Adquisición de vocabulario en la clase de lengua extranjera: las técnicas del enfoque metodológigo de Greg Thomson

Roser Noguera Mas
UNECA/ DBSAA

En este artículo quiero reflexionar sobre mi experiencia aprendiendo amárico con el enfoque del Participante en Desarrollo (*Growing Participator Approach*, abreviado GPA) del lingüista americano Greg Thomson y exponer tres de sus técnicas para adquirir léxico en la clase de lengua extranjera: las docenas de palabras, el iceberg y los cuentos ilustrados.

1. Introducción

Cuando llegué a Etiopía en 2013, me recomendaron la escuela Mekane Yesus Joint Language School (Adís Abeba)[1] para aprender amárico.[2] La escuela fue fundada por la Iglesia Evangélica para enseñar lenguas etíopes con la metodología de Greg Thomson (GPA), que desarrolló este enfoque comunicativo para aprender kazajo, una lengua con gran tradición oral[3].

Greg Thomson considera el proceso de aprender una lengua como una "participación en desarrollo/crecimiento" (*growing participation*), por eso se refiere a los estudiantes como "participantes en desarrollo" o "en (edad de) crecimiento" (*growing participators*) y a la persona que los ayuda como "persona de apoyo" (*nurturer*) (Thomson, 2009).

El enfoque de Thomson trata de brindar la máxima exposición lingüística al alumno (input) y deja la expresión escrita y la lectura para niveles más avanzados. No hay apenas explicaciones gramaticales en la clase. Como en el enfoque por tareas, las actividades facilitan la interacción social, las negociaciones y los intercambios de información en la lengua meta. Los cuatro pilares del GPA son: comunicarse, escuchar/entender, hablar y crecer/desarrollarse (Thomson 1992; Thomson *et al*. 1999).

Basándose en los conceptos de mediación y zona de crecimiento de Vygotsky, Thomson (2009) entiende el aprendizaje/crecimiento de la lengua/cultura como una participación que se desarrolla en una comunidad etnolingüística. Por eso, el GPA está diseñado para crecer en la comunidad y construir una red de relaciones sociales.

En la primera etapa "de silencio", los estudiantes solamente escuchan al profesor y tratan de inferir el significado de las palabras mediante la técnica de las docenas de

1. Web: http://eecmy.org/eecmy/en/organization-str/joint-programs/20-joint-programs
2. Es una lengua semítica con 27 millones de hablantes en Etiopía y en la diáspora (unos 20 como lengua materna y otros 7 como segunda lengua). El amárico es la lengua oficial en varios estados dentro del sistema federal del país y lengua de trabajo en la capital.
3. Greg Thomson intentó aprender siksiká cuando tenía 18 años, una lengua hablada por unas ocho mil personas en los EEUU. Como misionero conoció varias culturas y aprendió algunas lenguas más (ruso, urdu, kazajo, etc.). En 2000 presentó su tesis doctoral en Psicolingüística y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) en la Universidad de Alberta.

palabras (apartado 5.1). Para Thomson, escuchar/entender es la destreza sobre la que se construyen las demás (hablar, leer, escribir). No se puede hablar sin conocer el léxico básico ni leer y escribir hasta que el estudiante se pueda expresar con sus propias palabras (etapa 2). Las actividades y los objetivos léxicos en las seis etapas del programa están diseñados para entender casi todo lo que se escucha.

2. Las seis etapas del programa de GPA[4]

2.1. Etapa 1

Aquí y ahora (*Here-and-now Phase*). 100–120 horas. La persona de apoyo ayuda a los participantes a crecer jugando y usando varias actividades de respuesta física total para dar órdenes e instrucciones[5]. En esta etapa se adquieren 750 palabras y "expresiones de supervivencia"[6] (agradecer, disculparse, preguntar la hora, etc.) con la ayuda de dibujos, acciones y objetos reales como cacharros de cocina, comida, muñecas de trapo y marionetas, animales, frutas y verduras de juguete, caramelos, coloretes, etc. En la fase 1A (50–60 primeras horas) los estudiantes permanecen en silencio, solo escuchan. En la fase 1B se acostumbran a la lengua y empiezan a hablar. Básicamente se habla en presente y se comprende el tiempo/ aspecto/ modo (TAM) "aquí-y-ahora" (*Here-and-now TAM*).

