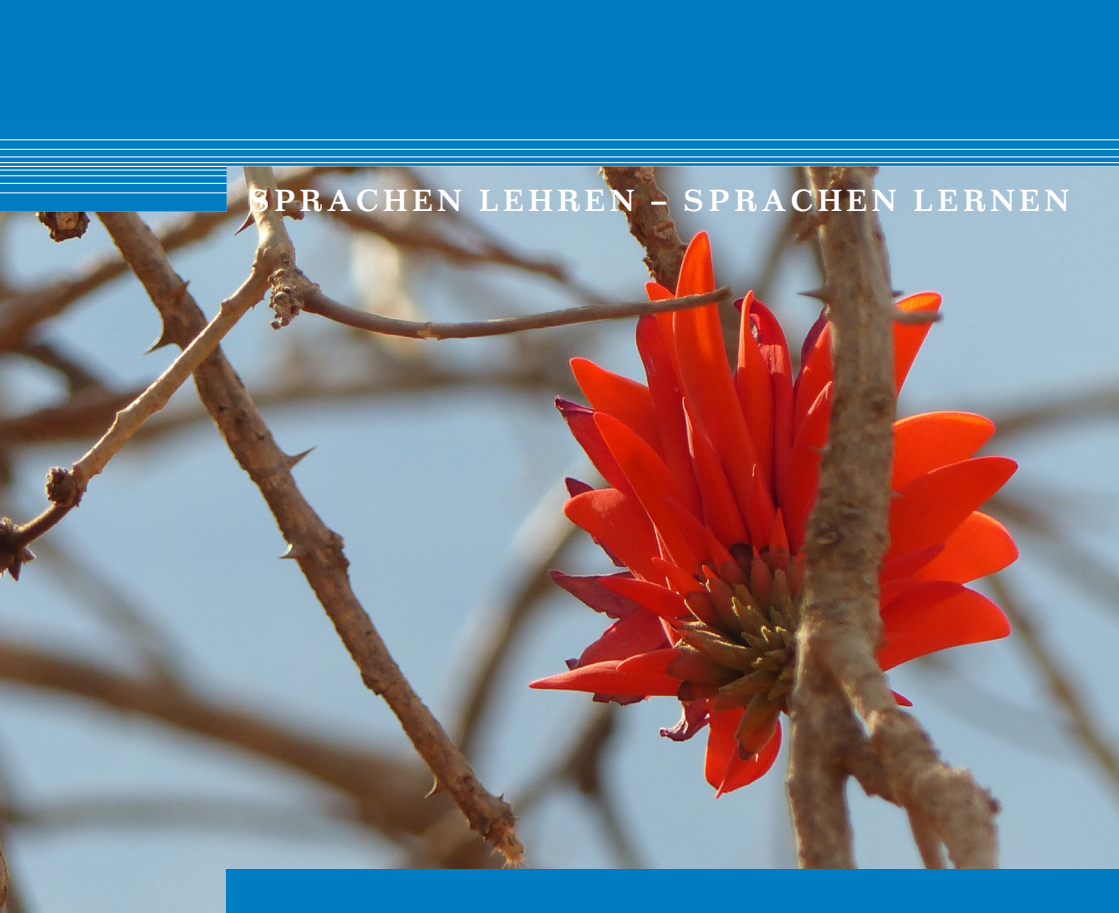




SPRACHEN LEHREN – SPRACHEN LERNEN

**Strategien im Kontext
des mehrsprachigen und
lebenslangen Lernens**

Martina Nied Curcio/
Diego Cortés Velásquez (Hg.)

T Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Martina Nied Curcio/Diego Cortés Velásquez (Hg.)
Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens

Sprachen lehren – Sprachen lernen
Herausgegeben von Peggy Katelhön und Martina Nied Curcio
Band 6

Martina Nied Curcio/Diego Cortés Velásquez (Hg.)

Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens

FFrank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: Korallenbaum in Swasiland © Martina Nied Curcio 2015

ISBN 978-3-7329-0451-8

ISBN (E-Book) 978-3-7329-9552-3

ISSN 2364-7116

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2018. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Einführung <i>Martina Nied Curcio & Diego Cortés Velásquez</i>	7
A model for learning strategies instruction in plurilingual reading <i>Elisabetta Bonvino, Diego Cortés Velásquez & Elisa Fiorenza</i>	19
Interkomprehensives Arbeiten in Kooperation <i>Steffi Morkötter & Anna Schröder-Sura</i>	39
Simultaneous Interpreting, process-oriented strategies and oral Intercomprehension <i>Salvador Pippa</i>	65
Zweisprachigkeit im DaF-Unterricht: Vom bilingualen zum pädagogischen „Code-Switching“ – und zurück. Versuch einer Standortbeschreibung <i>Susanne Lippert</i>	77
Strategien in der Förderung von Multilingual Awareness im Rahmen der Südtiroler Wanderausstellung „Sprachenvielfalt – in der Welt und vor unserer Haustür“ <i>Dana Engel & Sabrina Colombo</i>	101
Mehrsprachige und interkulturelle Bildungswege: Ressourcen mobilisieren, Strategien entwickeln <i>Anna Maria Curci</i>	125
„Das funktioniert ja wirklich!“ – Lernstrategien mit Lernszenarien fördern und berufsorientierte Fremdsprachenkompetenzen aufbauen Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis <i>Anne Sass</i>	139
Lexikalische Erwerbsstrategien auf der Basis primärsprachenunterrichtlicher Wortschatzarbeit <i>Wenke Mückel</i>	157
Kommunikationsstrategien in der fremdsprachlichen Produktion <i>Martin Lachout</i>	175
Vergleichs- und Transferstrategien in der universitären Mehrsprachigkeitsdidaktik <i>Katharina Salzmann</i>	191

Heuristische und rhetorische Herausforderungen meistern – Strategien für wissenschaftliches Formulieren in der L2 Deutsch <i>Sabine Dengscherz</i>	211
Strategien zum argumentativen Schreiben im Deutschen als dritter Fremdsprache und ihre Auswirkung auf die Textproduktion in anderen Fremdsprachen. Eine Studie mit italienischen Lernenden des <i>Liceo linguistico</i> <i>Daniela Sorrentino</i>	233
Erfolgreich sprachmitteln: Strategien zur Bewältigung mehrsprachiger Sprachmittlungsaufgaben <i>Peggy Katelhön</i>	259
Das adäquate Benutzen von Wörterbüchern, (Übersetzungs)korpora und Paralleltexten als strategische Kompetenz <i>Martina Nied Curcio</i>	285
Autorenverzeichnis	315

Einführung

Martina Nied Curcio

Diego Cortés Velásquez

Mit der Einführung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) (2001) und seiner Anwendung im Fremdsprachenunterricht wurde der/die Lernende in den Mittelpunkt gerückt und als *Sprachverwendende/r* definiert: *Handlungs- und kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht* bzw. *task based language learning*¹ sollte fortan im Fokus stehen, und dies im Hinblick auf *lebenslanges, autonomes und mehrsprachiges* Lernen. Dies bedeutete zugleich höchste Aufmerksamkeit auf das *Sprachkönnen* (anstelle von *Sprachwissen*) und auf die sprachlichen Fertigkeiten, den sog. *Skills*, zu legen.

