

**UCLV**  
Universidad Central  
"Marta Abreu" de Las Villas



**FH**  
Facultad de  
Humanidades

Departamento de  
Lingüística y Literatura

## **TRABAJO DE DIPLOMA**

El método de Greg Thomson para desarrollar la comprensión  
auditiva en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta  
Abreu» de Las Villas

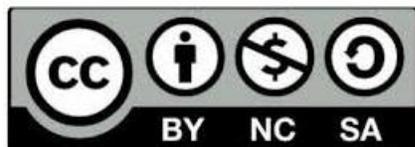
Autora: Yerani de la Caridad Fernández Fernández

Tutora del trabajo: Dr. C. Darlén Méndez Lloret

Este documento es Propiedad Patrimonial de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, y se encuentra depositado en los fondos de la Biblioteca Universitaria «Chiqui Gómez Lubian» subordinada a la Dirección de Información Científico Técnica de la mencionada casa de altos estudios.

Se autoriza su utilización bajo la licencia siguiente:

**Atribución- No Comercial- Compartir Igual**



Para cualquier información contacte con:

Dirección de Información Científico Técnica. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Carretera a Camajuaní. Km 5½. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. CP. 54 830

Teléfonos.: +53 01 42281503-1419

## **DEDICATORIA**

*Al único y verdadero Dios Trino; porque sin ti no sería nada ¡Eres mi Todo!*

*A mi mamá, mi heroína, por su manera tan sacrificial de amarme desde que nací y  
durante estos cinco años.*

*A cada misionero en cualquier parte del mundo.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Autor de estas páginas, gracias por grabar letras en mi mente y no olvidarte de cambiar mi corazón; has sido auxilio en mi debilidad y en mis lágrimas.

La gratitud es la dicha de saberse acompañado:

Agradezco a mi familia, especialmente a mi mamá, mis tías Yusimí y Loida y a Alexis. Contar con el apoyo y esfuerzo de ustedes fue un regalo en esta travesía.

A mis amigas más cercanas, por bendecir mi vida con sus valiosas oraciones y a mis líderes por impedir que la distancia no nos separe más de lo necesario.

A Lázaro, por estar desde el inicio cuando esta investigación no tenía ni nombre y quedarse como buen aliado hasta el fin. Te amo, mi compañero de batallas.

Gracias doy a mi tutora, por darme esperanzas cuando perdía el aliento; así como a mis profesores y compañeros de aula por su presencia en estos cinco años.

Agradezco a Greg Thomson por su visión misional de la enseñanza de las lenguas extranjeras y su aporte metodológico a esta disciplina.

Doy gracias a mis pastores, a mi familia de la fe y a todos aquellos que me aconsejaron, animaron y oraron por mí. A todos, gracias.

## RESUMEN

La investigación muestra un conjunto de juegos didácticos en los que se utiliza el método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva de los estudiantes de español como lengua extranjera, en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. La comprensión auditiva en la clase de español como lengua extranjera no ha sido una habilidad tan desarrollada como la expresión escrita, la expresión oral y/o la comprensión lectora, debido a que muchas veces ha aparecido supeditada a estas sin otorgársele la merecida importancia que supone. Sin embargo, esta habilidad es uno de los pilares del enfoque de Participación Creciente y del método desarrollado por el investigador Greg Thomson. Para fundamentar teórica y metodológicamente el método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, se utilizaron métodos de investigación como: la revisión bibliográfica, el análisis y la síntesis, la inducción y la deducción y el histórico-lógico. Además, se realizó la escucha intensa y se aplicó la técnica *Docena rápida* en la cual se proponen juegos para la adquisición del vocabulario y de frases de supervivencia con la ayuda de un medio de enseñanza llamado *Lexicarry*. También, conforma la muestra, un modelo de juego de contraste auditivo para la discriminación fonética entre palabras similares y el juego del *iceberg*, que le permite al aprendiz diagnosticar cuánto léxico del aprendido ha logrado retener y cuáles palabras debe volver a recordar. Esta investigación contribuye a enriquecer los estudios sobre la didáctica del español como lengua extranjera y brinda a los profesores y aprendices un conjunto de juegos novedosos e interactivos para potenciar el desarrollo de la comprensión auditiva en las clases de español como lengua extranjera. Con el empleo de estos juegos, el aprendiz podrá perfeccionar su comprensión auditiva en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas y tendrá un mejor desempeño como profesional.