2.2. Etapa 2

Creación de cuentos (*Story-Building Phase*). 150 horas. Usando libros ilustrados infantiles sin texto, los participantes desarrollan su habilidad de entender y hablar/ narrar. En esta etapa entienden narraciones largas con el TAM "cuento-acontecimiento" (*Story-event TAM*), aunque su expresión oral es mejor con el modo "aquí-y-ahora". Los cuentos ayudan a mejorar la interacción con la persona de apoyo y a participar en situaciones cotidianas. Los estudiantes usan el tiempo futuro cuando hablan sobre planes y compromisos. Se espera que otras 1.500 palabras entren en el lexicón.

2.3. Etapa 3

Compartir historias (*Shared-Story Phase*). 250 horas. En esta etapa los estudiantes pueden entender y narrar cuentos "universales" (*world stories/ bridge stories*), comentar experiencias con su(s) persona(s) de apoyo y volver a rememorarlas. Los participantes desarrollan habilidades conversacionales básicas sobre una creciente variedad de temas. Cuando se sienten más cómodos con los tiempos pasados, narran historias más elaboradas, con trasfondo, respetando la secuencia de acontecimientos como en el TAM "cuento con antecedentes" (*Story- backgrounding TAM*). Se añaden 1.250 palabras al diccionario mental.

4. Véase: https://growingparticipatorapproach.wordpress.com/an-idealized-program-six-phases-of-super-charged-activities/
5. Los estudiantes no están autorizados a hablar sino a responder mediante acciones, de forma similar a las interacciones entre padres e hijos en edad temprana. Por ejemplo, "ve a la ventana y ábrela" o "coge el plátano, pélalo, córtalo y dáselo a tu compañero/a" usando objetos reales y juguetes.
6. Hay una colección de viñetas (*lexicarry*) con funciones lingüísticas usuales (apartado 5.1.).

2.4. Etapa 4

Historias íntimas o vitales (*Deep-Life-Sharing Phase*). 500 horas. En esta etapa, los estudiantes participan en entrevistas sobre temas personales o de la vida local (*life-story / walk-of-life interviewing*), esto les permite entender mejor la cultura que los acoge. El significado de las palabras crece en el iceberg (se incorporan 2.500 más). Cuando se estrechan los lazos con la comunidad local, aumenta la habilidad conversacional. Los participantes producen ahora discurso expositivo y argumentativo (*Story-backgrounding TAM*). El modo subjuntivo, condicional e *irrealis* se usan cada vez más frecuentemente en las etapas 4 y 5.

2.5. Etapa 5

Discursos entre hablantes de lengua materna (*Native-to-Native-Resource Phase*). 500 horas. Los aprendices todavía experimentan algunas dificultades entendiendo a los nativos cuando hablan entre ellos. En esta etapa escuchan y procesan muchas grabaciones de conversaciones tratando de definir qué partes no entienden y por qué, profundizan en las relaciones y participan en la comunidad de práctica, por ejemplo, uniéndose a un club de aerobic o de lectura y comportándose como "uno más". Sumamos otras 3.500 unidades léxicas.

2.6. Etapa 6

Crecimiento propio (*Self-Sustaining Growth in Community*). Esta etapa se resume en "mientras nos involucremos con la gente seguiremos creciendo" o "no es una lengua lo que aprendemos, sino la vida misma" (Thomson 2012).

Al final de cada etapa, los participantes tienen que demostrar su preparación para el siguiente nivel. Hay exámenes y sesiones de recuperación para lograr los objetivos de cada periodo.

Como se observa en este enfoque, los participantes no siguen una jerarquía tradicional de niveles gramaticales como lo contempla el MCER[7].

3. La dimensión sociocultural

El enfoque de Greg Thomson intenta imitar el proceso de adquisición del lenguaje de los niños, escuchando y estableciendo asociaciones. Algunos rasgos son comunes al Enfoque Natural de T. Terrell y S. Krashen (1983): los niños necesitan una persona adulta que los guíe en un ambiente físico, cultural y lingüístico y que los conecte con los aspectos culturales y sociales de la vida. El participante en edad de crecimiento necesita igualmente a la persona de apoyo que le facilita la interacción en la lengua meta con los hablantes nativos.

7. Después de las primeras 750 palabras en amárico, aprendimos el "haber" impersonal, (no) hay/ había; a dar y seguir instrucciones usando el imperativo; a contar hechos en el pasado (pretérito indefinido), el tiempo equivalente a la perífrasis "estar + gerundio"; el presente/futuro, el pretérito perfecto compuesto y el gerundivo (participio pasivo).