Modern languages are now seen as the means that enable language users to function. They communicate in a defined context and are subject to specific constraints. As such, they must be able to mobilise a series of general, linguistic, pragmatic, sociolinguistic, sociocultural and other skills, together with communication strategies. (Beacco 2016: 33)

Im Zuge dieser Orientierung wurden Lernstrategien und deren Vermittlung im Fremdsprachenunterricht immer bedeutender. In einer globalen, digitalen und sich stets verändernden Gesellschaft gehören *lebenslanges* und (oft auch) *mehrsprachiges* Lernen zu den Grundvoraussetzungen eines sozial handelnden Bürgers. Man ist heute allgemein davon überzeugt, dass „ein bewusster Strategieeinsatz bei allen Fremdsprachenlernern effektives Sprachenlernen fördert“ (Rössler 2009: 165; vgl. ebenso Springer 1995), auch wenn der Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Lernstrategien und Lernerfolg stets in Relation zum Lerntyp und Lernstil oder dem Lernambiente (s. unten) steht. Lernstrategien dienen jedoch ins-

¹ Im Zentrum des Ansatzes steht das Konzept des *task*, „ein mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement, das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, innerhalb derer Themen bearbeitet, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden“ (Merten 2010: 7). Vgl. auch Bechtel & Fischer 2012, Ellis 2003.

besondere der Optimierung des Lernprozesses und sollten deshalb heutzutage ganz selbstverständlich zur Lernkompetenz eines jeden (Fremdsprachen)lernenden gehören.

Learners must acquire learning strategies, in other words the abilities to manage their own learning process, carry out self-assessments, set objectives, and observe and analyse how they mobilise and use their own skill, with a possible view to extending and broadening these attributes. (Beacco 2016: 33)

In der Forschung hatte man sich schon seit den 1970er Jahren vermehrt mit dem Thema Strategien und Strategienenerwerb auseinandergesetzt. Verschiedene empirische Untersuchungen wurden durchgeführt, um die Faktoren zu identifizieren, die die erfolgreichereren von den weniger erfolgreichen Fremdsprachenlernenden unterscheiden. (vgl. O'Malley & Chamot 1995, Stern, 1975; Rubin, 1975; Hosenfeld, 1976, 1977; Naiman et al, 1978) Aus diesen ersten Arbeiten geht hervor, dass die erfolgreichereren Lernenden spezielle „Techniken“ der Informationsverarbeitung einsetzen, um das Verständnis, das Lernen oder das Behalten von Informationen zu verbessern. Jedoch wurden je nach Forschungsschwerpunkt, theoretischem Background und methodischem Ansatz unterschiedliche Definitionen und Klassifikationen erarbeitet, und dies multipliziert in den verschiedenen Sprachen. Dabei wurde der Begriff *Strategie* nicht nur in der Fremdsprachendidaktik verwendet, sondern ebenso auf andere Disziplinen, wie der Theoretischen Linguistik, der Psychologie und Pädagogik angewandt. (vgl. Degache 2000) Eine Orientierung ist deshalb extrem schwierig und eine Zusammenfassung an dieser Stelle schlichtweg unmöglich.² In Verbindung mit der Definition von Lernstrategien stehen Begriffe wie z.B. *Handlungspläne* (Bimmel 1995), *Verfahren* (Töns-

² Für eine Übersicht in deutscher Sprache vgl. Bimmel/ Rampillon (2000: 51-77), Mandl/ Friedrich (2005), Martin/ Nicolaisen (2015), Wild (1998, 2006), Wildenauer-Józsa (2005: 63-72). In Bezug auf Publikationen in englischer Sprache soll nur auf Cohen (2011), Oxford (2011) und Weinstein & Mayer (1986) verwiesen werden. Die Publikation von Hurd & Lewis (2008) geht der Frage nach der Beziehung zwischen Lernerautonomie und Strategiengebrauch nach und hatte großen Einfluss im italienisch- (vgl. Mazzotta 1996; Mariani & Pozzo 2002; Mariani 2012), spanisch- (vgl. Beltrán 1993; García Herrero 2013; Fernández-Castillo 2016) und französischsprachigen Bereich (vgl. Cyr 1998; Bégin 2008; Bertochini & Costanzo 2011) Dabei ist zu unterstreichen, dass die älteren Publikationen haben nichts an Aktualität verloren und sind nicht nur in Bezug auf den terminologischen Aspekt weiterhin sehr interessant.

hoff 1997), *Teilmenge von mentalen Prozessen* (Grotjahn 1997), *thoughts and behaviours* (O'Malley & Chamot 1995), *Self-regulation* (Oxford 2011), *thoughts and actions* (Cohen 2011). Was allen Definitionen gemein ist, ist die *Zielgerichtetheit*, die *Intentionalität* und die *Bewusstheit*.

Im GER³ definieren die Autoren *Strategien* als

any organised, purposeful and regulated line of action chosen by an individual to carry out a task which he or she sets for himself or herself or with which he or she is confronted.

In dieser Hinsicht ist Wildenauer-Jószas Definition (2005: 66) zu betrachten, die Lern(er)strategien folgendermaßen formuliert:

Lern(er)strategien beim Fremdsprachenlernen sind bewusst im Lernerwissen repräsentiert und werden intentional vom Lernenden im Lernprozess eingesetzt, wobei der Einsatz fakultativ ist. Sie sind dabei zielgerichtet auf die Lösung eines sprachlichen Problems (indem Lernerhypothesen überprüft werden) oder auf die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnis. Aus kognitionspsychologischer Sicht steuert und kontrolliert der Lernende dabei den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen.

Auch Cohen (2011: 7) definiert *language learner strategies* als

Thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance.

