de ejemplos y, finalmente, las recomendaciones. En la primera sección se describe el tema del capítulo y se detalla el problema con la respectiva solución; en la segunda, se hace énfasis en la *adaptación* como método técnico durante el proceso de traducción y, en la última sección, se encuentran las recomendaciones y un procedimiento a seguir para enfrentar este tipo de problemas.

Con respecto a los objetivos del capítulo tenemos los siguientes:

Objetivo general:

Formas para aplicar la adaptación en la traducción de ejemplos para la enseñanza de la lengua extranjera.

Objetivos específicos

1. Transmitir el mensaje de los ejemplos del texto original mediante la adaptación.
2. Consultar varias fuentes para encontrar el (los) equivalente(s) en la lengua terminal.
3. Elaborar un procedimiento para utilizar la adaptación en la traducción de ejemplos.

Los lectores del texto terminal son sin duda alguna importantes, por lo tanto la traducción debe facilitarles la comprensión del mensaje en la lengua terminal (como se menciona en el objetivo específico número cuatro). De acuerdo con el conocido autor

Valentín García Yebra: "La exactitud de una traducción debe valorarse, ... de acuerdo a la posibilidad de comprenderla que tenga el lector medio al que se destina" (1984, p. 54). Cabe señalar que esa exactitud que menciona este autor se realizó en el presente trabajo mediante el empleo de un vocabulario con el que el lector estará familiarizado. Por supuesto en algunos casos la traducción del vocabulario fue sencilla, mientras que en otros se presentaron problemas, veamos algunos ejemplos:

1. *Listening*. Al principio se buscó el equivalente *audición*, sin embargo este término se refiere al simple hecho de oír. Debido a que el objetivo en este caso es que los estudiantes sean capaces de contestar preguntas, escritas u orales, acerca del contenido de una grabación y, de esta manera, evaluar la comprensión de cada estudiante, se hizo necesario buscar otro término más apropiado y se seleccionó: *la comprensión auditiva*.

2. *Reading*. Para la traducción de este término se inició con el equivalente *lectura*, es decir, la destreza de leer, pero según el contexto del término, se observa que los estudiantes no solo deben leer sino también comprender un texto para luego contestar algunas preguntas. Por esta razón se consideró el término: *la comprensión de lectura* como el equivalente más adecuado.

3. *Learners*. Al inicio se pensó en traducir esta palabra por *aprendices*; sin embargo, después de consultar textos paralelos y encontrar otros términos, se llegó a la conclusión de utilizar *educandos* y también reemplazarlo, en algunos casos, con la palabra *estudiantes*, ya que el término aparece con mucha frecuencia en el texto original y se debe evitar la cacofonía.

4. *Language*. Esta palabra ocupó gran parte del tiempo en la traducción ya que incide en diversas situaciones, por lo que amerita utilizar dos equivalentes, a saber, *idioma* o bien *lengua*; y, de este modo, se evita la cacofonía como se ejemplifica en las oraciones donde se menciona que las estrategias que se pueden utilizar para aprender un nuevo

idioma (language) y, por otro lado, se compara la *lengua* materna (*native language*) del estudiante con la *lengua* extranjera (*target language*). Es importante agregar que este término podría traducirse literalmente como *el lenguaje*, sin embargo, el equivalente adecuado es *lengua* o *idioma*. Según el diccionario Larousse se define *lengua* como el “lenguaje propio de un pueblo o de una comunidad de pueblos: *lengua castellana*”; y *lenguaje* es el “conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. Manera de expresarse: *lenguaje oculto*”. De esta forma vemos que existen diferentes lenguas por ejemplo la lengua castellana, la lengua inglesa, la lengua italiana y otras; dentro de una lengua pueden existir diversos tipos de lenguaje utilizados por personas que pertenecen a un mismo grupo, por ejemplo la jerga de los médicos, de los abogados, de los lingüistas, de los grupos religiosos y otros (*Gramática del español contemporáneo*, p. 20). Para una mejor comprensión, definiremos *jerga*: “lenguaje especial de ciertas profesiones o círculos” (*Diccionario Larousse*). Un ejemplo se observa en el título de la traducción: *La aplicación de estrategias directas a las cuatro habilidades del idioma*.

5. Writing. De acuerdo con el contexto donde se encuentra esta palabra, si se hace una traducción literal hablaríamos de *escritura*, lo cual es un poco ambiguo pues se puede referir al tipo de escritura: cursiva, letras mayúsculas, etc. En este particular se requiere que los estudiantes sean capaces de expresarse a través de la escritura, así que la mejor opción la abarca el término *la expresión escrita*.

Existen muchos otros ejemplos que no se mencionan porque, de ser así, se haría necesario realizar un capítulo exclusivo para estos términos, o bien, un glosario.

A continuación se analizan algunos ejemplos. Primero se presenta el texto original y el apartado al que pertenece, luego se hace un calco literal para demostrar la ausencia de

efectividad en la transmisión del mensaje y, por último, se aplica la adaptación y se ofrece una explicación del método empleado.

1. Associating/Elaborating

“Mike wants to remember the name of **Solange**, the university librarian, who has just been introduced in French. He associates the name Solange with something else about her by saying **So long**, library, I’m leaving!” (T.O., p. 60)

CALCO LITERAL

“Mike quiere recordar el nombre de la bibliotecaria de la universidad **Solange**, que ha sido presentada en francés. Él asocia el nombre Solange con algo de ella y dice: **Adiós**, biblioteca, ¡Ya me voy!”.

ADAPTACIÓN EN LA TRADUCCIÓN

1. La asociación y la ampliación

“Mike quiere recordar el nombre de la bibliotecaria de la universidad **Solange**, que ha sido presentada en francés. Él asocia el nombre Solange con algo de ella y dice: **Salgan** de la biblioteca, ¡Ya me voy!” (T.T., p 72).

En primer lugar, en el ejemplo original se observa que Mike busca una palabra que tenga cierta similitud fonética con el nombre de la bibliotecaria para recordarlo con facilidad (en este caso *so long*, que contiene una connotación de despedida; su traducción al español es *adiós*) y otra que tenga relación con el lugar donde ella trabaja (*library* que significa *biblioteca*). Debido a que la palabra *adiós* no tiene ninguna similitud fonética con el nombre de la bibliotecaria *Solange*, si se realiza un calco literal es notorio que se

desvirtúa el mensaje, que en este caso consiste en encontrar un término que se pronuncie con cierta similitud al nombre Solange para memorizarlo con facilidad. Partiendo de este hecho, se hizo necesario emplear una adaptación, para lo cual primero se debe buscar una palabra en la lengua terminal y, si es posible que conserve la connotación de despedida, y que tenga similitud fonética con el nombre Solange. Se consideró entonces la palabra *salgan*, cuya pronunciación se aproxima a la pronunciación del nombre Solange; además, se entiende que la bibliotecaria ha terminado su horario de trabajo, se dispone a cerrar la biblioteca y dice “**Salgan** de la biblioteca, ¡Ya me voy!”

2. Placing new words into a context

“Michael has heard the names of the Great Lakes in the United States and wants to remember them. To do so, he uses the acronym **HOMES** (standing for Huron, Ontario, Michigan, Erie, and Superior) and puts it in the context of the spoken sentence, My **HOME’S** on the Great Lakes.” (T.O., p. 60)

CALCO LITERAL

“Michael escuchó los nombres de los Grandes Lagos de los Estados Unidos y quiere recordarlos. Para lograrlo, utiliza el acronismo **CASAS** (que se refiere a Hurón, Ontario, Michigan, Erie y Superior) y lo ubica en contexto al decir la oración: Mi **CASA** e**Stá** en los Grandes Lagos.”

ADAPTACIÓN EN LA TRADUCCIÓN

2. La colocación de palabras nuevas en un contexto

“Michael escuchó los nombres de los Grandes Lagos de los Estados Unidos y quiere recordarlos. Para lograrlo, utiliza el acronismo **HEMOS** (iniciales de Hurón, Erie, Michigan, Ontario y Superior) y lo ubica en contexto al decir la oración: Nosotros **HEMOS** visitado los Grandes Lagos” (T.T., p. 72).

Como se observa, el calco literal no funciona ya que se distorsiona la transmisión del mensaje y se crea confusión en el lector. Por esa razón, se procedió a aplicar la adaptación. Se utilizó mucho tiempo en la traducción de este ejemplo debido al grado de dificultad para poder encontrar una equivalencia tanto en la elaboración del acronismo como en la ubicación de éste en una oración. En primer lugar se intentó formar una palabra utilizando las iniciales de cada nombre de los lagos, es decir, se ordenaron de diferentes maneras una y otra vez hasta obtener una palabra en la lengua terminal (*hemos*); en segundo lugar se buscó un verbo que tuviera relación con la frase *Grandes Lagos*, en este caso *visitar*, el cual al acompañar a la palabra *hemos* sufrió un cambio en el tiempo verbal del presente perfecto *hemos visitado*; por último, se redactó la oración "Nosotros *hemos* visitado los Grandes Lagos". Fue una tarea difícil pero se obtuvo muy buenos resultados y, lo principal, se transmitió el mensaje al lector.

3. Representing Sounds in Memory

"Most English speakers know the helpful spelling rhyme 'I before E except after C'." (T.O., p. 63)

CALCO LITERAL

"La mayoría de los que hablan inglés conocen la útil rima de deletreo 'I antes de E excepto después de C'".

ADAPTACION EN LA TRADUCCION

3. La representación de sonidos en la memoria

"La mayoría de los hispanohablantes conocen la rima útil de ortografía 'Antes de P y B con M escribiré' " (T.T., p. 79).

En este ejemplo se explica el uso de la rima y debido a que la traducción está dirigida a lectores de habla hispana es obvio que la regla del inglés no tendría sentido para ellos. Así que se decidió buscar una regla en la lengua castellana que tuviera rima y se encontró la muy conocida regla "Antes de P y B con M escribiré". También se hizo necesario hacer unos cambios pertinentes como reemplazar la frase "Most English speakers" por "La mayoría de los hispanohablantes" para que hubiera coherencia con la regla que se presenta. Como se observa en este ejemplo, se realizó un cambio de todo el contexto, pero se transmitió el mensaje, el cual era mostrar la rima como una técnica útil para memorizar, en este particular, una regla gramatical.

3.1. Representing Sounds in Memory

"Antonio creates the nonsense rhyme 'I hit a **parrot** with my **carrot**. The parrot **said** I am **dead!**'" (T.O., p. 64)

CALCO LITERAL

"Antonio forma la rima sin sentido: Yo golpeé una **cotorra** con mi **zanahoria**. La cotorra **dijo**: ¡Estoy **muerta!**".

ADAPTACIÓN EN LA TRADUCCIÓN

3.1 La representación de sonidos en la memoria

"Antonio forma la rima sin sentido: Golpeé una **cotorra** con mi **gorra**. La cotorra ha **exclamado**, ¡Me han **matado!**" (T.T., p. 79).

Este es otro ejemplo donde se explica el uso de la rima en el aprendizaje de un idioma. Sin lugar a dudas, el calco literal una vez más no funciona; razón por la cual la adaptación es una solución para canalizar con exactitud el mensaje. Uno de los pasos

iniciales fue buscar un término que se pronunciara de manera similar a la palabra *cotorra*, y que, a la vez, fuera un objeto con el que se puede golpear algo, porque, por ejemplo, la palabra *zorra* tiene una pronunciación similar pero no tendría sentido decir que se golpeó la cotorra con una zorra; después de una larga búsqueda, por fin se encontró la palabra *gorra*, que es un término general cuando se habla de algo que protege la cabeza. De este modo, se solucionaba una parte del texto, pero faltaba la parte más difícil ya que se necesitaban dos palabras con una pronunciación similar que reemplazaran *dijo* y *muerta*, que constituye la parte final de la traducción. Así de nuevo se realizó la búsqueda de palabras con pronunciación similar pero, en este caso, se trabajó doble ya que se tuvo que cambiar los dos términos; finalmente, la poesía lírica hizo su aporte obteniéndose la rima en las palabras *exclamado* y *matado*; es obvio que las palabras sufrieron un cambio total debido a que hubo un cambio en el tiempo verbal; y se habla de poesía lírica porque no es frecuente el uso del término *exclamar* en el habla cotidiana, por lo general, lo encontramos en poemas o en el lenguaje literario en general.

Se considera importante mencionar un último ejemplo de adaptación, aunque existen otros que no se mencionan debido a los límites de extensión del trabajo.

4. Analyzing Contrastively

“A beginner in Japanese, Reba finds that many current Japanese words are simply English words with a Japanese phonetic veneer: *orengi* (orange), *remon* (lemon), *chokoreto* (chocolate), *pankeiki* (pancakes), *hamueggü* (ham and eggs), *soseji* (sausage), *sarada* (salad), *sandowitchi* (sandwich), *aisukurimu* (ice cream), *appurupai* (apple pie), *puddingu* (pudding), *jusu* (juice), *supu* (soup), *resutoran* (restaurant), *basu* (bus), *tenisu* (tennis), *takushi* (taxi), and *chekku* (check) for example.” (T.T., p. 84)

ADAPTACIÓN EN LA TRADUCCIÓN

4. El análisis contrastivo

“Reba, una principiante del inglés, observa que muchas palabras corrientes de este idioma son palabras españolas con una apariencia fonética inglesa: *vacation* (vacación), *bank*

(banco), *taxi* (taxi), *correct* (correcto), *constant* (constante), *mark* (marca), *satiric* (satírico), *superable* (superable), *interest* (interés), *chocolate* (chocolate), *bus* (bus), *lemon* (limón).” (T.T., p. 106)

Como se observa el texto original presenta el idioma japonés comparado con el inglés, pero para que el ejemplo sea significativo para los lectores receptores, se elimina el idioma japonés, se compara el inglés con el español y, por supuesto, se realiza la adaptación. Es aconsejable buscar palabras muy similares al español para que el lector, ya sea que domine el idioma inglés o no, encuentre los términos fáciles de comparar a simple vista.

A continuación se describen los pasos a seguir por el traductor cuando se presentan distintos problemas relacionados con la adaptación:

La rima y los acronismos

- a. Localizar en el texto original si la rima o los acronismos se presentan sólo en algunas palabras o bien en todo el contexto del ejemplo.
- b. Identificar si algunas de las palabras se puede conservar en la traducción para tratar de salvar algo del ejemplo original.
- c. Si no se pueden conservar las palabras del texto original, entonces buscar otras palabras que representen la rima o los acronismos en la lengua terminal y ubicarlas en el contexto del ejemplo.
- d. Crear un contexto si no se puede conservar el mismo del ejemplo del texto original.

Finalmente, según el ejemplo donde se comparan dos idiomas (el japonés y el inglés, ver la página 210 de la Memoria de trabajo) que no guardan relación con la lengua terminal (español) y que, por lo tanto, no tendrán mucho significado para los lectores de la cultura

receptora, el traductor debe realizar un cambio léxico para transmitir el mensaje, así que debe seguir estos pasos:

- a. Escoger uno de los dos idiomas (japonés o inglés) que tenga cierta similitud a la lengua terminal (español).
- b. Reemplazar uno de los dos por la lengua terminal (reemplazar el japonés)
- c. Buscar los términos en la lengua original que tengan similitud con los términos del otro idioma.
- d. Si algún término del idioma que se compara con la lengua terminal no tiene ninguna similitud, entonces desecharlo.
- e. Tratar de reemplazar, si es posible, todos los ejemplos.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO IV

Los ejemplos mencionados son una pequeña muestra de la importancia de la adaptación en el proceso de traducción. Existe una gran variedad de ejemplos que sería importante y provechoso señalar, sin embargo, no será posible por limitaciones de espacio. La adaptación permitió lograr una equivalencia metalingüística y cultural entre ambas lenguas, en este trabajo se considera el inglés estadounidense y el español costarricense. El hecho de que algunos hispanohablantes comprendieran el mensaje después de haber escuchado los ejemplos, fue un paso significativo, además de una satisfacción reconfortante, por ser el resultado de un arduo trabajo y concluimos que se logró la comprensión del mensaje de la lengua original a la lengua terminal.

El procedimiento que se siguió en la traducción de estos ejemplos ha sido todo un éxito; por lo tanto, es aconsejable su uso en cualquier otra situación relacionada con la adaptación. Todo procedimiento conlleva una serie de pasos que facilitan el proceso de traducción. A continuación se mencionan los pasos que se siguieron para resolver estos problemas de adaptación:

1. Comprender el mensaje de la lengua original.
2. Localizar en el texto original los términos que sufrirán cambios.
3. Estudiar si se requiere aplicar una adaptación sólo a ciertos términos o a todo el contexto.
4. Buscar la equivalencia en la lengua original.
5. Revisarlo con un hablante de la lengua terminal.

Cabe mencionar que en algunos ejemplos donde se realizó la adaptación se conservó el contexto cultural como es el caso donde se mencionan Los Grandes Lagos de los Estados Unidos. Esta información puede ser provechosa para los lectores interesados en aprender geografía o historia o bien si lo que se pretende es cumplir con una tarea asignada donde se necesita buscar los nombres de estos lagos. Por otro lado, en otros casos se reemplazó el léxico en todo el contexto del ejemplo según se observó en la traducción de la regla

gramatical en inglés para lo que tuvo que emplearse una regla gramatical utilizada y conocida en la lengua terminal. En la traducción de todos los ejemplos se utilizó material bibliográfico como diccionarios de diferentes lenguas, se entrevistó a personas que tienen conocimiento de algunos idiomas y también se usó libros relacionados con el campo académico pedagógico. Con lo antes expuesto concluimos que el análisis de estos ejemplos nos permitieron considerar la adaptación como un método bastante difícil, pero al final el resultado fue un logro positivo.

También, es importante considerar que traducir al castellano no es nada fácil y que requiere de mucho conocimiento, tiempo e investigación; sin embargo, la satisfacción que se siente al finalizar un trabajo que transmite el mensaje efectivamente es una experiencia única.

CAPÍTULO V

La terminación -ing de algunos lexemas según

su categoría gramatical

Partiendo del hecho de que “todas las lenguas poseen reglas que permiten o impiden ciertas construcciones... y dichas reglas especifican los modos en que pueden combinarse las palabras, al margen de que hayan sido oídas antes y al margen de su sentido” (*Manual de Traducción*, pp. 59-60), en este capítulo se hará referencia a las diferencias gramaticales en la traducción de lexemas terminados en *-ing* y su correspondiente equivalente en castellano. Asimismo, éste se subdivide en tres secciones: a. Una parte teórica; b. El análisis de los ejemplos; y c. Las recomendaciones. Con respecto a las consideraciones teóricas se presenta una descripción detallada del problema, los objetivos y una definición de términos claves. Además, el análisis de los ejemplos comprende el ejemplo en la lengua original, la traducción y, por último, el marco teórico con base en los libros de gramática española moderna.

Descripción detallada del problema

El alto grado de incidencia de la terminación *-ing* en algunos lexemas del texto original ha sido la causa de profundos análisis durante el proceso de traducción. Sin embargo, cabe mencionar que para efectos de este análisis no se toman en cuenta los términos ya lexicalizados como por ejemplo *morning*, *during*, *wedding*, porque la terminación *-ing* no se puede separar de la palabra, el tiempo progresivo como *we are eating*, *I am reading* porque generalmente se traduce con la terminación *-ando* y *-endo* en español, ni tampoco los títulos o subtítulos porque se detallan en el capítulo III de la Memoria de trabajo.

La frecuencia con la que se emplean estas palabras se debe a que en inglés existe la regla de agregar la terminación *-ing* a: 1. los lexemas que funcionan como verbo; 2. los que están precedidos por una preposición; y 3. los que están pospuestos a ciertos verbos. Por lo

general, se tiende a traducir estos términos por la función gramatical del gerundio (véase la definición de términos claves) y, en muchas ocasiones, ésta no es la mejor opción debido al “genio de la lengua” que Vázquez-Ayora define así:

El genio de la lengua es aquella “preferencia secreta”, a la que, según insiste Jean Darbeinet, hay que prestar suma atención. La orientación conceptual y cultural imprime su sello en cada lengua y exige las modalidades de expresión y los giros que sean auténticos para que la traducción no parezca extraña, fría y disecada. (*Introducción a la traductología*, pp. 85-86)

Por esta razón, los resultados fueron variados; en algunos casos se conservó la categoría gramatical mientras que, en otros, se hizo necesario emplear preposiciones subordinadas adjetivas, proposiciones coordinadas copulativas, perífrasis verbales, verboides, etc. A pesar de que todos los ejemplos son muy valiosos, debido a las limitaciones del proyecto, se presentarán sólo algunos de ellos que, a la vez, han sido agrupados según la categoría sintáctica para facilitar la comprensión.

El castellano posee la virtud de permitir variaciones, de tipo funcional, morfológico, sintáctico, etc., que proporcionan a la traducción una mayor fuerza retórica; sin embargo, la terminología empleada queda enmarcada dentro de las tendencias de la lingüística moderna, como bien lo advierte *La Real Academia Española*:

En Lingüística, como en la mayor parte de las disciplinas científicas, la terminología es convencional. Por feliz que sea la palabra con que bautizamos un concepto científico nuevo, apoyándolo en el sistema significativo de la lengua (raíces, morfemas derivativos, usos metafóricos, etc.) el término no es nunca enteramente connotativo, exige una definición previa. Sólo el uso acaba uniendo estrechamente la forma de una palabra al contenido que estaba dado en la definición... las denominaciones de las categorías gramaticales siguen siendo en éste y en la mayor parte de los casos nada más que convencionales y aproximadas... No cabe, pues, ser muy exigente en la elección de los términos gramaticales, pues toda discusión acerca de su propiedad e impropiedad resulta en último término una discusión bizantina.

Dado que esta traducción es de clara intención didáctica, se ha hecho hincapié en una presentación práctica y funcional para que el lector pueda servirse de ella con suma facilidad.

Objetivo general:

Elaborar un sistema de análisis para la traducción de las palabras terminadas en *-ing*.

Objetivos específicos:

1. Lograr que la palabra terminada en *-ing* tenga su correspondencia gramatical de acuerdo con la lengua terminal.
2. Identificar el vocabulario lexicalizado, el tiempo progresivo y los títulos para omitirlos en el análisis.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS CLAVE

El sustantivo. Nombra personas, animales o cosas, reales o imaginarias (Gramática española moderna, p. 12).

El adjetivo

Definición sintáctica: El adjetivo es un modificador directo (sin nexos), es decir, atributo del sustantivo o elemento sustantivado. A la vez, el adjetivo tiene los siguientes modificadores:

- 1) DIRECTOS (sin nexos) o ATRIBUTOS.
 - a) Adverbio: Tierra *muy* fría.
 - b) Construcción adverbial: Tierra fría *sin exceso*.
- 2) INDIRECTOS (con nexos).
 - a) Complemento preposicional: Jardín lleno *de flores*.

Definición semántica: El adjetivo expresa cualidades o precisa la significación del sustantivo (Gramática moderna española, p. 30).

El gerundio. Es un adverbio verbal, es decir, puede funcionar como *verbo* y como *adverbio* (rara vez como *adjetivo*). Es un derivado verbal morfológicamente invariable que termina en *-ando*, o *-endo* (*Gramática española moderna*, pp. 122 y 126).

Frase de gerundio. Es la que tiene como núcleo o elemento principal un gerundio (*amando*, *comiendo*, *viviendo*, *habiendo caminado*, *habiendo estudiado*, etc.). Se encuentra siempre dentro de una oración (ya sea al comienzo, intercalada o al final) a cuyo verbo determina sintácticamente, por lo que su función es equivalente a la del adverbio (*La puntuación al alcance de todos*, p. 49).

El infinitivo. Es un sustantivo verbal, es decir, puede funcionar como *verbo* y como *sustantivo*. Es un derivado verbal morfológicamente invariable que termina en *-ar*, *-er*, *-ir* (*Gramática española moderna*, pp. 122 y 124).

Proposiciones subordinadas adjetivas. Son las que cumplen la función de adjetivo, en la mayoría de los casos irá introducida por el pronombre relativo *-que*. Por ejemplo: se extravió portafolio, que contenía documentos (*Gramática del español contemporáneo*, p. 176 y *Frecuentes errores en el uso de la lengua*, p. 39).

Proposiciones coordinadas copulativas. Es la oración que se une a la otra mediante la conjunción copulativa "y" (*La puntuación al alcance de todos*, p. 52). Para unir proposiciones afirmativas se emplea el nexos copulativo "y". Cuando son más de dos, generalmente sólo se emplea entre la penúltima y la última: *el papá trabaja, la mamá cuida la casa y los niños van a la escuela*. Para unir proposiciones negativas se emplea "ni". Cuando son más de dos, por lo general sólo se emplea entre la penúltima y la última: *nunca piensa, dice, ni hace nada que ofenda a los demás*. Pero frecuentemente, por razones de expresividad, se repite delante de cada miembro de la serie: *ni trabaja, ni estudia, ni tiene interés por nada*. La conjunción *que* se usa a veces con valor copulativo:

“se pasó toda la tarde llueve que llueve (... llueve y llueve)”. (*Gramática española moderna*, p.217).

ANÁLISIS DE LOS EJEMPLOS

Como se mencionó previamente, existe en el texto original una cantidad bastante grande de palabras terminadas en *-ing*. Durante el proceso de traducción, primero se realizó un calco literal con base en la idea de que esta terminación equivale a la terminación *-ando*, *-iendo* del español, es decir, el gerundio. Por supuesto, el resultado no era el apropiado, así que se procedió a analizar exhaustivamente cada término para encontrar el equivalente correcto de acuerdo a las reglas gramaticales del español.

Debido a que el texto original presenta bastantes ejemplos, razón por la que se incluyen sólo unos pocos, se hizo una lista de todos ellos con la correspondiente clasificación gramatical, resultado de los análisis, con el fin de agruparlos según su categoría y lograr una mejor comprensión a la hora de explicar la traducción. Es importante mencionar que en algunos casos se conservó la categoría gramatical en ambos textos, sin embargo, también hubo cambios de un término a una frase u oración, según las reglas de la gramática española.

EJEMPLO 1

En el siguiente ejemplo la terminación *-ing* cumple la función de sustantivo en castellano y se convierte en frases nominales.

T.O.: “... the four language skills: *listening, reading, speaking and writing*.” (p. 57)

T.T.: “... las cuatro habilidades del idioma: *la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la expresión oral y la expresión escrita*” (p. 68).

1.1. Listening. En primer lugar se tradujo como “escuchar”; sin embargo, después de leer algunos ejemplos de cómo desarrollar esta destreza, se observa que el término no se refiere al simple hecho de escuchar, más bien tiene una connotación bastante amplia,

implica dos acciones que se realizan al mismo tiempo, tales como, *escuchar y comprender* (véase, entre otros, el ejemplo del mapa semántico, p. 74. T.T.). Por lo tanto, se buscó un término que abarcara las dos acciones y, para esto, los diccionarios de sinónimos en español fueron de gran ayuda. De este modo, se encontró el mejor equivalente: *la comprensión auditiva*.

Categoría sintáctica: el sustantivo *comprensión* está acompañado del modificador directo con función de adjetivo, *auditiva*. Se le llama directo porque no tiene un nexo (véase la definición de términos clave) que lo una al sustantivo.

1.2. Reading. Este es un caso similar al anterior ya que no se trata del simple hecho de *leer*, sino también de *comprender* la lectura (un ejemplo claro, entre otros, es el empleo de técnicas mecánicas). Después de buscar sinónimos y con la traducción del término anterior *listening*, se seleccionó el equivalente: *la comprensión de lectura*.

Categoría sintáctica: el sustantivo *comprensión* está acompañado por el modificador indirecto (con el nexo “de” que lo une al sustantivo) con función de adjetivo, “de lectura”.

1.3. Speaking. La traducción que nos da el diccionario de inglés equivale al verbo “hablar”; por otro lado, en el diccionario de español aparece este término con sentido de “hablar un idioma”. En primera instancia, se consideró una buena opción de traducción, pero después de leer varios ejemplos que la autora recomienda para desarrollar esta habilidad, se observó que el estudiante debe comunicarse con la voz y con gestos; razón por la que se seleccionó el término apropiado que comprendiera los dos aspectos: *expresión*. La expresión oral (*speaking*) no abarca la comprensión auditiva, son habilidades bien definidas.

Categoría sintáctica: el sustantivo *expresión* está acompañado del modificador directo *oral*.

1.4. Writing. Primero, se tradujo este término por el sustantivo *escritura*, sin embargo, según el diccionario, *escritura* se refiere a varias cosas:

- a. Acción y efecto de escribir.
- b. Caracteres con que se escribe: escritura griega.
- c. Documento público que da fe el notario: escritura de venta.
- d. La Sagrada Escritura, La Biblia.

Debido a la amplitud de significado de este término y de acuerdo a los ejemplos expuestos en el texto original, este término no es conveniente ya que en efecto *writing* se refiere a la acción de escribir pero de una forma más específica, es decir, escribir en el idioma extranjero. Por lo tanto, el ejemplo de la traducción de *speaking* fue de mucha ayuda y se consideró el término más apropiado en este particular: *la expresión escrita*.

Categoría sintáctica: el sustantivo *expresión* acompañado del modificador directo *escrita*.

EJEMPLO 2

En otros casos, la terminación *-ing* se convierte en el infinitivo del español (los verbos terminados en *-ar*, *-er*, *-ir*) que de acuerdo a la función sintáctica en la oración se pueden clasificar en verbo o sustantivo. En el primer ejemplo que se detalla a continuación, el infinitivo se clasifica como sustantivo porque cumple la función de predicativo con respecto al verbo que le precede *implicar*; en el segundo ejemplo, el infinitivo se clasifica como verbo acompañado por un objeto directo: “el número de elementos que no guardan relación” en el caso del infinitivo *reducir*; y el tercer ejemplo clasifica el infinitivo nuevamente como verbo y, también, como núcleo de una proposición incorporada que funciona como sustantiva complementaria directa con respecto al verbo que le precede; y en el último ejemplo, el infinitivo se clasifica como verbo acompañado por un objeto directo: “atención y apuntes” en el caso de *poner* y *tomar* respectivamente.

T.O.: "grouping involves *classifying* or *reclassifying* what is heard or read into meaningful groups, thus *reducing* the number of unrelated elements. It sometimes involves *labeling* the groups, as well. Notice that some of the examples below involve other strategies, too, such as *paying attention* or *taking notes*." (p. 58)

T.T.: "El agrupamiento implica *clasificar* o *reclasificar* lo que se escuchó o leyó en grupos significativos y, de este modo, *reducir* el número de elementos que no guardan relación. Algunas veces, esto también requiere *etiquetar* los grupos. Observe que unos cuantos ejemplos que se presentan a continuación, hacen uso de otras estrategias tales como, *poner atención* y *tomar apuntes*" (p. 71).

El infinitivo, de acuerdo con su **función sintáctica**, se clasifica como verbo o como sustantivo con las siguientes características:

2.1. Como sustantivo con función predicativa. El infinitivo adquiere los mismos atributos y puede desempeñar las mismas funciones que cualquier otro sustantivo, excepto que carece de variaciones de género y número; es morfológicamente invariable. Puede desempeñar, respecto a otro verbo, las siguientes funciones: sujeto, predicativo, objeto directo y circunstancial. En el ejemplo que se analiza, *classifying* or *reclassifying*, se traduce en los infinitivos *clasificar* y *reclasificar*, ya que con respecto al verbo implicar, estos términos desempeñan la función predicativa, mencionada anteriormente.

2.2. Como verbo acompañado de un objeto directo. El infinitivo mantiene su calidad de verbo porque conserva algunas de las funciones y cualidades del verbo, aunque carezca de otras. La cualidad verbal de la que carece el infinitivo es la de expresar, por sí mismo, el modo, el tiempo y la persona gramatical pues no tiene desinencias. Es, pues, morfológicamente invariable. En el ejemplo que se analiza, el término *reducing* se traduce, en el infinitivo *reducir*, que conserva la siguiente característica verbal: puede

construirse con objeto directo (para formarlo se contesta a la pregunta ¿Qué se va a reducir?). Por lo tanto, este infinitivo cumple la función de verbo.

2.3. Como verbo y núcleo de una proposición incorporada. Como cualquier otro verbo, puede ser núcleo de proposición incorporada, en este caso que se analiza, se clasifica en sustantiva complementaria directa. El verbo principal es *requiere* y, si luego se hace la pregunta ¿qué cosa se requiere?, la respuesta sería *etiquetar* los grupos; es decir, el infinitivo *etiquetar* es el núcleo de la proposición y, esta a su vez, por ser la respuesta a la pregunta antes mencionada se convierte en sustantiva complementaria directa.

2.4. Como verbo acompañado de un objeto directo. Los ejemplos que se analizan son *poner* atención y *tomar* apuntes. En ambos casos, el infinitivo cumple la función de verbo porque está dirigiendo la atención del lector sobre la acción, no sobre el agente que realiza la acción en el que sí necesitaría un gerundio (*Teoría y práctica de la traducción*, p. 611). Por lo tanto, *poner* y *tomar* cumplen la función de verbo del infinitivo acompañados por un objeto directo: “atención y apuntes”, respectivamente.

EJEMPLO 3

Las proposiciones subordinadas adjetivas se emplean con regularidad en el español ya que éste prefiere la subordinación antes que la yuxtaposición o coordinación. Estas proposiciones se detallan a continuación con el respectivo ejemplo.

T.O.: “First, Lucien, a French speaker *learning* English, ...” (p. 59)

T.T.: “En primer lugar, Lucien, un francés *que aprende* inglés, ...” (p. 71)

De acuerdo con el libro *Gramática española moderna*, se les llama adjetivas a las proposiciones incorporadas que modifican a un sustantivo de la oración principal (llamado antecedente) del mismo modo que un adjetivo modifica, como atributo a un

sustantivo en la oración simple. Son, pues, estas proposiciones sintácticamente equivalentes a un adjetivo, es decir, su función es adjetiva, por lo que se denominan proposiciones adjetivas (p. 223).

Es importante mencionar los elementos de las proposiciones adjetivas: el nexo, que se refiere a los pronombres relativos *que*, *quien*, *cual* y *cuyo*, y el antecedente, que es el sustantivo o elemento sustantivado al que se refiere la proposición adjetiva (p. 231).

Igual que los adjetivos, las proposiciones adjetivas se clasifican en: explicativas y especificativas.

En este ejemplo, el término *learning* ha sido sustituido por la proposición subordinada adjetiva “que aprende inglés” y, con base en lo mencionado anteriormente, la estructura sintáctica de la proposición es la siguiente: el nexo *que* y el antecedente *Lucien*, ya que él es quien aprende inglés. Asimismo, se clasifica como una proposición objetiva especificativa (las que expresan una cualidad o circunstancia de tal modo que limitan la significación del antecedente) porque no se habla de cualquier francés, sino de uno que aprende inglés.

3.1. Veamos un último ejemplo de proposición subordinada adjetiva específica.

T.O.: “He uses a mental image of a small house *protecting* or *sheltering* a pile of money inside.” (p. 61)

T.T.: “Emplea una imagen mental de una casita *que protege* o *refugia* una pila de dinero que tiene dentro”(p. 73).

Una vez más el nexo *que* encabeza la proposición que califica al antecedente *casita*.

EJEMPLO 4

Algunos lexemas conservan la misma la categoría gramatical en ambas lenguas, como el caso del gerundio.

4.1. Veamos el primer ejemplo

T.O.: "Second, while Stephanie is reading, she jots down new Russian verbs that she encounters, *putting* them into various categories. . ." (p. 59)

T.T.: "En segundo lugar, Stephanie anota los nuevos verbos rusos que se encuentra mientras lee, *clasificándolos* en varias categorías..."(p. 71).

Se empleó el gerundio *clasificándolos* ya que "el gerundio simple expresa la acción durativa e imperfecta y simultánea con la acción del verbo principal" (*Gramática española moderna*, p. 126). En este caso, el verbo principal es *anotar*. Vémoslo de esta manera: *se anotan, clasificándolos* que equivale a *se anotan mientras se clasifican*, se observa la simultaneidad de las acciones. Cabe mencionar que el gerundio *clasificándolos* admite el pronombre enclítico: *los*. Se le denomina enclítico a los pronombres personales unidos al verbo y que se clasifican según su forma átona que se explica a continuación.

Uso de las formas átonas de los pronombres personales

"Las formas átonas, por su calidad de inadecuadas, suelen ir muy cerca del verbo. Su colocación delante o detrás del verbo ha variado según las épocas y aún varía hoy según los autores e inclusive las regiones. Hoy se siguen más o menos estas normas:

1) Con el verbo en imperativo, presente de subjuntivo, gerundio y participio, el pronombre va siempre al final y unido al verbo (*enclítico*): *dame, váyase, tráigalo, diciéndolo, molestarte, etc.*" (*Gramática española moderna*, p. 67).

4.2 Veamos el segundo ejemplo

T.O.: "It can also be used as the basis for an entire listening or reading activity by *giving* the main concept or expression and *asking* students to listen and fill in the rest."
(p. 62)

T.T.: "Además, se puede emplear como base de una actividad de comprensión auditiva y comprensión de lectura, *facilitándoles* a los estudiantes el concepto o la expresión principal y *pidiéndoles* que escuchen para que completen el resto"(p. 74).

Según el libro de *Gramática española moderna* (p. 126), es común que el gerundio funcione como adverbio de modo y, por lo tanto, modifique al verbo: salió corriendo; respondió riéndose... Si hacemos la pregunta ¿Cómo salió?, la respuesta es *corriendo* y, en el otro caso, ¿Cómo respondió?, *riéndose*. Por lo tanto, ya que el verbo principal es *emplear*, el gerundio cumple la función de adverbio, ya que modifica al verbo al responder a la pregunta ¿Cómo se puede emplear?, *facilitándoles...* y *pidiéndoles*, que en estos casos el gerundio es el núcleo de las proposiciones incorporadas respectivamente.

EJEMPLO 5

En algunos casos, los mismos lexemas se repiten hasta dos o tres veces en un solo párrafo debido a que el inglés utiliza este método para proporcionar una mejor comprensión sin opción a la ambigüedad; por el contrario, el español califica este método como cacofónico y, por esta razón, es necesario omitir la palabra en español que hubiera correspondido a la terminación *-ing*.

5.1 Veamos el primer ejemplo

T.O.: "...groups new words that he *reads* by conceptual similarities (e.g., hot, warm, fire), and in *reading* he actively looks for the opposites, such as cold, cool, ice."
(p. 59)

T.T.: "...mientras *lee*, agrupa las palabras nuevas de acuerdo a las similitudes conceptuales (por ejemplo, caliente, tibio, fuego) y toma la iniciativa de buscar los opuestos, tales como frío, fresco, hielo" (p. 71).