Para Thomson (2012) el aprendizaje de la lengua va unido siempre a la cultura. Las personas de apoyo son la clave para crecer y "usar las piezas de construcción de historias tal y como las usan las personas que te acogen", en su manera de conceptualizar el mundo.

En las primeras semanas de aprendizaje, el participante asocia sus conceptos lingüístico-culturales a la fonética y así crea nuevas asociaciones tanto fonéticas como semánticas. Con el tiempo las nuevas palabras son asimiladas y entendidas de una forma más cercana a la de los hablantes de la L1. La dimensión sociocultural es fundamental puesto que el significado de las palabras está asociado a contextos o situaciones específicas. Pongamos dos ejemplos: primero, la palabra "café /*bunna*" tiene un significado semiótico más allá del semántico. No es lo mismo tomar café en Etiopía (ceremonia, incienso, palomitas de maíz, ascuas, tostadora, mortero, aroma, taza sin asa, largo tiempo, etc.) que en un bar español (taza con asa y platito, cucharilla, barra, de pie, tiempo breve, etc.) (Noguera & Baiguatova 2015). Segundo, el grupo nominal "tekus syga", carne caliente o templada, frente a "tekus syga", carne fresca. Podemos suponer que la carne viene del horno o de la carnicería según el contexto. Las palabras activan un modelo cultural holístico en el que el oyente infiere la imagen adecuada.

El participante aprende rápido a reconocer el significado de las unidades léxicas y, al mismo tiempo y pasivamente, la estructura de la lengua y la entonación adecuada. Aunque la gramática no se enseña de manera explícita, se puede inferir del input de la lengua.

Es importante señalar que para Thomson (2012) los profesores de lenguas no podemos ser personas de apoyo[8]; de hecho, estas deben formarse para no asumir el rol de profesor tradicional como transmisor de conocimientos y desempeñar una relación con los participantes como si fueran un/a hermano/a mayor. Las personas de apoyo representan la "comunidad en práctica" donde los aprendices participan activamente y tratarán de ayudarles a construir una red social presentándoles a otros miembros de la comunidad que al mismo tiempo los hará crecer. Es fundamental que la persona de apoyo entienda la dimensión del tiempo (crecer en vocabulario gradualmente), la dimensión sociocultural (con juegos) y la dimensión cognitiva (entender los conceptos de gramática básicos y las estructuras que los participantes deben inferir del uso de la lengua.

Los participantes pueden tener más de una persona de apoyo, incluso al mismo tiempo.[9] La comunicación entre los participantes y las personas de apoyo dentro y fuera del aula debe ser siempre en la lengua meta, incluso en un ambiente bilingüe. En el programa diseñado por Thomson, cada sesión está programada y tiene que traducirse a una lengua que dominen las personas de apoyo, así que no hay necesidad

8. En el caso de mi escuela de lenguas en Adís Abeba, todas las personas de apoyo pertenecen a la iglesia Mekane Yesus.
9. En mi escuela de amárico cambiamos de persona de apoyo cada seis semanas, esto crea la oportunidad de experimentar diferentes estilos de enseñanza y hace crecer la comunidad lingüística. El oído se va adaptando a diferentes tonos de pronunciación y ritmo/ tempo del discurso.

de conocer la lengua de los participantes. Thomson explica en sus artículos el salario que las personas de apoyo deberían recibir y aconseja que sea asumible por los participantes (2009)[10].

4. Algunas dudas y retos a los que me enfrenté

De entrada, no creo que haya un método perfecto o ideal para aprender lenguas. Bien es cierto que hemos avanzado mucho en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras, pero casi siempre en un contexto europeo y donde no se requiere una alfabetización previa. Cuando me explicaron sobre *GPA*, me chocó esa primera etapa de silencio (60 horas), seguida de otra (60 horas más) que incluía algunas actividades interactivas, en las que solo tenía que escuchar y aprender léxico.

Como profesora de español para extranjeros suscribo la idea de que las cuatro destrezas lingüísticas se deben desarrollar desde el primer día de clase y, en todo caso, la destreza oral se considera más importante, puesto que es la que nos va a permitir comunicarnos con nuestros interlocutores. Greg Thomson también parte de la idea de que la lengua es comunicación y que la enseñanza de la lengua es desarrollar las competencias comunicativa y sociocultural, pero prioriza la destreza auditiva sobre la oral en las primeras etapas partiendo de un enfoque léxico.

