

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

MÉTODO DEL PARTICIPANTE EN CRECIMIENTO: EXPERIENCIAS EN UN ENTORNO TRANSCULTURAL

Victoria Elizabeth Infante Peña / victoria_infante@wycliffe.org.br

Trinity Western University

Natalia Ilse Paulino Machado / nat.ilse@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Recibido: 12/12/2022 Aceptado: 29/03/2023

Resumen

El Enfoque del Participante en Crecimiento (*Growing Participant Approach*, GPA por sus siglas en inglés), es una herramienta de aprendizaje de idiomas que le permite a lingüistas, alfabetizadores, antropólogos, y otras personas que desarrollan su trabajo en un entorno transcultural, aprender una nueva lengua en diversos escenarios de aprendizaje de idiomas. Este artículo analiza este enfoque, propuesto por Greg Thomson (2012, 1999), sus premisas y su método para el aprendizaje de idiomas en entornos transculturales a partir de las experiencias vividas con él, registradas en artículos y recogidas a través de relatos de personas que han aprendido un nuevo idioma en tales condiciones. Nuestro principal objetivo es contribuir a las personas que necesitan aprender una nueva lengua por sí mismas y en nuestras conclusiones ofrecemos algunas orientaciones sobre cómo superar los retos a los que se enfrenta el GPA en su aplicabilidad.

Palabras clave: Aprendizaje de idiomas, Enfoque del Participante en Crecimiento, GPA, entornos transculturales.

GROWING PARTICIPATOR APPROACH: EXPERIENCES IN A CROSS-CULTURAL ENVIRONMENT

The Growing Participant Approach (GPA) is a learning tool that enables linguists, literacy teachers, anthropologists, and others who develop their work in a cross-cultural environment to learn a new language in diverse language learning scenarios. This article analyzes this approach, proposed by Greg Thomson (2012, 1999), its assumptions and method for language learning in cross-cultural environments, based on experiences with it, registered in articles and collected through narratives of people who have learned a new language in such conditions. Our main goal is to contribute to individuals who need to learn a new language by themselves, trying to offer some orientations on how to surpass the challenges faced with GPA in its applicability. (GPA) is a learning tool that enables linguists, literacy teachers, anthropologists, and others who develop their work in a cross-cultural environment to learn a new language in diverse language learning scenarios. This article analyzes this approach, proposed by Greg Thomson (2012, 1999), its assumptions and method for language learning in cross-cultural environments, based on experiences with it, registered in articles and collected through narratives of people who have learned a new language in such conditions. Our main goal is to contribute to individuals who need to learn a new language by themselves. In our conclusions, we offer some orientations on how to surpass the challenges faced with GPA in its applicability.

Keywords: Learning languages, Growing Participant Approach, GPA, cross-cultural environment.

Abstract

Introducción

El Enfoque del Participante en Crecimiento (GPA) se ha descrito como un método de aprendizaje de segundas lenguas para las personas que quieren aprender idiomas por sí mismas, especialmente las que trabajan con una lengua menos conocida, porque este método no necesita de la existencia de profesores, escuelas o materiales de autoaprendizaje de idiomas (Thomson 2012, 1999). Como enfoque, el conjunto de premisas sobre el modo en que las personas aprenden idiomas tiene como objetivo que el proceso sea agradable, eficaz y accesible a todos los escenarios de aprendizaje de idiomas (Thomson 2012, 1999).

El GPA fue desarrollado por Greg Thomson, lingüista y consultor lingüístico desde hace más de dos décadas, después de haber tenido experiencias infructuosas con otros métodos de aprendizaje que estaban a disposición a mediados de los años 80. La ventaja de este enfoque es que es accesible para el aprendizaje de cualquier idioma, ya que está diseñado para ser autogestionado y no requiere libros de gramática ni profesores especializados. La premisa del GPA es que la lengua y su cultura se aprenden juntas (Thomson, 2007).

En este artículo analizamos el Enfoque del Participante en Crecimiento, sus premisas y su método para el aprendizaje de idiomas en entornos transculturales, basándonos en las experiencias registradas en otros artículos y recogidas a través de relatos de personas que han aprendido un nuevo idioma con el GPA en dichas condiciones.

El enfoque

El GPA incluye tres dimensiones que exploran sus fundamentos teóricos: (1) Dimensión Sociocultural, (2) Dimensión Cognitiva y (3) Dimensión Temporal.

Este método entiende que el aprendizaje de la lengua es un proceso que implica no sólo el aprendizaje de las estructuras lingüísticas, sino también del ámbito cultural en el que se utiliza esa lengua (Thomson, 2007).

La Dimensión Sociocultural, según su autor, se

apoya en gran medida en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky que incluye las cosas que el participante en crecimiento (GP, el aprendiz del idioma) puede hacer con cierta ayuda. En el GPA, se denomina *zona de crecimiento*.