Dabei betont er, dass es genau der Begriff *consciousness* ist, der eine spezifische Handlungsweise zur Strategie werden lässt.

Chudak (2008: 127) unterstreicht die Relevanz der Bewusstmachung der eigenen Lernwege und die des Übens von Strategien und Techniken. Dabei geht er über

³ Hier wird die Originalversion in englischer Sprache zitiert (Council of Europe 2001: 10)

die kognitiven Handlungen hinaus und schließt auch Strategien ein, die Motivation und Emotionen regulieren:

Ein solches Vorgehen kann einerseits zur Steigerung der Effizienz des Lernens und andererseits aber auch zur Stärkung der Motivation und des Selbstvertrauens der Lerner, zum Abbau des Leistungsstresses beitragen und so beim selbständigen Weiterlernen helfen (oder es gar erst ermöglichen).

Bei den unterschiedlichen Klassifikationsschemata geht es vor allem um ihre hierarchische Beziehung, ihre Zuordnung zu den einzelnen Fertigkeiten, ihre implizite oder explizite Anwendung und ihren schulischen und außerschulischen Einsatz. Eine Differenzierung in kognitive, metakognitive, affektive und soziale Strategien, wie sie oft vorgeschlagen wird, ist besonders für die Vermittlung im Unterricht interessant. Kognitive und metakognitive Strategien basieren auf dem Prinzip des expliziten Lernens, der gezielten Aufmerksamkeit und Bewusstmachung mit dem Ziel der Ausbildung einer höheren *Sprachlernbewusstheit* (*language learning awareness*).

Metacognitive strategies deal with preassessment and preplanning, online planning and monitoring, and postevaluation of language learning activities and of language use events. Such strategies allow learners to control their own cognition by coordinating the planning and organization of strategy use, the monitoring of their use, and the evaluation of how the use went in the learning process. *Cognitive strategies* deal with the crucial nuts and bolts of language use since they involve the awareness, perception, reasoning, and conceptualizing processes that learners undertake in both learning the target language (e.g., identification, grouping, retention, and storage of language material) and in activating their knowledge (e.g., retrieval of language material, rehearsal, and comprehension or production of words, phrases, and other elements of the target language).” (Cohen 2011: 19, Hervorhebung im Original)

In gleicher Weise wird dieser Aspekt im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik unterstrichen.

[...] mehrsprachiges Fremdsprachenlernen [ist] vor allem auch auf bewusstes Sprachlernen (*language learning awareness*), auf metakognitive Fähigkeiten und auf die Ausbildung individueller Sprachlernstrategien angewiesen. (Hallet & Königs 2010: 306)

Die positive Wirksamkeit von metakognitiven Strategien konnte gleichfalls in der Hattie-Studie bestätigt werden, in der diese im Ranking der Faktoren, die zu einem effektiven Lernen führen, an 13. Stelle (von 138) stehen. (Hattie 2009: 188-199, 297)

Viele Wissenschaftler (u.a. Chen 2007; Ellis & Sinclair 1989; Taylor et al. 2006; Tudor 1996) untersuchten mögliche Auswirkungen einer expliziten Lehre von spezifischen Strategien zur Verbesserung des Lernens und/oder der Nutzung einer L2. Empirische Forschungen aus der Sprachlehrforschung haben in den letzten Jahrzehnten Faktoren identifiziert, die das Fremdsprachenlernen positiv beeinflussen können. Neben einem massiven und strukturierten Input, der Erhöhung von produktiven Aktivitäten und der Steigerung der Motivation nehmen Methoden zur Aktivierung und verstärktem Einsatz von Lernstrategien einen besonderen Platz ein. Plonsky (2011) stellte dagegen in einer Meta-Analyse, die 61 Studien einschloss, fest, dass das explizite Unterrichten von Strategien nur eine mittelmäßige Effektivität auf das Lernen habe. Lernstrategien dürften nicht isoliert betrachtet werden, sondern müssten in Relation zu Unterrichtskontext und der Dauer der Interventionen betrachtet werden – Faktoren, die auch Hattie für ein erfolgreiches Lernen hervorhebt.

Auch die Autoren des GER (2001: §4) widmen dem metakognitiven Aspekt besondere Aufmerksamkeit, indem sie Deskriptoren und ihre Skalierung für *Pre-Planning*, *Execution*, *Monitoring* und *Repair Action* anbieten, was ein erster Schritt in Richtung konkreter Umsetzung in der Didaktik bedeutet.

Trotz vieler, nicht immer einheitlicher, Ergebnisse aus der Lernstrategie-Forschung behaupten Martin & Nicolaisen (2015), dass die Erkenntnisse anhand folgender Kernaussagen zusammengefasst werden können:

- Die besten Lernerfolge haben diejenigen Lernenden, die:
 - die an sich glauben,
 - über ein breites, gut eintrainiertes Lernstrategie-Repertoire verfügen, dass sie richtig, d.h. situations- und aufgabenadäquat, einsetzen können.
- ein breites Lernstrategie-Repertoire steht in einem engen Zusammenhang mit der Lernfreude, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, der schulischen Selbsteinschätzung und der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler.
- im Gegensatz etwa zur Intelligenz, die ebenfalls wichtig ist für die Erklärung von Leistungsunterschieden in der Schule, sind Lernstrategien durch die Lehrpersonen und Lerncoachs verhältnismäßig leicht und stark beeinflussbar.

Ihrer Meinung nach kann eine gezielte Förderung individuell aber auch durch allgemein-didaktische Prinzipien geschehen, wobei die Lehrperson eine extrem wichtige Rolle spielt. (Martin & Nicolaisen 2015: 57-64, vgl. auch Hattie 2009)

Trotzdem sind in der Forschung viele Fragen noch nicht ausreichend geklärt und auch die Vermittlung von Lernstrategien in der schulischen und akademischen Praxis erfolgt noch zu sporadisch. Dieser Band versteht sich als ein Beitrag, diese Lücke weiter zu schließen, indem neben empirischen Forschungsergebnissen ebenso didaktische Überlegungen und unterrichtspraktische Umsetzungen diskutiert und/oder vorgestellt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Strategien, im engeren oder weiteren Sinne, die insbesondere im Kontext des *lebenslangen* und *mehrsprachigen* Fremdsprachenlernens stehen.