Como participante en el programa me siento profundamente agradecida a las que han sido mis personas de apoyo en la escuela y con las que he desarrollado una relación personal y un gran vínculo con su cultura. Sin embargo, fuera de esta escuela "vocacional", es muy difícil que funcione este ambiente altruista, pues como profesionales de la enseñanza de lenguas exigimos respeto a nuestro tiempo libre y un salario digno.

Algunas dudas que me sobresaltaban en la primera etapa "silenciosa" eran las siguientes:

- ¿Por qué no me dejan transcribir las palabras usando el AFI y podré retenerlas mejor? A cada alumno le funcionan unas (micro)estrategias, a mí me gustaría escribir las palabras.

- Me gustaría probar a pronunciar y repetir (como hacen los niños cuando balbucean) y así podría asimilar mejor el léxico.

- Llevo sesenta horas de clase, ¿por qué sé decir "pezuña" o "tornillo" y no puedo presentarme o pedir la cuenta en un restaurante?

- A veces no encuentro conexión semántica (hiperonimia, homonimia, antónimos, etc.) entre las palabras y eso hace que tarde más en retenerlas[11].

10. Thomson habla de su relación "no comercial" con sus personas de apoyo aprendiendo *potwari,* una variante de punjabi (Pakistán/ India). Véase: http://growingparticipatorapproach.blogspot.com/2012/12/finding-nurturer.html
11. Afortunadamente no hay muchas palabras así. Por ejemplo, etapa 1A, sesión 4, actividad 4: él tomó/ cogió/ agarró (¿qué verbo seleccionar?), escoba, cerilla, lavabo, peine, basurero, flor, león, elefante, árbol, espejo y váter.

- Me resulta relativamente fácil memorizar sustantivos, pero no verbos o adjetivos. Especialmente los verbos y adjetivos que describen emociones y estados de ánimo no estaban claros o cada persona de apoyo apreciaba los dibujos de forma diferente.

- Thomson dice que solamente hay que "familiarizarse" con las palabras escuchando, pero los estudiantes que no las memorizan tienen dificultades en pasar a las siguientes etapas.

- A veces se usan imágenes ajenas a la cultura etíope como la nieve que nuestras profesoras no saben explicar.

5. Actividades y técnicas de GPA

A continuación, voy a exponer tres actividades que he aprendido con el enfoque de Thomson y que he incorporado en mis clases como profesora de E/LE.

5.1. La técnica de las docenas de palabras ("Quick and Dirty Dozen Vocabulary")

En la primera etapa los participantes deben familiarizarse con 750 palabras, así como formas simples de combinarlas sin hablar o repetirlas (etapa 1A) y sin leer ni escribir (etapa 1B). El objetivo principal es escuchar y entender el vocabulario, pero no se espera que se memorice. En cada sesión (45 minutos), se presentan unas 20 palabras y una vez que se empieza a hablar, la media se reduce a unas siete palabras. Para volver a experimentar las sesiones, los participantes graban a la persona de apoyo con su grabadora o teléfono móvil y vuelven a escuchar los audios en casa.

Las primeras docenas de palabras se refieren a objetos que encontramos en el aula, las partes y objetos de la casa, los animales domésticos y salvajes, las frutas y verduras, las partes del cuerpo, los elementos de la naturaleza, etc.

La actividad de las docenas de palabras empieza siempre con dos objetos. Por ejemplo, si se están aprendiendo las herramientas se usará una planilla que contiene entre 9 y 12 dibujos. La persona de apoyo empieza señalando "esto es un martillo, esto es una sierra" y lo repite varias veces igual. Seguidamente pregunta: "¿dónde está la sierra?" Y los participantes responden señalando el dibujo, nunca hablando. Después, la persona de apoyo pregunta "¿dónde está el martillo?, y lo vuelve a repetir. Cuando los participantes están preparados, se añade un tercer elemento y la persona de apoyo lo presenta: "esto es un clavo, esto es un martillo, esto es una sierra" y pregunta de nuevo "¿dónde está el martillo?, "¿dónde está la sierra?, "¿dónde está el clavo?" Así sucesivamente hasta completar la docena de objetos. Solo se añade un elemento cada vez. El modo de preguntar puede variar ligeramente, por ejemplo, "¿cuál/ qué es *martillo*?" o "señala *martillo*". La idea de esta técnica es que los participantes vayan formando una memoria fuerte del sonido de cada palabra y que, al mismo tiempo, asocien la imagen mental con él.