## **ABSTRACT**

The research shows a set of didactic games in which Greg Thomson's method is used for the development of listening comprehension in students of Spanish as a foreign language, at the Central University "Marta Abreu" in Las Villas. Listening comprehension in the class of Spanish as a foreign language has not been a skill as developed as written expression, oral expression and/or reading comprehension, because many times it has appeared subject to these without giving it the deserved importance that it supposes. However, this ability is one of the pillars of the Increasing Participation approach and the method developed by researcher Greg Thomson. In order to theoretically and methodologically support Greg Thomson's method for the development of listening comprehension in the ELE classroom at the "Marta Abreu" Central University of Las Villas, research methods were used such as: bibliographic review, analysis and synthesis, induction and deduction and the historical-logical. In addition, intense listening was carried out and the Quick Dozen technique was applied in which games are proposed for the acquisition of vocabulary and survival phrases with the help of a teaching medium called Lexicarry. The sample also makes up an auditory contrast game model for phonetic discrimination between similar words and the iceberg game, which allows the learner to diagnose how much of the lexicon he has managed to retain and which words he must recall. This research contributes to enriching studies on the didactics of Spanish as a foreign language and provides teachers and learners with a set of innovative and interactive games to enhance the development of listening comprehension in Spanish as a foreign language classes. With the use of these games, the apprentice will be able to improve his listening comprehension in the ELE class at the Central University "Marta Abreu" of Las Villas and will have a better performance as a professional.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. APUNTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA .....	7
1.1 La metodología de la clase de español como lengua extranjera: un breve recorrido histórico .....	7
1.2 La metodología de la comprensión auditiva en la clase de español como lengua extranjera .....	15
CAPÍTULO II. EL MÉTODO DE GREG THOMSON Y LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA CLASE DE ELE EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL «MARTA ABREU» DE LAS VILLAS .....	20
2.1 El Enfoque Participante en Crecimiento (Growing Participator Approach) en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.....	20
2.2 La comprensión auditiva en la clase de ELE utilizando el método de Greg Thomson en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas .....	33
2.3 Un conjunto de juegos didácticos utilizando el método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas .....	44
CONCLUSIONES.....	53
RECOMENDACIONES.....	54
BIBLIOGRAFÍA.....	
ANEXOS .....	

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas extranjeras lejos, de convertirse en una actividad inusual, ha incrementado su auge y es hoy casi imprescindible para hablantes de todos los países. La globalización ha acrecentado la necesidad de aprender a comunicarnos en diferentes idiomas pero según Sánchez (2004), esta necesidad ha existido siempre pues si los pueblos no conocieran los idiomas uno de los otros hubiera sido imposible la comunicación entre ellos y el acceso al caudal de conocimientos acumulados por la humanidad en el curso de la historia. La autora de la investigación concuerda con el criterio de Sánchez (2004) y el de Cassany, Luna y Sanz (2003) cuando afirman la existencia de una sociedad española encaminada al plurilingüismo, que vive este como un fruto del progreso y en la que el individuo políglota es un personaje cada día más real. Cassany, Luna y Sanz no se refieren aquí solo a la sociedad española sino que describen una realidad casi mundial.

Según los datos que ofrece el Instituto Cervantes, el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la tercera lengua en un cómputo global de hablantes después del inglés y del chino mandarín. En el año 2020, casi 489 millones de personas tienen el español como lengua materna. Además, es la segunda lengua más importante en el ámbito internacional y tiene un lugar de privilegio en los principales foros diplomáticos. No solo es el instrumento de comunicación habitual en los organismos internacionales y regionales del ámbito iberoamericano, también es ampliamente utilizado en la Unión Europea y la Organización de las Naciones Unidas: las dos principales organizaciones multilingües. Por su enorme relevancia a escala global resulta extremadamente útil aprender español como lengua extranjera, se estima que en este 2020 más de 22 millones de alumnos estudian español como segunda lengua.

La enseñanza de segundas lenguas es uno de los múltiples temas de estudio que pertenecen a la lingüística aplicada; la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) así lo reconoce (Luque, 2004). Algunos autores consideran que esta última surgió a partir de la enseñanza de lenguas (McKey, 1966; Allen y Corder, 1973; Vez, 1984) incluso en determinados ámbitos se sigue utilizando la denominación lingüística

aplicada para referirse a la Didáctica de lenguas extranjeras-L2. Por tanto, se puede afirmar que si bien la enseñanza de segundas lenguas ha cobrado mayor auge en los últimos tiempos, esta subdisciplina tiene un desarrollo metodológico que ha ido avanzando con el decursar de los años donde según Ortiz (2013, p.3) «la búsqueda del método ideal ha sido, además, una constante en la historia de la didáctica de idiomas, sin que parezca aún haberse hallado la solución definitiva».

A lo largo de la historia han surgido numerosos enfoques y métodos de aprendizaje de lenguas, estos han estado condicionados, según varios autores (Antich de León, Gandarias Cruz, López Segrera, 1986; Ortiz, 2013) por diversos factores, entre ellos: las distintas corrientes lingüísticas y psicológicas que destacaban en el momento en el que se producían y las condiciones de la vida material de la sociedad.

El aprendiz de cualquier lengua, sea extranjera o no, necesita desarrollar competencias con el fin de comunicarse plenamente con los usuarios de esa lengua. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002, p.9) define competencias como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones». Y reconoce dos tipos de competencias relacionadas directamente con la lengua: la lingüística y la comunicativa. Las competencias lingüísticas según el MCRE (2002, p.13), «incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones». Sobre esta competencia se dice en Ortiz (2013, p.23) que:

Chomsky había descrito esta competencia, refiriéndose a un hablante oyente ideal, como el conocimiento de las reglas gramaticales de las lenguas con el fin de producir oraciones (gramaticalmente) correctas. D. Hymes, por su parte, critica esta concepción de competencia comunicativa, defendiendo una teoría lingüística que incluya tanto la comunicación como la cultura.

El MCRE (2002, p.9) define que las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el

lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Por otra parte, Ortiz (2013, p.23) explica que:

Para D. Hymes la competencia comunicativa no es solo el conocimiento formal de la lengua, sino también su uso efectivo. Es saber cuándo, de qué, con quién, dónde y en qué forma hablar, es decir, formar enunciados, además de lingüísticamente correctos, socialmente adecuados.