En la zona de crecimiento, el GP va a recibir un poco de ayuda de otra persona, a quien Thomson denomina *nurturer*, que pertenece la comunidad lingüística y que nosotros llamaremos *mentor*. Esta persona o personas serán imprescindibles en todo el proceso porque llevarán al participante en crecimiento a través de la experiencia de aprendizaje en el entorno de aprendizaje. El GP será conducido en la vida de la comunidad lingüística por esta persona específica. Debido al término usado en inglés, el planteamiento dice que el GP será *nutrido* en la comunidad lingüística por las personas que lo acogen.

La segunda dimensión, la Dimensión cognitiva, se basa en la investigación psicolingüística. Según la *Teoría de la Adquisición de Segundas Lenguas de Krashen* (1981), tanto los niños como los adultos pueden adquirir la lengua en un proceso subconsciente y natural de exposición al *input* (o datos de entrada) en la interacción en la lengua meta. En este sentido, el input debe ser comprensible. Otro supuesto importante en este ámbito es mantener el proceso de adquisición de la nueva lengua con un bajo índice de ansiedad, dejando que los aprendices se sientan cómodos para hablar cuando estén preparados, sin forzar ni corregir sus intentos de producción, ya que necesitan comprenderla antes de poder producirla.

En el primer paso de la adquisición del idioma, el GP se enfrentará a un muro de ruido debido a que no será capaz de distinguir las vocales, las consonantes y mucho menos las palabras de la lengua meta. Para superar este problema, el GP debe encontrar oportunidades para escuchar el idioma en una proporción grande y significativa, de modo que los sonidos en bruto puedan ser procesados por el cerebro en palabras y frases reconocibles del nuevo idioma. Por lo tanto, la frecuencia de las palabras escuchadas desempeñará un papel importante en la fase de producción (Thomson, 2007).

Por último, la Dimensión Temporal considera que el aprendizaje de una lengua –y de la cultura que la rodea– lleva tiempo. Aprender un idioma no con-

siste únicamente en aprender sus reglas gramaticales; también incluye conocer a los hablantes nativos y la vida que llevan. Para crecer como participante en la nueva comunidad lingüística – o comunidad de acogida, el GP tendrá que dedicar tiempo a pasar de su antigua vida a una nueva, si se encuentra en la situación ideal de vivir en el lugar de la comunidad lingüística. La clave para ello es recordar que es una vida que hay que vivir, no un idioma que hay que aprender (Thomson, 2007).

Con el fin de establecer un plan para la aplicación de su enfoque, el GPA desarrolló su propio método, conocido como Programa de Seis Fases. Las seis fases de este itinerario de aprendizaje resumen dieciocho meses de experiencia de la lengua meta con las personas de acogida en sesiones controladas; es decir, actividades especiales de crecimiento y participación.

Fase 1: Conexión con el mundo de acogida

El primer contacto con el nuevo *languaculture*¹ –la nueva lengua y cultura– requiere uno o dos miembros de la comunidad –mentores– con los que el alumno desea conectarse. El objetivo en esta fase es hacer que las personas que hablan la lengua meta sientan que el participante en crecimiento quiere ser amigo y participar en la vida con ellos. El GP substituirá su antigua identidad y estatus adquiridos en su ciudad natal por una nueva entre sus nuevos amigos.

En esta fase, el GPA recomienda que se dediquen veinte horas semanales a actividades con el mentor. Estas actividades deben estar planificadas para adquirir vocabulario y frases útiles con el fin de atravesar el muro inicial de los nuevos sonidos. La interacción con el idioma se produce en las sesiones de lenguaje, en las que el GP participará con el mentor en actividades estructuradas y divertidas. Esto suele durar cinco semanas o cien horas (Thomson, 2007).

Fase 2: Emerger como personas reales en el mundo de acogida

La relación entre el mentor y el participante en crecimiento será más personal y el encuentro para el aprendizaje del idioma surgirá principalmente en forma de conversaciones en el contexto de cuentos ilustrados sin palabras. En esta fase, las actividades

deben desarrollarse en unas ciento cincuenta horas u ocho semanas (Thomson, 2007).

Fase 3: Conocerse como amigos

Según el método GPA, en la tercera fase, el alumno será capaz de participar en conversaciones básicas y sencillas con personas de la comunidad lingüística y amigos. En las sesiones de veinte horas semanales, el GP aplicará actividades más formales que exploren situaciones conversacionales de temas conocidos tanto por el alumno como por el mentor. Además, otras cinco horas semanales deberán dedicarse a la participación en el estilo de vida, lo que consiste en participar en actividades con los mentores que simulen situaciones de la vida real. Estas sesiones de la tercera fase exigirán unas doscientas cincuenta horas o trece semanas (Thomson, 2007).

Fase 4: Relaciones personales profundas

Esta es la fase en la que el alumno y la comunidad de acogida comienzan a compartir sus vidas de forma más profunda y fiable. El GP pasará horas utilizando técnicas de Conversaciones Profundas de Vida, (experiencias personales historias, opiniones y puntos de vista) para conectarse con otras personas de pequeñas comunidades de práctica. Además de las veinte horas semanales de sesiones, el GP debe comprometerse con otras diez horas de participación en el crecimiento del estilo de vida. Esta fase suele durar seis meses adicionales o quinientas horas (Thomson, 2007).