Die Idee zu diesem Band entstand nach der Durchführung eines Studententages mit dem Titel „Le strategie nella didattica plurilingue“ (Strategien in der Mehrsprachigkeitsdidaktik) am 8. April 2016 am Istituto Italiano di Studi Germanici (Italienisches Institut für germanische Studien) in Rom, im Rahmen eines Forschungsprojekts, der auf extrem große Resonanz bei den Fremdsprachenlehrenden (unterschiedlicher Sprachen) stieß. Die lebhaften Diskussionen nach den Vorträgen und die äußerst aktive und motivierte Teilnahme der Lehrenden an den Workshops, sowie die Frage nach dem WIE der Vermittlung von Strategien im Unterricht waren der Anlass, uns mit verschiedenen europäischen Kollegen unterschiedlicher Institutionen auszutauschen und zu reflektieren, um anschließend gemeinsam diesen Band zu veröffentlichen.

In den einzelnen Beiträgen geht es sowohl um Strategien im Rahmen der Interkomprehension, der Tertiärsprachendidaktik, der Didaktik Deutsch als Fremdsprache, als auch um deren Anwendung in den verschiedenen Fertigungsbereichen wie schriftliche Rezeption und Produktion, Sprachmittlung oder beim Wortschatzerwerb. Aber auch bildungspolitische Diskussionen werden geführt.

In den ersten drei Beiträgen liegt der Schwerpunkt auf der Interkomprehension. Nach einem einführenden Überblick über Lernstrategien zeigen *Elisabetta Bonvino*, *Diego Cortés Velásquez* & *Elisa Fiorenza* auf, wie anhand der Methode von EuRom5 Lernende dazu gebracht werden können, Strategien insbesondere für die rezeptiven Aktivitäten zu entwickeln. *Steffi Morkötter* & *Anna Schröder-Sura* untersuchen kooperatives Arbeiten beim interkomprehensiven Lernen und gehen der Frage nach, in wie weit die Lernenden in derartigen Interaktionen individuell zur Lösung von Aufgaben beitragen können. *Salvador Pippa* präsentiert Strategien des Simultandolmetschens und schlägt ihre Verwendung beim interkomprehensiven Hörverstehen spanischer, europäischer portugiesischer und italienischer Texte vor.

Im Beitrag von *Susanne Lippert* geht es darum, endgültig mit dem Dogma der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht abzuschließen, indem sie den Gebrauch von L1 und L2 von DaF-Lehrenden in der unterrichtlichen Praxis aufzeigt. In Anlehnung an das Code-Switching bilingualer Sprecher plädiert sie für dessen expliziten Einsatz als Strategie.

Konkrete praktische Umsetzungen zur Strategievermittlung werden in den folgenden Beiträgen dargeboten. Im Mittelpunkt des Aufsatzes von *Dana Engel* & *Sabrina Colombo* steht die Südtiroler Wanderausstellung zum Thema „Sprachenvielfalt“, einer spezifisch praktischen und schulischen Umsetzung von Mehrsprachigkeitsprojekten. Nach einer Diskussion mehrsprachiger und interkultureller Bildungswege in Italien und dem Referenzrahmen für plurale Ansätze (RePA) präsentiert *Anna Maria Curci* zwei konkrete Beispiele aus dem CLIL-Unterricht (DaF in Verbindung mit Ernährungslehre und Kunstgeschichte) zur Aktivierung von Ressourcen und dem Aufbau komplexer Strategien. *Anne Sass* zeigt in ihrem Beitrag auf, wie ein auf dem Szenario-Ansatz basierendes Sprachtraining Lerntechniken und -strategien fördern und gezielt die für den beruflichen Alltag erforderlichen Sprachkompetenzen aufbauen kann. Im Aufsatz von *Wenke Mückel* liegt der

Fokus auf der Wortschatzarbeit im Primar- und Fremdsprachenunterricht. Die Autorin diskutiert, wie die Verbindung produktiver und rezeptiver Arbeit an Texten mit der Analyse lexikalischer Phänomene bereits in der L1 zu einem gut entwickelten mentalen Lexikon führen kann, das sich wiederum positiv für das Verstehen von mündlichen und schriftlichen Texten in der L1 und L2 auswirken kann. *Martin Lachout* stellt nach einem kurzen Überblick über die wichtigsten Klassifikationen von Kommunikationsstrategien eine Studie an seiner Universität vor, die das Verwenden von direkten und indirekten Strategien in Relation zu Gender und Studienrichtung, aber auch Zeit und Wortanzahl setzt. Aus diesen ersten Ergebnissen resultieren konkrete Empfehlungen zum Einsatz von Kommunikationsstrategien im Unterricht.

Die abschließenden vier Beiträge wurden thematisch zusammengestellt, da sie sich mit spezifischen sprachlichen Aktivitäten, wie der schriftlichen Rezeption und Produktion sowie der Sprachmittlung widmen. Nach einem Überblick über verschiedene mehrsprachige Ansätze stellt *Katharina Salzmann* ein konkretes Beispiel zur integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik vor, das aufzeigt, welche Strategien während des Lesens von Paralleltexten verwendet werden und wie diese für eine Erhöhung der metalinguistischen Kompetenzen eingesetzt werden können. *Sabine Dengscherz* weist anhand einer Fallstudie exemplarisch auf, wie sich eine ungarische Probandin mit heuristischen und rhetorischen Herausforderungen auseinandersetzt, verschiedene Sprachen dabei verwendet und zu ihrer Bewältigung unterschiedliche Strategien einsetzt. *Daniela Sorrentino* stellt in ihrem Aufsatz eine Studie zur Förderung des argumentativen Schreibens im Deutschen als Tertiärsprache vor und geht dabei auf mögliche Auswirkungen auf die Textproduktion in anderen Fremdsprachen ein. *Peggy Katelhön* diskutiert die Rolle von Sprachmittlung in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und stellt mögliche Lernstrategien zur erfolgreichen Realisierung mehrsprachiger Sprachmittlungsaufgaben vor. Ergebnisse aus der Wörterbuchforschung zeigen, dass die Net-Generation Hilfsmittel wie bspw. Wörterbücher nicht adäquat verwendet. Aus diesem Grund führte *Martina Nied Curcio* eine Fallstudie im Bereich der Sprachmittlung durch, in der die eingesetzten Strategien bei der Verwendung eines Wörterbuchs bzw. eines Paralleltexts in der L2 verglichen wurden, um schließlich darzulegen, wie wichtig der strategische Einsatz von Hilfsmitteln, ihr Vergleich und die Reflexion darüber ist.

Allen Beiträgen ist nahezu gemeinsam, dass sie für einen Einsatz der Strategien und ihre bewusste Reflexion im Unterricht plädieren, um zu einer höheren *language (learning) awareness* zu gelangen und das mehrsprachige Lernen zu fördern.

