

28. ¿Con qué frecuencia cree ud. que asistiría a la Mediateca?

- 1 [] diario 4 [] más de tres veces por semana
 2 [] dos veces por semana 5 [] los sábados
 3 [] tres veces por semana

29. INSTRUCCIONES: Seleccione de acuerdo a la siguiente clave la opción que mejor describa su grado de interés en el manejo de cada uno de los siguientes tipos de materiales dentro de la Mediateca:

- | | | | | |
|---------|---------|------------|-------------|----------|
| 1. Nulo | 2. Poco | 3. Regular | 4. Bastante | 5. Mucho |
|---------|---------|------------|-------------|----------|
- 1 [] canciones (vídeos, cassettes, etc.)
 2 [] vídeos documentales de culturas extranjeras
 3 [] películas
 4 [] ejercicios de pronunciación
 5 [] revistas de divulgación científica.
 6 [] periódicos y revistas extranjeras
 7 [] cursos impresos de aprendizaje de idiomas
 8 [] software educativo para aprender idiomas
 9 [] programas de TV por cable en lengua ext.
 10 [] grabaciones en audio (diálogos, entrevistas, etc.)
 11 [] gramáticas y libros de consulta en la lengua ext.
 12 [] textos literarios
 13 [] libros de ejercicios para reforzamiento
 14 [] vídeos de divulgación científica.
 15 [] material de entrenamiento para preparación de exámenes (TOEFL, Cambridge, etc.)

Resumen práctico de mnemotécnicas para el aprendizaje de palabras de lenguas extranjeras¹

Peter Ecke
 Universidad de las Américas - Puebla

En numerosas investigaciones realizadas durante las últimas dos décadas, se ha comprobado que las mnemotécnicas, en particular las técnicas del uso de palabras claves (o de mediación), son eficientes para el aprendizaje de un vocabulario de lenguas extranjeras (LE). Sin embargo, su aplicación en la enseñanza práctica de LE ha sido muy limitada. En este trabajo se presentan dos tipos de mnemotécnicas para el aprendizaje de nuevas palabras en un idioma extranjero, se examina el uso de las mnemotécnicas para (a) el recuerdo del significado de las palabras nuevas y (b) para la producción/recuperación de la forma fonológica de las palabras meta. Mediante el empleo de algunos ejemplos se demuestra el funcionamiento de las técnicas y cómo estudiantes de LE las aplican espontáneamente para el recuerdo de nuevas palabras difícilmente accesibles. Se invita al lector a practicar y examinar las mnemotécnicas para su uso personal en la tarea de aprender 12 palabras rusas. Finalmente se discute bajo qué condiciones las mnemotécnicas parecen más eficaces y las limitaciones posibles de las técnicas.

Mnemonic techniques, in particular, the keyword (or mediation) technique, have proved to be efficient means for the learning of foreign language words. Their application in foreign language teaching, however, has been very limited to date. In this article, I present two types of mnemonic techniques for foreign language word learning: visual (imagery) mnemonics and verbal mnemonics. I examine the use of these techniques (a) for the recall of word meanings and (b) for the production/retrieval of the phonological attributes (the form) of new words. Various examples are included to illustrate the functioning of mnemonics and foreign language learners' spontaneous use of those. The reader is invited to practice and examine the usefulness of mnemonics for herself/himself in learning a set of 12 Russian words. Finally I discuss the circumstances under which mnemonic use may be most efficient and the potential limitations of the techniques.

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada en el "XII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras" el 2 de octubre de 1997 en Xalapa, Veracruz.

* Se realizó este trabajo con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (convenio 25850-H) y la Deutsche Forschungsgesellschaft (Stipendium Ec 183/I-1)

Introducción

Las mnemotécnicas son procedimientos mentales que se usan para facilitar la memoria y/o el recuerdo de cierta información de la memoria. La utilización de asociaciones (simples o múltiples) entre información deseada e información representada profundamente en la memoria permite que el proceso de memorización y recuperación sea más eficiente y seguro. A lo largo del tiempo las mnemotécnicas han sido utilizadas en diferentes tareas: Los antiguos griegos las usaban para memorizar y recordar conceptos claves en discursos elaborados (Yates 1966). En la actualidad son recomendadas para recordar listas de compras, fechas, números de teléfono o palabras del primer o de un segundo idioma (véase Higbee 1977). Este trabajo se limita al uso de las mnemotécnicas en el aprendizaje de vocabulario de lenguas extranjeras (LE).

Se han realizado numerosas investigaciones, principalmente de naturaleza experimental, con el fin de demostrar la eficiencia de las mnemotécnicas para el aprendizaje del léxico (por ej. Atkinson 1975; Avila y Sadoski 1996; Desrochers *et al.* 1989; Lawson y Hogben 1998; Levin *et al.* 1979, 1992; Pressley *et al.* 1980, 1987). La mayoría de estos estudios reportan resultados impresionantes que demuestran la superioridad del uso de las mnemotécnicas sobre técnicas alternativas (por ej. la repetición mecánica o la memorización de las palabras en contexto). Sin embargo, hay otros autores que han criticado la utilidad de esta técnica argumentando que la gran mayoría del vocabulario se aprende espontáneamente por inferencias basadas en el contexto, en lugar de una memorización consciente y elaborada (ver Sternberg 1987). Desafortunadamente la discusión sobre el valor de las mnemotécnicas, su utilidad, superioridad o inferioridad en comparación con otros métodos de aprendizaje no siempre ha sido razonable. Como se explicará más adelante, el aprendizaje de una nueva palabra involucra varios aspectos (por ej. inferir el significado, reconocerlo, recordarlo, recordar la forma de la palabra), y se necesita desarrollar la capacidad de usar la palabra apropiadamente en contextos diferentes. Para los varios aspectos del aprendizaje del vocabulario se requiere la utilización de estrategias y técnicas diferentes; una sola, por lo general, no es suficiente.