En este ejemplo se omitió el término *reading*, porque si se repetía se cae en la cacofonía, pues ya se había mencionado el verbo *leer* con anterioridad y para mayor claridad se resalta en el T.O. y en el T.T., así que no es necesario emplearlo de nuevo, ya que si fuera el caso encabezaría al verbo *toma* de este modo: y al leer, toma la iniciativa de... Por lo tanto, se consideró la omisión como una solución aceptable.

5.2 Veamos otro ejemplo

T.O.: "Naturally, these associations are likely to strengthen comprehension, as well as *making* the material easier to remember." (p. 60)

T.T.: "Sin duda alguna, es probable que estas asociaciones sean útiles para fortalecer la comprensión y, también, para recordar el material con más facilidad" (p. 72).

En primer lugar, se tradujo literalmente la frase "*making* the material easier to remember" de la siguiente manera: "*para hacer* el material más fácil de recordar"; sin embargo, el material no se puede hacer fácil o difícil de recordar ya que lo que se resalta no es el material sino la acción de recordar y en este caso se analiza el grado de dificultad o facilidad con que se lleve a cabo esta acción con respecto al material que se estudia. Razón por la que se realizó una modulación (ver la página 172 para comprender el concepto) es

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO V

Es indiscutible que la tarea de traducir términos según la categoría gramatical no es un trabajo fácil, ya que es necesario que el traductor posea un dominio gramatical sobre la lengua terminal para lograr resultados efectivos. Afortunadamente, se cuenta con textos de gramática española que, sin lugar a dudas, son una fuente muy valiosa; sin embargo, no se debe menospreciar el conocimiento básico del traductor sobre la lengua a la que traduce. Después del proceso de traducción, se considera que es mejor que el traductor realice traducciones a su lengua materna. Si se realizan traducciones a una lengua que no es la materna, es aconsejable que el traductor posea un amplio conocimiento sobre la cultura y el uso de esa lengua, porque esto le facilitará el proceso de traducción y minimizará los problemas, pero no los eliminará del todo, por lo tanto, es aquí donde desempeñan un papel importante los textos de gramática y también los textos paralelos.

Por supuesto, existe una gran variedad de textos de gramática, pero en este capítulo se hizo referencia al que se empleó durante el análisis y se titula *Gramática española moderna: un nuevo enfoque*, cuyo autor es Santiago Revilla de Cos. Este texto presenta las categorías gramaticales definidas y clasificadas bajo cada uno de los criterios de clasificación (morfológico, sintáctico y semántico). Asimismo, cada tema se complementa con ejemplos y, a la vez, con ejercicios prácticos lo cual permite un mayor dominio de éste. Así que, todo el material fue de gran ayuda, sin embargo, en algunas ocasiones se investigó en otros libros para ampliar la comprensión del tema o bien confirmar la exactitud de éste.

Con respecto al proceso que proponemos seguir para analizar la terminación *-ing*, se pueden seguir los pasos que se describen a continuación:

1. Comprender el contexto donde se encuentra esta terminación.

2. Analizar si se debe omitir el término en la traducción por ser redundante su empleo.
3. Si no se omite, examinar la categoría gramatical inglesa.
4. Analizar si se conserva la categoría gramatical en ambas lenguas.
5. Si no se conserva esta categoría gramatical, entonces buscar otras funciones de la lengua terminal, es decir, sustantivos, verbos, perífrasis verbales, gerundios, etc.
6. Identificar cuál es la terminación apropiada con la ayuda de los libros de gramática de la lengua terminal.
7. Reemplazar la terminación.

Para efectos de este trabajo, se consideró la omisión de esta terminación porque el texto original está escrito en la lengua inglesa estadounidense la cual permite la repetición de términos en un mismo texto. Si esta repetición se realiza en la lengua terminal, en este caso el castellano, el texto se consideraría poco natural y cacofónico según las normas gramaticales de esta lengua. Por esta razón, con la ayuda de pronombres o conjunciones se omitieron algunos términos.

CONCLUSIONES GENERALES

El presente Trabajo de Graduación comprende la traducción de un texto académico pedagógico que trata sobre las estrategias de aprendizaje, la Memoria del Trabajo y el texto escrito en la lengua original.

La traducción de textos como éste se considera importante porque permite adquirir conocimientos muy valiosos con respecto a la enseñanza-aprendizaje para aplicarlos tanto en la enseñanza de un idioma como en otras ramas de la educación, siempre y cuando se adapte con base en las características de cada campo según se ha mencionado en apartados anteriores. Estos conocimientos se refieren a las estrategias que el educador puede utilizar para enseñar un idioma y, asimismo, a las que los educandos pueden emplear para aprenderlo.

Es aconsejable tener presente aspectos como éstos cuando se enseña un idioma para que el aprendizaje sea más efectivo y se marginen las técnicas tradicionales, las cuales se practican la mayor parte del tiempo posiblemente debido a la falta de información, en algunos casos por negligencia o porque no existe ningún documento guía para que el proceso de aprendizaje de un idioma sea cada vez más atractivo.

Para lograr una viabilidad cultural y el mismo efecto que se causa en los lectores de la lengua original, se consultaron varios textos paralelos, que en su mayoría, eran traducciones; también se consultaron textos de gramática española, diccionarios, y otros textos de referencia de autores renombrados. Se realizaron entrevistas a educadores para tener una noción más amplia de algunos términos como la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, la expresión oral y la expresión escrita y otros. Todo lo anterior nos sirvió de apoyo durante el proceso de traducción y se obtuvieron resultados positivos; razón por la que el lector se sentirá familiarizado con la terminología empleada, y se le facilitará la comprensión del texto.

Antes de seleccionar los capítulos de la memoria, se procedió a la traducción del texto, puesto que no se sabía con certeza cuáles problemas surgirían durante el proceso. Como suele suceder en estos casos, en la medida en que se avanzaba el trabajo surgían muchos problemas; sin embargo, se decidió que los generales eran los más

recomendables porque abarcarían los detalles específicos que aunque pequeños, no se podrían pasar por alto. En cada capítulo se plantea el aspecto que se analiza, las conclusiones a las que se llegó, así como también los aportes al campo de la traducción. Se analizaron cuatro aspectos que se presentaron con mayor incidencia en el texto original: *Cómo uniformar el estilo y la terminología en una traducción en equipo*, *La traducción de títulos, subtítulos, epígrafes y las preguntas preliminares en un texto académico pedagógico*, *La adaptación de ejemplos a la lengua terminal* y *La terminación -ing de algunos lexemas según su categoría gramatical*.

Cabe mencionar que cada uno de los aspectos teóricos planteados están apoyados en textos de autores muy conocidos como López y Minett, Vázquez-Ayora, Newmark, Nord, entre otros, que representan una fuente de gran ayuda y, con esto, se demuestra que diferentes teorías de la traducción se pueden llevar a la práctica.

En el primer capítulo se presentó un análisis de algunos aspectos del T.O., como la intención de la autora, la función del libro, las características de los elctores, para decidir si se conservan en el T.T.

Uno de los aspectos que se analizó en el capítulo II, la terminología, es muy importante ya que se debe seleccionar el término adecuado tomando en cuenta el uso común que se le da en el campo de la enseñanza; por ejemplo, la explicación que se presentó sobre el término *the language*.

En este mismo capítulo, se analizó el estilo, un detalle que se debe tomar en cuenta antes de empezar a traducir; éste, junto con la terminología, abarcan uno de los aspectos importantes para una buena transmisión del sentido original del texto a la lengua meta. Estos dos aspectos no se analizaron por separado, ya que el propósito principal consistía en encontrar la manera de uniformarlos en una traducción en equipo. Al inicio, no se comentó el texto, y no se analizaron ciertos detalles que resultaron ser de suma importancia, por ejemplo traducir un término a sustantivo o a infinitivo como por ejemplo el término "*crear*" (verbo), "*la creación*" (sustantivo), según se explicó en el capítulo II. Por esta razón, es aconsejable revisar el trabajo durante el proceso de traducción y, de este modo, se evita la pérdida de tiempo revisando el texto una y otra vez para unificar

términos, corroborar la puntuación y otros. Con base en esto, nació la inquietud de aportar nuevos conocimientos de acuerdo con la experiencia obtenida durante el proceso de traducción en equipo y se deben considerar los siguientes aspectos: antes de empezar cualquier traducción, se debe leer el texto, para luego comentarlo con el (los) compañero (s) de trabajo y luego tomar las medidas pertinentes con el propósito de uniformar todos aquellos aspectos que se consideren necesarios para un buen desempeño en el proceso de traducción. Consideramos que el análisis y la organización del trabajo en equipo es un nuevo aporte a la traductología debido a que podría considerarse que el proceso de traducción se facilita cuando existen muchos traductores; sin embargo, como ya se demostró, el trabajo se hace aún más difícil por el hecho de haber diferentes opiniones y maneras de pensar que interfieren durante la traducción de un texto. Por otro lado, esta diversidad de opiniones permitió que la comprensión del T.O. se hiciera más objetiva y la traducción más acertada. También es un aporte a la Licenciatura con énfasis en traducción de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional ya que es el primer trabajo de traducción que se realiza en equipo en esta escuela para esta especialidad.

En el capítulo III se analizó la traducción de ciertas estructuras gramaticales que de una u otra forma vienen a ser esenciales en una traducción que pertenece a este campo: la traducción de títulos, subtítulos, epígrafes y preguntas preliminares que en su momento se especificaron para su análisis. Concluimos que la traducción de los títulos se debe realizar al final, es decir, después de haber comprendido y traducido el contenido del texto, ya que el título es el resumen del contenido. El aspecto clave en este análisis es que el traductor debe ingeniárselas para transmitir el mismo mensaje del texto original, no importa si no posee correspondencia gramatical o si se debe adaptar el vocabulario para que no se pierda el sentido en la lengua meta. Esto se adquiere con la práctica, ya que el traductor está en constante aprendizaje, tanto del idioma del que traduce como de su propio idioma.

En el capítulo IV, concluimos que el uso de la adaptación en la traducción de ejemplos es indispensable cuando los lectores del T.O. no son los mismos del T.T. En este

trabajo, los lectores del T.O. son estadounidenses y los del T.T. son costarricenses. El traductor tiene que emplear toda su capacidad, imaginación y creación para lograr resultados satisfactorios. Es importante transmitir el mensaje aunque se realicen cambios notorios en cuanto a la terminología, sobre todo en muchos ejemplos ya que si se traduce el significado literal de las palabras, no se logra una aproximación acertada en la transmisión del mensaje. Por ejemplo, en algunos casos era necesario cambiar solamente un término pero, en otros, se cambió todo el contexto, como en la estrategia de las rimas, y los acronismos. Se presentaron muchos obstáculos y las razones son obvias; en el caso de las rimas, se emplearon varios sinónimos hasta seleccionar el apropiado y, en este aspecto en particular, se hizo necesario en uno de los ejemplos citados aplicar la poesía ya que se utilizó el término *exclamar* que es poco frecuente escucharlo en las conversaciones cotidianas. Por otro lado, se compara el inglés con el japonés debido a la similitud de algunos términos en ambos idiomas, así que para dar mayor claridad a la traducción se hizo una adaptación del inglés con respecto al español, en el sentido de encontrar una similitud en cuanto a terminología y fonología, y de esta manera, lograr que el efecto esperado en los lectores del texto original sea el mismo en los lectores de la traducción. Afortunadamente, se vencieron los obstáculos y se cumplieron los objetivos, de los cuales el más relevante es proporcionar al traductor un procedimiento a seguir para cada caso cuando enfrente el problema de la adaptación de ejemplos.

El capítulo V se presentó un procedimiento en la traducción de lexemas terminados en *-ing* de acuerdo con la experiencia adquirida y, cuyo uso, es una característica muy notoria y propia del idioma inglés; además, de su incidencia excesiva. Este procedimiento es confiable siempre que se cuente con un dominio básico de la lengua terminal y un buen apoyo bibliográfico de la gramática respectiva.

Los problemas que se presentaron fueron la causa, en muchas ocasiones, de un reordenamiento sintáctico, es decir, se empleó la modulación, la explicitación, la transformación, etc., debido a que el español prefiere emplear la subordinación, lo que conlleva una complejidad y un análisis profundo en la estructura; por el contrario, el

inglés se caracteriza por el uso de la coordinación o yuxtaposición que lo convierten en un idioma sencillo, sintácticamente hablando.

Debido a que el texto contiene una gran cantidad de lexemas con la terminación *-ing*, conviene mencionar que no se consideraron los términos ya lexicalizados como por ejemplo *during*, *morning*, entre otros, ni el tiempo progresivo: *I'm studying*, *we're dancing*, entre otros, ni tampoco se analizaron los títulos que contienen esta terminación. Los ejemplos que se exponen se analizaron y agruparon según la categoría gramatical de la lengua terminal a la que pertenece, para facilitar la comprensión del lector en caso de su aplicación futura en una traducción y, por último, se brindó la solución respectiva. Por otra parte, se cumplieron los objetivos de este capítulo y consideramos que el procedimiento a seguir en la traducción de estos lexemas, que es uno de los objetivos, sea de gran ayuda para cualquier traductor que enfrente este problema.

La traducción y la Memoria de trabajo representan una gran contribución al campo académico pedagógico ya que sirven como material de apoyo a los educadores que enseñan un segundo idioma o un idioma extranjero y quieren mejorar el proceso de enseñanza y, además, ayudar a los educandos a desarrollar las cuatro destrezas de la lengua; asimismo, sirve como material de referencia en el campo de la traductología por ser una fuente de conocimientos en lo que respecta a la traducción de los aspectos mencionados en los capítulos de la Memoria, donde también se expone la respectiva solución y el procedimiento a seguir para facilitar el proceso de traducción.

Se recomienda que quien enseña un idioma extranjero realice las adaptaciones necesarias al emplear las estrategias que se presentan en esta traducción para lograr resultados satisfactorios de acuerdo al idioma que se aprende. Para facilitar el proceso de estas adaptaciones, se recomienda revisar los procedimientos que se siguen en la traducción de ejemplos, los cuales se encuentran al final de los capítulos cuatro y cinco de la Memoria de Trabajo; estos procedimientos constituyen un aporte muy valioso en el proceso de traducción.

Uno de los aportes que ofrece la traducción de este texto académico-pedagógico consiste en concienciar a los educadores para que busquen la perfección del proceso

enseñanza-aprendizaje de un idioma, lo cual implica cambios e innovaciones con respecto a la metodología empleada; además, implica el aprovechamiento de la capacidad de los educandos para mejorar y hacer más fácil el proceso de aprendizaje del idioma extranjero.

Se sugiere al educador ampliar su conocimiento sobre las estrategias indirectas, porque si se emplean en conjunto con las estrategias directas se obtiene un mejor resultado. Por supuesto, las estrategias indirectas corresponden a otro capítulo que por motivos de tiempo y extensión no se tradujo, pero existe la posibilidad de realizar este trabajo en un futuro.

Es aconsejable que el lector o educador lea los capítulos I y II de la traducción para que comprenda mejor el empleo de las estrategias directas que se detallan en el capítulo III.

Finalmente, es nuestro deseo que los aportes expuestos en esta memoria de trabajo faciliten la tarea de otros traductores y sean de gran provecho para los lectores, así como lo fue para nosotras, ya que son un tesoro cultural y cognoscitivo. Con este trabajo se demuestra, una vez más, que la tarea del traductor no es sencilla, y que no puede pasar inadvertida, sino más bien, es todo un reto y un proceso que refleja los conocimientos, la capacidad, las habilidades, la creación e imaginación y el gran esfuerzo empleado que caracterizan a un buen traductor y, sobre todo, cuando se realiza en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

TEXTO ORIGINAL: Oxford, Rebecca L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Editorial Heinle & Heinle Publishers, 1990.

SECCIÓN 1. LIBROS DE REFERENCIAS GRAMATICALES

1. Alonso, Martín. *Gramática del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1968.
2. Basulto, Hilda. *Curso de redacción dinámica*. 2ª ed. México: Editorial Trillas, 1975. (Reimpresión 1992).
3. Bustos Arratia, Myriam. *La Puntuación al alcance de todos*. 2ª ed. San José, C.R.: Editorial EUNED, 1981. (Reimpresión 1984).
4. Contreras, Heles. *El orden de las palabras en español*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1978.
5. González, Jézer. *Curso fundamental de gramática castellana*. 3ª ed. San José, C.R. Editorial Alma Mater, 1991.
6. Müller Delgado, Marta Virginia. *Circunstancias de la acción verbal*. 1ª ed. San José, C.R.: M. V. Delgado, 1987.
7. Pazos Jiménez, Ethel. *Frecuentes errores: uso de la coma, el punto, los dos puntos y el punto y coma*. 2ª ed. San José, C.R.: Editorial EUNED, 1981. (Reimpresión, 1985)

8. ----- Pazos Jiménez, Ethel. *Frecuentes errores en el uso de la lengua*. 2ª ed. San José, C.R.: Editorial EUNED, 1981. (Reimpresión, 1985)
9. Revilla de Cos, Santiago. *Gramática española moderna*. 2ª ed. México: McGraw-Hill / Interamericana de México, 1984.

SECCIÓN II. MATERIAL Y ESPECIALISTAS CONSULTADOS

A. LIBROS

1. Brown Douglas H. y Susan Gonzo. *Reading on Second Language Acquisition*. Nueva Jersey: Editorial Prentice Hall Regents, 1995.
2. Brown Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3ª ed. Nueva Jersey: Editorial Prentice Hall Regents, 1994.
3. Brown Douglas H. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
4. Finocchiaro, Mary. *English as a Second language: From Theory to Practice*. s. l. (EE.UU): Editorial Regents Publishing Company, Inc, 1974.
5. Greene, Judith. *Psicolingüística: Chomsky y la psicología*. 1ª ed. en español. México: Editorial Trillas, S.A., 1980.
6. Méndez, Carlos A. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, (Trabajo de graduación), UNA, 1998.

7. Nisbet, John y Janet Shucksmith. *Estrategias de aprendizaje*. 1ª ed. traducida. México: Editorial Santillana, 1992.

B. ENTREVISTAS

1. Araya Jara, Sady. Prof. Enseñanza General Básica. Entrevistas personales, setiembre de 1998.
2. Gamboa Calderón, William. Lic. en Educación primaria con énfasis en I y II ciclo. Entrevistas personales, marzo de 1999.

SECCIÓN III. LIBROS DE REFERENCIA SOBRE TRADUCCIÓN

1. Child, Jack. *Introduction to Spanish Translation*. Lanham: University Press of América, 1992.
2. Fernández Lobo, Mario. *Textos gramaticales programados*. s.l. (Costa Rica): Editorial Fernández Lobo-Arce, 1997.
3. García Yebra, Valentín. *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.
4. Larson, Mildred L. *La traducción basada en el significado*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1989.
5. López Guix, Juan Gabriel y Minett Wilkinson, Jacqueline. *Manual de traducción. Teoría y práctica*. 1ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.
6. Newmark, Peter. *Manual de traducción*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.

7. Nord, Christiane. *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi, 1991.
8. Sager, Juan C. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Madrid: Pirámide, 1993. (Traducción del inglés: Laura Chumillas Moya)
9. -----En: Raders, Margit y Juan Conesa (eds). *II encuentros complutenses en torno a la traducción*. Madrid: Universidad Complutense, 1990.
10. Seco, Manuel. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1986.
11. Office Edition. *Roget's II: The New Thesaurus*. New York: Houghton Mifflin Company, 1984.
12. University of Chicago. *Manual of Style*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
13. Vázquez-Ayora, Gerardo. *Introducción a la traductología: Curso básico de traducción*. Georgetown University Press, 1977.
14. Varela, Mariboni y Sandino, Walter. *Español 7º año*. Heredia: Editorial MARWAL de Heredia, 1998
15. Williams, Edwin B. *Williams diccionario. Español / Inglés. Inglés / Español*. 2ª ed. México: Editorial McGraw-Hill, 1997.

TEXTO ORIGINAL

Looking at Language Learning Strategies

It takes better teachers to focus on the learner.

PETER STREVENS

PREVIEW QUESTIONS

1. Why are language learning strategies important?
2. How can this book best be used to understand learning strategies?
3. What terms are useful for understanding the learning strategy concept?
4. What are the most important features of language learning strategies?
5. How can language learning strategies be classified?

WHY LEARNING STRATEGIES ARE IMPORTANT

Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence.

Although researchers have formally discovered and named language learning strategies only recently, such strategies have actually been used for thousands of years. One well-known example is the mnemonic or memory devices used in ancient times to help storytellers remember their lines. Throughout history, the best language students have used strategies, ranging from naturalistic language practice techniques to analytic, rule-based strategies.

Now, for the first time, learning strategies are becoming widely recognized throughout education in general. Under various names, such as

learning skills, learning-to-learn skills, thinking skills, and problem-solving skills, learning strategies are the way students learn a wide range of subjects, from native language reading through electronics troubleshooting to new languages. Within the language instruction field, teachers are starting to discuss learning strategies among themselves. Learning strategy workshops are drawing big crowds at language teachers' conventions. Researchers are identifying, classifying, and evaluating language learning strategies, and these efforts are resulting in a steady stream of articles on the topic. Most encouraging of all, increasing numbers of language learners are beginning to recognize the power of their own strategies.

This chapter explains the organization and best use of this book, some important terms, key characteristics of language learning strategies, and a comprehensive classification system for language learning strategies.

ORGANIZATION AND BEST USE OF THIS BOOK

The major purpose of this book is to make learning strategies understandable to teachers of second and foreign languages, so they can enable students to become better learners. Others, too, may find useful ideas here [1]. To use the book most effectively, observe how its chapters are organized and notice their practical emphasis. Each chapter offers preview questions, a summary, activities to help you expand your understanding, and exercises to use with your students. In two "applications" chapters (3 and 5), the activities and exercises are intentionally as long as the chapter narrative, thus underscoring the hands-on nature of the book.

Appendices A through C present a useful strategy assessment survey. Appendix D lists sources of quotations used in this book. To make it easier for you to locate activities and exercises relevant to your own needs, *How to Find Activities for Readers* (Appendix E) and *How to Find Exercises to Use with Your Students* (Appendix F) are included. If you want to find all the strategies connected with a particular language skill, consult *Strategy Applications Listed According to Each of the Four Language Skills* (Appendix G).

The chapter you are now reading presents a general overview of the concept of language learning strategies. Chapter 2 examines three kinds of direct strategies for dealing with a new language, and Chapter 3 applies those strategies to the language skills of listening, reading, speaking, and writing. Chapter 4 explores three kinds of indirect strategies for managing learning, while Chapter 5 shows how these indirect strategies are used in developing all language skills. Chapter 6 describes techniques for assessing language learning strategies and presents a model for training with these strategies. Chapter 7 gives examples of learning strategy use around the

world. Finally, the epilogue offers specific ideas about the next steps to take, and the notes provide crucial research data.

Guidelines for General Readers

Most readers of this book might be called general readers, who are interested equally in gaining a broad understanding of language learning strategies and in discovering a variety of applications. If you are one of these readers, you will want to read the chapters in the order in which they are given. By following this sequence, you will find out about language learning strategies in a step-by-step way, going from the overall strategy system to specific strategies, then moving to assessment and training applications and real-life examples.

To get the most from this book, read *actively* by using such strategies as purposeful reading and getting the idea quickly by using the preview questions (see Chapters 2 and 4 for definitions of these two strategies). Many of the reading strategies described in this book are as valuable for reading in one's own native language as they are for reading in a second or foreign language. Pay attention to the examples and illustrations. Do some or all of the readers' activities at the end of the chapters. With creative adaptation, almost all of the activities can be done in a variety of ways—alone, in a pair, or in a group.

Go beyond the readers' activities to the exercises you can use with your students. These are classroom exercises which make language learning strategies come alive for your own learners. Assess your students' learning strategies and give them information about their strategies. Ask them to focus on what they *do* in the process of learning the new language. Conduct learning strategy training with your students, making the training relevant to regular classroom language activities.

Apply the information in this book as much as you can. Reflect on it. Talk with your colleagues about it. Ask for help from others. Come back to the book for further guidance whenever you need it. Any book like this one, filled with ideas and suggestions, can be a valuable resource and a good friend to have around for a long time.

Guidelines for Readers Interested Mainly in Specific Strategy Assessment and Training Techniques

Some readers might have chosen this book primarily to find out about particular strategy assessment and training techniques. If you are such a reader, you might read this chapter to obtain an overview of the strategy

system and then move immediately to Chapter 6, where strategy assessment and training are the focus. However, don't forget to return later to Chapters 2 through 5 in order to learn more about specific strategies and their applications, and don't miss the examples of strategies in action around the world as described in Chapter 7. Be sure to try out the activities and exercises. Strategy assessment and training are meaningful only if you understand particular strategies and how they can be used in real instances.

A WORD ABOUT TERMINOLOGY

Like any book, this book uses terms in certain ways, and it is helpful to understand these at the outset. The following are some important terms: *learning and acquisition*, *process orientation*, *four language skills*, *second language and foreign language*, *communication*, *communicative competence*, and *learning strategies*.

Learning and Acquisition

According to one well-known contrast, *learning* is conscious knowledge of language rules, does not typically lead to conversational fluency, and is derived from formal instruction. *Acquisition*, on the other hand, occurs unconsciously and spontaneously, does lead to conversational fluency, and arises from naturalistic language use [2]. Some specialists even suggest that learning cannot contribute to acquisition, i.e., that "conscious" gains in knowledge cannot influence "subconscious" development of language.

However, this distinction seems too rigid. It is likely that learning and acquisition are not mutually exclusive but are rather parts of a potentially integrated range of experience. "Our knowledge about what is conscious and what is subconscious is too vague for us to use the [learning-acquisition] distinction reliably," says one expert [3]; moreover, some elements of language use are at first conscious and then become unconscious or automatic through practice. Many language education experts [4] suggest that both aspects—acquisition and learning—are necessary for communicative competence, particularly at higher skill levels. For these reasons, a learning-acquisition continuum is more accurate than a dichotomy in describing how language abilities are developed [5]. In this book the term *learning* is used as a shorthand for the longer phrase *learning and acquisition*. The term *language learner* (or just *learner*) is used here in preference to more awkward terms, such as *language acquirer* or *language learner or acquirer*.

Language learning strategies contribute to all parts of the learning-acquisition continuum. For instance, analytic strategies are directly related to the learning end of the continuum, while strategies involving naturalistic

practice facilitate the acquisition of language skills, and guessing and memory strategies are equally useful to both learning and acquisition. For ease of expression, the term *learning strategies* is used in this book to refer to strategies which enhance any part of the learning-acquisition continuum.

Process Orientation

Interest has been shifting from a limited focus on merely *what* students learn or acquire—the *product* or *outcome* of language learning and acquisition—to an expanded focus that also includes *how* students gain language—the *process* by which learning or acquisition occurs. This new emphasis involves looking at a variety of process factors: the development of an interlanguage (the learner's hybrid form of language use that ranges somewhere in between the first or native language and the actual new language being learned), the kinds of errors and mistakes the learner makes and the reasons for them, the learner's social and emotional adaptation to the new language and culture, the amount and kind of activities available to the learner inside and outside of class, and the learner's reactions to specific classroom techniques and methods and to out-of-class experiences with the language. Most relevant to this book, the process orientation also implies a strong concern for the learner's strategies for gaining language skills.

Interestingly, the process orientation (building on general systems theory, in which all phenomena are part of a dynamic system) forces us to consider not just the language learning process itself but also the *input* into this process. The general term *input* might include a variety of student and teacher characteristics, such as intelligence, sex, personality, general learning or teaching style, previous experience, motivation, attitudes, and so on. Input might also include many societal and institutional factors, such as unspoken and often inaccurate generalizations about particular students or about whole groups (e.g., simplistic expectations like "Girls must learn to be good wives and mothers, while boys must go out and conquer the world with their achievements," or overly stereotypical attitudes like "All Asian students are 'grinds' who study all the time"). It is important to identify the input factors in order to understand and interpret more clearly both the process and the outcome of language learning or acquisition.

Four Language Skills

Gaining a new language necessarily involves developing four modalities in varying degrees and combinations: listening, reading, speaking, and writing. Among language teachers, these modalities are known as the

four language skills, or just the *four skills*. Culture and grammar are sometimes called skills, too, but they are somewhat different from the Big Four; both of these intersect and overlap with listening, reading, speaking, and writing in particular ways. The term *skill* simply means ability, expertness, or proficiency. Skills are gained incrementally during the language development process.

Second Language and Foreign Language

The *target language*, or language being learned, can be either a *second language* or a *foreign language*. Throughout this book the term *target language* is used as a generic phrase to cover the two circumstances, second language learning and foreign language learning. This "second versus foreign" distinction is often baffling to teachers, students, parents, and the general public. Nevertheless, it is important to understand the difference, since these terms appear so often in language instructional texts and sometimes galvanize competing camps of educators.

The difference between learning a second language and learning a foreign language is usually viewed in terms of where the language is learned and what social and communicative functions the language serves there. A *second language* has social and communicative functions within the community where it is learned. For example, in multilingual countries like Belgium or Canada, people need more than one language for social, economic, and professional reasons. Refugees or immigrants usually have to learn a second language in order to survive in their adopted country. In contrast, a *foreign language* does not have immediate social and communicative functions within the community where it is learned; it is employed mostly to communicate elsewhere. For instance, one might learn Russian in the USA, English in France, or German in Australia [6].

This book accepts that the differences between second language contexts and foreign language contexts are real, and that these differences occasionally have implications for language learning strategies. Some learning strategies might be easier to use in second language contexts than in foreign language settings, or vice versa. However, most learning strategies can be applied equally well to both situations. Therefore, in the rest of this book it is usually unnecessary to highlight the distinctions between second language learning strategies and foreign language learning strategies.

Communication, Communicative Competence, and Related Concepts

The word *communication* comes from a Latin word for "commonness," including the prefix *com-* which suggests togetherness, joining, coopera-

tion, and mutuality. Therefore, communication is definable as "a mutual exchange between two or more individuals which enhances cooperation and establishes commonality" [7]. Communication is also seen as dynamic, not static, and as depending on the negotiation of meaning between two or more persons who share some knowledge of the language being used [8].

Communicative competence is, of course, competence or ability to communicate. It concerns both spoken or written language and all four language skills [9]. Some people mistakenly think of communication as occurring only through the medium of speech. In fact, even language learning experts have commonly used the term *communication strategies* to refer only to certain types of speaking strategies, thus unwittingly giving the false impression that the skills of reading, listening, and writing—and the language used via these modalities—are not really equal partners in communication [10].

One very useful model [11] provides a comprehensive, four-part definition of communicative competence:

1. *Grammatical competence* or *accuracy* is the degree to which the language user has mastered the linguistic code, including vocabulary, grammar, pronunciation, spelling, and word formation.
2. *Sociolinguistic competence* is the extent to which utterances can be used or understood appropriately in various social contexts. It includes knowledge of speech acts such as persuading, apologizing, and describing.
3. *Discourse competence* is the ability to combine ideas to achieve cohesion in form and coherence in thought, above the level of the single sentence [12].
4. *Strategic competence* is the ability to use strategies like gestures or "talking around" an unknown word in order to overcome limitations in language knowledge.

Ways in which language learning strategies contribute to the goal of communicative competence are described later in this chapter.

Learning Strategies

To understand learning strategies, let us go back to the basic term, *strategy*. This word comes from the ancient Greek term *strategia* meaning generalship or the art of war. More specifically, strategy involves the optimal management of troops, ships, or aircraft in a planned campaign. A different, but related, word is *tactics*, which are tools to achieve the success of strategies [13]. Many people use these two terms interchangeably. The two expressions share some basic implied characteristics: planning, competition, conscious manipulation, and movement toward a goal. In

nonmilitary settings, the strategy concept has been applied to clearly non-adversarial situations, where it has come to mean a plan, step, or conscious action toward achievement of an objective [14].

The strategy concept, without its aggressive and competitive trappings, has become influential in education, where it has taken on a new meaning and has been transformed into *learning strategies* [15]. One commonly used technical definition says that learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information [16]. This definition, while helpful, does not fully convey the excitement or richness of learning strategies. It is useful to expand this definition by saying that learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.

Important terms used in this book have just been presented, including some general definitions of the concept of language learning strategies. Now it is time to explain the central features of such strategies.

FEATURES OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

Key features of language learning strategies are discussed below and summarized in Table 1.1 [17]. To illustrate some of these features, certain strategies or strategy groups are briefly mentioned here. Subsequent chapters offer complete strategy definitions and applications.

Communicative Competence as the Main Goal

All appropriate language learning strategies are oriented toward the broad goal of communicative competence. Development of communicative competence requires realistic interaction among learners using meaningful, contextualized language. Learning strategies help learners participate actively in such authentic communication. Such strategies operate in both general and specific ways to encourage the development of communicative competence.

It is easy to see how language learning strategies stimulate the growth of communicative competence *in general*. For instance, metacognitive ("beyond the cognitive") strategies help learners to regulate their own cognition and to focus, plan, and evaluate their progress as they move toward communicative competence. Affective strategies develop the self-confidence and perseverance needed for learners to involve themselves actively in language learning, a requirement for attaining communicative competence. Social strategies provide increased interaction and more empathetic understanding, two qualities necessary to reach communicative competence.

Table 1.1 FEATURES OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

Language learning strategies:
1. Contribute to the main goal, communicative competence.
2. Allow learners to become more self-directed.
3. Expand the role of teachers.
4. Are problem-oriented.
5. Are specific actions taken by the learner.
6. Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
7. Support learning both directly and indirectly.
8. Are not always observable.
9. Are often conscious.
10. Can be taught.
11. Are flexible.
12. Are influenced by a variety of factors.

Source: Original.

Certain cognitive strategies, such as analyzing, and particular memory strategies, like the keyword technique, are highly useful for understanding and recalling new information—important functions in the process of becoming competent in using the new language. Compensation strategies aid learners in overcoming knowledge gaps and continuing to communicate authentically; thus, these strategies help communicative competence to blossom.

As the learner's competence grows, strategies can act in specific ways to foster *particular* aspects of that competence: grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic elements. For instance, memory strategies, such as using imagery and structured review, and cognitive strategies, such as reasoning deductively and using contrastive analysis, strengthen *grammatical accuracy*. Social strategies—asking questions, cooperating with native speakers, cooperating with peers, and becoming culturally aware—powerfully aid *sociolinguistic competence*. Strategies related to communication in a natural setting and with social involvement also foster the development of sociolinguistic competence. Many kinds of strategies—compensation strategies, including using contextual clues for guessing, social strategies, such as cooperating and asking questions, and cognitive strategies, like recombination and use of common routines—encourage greater amounts of authentic communication and thus enhance *discourse competence*. Compensation strategies—guessing when the meaning is not known, or using synonyms or gestures to express meaning of an unknown word or expression—are the heart of *strategic competence* [18].

Greater Self-Direction for Learners

Language learning strategies encourage greater overall self-direction for learners [19]. Self-direction is particularly important for language learners, because they will not always have the teacher around to guide them as they use the language outside the classroom. Moreover, self-direction is essential to the active development of ability in a new language.

Owing to conditioning by the culture and the educational system, however, many language students (even adults) are passive and accustomed to being spoon-fed [20]. They like to be told what to do, and they do only what is clearly essential to get a good grade—even if they fail to develop useful skills in the process. Attitudes and behaviors like these make learning more difficult and must be changed, or else any effort to train learners to rely more on themselves and use better strategies is bound to fail [21]. Just teaching new strategies to students will accomplish very little unless students begin to *want* greater responsibility for their own learning.

Learner self-direction is not an "all or nothing" concept; it is often a gradually increasing phenomenon, growing as learners become more comfortable with the idea of their own responsibility. Self-directed students gradually gain greater confidence, involvement, and proficiency.

New Roles for Teachers

Teachers traditionally expect to be viewed as authority figures, identified with roles like parent, instructor, director, manager, judge, leader, evaluator, controller, and even doctor, who must "cure" the ignorance of the students. As Gibson said, "You've got to make [students] toe the line all the time, you cannot assume that they'll come in, sit down and get on with the job." According to Harmer, "The teacher *instructs*. This is where [s]he explains exactly what the students should do" [22]. These familiar roles will stifle communication in any classroom, especially the language classroom, because they force all communication to go to and through the teacher.

The specter of role change may discomfort some teachers who feel that their status is being challenged. Others, however, welcome their new functions as facilitator, helper, guide, consultant, adviser, coordinator, idea person, diagnostician, and co-communicator. New teaching capacities also include identifying students' learning strategies, conducting training on learning strategies, and helping learners become more independent [23]. In this process, teachers do not necessarily forsake all their old managerial and instructional tasks, but these elements become much less dominant. These changes strengthen teachers' roles, making them more varied and

more creative. Their status is no longer based on hierarchical authority, but on the quality and importance of their relationship with learners [24]. When students take more responsibility, more learning occurs, and both teachers and learners feel more successful.

Other Features

Other important features of language strategies are problem orientation, action basis, involvement beyond just cognition, ability to support learning directly or indirectly, degree of observability, level of consciousness, teachability, flexibility, and influences on strategy choice.

Problem Orientation Language learning strategies are tools. They are used because there is a problem to solve, a task to accomplish, an objective to meet, or a goal to attain. For example, a learner uses one of the reasoning or guessing strategies to better understand a foreign language reading passage. Memory strategies are used because there is something that must be remembered. Affective strategies are used to help the learner relax or gain greater confidence, so that more profitable learning can take place.

Action Basis Related to the problem orientation of language learning strategies is their action basis. Language learning strategies are specific actions or behaviors accomplished by students to enhance their learning. Examples are taking notes, planning for a language task, self-evaluating, and guessing intelligently. These actions are naturally influenced by the learners' more general characteristics or traits, such as learning style (broad; generalized approach to learning, problem solving, or understanding oneself or the situation), motivation, and aptitude, but they must not be confused with these wider characteristics.

Involvement Beyond Just Cognition Language learning strategies are not restricted to cognitive functions, such as those dealing with mental processing and manipulation of the new language. Strategies also include metacognitive functions like planning, evaluating, and arranging one's own learning; and emotional (affective), social, and other functions as well. Unfortunately, many language learning strategy experts have not paid enough attention to affective and social strategies in the past. It is likely that the emphasis will eventually become more balanced, because language learning is indisputably an emotional and interpersonal process as well as a cognitive and metacognitive affair.

Direct and Indirect Support of Learning Some learning strategies involve direct learning and use of the subject matter, in this case a new language.