Fase 5: Ampliación de la comprensión del discurso y las acciones del anfitrión

Hasta ahora, el GP ha participado en conversaciones y discursos dirigidos especialmente a él por parte de personas concretas que le están ayudando en el camino de aprender a vivir –y a hablar– en el mundo de acogida.

A partir de la Fase 5, se enfrentará al discurso que se produce de forma natural de nativo a nativo. Las sesiones explorarán conversaciones estratégicas

con mentores centradas en grabaciones de discursos de nativo a nativo. Puede ser una novela, un discurso público, una canción y otras formas de producción nativa para un público nativo. Se sigue recomendando que el GP dedique diez horas adicionales a la semana de participación en el crecimiento del estilo de vida, además de las veinte horas semanales de participación en el crecimiento especial (sesiones). Se necesitan otros seis meses de práctica lingüística planificada (Thomson, 2007).

Fase 6: Creciendo siempre

Mientras el GP esté en la comunidad de acogida, conviviendo con las personas de esta comunidad, podrá seguir aprendiendo con ellos y ser cada vez menos extranjero. Entenderá todo o gran parte de lo que se dice a su alrededor y cada interacción será una oportunidad para aprender. También podrá concentrarse en necesidades específicas del habla, como por ejemplo la comunicación académica. Esta fase durará mientras el alumno haga vida en medio de la comunidad lingüística (Thomson, 2007).

Contribuciones para la adquisición de segundas lenguas

Partiendo de los presupuestos anteriores, cabe destacar algunos aportes del Método del Participante en Crecimiento para el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. En primer lugar, dado que la dimensión cognitiva del método es una preocupación, todas las actividades y fases están planificadas para no ejercer una presión adicional sobre el alumno durante el proceso. El alumno debe disfrutar de la experiencia para poder aprender la lengua y mantener el interés por ella.

Cabe mencionar, también, que se trata de un buen método para la adquisición de vocabulario, especialmente al principio del proceso porque las actividades logran involucrar a los participantes de una sesión de aprendizaje de idiomas con objetos –figuras e imágenes– y movimientos.

Por ejemplo, en la Fase 1, el GP puede realizar una actividad llamada *Dirty Dozen* (Thomson, 2012,

2007, 1999). Su objetivo es construir un vocabulario de escucha, es decir, en esta actividad sólo habla el mentor. Para esta actividad, el GP debe traer a la sesión de doce a quince objetos o imágenes. La actividad comienza cuando el GP pone dos objetos delante del mentor. El mentor deberá repetir los nombres de los objetos en el idioma hasta que el GP sienta que ha aprendido los nombres. Luego, el GP añadirá un nuevo objeto. El mentor también puede decir el nombre de uno de los objetos para que el GP señale el elemento correspondiente.

En la actividad descrita, el GP y el mentor están comprometidos en entenderse uno al otro. En este ejercicio intervienen múltiples habilidades: atención visual, memoria, percepción de sonidos, inferencia, etc. Tareas como estas son estrategias favorables para reforzar nuevos contenidos sobre la cognición. Cuantos más sentidos intervengan en las actividades de aprendizaje, más fácil será para nuestro cerebro fijar los nuevos conocimientos en la memoria a largo plazo (Genesee, 2000).

Otro aspecto positivo, según nuestra experiencia usando el método en los últimos tres años, es que está bien estructurado como programa y ofrece pasos que pueden ser implementados por cualquier persona en la mayoría de los entornos, sin importar sus capacidades. Cada paso o fase tiene el tipo de actividades que el alumno debe desarrollar y explica en cuántas horas o semanas debe realizarlas para avanzar a la siguiente fase.

Además de la facilidad de aplicación del método, las actividades de cada fase se eligieron para que las sesiones de aprendizaje fueran más dinámicas, promoviendo una mejor integración entre el alumno y los miembros de la comunidad lingüística.

También consideramos importante señalar que este enfoque comprende la relación entre la lengua y la cultura de una comunidad, es decir, que el proceso de adquisición de una lengua es concurrente con la adquisición cultural. Por tanto, ambos deben adquirirse al mismo tiempo mientras el alumno aprende a vivir en esa comunidad.

Puntos débiles

Según Valipour y Davatgari (2014), uno de los conceptos erróneos sobre el aprendizaje de una nueva

lengua que se presentan en la GPA es el que considera que un adulto experimentaría el proceso de aprendizaje de una nueva lengua como lo hacen los niños cuando adquieren su lengua materna.

Tomasello (2003) describe que cuando los niños aprenden una primera lengua, su sistema cognitivo se ve impulsado a aprender cosas nuevas ya que no tienen mucha experiencia social, cultural y lingüística y, por tanto, conocimiento. Están construyendo sus conexiones mentales, categorías y paradigmas. Están construyendo patrones de todo lo que experimentan. Los adultos, en cambio, tienen un sistema cognitivo robusto, lleno de experiencias pasadas registradas, incluidas las experiencias lingüísticas con su lengua materna. Este conocimiento almacenado será útil para apoyar el aprendizaje de nuevos conocimientos (Valipour y Davatgari, 2014).