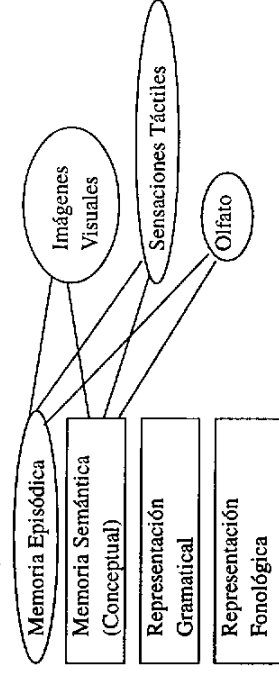
Las mnemotécnicas son poco conocidas y usadas en la enseñanza práctica de las lenguas extranjeras (Hulstijn 1997). De hecho, el poco uso y reconocimiento de estas técnicas y otras formas del aprendizaje consciente puede ser una consecuencia de la adaptación de métodos comunicativos que promuevan principalmente (y en muchos casos solamente) la adquisición espontánea y natural. Estos prestan poca atención al aprendizaje consciente de estructuras y regularidades del lenguaje. De acuerdo con autores como Schmidt (1990) y Ellis (1994) este ensayo apoya la idea de que técnicas y estrategias conscientemente aplicadas pueden desempeñar un papel importante en el aprendizaje de LE. Esto no quiere decir que su uso tiene que contradecir los métodos comunicativos; más bien se deben ver las mnemotécnicas como complemento y enriquecimiento del repertorio del estudiante para un aprendizaje flexible y efectivo (Cohen 1987; Kasper 1993; Hulstijn 1997).

Componentes del aprendizaje del léxico

El proceso del aprendizaje de una palabra nueva normalmente comienza con la tarea de inferir o entender el significado de una forma (fonológica), hasta entonces no-conocida, que aparece en un texto leído o una oración escuchada. Las estrategias de inferencia o adivinanza pueden ayudar al aprendiz a usar los atributos contextuales en el texto oral o escrito (ver Sternberg 1987) incluyendo los atributos semánticos, morfo-sintácticos, e indicadores no-verbales (objetos, fotos, gestos etc.). Sin embargo no está garantizado que el aprendiz infiera el significado cien por ciento correctamente y que pueda recordarlo fácilmente la próxima vez que aparezca la palabra.

Investigaciones de errores léxicos de sustitución demuestran que los alumnos de lenguas extranjeras frecuentemente producen palabras incorrectas aun con un significado relacionado con la palabra meta (Carmine, Kamcenui y Coyle 1984; Ecke y Hall 1998; Hulstijn *et al.* 1996; Lennon 1996). Si el alumno examina el significado en un diccionario puede reducir la posibilidad de adivinar y aprender un significado incorrecto; además, debido a que la palabra se mantiene en la memoria de corto plazo durante la búsqueda en el diccionario, es posible que la recuerde mejor (Hulstijn *et al.* 1996). A veces, a través de la repetición de la misma palabra en el texto y el reconocimiento de su significado por el aprendiz, se puede fortalecer la conexión entre el significado y la forma de la nueva palabra. Como no todas las palabras nuevas re-ocurren frecuentemente en un texto, es posible que se olvide el significado de la palabra recientemente encontrada. Además, el uso productivo—el recordar (o producir) la forma fonológica y sintáctica que corresponde al significado que se intenta expresar— rara vez se puede realizar después de unos pocos encuentros de la palabra en el texto (véase Mondria y Wit-De Boer 1991). Para la producción del léxico se requiere una integración profunda en la memoria (el léxico fonológico) y una conexión fuerte entre la representación fonológica y el significado. De hecho las mnemotécnicas tienen exactamente este objetivo: el fortalecimiento de la conexión/asociación entre la forma fonológica de la palabra, su significado, y muchas veces, su imagen. La figura 1 ilustra los niveles de la representación mental potencialmente involucrados en el aprendizaje del léxico vía las mnemotécnicas.

Figura 1: Niveles de la representación mental



El siguiente ejemplo intenta explicar este esquema. El aprendizaje del equivalente ruso de la palabra en español "perro" requiere establecer representaciones y conexiones entre los siguientes compartimentos mentales:

La memoria semántica (conceptual): Los perros son más o menos iguales en las diferentes partes del mundo, todos tienen cuatro patas, prefieren carne, y ladran (aunque el sonido onomatopéyico se representa diferente, los perros alemanes ladran: wauwau, los ingleses: wuff wuff, los mexicanos: guau guau). También sabemos que hay algo en común entre los perros, los gatos y nosotros —somos de la misma categoría semántica y representamos subcategorías del concepto "animal" (o viviente). El mismo conocimiento tienen los rusos y los alemanes. Podemos suponer que la información semántica/conceptual que los mexicanos, ingleses, alemanes etc. tienen sobre los perros es igual. Eso significa que en este caso no es necesario aprender de nuevo el concepto de perro.

La memoria episódica: Pocas personas saben que el perro de mis padres es un San Bernardo que se llama César. César es parte de mi memoria episódica, la cual es personal y específica. Yo me puedo imaginar mentalmente cómo es César, pero no es relevante para un alumno mexicano que quiere hablar de perros en ruso. Lo que el aprendiz tiene que aprender es la forma fonológica (y tal vez la gráfica): "sobaka", la cual se integra a la memoria fonológica/ortográfica.