La principal ventaja es que el vocabulario se aprende en la clase y se sabe lo que se recuerda como en la tradición oral. Quizá funciona porque los participantes entran en una especie de competición a ver quién señala antes, lo que conlleva mayor repetición y concentración, con este "juego" se aprende tanto de la persona de apoyo como de los otros estudiantes (andamiaje colectivo). Se trata de una técnica memorística y no cognitiva.

En la fase 1B, empezamos a hacer actividades con ese vocabulario pasivo. Por ejemplo, con los elementos de la naturaleza (nube, sol, mar, desierto, etc.) practicamos las preposiciones de lugar, también aprendidas con la misma técnica de las docenas de palabras, el verbo haber impersonal y el verbo "estar" para localizar. Por parejas, el estudiante A elige un dibujo y describe los elementos que ve: "hay 4 montañas, hay dos árboles, hay un lago, etc.". A continuación, su posición: "la casa está entre los árboles, el lago está enfrente de la casa, etc.". El alumno B tiene que adivinar el dibujo descrito por su compañero/a. Después los estudiantes describen otros paisajes y los compañeros dibujan siguiendo las instrucciones. En mi clase de E/LE también escriben una postal.

La misma técnica se usa para aprender expresiones del día a día. Hay una colección de sesenta funciones lingüísticas usuales en unos pequeños diálogos llamados *lexicarry*. Estos dibujos tipo comic tienen dos o tres viñetas por función lingüística con globos vacíos. Durante la fase 1, cuando los estudiantes están centrados en escuchar, las preguntas que hace la persona de apoyo son "¿quién dice "lo siento?" y los participantes señalan, usando la misma técnica que con el vocabulario. Estas expresiones usuales se graban y, cuando se asimilan, se añaden juegos de rol.

5.2. La técnica del iceberg

Al final de cada etapa, la persona de apoyo comprueba si los participantes han retenido el léxico. Para ello se usa la actividad del iceberg. Se dibuja un iceberg en una cartulina. La persona de apoyo va nombrando las palabras aprendidas en el orden que se presentaron y los participantes las colocan en los diferentes niveles del iceberg. Las palabras que se aprenden completamente están en la punta del iceberg; las que suenan familiares están en la falda del iceberg, pero escalan a medida que las reconocemos en nuevos contextos. Las que somos incapaces de reconocer quedan en la parte sumergida del iceberg. Las palabras ascienden cuando ganan fuerza o descienden si se olvidan.

5.3. Los cuentos ilustrados sin texto (wordless books)

En la segunda fase del programa, los participantes se enfrentan progresivamente a conversaciones cotidianas (*small talk*) en las que tratan de activar el vocabulario pasivo adquirido en la primera etapa y consolidar su forma, significado y uso. La persona de apoyo pregunta, por ejemplo, "¿cómo estás?" o "¿qué has comido?". Después de una breve interacción entre el profesor y/o los estudiantes, se empieza a contar cuentos. Esta es la actividad que más me gusta del enfoque de Thomson y la que más disfrutan mis estudiantes de E/LE.

Se usan libros infantiles ilustrados sin texto y los participantes cuentan la historia, página a página, por turnos. La persona de apoyo pide al estudiante "A" que describa la portada del libro con sus propias palabras, después continúa el siguiente compañero "B" con la página 1, el participante "C" con la página 2 y así sucesivamente. Ejemplo:

Estudiante A (portada): "hay cocodrilo verde, bebé, gallina grande ¿mamá? (quizá se apoya en el título en inglés), comida.

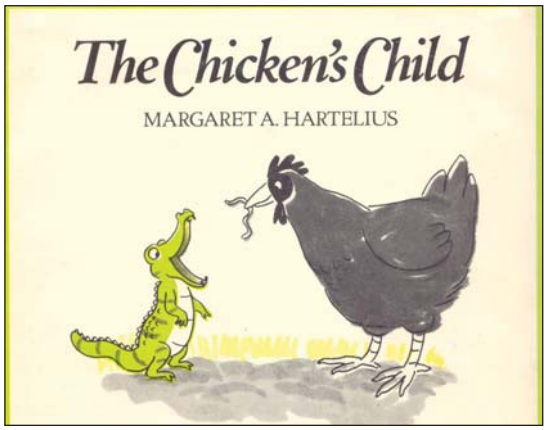
Persona de apoyo: "En la portada (señalando la portada del libro, "portada" es una palabra nueva), hay un (enfatiza "un", artículo que el estudiante no conoce) cocodrilo verde. ¿Quién es la mamá?