Cuando cualquier aprendiz de una lengua extranjera se convierte en un usuario competente de esa lengua, esta competencia se manifestará en las actividades de la lengua o también conocidas como habilidades lingüísticas o comunicativas. Estas actividades o habilidades son la comprensión auditiva, también conocida como escucha o comprensión oral; la expresión oral, simplemente expresión o pronunciación; la lectura o comprensión lectora y la expresión escrita o escritura. Estas son las cuatro habilidades reconocidas tradicionalmente y hacia las cuales se orientaban los ejercicios de la lengua pero el MCRE (2002) reconoce una quinta a la que denomina interacción. La interacción es la actividad de la lengua en la que «al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral» (MCRE, 2002, p. 14). La interacción tiene tanta importancia que sin el empleo de ella las demás habilidades no podrían desarrollarse.

La comprensión auditiva ha sido una actividad de la lengua que metodológicamente se ha desarrollado muy poco, se le ha prestado una atención inadecuada a pesar de su relevancia y de ser una de las más complejas a la hora de trabajarla en la clase de lengua extranjera.

Esta habilidad es uno de los pilares del Enfoque del Participante en Crecimiento (Growing Participant Approach) o también conocido como Método de Greg Thomson pues fue Greg Thomson quien desarrolló este enfoque luego de reflexionar sobre sus experiencias en la adquisición del siksiká, como segundo idioma. Esta lengua, también conocida como pies negros o blackfoot, es nativa de las tribus de la nación pies negros en Montana, Estados Unidos, donde Thomson sirvió como misionero. Posteriormente

presentó su trabajo de doctorado sobre adquisición de lenguas extranjeras en la Universidad de Alberta, Estados Unidos, en el año 2000.

Sobre el enfoque de Participante en Crecimiento, Noguera y Baigatova (2014, p.2) expresan: «el aprendizaje de un idioma ha sido definido por Thomson como un lenguaje y como un crecimiento en la participación en una etno-comunidad lingüística (...) El programa GPA ha sido diseñado como un viaje de varios años hacia una participación cada vez más plena en la vida de la comunidad».

Este enfoque tiene un programa de seis fases «estructurado de tal manera que las actividades se vuelven cada vez más avanzadas a medida que el usuario crece» (Thomson, 2012, párr. 5). En la primera fase El aquí y el ahora el participante promueve un período de silencio inicial hasta que los participantes puedan expresarse con sus propias palabras, ya para ese entonces dominarán unas 800 palabras y habrán desarrollado y fortalecido la comprensión auditiva de la lengua en la que están participando y creciendo.

Se han realizado numerosas investigaciones relacionadas con esta temática, las cuales constituyen antecedentes de esta investigación, entre ellas se encuentran: *La enseñanza comunicativa de la habilidad de comprensión auditiva en la práctica integral de la Lengua inglesa I: una propuesta con enfoque profesional pedagógico* de Alfredo E. Sánchez Sánchez (2006), *Fundamentos y retos didácticos de la comprensión oral en ELE* de Susana Martín Leralta (2009 y 2013), *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras* de Manuel Ortiz Parada (2014) y de la investigadora Roser Noguera Mas, el artículo científico *Adquisición de vocabulario en la clase de lengua extranjera: las técnicas del enfoque metodológico de Greg Thomson* (2018).

También se tienen como antecedentes, las fuentes primarias referentes al enfoque Participante en Crecimiento que están directamente relacionadas con esta investigación, como por ejemplo: *El enfoque de participación creciente para la enseñanza de idiomas y el programa de seis fases* de Greg Thomson(2007), *Introduction to the Socio-cultural Dimension of Language Learning* de Thomson (2006), *Las Primeras 100 horas: Interactuando en el aquí y el ahora* de Thomson (2018) y *Prefacio a las 6 fases* de Thomson (2019).

Existen además útiles estudios de referencia internacional que fueron consultados como: *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras* de Rosa Antich de León y otros autores (1986), *Enseñar lengua* de Daniel Cassany y colegas (1993) y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* de un colectivo de autores (2001).

El método de Greg Thomson no ha sido trabajado con sistematicidad y su estudio en esta investigación constituye un aspecto novedoso de la misma. Por la pertinencia e importancia del tema, la investigadora realizará una propuesta de un sistema de juegos didácticos en el cual se utiliza el método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de español como lengua extranjera en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Esta investigación forma parte de los resultados del Grupo de Trabajo Científico Estudiantil: *Didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera*, el cual pertenece al Departamento de Letras de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

A continuación, se presentan los elementos del diseño teórico-metodológico de la investigación:

**Problema científico:** ¿Cómo utilizar el método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas?

**Objetivo general:** Proponer un conjunto de juegos didácticos utilizando el método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

**Objetivos específicos:**

1. Analizar los fundamentos teórico-metodológicos para desarrollar la comprensión auditiva en la clase de ELE.
2. Caracterizar el método de Greg Thomson en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

3. Elaborar un conjunto de juegos didácticos utilizando el método de Greg Thomson para desarrollar la comprensión auditiva en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

### **Metodología**

Los métodos que se utilizaron permitieron el logro de la correspondencia entre los elementos de la teoría, la metodología y la práctica investigativas.

Dentro del nivel teórico se recurrió a los métodos de la revisión bibliográfica, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el histórico-lógico. Dentro del nivel empírico se empleó el método de la observación directa.