These are known as *direct strategies*. Other strategies, including metacognitive, affective, and social strategies, contribute indirectly but powerfully to learning. These are known as *indirect strategies*. Direct and indirect strategies are equally important and serve to support each other in many ways.

Degree of Observability Language learning strategies are not always readily observable to the human eye. Many aspects of cooperating, a strategy in which the learner works with someone else to achieve a learning goal, can be observed, but the act of making mental associations, an important memory strategy, cannot be seen. It is often difficult for teachers to know about their students' learning strategies, because some strategies are hard to observe even with the help of videotape and closed-circuit television. Another problem with observing learning strategies is that many strategies are used (as they should be!) outside of the classroom in informal, naturalistic situations unobservable by the teacher.

Level of Consciousness The ancient Greek definition of strategies, given above, implies consciousness and intentionality. Many modern uses of learning strategies reflect conscious efforts by learners to take control of their learning, and some researchers seem to suggest that learning strategies are always conscious actions [25]. However, after a certain amount of practice and use, learning strategies, like any other skill or behavior, can become automatic. In fact, making *appropriate* learning strategies fully automatic—that is, unconscious—is often a very desirable thing, especially for language learning [26].

Perhaps paradoxically, the strategies some learners use—either appropriate or inappropriate ones—are already employed instinctively, unthinkingly, and uncritically. Strategy assessment and training might be necessary to help these learners become more aware of the strategies they are using and to evaluate the utility of those strategies.

Teachability Some aspects of the learner's makeup, like general learning style or personality traits, are very difficult to change. In contrast, learning strategies are easier to teach and modify. This can be done through strategy training, which is an essential part of language education [27]. Even the best learners can improve their strategy use through such training. Strategy training helps guide learners to become more conscious of strategy use and more adept at employing appropriate strategies.

Strategy training is most effective when students learn why and when specific strategies are important, how to use these strategies, and how to transfer them to new situations. Strategy training must also take into account learners' and teachers' attitudes toward learner self-direction, language learning, and the particular language and culture in question. As a strategy trainer, the language teacher helps each student to gain self-aware-

ness of how he or she learns, as well as to develop the means to maximize all learning experiences, both inside and outside of the language area.

Flexibility Language learning strategies are flexible; that is, they are not always found in predictable sequences or in precise patterns. There is a great deal of individuality in the way learners choose, combine, and sequence strategies. The ways that learners do so is the subject of much current research (see the following discussion of factors influencing learners' choice of strategies).

However, sometimes learners *do* combine strategies in a predictable way. For instance, in reading a passage, learners often preview the material by skimming or scanning, then they read it more closely while using guessing to fill in any gaps, and finally they organize the material by taking notes or summarizing. In addition, some learning strategies contain within themselves an *internal* sequence of steps; for instance, deductive reasoning requires first considering a rule and then applying it to a new situation.

Factors Influencing Strategy Choice Many factors affect the choice of strategies: degree of awareness, stage of learning, task requirements, teacher expectations, age, sex, nationality/ethnicity, general learning style, personality traits, motivation level, and purpose for learning the language [28].

In a nutshell, learners who are more aware and more advanced seem to use better strategies. Task requirements help determine strategy choice; learners would not use the same strategies for writing a composition as for chatting in a cafe. Teacher expectations, expressed through classroom instructional and testing methods, strongly shape learners' strategies; for instance, classroom emphasis on discrete-point grammar-learning will result in development of learning strategies like analysis and reasoning, rather than more global strategies for communication.

Older learners may use somewhat different strategies than younger learners. Recent studies indicate that females may use a much wider, or at least a very different, range of strategies than males for language learning. Nationality or ethnicity influences strategy use; for example, Hispanics seem to use social strategies more than do some other ethnic groups. General learning style, such as field dependence-independence, analytic-global orientation, or the judging-perceiving mode, has a strong effect on the strategies that language learners use.

More highly motivated learners use a significantly greater range of appropriate strategies than do less motivated learners. Motivation is related to language learning purpose, which is another key to strategy use. For instance, individuals who want to learn a new language mainly for interpersonal communication will use different strategies than learners who want to learn a new language merely to fulfill a graduation requirement.

This review of the characteristics of language learning strategies is a useful background to the new strategy classification system, discussed next. Many elements of this system have already been touched upon, and they will be explained in greater detail now.

A NEW SYSTEM OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

The strategy system [29] presented here differs in several ways from earlier attempts to classify strategies. It is more comprehensive and detailed; it is more systematic in linking individual strategies, as well as strategy groups, with each of the four language skills (listening, reading, speaking, and writing); and it uses less technical terminology. Visual and verbal cues are used throughout this book for understanding and remembering the system.

Figure 1.1 presents a general overview of the system of language learning strategies. Strategies are divided into two major classes: direct and indirect. These two classes are subdivided into a total of six groups (memory, cognitive, and compensation under the direct class; metacognitive, affective, and social under the indirect class). This figure indicates that direct strategies and indirect strategies support each other, and that each strategy group is capable of connecting with and assisting every other strategy group. Figure 1.2 shows a different view of the same strategy system.

So far only general strategy definitions have been given. Complete strategy definitions are offered in Chapter 2 (for all the direct strategies) and Chapter 4 (for all the indirect strategies). Chapters 3 and 5 present detailed applications of direct and indirect strategies, respectively.

Mutual Support

What does it mean to say that direct and indirect strategies support each other, or that the six strategy groups (three direct and three indirect) interact with and help each other? To understand this, consider an analogy from the theater.

The first major class, direct strategies for dealing with the new language, is like the Performer in a stage play, working with the language itself in a variety of specific tasks and situations. The direct class is composed of memory strategies for remembering and retrieving new information, cognitive strategies for understanding and producing the language, and compensation strategies for using the language despite knowledge

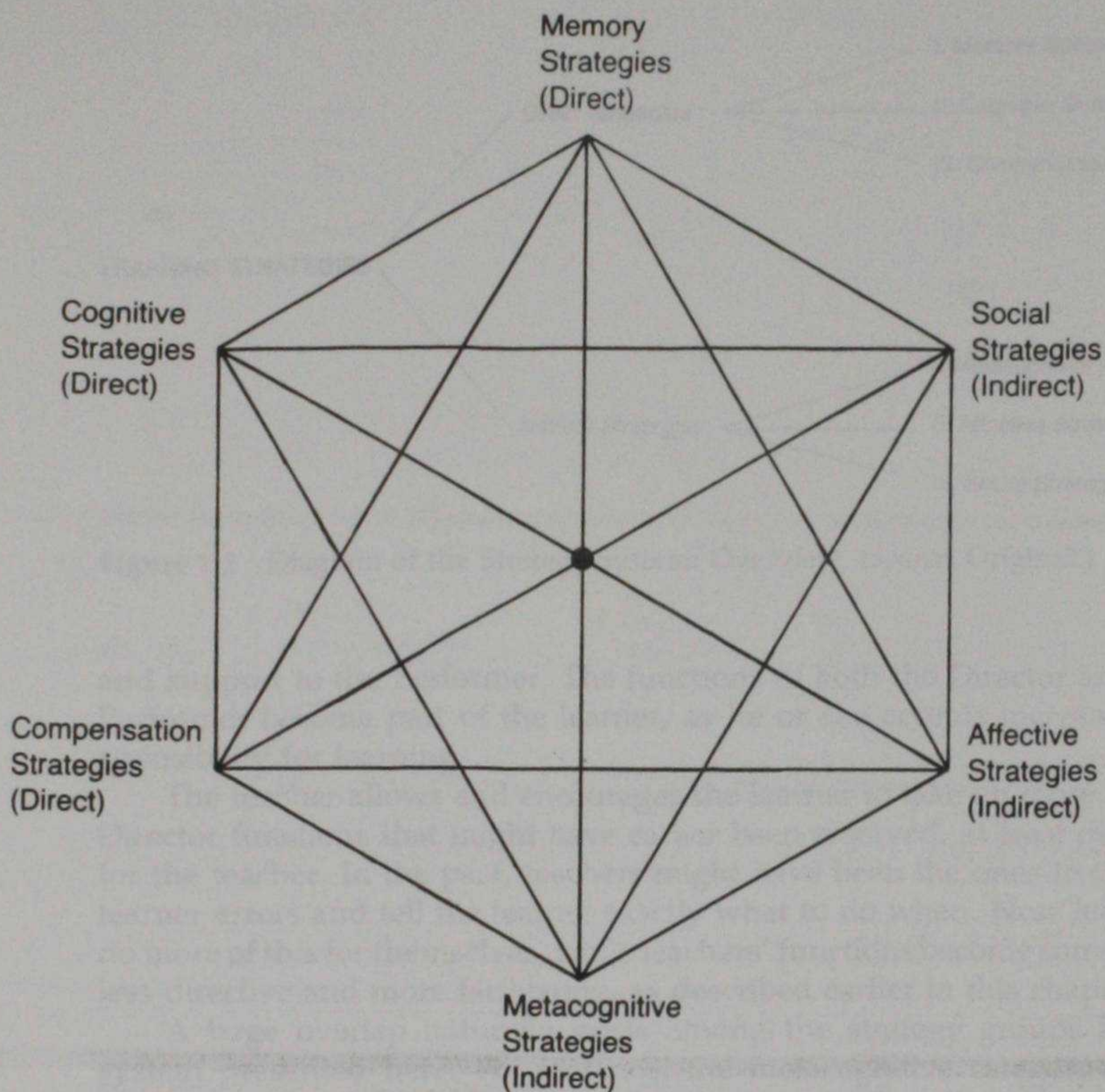


Figure 1.1 Interrelationships Between Direct and Indirect Strategies and Among the Six Strategy Groups. (Source: Original.)

gaps. The Performer works closely with the Director for the best possible outcome.

The second major strategy class—indirect strategies for general management of learning—can be likened to the Director of the play. This class is made up of metacognitive strategies for coordinating the learning process, affective strategies for regulating emotions, and social strategies for learning with others. The Director serves a host of functions, like focusing, organizing, guiding, checking, correcting, coaching, encouraging, and cheering the Performer, as well as ensuring that the Performer works cooperatively with other actors in the play. The Director is an *internal* guide

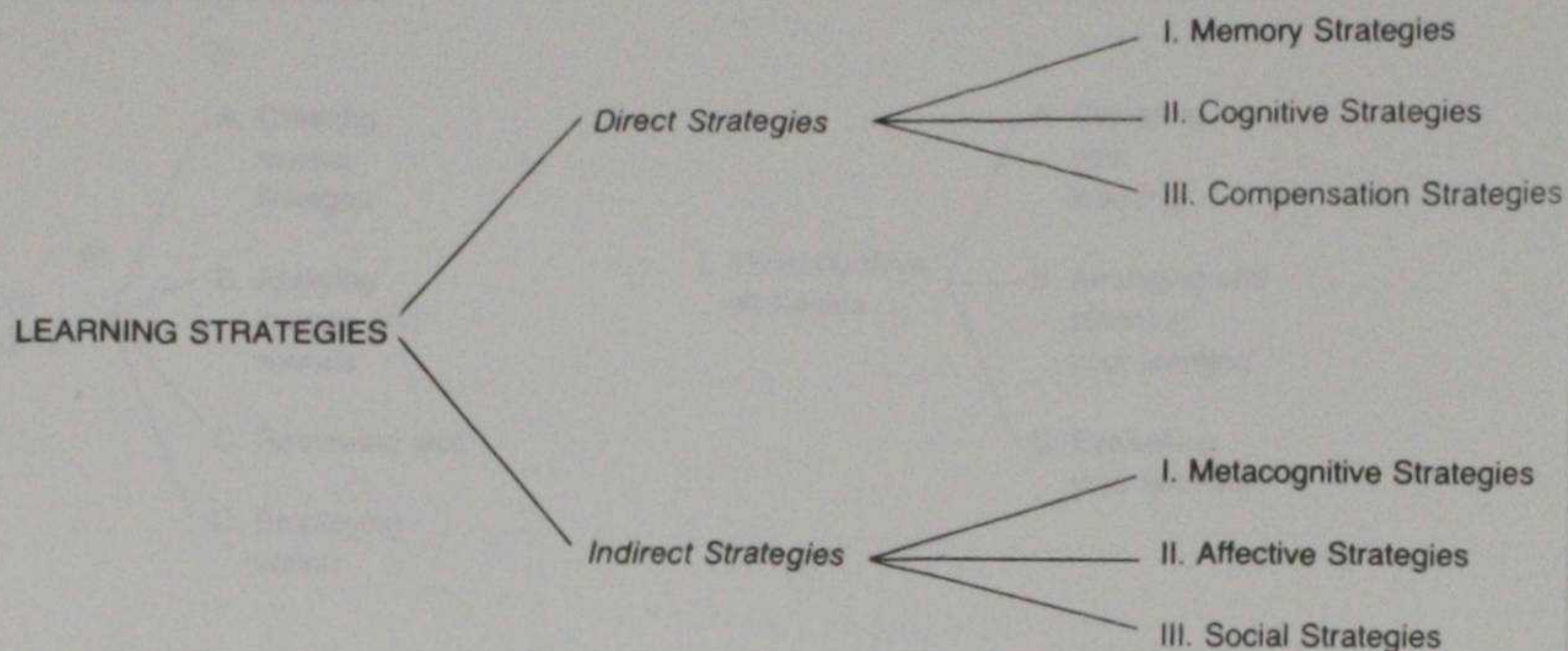


Figure 1.2 Diagram of the Strategy System: Overview. (Source: Original.)

and support to the Performer. The functions of both the Director and the Performer become part of the learner, as he or she accepts increased responsibility for learning.

The teacher allows and encourages the learner to take on more of the Director functions that might have earlier been reserved, at least overtly, for the teacher. In the past, teachers might have been the ones to correct learner errors and tell the learner exactly what to do when. Now learners do more of this for themselves, while teachers' functions become somewhat less directive and more facilitating, as described earlier in this chapter.

A large overlap naturally exists among the strategy groups in the system presented here. For instance, the metacognitive category helps students to regulate their own cognition by assessing how they are learning and by planning for future language tasks, but metacognitive self-assessment and planning often require reasoning, which is itself a cognitive strategy! Likewise, the compensation strategy of guessing, clearly used to make up for missing knowledge, also requires reasoning (which explains why some specialists call guessing a cognitive strategy), as well as involving sociocultural sensitivity typically gained through social strategies.

Figure 1.3 indicates how the six strategy groups are subdivided into a total of 19 strategy sets. Figure 1.4 shows the entire learning strategy system, including 62 strategies.

Cautions

It is important to remember that *any* current understanding of language learning strategies is necessarily in its infancy, and *any* existing system of strategies is only a proposal to be tested through practical classroom use

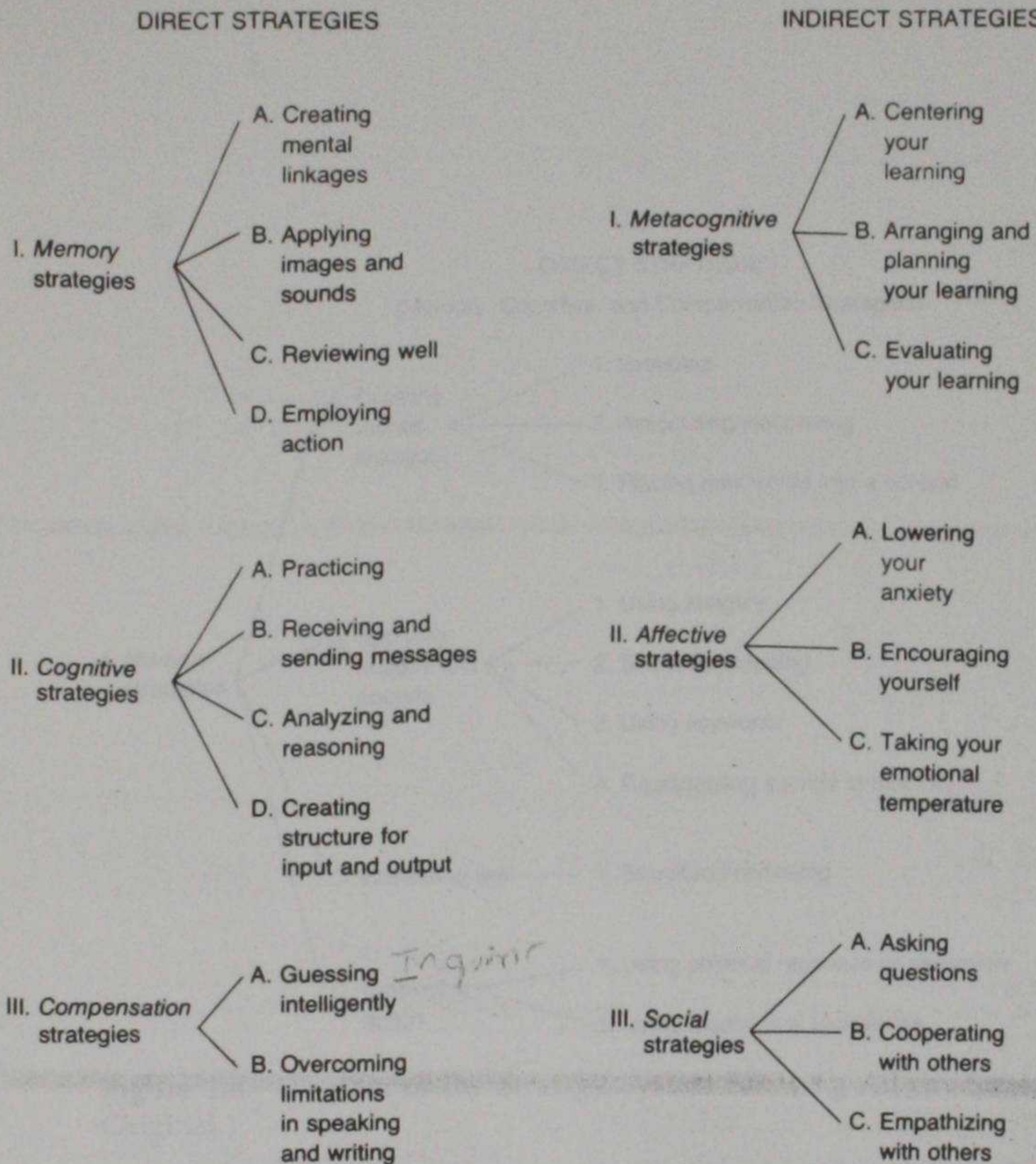


Figure 1.3 Diagram of the Strategy System Showing Two Classes, Six Groups, and 19 Sets. (Source: Original.)

and through research. At this stage in the short history of language learning strategy research, there is no complete agreement on exactly what strategies are; how many strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorized; and whether it is—or ever will be—possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategies. Some language learning strategies, such as naturalistic practice, are very broad, containing many possible activities, while others, like the keyword technique, are narrower, but breadth or narrowness cannot be the sole basis of a hierarchical structure for strategies.

Classification conflicts are inevitable. A given strategy, such as using synonyms if the exact word is not known to the learner, is classed by some

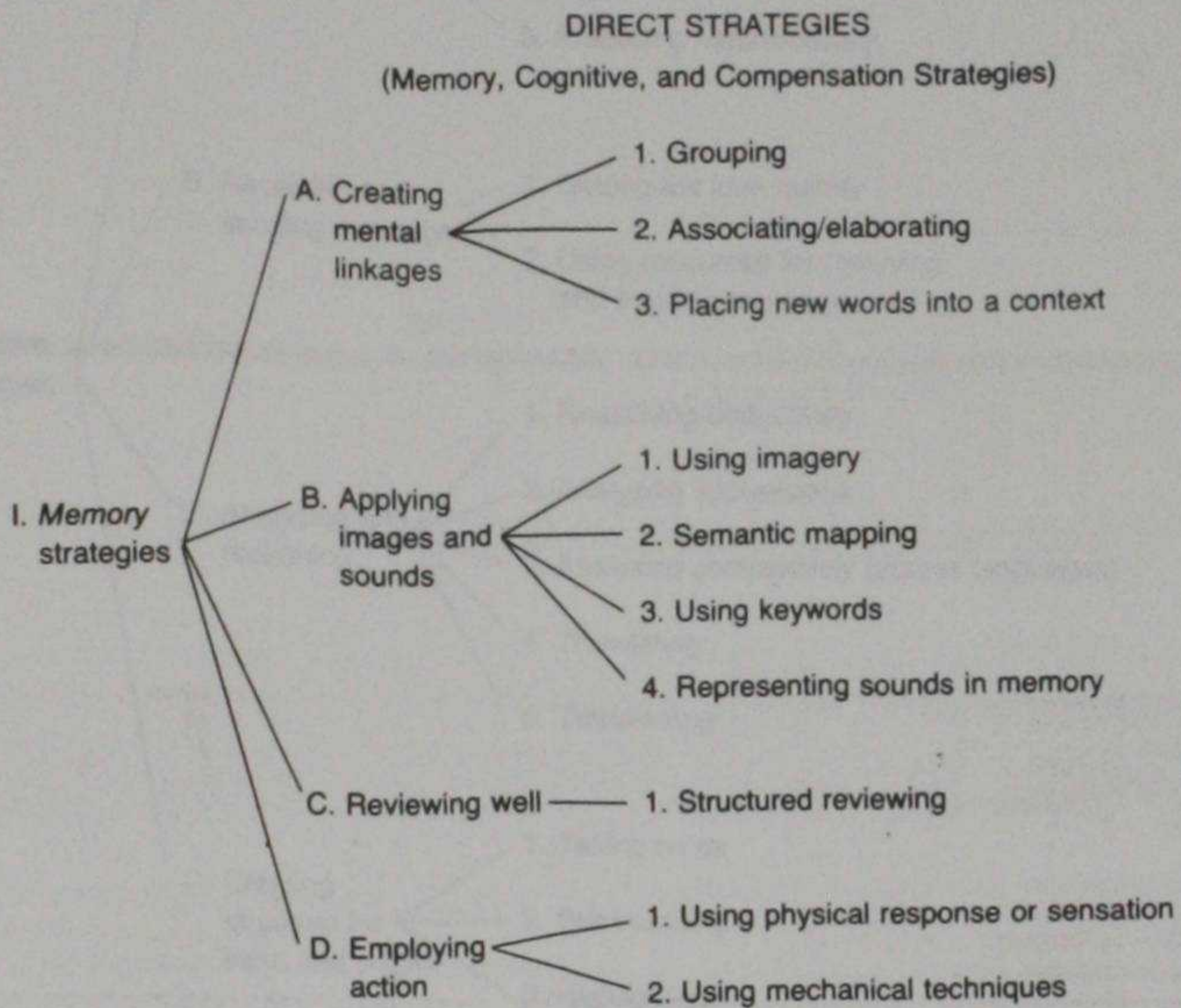


Figure 1.4 Diagram of the Strategy System Showing All the Strategies. (Source: Original.)

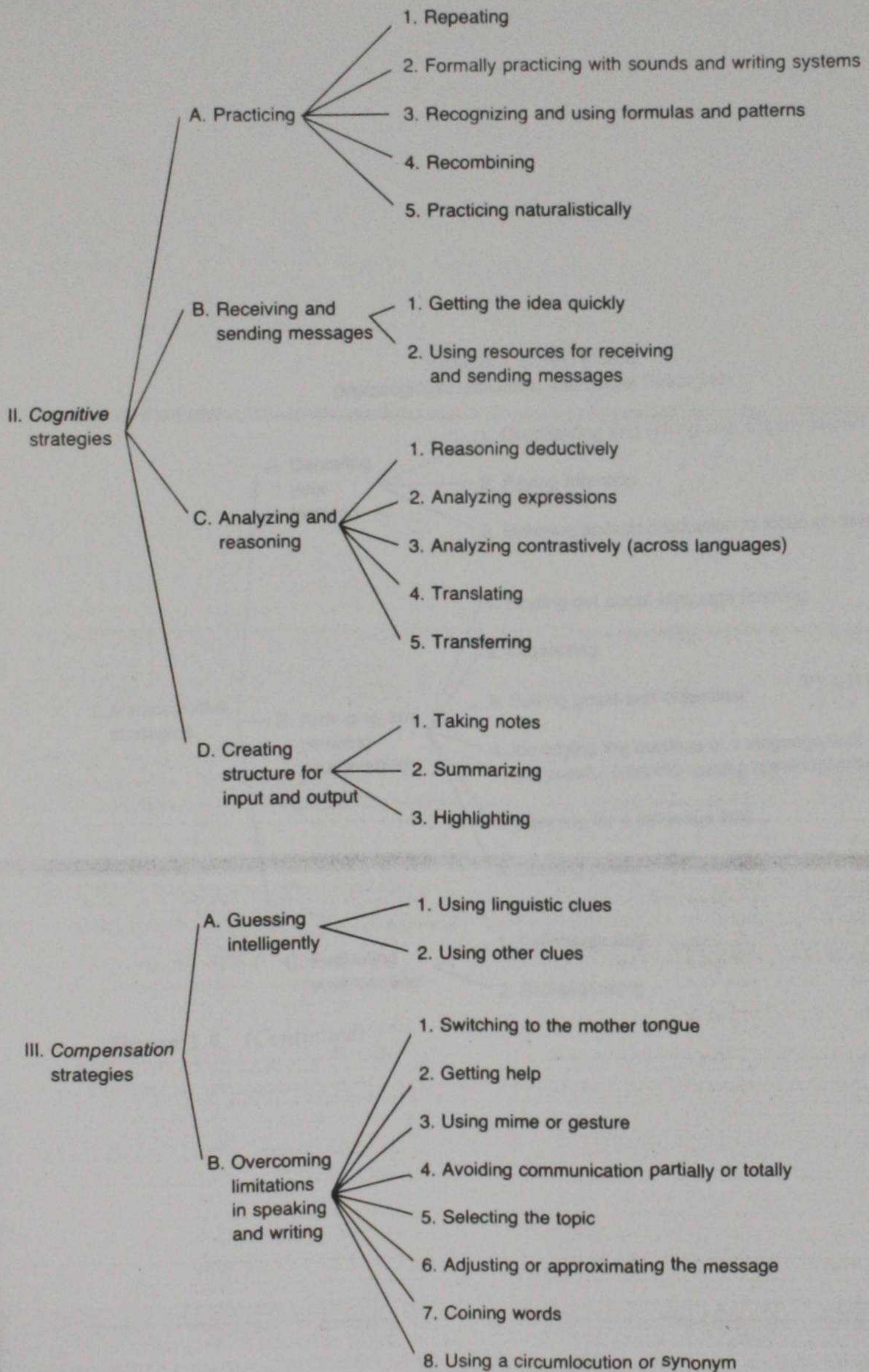


Figure 1.4 (Continued)

INDIRECT STRATEGIES
(Metacognitive, Affective, and Social Strategies)

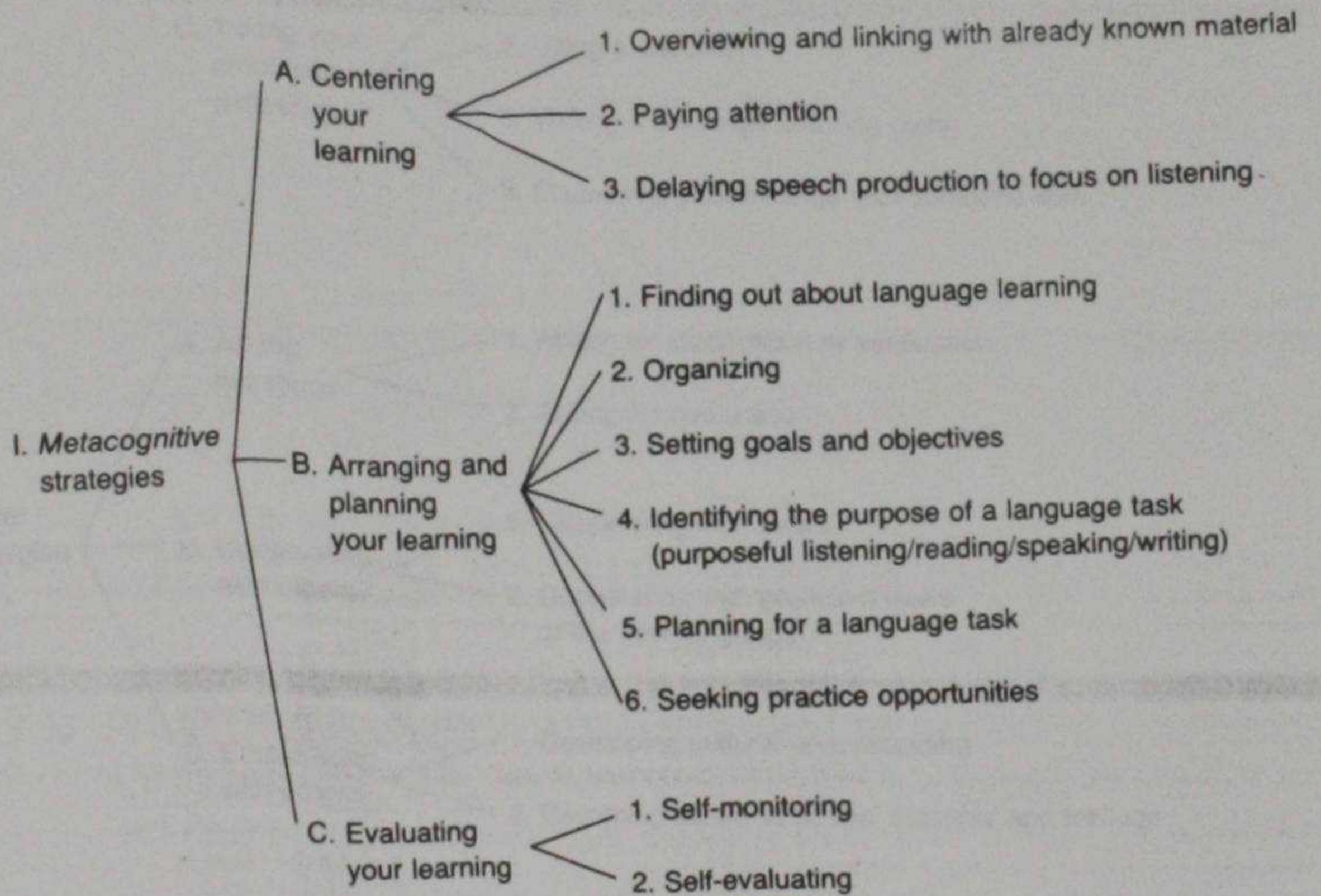


Figure 1.4 (Continued)

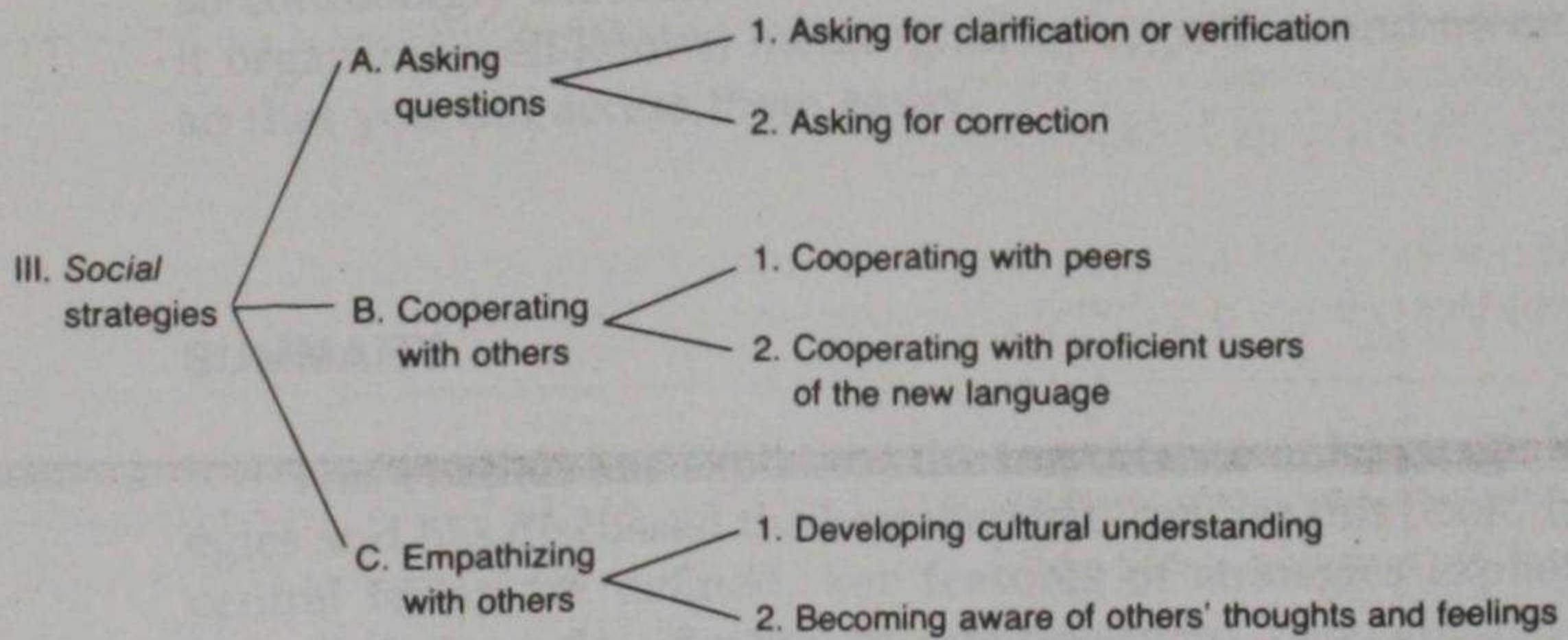
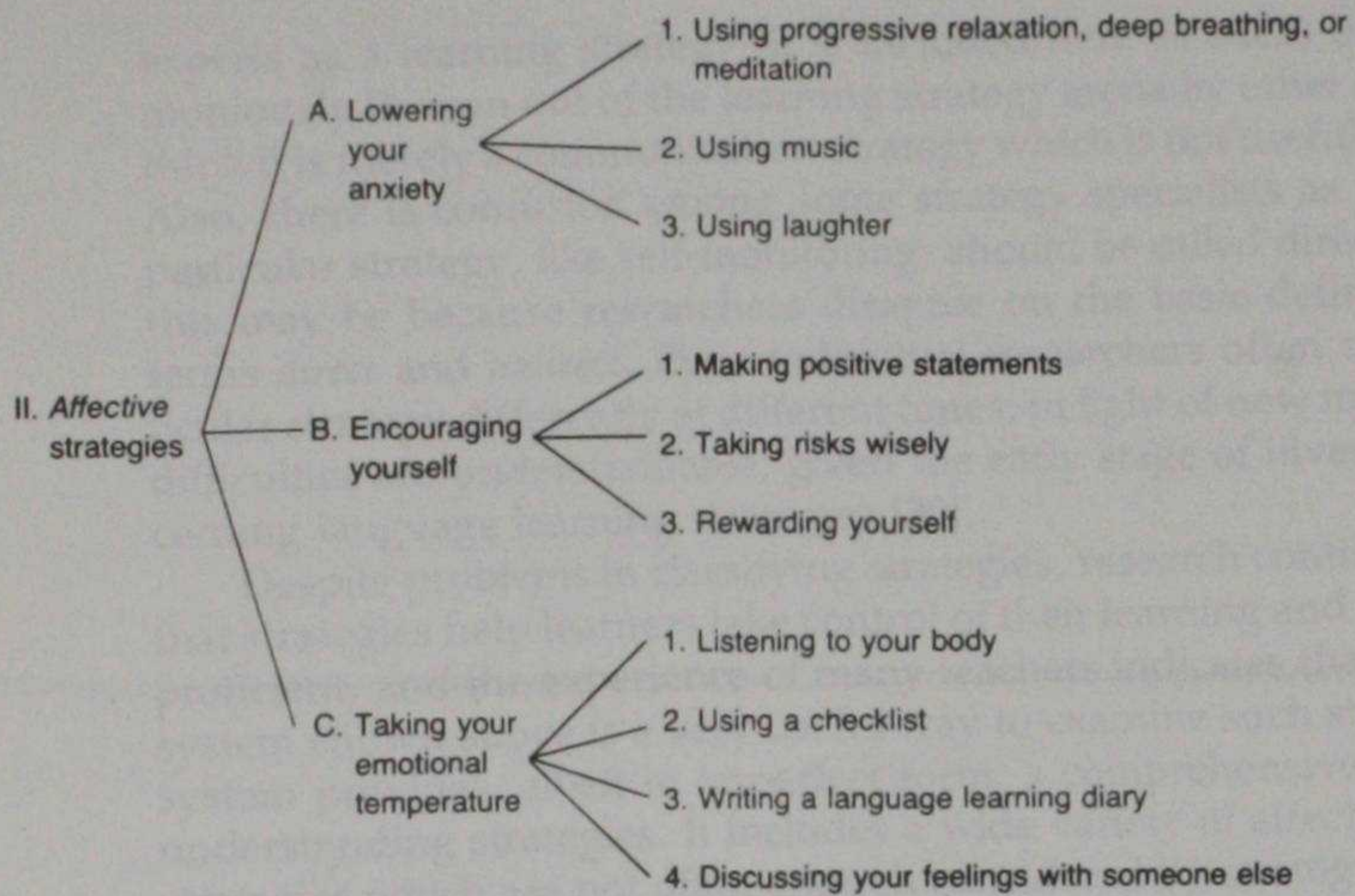


Figure 1.4 (Continued)

experts as a learning strategy (it is included here as such) but is unceremoniously thrown out of the learning strategy arena by other experts, who think it is merely a communication strategy which is not useful for learning. Also, there is confusion among some strategy specialists as to whether a particular strategy, like self-monitoring, should be called direct or indirect; this may be because researchers disagree on the basic definitions of the terms *direct* and *indirect*. Even individual researchers often classify a particular strategy differently at different times, in light of new insights. These difficulties are understandable, given the early stage of investigation concerning language learning strategies [30].

Despite problems in classifying strategies, research continues to prove that strategies help learners take control of their learning and become more proficient, and the experience of many teachers indicates that the strategy system shown above is a very useful way to examine such strategies. This system provides, albeit in imperfect form, a comprehensive structure for understanding strategies. It includes a wide variety of affective and social strategies which are not often enough considered by strategy researchers, teachers, or students. It unites the whole range of compensation strategies, so confusingly separated in other strategy classification schemes. Finally, it organizes well-known metacognitive, cognitive, and memory strategies so that you can access them easily.

SUMMARY

This chapter has explained the importance of language learning strategies and has discussed the best way you can use this book. In this chapter central terms are defined, key features of strategies explained, and the overall strategy classification system presented. Later chapters will provide more details on strategies and show how they are used to make language learning more effective.