Estudiante A: Gallina

Persona de apoyo: "En la portada hay un cocodrilo verde. La gallina es su mamá (enfatiza "la" y "su"). ¿Qué hace el cocodrilo?

Estudiante A: Comió (solo sabe la tercera persona del pretérito indefinido)[12].

Persona de apoyo: "En la portada hay un cocodrilo verde. Su mamá es la gallina y le dio de comer". Comer: "Yo comí, tú comiste, él comió, el cocodrilo comió". La gallina le dio de comer.[13]



Los participantes solo pueden señalar algunos objetos, animales, etc., pero no pueden construir oraciones porque no saben conjugar los verbos. Cuando hay dudas los estudiantes preguntan en la lengua meta "¿qué es esto?" o "¿qué hace?" y la persona de apoyo explica la acción conjugando los verbos, consolidando las unidades léxicas y aportando nuevas palabras.

12. Aprender el pretérito indefinido me generó grandes dudas. Al principio me creía que estaba aprendiendo el infinitivo de los verbos en mi lógica de enseñante de español. Eché de menos una breve explicación gramatical. Para los profesores de amárico de esta escuela tiene más sentido aprender el indefinido porque con su raíz se forma la construcción equivalente a "estar + gerundio", muy útil para contar cuentos en esta etapa: "El cocodrilo está/ estaba comiendo". Pero esto me ha dificultado conjugar otros tiempos verbales.

13. Como he dicho, no hay una jerarquía a la hora de presentar los tiempos verbales y, en el caso del amárico, estaríamos usando el gerundivo (como en latín) para expresar la idea de "dar de comer" en un nivel inicial.

La persona de apoyo toma notas de las palabras, estructuras y situaciones que los estudiantes encuentran difíciles y las escribe (*word log*). Cuando narra el cuento para que se le grabe y escuche en casa, incorpora estos elementos "complicados" y añade otras unidades léxicas (combinaciones sintagmáticas, fórmulas sociales, marcadores conversacionales, frases hechas...).

En la siguiente sesión la historia continúa en el punto en que se dejó. A veces se vuelve a las páginas anteriores añadiendo nuevas estructuras gramaticales o vocabulario.

Durante la etapa 1 los participantes escuchan oraciones simples y coordinadas. Con las historias el objetivo es comprender oraciones más largas y subordinadas. Los cuentos exponen a los aprendices a gran cantidad de discurso, así como obligan a escuchar bien a los compañeros para no perder el hilo y construir una narrativa con sentido. Estas son, en mi opinión, algunas ventajas de esta actividad de cuentacuentos:

- Los cuentos son divertidos y motivadores, afectan positivamente al clima de la clase y a la relación de los alumnos. Contar historias abre un espacio para la libertad y la creatividad. Anima a los estudiantes a expresarse con sus propias palabras.

- El hecho de ponerse en lugar de los personajes o escenarios (predecir cómo van a reaccionar, qué van a decir o qué va a pasar), aumenta la posibilidad de comprenderlos, trabajando las habilidades descriptivas y el aumento de vocabulario a la vez que se facilita el conocimiento de mundo alrededor de esos objetos. Sería positivo poder usar libros ilustrados de la lengua meta, aunque no tengan texto.

- Especialmente si se sigue el enfoque de Greg Thomson con esa primera etapa "oral" (sin lectura ni escritura), "sabes lo que recuerdas". La narración de historias es, de hecho, una mnemotécnica de la tradición oral.

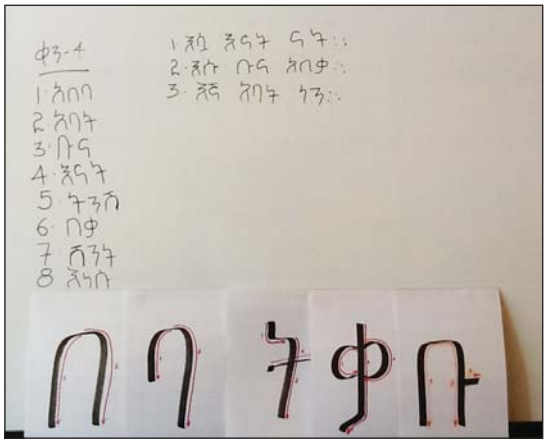
- Los cuentos contienen repeticiones abundantes, fórmulas y secuencias léxicas prefabricadas (*chunks*), por ejemplo, uno de mis primeros cuentos fue *The Big Fat Worm* de Nancy Van Laan (1987): "Había una vez un pájaro azul que tenía mucha hambre, cuando vio a un gusano gordo que salía de un agujero, le dijo "tengo hambre y voy a comerte..." [...]. Había una vez un gato sigiloso que tenía mucha hambre, cuando vio un pájaro azul que andaba por la granja, le dijo "tengo hambre y voy a comerte..." [...]".