BIBLIOGRAPHIE

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M.; CAVALLI, M.; COSTE, D.; EGLI CUENAT, M.; GOULLIER, F. & PANTHIER, J. (2016): *Guide fort he development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.

BÉGIN, C. (2008): "Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié", in: *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.

BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

BERTOCHINI, P. & CONSTANZO, E. (2011): "La notion de stratégie d'apprentissage", in: *Le Français dans le Monde*, 373, 76-89.

BIMMEL, P. (1995): „Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsfragen“, in: *Fremdpsrache Deutsch*, Sondernummer, 16-21.

BIMMEL, P. & RAMPILLON, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache)*. Berlin: Langenscheidt.

CHEN, Y. (2007): "Learning to learn: The impact of strategy training", in: *English Language Teaching Journal*, 61, 20–29.

CHUDAK, S. (2008): „Training von Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht“, in: CHLOSTA, C.; LEDER, G. & KRISCHER, B. (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag, 125-140.

COHEN, A. D. (2011): *Stategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Pearson Education Limited.

COUNCIL OF EUROPE (2017): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>

CYR, P. (1998): *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.

DEGACHE, C. (2000): “La notion de “stratégie” dans l’espace interdidactique”, in: BILLIEZ, J.; FOERSTER, C. & SIMON, D.-L. (eds.): *La didactique des langues dans l’espace francophone : unité et diversité, Actes du 6è colloque ACEDLE, Grenoble, 5-6 novembre 1999*, 147-159.

ELLIS, G., & SINCLAIR, B. (1989). *Learning to learn English: Teacher's book*. Cambridge: Cambridge University Press.

EUROPARAT (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

FERNÁNDEZ-CASTILLO, A. (2016): “Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua”, in: *ReiDoCrea*, 4, 491-404

GARCÍA HERRERO, M. M. (2013): “Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera”, in: *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 53-76.

GLABONIAT, M.; MÜLLER, M.; RUSCH, P.; SCHMITZ, H. & WERTENSCHLAG, L. (2005): *Profile deutsch. A1-C2*. Berlin München Wien Zürich New York: Langenscheidt.

GROTHJAHN, R. (1997): „Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung“, in: RAMPILLON, U. & ZIMMERMANN, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 33-76.

HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. (2010): „Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen“, in: HALLET, W. & KÖNIGS, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, 302-307.

HATTIE, J.A.C. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London New York: Routledge.

HOSENFELD, C. (1976): “Learning about Learning : Discovering Our Students' Strategies”, in: *Foreign Language Annals*, 9, 117-129.

HOSENFELD, C. (1977): “A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners”, in: *System*, 5, 110-123.

HURD, S. & LEWIS, T. (2008): *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Cleveland: Multilingual Matters.

MANDL, H. & FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen et al.: Hogrefe.

MARIANI, L. (2012): “Le strategie comunicative interculturali. Insegnare a interagire in un’educazione linguistica plurilingue e multiculturale”, in: *Italiano LinguaDue*, 4(2), 336-345.

MARIANI, L. & POZZO, G. (2002): *Stili, strategie e strumenti nell’apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.

- MARTIN, P.-Y. & NICOLAISEN, T. (Hrsg.) (2015): *Lernstrategien fördern. Modelle und Praxis-szenarien*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- MAZZOTTA, P. (1996): *Strategie di apprendimento linguistico e autonomia dello studente*. Bari: Adriatica Editrice
- NAIMAN, N.; FRÖLICH, M.; STERN, H.H. & TODESCO, A. (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. (1995): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.
- PLONSKY, L. (2011): "The Effectiveness of Second Language Strategy Instruction: A Meta-analysis", in: *Language Learning*, 61(4), 993-1038.
- RÖSSLER, A. (2009): „Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 38, 158-174.
- RUBIN, J. (1975): "What the 'good language learner' can teach us", in: *Tesol Quarterly*, 9, 41-51.
- SPRINGER, C. (1996): *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Ophrys: Collection autoformation et enseignement multimédia, CNEAO.
- TAYLOR, A.; STEVENS, J. R. & ASHER, J. W. (2006): "The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension", in: Norris, J. & Ortega, L. (eds.): *Synthesizing research on language learning and teaching*. Philadelphia: Benjamins.
- TÖNSHOFF, W. (1997): „Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren“, in: Rampillon, U. & Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 203-216.
- TUDOR, I. (1996): *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEINSTEIN, C. E. & MAYER, R. E. (1986): "The teaching of learning strategies", in: WITTRICK, M. C. (ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 315-327.
- WILDENAUER-JÓZSA, D. (2005): *Sprachvegleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

A model for learning strategies instruction in plurilingual reading¹

Elisabetta Bonvino

Diego Cortés Velásquez

Elisa Fiorenza

ABSTRACT

In this paper, we present an instruction model for learning strategies based on an Intercomprehension (IC) approach, namely the pluralistic approach that aims to develop the natural tendency of speakers to understand a linguistic variety related to their first language (L1). Thus, the objective of this work is to illustrate how *EuRom5*, an IC based methodology, can represent a model for teaching learning strategies from a plurilingual perspective.

In order to do so, in the first part of the paper we present a brief overview of the literature about learning strategies in second language learning with a focus on models for teaching learning strategies. Subsequently, the *EuRom5* Model is discussed in terms of the techniques used to lead learners to develop comprehension strategies.

1. Introduction

This study focuses on a teaching model based on the teaching practice of Intercomprehension, aiming at developing comprehension strategies, considered as a subcategory of learning strategies. The main objective of this work is to show how it is possible to train language learners in the use of learning strategies through a plurilingual approach.

Although the possibility to thoroughly investigate the learners' internal reality has been repeatedly questioned (Seliger 1983; Ellis 1986; Kellerman 1991), many

¹ The paper is the result of the close collaboration of the authors; however, for academic purposes, Elisabetta Bonvino is responsible for Sections 1, 3.1.4, 3.1.5, 3.1.6, and 3.1.7; Diego Cortés Velásquez for Sections 3, 3.1, 3.1.2, 3.1.3 and Elisa Fiorenza for Sections 2 and 4.

researchers agree on recognizing a relevant place for learning strategies. (Cohen & Macaro 2007)

Research in this field has been trying to answer the following questions:

- (a) Is it possible to observe, define and describe learner strategies?
- (b) How should learner strategies be classified?
- (c) What is the relationship between strategies and the learner's traits?
- (d) To what extent does cultural environment affect strategic behaviour?
- (e) Is it possible to teach learning strategies?
- (f) To what extent can learned strategies be used in new tasks?