ACTIVITIES FOR READERS

Activity 1.1. Brainstorm the Features of Learning Strategies

With others or by yourself, brainstorm all the characteristics of learning strategies that you can think of, listing them on a large sheet. Then organize them into categories, giving examples. How does your list compare with the one in this chapter?

Activity 1.2. Place Strategies on the Learning-Acquisition Continuum

Assume that learning and acquisition form a continuum. Draw this continuum on a flip-chart or backboard as follows:

ALL LEARNING	MAINLY LEARNING	BOTH EQUALLY	MAINLY ACQUISITION	ALL ACQUISITION
-----------------	--------------------	-----------------	-----------------------	--------------------

Take each of the six strategy groups (and the 19 strategy sets into which these groups are divided), as listed in this chapter. Place each one along the continuum in the spot where you think it belongs. Explain your reasoning.

Activity 1.3. Consider Degrees of Learner Responsibility

Henri Holec [31] advocates that language learners take charge of their learning in *all* respects, including determining the objectives, defining the content and progressions, selecting methods and techniques to be used, monitoring the procedures (rhythm, time, place, etc.), and evaluating what has been learned. Teachers can help learners take this responsibility, according to Holec, but the ultimate responsibility lies with the learners themselves.

What is your opinion about Holec's assertion that learners should take charge of their learning in all the respects listed above? Explain any reservations or agreements, and give examples.

Brainstorm specific ways learners might take responsibility for each of the language learning aspects cited by Holec.

Activity 1.4. Discuss Teacher Roles

Read the following list of classroom management behaviors, and then answer the questions.

Behaviors

1. Giving learners plenty of encouragement for their efforts.
2. Establishing a position of dominance over learners.
3. Ignoring disruptive behavior and praising appropriate behavior.
4. Giving pupils responsibility for their learning.
5. Learning the names of pupils quickly.
6. Keeping grading and attendance lists up to date.
7. Being warm, friendly, and open with the learners.

8. Establishing a daily and weekly routine.
9. Threatening with punishment learners who misbehave.
10. Setting learning tasks which are completed in total silence.

Questions

1. Which do you think are the most appropriate classroom management behaviors?
2. Which ones require the imposition of the teacher's power?
3. Which ones involve a lessening of social distance between teacher and students?
4. Which of these behaviors are task-oriented?
5. In what ways do these behaviors influence student motivation?
6. Which behaviors do your own learners expect? Which do their parents expect (if relevant)? Which does the administration expect?
7. How do these behaviors relate to the six groups of learning strategies included in this chapter?

Source Adapted from T. Wright (1987, pp. 52–53).

Activity 1.5. Consider Your Own Strategy Use

Think back to when you were learning a new language. Which of the six groups of strategies—memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social—did you use most often? Least often? Indicate any strategy groups you *never* used and discuss whether use of such strategies might have helped you.

Describe how you used language learning strategies, giving examples. Discuss how you used learning strategies in at least one other subject area and provide examples.

EXERCISES TO USE WITH YOUR STUDENTS

Exercise 1.1. Embedded Strategies Game

Purpose

This game helps participants to become acquainted with language learning strategies and can be used with either teachers or students as participants. Participants are asked to determine which language learning strategies (from the list in this chapter) are embedded in, or suggested by, certain language activities. The game is a process of matching a number of language activities with the names of the relevant strategies, and thus acquaints participants with the whole system of strategies.

Materials

Each participant gets a copy of the strategy system from this chapter (Figure 1.4) and a list of language activities (given below).

Time

This game, which takes 1 to 2 hours, can be spread over several class periods. Total time required depends on the number of language activities used.

Instructions

1. *Introduction* Give out the materials (strategy system in Figure 1.4 and list of language activities below). Explain that participants will be divided into small groups. Each small group will try to identify the language learning strategies embedded in, or suggested by, the series of language activities. Explain that all the language activities refer to the target language. Every language activity can be matched with *one or more language learning strategies*.

It is not necessary to consider the language activities in the order in which they are listed. Explain that participants must choose relevant strategies to match any given language activity on the list; but they must be able to justify or explain their selection of strategies! You might also tell participants they will not have access to complete definitions of the strategies; they will have only the strategy system, which lists the name of each strategy and shows how the strategies are grouped. The names are intentionally descriptive, so most participants will not have any trouble understanding the meaning of the strategies.

If you want to give a quick introduction to the strategy system itself, tell participants that some strategies deal directly with the target language, while other strategies do not deal with the language but instead support language learning indirectly through metacognitive, emotional, and social means. Do not give any more detail on the strategy system now; let the participants teach themselves to understand and use the system as they play the game.

Announce the time limit in advance. It does not really matter how many language activities a small group chooses to cover; the key is the number of relevant, justifiable strategies named. But encourage small groups to try to cover at least 15 language activities to get a general feeling for a variety of strategies.

NOTE: SCORING IS OPTIONAL. If you decide to score the game, explain how scoring works. Scoring: 1 point for each relevant strategy listed for any activity. The winning group is the one with the greatest number of *relevant* strategies matching the listed language activities within the time allowed. If you decide not to use scoring, Step 4 (below) can just be a

whole-group explanation of the strategy choices, with each small group contributing its ideas but without counting points.

2. *Practice* Run through one or two examples with the whole group before breaking up into smaller groups. To do this, read a language activity description (for instance, the description for LISTENING IN—see list below) to the whole group, and get participants to call out any strategies that are suggested by the activity (e.g., practicing naturalistically, paying attention). Ask for a *very brief* (one sentence) explanation or justification for each strategy named. Make sure everyone understands how to play.

3. *Play* Divide everyone into groups of three to five people. Each small group now works through the list of activities (in any order), writing down on one or more large sheets of paper the strategies they consider relevant and useful for each activity and making sure they can explain or justify their choices.

4. *Explanation of strategy choices and determination of scores* Reconvene the whole group and ask each small group to post its list visibly at the front of the room. Now ask a spokesperson from each group to discuss the language activities covered by the group, and explain the strategies the group matched with each activity. (Other members of the small group can help the spokesperson, if needed, by adding explanations or justifications.) If the whole group generally agrees that the choice of a given strategy is a good one, the small group gets 1 point.

The easier and more obvious activity-and-strategy matchings can be explained or justified in just a sentence, but participants might want to discuss in a little more detail the more difficult or borderline cases. You need to keep this discussion condensed enough so that all small groups will have an equal chance to present their findings.

Note that the small groups presenting later may have a slight advantage over the small groups that present earlier, in that they have heard what the earlier groups have said. Urge the later-presenting groups not merely to repeat what has been said, but to add something new, if they can, to justify their strategy choices.

If you feel any small group's reasons for choosing a strategy are off course, ask questions to lead the group to understand, rather than just telling them the answer. Remember, there is often not just one solution to dealing with any given language activity; many strategies are often appropriate.

If you have decided to score the game, it is now time to let the small groups count up the number of points they have earned. Decide on a winning group—the one with the greatest number of relevant strategies (regardless of the number of language activities covered).

5. *Discussion* Be sure to leave at least 15 to 25 minutes for this discussion, which helps participants understand and consolidate what they have learned. Discuss what the participants learned about strategies, using the following questions as a guide. Were certain strategies relevant across

a number of language activities? Why might this be the case? Were there any *combinations of strategies* that recurred across language activities? Which strategies seem to go together? Which strategies seem to operate on their own? Which strategies do the participants tend to use themselves, when, and why? How can this game help participants in dealing with tasks in the foreign or second language?

List of Language Activities for the Embedded Strategies Game

ALL THE NEWS THAT FITS, WE PRINT—Read the newspaper in the target language to practice the language and keep up with events.

AS THE WORLD TURNS—Watch a soap opera every day to practice understanding the target language.

BRAINSTORM—Brainstorm with other language learners some possible topics for writing in the new language.

BREAK-DOWN—Break down into parts any long words and expressions in the new language that you find overwhelming.

CANNED TALK—Learn some common “canned” routines by heart in the new language so you can rattle them off easily when you need them in social conversation.

CHECK-UP—Check yourself to see the kinds of errors you make in the new language and then try figure out why.

CINEMA CITY—Go to a foreign film festival to get more exposure to the new language.

COLORS—Color-code your language notebook so you can find things easily.

CUISINE—Read and follow recipes in the target language.

DATING GAME—To meet a person of the opposite sex, read the computer dating company advertisement in the newspaper—in the new language, of course.

'FRAIDY CAT—Make positive statements to yourself in order to feel more confident and be more willing to take risks.

GETTING IT ALL TOGETHER—When preparing to give a talk in the new language, figure out the requirements, your own capabilities, and what else you will have to do in order to give a good talk.

GOOD OLD SHERLOCK—While reading the new language, constantly look for clues to the meaning.

GOSSIP—While a friend is telling you some juicy gossip in the new language, listen carefully so you can get it right when you tell it to someone else.

GUESS WHAT—While listening to a politician’s TV speech in the new language, guess what the politician will say next.

HANDOUTS—Send off for free items advertised in target language magazines and newspapers.

HELP!—When you can't seem to find the word to say in the new language, ask for help from somebody else.

HELP, I NEED YOU—Look for native speakers who can help you practice speaking the new language or who can explain things to you about the new culture.

HOLY, HOLY, HOLY—Read a hymnbook, bible, prayerbook, etc., in the new language. See if there is anything similar to what you know from your own background. When you don't understand something, guess.

HOW AM I DOING?—Ask someone else for feedback on whether you have understood, said, or written something correctly in the new language.

HOW COME?—Try to figure out the reason for doing a certain language activity, so that you can prepare yourself better.

IT'S BEEN A HARD DAY—Schedule a break from language learning when you are tired.

KEEP QUIET—Try to just listen and understand the new language for a while because your speaking skills aren't so hot yet.

LISTENING IN—While the old lady ahead of you on the bus is chastising a young man in your new language, listen to their conversation to find out exactly what she's saying to him.

LOOKING AHEAD—Use preview questions or other ways to look ahead at the new target language reading material, so that you can orient yourself.

MARKERS—In reading the new language, look for markers in the text (headings, subheadings, topic sentences) to give you clues about the meaning.

MIND IMAGES—When learning a list of words in the new language, create a picture in your head of the words and the relationships among them.

MOUTHING—When trying to learn the sounds of the new language, pay attention to how a native speaker shapes his or her mouth when talking; then you do the same while looking at a mirror.

MUSIC TIME—Listen to song lyrics in the target language and try to sing along and learn the words.

NITPICKING—While reading or listening to the target language, look for specific new words, forms, or pieces of information.

PEERS WITHOUT TEARS—Stop competing with your fellow students and learn to work together in learning the new language.

PENPALS—Meet a native speaker visiting from another country and

then keep in touch with that person by writing in the new language after the person returns home.

PHYSICAL TRAINING—In class, follow commands of your teacher, such as “Stand up. Go to the blackboard. Pick up the chalk. Write your name.”

PICTURES ON THE WALL—Go to the art museum, get a target language brochure about the paintings, read about them, go to see the ones you are most interested in, and write your impressions.

REWARDS—Having done very well on a language test, reward yourself with a special treat.

SCRABBLE—While playing a game of Scrabble in the target language, use a dictionary but no other aids.

SECRETS—Keep a journal of your language learning progress and write down new words and expressions.

SHORT-HAIRED (OR LONG-HAIRED) DICTIONARY—Find a pal who is a native speaker of the target language, and get your pal to explain to you the meanings of new words in the target language.

SNOOP AROUND—Make it a point to look around at signs, billboards, names of streets and buildings, headlines, magazine covers, and all the visual symbols of the new language and culture.

SOUNDS OF THE CITY—Listen to city sounds (announcements, discussions, speeches, mumblings, commercials, arguments), trying to figure out what people are saying in the new language.

SPREAD 'EM OUT—Plan your sessions for reviewing new material in the target language so that the sessions are at first close together and then more widely spread out.

STEERING CLEAR—When the conversation in the new language gets onto topics for which you don't know the vocabulary, change the subject or just don't say anything.

TAKING THE PULSE—Stop to determine whether you are feeling especially nervous before you go into language class.

TALKING TO YOURSELF—Tell yourself that you really *can* learn this language; bad experiences you might have had before don't count anymore.

T-TIME—Take notes on what you hear or read in the new language by drawing a big T on the paper, writing the key idea or title at the top of the T, then listing details in the left column and examples in the right column.

WALKING AROUND TOWN—To take a walk around the foreign city, get a guidebook and map in the new language, mark the best places, wander a bit, stop at a cafe, and meet some interesting people.

WATERY WORLD—Go down to the bay or the river, count the ships,

read their names written in the new language, and ask people where the ships come from and where they are going next.

WHAT'S THE BIG IDEA?—Find all sorts of ways to locate the main idea as you are reading a passage in the new language.

WRITER'S CRAMP—To combat your “mental block” against writing a report in the new language, try to calm down and relax by means of music and breathing exercises.

Source Original [32].

Exercise 1.2. Strategy Search Game

Purpose

This game helps participants, either teachers or students, to determine which language learning strategies are embedded in, or suggested by, certain language tasks/situations. These are a little more complicated than the language activities in the preceding Embedded Strategies Game (Exercise 1.1 above). The Strategy Search Game is a process of matching language tasks/situations with the names of relevant language learning strategies. Like the Embedded Strategies Game, this exercise acquaints participants with the whole range of strategies. It can follow the Embedded Strategies Game as a more in-depth look at strategies, or it can be used instead of Embedded Strategies if participants already know something about strategies and their use.

Materials

Each participant gets a copy of the strategy system from this chapter (Figure 1.4) and a list of language tasks/situations (given below).

Time

This game, which lasts 1 to 2½ hours, can be spread over several class periods. Total time required depends on the number of tasks/situations used.

Instructions

Follow the instructions for the Embedded Strategies Game (Exercise 1.1) above. However, in place of “language activity” substitute “language task or situation.” A reminder: Again, leave plenty of time at the end for a discussion of what has been learned about language learning strategies!

Alternatives

1. Instead of giving each small group the *complete* list of *all* the tasks/situations from which to choose, let each small group pick a certain number

Chapter 2

Direct Strategies for Dealing with Language

Trying to learn to use words, and every attempt is . . . a raid on the inarticulate.

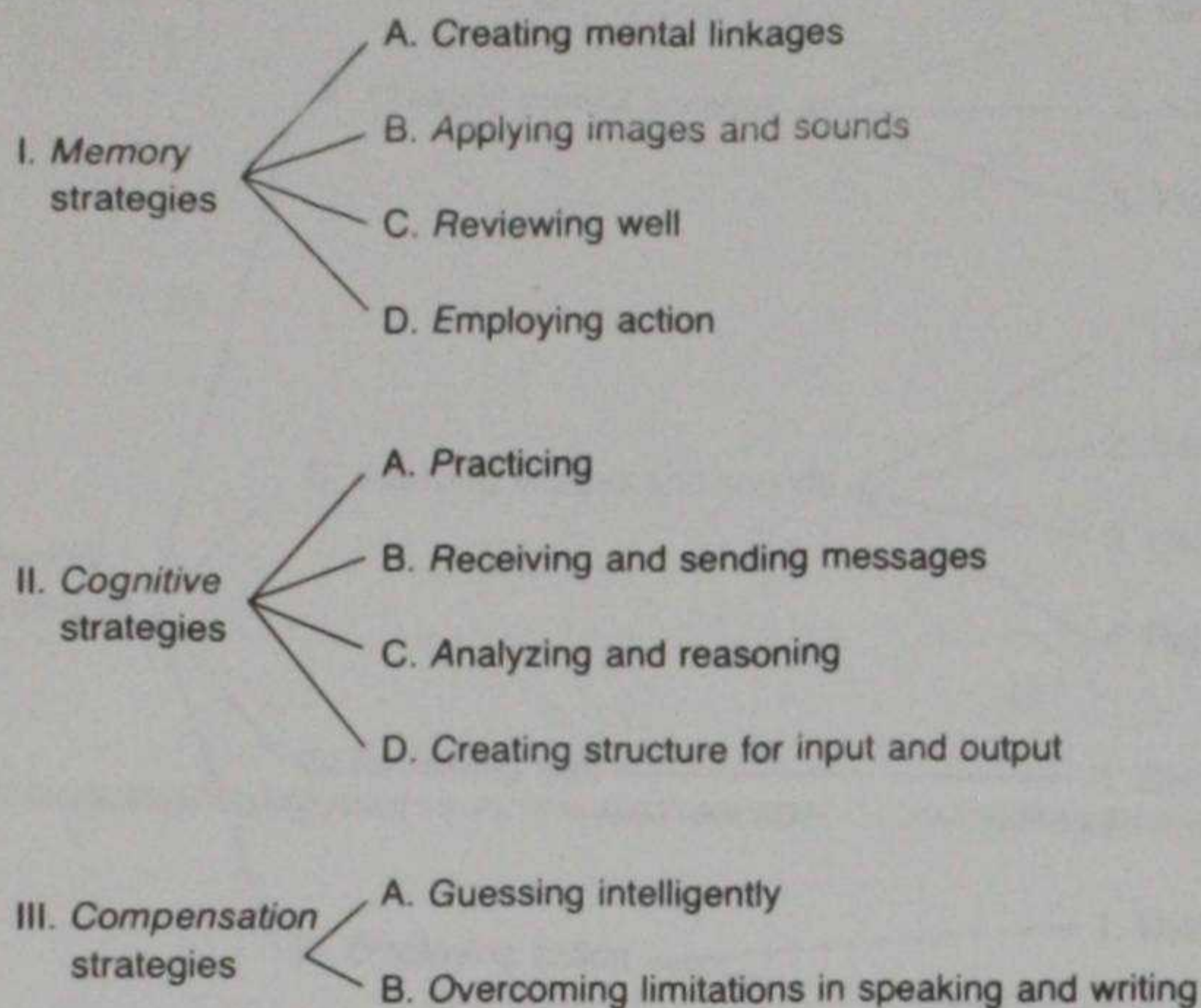
T. S. ELIOT

PREVIEW QUESTIONS

1. What are direct strategies?
2. How do they differ from indirect strategies?
3. Why are direct strategies important for language learning?
4. What are the three groups of direct strategies?

INTRODUCTION TO DIRECT STRATEGIES

Language learning strategies that directly involve the target language are called *direct strategies*. All direct strategies require mental processing of the language, but the three groups of direct strategies (memory, cognitive, and compensation) do this processing differently and for different purposes. *Memory strategies*, such as grouping or using imagery, have a highly specific function: helping students store and retrieve new information. *Cognitive strategies*, such as summarizing or reasoning deductively, enable learners to understand and produce new language by many different means. *Compensation strategies*, like guessing or using synonyms, allow learners to use the language despite their often large gaps in knowledge. Figure 2.1 highlights these three groups of direct strategies.



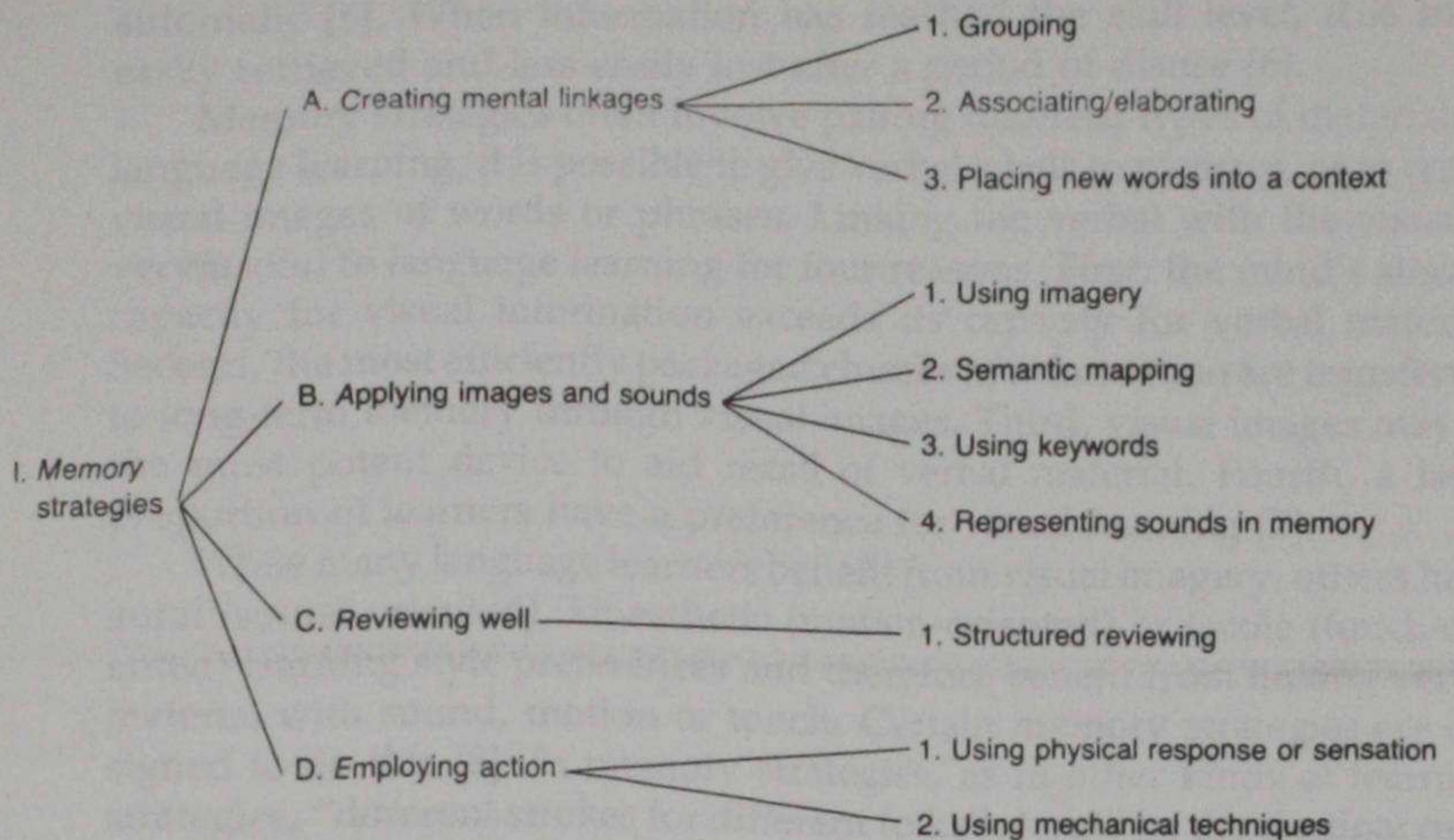
Memory Aids: CARE, PRAC, GO

Figure 2.1 Diagram of the Direct Strategies: Overview. (Source: Original.)

MEMORY STRATEGIES

Memory strategies, sometimes called mnemonics, have been used for thousands of years. For example, orators in ancient times could remember a long speech by linking different parts of the speech with different rooms of a house or temple, and then "taking a walk" from room to room [1]. Before literacy became widespread, people used memory strategies to remember practical information about farming, weather, or when they were born. After literacy became commonplace, people forgot their previous reliance on memory strategies and disparaged those techniques as "gimmicks." Now memory strategies are regaining their prestige as powerful mental tools. The mind can store some 100 trillion bits of information, but only part of that potential can be used unless memory strategies come to the aid of the learner.

Memory strategies fall into four sets: Creating Mental Linkages, Applying Images and Sounds, Reviewing Well, and Employing Actions (see Figure 2.2). The first letters of each of these strategy sets spell CARE, an acronym that is itself a memory aid: "Take CARE of your memory and your memory will take CARE of you!" Memory strategies are clearly more effective when the learner simultaneously uses metacognitive strategies, like paying attention, and affective strategies, like reducing anxiety through deep breathing.



Memory Aid: CARE

"Take CARE of your memory, and
your memory will take CARE of you!"

*The memory strengthens as you lay burdens upon it,
and becomes trustworthy as you trust it.*

Thomas de Quincy

Figure 2.2 Diagram of the Memory Strategies. (Source: Original.)

Memory strategies reflect very simple principles, such as arranging things in order, making associations, and reviewing [2]. These principles all involve *meaning*. For the purpose of learning a new language, the arrangement and associations must be personally meaningful to the learner, and the material to be reviewed must have significance [3].

Though some teachers think vocabulary learning is easy, language learners have a serious problem remembering the large amounts of vocabulary necessary to achieve fluency. "Vocabulary is by far the most sizeable and unmanageable component in the learning of any language, whether a foreign or one's mother tongue" because of "tens of thousands of different meanings," according to Lord [4]. Memory strategies help language learners to cope with this difficulty. They enable learners to store verbal material and then retrieve it when needed for communication. In addition, the memory strategy of structured reviewing helps move information from the "fact level" to the "skill level," where knowledge is more procedural and

automatic [5]. When information has reached the skill level, it is more easily retrieved and less easily lost after a period of disuse [6].

Memory strategies often involve pairing different types of material. In language learning, it is possible to give verbal labels to pictures, or to create visual images of words or phrases. Linking the verbal with the visual is very useful to language learning for four reasons. First, the mind's storage capacity for visual information exceeds its capacity for verbal material. Second, the most efficiently packaged chunks of information are transferred to long-term memory through visual images. Third, visual images may be the most potent device to aid recall of verbal material. Fourth, a large proportion of learners have a preference for visual learning [7].

While many language learners benefit from visual imagery, others have aural (sound-oriented), kinesthetic (motion-oriented) or tactile (touch-oriented) learning style preferences and therefore benefit from linking verbal material with sound, motion or touch. Certain memory strategies are designed to do this [8]. In memory strategies, as in other kinds of learning strategies, "different strokes for different folks" should be the cardinal rule.

Although memory strategies can be powerful contributors to language learning, some research shows that language students rarely report using these strategies [9]. It might be that students simply do not use memory strategies very much, especially beyond elementary levels of language learning. However, an alternative explanation might be that they are unaware of how often they actually *do* employ memory strategies. Below are the definitions of each memory strategy, as clustered into appropriate strategy sets.

Creating Mental Linkages

In this set are three strategies that form the cornerstone for the rest of the memory strategies: grouping, associating/elaborating, and using context.

1. Grouping

Classifying or reclassifying language material into meaningful units, either mentally or in writing, to make the material easier to remember by reducing the number of discrete elements. Groups can be based on type of word (e.g., all nouns or verbs), topic (e.g., words about weather), practical function (e.g., terms for things that make a car work), linguistic function (e.g., apology, request, demand), similarity (e.g., warm, hot, tepid, tropical), dissimilarity or opposition (e.g., friendly/unfriendly), the way one feels about something (e.g., like, dislike), and so on. The power of this strategy may be enhanced by labeling the groups, using acronyms to remember the groups, or using different colors to represent different groups.

2. Associating/Elaborating

Relating new language information to concepts already in memory, or relating one piece of information to another, to create associations in memory. These associations can be simple or complex, mundane or strange, but they must be meaningful to the learner. Associations can be between two things, such as bread and butter, or they can be in the form of a multipart "development," such as school-book-paper-tree-country-earth [10]. They can also be part of a network, such as a semantic map (see below).

3. Placing New Words into a Context

Placing a word or phrase in a meaningful sentence, conversation, or story in order to remember it. This strategy involves a form of associating/elaborating, in which the new information is linked with a context. This strategy is not the same as guessing intelligently, a set of compensation strategies (described later) which involve using all possible clues, including the context, to guess the meaning.

Applying Images and Sounds

Four strategies are included here: using imagery, using keywords, semantic mapping, and representing sounds in memory. These all involve remembering by means of visual images or sounds.

1. Using Imagery

Relating new language information to concepts in memory by means of meaningful visual imagery, either in the mind or in an actual drawing. The image can be a picture of an object, a set of locations for remembering a sequence of words or expressions, or a mental representation of the letters of a word. This strategy can be used to remember abstract words by associating such words with a visual symbol or a picture of a concrete object.

2. Semantic Mapping [11]

Making an arrangement of words into a picture, which has a key concept at the center or at the top, and related words and concepts linked with the key concept by means of lines or arrows. This strategy involves meaningful imagery, grouping, and associations; it visually shows how certain groups of words relate to each other.

3. Using Keywords [12]

Remembering a new word by using auditory and visual links. The first step is to identify a familiar word in one's own language that sounds like the new word—this is the "auditory link." The second step is to generate

an image of some relationship between the new word and a familiar one—this is the “visual link.” Both links must be meaningful to the learner. For example, to learn the new French word *potage* (soup), the English speaker associates it with a pot and then pictures a pot full of *potage*. To use a keyword to remember something abstract, such as a name, associate it with a picture of something concrete that sounds like the new word. For example, Minnesota can be remembered by the image of a *mini soda* [13].

4. Representing Sounds in Memory

Remembering new language information according to its sound. This is a broad strategy that can use any number of techniques, all of which create a meaningful, sound-based association between the new material and already known material. For instance, you can (a) link a target language word with any other word (in any language) that sounds like the target language word, such as Russian *brat* [брат] (brother) and English *brat* (annoying person), (b) use phonetic spelling and/or accent marks, or (c) use rhymes to remember a word.

Reviewing Well

This category contains just one strategy, structured reviewing. Looking at new target language information once is not enough; it must be reviewed in order to be remembered.

1. Structured Reviewing [14]

Reviewing in carefully spaced intervals, at first close together and then more widely spaced apart. This strategy might start, for example, with a review 10 minutes after the initial learning, then 20 minutes later, an hour or two later, a day later, 2 days later, a week later, and so on. This is sometimes called “spiraling,” because the learner keeps spiraling back to what has already been learned at the same time that he or she is learning new information. The goal is “overlearning”—that is, being so familiar with the information that it becomes natural and automatic.

Employing Action

The two strategies in this set, using physical response or sensation and using mechanical tricks, both involve some kind of meaningful movement or action. These strategies will appeal to learners who enjoy the kinesthetic or tactile modes of learning.

1. Using Physical Response or Sensation [15]

Physically acting out a new expression (e.g., going to the door), or meaningfully relating a new expression to a physical feeling or sensation (e.g., warmth).

2. Using Mechanical Techniques

Using creative but tangible techniques, especially involving moving or changing something which is concrete, in order to remember new target language information. Examples are writing words on cards and moving cards from one stack to another when a word is learned, and putting different types of material in separate sections of a language learning notebook.

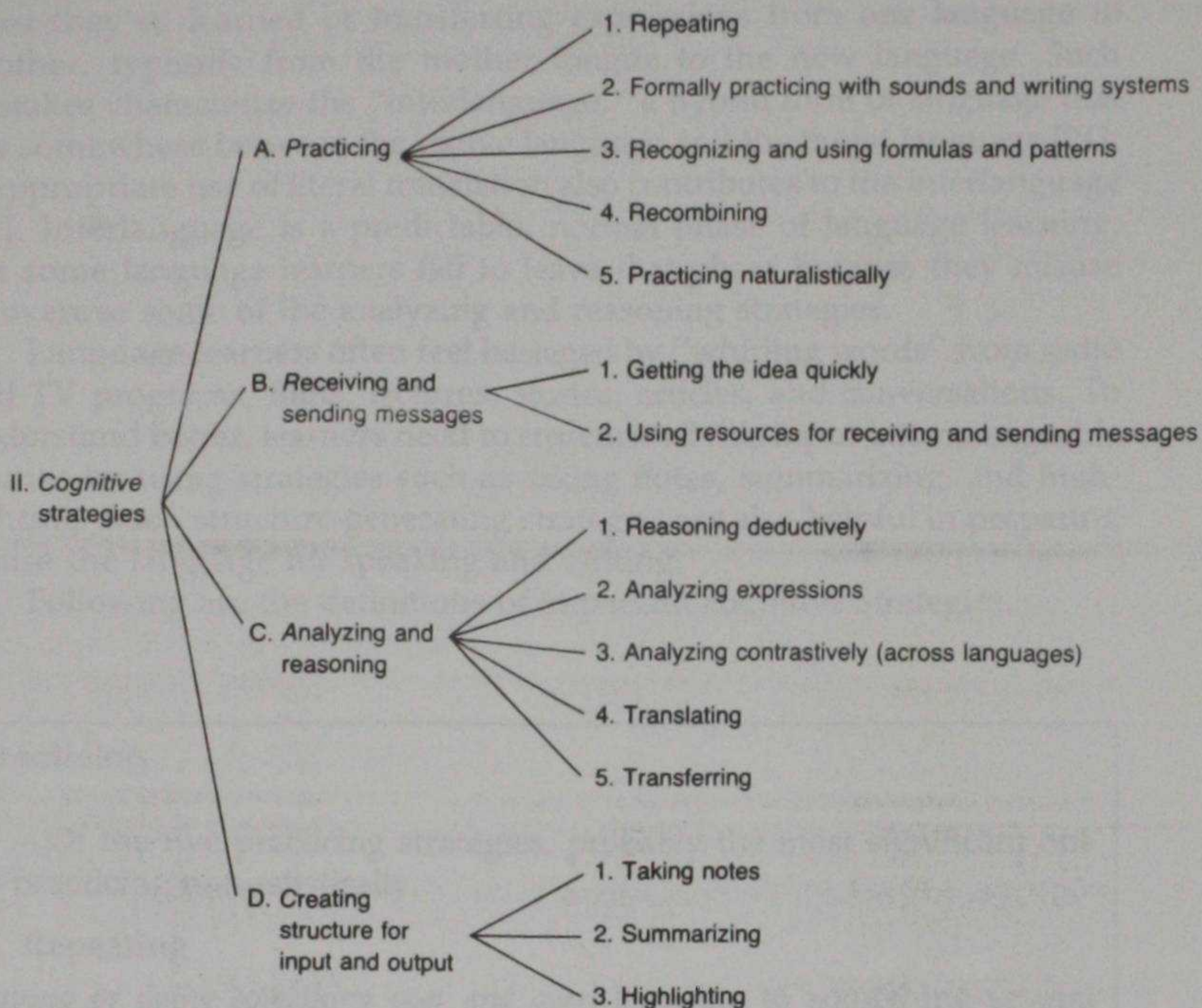
COGNITIVE STRATEGIES

Cognitive strategies are essential in learning a new language. Such strategies are a varied lot, ranging from repeating to analyzing expressions to summarizing. With all their variety, cognitive strategies are unified by a common function: manipulation or transformation of the target language by the learner [16]. Cognitive strategies are typically found to be the most popular strategies with language learners [17].

Four sets of cognitive strategies exist, as shown in Figure 2.3: *Practicing, Receiving and Sending Messages, Analyzing and Reasoning, and Creating Structure for Input and Output.* The first letters of each of these strategy sets combine to form the acronym PRAC, because "Cognitive strategies are PRACTical for language learning."

Strategies for practicing are among the most important cognitive strategies. Language learners do not always realize how essential practice is. During class, potential practice opportunities are often missed because one person recites while the others sit idle. Even when small group activities increase the amount of classroom practice, still more practice is usually needed to reach acceptable proficiency, a goal which requires hundreds or even thousands of hours of practice, depending on the difficulty of the language and other factors [18]. Given these facts, the practicing strategies—including repeating, formally practicing with sounds and writing systems, recognizing and using formulas and patterns, recombining, and practicing naturalistically—take on special value. Research has underscored the importance of naturalistic practice at all levels of language learning [19].

Strategies for receiving and sending messages are necessary tools. One such strategy, known as getting the idea quickly, helps learners locate the main idea through skimming or the key points of interest through scanning. This strategy implies that it is not necessary for learners to focus on every single word. Another strategy in this group, using resources, is useful for



Memory Aid: PRAC

"Cognitive strategies are PRAC-tical for language learning."

Wild and whirling words!

William Shakespeare

Figure 2.3 Diagram of the Cognitive Strategies. (Source: Original.)

both comprehension and production. It helps learners take advantage of a variety of resources, print or nonprint, to understand and produce messages in the new language.

Analyzing and reasoning strategies are commonly used by language learners. Many learners, especially adults [20], tend to "reason out" the new language. They construct a formal model in their minds based on analysis and comparison, create general rules, and revise those rules when new information is available. This process is extremely valuable. However, sometimes students make mistakes by unquestioningly generalizing the

rules they've learned or transferring expressions from one language to another, typically from the mother tongue to the new language. Such mistakes characterize the "interlanguage," a hybrid form of language that lies somewhere between the native language and the target language [21]. Inappropriate use of literal translation also contributes to the interlanguage [22]. Interlanguage is a predictable, normal phase of language learning, but some language learners fail to leave that phase because they misuse or overuse some of the analyzing and reasoning strategies.

Language learners often feel besieged by "whirling words" from radio and TV programs, films, lectures, stories, articles, and conversations. To understand better, learners need to structure all this input into manageable chunks by using strategies such as taking notes, summarizing, and highlighting. Such structure-generating strategies are also helpful in preparing to use the language for speaking and writing.

Following are the definitions of important cognitive strategies.

Practicing

Of the five practicing strategies, probably the most significant one is practicing naturalistically.

1. Repeating

Saying or doing something over and over: listening to something several times; rehearsing; imitating a native speaker.

2. Formally Practicing with Sounds and Writing Systems

Practicing sounds (pronunciation, intonation, register, etc.) in a variety of ways, but not yet in naturalistic communicative practice; or practicing the new writing system of the target language.

3. Recognizing and Using Formulas and Patterns

Being aware of and/or using routine formulas (single, unanalyzed units), such as "Hello, how are you?"; and unanalyzed patterns (which have at least one slot to be filled), such as, "It's time to ———."

4. Recombining

Combining known elements in new ways to produce a longer sequence, as in linking one phrase with another in a whole sentence.

5. Practicing Naturalistically

Practicing the new language in natural, realistic settings, as in participating in a conversation, reading a book or article, listening to a lecture, or writing a letter in the new language.

Receiving and Sending Messages

Two strategies for receiving and sending messages are (a) getting the idea quickly and (b) using resources for receiving and sending messages. The former uses two specific techniques for extracting ideas, while the latter involves using a variety of resources for understanding or producing meaning.

1. Getting the Idea Quickly

Using skimming to determine the main ideas or scanning to find specific details of interest. This strategy helps learners understand rapidly what they hear or read in the new language. Preview questions often assist.

2. Using Resources for Receiving and Sending Messages

Using print or nonprint resources to understand incoming messages or produce outgoing messages.

Analyzing and Reasoning

This set of five strategies concerns logical analysis and reasoning as applied to various target language skills. Often learners can use these strategies to understand the meaning of a new expression or to create a new expression.

1. Reasoning Deductively

Using general rules and applying them to new target language situations. This is a top-down strategy leading from general to specific.

2. Analyzing Expressions

Determining the meaning of a new expression by breaking it down into parts; using the meanings of various parts to understand the meaning of the whole expression.

3. Analyzing Contrastively

Comparing elements (sounds, vocabulary, grammar) of the new language with elements of one's own language to determine similarities and differences.