Por su parte, en esa misma investigación se evidencia que los adultos tienen otra ventaja sobre los niños a la hora de adquirir una lengua: pueden aprender la estructura sintáctica más fácilmente que los niños debido al conocimiento lingüístico de su primera lengua que está almacenado en su sistema cognitivo. Los niños pueden aprender perfectamente los patrones de sonido y articular nuevos sonidos como un nativo, mientras que los adultos tienen dificultades para ello, pero los niños tardan más tiempo que los adultos en adquirir los conocimientos sintácticos de una lengua puesto que cuantos más idiomas se aprendan, más fácil será aprender una nueva lengua (Valipour y Davatgari, 2014).

También se entiende que los niños adquieren la lengua antes de poder hablarla. En este sentido, en el aprendizaje de idiomas para adultos se pone mucha atención en la escucha y la comprensión por encima de la producción lingüística. Por supuesto que, al tratarse de un enfoque de aprendizaje de idiomas que comprende las necesidades de comunicación de los seres humanos, en algún momento el alumno de GPA tendrá que hablar. Pero, debido a ese supuesto, la producción lingüística y la amplia interacción lingüística con la comunidad de acogida podrían retrasarse. Siguiendo el Programa de las Seis Fases, se empezaría a interactuar con las personas que no están trabajando como mentores después de tres meses, a través de las actividades de participación

en el crecimiento del estilo de vida. Otros métodos fomentan la interacción con la comunidad lingüística desde el primer día, aunque el alumno no sepa mucho (Nida, 1957; Brewster y Brewster, 1976; Larson y Smalley, 1984).

Krashen (1981; 1982) aboga por lo que se conoce como *Periodo de Silencio*, un lapso al principio del proceso de aprendizaje de una lengua en el que el alumno no habla en la lengua meta, hasta que recibe suficiente input lingüístico para hacerlo. Este periodo garantiza que el alumno no se estrese ni se sienta ansioso por hablar la nueva lengua, manteniéndolo motivado durante el aprendizaje. Según el autor, el Periodo de Silencio no es un estado pasivo, sino un periodo mentalmente activo durante el cual los alumnos desarrollarán su competencia lingüística. Así, se espera que durante este periodo se desarrollen la competencia y la comprensión auditiva.

Gibbons (1985) llegó a la conclusión de que ese estado activo de silencio podría ser cierto para algunos alumnos jóvenes en las etapas iniciales del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Además, sugiere que, en promedio, dure unas dos semanas. Según él, el Periodo de Silencio que se observa justo cuando no se presiona a las personas para que hablen, puede deberse a alguna incompreensión o retraimiento psicológico y no tiene que ver con el proceso de aprendizaje de la lengua en sí.

Bao (2019), por su parte, se cuestiona cómo este tema es tan emprendido en las aulas de segunda lengua si lo que ocurre en nuestro cerebro en silencio no puede ser realmente monitoreado y las investigaciones al respecto no son suficientes.

“Theorisation regarding the concept of the silent period remains largely unconfirmed for three main reasons. First, there is little consensus among scholars about what this stage means. Some think it is a phase that will pass and learners’ speech will unfold naturally (Krashen, 1982); others believe that it may not pass and some learners will never speak the target language (Brown, 2002). Some maintain that this period lasts several months (Dulay et al., 1982); others suspect it may last forever. Some suggest that it is a time for comprehension of input to take place (Dulay et al., 1982); others indicate that this period occurs due to the lack of comprehen-

sion (Gibbon, 2006). Second, much conceptualisation related to the silent period relies heavily on theorists' own observation, intellectual reasoning, and academic dialogues rather than be founded upon vigorous research efforts. Third, except a few scholars who acknowledge that the silent period may not apply to all learners due to differences in learners' social and cognitive orientations (Ellis, 2012; Saville-Troike, 1988), most theorists attribute characteristics to the silent period as if all L2 learners are the same, which reduces silence to a homogeneous stage and neglects individuals' potentially diverse involvements with this period. The awareness of learner differences, in fact, is a major factor in how well and how soon someone acquires a second language (Schmidt, 2010)"

(Bao, 2010: 29)

Roberts (2014) también duda de que la hipótesis del período de silencio influya en las elecciones pedagógicas de los profesores de segundas lenguas hacia sus alumnos extranjeros en las escuelas estadounidenses, como se ha hecho.

"Theoretical over-generalization and simplification encouraged the view that silence was likely to be a discernible, typical, and consistent feature of second language development. Results of a limited number of studies on the silent stage indicate that these expectations are largely unsubstantiated based on widely held standards for what constitutes convincing research evidence."

(Roberts, 2014:37)

Donesch-Jezo (2011), en su investigación sobre la adquisición de segundas lenguas en el contexto del aula, sugiere que los estudiantes a los que se les anima a realizar una producción comprensible, con una retroalimentación adecuada, pueden establecer una precisión gramatical duradera en la lengua meta. Cuando se estimula a los alumnos a hablar, se contribuye a aumentar su conciencia lingüística y retórica. También, se desarrolla su fluidez y confianza en el uso de la lengua meta.