The current study will focus on different taxonomies of learning strategies (bullet b), and on strategy teaching, describing some existing teaching models (bullet e). Part One of the current study examines some definitions of the construct as it is presented in strategy research. This part subsequently identifies some existing taxonomies. Part Two discusses the necessity of teaching strategies to language learners, and provides an insight into some models for teaching strategies. Finally, we will present our proposal of a model of written comprehension strategies instruction, based on the *EuRom5* methodology. This methodology is rooted in the field of teaching receptive intercomprehension,² considered as the « capacité de comprendre un texte (oral ou écrit) dans une langue inconnue mais, éventuellement, apparentée à une /plusieurs autre/s présente/s dans le répertoire langagier de l'individu ». (Carrasco Perea 2010: 7)

2. Learning strategies: definitions and classifications

Firstly, we believe it is important to distinguish strategies and processes while researching second language acquisition. We agree with Cohen & Upton (2006:

² For a short introduction on intercomprehension, see 2.2. For a detailed epistemological discussion about the concept, see – among others – Cortés Velásquez 2015 and the special issue of the review *Redinter* (edited by Ferrão & Ollivier 2010) dedicated to it.

2), who describe processes and strategies as follows: “while processes are general, subconscious or unconscious, and more automatic, strategies are subject to control, more intentional, and used to act upon the processes”. Therefore, the discriminating factor between them is the degree of intentionality and control the learner has on them. Oxford (1990) defines learning strategies: as “behaviors or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable”. This definition implies two further steps: 1) stating the existence of elements that can be controlled by learners to improve their learning process, and 2) that noticing such strategies may have positive effects on learning. (Degache 2000)

Early research on learner strategies dealt mainly with identifying the features of the good learner (Stern 1975; Rubin 1975; Naiman et al. 1978, 1996), suggesting various strategy classifications, not always supported by an explicit theoretical framework.

In the last forty years, interest in this topic has been growing increasingly.³ Although some studies highlighted important problematic issues, such as the lack of a direct connection between strategy awareness and success in L2, or the strong individual connotation of the strategies which hardly can be transferred from a person to another learner (cfr. Rees-Miller 1993), a significant branch of research shows that it is possible to teach how to use strategies. (Chamot 2005)

Until now, authors in the field of learning strategies agree on some claims, which can be considered a programmatic answer to the questions stated at the beginning of the present paper: (Grenfell & Macaro 2007: 27)

- (a) Learner strategies are accessible and can be described.
- (b) A strategy is a construct that can be defined also in practical terms.
- (c) Strategies are important because they are associated with successful learning.

³ See Oxford & Cohen 1992, LoCastro 1994.

- (d) Some learners are more likely to use strategies or use them more successfully than others;
- (e) Strategies can be taught and learners, as a result, can develop more effective strategic behaviour.

Throughout the years, we have seen a growing awareness that strategies are not ‘good’ or ‘bad’ *per se*, but it is how the learner uses them that makes them more or less effective, according to his/her goals and priorities. In particular, Macaro (2001) emphasized the necessity to shift the attention from the ‘good learner’ to the analysis of the context and the reasons behind the use of a certain strategic behaviour. We thus observe a shift in interest from the general profile of the learners and the quantitative measurement of strategies, to the quality of the individual’s strategic choices, the metacognitive aspect and the specific context of occurrence. Detailed studies suggest that many variables, such as working memory, motivation and linguistic resources influence the use of certain strategies. (Macaro 2001: 264)

2.1. Cognitive, metacognitive and socio-affective strategies

As previously discussed, there has been a growing need to provide research on learning strategies within a theoretical framework. O’Malley & Chamot (1990) suggested applying John Anderson’s theory of cognitive psychology (1983, 1985) to the research on strategies. As stated by Grenfell & Macaro (2007), Anderson argued the existence of two different types of information processing, one ‘declarative’ or ‘knowledge of’, and one ‘procedural’ or ‘knowledge how’. Additionally, O’Malley & Chamot suggest that strategies can be divided into three types: (1) cognitive, (2) metacognitive, and (3) socio-affective. The first type refers to the mental processing of language, oriented to achieve goals or solve problems; the second type controls the cognitive process; the third type refers to all those strategic actions linked to social and affective aspects. A different classification is proposed by Oxford (1990), who suggests a distinction between direct and indirect strategies. Direct strategies involve direct using the target language(s); in-

direct strategies support learning, without necessarily involving the target language(s).

More recently, Oxford (2011) defines cognitive strategies as “the construction workers”, since they allow the learner to build ‘schemas’⁴ – internal mental representations – as well as more elaborate, integrated and automatic structures.

Ideally, these strategies are under the control of metacognitive strategies, meaning that they are used in a planned and organized way.

In the Strategic Self-Regulation Model (or “S²R”) presented by the author, there are six cognitive strategies:

- (a) Using the senses to understand and remember
- (b) Activating knowledge
- (c) Reasoning
- (d) Conceptualizing with details
- (e) Conceptualizing broadly
- (f) Going beyond the immediate data

A good use of such strategies allows the learner to interact with the study material, through its manipulation. Indeed, cognitive strategies include being able to classify, underline, process, transfer, use tools such as dictionaries and glossaries, make inferences to deduce the meaning of a word, simplify (for example, by skipping optional elements or paraphrasing), or not lose the thread.

In the “S²R” model proposed by Oxford (2011), the ability to self-regulate is at the centre of the model: this ability has been studied in depth by many authors, from various perspectives and under different labels, for example “learner-self-management”, “learner self-direction”, “mediated learning”, etc. The model de-

⁴ ‘Schemata’ is the plural form of ‘schema’, which refers to the mental structure through which learners organize information. A ‘schema’ includes what the learner knows about a specific topic, as well as interrelations among the components of such knowledge. (Chi et al. 1982, in Oxford 2011)

defines it as “deliberate, goal-directed attempts to manage and control efforts to learn the L2”. (Definition based on Afflerbach et al. 2008, cited by Oxford 2011)

According to this model, metacognitive strategies are considered “the construction manager”, as they function by directing, arranging, obtaining resources, coordinating, monitoring and evaluating the construction of L2 knowledge. According to the author, there are eight metacognitive strategies:

- 1) Paying attention to cognition
- 2) Planning for cognition
- 3) Obtaining and using resources for cognition
- 4) Organizing cognition
- 5) Implementing plans for cognition
- 6) Orchestrating cognitive strategy use
- 7) Monitoring cognition
- 8) Evaluating cognition

Finally, socio-affective strategies refer to the sphere of interaction with the text, the professor and the peers, such as asking for explanations, cooperating with peers to solve problems, getting information. These strategies are more linked to interaction, and for this reason, they are not presented in this paper.