4. Translating

Converting a target language expression into the native language (at various levels, from words and phrases all the way up to whole texts); or converting the native language into the target language; using one language as the basis for understanding or producing another.

5. Transferring

Directly applying knowledge of words, concepts, or structures from one language to another in order to understand or produce an expression in the new language.

Creating Structure for Input and Output

The following three strategies are ways to create structure, which is necessary for both comprehension and production in the new language.

1. Taking Notes

Writing down the main idea or specific points. This strategy can involve raw notes, or it can comprise a more systematic form of note-taking such as the shopping-list format, the T-formation, the semantic map, or the standard outline form.

2. Summarizing

Making a summary or abstract of a longer passage.

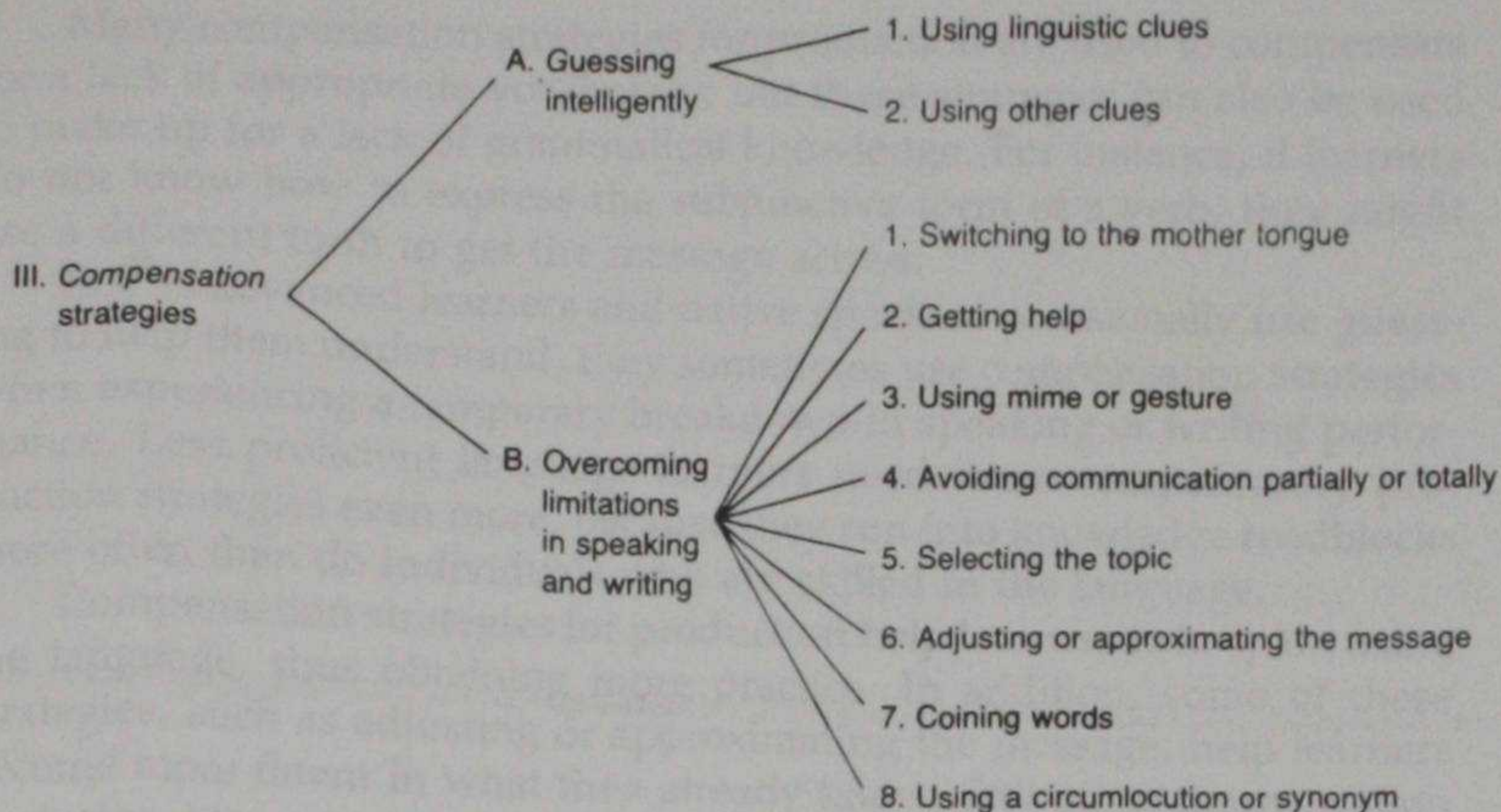
3. Highlighting

Using a variety of emphasis techniques (such as underlining, starring, or color-coding) to focus on important information in a passage.

COMPENSATION STRATEGIES

Compensation strategies enable learners to use the new language for either comprehension or production despite limitations in knowledge. Compensation strategies are intended to make up for an inadequate repertoire of grammar and, especially, of vocabulary. Ten compensation strategies exist, clustered into two sets: Guessing Intelligently in Listening and Reading, and Overcoming Limitations in Speaking and Writing (see Figure 2.4). These two sets can be remembered by the acronym GO, since "Language learners can GO far with compensation strategies."

Guessing strategies, sometimes called "inferencing," involve using a wide variety of clues—linguistic and nonlinguistic—to guess the meaning when the learner does not know all the words [23]. Good language learners, when confronted with unknown expressions, make educated guesses. On the other hand, less adept language learners often panic, tune out, or grab the dog-eared dictionary and try to look up every unfamiliar word—harmful responses which impede progress toward proficiency.



Memory Aid: GO

"Language learners can GO far with compensation strategies."

Necessity is the mother of invention.

16th-century proverb

Figure 2.4 Diagram of the Compensation Strategies. (Source: Original.)

Beginners are not the only ones who employ guessing. Advanced learners and even native speakers use guessing when they haven't heard something well enough, when they don't know a new word, or when the meaning is hidden between the lines. Guessing is actually just a special case of the way people typically process new information—that is, interpreting the data by using the immediate context and their own life experience. "Meaning is in fact created by the receiver in light of the experience which [s]he already possesses," said MacBride [24]. It is this experience which provides the source of many intelligent guesses for both language experts and novices.

Compensation occurs not just in understanding the new language but also in producing it. Compensation strategies allow learners to produce spoken or written expression in the new language without complete knowledge. Researchers have typically paid attention only to compensation strategies for speaking [25]. It is true that certain compensation strategies, like using mime or gestures, are used in speaking. However, other compensation strategies—adjusting or approximating the message, coining words, using a circumlocution or synonym, or selecting the topic—can be used in informal writing as well as in speaking.

Many compensation strategies for production are used to compensate for a lack of appropriate vocabulary, but these strategies can also be used to make up for a lack of grammatical knowledge. For instance, if learners do not know how to express the subjunctive form of a verb, they might use a different form to get the message across.

Just as advanced learners and native speakers occasionally use guessing to help them understand, they sometimes use compensation strategies when experiencing a temporary breakdown in speaking or writing performance. Less proficient language learners need these compensatory production strategies even more, because they run into knowledge roadblocks more often than do individuals who are skilled in the language.

Compensation strategies for production help learners to keep on using the language, thus obtaining more practice. In addition, some of these strategies, such as adjusting or approximating the message, help learners become more fluent in what they already know. Still other compensation strategies, like getting help and coining words, may lead learners to gain new information about what is appropriate or permissible in the target language [26]. Learners skilled in such strategies sometimes communicate better than learners who know many more target language words and structures.

Here are definitions of some key compensation strategies.

Guessing Intelligently in Listening and Reading

The two strategies which contribute to guessing intelligently refer to two different kinds of clues: linguistic and nonlinguistic [27].

1. Using Linguistic Clues

Seeking and using language-based clues in order to guess the meaning of what is heard or read in the target language, in the absence of complete knowledge of vocabulary, grammar, or other target language elements. Language-based clues may come from aspects of the target language that the learner already knows, from the learners' own language, or from another language. For instance, if the learner does not know the expression *association sans but lucratif* ("nonprofit association," in French), previous knowledge of certain words in English (association, lucrative) and French (*sans* = without) would give clues to the meaning of the unknown word, *but* (aim, goal), and of the whole expression.

2. Using Other Clues

Seeking and using clues that are not language-based in order to guess the meaning of what is heard or read in the target language, in the absence of complete knowledge of vocabulary, grammar, or other target language elements. Nonlanguage clues may come from a wide variety of sources: knowledge of context, situation, text structure, personal relationships,

topic, or "general world knowledge." For example, if the learner does not know what is meant by the words *vends* or *à vendre* in the French newspaper, noticing that these words are used in the context of classified ads, and that they are followed by a list of items and prices, provides clues suggesting that these terms probably refer to selling.

Overcoming Limitations in Speaking and Writing

Eight strategies are used for overcoming limitations in speaking and writing. Some of these are dedicated solely to speaking, but some can be used for writing, as well.

1. Switching to the Mother Tongue

*Using the mother tongue for an expression without translating it, as in *Ich bin eine girl*. This strategy may also include adding word endings from the new language onto words from the mother tongue.*

2. Getting Help

Asking someone for help by hesitating or explicitly asking for the person to provide the missing expression in the target language.

3. Using Mime or Gesture

Using physical motion, such as mime or gesture, in place of an expression to indicate the meaning.

4. Avoiding Communication Partially or Totally

Partially or totally avoiding communication when difficulties are anticipated. This strategy may involve avoiding communication in general, avoiding certain topics, avoiding specific expressions, or abandoning communication in mid-utterance.

5. Selecting the Topic

Choosing the topic of conversation in order to direct the communication to one's own interests and make sure the topic is one in which the learner has sufficient vocabulary and grammar to converse.

6. Adjusting or Approximating the Message

*Altering the message by omitting some items of information, making ideas simpler or less precise, or saying something slightly different that means almost the same thing, such as saying *pencil* for *pen*.*

7. Coining Words

*Making up new words to communicate the desired idea, such as *paperholder* for *notebook*.*

8. Using a Circumlocution or Synonym

Getting the meaning across by describing the concept (circumlocution) or using a word that means the same thing (synonym); for example, "what you use to wash dishes with" as a description for dishrag.

SUMMARY

This chapter has explained direct strategies, which involve use of the new language, and has described these groups of direct strategies: memory, cognitive, and compensation. Definitions of a variety of specific strategies in each group were also given. In the next chapter, these strategies will be applied to the four language skills.

ACTIVITIES FOR READERS

Activity 2.1. Check Your Attitudes Toward Memory Strategies

Consider your attitudes toward memory strategies. Were you brought up to believe that memory strategies are just gimmicks or tricks that are not used by serious people? Or have you generally believed that memory strategies are valuable tools for improving mental power? Explain how your attitude toward memory strategies has or has not changed through reading this chapter.

List at least eight new ideas about memory strategies you gained from this chapter. Put one star beside each of the ideas which might benefit you personally. Put two stars beside each of those which might help your students as well.

Activity 2.2. Examine Memory Strategies in Different Settings

Brainstorm the ways that memory strategies might be used in two different settings: the language classroom and a naturalistic language setting outside of the classroom (for example, a local cultural event where the language is used). Be as specific as possible.

Activity 2.3. Think About Language Loss

Have you or your students experienced loss of language skills through nonuse? If so, under what circumstances? What kinds of memory strategies might have helped prevent this loss?

Activity 2.4. Consider the Nature of Practicing

Draw a continuum ranging from more realistic to less realistic. Now classify the five practicing strategies on that continuum. List the differences between the more realistic practicing strategies and the less realistic ones. Indicate when each would be useful.

Activity 2.5. Work with Skimming and Scanning

The next time you read the newspaper in your own language, pay attention to how you read. Notice whether you use skimming or scanning to get the idea quickly, or whether you try to comprehend every word. Consider how you can help your students develop and practice their own skimming and scanning skills in the target language.

Activity 2.6. Find Resources

Make a list of the resources that students might use to understand, say, or write something in the new language. Indicate where those resources might be found. Consider how you can help your students know about these resources.

Activity 2.7. List the Pros and Cons of Analyzing/Reasoning

List all the ways that analyzing and reasoning can assist language learning. Now list all the ways that analyzing and reasoning can inhibit progress toward language proficiency. Discuss how teachers can help their students avoid traps such as overgeneralization.

Activity 2.8. Consider the Need for Structure

List ways in which people might use structuring strategies such as note-taking, summarizing, and highlighting in everyday life. Now discuss how these strategies can be used in learning a new language.

Activity 2.9. Notice Students' Compensatory Speaking Strategies

Notice your students' compensation strategies as they speak with each other and with you in the target language. Make a list of these strategies.

Indicate which of the strategies occur most often and least often. Note whether this depends on the student, with some students using certain compensation strategies more than others.

Activity 2.10. Consider Learning and Communication

Do you feel that the saying "Learning takes place *through* communication" is accurate in regard to your students? Explain.

EXERCISES TO USE WITH YOUR STUDENTS

Exercise 2.1. Ask Students to Identify Their Memory Strategies

Purpose

This exercise helps students consider the kinds of memory strategies they use and introduces them to new ones.

Materials

Large sheets of paper for the list.

Time

This exercise, lasting 20 minutes or more, can be done periodically in order to add to the list.

Instructions

Ask your students to identify their own memory strategies. It is not necessary to try to classify those strategies according to the list in this chapter. Just let students come up with their own strategy descriptions and share them with each other. Add to the list as time goes by, on the basis of classroom activities involving vocabulary learning. Encourage students to keep sharing their memory strategies.

Source Original.

Exercise 2.2. Get the Message

Purpose

This exercise helps students practice a variety of strategies for understanding an oral message.

Materials

Film, cartoon, or news program; equipment to play it.

Time

It takes 30 minutes to 1 hour, depending on the length of the material.

Instructions

Get hold of a short suspense film, cartoon, or TV news program in the target language. Play it for your students, asking them in advance to pay attention to the ways they receive the message. Afterwards, have them brainstorm the ways they used skimming, scanning, guessing, or other strategies to understand.

Alternatively, run the show *twice*—the first time without the sound but with the visual input, and the second time with both sound and visual input. After each run, ask your students to explain (a) what they understood and (b) the clues they used to help them understand.

Source Original.

Exercise 2.3. Play Twenty Questions**Purpose**

This exercise gives practice in guessing using a familiar game.

Materials

None.

Time

The exercise takes 20 to 45 minutes.

Instructions

Play the game Twenty Questions, first in the native language and then in the target language. To play the game, one person thinks of an expression, such as "hiking in the mountains." Then that person provides clues about the expression to the other participants, so they can guess what the expression is. They can ask only 20 questions, which must be answerable by either "yes" or "no." Permissible extra clues include whether the expression refers to something animal, vegetable, or mineral; the number of words in the expression; and whether the expression contains the definite article (*the*) or the indefinite article (*a, an*), for those languages which have such

articles. After one round is over, switch roles so that a different participant thinks of an expression, and the others guess. Use this game as a springboard to a discussion of the uses of guessing strategies.

Source Traditional parlor game.

Exercise 2.4. Hold a Conversation

Purpose

This exercise enables students to consider the kinds of strategies they use in a conversation and how often they use them.

Materials

Paper for a list.

Time

Lasts 30 to 45 minutes.

Instructions

Ask your students to hold a 5-minute conversation in the new language, on any topic, with a classmate. Ask them to list the strategies they used either to understand what was said or to produce expressions when they did not know the precise words. Ask them to make a rough estimate of the number of times each strategy was used by each person in the conversation. Now ask them how they felt when they used these strategies (happy to keep on in the conversation, ignorant because unable to think of the right word, pleased to be understood, etc.).

Source Original.

Applying Direct Strategies to the Four Language Skills

It is better to see once than to hear a hundred times.

RUSSIAN PROVERB

PREVIEW QUESTIONS

1. How can the direct strategies be applied to the four language skills?
2. How are these strategies applied differently to the four skills?
3. Are any direct strategies especially useful to the development of a particular skill?

INTRODUCTION TO APPLYING THE DIRECT STRATEGIES

This chapter discusses how the three groups of direct strategies—memory, cognitive, and compensation strategies (see Figure 3.1)—are used to develop each of the four language skills: listening, reading, speaking, and writing. These direct strategies work best when supported by indirect strategies, which are described in detail in Chapter 4.

Underlying the discussion are two assumptions. First, all four language skills are important and deserve special attention and action [1]. Second, learning strategies help students to develop each of the skills. In this chapter, the language skills related to each strategy are noted, following the section title, like this: (L) (listening), (R) (reading), (S) (speaking), (W) (writing), (A) (all skills).

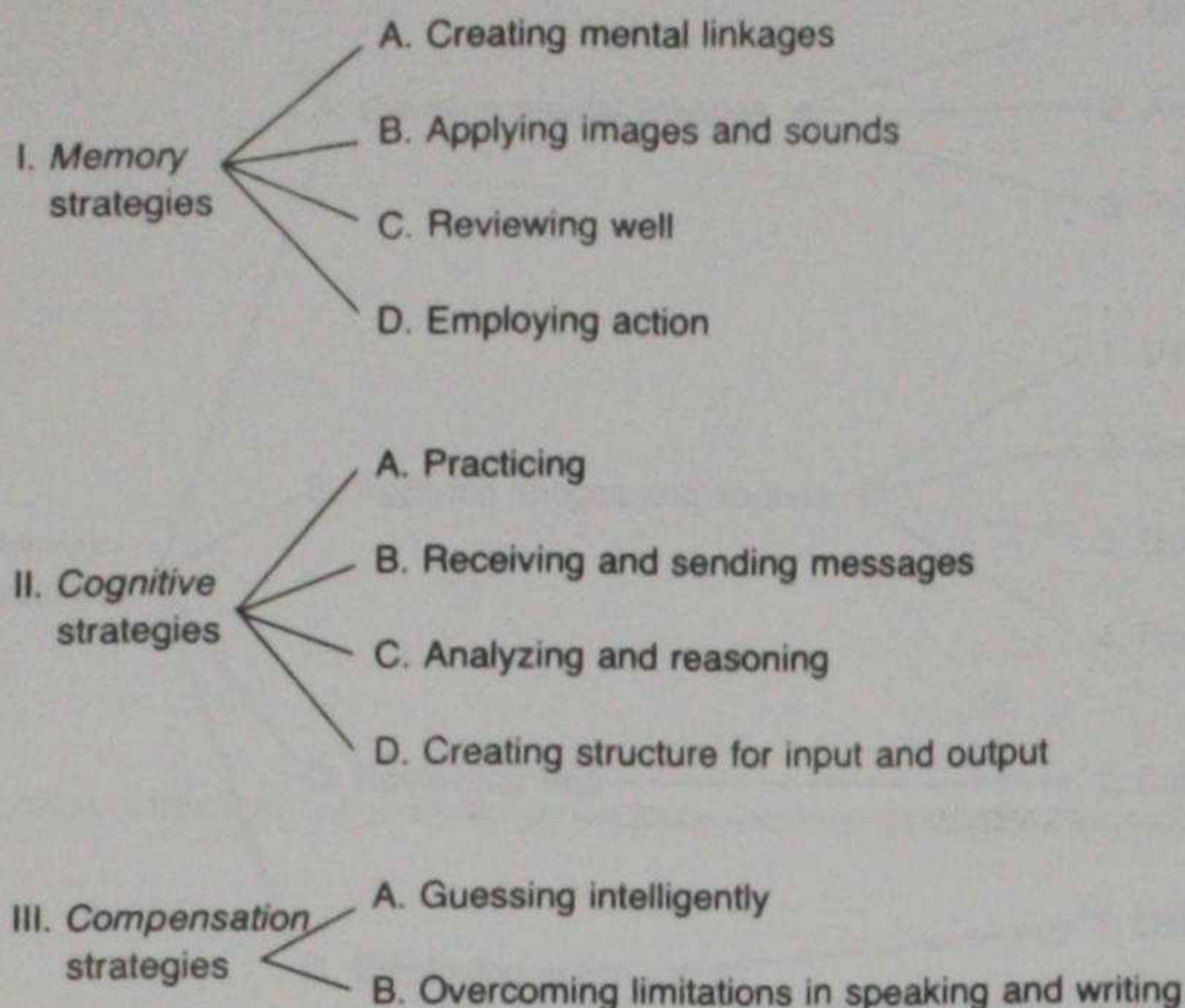


Figure 3.1 Diagram of the Direct Strategies to Be Applied to the Four Language Skills. (Source: Original.)

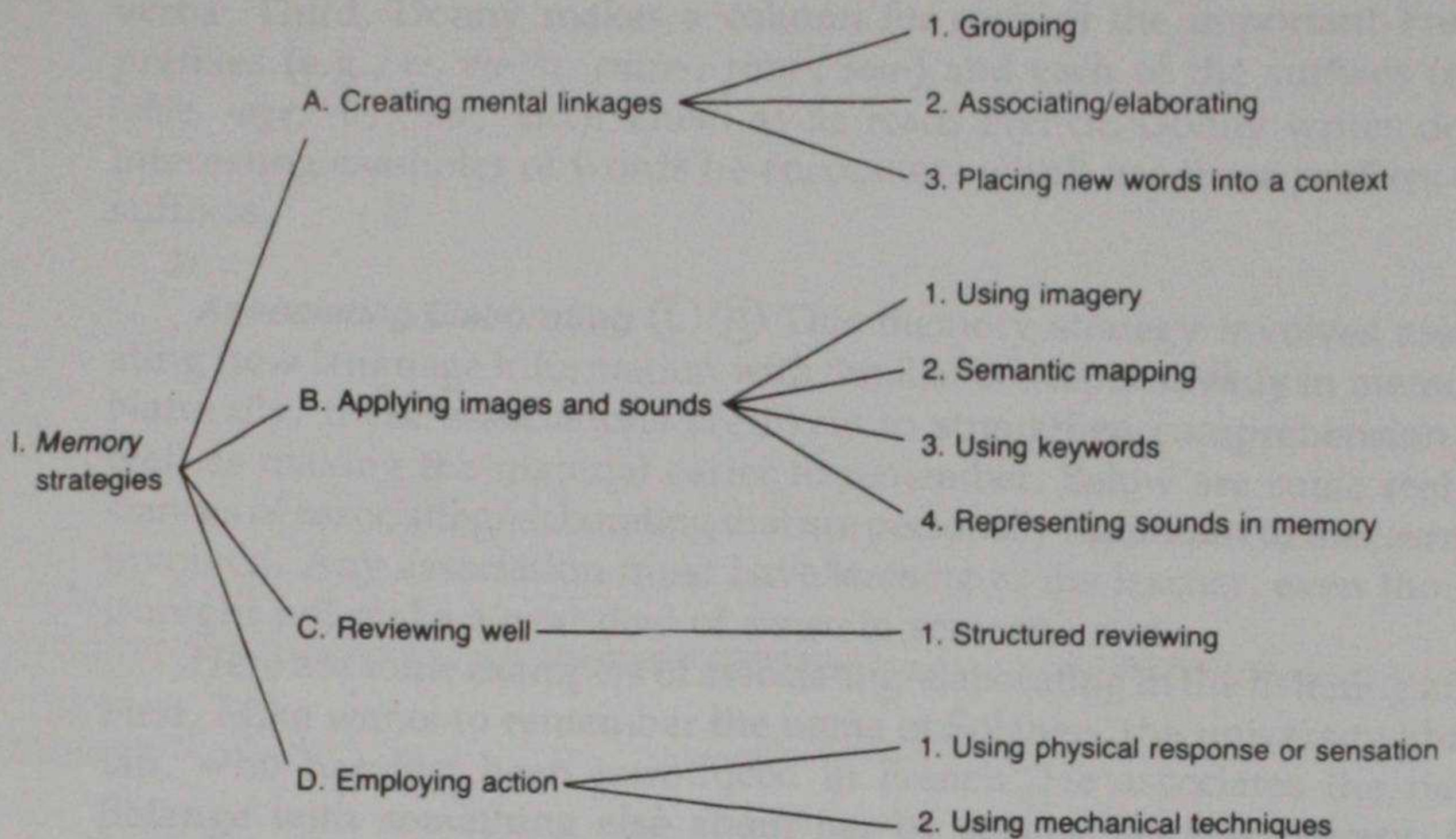
APPLYING MEMORY STRATEGIES TO THE FOUR LANGUAGE SKILLS

Storage and retrieval of new information are the two key functions of memory strategies. These strategies, as shown in Figure 3.2, help learners *store* in memory the important things they hear or read in the new language, thus enlarging their knowledge base. These strategies also enable learners to *retrieve* information from memory when they need to use it for comprehension or production. Descriptions of memory strategies below focus mostly on the storage function, because that is the initial key to learning, but some general comments are included about the retrieval function as well.

Creating Mental Linkages

Three kinds of strategies are useful for making mental linkages: grouping, associating/elaborating, and placing new words into a context. These are the most basic memory strategies and the foundation of more complex memory strategies.

Grouping (L)(R) Grouping involves classifying or reclassifying what is heard or read into meaningful groups, thus reducing the number of unrelated elements. It sometimes involves labeling the groups, as well. Notice



This is the use of memory: For liberation.

T. S. Eliot

Figure 3.2 Diagram of the Memory Strategies to Be Applied to the Four Language Skills. (Source: Original.)

that some of the examples below involve other strategies, too, such as paying attention or taking notes.

The following examples show ways to group material that has been heard in the new language [2]. First, Norberto, who is learning English, writes down in his notebook new words when he hears them, and he categorizes them grammatically: for example, *you, he, she, they, someone; hard, easy, kind, soft; quickly, heatedly, markedly, completely*. Then he labels these categories: pronouns, adjectives, and adverbs. Second, Jennie, a student of French, is listening to a talk about computers. She writes down the important words, such as *l'informatique* (computer science), *l'ordinateur* (computer), *le moniteur* (monitor), *l'écran* (screen), *le clavier* (keyboard), *la puce* (chip, literally flea!), *l'unité centrale* (central processing unit), and *les touches* (the keys). Then she groups these words according to whether they are masculine or feminine.

Here are some examples of grouping of written material that has been read. First, Lucien, a French speaker learning English, groups new words that he reads by conceptual similarities (e.g., *hot, warm, fire*), and in reading he actively looks for the opposites, such as *cold, cool, ice*. Second, while Stephanie is reading, she jots down new Russian verbs that she encounters, putting them into various categories, such as motion verbs and nonmotion

verbs. Third, Donny makes a column for each of the important French prefixes (e.g., *e-*, *en-/m*, *entre-*, *para-*, *sou-*) and each of the suffixes (e.g., *-able*, *-age*, *-ier*, *-oir*, *-eux*). Then, as he reads French, Donny writes down interesting examples of words he encounters which use these prefixes and suffixes.

Associating/Elaborating (L) (R) This memory strategy involves associating new language information with familiar concepts already in memory. Naturally, these associations are likely to strengthen comprehension, as well as making the material easier to remember. Below are some real instances of associating/elaborating that are personally significant to the learners involved. Any association must have *meaning* to the learner, even though it might not make a great deal of sense to someone else.

Here are some examples of associating/elaborating in the listening area. First, Mike wants to remember the name of Solange, the university librarian, who has just been introduced in French. He associates the name Solange with something else about her by saying "So long, library, I'm leaving!" or "Solange's face is *so long*." Second, Corazon, a learner of English, hears the word *billboard*. She associates it with a previously learned word, *board*, used for displaying; therefore she understands and remembers *billboard* more effectively.

Following are some examples of associating/elaborating in reading. First, Benjamin reads a German story that contains the word *Wissenschaft* (knowledge). He associates this word with the English words *wise* and *shaft* and remembers the German word by thinking of knowledge as a *shaft of wisdom*. Second, Glennys reads the Russian word *soyuz* [coioo3] (union); to remember this word, she associates it with her friend Susie.

Placing New Words into a Context (A) This strategy involves placing new words or expressions that have been heard or read into a meaningful context, such as a spoken or written sentence, as a way of remembering it. As an example in listening, Michel has heard the names of the Great Lakes in the United States and wants to remember them. To do so, he uses the acronym *HOMES* (standing for Huron, Ontario, Michigan, Erie, and Superior) and puts it in the context of the spoken sentence, "My *HOME'S* on the Great Lakes."

Written selections often present new words in a meaningful context. However, students sometimes encounter written lists of words or phrases they must learn with no supporting or explanatory context. In such cases, it helps for learners to create their own context. For example, Katya, a learner of English, encounters a list of words and expressions related to sewing, such as *hook*, *eye*, *seam*, *zipper*, *button*, *snap*, *thread*, *needle*, *baste*, *hem*, and *stitch*. She writes a little story to put these words into a meaningful context. And Keith, while reading his German language book, finds a list of verbs that are unrelated in meaning, though they have some grammatical

similarities (e.g., *ankommen*, to arrive, *aufstehen*, to get up, *ausgehen*, to go out, *fortfahren*, to go on, *einsteigen*, to get in, *wegnehmen*, to take away, *abreisen*, to set out, *zumachen*, to shut). He creates a funny tale that contains all these verbs.

Applying Images and Sounds

The four strategies for applying images and sounds are useful for remembering new expressions that have been heard or read. These strategies include using imagery, semantic mapping, using keywords, and representing sounds in memory. One of these strategies, semantic mapping, is immediately helpful for comprehension, too.

Using Imagery (L) (R) A good way to remember what has been heard or read in the new language is to create a mental image of it. Here are some illustrations. First, Adel, a Spanish bank manager learning English, tries to remember the American phrase *tax shelter*, which he has just heard [3]. He uses a mental image of a small house protecting or sheltering a pile of money inside. Second, Quang remembers a whole set of verbs related to household chores (e.g., *cooking*, *cleaning*, *washing*, *cutting*, *buying*) by making a mental image of the situation in which he first heard these words during an English class in the refugee camp. Third, Helen has just read the phrase *les mouettes blancs* (French for the white seagulls), and she mentally pictures white seagulls flying in the sky. Fourth, Jeff has read the Russian sentence *Ya hochu pisat' pis'mo* [Я хочу писать письмо] (I want to write a letter), and he pictures these Russian words in his mind.

One kind of imaging has special value in reading. It involves remembering a written item by picturing the place where it is located. For instance, Mariette remembers new English verbs by imagining the place where they are on the page. Jill remembers the expression *Cédez le passage* (yield) by picturing the road sign where she first read it.

The imagery used to remember expressions does not have to be purely mental. Drawings can make mental images (of objects like *house* or *tree*, or descriptive adjectives like *wide* or *tall*) more concrete. Even abstract words like *evil* or *truth* can be turned into symbols on a piece of paper for the purpose of remembering. For many prepositions, such as the equivalent of *above*, *over*, *under*, *among*, *between*, *below*, or *into*, learners can draw diagrams with arrows to illustrate meanings. These visual products do not need to be artistic. Just about anyone can draw stick figures, sketches, or diagrams to communicate a concept worth remembering.

Semantic Mapping (L) (R) This strategy involves arranging concepts and relationships on paper to create a semantic map, a diagram in which the key concepts (stated in words) are highlighted and are linked with related

concepts via arrows or lines. Such a diagram visually shows how ideas fit together. This strategy incorporates a variety of other memory strategies: grouping, using imagery, and associating/elaborating. This strategy is valuable for improving both memory and comprehension of new expressions. It can be used for prelistening or prereading activities designed to help learners understand and remember vocabulary that will be heard or read. It can also be used as the basis for an entire listening or reading activity by giving the main concept or expression and asking students to listen and fill in the rest. Semantic mapping also provides a good note-taking format. Of course, in an exercise based on semantic mapping, there is no single "right answer," because different students will have different approaches to clustering ideas—unless a particular formula is taught (not a useful practice if the purpose is for learners to make their *own* associational linkages) [4].

Three examples of semantic mapping appear in Figures 3.3, 3.4, and 3.5. In the first illustration (Figure 3.3), *la corrida de toros* (the bullfight) is the key concept, and sets of related vocabulary are listed around this central theme and linked with it by means of lines. The next two figures (3.4 and 3.5) show a different example, in which the concept *hair* is mapped with its related concepts. Figure 3.4 is a simple version, mainly using words connected with lines. Figure 3.5 enhances the meaning of the words by using abundant pictures of objects. On their own, learners can make semantic maps like this to cluster or group related concepts visually, thus making the concepts easier to remember.

Using Keywords (L) (R) This strategy combines sounds and images so that learners can more easily remember what they hear or read in the new language. The strategy has two steps. First, identify a familiar word in one's own language or another language that sounds like the new word. Second, generate a visual image of the new word and the familiar one interacting in some way. Notice that the target language word does not have to sound exactly like the familiar word. (Additional pronunciation practice may be needed via the strategy of formally practicing with sounds and writing systems.)

Here are some examples of keywords for remembering what is heard or read. Brian links the new French word *froid* (cold) with a familiar word, *Freud*, then imagines Freud standing outside in the cold. *Sobor* [co6op] is the Russian word for council, so Alice links this new word with *so bored*, picturing a bunch of councillors "so bored" with their meeting. Howard links the new Spanish word *sombrero* (hat with a large brim) with *somber*, and imagines a somber man wearing a sombrero. Fourth, in Italian the word for fly is *mosca*, so Bernie pictures flies invading Moscow. Julianne reads the new Spanish word for waitress, *camarera*, relates it to a *camera*, then imagines a waitress with a camera slung around her neck. Jeremy

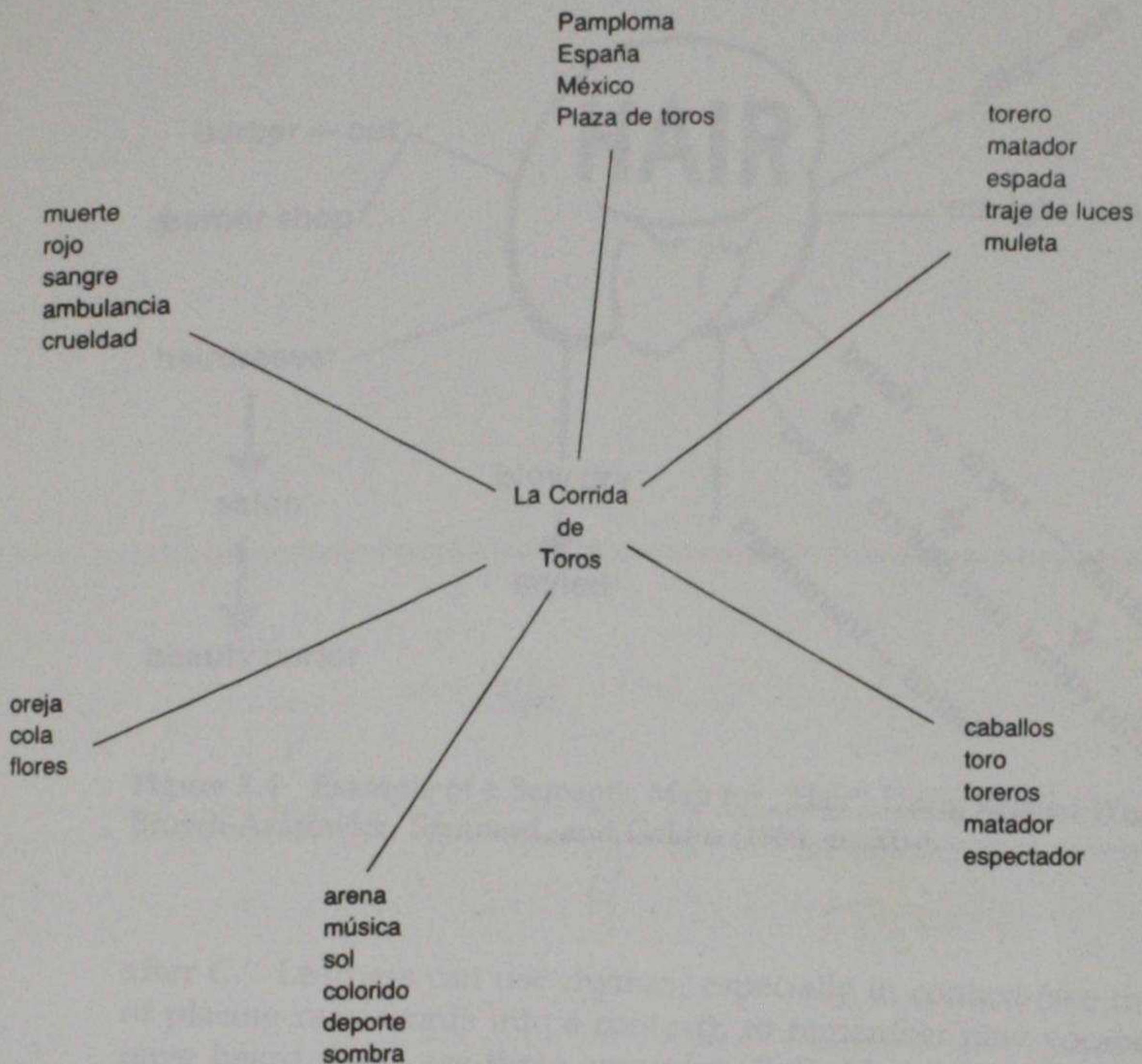


Figure 3.3 Example of a Semantic Map for "Bullfight" (*La Corrida de Toros*) Using Related Words. (Source: Hague (1987, p. 222).)

reads a new French word, *grève* (strike), and links it with a familiar English word that sounds similar, *grievance*, picturing a group of strikers taking a list of grievances to their employer. Yolande, a French speaker, reads the English word *pool*. To remember it, she thinks of the French word *poulet* (chicken, also slang for policeman) and imagines a chicken (or a policeman!) with sunglasses sitting by a pool.

Representing Sounds in Memory (L) (R) (S) This strategy helps learners remember what they hear by making auditory rather than visual representations of sounds. This involves linking the new word with familiar words or sounds from any language: the new language, one's own language, or any other.