### **Contribuciones**

La contribución teórica de esta investigación está dirigida hacia el enriquecimiento de los estudios sobre la didáctica del español como lengua extranjera, y su contribución práctica se centra en brindar un conjunto de juegos didácticos, novedoso e interactivo, que tiene como principal objetivo potenciar el desarrollo de la comprensión auditiva en los aprendices del español como lengua extranjera con el empleo del método de Greg Thomson en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

### **Estructura de la investigación**

El informe de investigación mantiene la estructura de: resumen, índice, introducción, capítulos I y II, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el capítulo I se realiza la fundamentación teórico-metodológica acerca del método de Greg Thomson para desarrollar la comprensión auditiva en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas; asimismo, la investigadora asume criterios en cuanto al tema objeto de estudio y/o se acoge a determinados postulados.

En el capítulo II se muestra básicamente la propuesta de un conjunto de juegos didácticos para el desarrollo de la comprensión auditiva empleando el método de Greg Thomson y los resultados esperados si se aplicara la misma.

Finalmente se enuncian las conclusiones y las recomendaciones, asimismo, la bibliografía y los anexos de la investigación.

Es importante expresar que la investigación es teórico-descriptiva, por esto no se trabaja con muestra y solo se enuncian los resultados esperados.

## **CAPÍTULO I. APUNTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS LA COMPRESIÓN AUDITIVA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

### **1.1 La metodología de la clase de español como lengua extranjera: un breve recorrido histórico**

La enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba continúa siendo parte de la formación multilateral y armónica de las nuevas generaciones en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. La metodología de esta enseñanza es una herramienta imprescindible para el profesorado, el objeto de ella es la enseñanza de lenguas extranjeras como medio de comunicación oral y escrita de manera que los alumnos puedan valerse de las lenguas extranjeras como instrumento de desarrollo (Antich de León, Gandarias Cruz, López Segrera, 1986).

La investigadora concuerda con Antich, et al. (1986, p.27) cuando sostiene que:

La tarea de la enseñanza de un idioma extranjero es la de trasladar el contenido del material lingüístico *del exterior* (textos, diálogos, etc.) al interior, a su forma psicológica de operaciones mentales, es decir, que la tarea no es enseñar a *pensar*, sino enseñar a *pensar en la lengua extranjera*, enseñar los diversos modos en que se forman los conceptos en esa lengua.

Y también con el criterio del MCRE (2002, p.129) al precisar que:

Los fines y los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo.

Según el MCRE (2002) para que un aprendiz sea un usuario de la lengua totalmente competente debe haber adquirido las competencias necesarias, la capacidad de poner en práctica estas competencias y la capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias. Cuando un aprendiz ha logrado esto, indudablemente ha aprendido a pensar en la lengua extranjera.

Las tareas de esta metodología son «el estudio y la determinación de los objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios y formas de organización y control de la enseñanza de lenguas extranjeras» (Antich, et al. 1986, p.12). En respuesta a estas tareas se han desarrollado a lo largo de la historia una gran variedad de métodos, antes de exponer algunos de los más significativos es pertinente precisar las definiciones de enfoque, método y técnica debido al problema terminológico que existe alrededor de estos conceptos.

En la presente investigación al referirnos a ellos:

Entenderemos por enfoque, por tanto, el componente donde se especifican las bases teóricas sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje; por método, el conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, donde se define el programa de enseñanza, los objetivos, los contenidos, las técnicas de trabajo, las actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos y, por técnica, la puesta en práctica de los distintos procedimientos de los que se disponen con el fin de alcanzar unos objetivos y exponer unos contenidos determinados. (Ortiz, 2013, p.9)

El panorama historiográfico de la enseñanza de lenguas evidencia la influencia que ha ejercido la lingüística sobre la metodología. Antich, et al. (1986, p.42) menciona que «todo análisis de la metodología tiene que tomar en consideración la base material lingüística que los metodólogos han tomado de la escuela o tendencia lingüística predominante en cada época». También, en relación con lo anterior, Ortiz (2013, p.9) describe cómo «el cambio de paradigma producido en el ámbito científico —desde el método tradicional al conductista y estructuralista y a un paradigma cognitivista y constructivista, finalmente—, derivado de las distintas corrientes psicológicas y lingüísticas emergentes, ha promovido grandes innovaciones en la enseñanza de lenguas».

Esto último es una realidad casi invariable en la historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español como lengua extranjera en lo específico. El idioma vencedor de la guerra de La Reconquista no escapó de la

influencia lingüística al enseñarse como lengua extranjera en los continentes de América y Europa sino que bebió de tradiciones metodológicas anteriores o participó de los métodos y procedimientos de las corrientes de su tiempo desarrollados en la antigua URSS, Europa y Estados Unidos.