- En el plano cognitivo ayuda al hablante a reconocer las palabras en el discurso y establecer redes en nuestro lexicón mental. Con *The Bird's New Hat* de Mercer Mayer (1974) cobró sentido conocer las partes del cuerpo de los animales, de forma contextualizada, empecé a reconocer las emociones y estados de ánimo: "El pájaro de las plumas negras le dijo al del pico naranja: ¡Dame mi sombrero! -estaba sorprendido y enfadado". Como las palabras aparecen de forma espaciada y se repiten constantemente, es fácil asimilarlas y se propicia usarlas (*output*). Las mismas secuencias léxicas aparecen en varios cuentos. En *Frog, where are you?* de Mercer Mayer (1969), aprendemos que "la botella se cayó y se rompió", en el cuento

Sir Andrew de Paula Winter (1980), la leche se cayó y se derramó, a continuación "el señor Andrés se cayó y se rompió la pierna".

- Los cuentos desarrollan la competencia lingüística. Es ideal para practicar la consecución de tiempos y las perífrasis verbales en español. Se trabaja mucho vocabulario contextualizado, fraseología y expresiones idiomáticas; los registros de la lengua; los tipos de mensajes y la gramática.

- Los cuentos favorecen la lectoescritura. En la etapa 2 aprendimos a leer con el método de lectura global, muy innovador en Etiopía, tardamos 35 días en aprender a leer (los niños etíopes tardan un año). El alfabeto amárico es silábico o abugida y las grafías se llaman *fidel*. Algunos fonemas consonánticos se escriben con varias grafías. Cada día dedicábamos unos 20 minutos a aprender siete nuevos *fidel*. Los libros infantiles del cuentacuentos incluyen las unidades frecuentes aprendidas durante la primera etapa. Esas mismas palabras se usan como ejemplos para la alfabetización y resulta más fácil leerlas de una vez cuando las (re) conoces. Aprender el alfabeto también me ayudó a descifrar el código semántico de muchas palabras, por ejemplo "bet" es casa "tmhert", escuela se dice "aprender casa" (tmhertbet), o sea, "casa de aprender".



- Algunos de mis estudiantes de E/LE etíopes tienen problemas con los hiatos y diptongos, escriben, por ejemplo *riyo (río/ rió), *awa (agua). A mí me resulta difícil identificar algunos sonidos oclusivos y reflejarlos cuando escribo en amárico. Escuchar, observar y sistematizar el vocabulario aprendido con los cuentos nos ayuda a mejorar la ortografía.

- Este enfoque ayuda a asimilar la dimensión temporal o musical del lenguaje (velocidad, fluidez y entonación), los estudiantes imitan de forma espontánea los gestos, interjecciones y lenguaje corporal de la persona de apoyo.

6. Experiencia en la clase E/LE

En un artículo publicado junto a una compañera abordamos las ventajas y retos que habíamos encontrado en las dos primeras etapas de este enfoque (Noguera & Baiguatova 2015). Lo que destacaría del enfoque de Thomson es que sitúa el léxico y la cultura como ejes de su programa. Las competencias léxica y sociocultural están contempladas en el MCER, pero quizás falta incluirlas en las programaciones y darles la importancia que se merecen. Muchos manuales y muy a menudo en clase nos centramos demasiado en la competencia lingüística y dejamos de lado aspectos textuales, socioculturales, etc.

En clase de E/LE utilizo la técnica de las docenas de palabras para aprender o activar el vocabulario necesario antes de una actividad comunicativa o de contar un cuento. Los cuentos me parecen ideales como actividad complementaria en los niveles A2, B1 y B2: narrar en presente y en pasado (cuatro tiempos), incluir diálogos, referir discurso ("la gallina le dijo que se comiera el gusano").

Algunos elementos positivos del GPA son: 1) la relevancia que recibe la competencia sociocultural y afectiva; 2) los enormes beneficios que aporta la persona de apoyo creando un ambiente de confianza y autoestima que, sin duda, propicia el aprendizaje; 3) las semejanzas con el proceso de adquisición de lengua materna en los niños; 4) el vocabulario variado (unidades frecuentes básicas) y la riqueza en fragmentos de lengua que adquirimos en la fase de contar cuentos (consolidación de elementos léxicos), 5) la forma en que se trabaja la pronunciación y la entonación; 6) la importancia de lo visual y el uso muñecas, objetos reales y muñecos de plástico en el aula.