Rhymes are a well-known example of representing sounds in memory. Most English speakers know the helpful spelling rhyme "I before E except

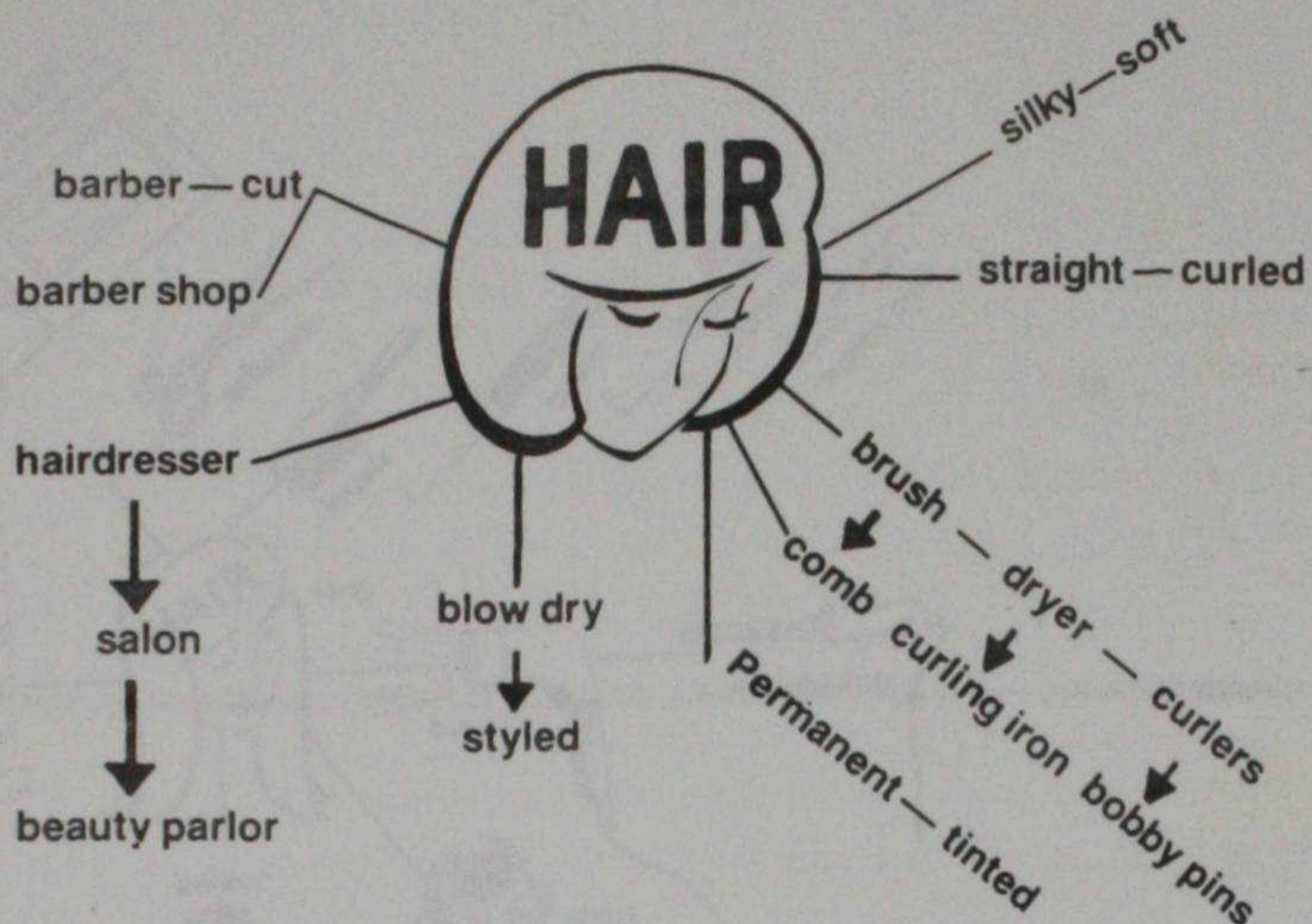


Figure 3.4 Example of a Semantic Map for "Hair" Using Related Words. (Source: Brown-Azarowicz, Stannard, and Goldin (1986, p. 32).)

after C." Learners can use rhymes, especially in context (see the strategy of placing new words into a context), to remember new vocabulary they have heard. Here are three examples. Rollande uses rhyme to learn the sounds of English words, such as *goat*, *coat*, *boat*, *float*, *moat*, *dote*, and she makes up nonsense rhymes using these words. Antonio creates the nonsense rhyme "I hit a parrot with my carrot. The parrot said I am dead!" Rudy associates the new French word *poubelle* (trash can) with a similar-sounding French phrase, *plus belle* (more beautiful), and he puts these into humorous rhyme by saying, *la plus belle poubelle* (the prettiest trash can).

Rhymes are not the only way to represent sounds mentally. Consider these other ways. Kelley links the new Russian word *gazyeta* [газета] with the English word *gazette*, which has a similar sound and meaning. Carlos links the new word *cart* with the familiar Spanish word *carta* because of similar sounds, though the words have different meanings. Gerard, a learner of Russian, encounters the word *moloka* [молока] (milk) in a story. He sounds out the new word in his mind and associates it with an English word that sounds similar (milk) and means the same thing. Kiri is reading an article and finds the new English word *familiar*. It sounds like a word she knows, *family*, so she can remember the new word by the auditory link.

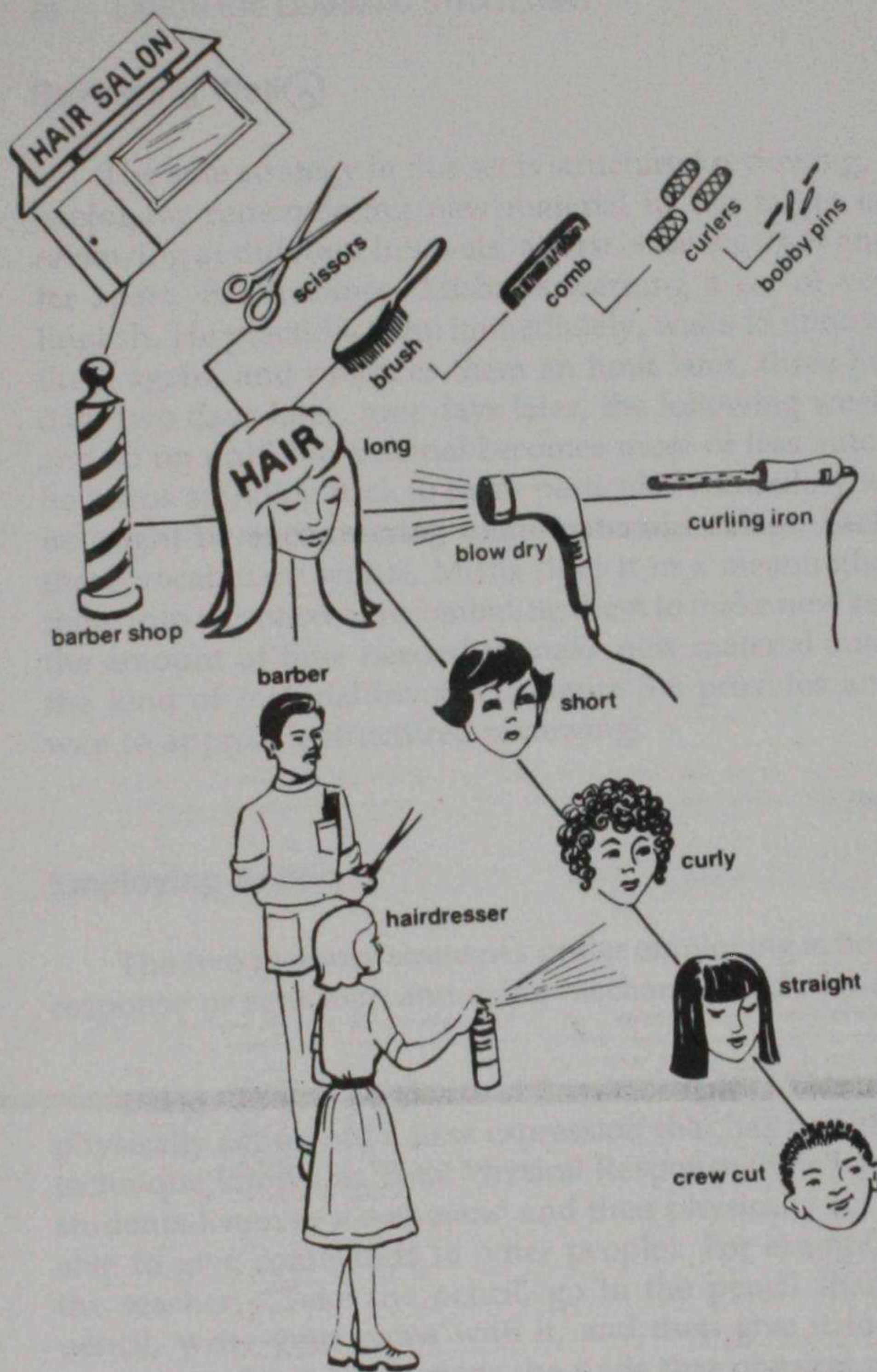


Figure 3.5 Example of a Semantic Map for "Hair" Using Pictures and Words.
 (Source: Brown-Azarowicz, Stannard, and Goldin (1986, p. 33).)

Reviewing Well (A)

The sole strategy in this set is structured reviewing, which is especially useful for remembering new material in the target language. It entails reviewing at different intervals, at first close together and then increasingly far apart. For instance, Misha is learning a set of vocabulary words in English. He practices them immediately, waits 15 minutes before practicing them again, and practices them an hour later, three hours later, the next day, two days later, four days later, the following week, two weeks later, and so on until the material becomes more or less automatic. In this way, he keeps spiraling back to these particular vocabulary words, even though he might be encountering more material in class. Each time he practices these vocabulary words, Misha does it in a meaningful way, like putting them into a context or recombining them to make new sentences. Naturally, the amount of time needed to make new material automatic depends on the kind of material involved. Figure 3.6 provides an illustration of one way to approach structured reviewing.

Employing Action

The two memory strategies under employing action are using physical response or sensation and using mechanical techniques.

Using Physical Response or Sensation (L)(R) This strategy may involve physically acting out a new expression that has been heard. The teaching technique known as Total Physical Response [5] is based on this strategy; students listen to a command and then physically act it out (and later are able to give commands to other people). For example, Akram is told by the teacher, "Take the pencil, go to the pencil sharpener, sharpen the pencil, write your name with it, and then give it to Maria." As Akram carries out these instructions, he finds that physical movement helps engrave the new information in memory. A different use of the strategy involves associating the heard expression with a physical sensation. For instance, Jack trains himself to get a feeling of physical heat whenever he hears a new feminine noun in German, a feeling of cold for masculine noun, and a feeling of moderate temperature for a neuter noun; this helps him to remember the gender of the new nouns he hears.

The strategy of using physical response or sensation can also be applied for remembering written material. Learners can act out what they read, or associate physical sensations with specific words found in reading passages.

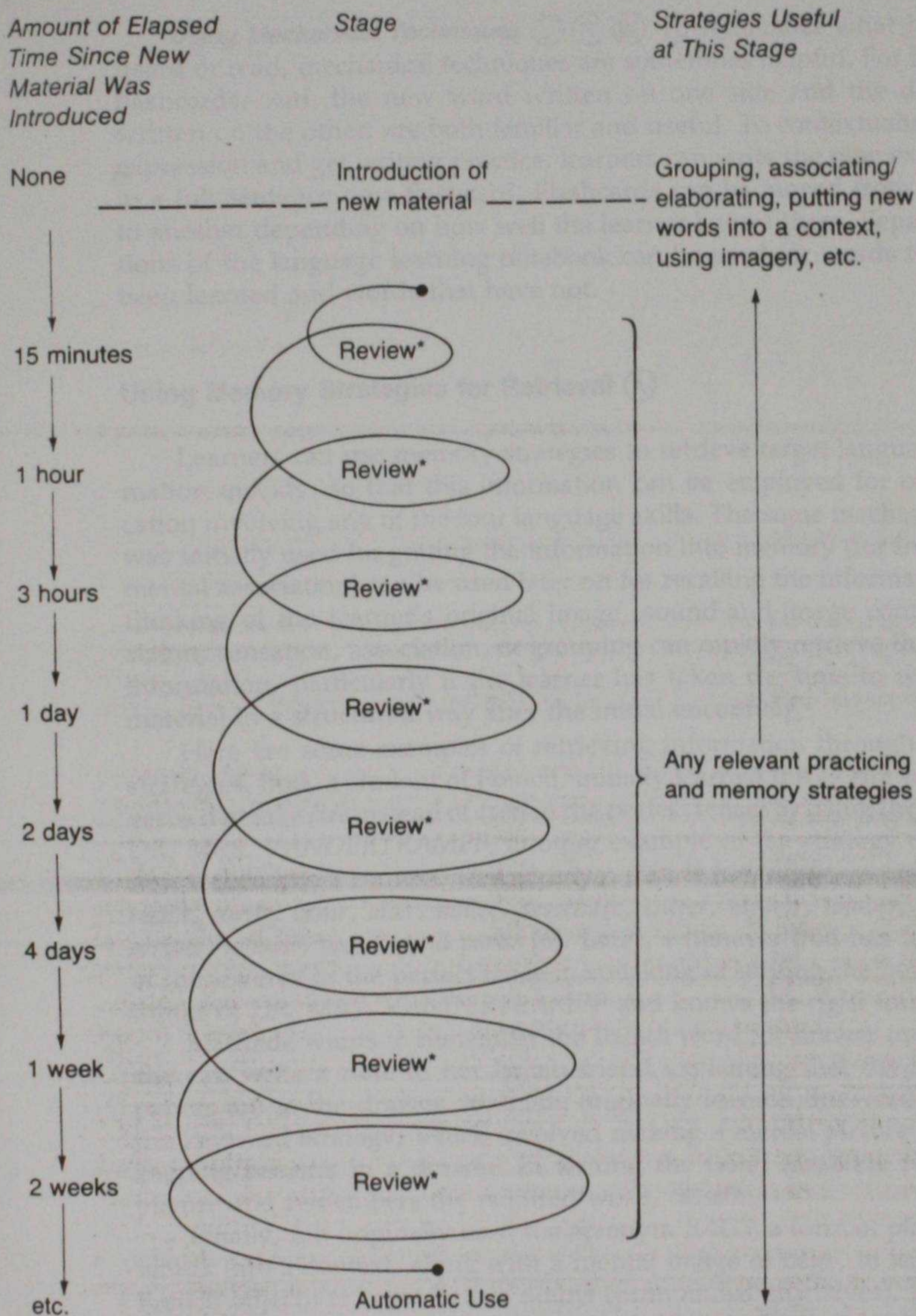


Figure 3.6 An Illustration of Structured Review (Spiraling). (*)Review as needed in increasingly separated intervals until the stage of automatic use is reached. Goal is to retain the material in long-term memory and to retrieve it easily and automatically when required. (Source: Original.)

Using Mechanical Techniques (L) (R) (W) To remember what has been heard or read, mechanical techniques are sometimes helpful. For instance, flashcards, with the new word written on one side and the definition written on the other, are both familiar and useful. To contextualize a new expression and get writing practice, learners can write the new expression in a full sentence on a flashcard. Flashcards can be moved from one pile to another depending on how well the learner knows them. Separate sections of the language learning notebook can be used for words that have been learned and words that have not.

Using Memory Strategies for Retrieval (A)

Learners can use memory strategies to retrieve target language information quickly, so that this information can be employed for communication involving any of the four language skills. The same mechanism that was initially used for getting the information into memory (for instance, a mental association) can be used later on for recalling the information. Just thinking of the learner's original image, sound-and-image combination, action, sensation, association, or grouping can rapidly retrieve the needed information, particularly if the learner has taken the time to review the material in a structured way after the initial encounter.

Here are some examples of retrieving information through memory strategies. Bud, a student of French, initially learned the 17 *être* verbs (i.e., verbs that take *être* instead of *avoir* in the perfect tense) by using the acronym *DR. MRS. VANDERTRAMPP*, another example of the strategy of placing new words into a context. This acronym stands for *devenir, revenir, monter, rester, sortir, venir, aller, naître, descendre, entrer, rentrer, tomber, retourner, arriver, mourir, passer, and partir* [6]. Later, whenever Bud has to use one of these verbs in the perfect tense in speaking or writing, he immediately thinks of *DR. MRS. VANDERTRAMPP* and knows the right form.

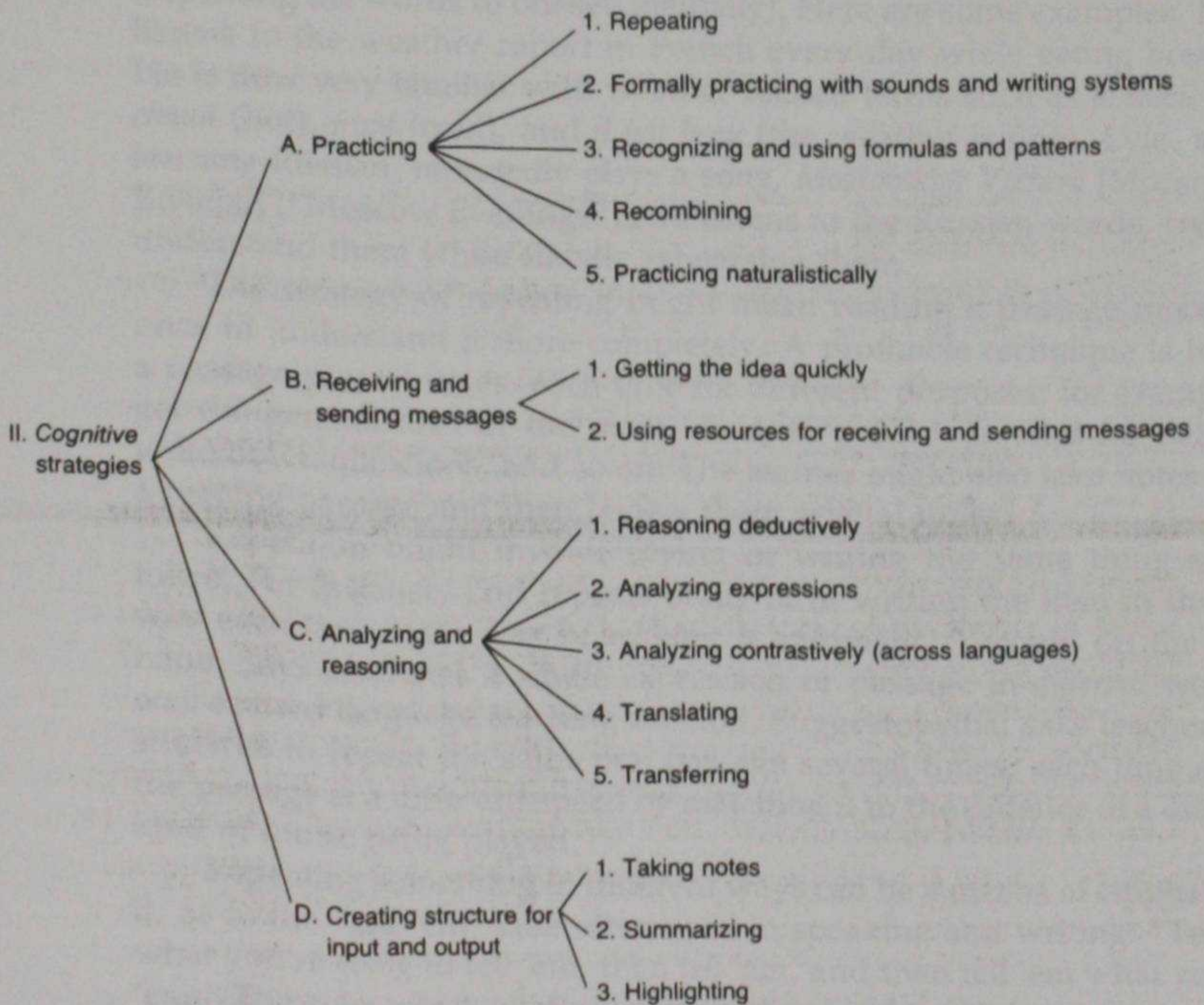
Mathilde wants to remember the Italian word for drawer (*cassetto*), so she can write a note to her Italian friend explaining that the important papers are in the drawer. Mathilde originally learned the word by using the keyword strategy, which involved making a mental picture of herself keeping *cassettes* in a drawer. In writing the note, Mathilde recalls this picture and remembers the required word, *cassetto*.

Finally, Lih originally used the acronym *BAGS*, a form of placing new words into a context, along with a mental image of bags, to learn which French adjectives come before nouns (pronominal adjectives), unlike the majority of adjectives: *B* for beauty words like *beau, joli*; *A* for age words like *jeune, vieux, nouveau*; *G* for goodness words, like *bon, mauvais, vrai*; and *S* for size words, like *petit, grand, gros, long*. When Lih has to use any adjective in speaking or writing, she just remembers *BAGS* and knows where to put the adjective.

As just discussed, memory strategies are valuable for storing and retrieving new information in the target language. In addition, a variety of cognitive strategies—the second group of direct strategies—can be used for learning a new language.

APPLYING COGNITIVE STRATEGIES TO THE FOUR LANGUAGE SKILLS

Four sets of cognitive strategies (see Figure 3.7) are practicing, receiving and sending messages, analyzing and reasoning, and creating structure for input and output. All these bring benefits to language learners.



In the beginning was the word.

John 1:1, The Bible

Figure 3.7 Diagram of the Cognitive Strategies to Be Applied to the Four Language Skills. (Source: Original.)

Practicing

The first and perhaps most important set of cognitive strategies, practicing, contains five strategies: repeating, formally practicing with sounds and writing systems, recognizing and using formulas and patterns, recombining, and practicing naturalistically.

Repeating (A) Although the strategy of repeating might not at first sound particularly creative, important, or meaningful, it can be used in highly innovative ways, is actually essential for all four language skills, and virtually always includes some degree of meaningful understanding [7].

One use of this strategy is repeatedly listening to native speakers of the new language on a tape or record, with or without silent rehearsal (repeating the words to oneself mentally). Here are some examples. Milton listens to the weather report in French every day while eating breakfast. He is now very familiar with weather-related terms such as *le soleil* (sun), *chaud* (hot), *froid* (cold), and *il fait beau* (the weather is fine). Lyle, who is learning Russian, repeatedly plays a song, *Moskovskiye Vechera* [Московские Вечера] ("Moscow Evenings") and listens to the Russian words, trying to understand them while silently rehearsing them.

The strategy of repeating might mean reading a passage more than once to understand it more completely. A profitable technique is to read a passage several times, each time for different purposes: for example, to get the general drift or the main ideas, to predict, to read for detail, to write down questions, and so on. The learner might also take notes about a reading passage and then review them several times.

Repetition might involve saying or writing the same thing several times. For instance, Lori repeats orally or in writing the item in the *same* way each time, as a way of making it automatic. Yacoub, on the other hand, says or writes a single expression or passage in *different* ways. A well-known language teaching method, Suggestopedia, asks teachers and students to repeat the same oral passage several times, each time saying the passage at a different speed by matching it to the cadence of a different kind of music being played.

Repeating something in different ways can be a means of emphasizing it, as in the "tell 'em" rule often used in speaking and writing: "Tell 'em what you're *going* to tell 'em, then *tell* 'em, and then tell 'em what you *told* 'em." This rule, which works well for certain kinds of oral or written reports in many languages and cultures, means there is an introduction laying out the main points, followed by the body of the text explaining the main points in greater detail, and finally a brief summary of these points phrased somewhat differently. A related but different principle involving repeating is called the "lead paragraph" rule, which is widely used in written and

oral journalism. This principle involves putting into the lead paragraph (that is, the first or leading paragraph) all the salient details of who, what, when, where, why, and how—the essence of the entire story in a few hard-hitting introductory sentences. The paragraphs following the lead paragraph flesh out this skeleton, giving more information and background details, usually in order of decreasing importance. Sometimes there is a real conclusion or summary at the end, and sometimes not [8].

Imitation of native users of the language is another repeating technique used for both speaking and writing. Mindless or meaningless imitation is generally not worthwhile [9]. In imitating native speakers, learners can improve their pronunciation and their use of structures, vocabulary, idioms, intonation, gestures, and style. Help your students by providing varied examples of target language speech and writing for them to imitate. Consider the following examples of imitation of native users of the language. Marian, learning German, imitates aloud the intonation patterns and word order used by her German friend Heidi, as in *Wir haben Tennis gespielt* (we have played tennis). Adrienne imitates a word or phrase (along with the appropriate gestures) used by her Italian-speaking friend Giovanni, who takes this as a sign that Adrienne is truly involved and interested in the conversation. Steve, an advanced student of Russian, imitates the writing he finds in *Pravda* [Правда], while Maya, an intermediate Russian student, imitates the composition style she finds in simplified, vocabulary-controlled Russian texts. Elisabeth, a French speaker studying English, imitates the tone and format of business letters written in English.

In writing, still another use of the repeating strategy is revising, that is, going through a written draft in detail (usually more than once) in order to correct or amend it. Nothing ever rolls off the pen or the keyboard perfectly the first time, so revising is almost always necessary. Writers revise in different ways. For instance, some treat writing and revision as distinct phases, while others revise as they write in a continuous, ongoing process. Also, not every detail is always covered in any single revising effort. Sometimes writers concentrate on specific things for one revision (for instance, expressing the main themes clearly) and other things for another revision (e.g., checking punctuation). Help your students learn the best way to revise their writing, and help them avoid becoming bogged down in a premature and fruitless quest for perfection.

Formally Practicing with Sounds and Writing Systems (L) (S) (W) In listening, this strategy is often focused on perception of sounds (pronunciation and intonation) rather than on comprehension of meaning [10]. In listening *perception* exercises (as opposed to listening *comprehension* exercises), it is essential to keep visual and contextual clues to a minimum; therefore, recordings, not live speech, are recommended for listening perception [11].

Here are some instances of formally practicing with sounds. Leni marks the stress in the English sentence "I'm terribly tired; I think I'll go and have a rest" (I'm /terribly /tired; I /think I'll /go and /have a /rest). Haruko, a learner of English, listens to different words containing the letters *ough*, a combination that sounds different in various words: *through*, *though*, *tough*, and *trough*. She creates her own phonetic spelling of these words (*throo*, *thow*, *tuff*, and *troff*) to understand them better. Parker listens to the French vowel sounds of *eu*, *e*, *a*, and so on. He does a listening exercise with a tape, checking off the vowel sounds that he hears.

This strategy can be extended to include not just listening but also speaking. Tapes or records assist this strategy well. Some tape arrangements allow learners to record themselves so they can hear and compare their own voices with a native speaker's voice. Lisha, who is learning French, practices the many sounds of *ille* [12] by taping her speech, comparing it with that of a native speaker, and looking in the mirror so she can see herself when saying these sounds.

This strategy also centers on learning new writing systems necessary for using the target language. Of course, language learners do not always have to learn a new writing system, but many languages have alphabets, syllabaries, or idiographic systems that differ from the learners' own writing system. With a language such as Russian, Arabic, or Hebrew, the alphabet might be different from the learners' own. Some languages, like Thai, do not have alphabets but instead rely on syllabaries—nonalphabetic characters that represent sounds of whole syllables. In contrast, Chinese has thousands of ideographs—pictures representing ideas or objects. Japanese uses Chinese ideographs but also has two distinct syllabaries. Korean is moving from an ideographic system to a syllabary-based system. Formal practice with writing systems can include copying letters, copying words, comparing similar-sounding words in the native and target languages in terms of their written representation, using visual imagery and humor to remember new symbols, and putting symbols into meaningful verbal contexts [13].

Recognizing and Using Formulas and Patterns (A) Recognizing and using routine formulas and patterns in the target language greatly enhance the learner's comprehension and production. *Formulas* are unanalyzed expressions, while *patterns* have at least one slot that can be filled with an alternative word. Teach students such expressions as whole chunks early in their language learning process. These routines will help build self-confidence, increase understanding, and enhance fluency.

Here are some examples of common formulas:

Hello.

Good-bye.

How are you?

The weather's nice, isn't it?

D'accord. (OK, as a sign of agreement in French)

Spasibo [Спасибо]. (*thanks* in Russian)

Ça va? and *Ça va.* (*Hello, literally How's it going? and OK* in French)

Wie geht's dir? or *Wie geht es Ihnen?* (*How are you?* in German)

¿Habla usted inglés? (*Do you speak English?* in Spanish)

A demain. (*until tomorrow* in French)

Bis später. (*until later* in German)

Jaa ne. (*see you later* in Japanese)

A tout à l'heure! (*see you later* in French)

Es geht mir gut. (*I like it* in German)

Spokoinoi nochi [Спокойной ночи]. (*good-night* in Russian)

Chotto matte. (*just a minute* in Japanese)

Perdóneme. (*pardon me* in Spanish)

Tout à fait. (*completely* in French)

Dommage or *Tant pis.* (*too bad* in French)

Some formulas are most often used for the express purpose of managing conversations. Teach learners to recognize these formulas as used by native speakers, and to say these formulas to continue in a conversation or show interest. Conversation management formulas include target language equivalents of expressions like this:

Yes, that's right.

And what happened then?

That's not so bad.

Hey, that's great!

Tell me more.

This is a funny story.

I know what you mean.

That's interesting.

In addition to all the formulas above, many useful patterns exist in every language. Help your students to understand these patterns when they hear or read them, and to say or write them when appropriate. Examples include the following:

I don't know how to . . .

I would like to . . .

U menya [У меня] . . . (*I have . . . in Russian*)

Hajimemashite . . . to moshimasu. (*My name is . . . in Japanese*)

Per piacere, dov'è . . . (*Please, where is . . .? in Italian*)

Il y a . . . (*There is . . . in French*)

Qu'est-ce que c'est que . . . (*What is . . .? in French*)

Mieux vaut . . . (*It's best to . . . in French*)

Recombining (S)(W) The strategy of recombining involves constructing a meaningful sentence or longer expression by putting together known elements in new ways. The result might be serious or silly, but it always provides useful practice. For instance, Sam, a learner of German, knows the expression *Ich bin so gut wie Sie* (I am as good as you), *Sie sind gut* (you are good), and *sie ist besser* (she is better). He strings them together in new ways, using connecting words to say: *Sie sind gut, und ich bin so gut wie Sie, aber sie ist besser* (You are good, and I am as good as you, but she is better). Rosine knows the three expressions *weather's fine*, *I think I'd like . . .*, and *take a walk*. In practicing her spoken English, she creates the following new sentence from these three expressions with some additional words: *The weather's fine today, so I think I'd like to take a walk*.

The recombining strategy can be used in writing as well as in speaking. One way to use it is to string together two or more known expressions into a written story. For example, Ferenc, who is learning English, knows some terms for everyday tasks, such as *going to the store*, *going to the laundromat*, *washing clothes*, *getting some gas*, and *going to the library*. He writes a little story about a man who does all these things in the same afternoon.

But the recombining strategy does not always imply stringing together items in this way; it might involve using known forms, such as *going to the concert*, with different pronouns, such as *he*, *she*, *we*, *they*, *you*. For instance, Natalya writes, *He's going to the concert, but she's not. We're going to the concert, too. I hope you'll go with us!*

Practicing Naturalistically (A) This strategy, of course, centers on using the language for actual communication. Any of the four skills, or a combination, might be involved. Because you as a teacher often have a great influence on the availability of practice opportunities, the following discussion details certain *instructional or teaching strategies* that you can use to make it easier for your students to exercise the *learning strategy* of practicing naturalistically.

As applied to listening, this learning strategy involves understanding the meaning of the spoken language in as naturalistic a context as possible. Help your students feel they are learning a language they can use, and give them confidence in their ability to succeed in listening tasks. To do

this, use live speech for listening comprehension exercises as much as possible. Speech need not be completely authentic for listening exercises; in fact, it is often better to use an approximation to authentic speech, somewhat modified to take into account the learners' proficiency level. Employ semiscritps or notes rather than reading from a fixed script. If unedited authentic listening materials are used, these should be short segments of recorded broadcasts or live or taped interviews with native speakers on familiar topics [14].

Construct listening comprehension exercises around a specific task, in which students are required to do something in response to what they hear. For example, they might be required to express agreement or disagreement, take notes, mark a picture or diagram according to instructions, or answer questions. This requirement gives learners a purpose for listening. Learners should respond throughout the task, not just at the very end. Choose listening tasks that demand some kind of judgment or thinking and that are geared to the learners' level. Listening exercises should not include tasks that require a lot of reading (such as answering multiple-choice questions) or writing (such as extensive or detailed note-taking), unless the intention is to develop several skills jointly. Base the task on easily grasped visual materials (diagrams, pictures, grids, maps) and quick, simple responses (physical movement, checking off responses, or writing one-word answers). Students can also practice listening to directions for a task that they need to do. For instance, describe a picture while they draw it, or ask students to act out a pantomime as you tell them a story, or give directions for a physical action or sequence of actions. Help your students in class to practice using the telephone in role-plays with each other; this makes the telephone less intimidating. Tell students the correct answers immediately after the exercise, so they can check their own performance, then explain in more detail the reasons why certain responses are preferred. This encourages learners to use strategies such as self-monitoring and self-evaluating, which are powerful motivators and enhancers of understanding [15].

Technology offers many opportunities for naturalistic listening practice inside or outside of the classroom. Learners can use tapes and records to practice on their own. Learners can even make their own tapes of recorded material from radio or records. Audiocassette decks are useful for listening practice. International shortwave radio stations offer a huge variety of programs in many languages at various proficiency levels [16].

The addition of a visual image often provides learners with an invaluable context to which they may relate the spoken form. Realia, drawings, and homemade videos are very basic visual tools to enhance listening practice. Films are a wonderful sound-and-image resource. Towns and cities with large foreign populations often show films in other languages. It is also possible to borrow films from public libraries, boards of education,

regional educational centers, universities, national film boards, and even aerospace centers. Television provides other sound-and-image possibilities. Local TV does not usually carry much in the way of multilingual programming, but there are some notable exceptions, such as Spanish programs in many parts of the United States, bilingual (English-Japanese) news and movies on Japanese TV, and multilingual TV channels in frontier regions of Europe. For second language learners who are in the midst of the target language community, TV is a great resource for listening practice. TV soap operas provide excellent listening practice and an interesting slant on the culture. Alternatives to film and TV for listening practice are the videocassette and direct broadcasting by satellite (DBS) [17].

Practicing naturalistically also means using the language in an authentic way for reading comprehension. The most common medium for reading material is, of course, print. Print material in just about any target language is easy to come by and comparatively inexpensive. Target language newspapers and magazines are often available at newsstands, or readers can subscribe. In addition, books in other languages are obtainable in libraries and shops or by mail order. Readily available menus, advertisements, brochures, pamphlets, department store catalogues, comic books, university catalogues, travel brochures, and timetables all provide cultural information as well as practice in reading the language. Spend some class time having students write letters to request some of these materials. Also encourage students to collect and share print material in the new language (from any source) as a basis for reading exercises. Help your students practice their reading by giving them active and interesting reading tasks. Use simulations in which learners are required to read the instructions or the main documents (such as scenarios) in the new language. Do jigsaw reading exercises to involve readers in cooperatively sharing and rearranging information that they gain from reading. Find out what your students' main interests are, and provide reading materials and activities that address those interests. Encourage students to read in the new language outside of class. Consider giving them credit for out-of-class reading. Develop and provide a lending library of materials in the new language so that learners can check out books and magazines for home reading. Provide information on where and how they can obtain other reading materials on their own.

In the speaking area, practicing naturalistically involves practice in speaking the language for realistic communication. Speaking with other people in natural settings provides interactive, rapid, personal communication. Being in the country or community where the target language is spoken natively, either as a permanent resident or a temporary visitor, is the best way to find opportunities for practice in speaking. Living in a place where the language is normally spoken is an informal immersion in the language and culture. In such a situation, the learner generally has no

choice but to communicate and to understand how the language is used in its wider social context. Subtleties of gestures, facial expressions, and tone of voice become much clearer and more understandable in the cultural setting where the language is spoken natively. However, even without traveling to the country where the language is spoken, it is often possible to converse with native speakers right in the learners' home community. Making friends with native speakers of the target language is possible, usually by seeking them out individually or by finding an association, such as an international friendship club, where there are numerous native speakers. Casual chatting with friends in the target language—either abroad or at home—is a fine way to improve communication skills. For most language learners, making friends with target language speakers is one of the most important reasons for language learning [18]. Help your students find these opportunities for using the language conversationally.

The classroom itself can provide practice that combines listening and speaking and thus approaches natural language use. Role-plays, drama activities, games, simulations, and structured communication exercises offer practice that takes learners' attention away from language learning and directs it toward the communication of meaning. In doing these activities, learners sometimes become so engrossed in communicating that they forget they are trying to use a new language! Such activities can increase learners' confidence in their oral communication skill. Greater confidence leads to better attitudes and increased motivation to continue using the new language. In addition to providing interesting and challenging communication activities, you can also change the classroom environment to facilitate naturalistic practice. Transform the room into a place where communication can occur normally and easily. Move the chairs so they are not in straight rows. Put students into small groups or pairs to converse. Let the classroom come alive with talk. Banish the teacher-centered mode in which all communication occurs between the teacher and one student at a time, with everyone else sitting, waiting, and daydreaming. Encourage learners to express their own personality and needs. Bring in native speakers whenever possible. Invite learners to hold communication sessions on their own without your being present. Occasionally go out of the room for short periods during normal classes, so that learners realize they don't need you to tell them to speak. Give them materials to help them organize themselves while you are gone, if necessary. (Note that the other two language skills, reading and writing, can often be integrated with listening and speaking by means of role-plays, simulations, games, and other activities.)

Practicing naturalistically is very important for developing writing skill [19]. It can involve many different activities, such as creation of separate products by individuals, individual contributions to multipart products, coauthorship of a single piece by multiple writers, or exchanges of written messages between individuals or teams. In all of these activities, real read-

ers are involved. Often students read the writings of their peers. Therefore reading and writing skills can be jointly developed.

The first of the naturalistic writing modes is creation of separate products by individuals. Individual writing efforts might include all sorts of formats: autobiographical sketches, interviews of family or friends, factual reports, stories, poems, diary entries in the target language, and so on. The length can vary from a sentence or paragraph to 20 or more pages, depending on the language proficiency of the learners.

The second naturalistic writing mode is joint writing projects composed of individual contributions. Examples include newspapers, newsletters, literary magazines, sports digests, scrapbooks, or scripts for simulated radio and TV programs, in which each person contributes his or her own different items to a written product. Excellent simulations exist for producing radio scripts, such as RADIO COVINGHAM, and news bulletins and newspapers, like NEWSIM [20]. These provide the experience of writing with a real purpose for a defined audience, as well as working together to create a product. Another suggestion for joint writing practice is to have learners interview each other using a semistructured format, and then turn the interviews into feature articles which are, after revisions, published in a class magazine. Student-created literary magazines containing poetry, stories, pictures, and other items are sometimes very popular.

The third naturalistic writing mode is coauthorship of a single product. Two or more learners can work together to write one piece—a single article, short story, play—as is often done in “real life” outside of the classroom. Because they are equally invested in a single, integrated product, writing partners provide constant encouragement and feedback to each other. A more playful way to use coauthorship is jigsaw writing. Learners are given unrelated target language story fragments, a sentence or two each, and are required to write a story that weaves all the story lines together into a reasonably coherent whole, transitions and all. The results are entertaining and often comical, and the process gives learners practice in finding (or making) interesting linkages.