A pesar de que la hipótesis del input Krashen (1982; 1985) afirma que sólo hay una condición necesaria y suficiente para la adquisición de la lengua: un

input comprensible, la hipótesis del output de Swain (1985; 2005) afirma que la producción lingüística (hablar y escribir) forma parte del proceso de aprendizaje. En el contexto de esta hipótesis, la producción lingüística es entendida como una herramienta cognitiva para construir y regular el conocimiento y la conciencia lingüística (Swain 2005).

Experiencias con el GPA

Pero ¿qué pasa con las personas que realmente están aprendiendo un nuevo idioma? Por toda la consideración que propone este artículo sobre el Enfoque Participante en Crecimiento y su adopción en todo el mundo, se recogieron diversas experiencias en diferentes contextos con el mismo para evaluar la metodología en la práctica. Para proteger la identidad y el trabajo de las personas de quienes recolectamos estas experiencias, se utilizarán letras aleatorias. Al final de este análisis, se pretende ofrecer algunas orientaciones que un estudiante de idiomas puede seguir para obtener lo mejor del viaje de aprendizaje de idiomas con GPA.

C. aplicó el método para aprender una lengua indígena en Norteamérica. El objetivo final con la lengua meta era desarrollar actividades para la revitalización lingüística. Por ello, C. no sólo aplicó el método para aprender la lengua ella misma, sino que también lo enseñó para que otros pudieran aprender también esta lengua. Según ella, sólo aplicó las dos primeras fases del Programa de Seis Fases. Tuvo un total de 110 horas de sesiones con mentores lingüísticos que le permitieron situarse en un nivel de principiante.

Entre sus comentarios, C. destaca que eligió el GPA por la falta de material didáctico para la lengua meta. También, porque sintió que podía aplicarlo en persona y a distancia. Además, destaca el hecho de que considera que el método es "culturalmente apropiado" porque el idioma se aprende de forma "más natural".

Por otro lado, C. comenta que fue difícil utilizar este enfoque porque la lengua era polisintética —extremadamente aglutinante— y el GPA no considera, inicialmente, el sistema ortográfico de la lengua meta. Esto dificultó la identificación y el aprendizaje de algunos rasgos específicos de la lengua, por ejemplo,

los sonidos que cambian en frontera de morfemas. Al mismo tiempo, al tratarse de una lengua que necesitaba un trabajo de revitalización, era difícil conseguir un mentor calificado, es decir, uno que utilizara la lengua a diario.

L., otro informante, está aplicando el programa de seis fases con una lengua la familia Quechua y actualmente se encuentra en la Fase 3.

Al principio, L. aplicó el método por recomendación de su tutor de aprendizaje de lenguas. Hoy, tras dos años de aplicación, con tres o cuatro sesiones semanales de una o dos horas, considera que se encuentra entre los niveles principiante e intermedio, y afirma que es capaz de mantener conversaciones sencillas de hasta una hora con su mentor.

L. comenta que uno de los retos fue aplicar el GPA fuera de la comunidad debido a la pandemia. Como consecuencia de las restricciones de salud relacionadas con la COVID-19, L. no ha podido pasar tiempo con la comunidad lingüística, lo que ha retrasado su progreso en el aprendizaje del idioma. Por lo tanto, el método no ha sido del todo eficaz para él, pues no se encuentra en la situación ideal de aplicación.

R. y A. aplicaron el método con una lengua indígena amazónica durante tres años, hasta finalizar la fase 5. Según su evaluación, se encuentran en un nivel entre intermedio y avanzado, lo que significa que tienen un amplio vocabulario y utilizan estructuras gramaticales correctas, lo que les permite participar en conversaciones y hablar de forma comprensible en la lengua meta.

Afirman que eligieron el método porque era el único que parecía ofrecer una experiencia de aprendizaje natural, y lo describen como "tremendamente eficaz". Los inconvenientes con el método comenzaron cuando se dieron cuenta de que no ofrece herramientas para el estudio detallado de las estructuras gramaticales del idioma. Además, a medida que avanzaban en los niveles, el tiempo de preparación de las sesiones era mayor que el tiempo real de la sesión, llegando a ser tres horas de preparación y sólo cuarenta y cinco minutos de sesión. Así que decidieron dejar de utilizar el método y continuar con el material que habían recopilado en los tres años de aplicación del GPA.

N., un informante más, aplicó el método GPA du-

rante tres años para aprender una lengua de la familia Pano. Durante la entrevista, fue muy concreto al decir que se demoró casi un mes sólo para escuchar y escribir fonéticamente sin repetir las palabras que le proporcionaba su mentor. Después, empezó a hablar. También especificó que las siguientes fases duraron entre tres y seis meses cada una. Considera que su nivel en el idioma es avanzado, lo que significa que tiene un amplio vocabulario y un excelente uso de las estructuras gramaticales, lo que le permite participar con fluidez en cualquier tipo de conversación.

El primer reto al que se enfrentó N., que es hablante nativo de inglés, fue no tener un idioma común con la comunidad lingüística. Por ello, le resultó difícil encontrar mentores lingüísticos y explicarles cómo funcionaban el método y las actividades.