A partir de la tercera etapa se prioriza el léxico inmediato, el que necesitamos para hablar de temas personales o de acontecimientos que ocurren en ese momento, y un léxico personalizado, el que cada alumno necesita para hablar de su profesión, sus gustos, ideas o proyectos.

No creo que el enfoque GPA sea para todo el mundo. Algunas personas pueden encontrar demasiado banal o infantil establecer un diálogo entre una gallina y un cocodrilo.

Una posible desventaja es que GPA no tiene en cuenta la lengua materna u otras segundas lenguas que el alumno pueda conocer, ese fondo o experiencia previa que tienen los estudiantes cuando llegan a la clase y que les ayuda a hacer asociaciones fonéticas, semánticas, etimológicas, etc.

Particularmente echaba de menos actividades con canciones o anuncios que te lleven a dialogar o debatir; redactar textos breves o ejercicios de aprender a aprender, pero es difícil llevarlas a cabo sin poder leer/escribir (y es que seguramente es verdad el tópico de que los profesores de lenguas somos malos alumnos de lenguas). De todas formas, eso llegó luego.

Me pareció duro entregarme con humildad y confiar en un enfoque desconocido y que me creaba cierto recelo y dudas al principio. Es tremendamente positivo como

profesor/a aprender y alfabetizarse de adulto en una lengua lejana y con una metodología diferente a lo conocido para entender a nuestros alumnos/as, especialmente a los que vienen de fuera de Occidente.

Desde mi experiencia, es un método que funciona en contextos de inmersión lingüística, adecuado en contextos de alfabetización de personas adultas y enseñanza de lenguas a inmigrantes, pues casi desde el primer día los aprendices pueden comunicarse de forma muy básica (sin estructura gramatical) y entender a los hablantes nativos y en el aprendizaje de lenguas con códigos distantes.

Referencias Bibliográficas

NOGUERA MAS, R. & BAIGUATOVA, G. (2015): "Growing Participator Approach: Our Experience as Amharic Students and Teachers of Spanish and Russian Languages", *Science Direct*. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019680 [consulta: 31/08/207].

THOMSON, G. (1992): "Building a corpus of comprehensible text". https://growingparticipatorapproach.wordpress.com/building-a-corpus-of-comprehensible-text/ [consulta: 31/08/207].

THOMSON,G.&THOMSON,A.(2009):"Firsthundredhours".https://growingparticipatorapproach.wordpress.com/first-hundred-hours-2009/ [consulta: 31/08/207].

THOMSON, G. (2012): "The Growing Participator Approach (GPA): A Brief State of the Art and Some Practical Illustrations". https://growingparticipatorapproach.wordpress.com/the-growing-participator-approach-gpa-a-brief-state-of-the-art-and-some-practical-illustrations/ [consulta: 31/08/207].

THOMSOM, G. *et al.* (1999): "A Few Simple Ideas for New Language Learners for New Language Learners: ...and the old ones needing some new life". http://wolofresources.org/language/4cuteprinciples.htm [consulta: 31/08/207].

Otros materiales en mi blog (diario de clase, fotos y ejemplos):

"APRENDIENDO AMARIÑA: GROWING PARTICIPATOR APPROACH" (11/11/2013). https://eatropia.wordpress.com/2013/11/11/aprendiendo-amarina-growing-participator-approach/

"50 HORAS DE AMARIÑA: GROWING PARTICIPATOR APPROACH" (27/11/2013). https://eatropia.wordpress.com/2013/11/27/50-horas-de-amarina-growing-participator-approach/

"HABLAR UNA LE DESPUÉS DE 50 HORAS DE ESCUCHA: GROWING PARTICIPATOR APPROACH" (29/11/2013). https://eatropia.wordpress.com/2013/11/29/hablar-una-le-despues-de-50-horas-de-escucha-growing-participator-approach/

"100 HORAS DE AMARIÑA: GROWING PARTICIPATOR APPROACH" (14/12/2013). https://eatropia.wordpress.com/2013/12/14/100-horas-de-amarina-growing-participator-approach/

"MOOC SOBRE PLES: STORYTELLING" (4/2/2014). https://eatropia.wordpress.com/2014/02/04/mooc-sobre-ples-storytelling/