The last naturalistic writing mode involves exchanges of written messages between individuals or teams. This includes journal exchanges, letter writing, and computer interaction. Dialogue journals are one way of making writing a more interactive process, in which learners exchange messages with their teachers. Language students write anything they want in their dialogue journals and share these journals with the teacher, who responds with comments—not in a threatening, red-ink, corrective mode but in a supportive, nonjudgmental, idea-evoking way. The process continues, back and forth, with both sides learning from each other as students get increasing practice with writing. Dialogue journals are very effective and highly motivating for language learning [21]. Letter writing to pen-friends or for business purposes is another kind of written exchange be-

tween individuals, but not just between teachers and students. In correspondence, learners know their writing is meaningful and important to someone else, they get practice using the language for both writing and reading, they learn all sorts of things about new cultures and their own culture as well, and they begin to view writing as part of a rewarding social process.

Exchanges between individual writers or teams of writers are also stimulated by computer interaction. Computers don't have to be used just for drill and practice; they can be a medium of real communication in the target language, including composing and exchanging messages with other students in the classroom or around the world [22]. Language teachers are helping their students at all proficiency levels set up local, regional, national, and international networks for the exchange of student-created messages with other students, who may be either native speakers or learners of the target language. An outstanding example of such an information exchange is the Computer Chronicles Newswire operating from San Diego, California. A month-long, computerized international simulation, ICONS, has teams of students writing messages in various languages and sending them to teams representing other countries around the globe [23]. In addition to student-oriented computer interactions, established computerized information networks not originally designed for educational purposes sometimes encourage useful written exchanges. In any computerized exchange, communication is both meaningful and urgent. Because on-line cost is a factor, it is necessary to write quickly, so learners must also think quickly and appropriately in the new language. In addition, learners use the target language for a practical purpose and cease to focus on the language as a mere object of study. Of course, the computer does not guarantee the instant development of writing skill. However, it does allow collaborative exchanges which dramatically increase students' motivation to write, and it also provides potentially large amounts of interactive writing practice.

It is possible to publish or disseminate material that your students have written for their language class. For instance, the BBC World Service reads aloud original stories on its "Short Story" program, and these are occasionally written by students [24]. Newsletters, specialty publications (such as magazines about refugee resettlement or Hispanic issues), local newspapers, language teaching journals, and other outlets might be willing to publish your students' materials. Hearing their work broadcast or seeing it in print is an incredibly motivating experience for students.

The foregoing discussion has concerned the strategy of practicing naturalistically. A good deal of attention was devoted to this strategy and its instructional manifestations, since this is one of the most essential learning strategies. Now we will turn to some highly specific and useful strategies for receiving and sending messages.

Receiving and Sending Messages

This set consists of two strategies: getting the idea quickly and using resources for receiving and sending messages.

Getting the Idea Quickly (L) (R) This strategy is used for listening and reading. It helps learners home in on exactly what they need or want to understand, and it allows them to disregard the rest or use it as background information only. Two techniques constituting this strategy are skimming and scanning. *Skimming* involves searching for the main ideas the speaker wants to get across, while *scanning* means searching for specific details of interest to the learner.

Preview questions help learners to skim and scan more easily. For beginning learners of the target language, preview questions often provide many clues and require simple "true/false," "yes/no" responses or a choice from a set of answers. With more proficient learners, fewer clues are given by preview questions. Provide preview questions to help learners skim; for instance, "What are the three key ideas in this reading passage?" or "What is the theme of this passage?" Ask skimming questions in the learners' native language or in the new language, depending on the skill level of the learners. Preview questions for scanning, on the other hand, focus readers not so much on the main ideas but rather on specific facts, like "Who is the man in the dark hat? Where does he come from? What does he want from the old woman?" There are advantages and disadvantages to asking scanning questions in the target language. Using the target language gives hints about the vocabulary the readers should look for, but readers might be tempted to search for those expressions and answer without fully understanding.

Charts to complete, lists to write, diagrams to fill out, and other mechanisms also provide clues about what kind of general points or specific details the learners need to pick up in a listening or reading passage. These help learners get the idea quickly and efficiently. In the beginning, these charts, lists, and diagrams may provide a lot of clues about what to listen or read for, and later, as the learners progress, fewer clues might be given. Another useful tip: Skimming and scanning in the classroom setting are often enhanced by another strategy, taking notes.

Two instances of skimming are as follows. Jean-Claude is listening to get the main ideas of the talk on American architecture given at the international social club. Monica is trying to get the gist of a front-page article in the Chinese newspaper. Here are some examples of scanning. Rowena has agreed to listen for certain details in Spanish, such as the names, ages, professions, and general background of three visitors from South America, while Jim will scan for other information, such as how long the visitors will stay, what they want to do on their visit, or whom they want to meet.

Waiting in the Köln train station, Pascual (a learner of German) is worried about his late train, and therefore he listens closely for an announcement of its estimated arrival time and scans the schedule board periodically.

Remember that not all listening or reading involves getting the idea quickly. For instance, the techniques of skimming and scanning might not be too useful for listening to a radio play or for reading poems or stories. Irony, suspense, and humor can sometimes be ruined by too much skimming and scanning. Thus, the efficiency of skimming and scanning, while often useful, is not the only approach to listening or reading.

Using Resources for Receiving and Sending Messages (A) This strategy involves using resources to find out the meaning of what is heard or read in the new language, or to produce messages in the new language. To better understand what is heard or read, printed resources such as dictionaries, word lists, grammar books, and phrase books may be valuable. Encyclopedias, travel guides, magazines, and general books on culture and history can provide useful background information so that learners can better understand the spoken or written language. Printed resources on just about any topic can be found in the target language. Nonprint resources include tapes, TV, videocassettes, radio, museums, and exhibitions, among others. These cannot easily be used during speaking, but they can help learners prepare for speaking activities. Printed resources like thesauruses, target language dictionaries, and bilingual dictionaries are especially helpful for writing.

Here are some examples of using resources to understand a spoken or written message. Rusty, a beginning learner of Spanish, uses a Spanish/English dictionary to look up the definitions of new words he has written down in his language learning notebook. Sandrine, who is more advanced in Spanish, uses an all-Spanish dictionary to look up definitions and variations of new words. Susan, a learner of French, has heard many similar phrases in the new language, but she does not always understand the differences, so she uses reference resources. For instance, she uses a phrase book to look up the meaning of *Fais gaffe!* (be careful). She wants to know how this phrase relates to different-sounding expressions with similar meanings, such as *Attention!* and *Fais attention!*, and to similar-sounding expressions with entirely different meanings, such as *faire une gaffe* (make a mistake). Pablo, who is learning German, uses the German grammar book to look up information on separable prefixes, since he has had a hard time understanding them on the German tape. Marc, a learner of Spanish, is reading a Spanish short story filled with modern slang terms. Most of the time he succeeds in grasping the meaning from the context, but when totally baffled he finds it necessary to use a dictionary of Spanish slang.

Following are some examples of using resources to produce the target language in speaking or writing. Akira uses a dictionary and a grammar

book in composing an English-language talk about a favorite hobby, sailing. Ellen looks up a few useful social phrases in her German phrase book before she goes to the cafe to meet her German acquaintances. Louisa uses all the background material she can find—articles, books, and TV news shows—to gather information about the terrorist movement in Spain in preparation for writing a report in Spanish on the subject.

Analyzing and Reasoning

The five strategies in this set help learners to use logical thinking to understand and use the grammar rules and vocabulary of the new language. These strategies are valuable, but they can cause problems if overused.

Reasoning Deductively (A) This strategy involves deriving hypotheses about the meaning of what is heard by means of general rules the learner already knows. Reasoning deductively is a common and very useful type of logical thinking. Here are examples of successful use of this strategy for the four skills. First, Julio, who is learning English, hears his friend say, "Would you like to go to the library with me at five o'clock?" Julio correctly understands that he is being asked a question to which he must respond, because he recognizes that part of the verb comes before the subject (a general rule he has learned). Second, Roberta is reading a Russian story involving a character named Elisavyeta Ivanovna. Roberta has not encountered this name before, but she knows that *-ovna* means "daughter of," so she understands immediately that the person must be Elizabeth, Ivan's daughter. Third, Marcie, who is learning French, knows the general rule that the future tense is not used for things that will happen very soon, and that the *futur proche* (near future) tense or even the present tense would be better. So, when she wants to say in French the equivalent of "I'm leaving soon," Marcie applies the general rule and says *Je vais bientôt partir* or *Je pars bientôt*, not *Je partirai bientôt*. Fourth, in writing, Marianne applies the general rule that an article (definite or indefinite) is ordinarily used in front of a French or German noun.

Sometimes the strategy of reasoning deductively results in overgeneralization errors, as in the following examples. Spanish-speaking Lugo knows that the past tense in English uses *-ed*, so he applies this rule to say *bringed* and *goed*. The perfectly good English questions "What is it?" and "Where are they?" are overapplied by Josef in the sentence *I don't know what is it* and by Marcello in *Find out where are they*. Sometimes an expression is overgeneralized to a situation where its semantic limitations become painfully obvious, as when Gabriele says, "He is pretty." Miko, a Japanese speaker, knows the general rule that the English plural is formed by adding

-s or -es; this works very well with *house/houses*, but not so well with *mouse/mouses*. Cesar, learning English, overuses the progressive, as in *We are not knowing the rules*. *Who can Angela sees?* is an example produced by Mario, another learner of English, who applies the rule for forming the third-person-singular verb ending when it should not be used.

Analyzing Expressions (L) (R) To understand something spoken in the new language, it is often helpful to break down a new word, phrase, sentence, or even paragraph into its component parts. This strategy is known as analyzing expressions [25]. If the learner is in the midst of a conversation there may not be enough time to analyze the new expression, but it is sometimes possible to jot down the expression (phonetically if need be) and analyze it later. Analysis is a good strategy for learners of Welsh, who encounter very long words—such as the longest place name in the UK, *Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwlllantysyliogogoch*. (This means St. Mary's church in a hollow by the white hazel, close to the rapid whirlpool, by the red cave of St. Tysilio.) Just think of trying to grasp this word if you heard it in a casual conversation! Admittedly, Welsh provides some of the most exciting and extreme instances of the need for analyzing expressions, but any language with compound words can benefit from this strategy. Though analyzing expressions is helpful for listening, it is even more useful for reading, because readers have more time to go back and analyze complicated expressions when reading than when listening.

Here are some helpful examples of analyzing expressions. First, Martina is learning English. She does not immediately understand the phrase *premeditated crime*, which she hears in a TV news broadcast. She breaks down this phrase into parts that she does understand: *crime* (bad act), *meditate* (think about), and *pre-* (before). Thus, she figures out the meaning of the whole phrase: an evil act that is planned in advance. Second, Lloyd, a learner of French, hears the French phrase *le génie inépuisable*, in a radio program about the German composer Wagner. He knows that Wagner was a brilliant person, a genius. Using analysis, he divides the unknown word, *inépuisable*, into parts to understand it: *in* (not), *épuis* (from *épuiser*, meaning to exhaust), and *-able* (able). Putting these back together, Lloyd knows that the phrase must mean that Wagner was an inexhaustible genius. Third, Marijane reads a new German word, *Deutschlehrerverband*. She divides it into *Deutsch* + *lehrer* + *verband* (capitalization would differ if these were really being used as separate words, of course) to understand the meaning, *German teachers' association*. Fourth, David understands the meaning of *parapluie* (umbrella) by breaking it into *para* (for) and *pluie* (rain).

Analyzing Contrastively (L) (R) This strategy is a fairly easy one that most learners use naturally. It involves analyzing elements (sounds, words, syntax) of the new language to determine likenesses and differences in

comparison with one's own native language. It is very commonly used at the early stages of language learning to understand the meaning of what is heard or read. Here are some examples of analyzing contrastively in listening and reading. Stanley recognizes through contrastive analysis that the German word *Katze* sounds like the English word *cat*. Nora recognizes the similarities between *chair* in English and *chaise* in French. In reading an English passage, Luis immediately understands the word *cream*, which corresponds to the French word *crème* and the Spanish word *crema*. Rita, an English speaker, is fascinated by the similarities in a number of words she finds in reading other languages, such as *sister* (English), *syestra* [сестра] (Russian), *Schwester* (German), and *soeur* (French). She figures out that the English word *sorority* is related to the others. John is interested in the different ways his own name is expressed in other languages: *Jean* (French), *Joan* (Portuguese), *Juan* (Spanish), and *Johann* (German). A beginner in Japanese, Reba finds that many current Japanese words are simply English words with a Japanese phonetic veneer: *orengi* (orange), *remon* (lemon), *chokoreto* (chocolate), *pankeiki* (pancakes), *hamuegg* (ham and eggs), *soseji* (sausage), *sarada* (salad), *sandowitchi* (sandwich), *aisukurimu* (ice cream), *appurupai* (apple pie), *puddingu* (pudding), *jusu* (juice), *supu* (soup), *resutoran* (restaurant), *basu* (bus), *tenisu* (tennis), *takushi* (taxi), and *chekku* (check) for example.

However, remind your students to beware of "false friends," sometimes called by their French name, *faux amis*. These are the target language words that sound or look like words in the learners' own language, but whose meaning is very different. French is full of false friends for English users, as Lillian learns from the following examples. *Actuellement* does not mean *actually*; it means *right now*. *Assister* has nothing to do with *assisting*; it means *to attend*. And *attendre* is not the same as *attend*; it means *to wait*. Imagine the misunderstandings caused by these words!

Some of the most significant and embarrassing "false friends" to warn your students about are those with sexual overtones. For instance, in some countries *preservatives* are used to keep food fresh, but Brooke discovers to her chagrin that *preservatif* in France means a male contraceptive. Ron learns that the Japanese word *guramaa* is originally borrowed from the English word *glamorous*, but it now implies that the *guramaa* woman has big breasts. Richard, an American visitor to Madrid, tries to apologize for a Spanish error, saying *¡Estoy embarazada!*—and when he finds out his intended apology means *I'm pregnant*, then he is truly embarrassed.

Translating (A) Translating can be a helpful strategy early in language learning, as long as it is used with care. It allows learners to use their own language as the basis for understanding what they hear or read in the new language. It also helps learners produce the new language in speech or writing. However, word-for-word (verbatim) translation, though a frequent

occurrence among beginners, can become a crutch or provide the wrong interpretation of target language material. Furthermore, translating can sometimes slow learners down considerably, forcing them to go back and forth constantly between languages.

The following examples show how translating can be used, and misused, for understanding what is heard or read in the new language. In a conversation when the Russian speaker says, *Ya chitayu zhurnal* [Я читаю журнал], Billie mentally translates this to mean "I'm reading the newspaper," the English equivalent. In this case a straight translation is correct. Herb, a learner of German, hears his German friend say, *Du hast Recht*. He doesn't understand; the sentence cannot be translated directly into English. He discovers later that the friend was saying, "You're right." Lauren finds it impossible to understand in English the literally translated meaning of the French phrase, *il y a . . .* (roughly meaning *there is/are . . .*). Elton reads the words *beau-frère* and *belle-soeur* in French. He tries to understand them through literal translation, but they just come out as "handsome brother" and "beautiful sister"! Later he discovers that they mean brother-in-law and sister-in-law.

Beginning speakers and writers often rely on the strategy of translating to produce messages in the target language. For instance, in Spanish it is correct for Amado to say or write *No comprendo*, but translating this directly into English produces *No understand*, a rather primitive expression in English. And there's no single verbatim translation of *I've got to go* in French; Martha learns to say one of the following, all of which have slightly different connotations: *Il faut que j'y aille*, *Je dois partir*, *Il faut que je parte*, *Il faut que je m'en aille*, *Je dois aller*, *On m'attend*, and so on.

Transferring (A) The last of the analyzing and reasoning strategies is transferring, which means directly applying previous knowledge to facilitate new knowledge in the target language. This strategy relates to all four skills. Transferring can involve applying linguistic knowledge from the learner's own language to the new language, linguistic knowledge from one aspect of the new language to another aspect of the new language, or conceptual knowledge from one field to another. Transferring works well as long as the language elements or concepts are directly parallel, but most of the time they are not! It can lead to inaccuracy if learners transfer irrelevant knowledge across languages.

The following are some correct examples of transferring. When Dwight hears the expression *weekend* in French, he correctly knows through transfer that it means the same as in English, and that *bon weekend* means "Have a good weekend." Reading German, Erwin finds that it is easy to understand through transfer from English the German names for most of the months of the year.

Here are some less appropriate instances of transferring. Mildred is

reading a French article about a scandal involving a *notaire*. An American notary is a clerk who has certain official rights such as stamping and sealing legal papers. On the basis of incorrect transfer, Mildred thinks that a French *notaire* is the same thing, but she finds out later that a *notaire* is a trained lawyer with a much higher level of education and professional status than a typical American notary. Jana is writing a letter in French. She discovers that transferring the word *possibly* into *possiblement* doesn't work, because the latter does not exist in French; *peut-être* (meaning perhaps) is correct. Transfer errors frequently occur in word order, as illustrated by Fritz, a German speaker learning English, who says, *Donald always fools so much around*, with *around* incorrectly placed at the end of the clause like a German separable prefix [26].

Like translating, transferring has its perils. Learners cannot expect that all the varied hues of meaning will be the same for words and concepts across two languages; sometimes there is just no equivalent from one language to the other. In addition, grammatical differences are sometimes very great.

Creating Structure for Input and Output

This is another set of strategies that aids all four skills. The three strategies in this group—taking notes, summarizing, and highlighting—help learners sort and organize the target language information that comes their way. In addition, these strategies allow students to demonstrate their understanding tangibly and prepare for using the language for speaking and writing.

Taking Notes (L) (R) (W) This is a very important strategy for listening and reading, but learners generally are not taught to use it well, if at all. The focus of taking notes should be on understanding, not writing. Note-taking is often thought of as an advanced tool, to be used at high levels of proficiency—such as when listening to lectures. However, developing note-taking skills can begin at very early stages of learning. Key points can be written in the learners' own language at first. Depending on the purpose, later note-taking can be in the target language, thus involving writing practice. Or you can also allow a mixture of the target language and the learners' own language, with known vocabulary words written in the target language and the rest in the native language.

There are many different ways to take notes, the simplest and most common form being that of raw notes, which are unstructured and untransformed [27]. For raw notes to become useful, learners need to go back immediately (before they forget what was said) and organize the notes using a different system. A better way is to use the "shopping list" or T-

formation as the very first step, omitting the raw notes. The advantage of using one of these formats initially is that they help learners organize what they hear while they are hearing it, thus increasing the original understanding and the ability to integrate new information with old.

If your students ordinarily take notes word for word, as in a dictation exercise, give them practice in listening for and taking notes on only the key points of information. After they are able to note the main points, help them to develop their skill in noting details. Use graphics and visuals wherever possible to highlight the main ideas as your students take notes. Teach your students to use various kinds of note-taking formats and then to choose the ones they like the best.

The shopping list format is extremely simple, but it does impose some sort of order and organization on the spoken material. It involves writing down information in clusters or sets that have some internal consistency or meaning. An example of the shopping list format is shown in Figure 3.8.

The T-formation is shown in Figure 3.9 using the same language material as for the shopping list. This format is similar in intent to the shopping list format, but it allows learners to use the space on the paper in a more effective way. First draw a large T on a piece of paper, taking up the whole sheet. Then write the main theme or title on the top line (the crossbar of the T). On the left side of the vertical line, write the basic categories or topics that have been discussed; on the right side of the vertical line, write details, specific examples, follow-up questions, or comments.

A semantic map is also a useful note-taking format, requiring learners to indicate the main word or idea and to link this with clusters of related words or ideas by means of lines or arrows; see examples of this format under memory strategies earlier in this chapter. Another useful form for notes is the tree diagram, sometimes transformed into a flow chart by means of arrows, diamonds, circles, and so forth. Examples of the tree diagram format are found throughout this book [28]. In addition, the standard outline form (using Roman numerals, letters, etc.) deserves special mention as a note-taking format. This outline structure, shown in Figure 3.10, can be extended to as many levels of detail as learners might ever

<i>Banana Cake Ingredients</i>	lemon juice	baking powder	milk
	walnuts	sugar	butter
	bananas	cream cheese	vanilla
	eggs	confectioner's sugar	
<i>Equipment Needed</i>	large bowl	measuring cup	fork
	greased pan	spoon	

Figure 3.8 Shopping List Note Form. (Source: Hamp-Lyons (1983, p. 112).)

Banana Cake

Banana Cake	
ingredients needed	lemon juice
	milk
	sugar
	bananas
	vanilla
equipment needed	eggs (etc.)
	large bowl
	measuring cup
	fork
	greased pan
	spoon

Figure 3.9 T-Formation Note Form. (Source: Hamp-Lyons (1983, p. 118).)

need. Just add more symbols, such as (a), (b), (i), (ii), or (iii), as needed. An alternative numbering system involves decimals (e.g., 1, 1.1). Well-structured reading passages lend themselves to the standard outline form, one version of which is shown in Figure 3.10.

Provide exercises that require your students to take notes on their listening and reading (including the instructions you give them in class). Allow students to take notes either in their own language or the target language at first, but encourage them to move toward taking notes mostly or solely in the target language if possible.

Note-taking techniques can be integrated with regular language activities and materials as a natural element in language learning. A metacognitive strategy closely associated with note-taking is organizing, which includes keeping a notebook for gathering new language information and for tracking progress (see Chapters 4 and 5). Any notes should be kept neatly and organized in some fashion; a loose-leaf notebook is perhaps the best way. For students who are writing substantial pieces in the target language, it is helpful to jot down ideas as soon as they pop into the head. Therefore, the notebook should be kept close at hand at all times.

Summarizing (L) (R) (W) Another strategy that helps learners structure new input and show they understand is summarizing—that is, making a condensed, shorter version of the original passage. Writing a summary can be more challenging (and sometimes more useful) than taking notes, because it often requires greater condensation of thought.

At the early stages of language learning, summarizing can be as simple as just giving a title to what has been heard or read; the title functions as a kind of summary of the story or passage. Another easy way to summarize

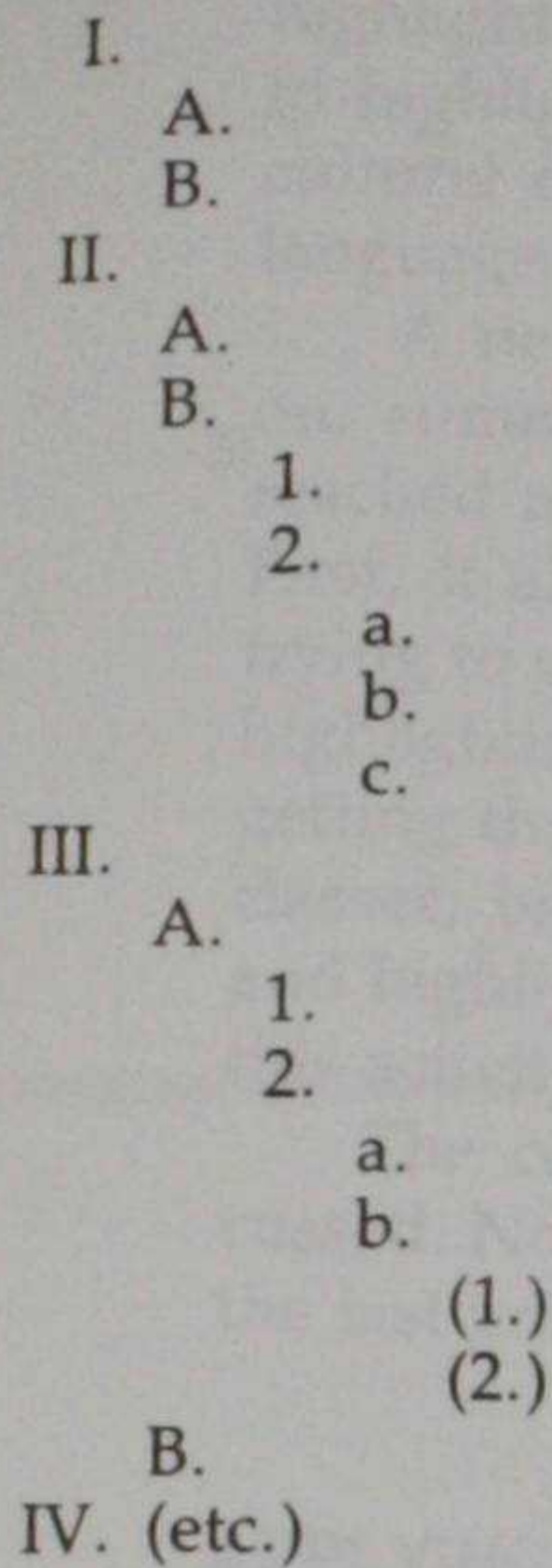


Figure 3.10 Standard Outline Structure. (Source: Original.)

is to place pictures which depict a series of events in the order in which they occur in the story. This is a very useful exercise, especially for beginners, because it links the verbal with the visual.

As students advance in their knowledge of the language, their summaries can be made in the target language, thus allowing more writing practice. The summaries they construct can also become more complex; for example, learners can write complete sentences or paragraphs (called a "précis" or an "abstract") summarizing what they have heard or read.

Highlighting (L) (R) (W) Learners sometimes benefit by supplementing notes and summaries with another strategy, highlighting. This strategy emphasizes the major points in a dramatic way, through color, underlining, CAPITAL LETTERS, Initial Capitals, **BIG WRITING**, **bold writing**, ★ stars ★, boxes, circles and so on. The sky's the limit in thinking of ways to highlight.

The three structuring strategies are often, but not always, used together. For instance, Monte uses the shopping list note form for his initial class notes, and later the same day he cleans up his notes, underlines the important points, and makes a short written summary. Eli is preparing to give an oral report on irrigation problems in a Central American country. He takes notes on the subject, summarizes the problems involved, and

highlights the main issues. Gilberto, learning Russian, uses different colors to highlight different types of information (vocabulary, grammar points, cultural concepts) in his Russian textbook, and he outlines these in his language learning notebook.

A new twist in using these strategies is to have learners take notes on, summarize, or highlight *each other's* speaking or writing when it has reached a fairly well-developed stage. This procedure has two benefits. First, it allows learners to know what it is like to have a real audience trying to get the gist of their message. Second, the notes, summaries, and highlightings will tell learners whether or not they have succeeded in getting their main points across clearly. If you try this procedure in your classes, be sure to review the techniques of taking notes, summarizing, and highlighting so that everyone knows how. Otherwise, the benefits of this activity will be lost.

The cognitive strategies, a large and varied group, have been discussed. Now it is time to examine applications of compensation strategies, the last group of direct strategies.

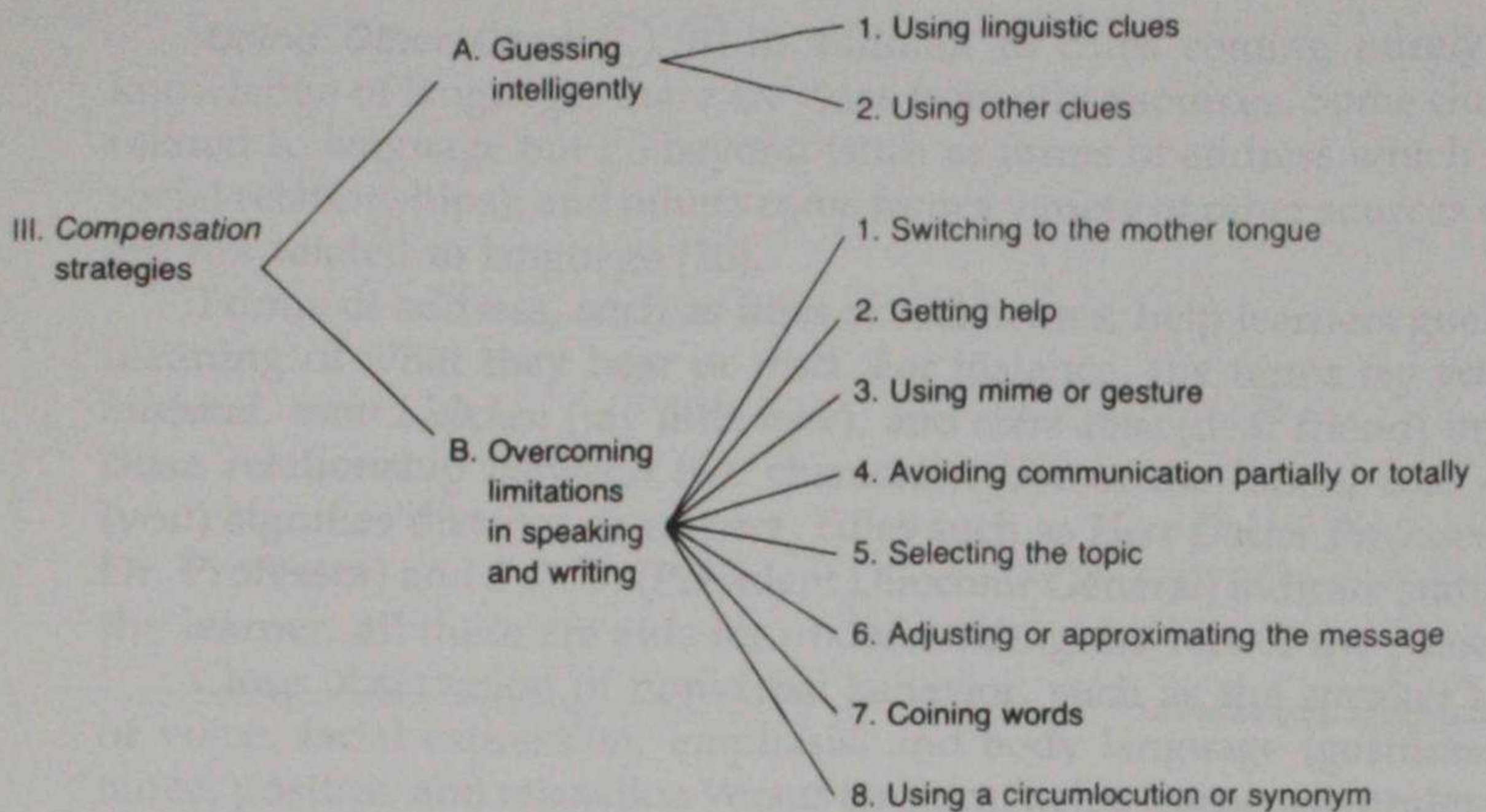
APPLYING COMPENSATION STRATEGIES TO THE FOUR LANGUAGE SKILLS

The compensation strategies, displayed in Figure 3.11, help learners to overcome knowledge limitations in all four skills. For beginning and intermediate language learners, these strategies may be among the most important. Compensation strategies are also useful for more expert language users, who occasionally do not know an expression, who fail to hear something clearly, or who are faced with a situation in which the meaning is only implicit or intentionally vague.

Guessing Intelligently in Listening and Reading

Guessing is essential for listening and reading. It helps learners let go of the belief that they have to recognize and understand every single word before they can comprehend the overall meaning. Learners can actually understand a lot of language through systematic guessing, without necessarily comprehending all the details. Two compensation strategies relevant to listening and reading involve using linguistic clues and other clues.

Using Linguistic Clues (L)(R) Previously gained knowledge of the target language, the learners' own language, or some other language can provide linguistic clues to the meaning of what is heard or read. Suffixes, prefixes, and word order are useful linguistic clues for guessing meanings. Here are



Language grows out of life, out of its needs and experiences. . . . Language and knowledge are indissolubly connected; they are interdependent. Good work in language presupposes and depends on a real knowledge of things.

Annie Sullivan

Figure 3.11 Diagram of the Compensation Strategies to Be Applied to the Four Language Skills. (Source: Original.)

some examples of guessing based on partial knowledge of the target language. Andrey recognizes the English words *shovel*, *grass*, *mower*, and *lawn*, so he knows that the conversation is about gardening. Wladislaw hears the sentence "*Jim rejected the offer.*" The primary stress in this sentence is on *Jim*, so Wladislaw, alert to the significance of stress patterns in English, figures that *Jim* is being contrasted with someone else; the meaning would be different if the stress were on "*offer*" or some other word in the sentence.

Knowledge of the learner's own language provides still more clues for understanding material heard in the new language. For instance, Frank might be able to guess, given his knowledge of English, that *J'arrive!* means *I'm coming!* Sally realizes that every language has polite greetings, so when someone says *Zdravstvuyte* [Здравствуйте] in Russian, she guesses that this is a way of greeting her.

Linguistic clues are the bedrock of many correct guesses about the meaning of written passages [29]. For example, Vivian knows that *le lavabo* (sink) and *la toilette* (toilet) relate to *la salle de bains* (bathroom); so when she encounters *le robinet* (tap, faucet) and *le carrelage* (tiling) in the same advertisement, she figures that these are accessories or parts of the bathroom.

Using Other Clues (L) (R) In addition to clues coming purely from knowledge of language, there are clues from other sources. Some clues are related to language but go beyond (such as forms of address which imply social relationships), and others come from a variety of other sources which are not related to language [30].

Forms of address, such as titles or nicknames, help learners guess the meaning of what they hear or read. For instance, the terms *my pet*, *dear husband*, *mein Liebchen* (my little love), and *chère amie* (dear friend) imply a close relationship between two characters. Use of the formal *vous* or *Ihr* (you) signifies distance or respect. Titles such as *Herr Doktor Professor* (Mr. Dr. Professor) and *P.D.G.* (Président Directeur Général) indicate status. To the learner, all these are aids for understanding the rest of the passage.

Close observation of nonverbal behavior, such as the speaker's tone of voice, facial expression, emphasis, and body language (gestures, distance, posture, and relaxation versus tension), helps learners to understand what is being said. For instance, Broderick, the English-speaking learner of French, does not know the meaning of the word *Salaud!* but is aware of the speaker's angry tone and menacing body language. He uses this nonverbal information to guess that the speaker is saying something insulting or angry.

Knowing what has already been said frequently gives important information for getting the meaning of what is currently being said and for anticipating what will be said. Simone, listening to a dialogue about a policeman questioning a suspect, hears the sentence, "He gave him a real grilling." On the basis of what has been said already in the dialogue, Simone guesses that the word *grilling* in this context has nothing to do with cooking but has something to do with questioning. Molly asks herself questions, such as "What will happen now?" and "What might the author want to say next?" She then answers these questions in light of what has already been said, and checks to see whether her guesses are correct. Given even a hazy understanding of what the writer has said so far in a Brazilian newspaper editorial (maybe aided by background knowledge of the paper's political leanings), Andrew can guess what the writer will say next, even if he doesn't understand all the Portuguese words.

In listening, perceptual clues concerning the situation aid the listener's understanding. These clues can be audible (e.g., background noise) or visual (e.g., the number of people involved, what they appear to be doing). For instance, Miguel, a learner of English, is watching TV. He hears one of the TV characters say to his buddy, "Quick! Let's get out of here!" and at the same time he sees both TV characters start running out the door. Using the situational context, Miguel infers that the phrase means something about leaving. Ismael is listening to the radio. He hears a lot of noise from a crowd and some fast, excited speech, of which he catches a few words; he figures out from these signals that this must be a broadcast of

a basketball game. Lisette is watching TV. A woman is reading something from a piece of paper, slowly, deliberately, and with a sense of rhythm, so Lisette immediately understands these clues to indicate that this is a poetry reading.

In listening or reading, an important source of clues to meaning is the text structure—that is, introductions, summaries, conclusions, titles, transitions, and ways of dividing the text. It is possible to obtain many clues by noticing the speaker's or author's structural, organizational use of words, phrases, numbers, and letters that indicate importance or priority; for instance, *first . . . , second . . . , third . . . ; the most important idea is . . . ; or the two main points are . . .* Structural clues are often given, like *By way of introduction, We will now turn to . . . , So far we have covered . . . , and In conclusion* Proper names may be used over and over to indicate importance. Graphs, pictures, tables, and appendices can help readers get an idea of the meaning.

Descriptions of people in oral or written stories can also give clues about the meaning of the rest of the passage. For instance, if a character is described as sinister or mean, learners will expect the person to behave in a particular way later in the story, and even if they don't know all the words, they can guess the general kinds of things the character might do. Recognizing, even in very general terms, how the people in the listening or reading passage treat each other (kindly, subserviently, cruelly, respectfully) can help readers guess the events and the main message of the story. Identification of the situation described in the passage—a trip by train, a horse race, or a classroom scene—helps provide still more clues.

General background knowledge (including knowledge of the target culture, knowledge of the topic under discussion, and general world knowledge of current affairs, art, politics, and literature) helps language learners to make guesses about what they hear or read. A recent study [31] indicates that associating newly heard information with prior knowledge (see the strategy of associating/elaborating, as described earlier) is a powerful and very frequently used way to guess the meaning of a listening passage. All listeners make mental associations with prior knowledge, but when compared with ineffective listeners, good listeners make many more of these associations, make them more personally meaningful, and intentionally use them for guessing. The same undoubtedly holds true for reading. Here are some examples of using clues from background knowledge to guess meanings. Millicent, who is learning Russian, hears the word *apparatchik* [аппаратчик] used in a discussion of Soviet government. On the basis of her general knowledge of the way governments work, she guesses that the word must refer to the government employee, who is part of the *apparatus* of government. The rest of the discussion confirms her guesses. Knowing about the culture where the language is spoken gives many clues; for instance, in reading Spanish, Hilde might expect to encounter a passage

about *la corrida de toros* (the bullfight), but Robert would probably be surprised to encounter such a passage in German.

However, learners do not all have the same kind of knowledge upon which to draw. For instance, an English-as-a-second-language class may be composed of people representing many different languages and nationalities and many kinds of life experiences, some including severe hardship and deprivation. For some learners, such differences are a real handicap to understanding the target language. One solution to this problem is to use a variety of listening and reading materials covering as many different topics as possible. Another solution is to try to anticipate the kinds of materials and topics your students, as a group or individually, will have trouble with and the ones they will find easier. Focus on the easier ones at first, in order to build the students' confidence and give them the sense that they can listen and read (and guess!) in the target language. Move into more difficult topics and formats gradually.

How to Promote Guessing

Build guessing skills systematically by leading students step by step through different stages of guessing. Start with global comprehension. To stimulate guessing, ask students some preview questions before they start reading or listening, or interrupt a story in the middle to ask for predictions about what will happen, or give just the ending and ask for guesses about the beginning. Ask which picture corresponds to what they are hearing or reading. Alternatively, give students a sentence in the new language and ask them to complete it [32]. Whenever you use activities like these, be sure to give students feedback immediately (or soon) about the correctness or appropriateness of their answers. Discuss the source of the guesses, so that students can learn from each other and so you can know whether learners are using all possible sources of clues.