N., que también es lingüista, afirmó que durante la aplicación del método intentó no centrarse en la morfosintaxis de la lengua. Cuando llegó a la fase 3, se dio cuenta de que el método y sus actividades no le permitían aprender aspectos gramaticales como tiempo, aspecto, modo etc. Así, al final de los tres años de aplicación del GPA, cambió el enfoque del aprendizaje de la lengua hacia el análisis lingüístico de la misma.

N. sugiere que las personas que desean aprender otras lenguas podrían aplicar al menos las dos primeras fases del GPA, precisamente porque el alumno se ve obligado a escuchar la lengua antes de empezar a hablarla.

Por motivos laborales, otro informante, D., tuvo que aprender en un corto periodo de tiempo una lengua de la familia lingüística Kra-Dai. Por lo tanto, sólo pudo aplicar el método durante un año, alcanzando la Fase 3. Tiene un nivel intermedio, que le permite mantener conversaciones en la vida cotidiana.

D. señala que una de las dificultades del método es el tiempo necesario para preparar las sesiones, aunque, como método de autoaprendizaje, permite al alumno gestionar y adaptar las sesiones a sus necesidades, pero esto requiere que el alumno disponga de tiempo suficiente para preparar el material antes de cada sesión, lo que podría ser una limitación cuando el alumno no dispone de este tiempo.

Por otro lado, M. estudió en una escuela de idiomas de Asia que trabaja con el GPA. Además de estar

en esta escuela de idiomas, estuvo en el país de la lengua meta, por lo que tuvo un contacto constante con el idioma. Realizó las Fases 1 a 4 a lo largo de dos años. M. tuvo una sesión semanal en el primer año y luego, en el segundo año, sesiones diarias.

Ella afirma que tiene un nivel intermedio en la lengua, lo que le permite mantener conversaciones cotidianas. Al igual que C., M. enseñó el método GPA a otros alumnos y menciona que sus estudiantes, en un periodo de ocho semanas, fueron capaces de mantener conversaciones sencillas en la lengua meta. Por ello, considera que el método es excelente para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, considera que cuando se trabaja con el GPA en grupo, es necesario que todos los alumnos estén en el mismo nivel de aprendizaje de la lengua; de lo contrario, es mejor realizar sesiones individuales en lugar de sesiones grupales.

De manera que, GPA es un modelo flexible de aprendizaje de idiomas, y ha sido adoptado en muchas partes del mundo no sólo por personas que viven en otra cultura o con comunidades lingüísticas minoritarias, como atestiguan los relatos anteriores, sino también en el contexto del aula. Según Thomson et al. (1999), las clases orientadas por sus premisas deben utilizar actividades basadas en tareas que se centren en la interacción social en lugar de reglas gramaticales, repeticiones y ejercicios para rellenar huecos.

Mas y Baigatova (2014) registran su experiencia en el aprendizaje del Amárico en una escuela de idiomas que enseña esta y otras lenguas etíopes con GPA. Pasaron de la Fase 1 a la Fase 3 del Programa de Seis Fases. Después de describir las ventajas de este método, como no centrarse en los conceptos gramaticales, los patrones y las reglas, señalan algunos retos.

Cuestionan la orientación del GPA en sólo escuchar durante las primeras sesiones, lo que para ellos dificulta que el participante de edad adulta haga asociaciones tomando notas y tratando de pronunciar las nuevas palabras, aunque no sea correctamente.

Para los autores, el conocimiento lingüístico previo de la lengua materna o de otras lenguas extranjeras es fundamental para la adquisición de una nueva lengua.

También describen la falta de vínculo semántico entre las nuevas palabras. No hay una orientación de lo que el participante debe coleccionar en las sesiones de aprendizaje de la lengua y es frecuente ver que se utilizan al mismo tiempo objetos y dibujos no relacionados (león, taza, bolígrafo, zapatos...). De hecho, algunas imágenes no pueden expresar exactamente lo que se pretende y, a menudo, los mentores no pueden entender lo que se pide. A veces, los materiales seleccionados muestran a los mentores algo extraño a la cultura, ya que no hay suficiente conocimiento cultural adquirido por el participante.

De forma parecida, Brumleve y Brumleve (2019) experimentaron la metodología del GPA desde la Fase 1 hasta la mitad de la Fase 4 (900 horas de sesiones) mientras aprendían indonesio en una escuela de idiomas indonesia que lo emplea. Destacan que la mayor ventaja del Programa de Seis Fases es la adquisición de vocabulario y cultura.

Según ellos, también es uno de los mejores métodos para aprender una lengua minoritaria porque el método no requiere ningún recurso como libros de texto o profesores con formación oficial. Sin embargo, reconocieron que la metodología no es perfecta. Los autores preguntaron a un grupo de mentores sobre su experiencia con el GPA y estos señalaron que alcanzar una producción gramatical correcta era difícil para los alumnos, incluso al pasar por las seis fases.

Entonces, uno de los factores de esta dificultad puede ser que el GPA se centra en la comprensión de la gramática correcta. Tras constatar este inconveniente, Brumleve y Brumleve (2019) recomiendan que el participante complemente el programa con un estudio gramatical más explícito cuando esté preparado.