En la Antigüedad el latín, el griego y el hebreo se enseñaban a través de procedimientos de gramática y traducción, estos procedimientos se extendieron a las lenguas modernas conformando lo que se conoce como el método tradicional o método gramática-traducción. En este método al aprendiz se le enseñan las reglas gramaticales y se le orienta traducir oraciones a la lengua extranjera y viceversa (Antich, et al., 1986). Según Ortiz (2013, p.7), «a finales del s. XIX, a raíz del Movimiento de Reforma, se empieza a cuestionar los beneficios de este método y los especialistas en la enseñanza de idiomas consideran la necesidad de buscar nuevas formas de enseñar las lenguas». Por ello surgen nuevos métodos que prefieren la expresión oral y la escucha sobre la escritura, algunos sustentados en la teoría del conductismo y otros en las hipótesis naturalistas. El conductismo defiende la imitación y repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos como evidencia del aprendizaje de la lengua y fue la teoría que sustentó al método natural y sus variantes: el método directo y el método Berlitz. El método natural aboga por hacer de la similitud entre el aprendizaje de la lengua materna y la extranjera la clave para aprender esta última, este «se basa, además, en la repetición y hasta que los aprendientes no tienen suficiente conocimiento de la lengua oral no se pasa a la lengua escrita y la gramática». Por otra parte, la clase del método directo, una de las variantes del natural, «es dinámica y promueve la interacción (...) los profesores guían la clase pero no de manera autoritaria; los alumnos participan de forma activa respondiendo a las preguntas del profesor o de los compañeros». Un rasgo destacable del método Berlitz era que los profesores debían ser hablantes nativos del idioma que enseñaran (Ortiz, 2013, p.9, 10)

Según Ortiz (2013 p.10) los enfoques estructuralistas «se basan en las teorías lingüísticas del estructuralismo de corte conductista, es decir, en las hipótesis de que las lenguas son un sistema de estructuras que pueden aprenderse a través de conductas, repetición». Uno de los métodos más significativos de este enfoque es el

método audio-oral y su variante audiovisual. Antich, et al. (1986, p.79) reafirma el corte conductista de este método y señala que sus creadores trabajaron los patrones lingüísticos sistematizándolos de forma mecánica. En este método se prestó total atención al desarrollo de la comprensión auditiva. Su variante audiovisual contó con el apoyo de los medios electrónicos de finales de 1950: filminas, grabadoras, proyectores para desarrollar el habla primeramente y luego la expresión escrita (Antich, et al., 1986, pp. 80,81).

«A partir de la segunda mitad del s. XX las teorías conductistas y estructuralistas dejaron de tener el efecto del que habían disfrutado anteriormente» Ortiz (2013 p.14). Este mismo autor señala las causales: la aparición del generativismo de N. Chomsky y del cognitivismo, estas teorías fueron la base de los enfoque humanísticos y la enseñanza comunicativa de la lengua al apostar más por el significado que por la estructura. El enfoque humanístico desarrolla un conjunto de métodos donde se tienen en cuenta los factores afectivos y emocionales de los alumnos, como por ejemplo la motivación, y que está muy influenciado por la psicología. La sugestopedia, el aprendizaje de la lengua en comunidad o comunitario, la respuesta física total y el método silencioso, son algunos de los métodos pertenecientes a este enfoque (Ortiz, 2013, pp.14, 15).

Según Agudelo (2011, p.51), «la sugestopedia es el método desarrollado por el profesor búlgaro Georgi Lozanov y está basado en una serie de recomendaciones de aprendizaje derivadas de la sugestología, descrita por Lozanov como la ciencia que trata el estudio sistemático de las influencias irracionales e inconscientes a las cuales los seres humanos responden constantemente». La sugestopedia se relaciona con el yoga y la psicología soviética, uno de los elementos más llamativos es el valor que se le otorga a la música en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Agudelo, 2011, p.52).

Sobre el método de respuesta física total, Cabrera (2014, p. 23) explica que «este método fue desarrollado por James Asher en 1960» y «se basa en la forma que los niños aprenden su lengua materna», de manera que «los alumnos responden físicamente a órdenes dadas verbalmente» aprendiendo así de forma más práctica la lengua. A su vez, el método silencioso según Cabrera (2014) aboga por el silencio

como técnica de enseñanza, desarrolla la autonomía del alumno y se enfoca primordialmente en el desarrollo de la escucha y la expresión oral como habilidades comunicativas.

Y por último, el aprendizaje de la lengua en comunidad o método comunitario es, como menciona Ortiz (2013 p.17) una propuesta del aprendizaje de lenguas como un «proceso en el que la colaboración de los miembros del grupo contribuye a su consecución». Por tanto, «profesor y alumnos constituyen, así, una comunidad en la que cooperan para lograr sus objetivos». De modo que, según Ortiz (2013 p.18) «los contenidos de clase no están fijados de antemano, sino que la clase sigue un desarrollo temático en el que los alumnos deciden qué temas quieren tratar y qué mensajes usarán para transmitirlos a otros compañeros».

Uno de los enfoques más significativos y de mayor trascendencia en la metodología de la enseñanza de lenguas es el enfoque comunicativo, según Ortiz (2013 p.22) se deriva del programa nocio-funcional, y según Agudelo (2011, p.51), uno de los principios en los que se basa la orientación comunicativa es que:

La enseñanza en clase tiene que ver con el uso de la lengua y no del conocimiento lingüístico, es decir para usar la lengua en situaciones de la vida cotidiana. De esta manera, el enfoque recoge algunas aplicaciones de métodos como el Audiolingual/ Enfoque Situacional y del método Audiovisual en cuanto al concepto de situación o la inclusión del léxico y la gramática en diálogos de lengua coloquial, entre otros. El objetivo final es que la persona desarrolle destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir).