The guessing strategies relate to listening and reading. The next group of compensation strategies is tailored for speaking and writing.

Overcoming Limitations in Speaking and Writing

All the compensation strategies for speaking and writing contribute to learning by allowing learners to stay in conversations or keep writing long enough to get sustained practice. Some of these strategies also provide new knowledge in a more obvious way (e.g., getting help).

Switching to the Mother Tongue (S) This strategy, sometimes technically called "code switching," is used for speaking and involves using the mother tongue for an expression without translating it. Here are some examples

of this strategy. Geraldo, a Spanish speaker learning English, uses *balón* for *balloon*, and *tirtil* for *caterpillar*. Trudy, an English-speaking student of French, says, *Je suis dans la wrong maison* (I'm in the wrong house), inserting "wrong" when the French word is unknown. Leslie, an English speaker learning French, states, *Je ne pas go to school*, thus switching back to English in midstream. June, another learner of French, uses the expression *le livre de Paul's* (Paul's book), including the non-French word *Paul's*. And Henri, a French speaker learning English, declares, *I want a couteau*, a knife.

Creatively using this strategy, Norman adds word endings from the target language onto words from the mother tongue, as in *Wir sind Soldieren* (We are soldiers, using the English word *soldier* with the German *-en* tacked on). An English speaker, Nicki, wants to describe a clock over the fireplace, but says instead *Il y a une cloche sur la cheminée* (there's a bell over the fireplace). Of course, these two examples might be misunderstood by native speakers of the new language.

Getting Help (S) This strategy involves asking someone for help in a conversation by hesitating or explicitly asking for the missing expression. This strategy is somewhat similar to the strategy of asking for clarification or verification; the difference is that in getting help, the learner wants the other person to simply *provide* what the learner does not know, not to explain or clarify. For example, Clive, a learner of Spanish, signals a desire for help by saying only the first part of the sentence, as in *El quiere . . . ?* (He wants . . . ?), and Hector, a native Spanish speaker, finishes the sentence with *qué te vayas* (the whole sentence means, "He wants you to go"). Edna, a learner of French, asks in English, *How do you say "staple" in French?* Terry, another learner of French, says, *Je veux, uh, how do you say it?* (I want . . .). Often this strategy is combined with the next one, using mime or gesture, in order to ask for help.

Using Mime or Gesture (S) In this strategy, the learner uses physical motion, such as mime or gesture, in place of an expression during a conversation to indicate the meaning. Following are some examples. Kirsten does not know the expression for a large wooden desk with drawers, so she makes gestures indicating the size of the desk, the hardness of the wood, and the way the drawers pull out. Not able to say, "I am afraid," Jaime instead mimes the emotion of fear by crouching with his arms crossed over his head. Aviva does not yet know how to say, "Put it over there, please," and instead points to the place, hoping the other person will catch the meaning and put the object down in the right spot. Not knowing how to express approval verbally, Tonio claps loudly to indicate approval, then nods in an exaggerated fashion while saying "yes."

Avoiding Communication Partially or Totally (S) This strategy involves avoiding communication when difficulties are anticipated or encountered.

It includes a total avoidance in certain situations, as when required to use persuasive skills or to compete with others for a turn to speak. It also includes avoiding certain topics for which the learner does not know the words, concepts, or grammatical structures in the new language. This strategy goes against the aim of speaking as much and as often as possible, but it does have an advantage of keeping the learner emotionally protected and possibly more able to speak about other things later in the conversation. The avoidance of a specific expression is illustrated by Constanze, a learner of English, who avoids saying *air pollution* (or any description or synonym for this expression) and says instead, *It's hard to breathe*; this might also be used as an example of the strategy of adjusting or approximating the message. The abandonment of communication midway is exemplified when Miki says, *If I only had a . . .* but then fails to finish the sentence.

Selecting the Topic (S) (W) When using this strategy, the learner chooses the topic of conversation. The reasons for this are obvious. Learners want to make sure that the topic is one in which they are interested and for which they possess the needed vocabulary and structures. For example, Rashid, a learner of English, is interested in football and knows a lot about it, including useful terms, so he often directs conversation to this theme. Marcelle is more comfortable discussing subjects like family, school, and weather and thus frequently attempts to move the conversation toward these topics. Learners using this strategy must be careful not to be overly domineering. They should allow the other person to guide the conversation, too.

Writers in any language sometimes use this strategy, but it is particularly valuable to writers in a language other than their own. Of course, circumstances sometimes force language learners to deal with topics they don't want to write about, but whenever possible learners should select a topic that interests them. The only caveat is that learners, when choosing a topic for writing, need to be aware of their audience's interests, needs, and level of understanding.

Adjusting or Approximating the Message (S) (W) This strategy is used to alter the message by omitting some items of information, make the ideas simpler or less precise, or say something slightly different that has similar meaning [33]. Here are some examples. Omitting details that the learner cannot yet say is illustrated when Vanya, asked about his family, says he has two children but does not indicate that they are now fully grown adults; another learner, Nina, says she has to leave now, but does not indicate that she has an appointment at the dentist's in 20 minutes. Using less precise expressions to substitute for more precise but unknown ones, Carmelita might say *pipe* for *waterpipe*. Using a French word that has a similar meaning to the intended French word, Laura says *bureau* (office) to mean shop, as in *un bureau pour cosmetics et perfume*. Franny, a learner of Spanish,

uses "presidente" to mean principal, as in *Señor Smith es el presidente de la escuela* (Mr. Smith is the president of the school).

Writers often resort to this strategy when they simply cannot come up with the right or most desirable expression. For instance, instead of writing the more difficult sentence "I would have liked to have visited Australia, but I could not go because I lacked the necessary funds," Nubia writes "I did not go to Australia, because I did not have money."

Coining Words (S)(W) This simple strategy means making up new words to communicate a concept for which the learner does not have the right vocabulary. For instance, Zoltan might say *airball* to mean *balloon*. A German learner of English, Gottfried, does not know the expression *bedside table* and therefore coins the expression *night table*, a direct translation of the German *Nachttisch*. (Note the use of the strategy of translating in the service of coining words during a conversation.) Lucille, an English-speaking learner of German, does not know how to say *dishwasher* in German and consequently makes up the word *Abwaschmaschine*, a combination of *abwaschen* (to wash up) and *Maschine* (machine). Finally, Omar, a learner of English, is not familiar with the word *bucket* and therefore coins *water-holder*.

When there is no time to look up the correct word, or when the dictionary fails them, writers sometimes make up their own words to get the meaning across. For example, Stavros uses the term *tooth doctor* instead of *dentist* when writing a note to indicate where he is going this afternoon.

Using a Circumlocution or Synonym (S)(W) In this strategy the learner uses a circumlocution (a roundabout expression involving several words to describe or explain a single concept) or a synonym (a word having exactly the same meaning as another word in the same language) to convey the intended meaning. Examples of circumlocution are as follows. Renato, a learner of English, does not know *car seatbelt* and therefore says, "I'd better tie myself in." Liz, a learner of French who does not know the word for *stool* (*tabouret*), describes it instead: *une petite chaise de bois, pour reposer les jambes quand on est fatigué, elle n'a pas de dos* (a little wooden chair for resting the legs when one is tired, it doesn't have a back). Osmin, a learner of English, cannot come up with the right word and therefore ambles around the topic: "She is, uh, smoking something. I don't know what's its name. That's, uh, Persian, and we use in Turkey, a lot of." Heinrich does not know how to say *towel* in English, so he says, "a thing you dry your hands on." Domenico uses the close synonym *sofa* or *couch* to mean the specific piece of furniture, *divan*. Frequently learners use high-coverage terms that are very close to (but not quite) synonyms; for instance, *pen* instead of *ballpoint pen*, *fruit* for *strawberry*, or *meat* instead of *ham*.

Synonyms or circumlocutions are sometimes used in informal writing. For instance, Siu cannot think of the word *briefcase*, so he writes, "I lost my leather package that holds papers," a circumlocution that gets the point across.

SUMMARY

The focus of this chapter has been use of direct strategies—memory, cognitive, and compensation strategies—to enhance performance in the four language skills. This chapter has shown how certain direct strategies, like taking notes, work across all four skills, while other direct strategies, like getting the idea quickly, are useful for only a subset of these skills. A huge range of applications of direct strategies has been covered here. However, these strategies, to be used most effectively, require their allies, the indirect strategies, which are detailed in Chapters 4 and 5. Before moving on to those chapters, do some of the following activities and exercises to solidify your understanding and stimulate your students' interest in and comprehension of direct strategies.

ACTIVITIES FOR READERS

Activity 3.1. You Can Quote Me on That!

In the left-hand column below is a list of quotations [34] relating to the four language skills: listening, reading, speaking, and writing. Identify the skill or skills mentioned or implied in the quotation, by writing L, R, S, or W in the middle column next to the quotation. Then in the right-hand column, for *each* quotation list *at least three* direct strategies which would strongly enhance development of *each of the skills* mentioned.

QUOTATION	SKILL(S) (L,R,S,W)	STRATEGIES
The time has come, the Walrus said, to talk of many things. Lewis Carroll		
To read without reflecting is like eating without digesting. Edmund Burke		
There can be no fairer ambition than to excel in talk. Robert Louis Stevenson		
Prick up your ears. Movie title		

Notes

CHAPTER 1

1. This book has a very practical slant and is directed mainly toward teachers of second or foreign languages. Other very different but helpful kinds of resources might include edited books, each containing a variety of viewpoints (e.g., O'Neil, 1978; Weinstein, Goetz, & Alexander, 1988; Wenden & Rubin, 1987), books presenting hints for language learners (e.g., Rubin & Thompson, 1982), books on self-directed language learning (e.g., Holec, 1980, 1981; Dickinson, 1987), books on communication strategies (e.g., Faerch & Kasper, 1983b), and books addressing both learners and teachers simultaneously (e.g., Cohen, in press). For research findings, see notes below.
2. Krashen (1982).
3. Littlewood (1984).
4. These include Campbell and Wales (1970), Canale and Swain (1980), Hymes (1972), and Omaggio (1986).
5. See, e.g., H. D. Brown (1984).
6. Littlewood (1984) explains in greater depth the differences between foreign and second language learning.
7. Lobuts and Pennewill (1989, p. 177).
8. See Savignon (1983).
9. Other concepts related to communicative competence are *proficiency* and *achievement*. Proficiency is the degree of skill measured without reference to a particular curriculum, and achievement is the degree of skill measured with reference to a particular curriculum. Proficiency and achievement each have two parts: *competence*, i.e., what the learner knows, and *performance*, which reflects competence and is observable/measurable (Savignon, 1972). Chomsky (1965) proposed yet another distinction between competence and performance. Canale (1983) stated that the distinction between competence and performance is not well understood, and he circumvented the issue by avoiding the term *performance* (i.e., using the term *actual communication* instead of, for example, *communicative performance*). For further information on issues related to perfor-

- mance or competence, see Bachman (forthcoming), Clark (1972), Munby (1978), Omaggio (1986), Rivera (1984), and Wesche (1983).
10. For instance, see Faerch and Kasper (1983a).
 11. This well-known model is by Canale and Swain (1980), further developed by Canale (1983).
 12. The concepts of coherence and cohesion were originally described by Widowson (1978).
 13. A specific example of this is the statement "Tactics is the art of using troops in battle; strategy is the art of using battles to win wars" (Von Clausewitz, cited in James, 1984, p. 15).
 14. The *adversarial, competitive* aspect of strategy use has prevailed for centuries. The concept of strategy has spread outside the bounds of physical warfare into a variety of other conflict or threat situations, such as business, politics, games, and even conversations—all of which have been viewed by some as battles of will or wits. However, recent examples exist of the *nonadversarial, cooperative* use of strategies to reach a goal or complete an action. For instance, strategies are used by depressed people to escape from their mental prisons (Rowe, 1983), by spiders to spin webs (Koestler, 1964), by gamers to cooperate rather than to compete with each other (Colman, 1982; Hart & Simon, 1988; Oppenheimer & Winer, 1988), by speakers to communicate (Faerch & Kasper, 1983b; Littlewood, 1984), and by language learners to operate a computer simulation (Diadori, 1987). Riley (1985) explicitly calls for linguists to formally recognize the collaborative aspect of strategies.
 15. Alternative terms which have been used (appropriately or not) for learning strategies include *tactics, techniques, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, functional skills, cognitive abilities, processing strategies, problem-solving procedures, and basic skills* (Wenden, 1987). Learning strategies have also been called *thinking skills, thinking frames, reasoning skills, basic reasoning skills, and learning-to-learn skills*. Most, but not all, of these terms focus on the rational, cognitive aspects of learning strategies, ignoring—at our own peril and that of our students—the emotional and social aspects.
 16. See Rigney (1978) and Dansereau (1985).
 17. These features are distilled from many sources. See the lists of features of language learning strategies in Chamot (1987), Wenden (1987), Oxford (1985a, 1986f), Oxford, Lavine, and Crookall (1989), and other sources in the reference list.
 18. See Oxford, Lavine, and Crookall (1989) for more details on the communicative approach and language learning strategies.
 19. Two terms, *learner self-direction* and *learner autonomy*, are often applied in relation to language learning strategies. These terms have been used in various ways. For instance, Dickinson (1987) used *self-direction* to refer to the learner's attitude of responsibility, and he used *autonomy* to refer to the learning mode, situation,

or techniques associated with the responsible attitude. Holec (1980, 1981) used the same two terms in reverse, with *self-direction* referring to the learning mode, situation, or techniques and *autonomy* referring to the learner's attitude.

20. See Knowles (1976).
21. See Wenden (1987).
22. These two quotations are by Gibson (1973, p. 72) and Harmer (1983, p. 203). Other interesting comments on teachers' roles are found in T. Wright's (1987) chapter, "Teaching Tasks and Strategies."
23. See Wenden (1985a) for more details on teachers' expanded role.
24. See Holec (1981).
25. For instance, Chamot (1987) says, "Learning strategies are intentional on the part of the learner."
26. A very different example of unconscious use of learning strategies occurs when the lesson itself encourages the learner to use certain strategies. For example, lesson-controlled preview questions, comprehension questions, and metaphor-based explanation techniques all encourage learners to use certain strategies, although learners might not be aware of doing so. Learning in this way can be very efficient. However, if learners become *aware* of the strategies they are using in these instances and how such strategies work, they will find it easier to transfer them to new situations or other kinds of materials.
27. This book rejects the unnecessary distinction between training and education, in which trainers sometimes view educators as impractical, grandiose, and insufficiently grounded, and educators occasionally see trainers as superficial, mechanistic, and representative of stimulus-response behaviorism.
28. See Oxford (1989) for a complete review of these factors.
29. Leaning toward caution, this book avoids the term *taxonomy*, which implies a clear set of hierarchical relationships. None of the strategy classification systems currently available should be called a taxonomy, despite earlier usage of the term (see Oxford, 1985a, 1986f). The strategy classification system in this book owes a great deal to the excellent work of Chamot, O'Malley, Dansereau, and Rubin, but the present author takes responsibility for the categories and definitions used here.
30. For the most detailed discussion of problems in defining and classifying language learning strategies, see Oxford, Cohen, and Sutter (in press). See also O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper, and Russo (1985).
31. Holec (1981, p. 3).
32. The Embedded Strategies Game is original. However, in another context Bob Burbridge of the UN Language School also thought of the idea of giving funny names to language learning strategies. He cleverly devised such strategy names as Samuel Pepys, Mona Lisa, Fortunetelling, Freebies, and Dental Work. Figure those out!

CHAPTER 2

1. This is called the "loci" or "places" technique. For a wonderful explanation of oral memory strategies, see Ong (1987).
2. The precise physical workings of memory are much more complex and less well understood than these simple memory principles. Memory is still the "black hole in the center of neurobiology" (Begley, Springen, Katz, Hager, & Jones, 1986a, p. 48). See human neurobiology texts for information on brain processes, including memory; see also Begley et al., 1986a, 1986b, for a simplified discussion of memory-related brain structures and of electrochemical and biochemical changes caused by memory formation. The traditional belief is that the left hemisphere of the brain is for storage of speech and language, while the right is for spatial, pictorial, and other nonverbal stimuli. However, new evidence (Goleman, 1986; Van Lancker, 1987) suggests that this distinction may not be totally accurate. Researchers have made progress in understanding the physical aspects of short-term and long-term memory, such as protein synthesis and modification (Leaver, 1984). Short-term and long-term memory appear to be differently constructed systems. Moreover, there are different kinds of long-term memory (Baddeley, 1986; Tulving, 1985) and even different kinds of short-term memory. Howard (1983) provides a succinct and interesting discussion of network theories of long-term memory, including episodic and semantic memory.
3. Thompson (1987) raises questions about whether memory strategies lead the learner *away* from meaning. However, the correct use of memory strategies to learn languages necessarily involves meaning. After all, that is what semantic memory is all about!
4. Lord, quoted in Hague (1987, p. 221).
5. Cognitive psychologists such as Anderson (1976, 1983, 1985) have identified two major kinds of knowledge: *declarative knowledge* (facts, definitions, rules, images, and sequences) and *procedural knowledge* (skills, such as applying and using rules). Both knowledge types are helpful in language learning, especially for adolescents and adults. Declarative and procedural knowledge are stored differently in memory. Anderson assumes that declarative knowledge is stored as nodes, associated by links of various types, while procedural knowledge is stored via "production systems" (if-then systems involving conditions and actions) in three stages, ranging from conscious to automatic. For details on how this theory relates to language learning, see O'Malley, Chamot, and Walker (1987). A simplified explanation of the assumptions and tenets of Anderson's theory is found in Howard (1983).
6. Forgetting the language is a serious problem after formal language training is over, when the learner no longer has the support of a teacher, or of classmates and structured lessons. A new research field called "language skill attrition" or "language loss" has been identified to investigate this problem (see Lambert & Freed, 1982; Oxford, 1982a, 1982b; Weltens, 1986).

7. For details on visual imagery as used for memory, see Nyikos (1987), Miller (1956), Shephard (1967), Bower (1970), Higbee (1979), and Goleman (1986).
8. For information on language learning style preferences relating to sensory modalities, see Reid (1987) and Rossi-Le (1988).
9. The frequency of use of memory strategies is under debate. Some research (e.g., Nyikos & Oxford, 1987; Reiss, 1985) has found that university students report using memory strategies infrequently. On the other hand, other studies using different research methods (for example, Cohen & Aphek, 1981; Nyikos, personal communication, February 8, 1987) revealed that memory strategies were indeed widely used, and that these strategies made vocabulary learning easier and more effective over the long term. The utility of memory strategies for vocabulary learning was reconfirmed by McDonough and McNerney (reported in Tyacke & Mendelsohn, 1986). Successful students in a foreign language writing study used memory strategies (Amber, as reported by Tyacke & Mendelsohn, 1986). However, use of memory strategies can sometimes make initial learning slower, although more effective (Cohen & Aphek, 1981).
10. A. Wright (1987, p. 53).
11. Semantic mapping is not just a good memory strategy, but it is also useful as a prelistening or prereading strategy for aiding comprehension. It can also be the basis of an entire reading or listening lesson (see Hague, 1987). Semantic mapping is discussed at length by Hague (1987) and Oxford (1988). This technique has been used for many years under a variety of labels. This technique was employed by Novak and Gowin (1984) under the name of Conceptual Mapping as the basis of an entire "learning how to learn" system. This technique is also known as a Semantic Network (Halff, 1986), used as a basis for artificial intelligence by computer; a Concept Tree (Brown-Azarowicz, Stannard, & Goldin, 1986), used for memorizing foreign language vocabulary; and Note Mapping (A. Wright, 1987), used for taking notes on reading. All of these usages can be related to psychological concepts about how knowledge is stored as a network, as discussed in Note 5 above. For details, see Oxford (1988). In a different vein, some sociolinguistic experts might have questions about whether semantic mapping might isolate or decontextualize a concept or set of words; these experts might prefer to talk in terms of "frames," "schemes," and "scripts" (Haru Yamada, personal communication, June 11, 1988). The counterargument is that semantic mapping is actually a way of contextualizing a word or concept in an expanding network of related words or concepts, and that such a strategy helps learners make important linkages that carry over into more richly contextualized communication situations.
12. Unlike many memory techniques for foreign and second languages, the keyword has benefited from a good deal of research, all of which shows that it is remarkably successful for vocabulary learning (see the research summaries in Oxford, 1985b, 1986f). One caution with the keyword is that some of the auditory links may not be perfect. That is, the new word in the target language may not sound exactly like the familiar word in one's own language. The

keyword strategy, under the name of Link Word, has been used as the foundation of a whole language learning system, the Link Word Language System, which includes not only vocabulary but grammar points as well (Gruneberg, 1987a, 1987b). This system currently has instructional books available in Spanish, Italian, French, and German. For more information, write Corgi Books, Transworld Publishers, 61-63 Uxbridge Road, Ealing, London W5 5SA, England (also published in Australia and New Zealand by Transworld). The Link System of Lorayne and Lucas (1974) involves keywords (a combination of sound and image) in a sequential and interactive chain—a task not usually necessary for language learning. A different memory strategy, called the pegword (or the memory hook), is also used to remember a string of words in a certain order; see Lorayne and Lucas (1974) and A. Wright (1987) for information on the pegword strategy.

13. From Lorayne and Lucas (1974).
14. Memory for verbal information in one's own language is influenced by time factors, such as primacy, recency, duration, spacing, pacing, and crowding of stimuli; things that are stored together tend to be recovered together (Stevick, 1976). This suggests that scheduling is very important, and the memory strategy of structured reviewing is therefore crucial. Structured reviewing, which encourages spaced review intervals, is related to other strategies: (a) the cognitive strategy of repeating and (b) the metacognitive strategy of organizing. Repeating is a broad strategy that involves both imitating native speakers and repeating target language material. Organizing involves, among other things, scheduling one's learning but does not suggest any particular intervals for reviewing.
15. Asher's (1966a, 1966b) language instructional practice called Total Physical Response involves this memory strategy.
16. Cognitive strategies are often defined as including memory strategies and guessing strategies. Memory strategies are given their own niche in this book because of their specialized function, helping learners store and retrieve new information. Guessing strategies are placed among compensation strategies, because they compensate for missing knowledge in listening and reading.
17. O'Malley et al. (1985a, 1985b) and Chamot, O'Malley, Küpper, and Impink-Hernandez (1987) found that high school ESL students and university foreign language students used considerably more cognitive strategies than metacognitive strategies; however, Chamot et al. (1987) discovered that the use of metacognitive strategies increased somewhat as learners progressed to higher levels of language learning. Russo and Stewner-Manzanares (1985) found that U.S. Army soldiers studying ESL reported using cognitive strategies with simpler tasks and metacognitive strategies with more complex tasks. Many other studies have examined the use of cognitive strategies, among other types of strategies. See, for example, Grandage (in Tyacke & Mendelsohn, 1986), Nyikos and Oxford (1987), Papalia and Zampogna (1977), and Reiss (1985).
18. See Oxford and Rhodes (1988) for estimates of the amount of time to reach proficiency in various languages.

19. The importance of practice—especially naturalistic practice involving communication—has been demonstrated repeatedly; see, for instance, Rubin (1975), Bialystok (1981), and Ramirez (1986).
20. Read Leaver (forthcoming) for interesting data on the use of analytic and reasoning strategies and commentary on whether or not this use is related to age.
21. See Selinker (1972, 1981), the originator of the term *interlanguage*.
22. For example, see Hosenfeld (1977).
23. Amazingly enough, guessing strategies—which compensate for a limited language repertoire in listening and reading—have never before been linked in any way with compensation strategies for speaking or writing, despite the obvious similarity in compensatory function. Guessing strategies are used for listening comprehension (Grandage in Tyacke & Mendelsohn, 1986; Henner-Stanchina, 1986), reading comprehension (Papalia & Zampogna, 1977; Ramirez, 1986), and vocabulary learning (McDonough & McNerney in Tyacke & Mendelsohn, 1986). Note that Ellis (1986) uses the term “compensatory strategies” (coined independently from the term “compensation strategies” as used here) to refer only to production-oriented strategies which compensate for missing knowledge—a far narrower scope than that of “compensation strategies” as described in this book.
24. MacBride (1980, p. 28).
25. Researchers have used the term *communication strategies* in a very restricted sense, referring to strategies which compensate for missing knowledge only during conversational speech production. Tarone’s (1977, 1980, 1983) list of communication strategies includes paraphrasing (approximating, word coinage, and circumlocution), borrowing (literal translation, language switch, appeal for assistance, and mime), and avoidance (topic avoidance and message abandonment). As Tarone uses it, the term *communication strategies* refers only to the speaking situation, and this usage might seem to imply that communication does not occur when the learner is engaged in the other three skills, listening, reading, and writing—certainly an erroneous implication. Another difficulty with the term *communication strategies* is that some researchers feel these strategies cannot simultaneously be learning strategies, on the assumption that the purpose is communication, not learning (Chamot, personal communication, July 4, 1987). The argument that communication strategies cannot also be learning strategies is inaccurate. It is often impossible to determine whether the learner intends to use a given strategy to communicate or to learn; often the motivations are mixed, and besides, learning often results even if communication is the main goal (Tarone, 1983; Rubin, 1987a). Simply put, “Learning takes place *through* communication” (Faerch & Kasper, 1983a, p. xvii). “Communication, learning, and instruction interact and influence each other” (Candlin, 1983, p. x). To paraphrase Howatt, learners can either “learn to use the language” or “use the language to learn it” (Howatt, 1984). To avoid the false split between communication strategies and learning strategies, as well as the overly narrow (one-skill) interpretation of communication embodied in most uses of the term *communication strategies*, this book refers instead to *compensation strategies*.

26. Littlewood (1984) explains the uses of these kinds of strategies for learning, not just communicating.
27. Mendelsohn (1984) distinguishes among linguistic, paralinguistic, and extralinguistic clues for guessing. Somewhat similarly, Bialystok (1978) lists three sources of information for guessing: explicit linguistic knowledge, implicit linguistic knowledge, and general knowledge of the world.

CHAPTER 3

1. People do use all four skills, though in different amounts or to varying degrees. Adults spend 40 to 50% of their communication time listening, 25 to 30% speaking, 11 to 16% reading, and 9% writing, according to Rivers (1981). However, the need for concerted effort to develop each of the four skills might be a novel idea to some people. For instance, Krashen and colleagues (1984, pp. 263 and 273) have suggested that the development of the two production skills, speaking and writing, does not require any special effort, on the assumption that these skills cannot be taught but will "emerge" simply through sufficient exposure to listening and speaking. Conversely, other people have neglected listening on the grounds that it is a passive skill or merely a means of teaching speaking (see Morley, 1984; Mendelsohn, 1984; Brown, 1984, for criticisms of such a viewpoint). However, *there is no evidence to support the concept that any one of the language skills will simply "emerge" solely through practicing other skills, or that one skill is just a means of teaching another skill. The neglect of any of the four skills is likely to restrict the degree of proficiency a student can attain.* Each skill deserves attentive instruction and practice, and many exercises exist for instruction and practice in all four skills.
2. The examples in this chapter come from the following sources. Original (created by the author): Norberto, Jennie, Lucien, Stephanie, Mike, Corazon, Benjamin, Glennys, Katya, Keith, Adel, Quang, Helen, Jeff, Mariette, Jill, Brian, Alice, Howard, Jeremy, Yolande, Rollande, Rudy, Kelley, Gerard, Kiri, Misha, Akram, Jack, Milton, Lyle, Lori, Yacoub, Marian and Heidi, Adrienne and Giovanni, Steve, Maya, Elisabeth, Haruko, Parker, Lisha, Sam, Rosine, Ferenc, Natalya, Jean-Claude, Monica, Rowena and Jim, Pascual, Rusty, Sandrine, Susan, Pablo, Marc, Akira, Ellen, Louisa, Julio, Roberta, Marcie, Marianne, Lugo, Marcello, Martina, Lloyd, Marijane, Stanley, Nora, Luis, Rita, John, Reba, Lillian, Billie, Herb, Lauren, Elton, Amado, Martha, Dwight, Erwin, Mildred, Jana, Monte, Eli, Gilberto, Frank, Sally, Vivian, Broderick, Molly, Andrew, Miguel, Millicent, Hilde, Robert, Norman, Terry, Kirsten, Jaime, Marcelle, Vanya, Nina, Nubia, Stavros, Domenico, and Siu. Grucz and McKee (1986) provided the following examples: Donny, Bud, and Lih. The Antonio example is from A. Wright (1987). Stewner-Manzanares, Chamot, Kupper, and Russo (1984) offered the examples of Carlos and Rashid. Leni's example is from Ur (1984), while Michel's is from Lorayne and Lucas (1974). Gruneberg (1987c) provided examples of Bernie, Julianne, and Mathilde. Examples of Josef, Gabriele, Leslie, June, Henri, Clive and Hector, Edna, Constanze, and Heinrich are from Tarone, Cohen, and Dumas (1983). Littlewood (1984) offered the

examples of Miki, Cesar, Mario, Fritz (adapted), Trudy, Aviva, Laura, Gottfried, Lucille, Omar, and Renato. Andrey, Wladislaw, Simone, Ismael, and Lisette are from Mendelsohn (1984). Tarone (1983) contributed the examples Geraldo, Tonio, Carmelita, Franny, Zoltan, and Osmin. Examples of Nicki and Liz are from Bialystok (1983). My colleagues also contributed examples from their own personal experience or that of their friends. The example of David is from David Crookall. Haru Yamada offered the examples of Brooke and Ron, and Richard's example is from MaryAnn Zima. Roger Rexroth contributed the example of cross-dialect transfer in note 26.

3. This is called a *tax haven* in British English.
4. See Howard (1983) for formal structures proposed by network theories of long-term memory to describe how people make associations and remember information. These structures are maps or networks, related in a very loose way to the semantic maps spontaneously generated by language learners. See also Hague (1987) and Oxford (1988).
5. See Asher (1966a, 1966b).
6. Such a complicated acronym must work rapidly when the learner needs to retrieve the target language information. Therefore, the learner must know the acronym very well, to the point of automaticity. It is necessary to expend some initial energy learning the particular memory device, in this case an acronym. This process might seem to slow learners down, but the longer-term retention caused by using such devices often makes the initial effort worthwhile. See Cohen and Aphek (1981) for a discussion of speed and effectiveness of memory strategies.
7. Repeating words (orally or in writing) that are *not* understood prevents students from accessing background knowledge or setting the new words in an understandable context.
8. Of course the "tell 'em" and "lead paragraph" rules do not fit well into the discourse styles of some languages, which require less direct, more oblique modes of expression.
9. See Brown (1987, p. 30).
10. Ur (1984) provides a number of exercises for formally practicing with sounds. See also Wong (1987).
11. Listening *comprehension* exercises, as opposed to listening *perception* exercises, benefit from having live speech.
12. It is usually pronounced *ee*, as in *famille* and *gentille*, but it is sometimes pronounced *eel*, as in *ville* and *Lille*, or pronounced *iye*, as in *paille*.
13. See Leaver (1984) and Brown-Azarowicz et al. (1986), for detailed suggestions about how to practice new writing systems.
14. Authentic speech contains many ungrammatical, reduced, and incomplete forms, as well as hesitations, false starts, repetitions, fillers, and pauses (up to 30–50% of the conversation!). Moreover, the topic often shifts rapidly. Learners

need to become used to these features as they occur in the target language. Geddes and White (1978) distinguish between two kinds of "authentic speech": (a) unmodified authentic discourse produced for nonteaching purposes, and (b) simulated authentic discourse produced for teaching purposes but having many features that are likely to occur in genuine communication. Omaggio (1986), like many others, calls the second kind of authentic speech "teacher talk" or "caretaker talk," which is typically slower and simpler than the first kind of authentic speech but still contains redundancies, hesitations, backtracking, and so on. The second kind of authentic speech is often better for classroom activities, especially in the early stages of language learning.

15. Language learners need as much realistic listening comprehension practice as possible. However, many classroom listening comprehension exercises do not reflect real-world listening, in which we listen with a purpose; are often required to respond; can usually see the speaker; have the benefit of environmental cues; deal with rapid, short, redundant chunks of speech; and are interested in what is being said (Ur, 1984; Mendelsohn, 1984; Meyer, 1984). Because many listening exercises lack these characteristics, they are boring, childish, and meaningless. Many language teaching specialists—such as Ur (1984), Omaggio (1986), Geddes and White (1978), Mendelsohn (1984), Morley (1984), and Meyer (1984)—have shown how listening exercises can be planned to be more effective. See especially Ur (1984) for a wide variety of useful and relevant listening comprehension exercises.
16. Radio stations often broadcast in foreign languages; the BBC, for instance, broadcasts in some 35 languages. Listening to target language songs on the radio often provides an interesting, nonthreatening way to catch accents and intonations. Listening to radio gives the flavor of the language as spoken at its normal speed and with all its subtle cues to meaning. Some radio stations also broadcast lessons for learners (foreign and native) who want to improve their language skills; for instance, Radio Moscow carries Russian lessons, and the BBC broadcasts the excellent and well-known "English by Radio" series (see Norbrook, 1984). For further information on shortwave broadcasting, see Crookall (1983c, 1984b), or purchase a recent, detailed description of international shortwave broadcasting known as *Passport to World Band Radio* (available from the BBC World Shop, Bush House, London, England). You can use these radio resources in class, and you can give your students sheets describing the radio resources they can use at home.
17. Problems exist with the videocassette, such as finding sources of prerecorded tapes or of material to record oneself. Prerecorded tapes in other languages are not typically found in video shops and clubs, but there are services which specialize in foreign language films (for instance, Facets Video Rental-by-Mail, Facets Cinemathèque, 1517 West Fullerton Avenue, Chicago, IL 60614, USA; Films Incorporated, 1213 Willmette Avenue, Willmette, IL 60091, USA). It is possible to ask one's friends who live abroad to record programs from their TV sets, but this raises technical problems with compatibility of standards. There are three main video/TV standards in the world: NSTC is used in the United States, SECAM in France, and PAL in the UK, in most of Europe, and

in many other countries. Overcoming compatibility problems may involve use of multistandard equipment (for information contact Cartridge King, 825 West End Avenue, New York, NY 10025, USA) or copying and conversion services. One further source of listening material is DBS. For example, in Europe many programs in different languages from neighboring countries can be accessed via DBS using a dish antenna. In the United States dish antennae can pick up programs by DBS from the Soviet Union and other countries, and many of these are being transformed (for example, by the Defense Language Institute in Monterey, California) by means of computers into a means for interactive listening practice. Legal and practical constraints must, of course, be considered. See also Krashen et al. (1984, p. 273) for further information on listening materials using sound only or sound plus image.

18. Aston (1987) provides an excellent discussion of the "comity" (friendship) aspects of learning a new language.
19. See the following writing texts, which might be of use in your foreign or second language classroom: Hamp-Lyons and Heasley (1987), McKee (1981), Hartfiel, Hughey, Wormuth, and Jacobs (1985), Cramer (1985), Blanchard and Root (1984), Raimes (1983), Oshima and Hogue (1985, 1988), Clark (1985). Houpt (1984) provides specific ideas about using conversation as a prewriting stimulus to composition in the new language. Also watch the language teaching journals for reviews of good books on writing.
20. See Jones (1985) for RADIO COVINGHAM; see Crookall (1985) for NEWSIM.
21. For more information on dialogue journals, see Staton (1980, 1987), and Staton, Shuy, and Kreeft (1982). A different kind of written student-teacher exchange is called the "working journal" (Spack & Sadow, 1983). Like dialogue journals, working journals are ungraded, uncorrected, and nonthreatening. However, working journals differ from dialogue journals in two ways. First, the topic of working journals is somewhat less free-ranging and is specifically focused on the learners' description of, and feelings about, the writing process (but it is easy to see how this topic could be extended to the language learning process more generally). This slant is intended to give students a flavor of writing for an audience on a focused topic. Second, the teacher regularly writes journals to the entire class on the same subject and includes in those journals selected student journal entries. Working journals, like dialogue journals, have produced excellent results with language learners at various proficiency levels.
22. Cummins (1986) describes microcomputer communication networks for social and cultural exchange.
23. See Cummins (1986) for details on the Newswire, and Crookall and Wilkenfeld (1985) for information on ICONS.
24. For information on sending students' short stories to the BBC World Service, see Crookall (1986).
25. Sentence diagramming is a familiar form of analyzing expressions. This technique, which has lost much of its appeal in recent years, can help many learners

- understand sentence structure. The danger with such techniques is that teachers sometimes focus on them to the exclusion of face-to-face communicative activities.
26. Transferring inappropriately can even occur across different dialects of the same language. For instance, in the United States, it is entirely possible to talk about the lovely embroidered *napkins* on the table, but you should not do so in Australia, where the correct term is *serviettes* and where the term *napkins* has a very restricted usage and is not typically mentioned in polite conversation.
 27. The term *raw notes* is used in a different way from that used by Hamp-Lyons (1983), who says that the shopping list and the T-list (i.e., T-formation) can both be used at the raw note stage. I feel that the shopping list and the T-list are one step up from raw notes, which are often chaotic and completely unorganized.
 28. See Hamp-Lyons (1983) for another example of the tree diagram for taking notes.
 29. Clarke and Nation (1980) have shown how to use linguistic clues to guess meanings in a reading passage.
 30. Many of these clues come from what sociolinguists might call frames or scripts.
 31. O'Malley, reported in Chamot (1987).
 32. Mendelsohn (1984) suggested these examples: (a) On the one hand he was right, but on the other hand . . . (students complete); (b) The dying king called for a priest to . . . (students complete); (c) The man dropped his shopping bag and everything spilled out. He went up to a young girl watching and . . . (students complete).
 33. The definition of adjusting or abandoning is from Littlewood (1984).
 34. References for the quotations in Activity 3.1 are found in Appendix D.

CHAPTER 4

1. See Rubin (1975), Amber in Tyacke and Mendelsohn (1986), and Oskarsson (1984). For information on self-awareness of language learners, see Wenden (1986b). For comments on self-monitoring in writing, see Bialystok (1981).
2. See, for instance, O'Malley et al., (1985a); Chamot et al., (1987).
3. Nyikos and Oxford (1987), Oxford (1986d), and Oxford and Nyikos (1989). McGroarty (1987) found that even when language learners were surrounded by practice opportunities in the community, they did not necessarily take advantage of those chances to practice.
4. This learning strategy is related to the instructional strategy called *advance organizers*. Advance organizers have been in existence as a formal instructional strategy since the early 1900s, but they were more recently popularized by