Other works focused on strategies for developing single skills (listening, reading, writing), using taxonomies that partially overlap with those mentioned here, or on specific competencies such as the lexical one.

In their remarkable work on the use of metacognitive strategies for developing oral competence, Vandergrift et al. (2006) and Vandergrift (2007), show the existence of a correlation between the use of metacognitive strategies and proficiency in oral comprehension.

2.2. The concept of strategy in teaching intercomprehension

The practice of teaching intercomprehension (IC) aims to promote plurilingualism in the individual and maintain language policies supporting multilingualism.⁵ It proposes a communicative model in which people communicate using their own language by encouraging the development of the competences required for a successful communication.

Most of the many projects on IC that have been developed in recent years target developing written comprehension, especially among romance languages. Although there is great diversity in objectives and techniques, all methodologies based on IC share the following principles, which represent the common denominator of teaching IC: plurilingual approach, use of partial competences, attention to comprehension, reflection on language(s), development of strategic and metacognitive knowledge and competences. Almost all the teaching paths based on IC aim to raise learners' awareness of comprehension processes, therefore allowing students to develop specific strategies connected with analogy, approximation (or 'ambiguity tolerance'), association, transfer, inference and metalinguistic activity.⁶

Undoubtedly, using plurilingual teaching materials to simultaneously work on several target languages leads to activating interlinguistic comprehension strategies. Research on the role of strategies in the teaching practice of IC is sparse. Expanding on research by Oxford (2011) and Cyr (1996), Chazot (2012) identified cognitive and metacognitive strategies used by some users of Limbo.⁷

In the activity of reflection on the learner's own learning process, reflection on target language(s) working principles is a key factor for our analysis.

⁵ Following the latest CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition, September 2017), in the present article we consider multilingualism as the "coexistence of different languages at the social or individual level" and plurilingualism as "the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner".

⁶ See, among others, Degache & Melo 2008; Escudé & Janin 2010, Bonvino et al. 2011; De Carlo 2011; Caddéo & Jamet 2013; Ollivier & Strasser 2013; Benucci 2005; Cortés Velásquez 2015; Dolci & Tamburri 2015.

⁷ Limbo is a videogame for children and teenagers developed by *Unione Latina* to learn Portuguese and Spanish following IC principles.

See: <http://unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo/it>.

Degache (2001) discusses the results of a study on metalinguistic reflection in the Galatea Project, showing the advantages this reflection has on enhancing the comprehension ability of the students involved in the project. As stated in Gombert (1990), metalinguistic actions can be defined as “des processus cognitifs de gestion consciente soit des objets langagiers soit de leur utilisation”, that is processes to manage language, as object, and in terms of language use.⁸

3. Learning strategies: teaching models

The studies briefly reviewed above show that teaching strategies allow students to be aware about the strategies they use, to self-evaluate the strategies used, to learn and practice new strategies and use them in new tasks. (Chamot 2004)

It is necessary then to individualise the learning context in order to enhance the students' strategies development (Grenfell & Macaro 2007) and to account for the importance of the explicit teaching of strategies.

Table 1 shows a summary of the three main models for teaching strategies, as presented by Chamot (2004): SSBI Model (Cohen 1998), CALLA Model (Chamot 2005; Chamot et al. 1999) and Grenfell & Harris Model (1999). In the fourth column we introduce the proposal of *EuRom5* Model, described with its key features.

The four models presented in table 1 agree on the central role of knowledge awareness and the use of strategies. Furthermore, all four state that it is crucial to provide students with opportunities to practice the strategies and to learn to use them autonomously. Finally, students should be able to evaluate which strategies to use depending on the task they are supposed to do and whether a strategy works effectively.

⁸ For advantages of a metacognitive training, see Cortés Velásquez 2015.

SSBI Model (Cohen 1998)	CALLA Model (Chamot 2005; Chamot et al. 1999)	Grenfell & Harris (1999)	<i>EuRom5</i> (Bonvino et al. 2011)
Teacher as diagnostician: Helps student identify current strategies and learning styles. Teacher as language learner: Shares own learning and thinking processes. Teacher as learner trainer: Trains students how to use strategies Teacher as coordinator: Supervises student's study plans and monitors difficulties Teacher as coach: Provides ongoing guidance on students' progress.	Preparation: Teacher identifies students' current learning strategies for familiar tasks. Presentation: Teacher models, names, explains new strategy; asks students if and how they have used it. Practice: Students practice new strategy; in subsequent strategy practice, teacher fades reminders to encourage independent strategy use. Self-evaluation: Students evaluate their own strategy use immediately after practice. Expansion: Students transfer to new tasks, combine strategies into clusters, develop repertoire of preferred strategies. Assessment: Teacher assesses students' use of strategies and impact on performance.	Awareness raising: Students complete a task, and then identify the strategies used. Modelling: Teacher models, discusses value of new strategy, makes checklist of strategies for later use. General practice: Students practice new strategies with different tasks. Action planning: Students set goals and choose strategies to attain those goals. Focused practice: Students carry out action plan using selected strategies; teacher fades prompts so that students use strategies automatically. Evaluation: Teacher and students evaluate success of action plan; set new goals; cycle begins again.	Exposure to a text: Learners are exposed to a text in a language never studied before; learners use their own strategies for understanding it. Transposition of meaning: Trainer asks a student to translate the text into his/her L1. By doing so, teacher and other students observe the strategies used by the learner. Think aloud: While translating to L1, the learner is asked to explicitly state his/her strategies for understanding the text. Alternating top-down/ bottom-up: When in trouble, teacher asks student to use inferencing strategies Eliciting through questions: Teacher continuously asks the student to use metacognitive strategies to plan, monitor and evaluate comprehension. Resourcing: When necessary, teacher asks the learner to use tools for incomprehensible elements (dictionary, grammar explanation etc.) Focused practice: Students apply strategies to reading new texts in other target languages.

Table 1: Models for language learning strategy instruction (adapted from Chamot 2004).

Accordingly, a detailed description of a strategies teaching model derived from *EuRom5* methodology is presented.