No obstante, esto no es suficiente para saberlo todo sobre los perros rusos. Los estudiantes mexicanos y alemanes tienen que darse cuenta que el equivalente de "perro" en ruso es femenino (como "la gaviota") y que la forma femenina se usa cuando hablamos de perros en general. El saber que "perro" es femenino también tiene consecuencias para el uso de "sobaka" en frases diferentes. Dependiendo de la función que tiene "sobaka" en la oración, se determina la terminación: El perro como sujeto es "sobak_a", como objeto directo es "sobak_i", como objeto indirecto es "sobak_e" etc. Todos estos atributos son parte de la representación morfo-sintáctica de la palabra "sobaka". Una cosa más que un aprendiz mexicano debe saber de la palabra "sobaka" es que no es una palabra mala que se puede usar en combinaciones como "hijo de...". Esta información es parte de nuestro conocimiento metalingüístico, en este caso pragmático. Sabemos en qué situación y con qué interlocutor podemos usar ciertas palabras y cuáles no. A través del ejemplo de la palabra "sobaka" se intentó demostrar la complejidad de lo que significa aprender una palabra en un idioma extranjero.

Técnicas de la memorización del significado

A continuación se presentan dos tipos de mnemotécnicas: las técnicas visuales (de imagen) y las técnicas verbales. Se ilustran con ejemplos para el aprendizaje del español y del ruso como lenguas extranjeras.

Las mnemotécnicas visuales (de imagen)

La mnemotécnica más conocida es la que fue adaptada por Atkinson (1975) para el aprendizaje de palabras de LE. Los siguientes dos ejemplos fueron parte del estudio de Atkinson con hablantes del inglés aprendiendo el español. Imaginemos que el aprendiz tiene la tarea de aprender el significado de la palabra en español "caballo" ("horse" en inglés) y que debe ser capaz de recordar el significado cuando se enfrente a la palabra. Para aprender la palabra el aprendiz tiene que seguir los siguientes pasos: primero se busca una palabra de la lengua materna (L1) que sea similar o parcialmente similar en su sonido con la palabra meta, por ej. "eye". (Un hablante de inglés puede percibir la nueva palabra como: KAB-EYE-YO = horse). "Eye" representa la palabra clave o el mediador. En un segundo paso se crea una imagen en la cual los significados de la palabra clave ("eye") y de la palabra meta ("caballo"/"horse") interactúan en una escena viva o especular. Por ejemplo, se puede imaginar un caballo con un ojo grande o un caballo dando una patada al ojo.

Otro ejemplo de Atkinson es el siguiente: La palabra meta en español "pato" se puede asociar con la palabra clave materna "pot", la cual es fonológicamente parecida. Después, el aprendiz se imagina una escena en la cual los dos conceptos se encuentran juntos, "pot" y "pato"/"duck". Eso se puede lograr de la manera en que un "pato" tiene una "cazuela" ("pot") encima de su cabeza. Cuando el aprendiz se enfrenta a la palabra nueva o cuando la está examinando en una sesión de prueba, el sujeto asocia la palabra clave similar en su sonido ("pato"/"pot") y genera la imagen de la cazuela ("pot") encima del pato ("duck") que le permite al aprendiz inducir el significado ("duck").

Es posible que el maestro en la sesión de adquisición suministre las palabras claves, o que los alumnos busquen sus propias palabras claves que forman la base para la creación de la imagen. Por lo general se considera más útil y eficiente dar las palabras claves a los niños-estudiantes. Los adolescentes y adultos tienen menos problemas y más motivación a crear sus propias palabras claves.

Las mnemotécnicas verbales

Aunque muchos investigadores y pedagogos relacionan las mnemotécnicas, por lo general, con el componente visual y la función de la imagen, existen técnicas que usan solamente las palabras claves y asociaciones verbales/semánticas sin que sea necesario crear imágenes mentales. Weise (1990) examinó esta técnica con estudiantes alemanes del ruso como LE. Un ejemplo de Weise (1990:104) traducido por el autor de este ensayo al inglés y al español se presenta en la tabla 1 abajo, ilustrando el funcionamiento de las mnemotécnicas verbales.

Tabla 1. Secuencia del proceso de aprendizaje con mnemotécnica verbal

Tarca del aprendiz stroit'	palabra meta build	significado meta
estadio 1 (crear palabra clave)	stroit'	straw
estadio 2 (asociación verbal)	to build a (meta)	straw hut (clave)

Al igual que en las mnemotécnicas visuales, el aprendiz recibe o crea una palabra clave parecida en su sonido a la palabra meta. "Straw" ("paja") es la palabra clave en este caso. En un segundo paso se inventa un contexto verbal, es decir una frase, que contiene la palabra meta y la palabra clave: "to build a straw hut". Una vez que el alumno encuentra la nueva palabra ("stroit"), asocia primero la palabra clave ("straw"), después el contexto verbal: "to build a straw hut" (construir una cabaña de paja) que incluye el significado buscado: "build" (construir).

Ejemplos para la práctica individual de las mnemotécnicas

En seguida se presentan pares de traducción del ruso y español. Se sugiere que el lector vea las palabras rusas no sólo como un ejemplo, sino como objeto de un aprendizaje personal. Intentaremos aprender el significado de las palabras ilustradas en la tabla (2) a través de las mnemotécnicas explicadas arriba. Recordemos los dos pasos necesarios: (1) Encontrar una palabra clave (parcialmente) semejante en su sonido con la palabra meta y (2) crear una imagen (o un contexto verbal) en el cual la palabra clave interactúa con el significado de la palabra meta. La tabla (2) contiene la palabra meta rusa y su equivalente en español, una palabra clave, un contexto verbal y/o una imagen sugeridas por el autor. Observe que la palabra meta ha sido transcrita en el alfabeto fonológico. Normalmente la presentación de las palabras se hace oralmente.