Como parte de estos enfoques comunicativos, cabe resaltar por su pertinencia el enfoque por tareas y el enfoque intercultural. El primero de estos, menciona Ortiz (2013 p.24), «surge en el ámbito de la didáctica de lenguas anglosajón en torno a los años 90» y «su objetivo será definir la lengua como un objeto de comunicación y en el desarrollo de la consecuente competencia comunicativa por parte de los aprendientes mediante el uso real de la lengua». La novedad del método reside en la realización de tareas como procedimiento para alcanzar tal fin. Mientras que el segundo, destaca por

profundizar y aplicar a la enseñanza de lenguas los ya conocidos nexos entre estas y la cultura; así los estudiantes son mediadores interculturales a la vez que aprenden la nueva lengua y no solo ella sino también su cultura (Ortiz, 2013).

Al referirnos a la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera debemos que «es con el »descubrimiento» de América en 1492 que España toma una preocupación seria por la enseñanza y expansión del español» (Aristimuño, s.f., p. 695). Según Medardo (2011), con la aparición de la Gramática de la lengua castellana por Nebrija y a causa del crecimiento del comercio, el español comenzó a adquirir importancia para otras naciones. Por ello, señala que «se favorecieron dos grandes tradiciones metodológicas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) que coexisten desde aquella época: la gramatical y la conversacional» Medardo (2011 p. 70).

La investigadora concuerda con el criterio anterior pues si bien para la enseñanza del español se empleó el aprendizaje deductivo, propio del método gramática-traducción, y sobretodo, como lo menciona Aristimuño (s.f. p. 701), «se popularizó el método comparativo (Gonzales Torres de Navarra, 1799) que buscó comprender textos literarios españoles a través de la traducción interlineal y la comparación recíproca»; estos métodos fueron rechazados por preferirse el énfasis conversacional. Debe señalarse que antes de emplearse estos métodos se crearon y utilizaron los Libros de Diálogos y Vocabularios Bilingües que no eran más que «pequeños y sencillos manuales de bolsillo fácilmente manejables destinados a auxiliar a viajeros y comerciantes en la conversación y en los cuales la doctrina gramatical estaba ausente» (Aristimuño, s.f., p. 694). Pero con la llegada de los métodos estructuralistas, la enseñanza se enfocó en la repetición mecánica de las estructuras también de la psicología conductista. El método audio-oral fue muy empleado en la enseñanza del español; sobre el audio-visual, Aristimuño (s.f., p. 697) menciona que «se incorporó luego tomando apogeo en Europa (Francia) al incluir técnicas visuales como películas y videos con el uso de textos para ejercicios gramaticales».

Sobre el desarrollo de los métodos en el siglo XX, Medardo (2011, p. 70) expresa:

En el siglo siguiente la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional y la del español en particular, se fue transformando con los aportes de otras disciplinas como la lingüística, la lingüística aplicada, la psicolingüística, la sociolingüística, la semiótica, la didáctica, las ciencias cognitivas, etc. Esos cambios se evidenciaron fundamentalmente en Estados Unidos y Europa, áreas donde el español fue ganando preponderancia por diversas razones.

La autora de esta investigación concuerda con Medardo (2011) pues en dicho siglo la enseñanza del español tampoco escapó de los métodos con base conductista, por ejemplo el método Berlitz se difundió ampliamente en Europa y Estados Unidos para la enseñanza en escuelas especializadas distintas lenguas, entre ellas el español. Existe también en esta época para la creación de textos españoles de ELE una preferencia por lo conversacional, rechazándose lo mimético del enfoque estructuralista y acogiéndose lo situacional. El cognitivismo y su influencia en los métodos para enseñar lenguas extranjeras también permeó la enseñanza del español, sobretodo en el continente americano donde se aplicaron métodos como: la sugestopedia, el aprendizaje de la lengua en comunidad o comunitario, la respuesta física total y el método silencioso y sus disímiles técnicas como la imitación, la música o la decoración del aula (Aristimuño, s.f.).

En los años 80, la situación social europea influyó en el auge no solo de nuevos enfoques sino en el interés por aprender español. Sobre panorama metodológico en las décadas 80 y 90, Aristimuño (s.f., p. 702) señala:

La consolidación de la Comunidad Económica que incluyó a España en 1986 llevó a la imperiosa necesidad de hablar el español junto a las otras lenguas continentales. Se crearon programas para la efectividad comunicativa y el método comunicativo surgió como un medio para facilitar la comunicación a la vez que fue retroalimentado con enfoques sobre percepción y creatividad tomados de los métodos cognitivos (...) Para los años 90 y a consecuencia de esta tendencia se destacó el sentido intercultural del lenguaje y la comunicación no verbal diferente en cada

cultura, promoviéndose situaciones de diversidad social, el cultivo de la curiosidad, la empatía y el desarrollo de la receptividad ante una riqueza de situaciones.

Los criterios de Aristimuño (s.f.) y Medardo (2011) evidencian cómo el español a medida que fue adquiriendo importancia en el ámbito internacional halló acogida en la tradición metodológica que ya existía y a la vez se sumaba a los métodos que se iban desarrollando. Como expresaba Ortiz (2013), la búsqueda del método ideal fue el motor que impulsó a lingüistas y psicólogos a desplegar una gran variedad de métodos y sus basamentos teóricos. A pesar de que esta aspiración fue un impulso al desarrollo metodológico de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la autora de esta investigación coincide con Lobato (1994, p. 2) al declarar «la no existencia de un modelo no existencia de un modelo lingüístico ideal que origine unívocamente el mecanismo de aprendizaje perfecto», sino que «aboga por la concepción de un método para la enseñanza de lenguas segundas tiene que ser «ecléctica» porque ha de conjugar múltiples aspectos, y más en el caso de la lengua española por una vasta extensión geográfica (al menos, dos continentes) y una intensa propagación demográfica». Además la investigadora hace extensiva la propuesta de Lobato (1994) de desarrollar lo que él llama el método práctico ecléctico, en el cual el profesor dispone de todas las investigaciones que le han precedido, valora los aciertos y errores, y con su proyección e inventiva crea las situaciones que mejor se adecúen al aprendizaje de la lengua y el desarrollo de las habilidades comunicativas en la misma.