Discusión

Teniendo como base las experiencias compartidas en la sección anterior, hay algunos aspectos comunes del Enfoque del Participante en Crecimiento que fueron señalados y destacamos a continuación.

Todos los alumnos coincidieron en que el GPA es un método natural y eficaz. Además, es culturalmente adaptable y más apropiado que otros métodos de

aprendizaje de idiomas. Es bueno para contextos en los que no se dispone de materiales de aprendizaje de idiomas ni de otros recursos, lo que hace que su aplicabilidad sea bien gestionada por el alumno, de acuerdo con sus objetivos y su ritmo.

Otra ventaja es que no requiere libros de texto ni profesores formados. Lo único que necesita el alumno es un mentor lingüístico –una persona de la comunidad de la lengua meta que hable el idioma y esté dispuesto a ayudar. Por ello, puede ser el mejor método para aprender lenguas. También se observó que, en promedio, los alumnos alcanzan niveles entre intermedios y avanzados, después de tres años de estudio.

El Programa de Seis Fases fue diseñado para ser implementado y completado en dieciocho meses de al menos veinte horas semanales de sesiones con los mentores, pero esto no se observó en las experiencias reportadas. Podría deberse a una serie de factores, aunque todos estaban en entornos de campo, trabajando y viviendo en el lugar donde se hablaban sus lenguas meta. Algunos de ellos trabajaban con lenguas no escritas y, en su caso, fue necesario realizar análisis lingüísticos más detallados.

Por ejemplo, L. se enfrentaba a barreras no controladas, como las restricciones de la pandemia, mientras que otros no podían invertir el tiempo necesario en la preparación de las sesiones. Dos alumnos se quejaron del tiempo necesario para preparar las sesiones de lengua, especialmente cuando llegaron a fases más avanzadas.

Hasta la fase 3, los alumnos del GPA trabajan con objetos, imágenes y materiales sin palabras. Después, deben empezar a recopilar historias breves y escenarios descriptivos, explorando situaciones conversacionales para que puedan participar en conversaciones reales básicas y sencillas. No obstante, no es fácil planificar una conversación cuando se está aprendiendo la lengua y la cultura. El alumno debe ser capaz de gestionar las respuestas que podría dar el educador cuando hace una suposición en una situación concreta, pero probablemente aún no está preparado para hacerlo.

Además del tiempo, se mencionaron los conocimientos gramaticales y una lengua común con los mentores. El GPA no fue diseñado para

ofrecer herramientas para adquirir un conocimiento lingüístico profundo de una lengua. Si un lingüista o investigador desea aprender una lengua con fines de revitalización o de desarrollo de un sistema de escritura, probablemente se enfrentará a algunos problemas con el método y recurrirá a otras estrategias para lograr sus objetivos.

El método también considera que el mentor habla una segunda lengua que es conocida por el alumno ya que debe entender las instrucciones sobre las actividades que el alumno tiene previsto desarrollar en una sesión de adquisición de lengua. Por lo tanto, el mentor deberá ser bilingüe. Esto significa que es mucho más difícil aplicar el GPA en contextos monolingües.

Conclusiones

En una situación ideal de aprendizaje, esto es, vivir dentro de la comunidad lingüística, tener un mentor que hable una lengua común con el alumno y tener tiempo para dedicar a la planificación y aplicación de sesiones diarias de aprendizaje de idiomas, se puede aprender un nuevo idioma en dieciocho meses, según el Programa de Seis Fases del Enfoque del Participante en Crecimiento. Sin embargo, esto es difícil de lograr ya que todos estos requisitos no suelen estar al alcance de todos los estudiantes de lenguas.

Existen dos aspectos para el aprendizaje una nueva lengua que los alumnos deben tener en cuenta: la tipología de la lengua y sus objetivos lingüísticos. Las lenguas tipológicamente más cercanas pueden compartir rasgos lingüísticos de la gramática e incluso del vocabulario, lo que facilita el proceso de aprendizaje. Los alumnos pueden crear estrategias mnemotécnicas y asociaciones entre los dos sistemas lingüísticos.

Cuando un alumno adquiere una nueva lengua que pertenece al mismo árbol lingüístico y a las mismas familias de su propia lengua materna o incluso de una lengua que ya conoce, le exigirá mucho menos tiempo que a alguien que está aprendiendo una lengua de una familia lingüística diferente. Así, un hablante de portugués puede aprender más rápido el español o el francés que el tailandés. Esto se debe a

que el portugués, el español y el francés son lenguas indoeuropeas, mientras que el tailandés es de la familia lingüística Kra-Dai.

Los objetivos lingüísticos son otro aspecto que determina la cantidad de tiempo necesario para aprender un nuevo idioma. Si alguien quiere utilizar una lengua para sus actividades cotidianas, le exigirá menos meses de estudio intencionado que a alguien que quiere cursar estudios universitarios en esa lengua. Por lo tanto, antes de aplicar un método específico, el alumno debe establecer los propósitos de uso de la lengua.