Tabla 2. Ejemplos que ilustran el funcionamiento de las mnemotécnicas para el recuerdo de los significados de las nuevas palabras

Palabra Meta - Significado Meta	Imagen (véase en el apéndice)
<u>Palabra Clave</u> - Contexto	
nozh - cuchillo	
<u>No!-Sh..!</u>	
unitshtozhit' - destruir	
La <u>unij</u> - "destruida" por el Popo?!	

pit' - beber
pipí - no se puede "beber"!!
prepadavatel' - maestro
prepadavatel' nitsa - maestra
prepa* - trabaja en la prepa; "maestro"

Ejemplos como los ilustrados anteriormente también pueden servir para familiarizar a estudiantes de LE con dicha técnica. Se recomienda presentar el material en bloques de 3-4 pares de palabras y después examinar la comprensión del significado el mismo día, ó dando a los alumnos la palabra meta (Kasper 1993: 249). Es recomendable que se examinen las palabras cuando hayan pasado algunos días. Se demostró que este procedimiento de enseñar/examinar produce un efecto positivo para la memorización y recuperación de palabras nuevas (Wheeler y Roediger III 1992).

Opciones en el uso de las mnemotécnicas

Opciones en la presentación del nuevo material a cargo del maestro

Se mencionó con anterioridad que el maestro tiene varias opciones para la presentación de la palabra nueva. Se puede presentar la palabra meta:

- (a) con un equivalente de traducción, una palabra clave creada por el maestro y una imagen (cuadro/dibujo) también creada por el maestro.
- (b) con un equivalente de traducción y una palabra clave creada por el maestro. (Los alumnos crean su imagen individual.)
- (c) sólo con un equivalente de traducción, sin palabra clave y sin imagen. (Los alumnos crean su palabra clave y su imagen.)

Todas las variaciones han probado ser eficientes. Sin embargo, se recomienda en una primera sesión la opción (a) para asegurar que los alumnos comprendan el funcionamiento de las mnemotécnicas. Para niños pequeños se recomienda presentar la palabra clave, como en la opción (b) (Atkinson 1975; Wang y Thomas 1992). Los adolescentes y adultos, por lo general, prefieren (c) crear sus propias palabras claves e imágenes. Algunos estudios sugieren que la creación de sus propias palabras claves e imágenes por los sujetos adultos puede ser más efectivo y menos afectado por interferencia, confusión y olvido (Hall *et al.* 1981; Wang *et al.* 1992: 527).

Opciones en la creación de la palabra clave

Aunque casi todas las investigaciones y experimentos llevados a cabo utilizan palabras claves en la L1, la creación y el uso de los mediadores no está limitado a las palabras en la L1. Palabras semejantes dentro de la lengua meta o de otra lengua extranjera a veces pueden servir mejor como claves para la memorización (Hulstijn 1997: 219). Todo tipo de asociación está permitido y puede ser útil.

También se pueden trabajar las mnemotécnicas en pares o grupos de alumnos. Aunque la colaboración en la creación de palabras claves e imágenes no ha producido un aumento mensurable en el recuerdo de palabras nuevas, es posible que haya beneficios sociales y motivacionales (Levin *et al.* 1992: 172) por la introducción de esta variación en el uso de las mnemotécnicas.

Técnicas para la memorización de la forma fonológica

Hasta ahora se ha hablado de la memorización de los significados de las palabras metas. Eso no implica que automáticamente se puede producir o recordar la forma fonológica que corresponde al significado. (¿Recuerda cómo se dice “maestro” en ruso?) Recordar la forma de la palabra normalmente es más difícil y cuesta más tiempo para aprender. A veces las mnemotécnicas también pueden ayudar en esta tarea. El siguiente es un ejemplo que el autor utilizó durante sus primeros intentos en el aprendizaje del español. Quería memorizar/recordar la forma fonológica de la palabra “borinquenia”. Aprendí sin problema el significado de la palabra (nativa femenina de Puerto Rico) y no tenía problemas en identificar el significado al escuchar la palabra. Sin embargo, no podía acordarme de la forma de la palabra cuando quería usarla productivamente. Todos los esfuerzos de grabarla mecánicamente en mi memoria fracasaron, hasta que propuse aprender y no olvidar la palabra. Examiné la forma de la palabra meta conscientemente y me di cuenta que suena como “boring” en inglés. Después busqué un contexto significativo: “boring Puerto Rican female!” (algo ridículo, casi imposible), pero funcionó. Siempre cuando quería hablar de puertorriqueñas, pero usando la otra palabra más única, automáticamente pensaba en “boring Puerto Ricans” que me dio el comienzo de la palabra meta y eso desencadenó rápidamente el resto de la palabra (véase ejemplo 1).

Ejemplo 1. Memorización y recuperación de la forma fonológica a través de una mnemotécnica.

(1) Memorización de la forma:

borinquenia - female from Puerto Rico
boring
boring Puerto Rican girl

(1) Recuperación de la forma:

Puerto Rican girls? - “boring”?

boring - eña
borinquenia

A veces los alumnos usan las mnemotécnicas espontáneamente para recordar la forma de una palabra difícilmente accesible sin haber recibido una instrucción explícita. En una investigación sobre problemas en la búsqueda de palabras de lenguas extranjeras (Ecke 1997) un alumno anotó como buscaba y recordaba la forma de la palabra meta “Husten” (“tos” en alemán). La anotación del alumno se presenta en el ejemplo (2) abajo.