3.1. EuRom5: a model for learning strategies instruction in plurilingual reading

Eurom5 can be defined as a methodology to help learners develop comprehension strategies in plurilingual reading.⁹ The methodology is tailored to speakers (L1 or L2) of one of 5 Romance languages (Portuguese, Spanish, Catalan, Italian and French), adults with a good educational background and who are good readers in L1. The main principle underpinning this approach is Intercomprehension, that is, that linguistic distance in Romance languages group allows the speaker of one of these languages to understand a text in one of the other languages, even if he/she has never encountered that language before.

The objective of *Eurom5* is to train the learner to understand newspaper articles dealing with general topics in a short time (approximately 35/40 hours). During a session the students are requested to read up to four texts, each in a different language. The final task of a session is to understand the texts and to be able to relay its message.

At the end of the course students can reach B1 or partial B2 level. This means that they are able to read newspaper articles by themselves or different texts related to their interest areas, using a dictionary to look for those few words they cannot understand. The *EuRom5* method focuses on five big issues highlighted by most recent language instruction studies:

- (a) Exploiting learner's own knowledge. In this case, the similarity between Romance languages
- (b) Applying reading strategies normally used in L1 and transferring them into L2 thereby discovering new reading strategies
- (c) Approach to simultaneous learning of languages
- (d) Attention to the reading process
- (e) Exposing the learner to massive and structured input

⁹ A detailed description of *EuRom5* is presented, among others, in Bonvino et al. 2011; Fiorenza & Bonvino 2011; Cortés Velásquez 2015.

Reading in L2 is seen as a complex combination of linguistic-cognitive processes, as it involves the reader using various strategies in order to reconstruct the meaning of a text in a flexible and interactive way. In this context, the objective of the *Eurom5* methodology is to help learners to 1) understand and interpret a text using a global approach to the meaning by learning how to transfer reading strategies currently in their repertoire, and 2), discover new ones. Examples of such strategies include: decoding texts by splitting up some words or by identifying important similarities between their L1 and other languages, exploiting interlinguistic transparency (without losing sight of the entirety of comprehension) and integrating textual and extra textual information.

Consequently, the main principles of *EuRom5* are presented: 1) exposition to rich input; 2) transposition of sense; 3) think aloud; 4) inference and alternation of top-down/bottom-up; 5) elicitation through questions; 6) resourcing; 7) focused practice.

3.1.1. Exposition to rich input

Right from the first session, learners must deal with a text in a language they have never studied before with the goal of understanding it. To facilitate comprehension, the translation of the title and the reading aloud of the entire text by a native speaker are provided. After reading and listening to the text, the learner tries hard to understand the meaning in a completely independent way. This kind of activity concerns languages never studied before by the learners, and since it is based on a *problem solving* approach, it is experienced as a stimulating challenge, which increases motivation thereby relieving the learner's anxiety. Since the learners have never experienced any explicit teaching of these languages, they generally join in the challenge with enthusiasm.

It is essential to stress that the input provided to the learner is rich. By ‘rich’ we mean that the texts have not been simplified or elaborated but taken from their natural context (i.e. newspapers and online journals) and presented to the learners. As a result, the input proposed by *EuRom5* can provide opportunities to reflect on target languages’ features and comprehension strategies.

3.1.2. Translating and comparing

As a main task, the student is invited to translate the relevant text into his/her own L1. This sort of impromptu translation is a very well-known technique in translation studies and it is used both as a practice and as a strategy for training translators. *EuRom5* authors prefer to name this technique ‘transposition of sense’, highlighting the fact that the sense, and not the linguistic form, is the focus of the task.

The transposition of sense can be subsumed as follows. Above all, this technique permits the teacher to check on what was understood by the student and at the same time to observe the strategies used by the students while dealing with the text. It facilitates validation and praise of what is well done by the learner, and, where necessary, guidance in the adjustment of the strategies contingent upon apparent difficulties in understanding.

This technique represents an alternative to other tools (i.e. comprehension tests and questionnaires) that clearly impose a system that does not permit observation of what the reader has actually comprehended. The transposition, along with the retrospective interview at the end of the reading, allows the teacher and the researcher to observe those mechanisms activated during the reading process. Combined, this provides precious data about the text comprehension (i.e. the product of comprehension) or about how the readers perceive the way they read. (Bonvino et al. 2011)

3.1.3. Think aloud technique

During *EuRom5* sessions the teacher uses what can be interpreted as a teaching realization of the think-aloud protocol (or verbal report). The think-aloud technique is the verbalisation of the thought in act by the reader while reading the text. Such technique is widely used in research about learning strategies. Nevertheless, there are critics that argue that the use of this technique can alter the natural flow of the student mental processes. In our opinion, not using this technique could make it quite difficult to access those comprehension processes. (See Bonvino & Cortés 2016; Bonvino & Pippa 2015)

During this think-aloud phase, the learner can benefit from shared strategies by other classmates and from getting teacher’s and peers’ feedback. Learners and

teachers can ascertain that comprehension not necessarily follows a one-way path but that the meaning of the text can be achieved through numerous paths. It often happens that during the verbalisation of thought different students realize they were using different strategies to understand the same text. As stated by Barnes (1976: 28), and also from our observations during the *EuRom5* practice, learners that are able to better manage their think-aloud process are those who can better formulate comprehension hypothesis, being able to evaluate them. This ability is one of the target abilities of educational IC.

3.1.4. Inference and alternation of *top-down*/*bottom-up*

While reading a text, the reader gets information from two kinds of processes. The first process leads the reader to source information from linguistic data, that is, from the different elements that compose the text: graphemes, morphemes, lexical unities, syntactic order and sentences. This process has been called bottom-up. The second process allows the reader to get information from his/her own prior knowledge, from what he/she knows about how the world works, about concrete facts, about pragmatic rules in a specific language/culture. This process is commonly known as top-down. Both processes offset each other automatically. A good L1 reader, or a very good L2 reader, can normally manage both processes simultaneously, while it is not the same for a L2 reader in the first stages of language learning.

A complementary process is inference. Inference is creating a mental representation of a meaning based on the information obtained through top-down and bottom-up processes and by reasoning. As stated by several scholars (see Blanche-Benveniste & Valli 1997; Blanche-Benveniste et al. 1997; Castagne 2007), inference can be described as a central process in IC.

It is important to note that, even if sometimes the lexical transparency seems to facilitate the activation of top-down process, beginners usually do not make use of this process and tend to insist on applying only bottom-up processes, losing important information and not being able to contextualize the data in the right frame. In those cases, the teacher must be able to draw the reader's attention to the use of top-down strategies.