## **1.2 La metodología de la comprensión auditiva en la clase de español como lengua extranjera**

Cada aprendiz de una lengua debe desarrollar una serie de competencias comunicativas lingüísticas cuya aprehensión determina el dominio que este ha logrado alcanzar de ella.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCRE) describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los aprendices de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz (MCRE, 2002).

Este documento establece que «la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua» (MCRE, 2002, p.40). Dichas actividades de la lengua son las también denominadas habilidades lingüísticas o comunicativas.

Por lo general, cuando se hace referencia a las habilidades de la lengua estas son identificadas como escucha, habla, lectura y escritura. Pero, varios autores han realizado propuestas para una definición que englobe de manera más completa su verdadero significado. Por tanto, han sido redefinidas como: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, respectivamente. A estas cuatro habilidades reconocidas tradicionalmente y hacia las cuales se orientaban los ejercicios de la lengua se añade una quinta denominada por el MCRE como interacción. La interacción tiene tanta importancia que sin el empleo de ella las demás habilidades no podrían desarrollarse.

La comprensión auditiva es una de las habilidades o destrezas a desarrollar por los aprendices para ser usuarios competentes de la lengua extranjera, en este caso del español. A pesar de ello, en realidad, es una de las habilidades más laceradas.

Domínguez (2016, p.5) señala que «varios estudios han demostrado que la CA es la destreza más utilizada cuando se usa una lengua, con el 45% del tiempo de la actividad lingüística del individuo». Por tanto, «es vital comprender los mensajes auditivos de una lengua extranjera».

Cassany et al. (2003 p.100) reconoce que esta habilidad es, entre todas, «la que suele despertar menos interés en la vida cotidiana», y no solo en ella sino también en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Antich, et al. (1986, p.209) expresa que «la comprensión auditiva significa audición con comprensión o bien comprensión del habla oral». Además, añade que el objetivo de del desarrollo de esta destreza es crear en los alumnos el oído fonemático y continuar desarrollándolo a través de los cursos, entendiéndose por oído fonemático «el reconocimiento de sonidos de la lengua extranjera y la identificación del significado que porta cada elemento del sistema». Esta habilidad se encuentra en estrecha relación con las demás pues según Antich et al. (1986, p.209), cuando un alumno aprende a escuchar correctamente en la lengua extranjera es capaz de:

- pronunciar correctamente
- comprender la comunicación oral en diversos grados de profundidad;
- leer y escribir con mayor facilidad en lengua extranjera.

El MCRE (2001 p.68) define la comprensión auditiva como la actividad comunicativa de la lengua en la cual «el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes». La autora de esta investigación concuerda con esta definición en la cual la información de entrada o input, es el mensaje y la comprensión auditiva es analizada como una actividad en la que el usuario no solo recibe el mensaje sino que lo procesa, lo entiende. De manera similar Cassany et al. (2003, p.101) declara que «escuchar es comprender el mensaje y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente». Tal como se aprecia, este último investigador también se refiere a la escucha como proceso, donde interactúan, según Antich, et al. (1986), tres mecanismos psicolingüísticos: las señales informativas, el mecanismo de anticipación y la memoria.

La comprensión auditiva de una lengua extranjera es difícil porque requiere una intensa actividad lingüística, a saber que: el alumno discrimine rápidamente los sonidos, los retenga mientras escucha una palabra, frase u oración y reconozca estas como unidades de sentido, lo

cual se produce casi sin excepción en la lengua materna (Antich, et al. 1986, p.211).

La autora de esta investigación considera acertada la anterior observación pues al escuchar mensajes en una lengua extranjera se hace mucho más dificultoso llevar a cabo los procesos psicológicos que propician que se entienda el mensaje desde una primera vez por lo que poco a poco y a medida que el estudiante ejercita esta habilidad comienza a pensar en la lengua extranjera (Antich, et al. 1986) y luego a expresarse correctamente de forma oral y escrita en ella.

Cassany et al. (2003, p.103) distingue tres elementos que intervienen en el desarrollo de esta habilidad: procedimientos, conceptos y actitudes. Entre los procedimientos identifica: reconocer, seleccionar, interpretar, inferir, anticipar y retener. Para este autor, estos procedimientos son «las diversas estrategias comunicativas que utilizamos para descifrar mensajes orales». El fin de estos mecanismos o procedimientos es la decodificación del mensaje, este hecho garantiza que existe comunicación entre los hablantes.

Martín Leralta (2013, pp.2, 3) propone una definición de esta habilidad muy relacionada con la enseñanza de las lenguas extranjeras y específicamente del español como lengua extranjera:

Nuestra experiencia como aprendices y como docentes nos revela que no siempre queda claro en la práctica en el aula «¿qué es escuchar bien?». Si bien la primera respuesta que surge al formular esta pregunta suele ser «entender», en demasiadas ocasiones, en la enseñanza y la evaluación de lenguas solemos enfocarnos en que se responda bien a las preguntas sobre el contenido de la audición (lo que no siempre denota la comprensión del mensaje), se repita lo que se ha escuchado (sin necesidad de prestar atención al contenido) o se reproduzca con otras palabras lo comprendido (donde las carencias de expresión oral interfieren negativamente en el resultado que se muestra al profesor).