Ejemplo 2. Hablante nativo de inglés buscando la forma fonológica “Husten” [“tos” en alemán]

Artículo: der, Sílabas: 2

Hu-

Huh

Houston (Texas)

Husten [tos]

Su comentario: “I thought about how I initially memorized that word: Houston has a very moist summer climate —bad for people who have trouble with their lungs. This method of recalling a word (placing myself mentally in the situation of seeing or studying the word) typically works well for me.”

[Me puse a pensar en cómo memoricé la palabra al principio: Houston tiene un clima de verano muy húmedo —malo para gente que tiene problemas con sus pulmones. Este método de recordar una palabra (ponerme mentalmente en una situación de ver o estudiar la palabra) normalmente funciona bien para mí.]

Obviamente el aprendiz encontró y usó la palabra “Houston” como palabra clave en el proceso de aprendizaje. También tuvo éxito en conectar los significados de la palabra meta (“tos”) con la palabra clave (“Houston”): El mal clima en “Houston” hace daño a los pulmones de la gente, causando “tos”.

Aunque existen pocas investigaciones que presenten el valor de las mnemotécnicas para la solución de problemas en la búsqueda de las formas léxicas, es posible que también pueden ser útiles para la producción de las palabras, en particular, para recordar palabras difíciles, como se mostró con los ejemplos de las palabras “borinquenia” y “Husten”. Véase también Moore y Surber (1992) cuyos resultados sugieren, por lo menos, el potencial de las mnemotécnicas para la producción de nuevas palabras en estudiantes principiantes.

Antes de resumir este artículo con sugerencias para el uso de las mnemotécnicas y hacer consideraciones sobre sus limitaciones, sería útil que el lector por sí mismo trate de aplicar esta técnica una vez más examinándola en una pequeña tarea de aprender el significado de 12 palabras rusas (ilustradas en la tabla 3). La columna izquierda contiene las palabras rusas, la columna derecha su significado, es decir, el equivalente en la traducción en español. En la columna de en medio se dan posibles palabras claves. Si el lector prefiere crear sus propias palabras claves, puede cubrir la columna de en medio con un pedazo de papel.

Tabla 3. Ejemplos para el autoaprendizaje de palabras rusas a través de las mnemotécnicas

Palabra Meta	Palabra Clave	Significado Meta
morie	morir (en el)	mar
shorm	estorbo (por)	tormenta
dévushka	vodka	muchacha
korabl'	guerrero	coral barco
gerói	pomo (bacardi)	héroe
pomoshh	lavar (cabello)	auxilio
plavat'	espacio	nadar
spasenie	por favor	rescate
potselúí	paciencia (hurocracia)	beso
poshhiotshina	tipo de medicina	cachetada
durák	acróbata (cayendo a la)	idiota
krovat'		cama

Después de esta práctica de aprendizaje en la cual el lector tuvo la oportunidad de examinar el funcionamiento de las mnemotécnicas y, tal vez, detectar problemas y límites de dicha técnica en su uso personal, se intentará resumir cuándo se deben aplicar las mnemotécnicas y cuáles son sus limitaciones.

¿Cuándo se recomienda el uso de las mnemotécnicas?

De acuerdo con investigaciones sobre el uso de las mnemotécnicas en el aprendizaje de LE (Atkinson 1975; Cohen 1987; Hall *et al.* 1981; Hulstijn 1997; Levin *et al.* 1979; Wang y Thomas 1992 entre otros) y con reportes de su aplicación práctica (Ecke 1997;

Kasper 1993) se puede sugerir lo siguiente para el uso de las mnemotécnicas en cursos de LE. Las mnemotécnicas son más efectivas cuando se aplican:

- (a) *por el maestro en la enseñanza explícita de listas de palabras*
- con alumnos a nivel de principiantes
 - con alumnos de edad infantil y alumnos menos experimentados en el aprendizaje de LE
 - en la enseñanza de LE que son tipológicamente diferentes (que contienen pocos cognados etc.)
 - en cursos intensivos (para principiantes)
- (b) *por el alumno en el aprendizaje individual*
- de palabras con significado difícil de reconocer
 - de palabras con forma fonológica difícil de recordar
 - con palabras claves de cualquier idioma (no solo de L1 sino también de L2, L3 etc., especialmente para estudiantes avanzados)
 - preferentemente con palabras claves concretas (fáciles de imaginar)
 - preferentemente con palabras claves cuyo significado se puede asociar fácilmente con el significado de la palabra meta

Limitaciones de las mnemotécnicas y conclusión

Se ha constatado anteriormente que las mnemotécnicas por lo general se pueden usar con todo tipo de estudiante. Sin embargo, se ha señalado que estudiantes avanzados aprovechan menos dichas técnicas en el aprendizaje de listas de palabras en comparación con estudiantes principiantes (Atkinson y Raugh 1975; Hall *et al.* 1981: 357). En una investigación reciente, van Hell y Candia Mahn (1997) demostraron que estudiantes avanzados recordaron menos palabras memorizadas a través de la mnemotécnica visual que palabras memorizadas a través de la repetición mecánica. Estudiantes sin experiencia en LE recuperaron la misma proporción de palabras en las dos condiciones. Un argumento para explicar esto es que los alumnos avanzados ya tienen adquirida una gama de estrategias y técnicas efectivas para el aprendizaje individual de palabras nuevas. Lawson y Hogben (1996) cuestionaron este argumento y encontraron que estudiantes con experiencia en LE usaban frecuentemente la repetición mecánica y sólo en pocas ocasiones técnicas de elaboración como las mnemotécnicas. En una investigación más reciente (Lawson y Hogben 1998), se demostró que un grupo de alumnos de nivel avanzado instruido en usar las mnemotécnicas recordó los significados de nuevas palabras consi-