La adopción de una escala de competencia lingüística, como *Interagency Language Roundtable scale*³ o *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) scale*³, ayudará en esta tarea. Por lo tanto, el tratamiento de la tipología lingüística y los objetivos de aprendizaje de la lengua determinarán el tiempo que el alumno debe esperar para aprender el idioma y cómo administrará su tiempo para ello, en lugar de intentar aplicar las veinte horas de sesiones semanales del método GPA.

El GPA contempla una buena propuesta para el aprendizaje de idiomas, pero debe aplicarse con adaptaciones. Los alumnos pueden, después de la

fase 2, pasar más tiempo viviendo con la comunidad, participar en actividades cotidianas y aprender en situaciones reales en lugar de las sesiones recomendadas de veinte horas semanales o la participación en el estilo de vida programado con mentores.

La mayoría de los alumnos mencionados en este artículo se quejaron de la falta de herramientas del GPA para profundizar en el conocimiento de la función gramatical de una lengua. Aunque el enfoque no se centra en el análisis de los patrones gramaticales, esto forma parte del trabajo de adquisición de una lengua. Para superar esta carencia, los alumnos pueden buscar patrones de funciones gramaticales de la lengua, creando tablas de paradigmas de sustantivos, verbos, pronombres, etc. después de la fase 3. La gramática es una parte esencial del conocimiento de la lengua y debe aprenderse de forma intencionada y explícita.

Por último, sostenemos que ningún enfoque o método de aprendizaje de idiomas es completo y perfecto para las necesidades de todos los alumnos. Es necesario hacer algunas adaptaciones para aprovechar al máximo sus ventajas y lograr con éxito el dominio de la lengua.

Referencias

- Bao, D. (2019). The place of silence in second language acquisition. *ELTAR-J*. 1 (1), 26-42. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/342072113_The_place_of_silence_in_second_language_acquisition . [Consulta: 2021, Diciembre 07].
- Brewster, T. y Brewster, E. (1976). *Language Acquisition Made Practical: Field Methods for Language Learners (LAMP)*. Colorado Springs: Co. Lingua House.
- Brumleve, A. y Brumleve, L. (2019). Second Language Acquisition: Experiential introduction to the six-phase program utilizing the growing participator approach. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 257, 157-162.
- Discover a new world as it is known and shared by the people among whom you are living. *Growing Participator Approach*. (2019). Recuperado de: <https://www.growingparticipation.com/> . [Consulta: 2021, Diciembre 07].
- Donesch-Jezo, E. (2011). The role of output & feedback in second language acquisition: A classroom-based study of grammar acquisition by adult English language learners. *Eesti ja Soome-Ugri Keeleteaduse Ajakiri*, 9-28.
- Fournier, D. (2019). Supporting English Language Learners in Ontario Mathematics Classrooms and Beyond. *Master of Teaching Research Journal*. 2, 1-15. Recuperado de: <https://mtrj.library.utoronto.ca/index.php/mtrj/article/view/32375> . [Consulta: 2021, Diciembre 07]
- Genesee, F. (2000). *Brain Research Implications for Second Language Learning*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED447727> . [Consulta: 2021, Diciembre 07]

- Gibbons, J. (1985). The silent period: An examination. *Language Learning* 35(2), 255–267.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York and Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Larson, D. y Smalley, W. (1984). *Becoming Bilingual a Guide to Language Learning*. Lanham, MD: University Press of America.
- Mas, R. y Baigatova, G. (2015). Growing participator approach: our experience as Amharic students and teachers of Spanish and Russian languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 178, 169-174.
- Nida, E. (1957). *Learning a foreign language: A handbook prepared especially for missionaries*. New York: Friendship Press.
- Our approach. Growing Participator Approach. (2019). Recuperado de: <https://www.growingparticipation.com/> . [Consulta: 2021, Diciembre 07]
- Roberts, T. (2014). Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*. 29, 22– 40.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Susan M. Gass y Carolyn G. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. En Eli Heinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 471–483.
- Thomson, G. et al. (1999). A Few Simple Ideas for New Language Learners for New Language Learners: ...and the old ones needing some new life. Recuperado de: <http://wolofresources.org/language/4cuteprinciples.htm> . [Consulta: 2021, Diciembre 07]
- Thomson, G. (2007). Six-Phase Programme [Online]. Recuperado de: www.growingparticipatorapproach.wordpress.com/six-phase-programme. [Consulta: 2021, Diciembre 07]
- Thomson, G. (2012). The Growing Participator Approach (GPA): A Brief State of the Art and Some Practical Illustrations. Recuperado de: <http://growingparticipatorapproach.wordpress.com/the-growing-participator-approach-gpa-a-brief-state-of-the-art-and-some-practical-illustrations>. [Consulta: 2021, Diciembre 07]
- Tomasello, M. (2003). *As Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Valipour, V. y Davatgari, H. (2014). Differences between Children and Adults in Foreign-Language Pronunciation and Grammatical Rules Learning. *En Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*. 4 (S3), 195-198.

NOTAS

¹ Esta expresión es usada por Greg Thomson como referencia de la interdependencia de una lengua y la cultura del pueblo que la habla (<https://www.growingparticipation.com/glossary>).

² Disponible en: <https://www.govtilr.org/index.htm>.

³ Disponible en: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>.