derablemente con más frecuencia que un grupo de control del mismo nivel que usaba sus técnicas personales. Este resultado sostiene el potencial de las mnemotécnicas también para estudiantes avanzados. Sin embargo, es preciso mencionar que los estudiantes en aquella investigación pudieron usar la mnemotécnica de imagen junto con otras formas de la memorización elaborada (cualquier asociación entre la información nueva e información ya representada en la memoria). Es posible que si damos a los estudiantes la oportunidad de escoger y usar técnicas adicionales, aumente la flexibilidad y utilidad de los procesamientos elaborados durante la memorización, lo que facilita más el recuerdo del significado de las palabras. Es evidente la necesidad de más estudios que investiguen especialmente la eficacia de las mnemotécnicas visuales en combinación con otras formas de la memorización elaborada, especialmente para estudiantes con experiencia en el aprendizaje de LE.

Algunos críticos han argumentado que las mnemotécnicas requieren mucho tiempo para la generación de las asociaciones y que esto puede complicar la recuperación de la información meta. Los sujetos avanzados en el estudio de van Hell y Candia Mahn (1997) necesitaban más tiempo para la recuperación del significado de palabras memorizadas vía la mnemotécnica visual en comparación con palabras memorizadas por la repetición mecánica (p. 533). Es cierto que la memorización de una palabra nueva a través de asociaciones múltiples requiere tiempo, pero esa elaboración e integración de estructuras nuevas en representaciones ya establecidas también es una ventaja. Además existe cierta evidencia que el efecto de tiempo es mínimo (Kasper 1993: 248) y que el tiempo de procesamiento se reduce rápidamente con el uso repetido y la automatización del recuerdo. Asimismo se ha sugerido que la palabra clave se olvida (o no se activa) con la conexión una vez profundamente establecida entre el significado y la forma de la palabra (Kasper 1993: 246). Todavía existe cierta controversia sobre este asunto por lo que investigaciones adicionales serían deseables en el futuro.

Un aspecto no investigado hasta el momento es la cuestión de que si el uso de las mnemotécnicas promueve una producción léxica con cierto acento, especialmente cuando se usan atributos fonológicos de palabras claves de L1 u otra lengua distinta de la palabra meta. Interferencias, es decir, influencias transléxicas en el nivel fonológico podrían ser probables como consecuencia de la generación de palabras claves de L1 con el fin de producir formas fonológicas de palabras nuevas de LE. Sin embargo, este efecto fonológico es poco probable para el recuerdo de los significados de palabras metas.

Otro problema que puede ocurrir ocasionalmente es la posible confusión entre el significado de la palabra meta y algún significado relacionado que forma parte de la imagen generada o del contexto asociado por el estudiante. Sin embargo, estas confusiones rara vez se reportan en las investigaciones experimentales. Es posible que esto se limite a problemas iniciales que tienen los alumnos hasta entonces no familiarizados con la técnica. Además hay que señalar que estas confusiones ocurren también (y probablemente con más frecuencia) en el aprendizaje de palabras nuevas con métodos contextuales.

A pesar de las limitaciones antes mencionadas y de las cuestiones todavía no-solucionadas, las mnemotécnicas representan una herramienta alternativa y efectiva para la

enseñanza y el aprendizaje de palabras nuevas en una lengua extranjera, tanto para el reconocimiento del significado como para la recuperación de la forma fonológica. Es importante subrayar una vez más que las mnemotécnicas no se recomiendan como método general de la enseñanza o aprendizaje de lenguas extranjeras, más bien se pueden considerar como técnicas complementarias en el repertorio del profesor y del alumno para enriquecer y hacer más flexible el aprendizaje individual.

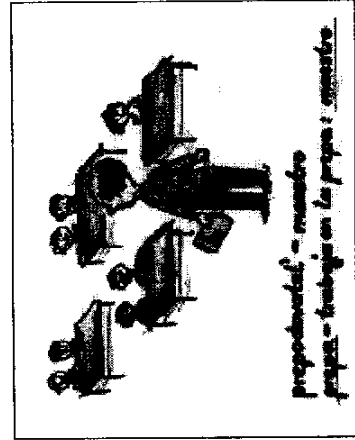
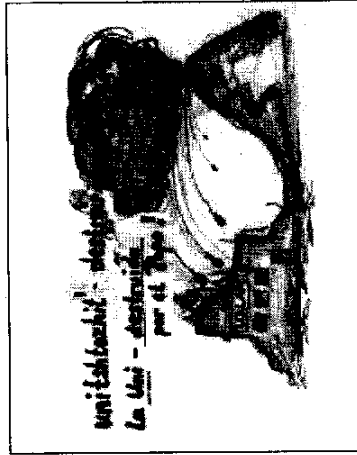
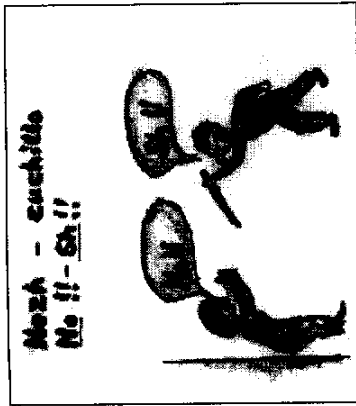
Bibliografía

- ATKINSON, R. C. (1975) "Mnemochnics in second language learning". *American Psychologist* 30: 821-828.
- ATKINSON, R. C. y M. R. RAUGH (1975) "An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary". *Journal of Experimental Psychology* 104: 126-133.
- AVILA, E. y M. SADOSKI (1996) "Exploring new applications of the keyword method to acquire English vocabulary". *Language Learning* 46(3): 379-395.
- BELLEZA, F. S. (1987) "Mnemonic devices and memory schemas". En: M. McDaniel y M. Pressley (eds.), *Imagery and related mnemonic processes: Theories, individual differences and applications*. New York, Berlin, Heidelberg, London, Paris, Tokyo, Springer-Verlag, pp. 35-55.
- CARNINE, D.; E. J. KAMEENUI y G. COYLE (1984) "Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words". *Reading Research Quarterly* 19: 188-204.
- COHEN, A. D. (1987) "The use of verbal and imagery mnemonics in second-language vocabulary learning". *Studies in Second Language Acquisition* 9: 43-62.
- DESROCHERS, A.; C. GELIANS y L. DEROY WIELAND (1989) "An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of German nouns and their grammatical gender". *Journal of Educational Psychology* 81(1): 25-32.
- ECKE, P. (1997, marzo) Foreign language learners' retrieval strategies for words that are on the tip of the tongue. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Annual Conference, Orlando, Florida.
- ECKE, P. y C. J. HALL (1998) "Tres niveles de la representación mental: Evidencia de errores léxicos en estudiantes de un tercer idioma". *Estudios en Lingüística Aplicada* 28: 15-26.
- ELLIS, N. (1994) "Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition". *AILA Review* 11: 37-56.
- HALL, J. W.; K. P. WILSON y R. J. PATTERSON (1981) "Mnemochnics: Some limitations of the mnemonic method for the study of foreign language vocabulary". *Journal of Educational Psychology* 73(3): 345-357.
- HIGBEE, K. L. (1977) *Your memory: How it works and how to improve it*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- HULSTIN, J. H. (1997) "Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications". En: J. Coady y T. Huckin (eds.), *Vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 203-224.

- HULSTIJN, J. H.; M. HOLLANDER y T. GREIDANUS (1996) "Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words". *The Modern Language Journal* 80: 327-339.
- KASPER, L. F. (1993) "The keyword method and foreign language vocabulary learning: A rationale for its use". *Foreign Language Annals* 26(2): 244-251.
- LENNON, P. (1996) "Getting 'easy' verbs wrong at the advanced level". *IRAL* 34(1): 23-36.
- LAWSON, M. J. y D. HOGGEN (1996) "The vocabulary learning strategies of foreign-language students". *Language Learning* 46(1): 101-135.
- LAWSON, M. J. y D. HOGGEN (1998) "Learning and recall of foreign-language vocabulary: Effects of keyword strategy for immediate and delayed recall". *Learning and Instruction* 8(2): 179-194.
- LEVIN, J. R.; M. E. LEVIN; L. D. GLASSMAN y M. B. NORDWALL (1992) "Mnemonic vocabulary instruction: Additional effectiveness evidence". *Contemporary Educational Psychology* 17: 156-174.
- LEVIN, J. R.; M. PRESSLEY; C. B. MCCORMICK; G. E. MILLER y L. SHRIBERG (1979) "Assessing the classroom potential of the keyword method". *Journal of Educational Psychology* 71(5): 583-594.
- MONDRIA, J.-A. y M. WIT-DE BOER (1991) "The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language". *Applied Linguistics* 12(3): 251-267.
- MOORE, J. C. y J. R. SURBER (1992) "Effects of context and keyword methods on second language and vocabulary acquisition". *Contemporary Educational Psychology* 17: 286-292.
- PRESSLEY, M. y M. AHMAD (1986) "Transfer of imagery-based mnemonics by adult learners". *Contemporary Educational Psychology* 11: 150-160.
- PRESSLEY, M.; BORKOWSKI, G. y C. J. JOHNSON (1987) "The development of good strategy use: Imagery and related mnemonic strategies". En: M. A. McDaniel y M. Pressley (eds.), *Imagery and related mnemonic processes: Theories, individual differences and applications*. New York, Berlin, Heidelberg, London, Paris, Tokyo, Springer-Verlag, pp. 274-297.
- PRESSLEY, M. (1987) "Children's use of the keyword method to learn simple Spanish vocabulary words". *Journal of Educational Psychology* 69(5): 455-472.
- PRESSLEY, M.; LEVIN, J. R.; NAKAMURA, G. V.; HOPE, D. J.; BISPO, J. G. y A. R. TOYE (1980) "The keyword method of foreign vocabulary learning: An investigation of its generalizability". *Journal of Applied Psychology* 65(6): 635-642.
- SCHMIDT, R. W. (1990) "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- STERNBERG, R. J. (1987) "Most vocabulary is learned from context". En: M. G. McKeown y M. E. Curtis (eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, pp. 89-105.
- VAN HELL, G. J. y A. CANDIA MAHN (1997) "Keyword mnemonics versus rote rehearsal: Learning concrete and abstract foreign words by experienced and inexperienced learners". *Language Learning* 47(3): 507-546.
- WANG, A. Y. y H. M. THOMAS (1992) "The effect of imagery-based mnemonics on the long-term retention of Chinese characters". *Language Learning* 42: 359-376.
- WANG, A. Y.; THOMAS, H. M. y J. A. OUELLETTE (1992) "Keyword mnemonic and retention of second-language vocabulary words". *Journal of Educational Psychology* 84(4): 520-528.
- WEISE, G. (1990) "Was haben Merkmalserkennung und -nutzung mit dem Lernerfolg zu tun? Eine Untersuchung zu kognitiven Aspekten des Fremdsprachenlexikerwerbs". *Deutsch als Fremdsprache* 27: 103-109.
- WHEELER, M. A. y H. L. ROEDIGER III (1992) "Disparate effects of repeated testing: Reconciling Ballard's (1913) and Bartlett's (1932) results". *Psychological Science* 3: 240-245.
- YATES, F. A. (1966) *The art of memory*. London: Routledge y Kegan Paul.
- ZECHMEISTER, E. B. y S. E. NYBERG (1982) *Human memory. An introduction to research and theory*. Pacific Grove, CA, Brooks/Cole Publishing Company.

Apéndice

Palabras claves e imágenes para la tabla 2



Grammaticality intuitions of bilingual and monolingual Basque EFL learners¹

María del Pilar García Mayo
Universidad del País Vasco

La mayor flexibilidad y conciencia metalingüística de la mente bilingüe se consideran factores que pueden contribuir a facilitar la adquisición de una tercera lengua. El objetivo del presente trabajo es averiguar si el bilingüismo tiene un efecto positivo en la conciencia metalingüística. La hipótesis de trabajo era que el bilingüismo (euskera-castellano) estaría relacionado con niveles superiores de conciencia metalingüística. Sesenta alumnos bilingües y sesenta monolingües cumplieron un test de juicios de gramaticalidad (conocimiento implícito) con corrección de las frases que considerasen agramaticales (conocimiento explícito). Los análisis que se llevaron a cabo para comparar los resultados de los grupos de la misma edad arrojaron diferencias significativas a favor del grupo de alumnos monolingües tanto en su conocimiento implícito como explícito del inglés. Estos resultados apoyan los obtenidos en trabajos anteriores en los que se indica que los monolingües no están en desventaja cuando adquieren una lengua extranjera.

Research has seen the greater flexibility and enhanced metalinguistic awareness of the bilingual mind as factors that can contribute to facilitating the acquisition of a third language. The aim of this study was to find out whether bilingualism does in fact have a positive effect on language awareness. Bilingualism (Basque-Spanish) was expected to be associated with higher levels of language awareness. Sixty bilingual and sixty monolingual students were asked to complete a grammaticality judgment task (implicit knowledge) with correction of sentences judged to be ungrammatical (explicit knowledge). The analyses carried out comparing the results of the same age groups show statistically significant differences in favor of the monolingual learners both in their implicit and their explicit knowledge of English. Our results support previous work which shows that monolinguals do not seem to be at a disadvantage when learning a foreign language.

¹ The research reported on in this paper was possible thanks to a grant by the Spanish Ministry of Education and Culture (DGICYT #9595-0025). This grant is here gratefully acknowledged. Our thanks also go to the teachers of the ikastola Lourdesko Arria in Uretxu-Zamarraga (Guipúzcoa), to the primary and high school teachers of the center in Romo (Vizcaya), and to Vicente Núñez Antón (Department of Econometrics and Statistics - University of the Basque Country) for the statistical analysis of the data here presented. All errors in their interpretation remain my responsibility.

Año 17, Número 29, Julio 1999

E L A

Estudios de Lingüística Aplicada



UNAM

CELE

Universidad Nacional Autónoma de México

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras



RECTOR

Dr. Juan Ramón de la Fuente

SECRETARÍA GENERAL

Lic. Enrique del Val Blanco

Secretario

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Lic. Ma. Aurora Marrón Orozco

Directora

Consejo Consultivo:

Charles Alderson, Lancaster University

Patrick Charaudeau, Université Paris XIII

Marilyn Do Couto Cavalcani, Universidade Estadual de Campinas

Luis Fernando Lara, El Colegio de México

Michael Long, University of Washington

José G. Moreno de Alba, Universidad Nacional Autónoma de México

Klaus Zimmermann, Universität Bremen

Comité Editorial:

Lucía Cámara, Carmen Curcó, Leonardo Herrera, Natalia Ignatieva,

Ma. Aurora Marrón, Alma Ortiz, Phyllis Ryan, Carmen Tobío, Monique Vercamer

Responsable del Comité Editorial: Phyllis Ryan

Editora responsable de *Estudios de Lingüística Aplicada*: Natalia Ignatieva

Editor Técnico: Ana Lucinda Torres Calderón

Apoyos Técnicos Editoriales: Ana Lilia Miranda Medina

Elaboración de portada: Ana Lucinda Torres Calderón

D.R. © 1981

año 17, núm 29, julio de 1999

Universidad Nacional Autónoma de México

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Circuito Interior, Cd. Universitaria, 04510 México, D.F.

cedito@servidor.unam.mx

IMPRESO Y HECHO EN MEXICO

ISSN 0185-2647

Contenido

Presentación

Natalia Ignatieva

7

Artículos

Desarrollo de macroestructuras en niños de primaria

Sylvia Rojas-Drummond, Laura M. Gómez, Ana María Márquez, Andrea Olmos, Margarita Peón, Maricela Vélez

13

Un modelo para el diagnóstico del perfil, intereses y prioridades de formación en lenguas extranjeras de los usuarios de un Centro de Estudios Autodirigidos

Javier Vivaldo Lima, María Virginia Mercau Appiani, Teresita del Rosario Caballero Robles, Ma. Teresa Flores Revilla

33

Resumen práctico de mnemotécnicas para el aprendizaje de palabras de lenguas extranjeras

Peter Ecke

55

Grammaticality intuitions of bilingual and monolingual Basque EFL learners

María del Pilar García Mayo

71

Crítica al enfoque de la enseñanza de la pronunciación en los programas comunicativos de inglés

María Eugenia Correa Breña

83