Para esta investigadora es crucial que los profesores conozcan sobre comprensión auditiva para que puedan «enseñar a entender lo que se escucha» (Martín Leralta 2013, p.3).

Su propuesta de definición es la de Chamot (1995, p.16), según la cual:

La comprensión auditiva es un proceso en el que el significado se construye a través de una compleja interacción entre las características del input, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento (Martín Leralta 2013, p.3).

Para desarrollar el proceso de la comprensión auditiva en esta investigación se adoptará la propuesta del modelo teórico de Martín Leralta. Este modelo establece dos factores externos que intervienen en el proceso de comprensión: el input y el canal. El mensaje puede provenir de varias fuentes, lo mismo un interlocutor o un hablante no presencial. En cuanto a los factores internos al oyente, identifica tres: «los estadios de procesamiento de la información, los tipos de conocimiento declarativo implicados para decodificar el mensaje y las estrategias que aplica para realizar con éxito la tarea de escucha» (Martín Leralta 2013, pp.3, 4).

Cuando el oyente es un hablante no nativo de la lengua se le dificulta la identificación de los sonidos pertinentes, al no dominar la cultura en ocasiones se le hace difícil la elaboración del significado de lo que escucha y le es difícil la retención puesto que en la lengua extranjera tiene una memoria menos que en la materna. Además tampoco domina completamente todos los conocimientos lingüístico, dígame fonéticos-fonológicos, gramaticales y semánticos y está en un proceso de aprender a adquirir estrategias para desarrollar la habilidad en la lengua extranjera.

Si se entiende la comprensión auditiva como un proceso, con mecanismos psicológicos y procedimientos con el fin de dominar el significado de un mensaje, no puede clasificarse esta destreza como una habilidad pasiva. Cassany et al. (2003 p. 100) declara que «la comprensión oral no es la mayoría de las veces una actividad pasiva o silenciosa», sino que «el proceso de comprensión oral implica una respuesta constante (...) el que escucha no tiene un papel pasivo o silencioso, sino que suele ser muy

activo» (Cassany et al., 2003 p.102). Antich, et al. (1986) considera la escucha como una habilidad receptiva, esto no la califica de pasiva pero debe decirse que el dominio de la comprensión auditiva es una garantía para responder al diálogo y así desarrollarse el habla como habilidad productiva.

Al referirnos a la enseñanza de la comprensión auditiva en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras debemos señalar que, según Antich, et al. (1986, p.210), esta habilidad «no ha ocupado el mismo lugar a lo largo de los años» pues, por ejemplo, en el método gramática-traducción la comprensión auditiva no se tenía en cuenta; «aún en los casos en que se trabajaba la pronunciación, esta estaba encaminada a la práctica de la expresión oral y no de la comprensión auditiva» Antich, et al. (1986, p.210).

Según Sánchez Sánchez (2006, p.14), los métodos estructuralistas de enseñanza de idiomas en sus distintas variantes «le prestaban una atención inadecuada al desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, pues esta no iba dirigida al desarrollo de la competencia comunicativa sino al reforzamiento de la competencia gramatical o lingüística sobre todo».

Luego de que se desarrollaran los métodos directos y naturales, se comenzó a otorgar una cierta importancia a esta habilidad pero, asegura Antich, et al. (1986, p.210, 211), «no como manifestación independiente sino estrechamente ligada a la expresión oral». Los ya mencionados métodos no destinaban estrategias o ejercicios para desarrollar esta habilidad, por tanto se descuidaba su importancia. No es hasta principios del siglo XX que los cultivadores del método directo comienzan a concederle una atención especial (Antich, et al., 1986).

Sin embargo, según Sánchez Sánchez (2006), se puede afirmar que la enseñanza comunicativa de idiomas puso a la comprensión auditiva en su justo lugar, dándole el tratamiento adecuado desde el punto de vista metodológico. Este mismo autor señala que es en la metodología comunicativa donde «el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta habilidad y de la lengua en sentido general tiene como fin el desarrollo de la competencia comunicativa» (Sánchez Sánchez, 2006, p. 19).

## **CAPÍTULO II. EL MÉTODO DE GREG THOMSON Y LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA CLASE DE ELE EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL «MARTA ABREU» DE LAS VILLAS**

### **2.1 El Enfoque Participante en Crecimiento (Growing Participator Approach) en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas**

El método de Greg Thomson es un programa en seis fases para el aprendizaje de una segunda lengua basado en el enfoque de Participación Creciente. Para entender la propuesta metodológica de Greg Thomson es necesario analizar los presupuestos teóricos del enfoque al que este se circunscribe. A continuación se explica el funcionamiento de dicho programa para su empleo por los profesores y aprendices de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas en las clases de español como lengua extranjera.

El investigador Andrew Brumleve en su artículo científico titulado *Adquisición de una segunda lengua: Introducción experiencial al programa de seis fases utilizando el enfoque de Participante en Crecimiento* menciona que «el GPA es un conjunto de supuestos y principios, que podrían utilizarse para desarrollar múltiples metodologías» (2018, p.1).

Y el mismo añade que «el enfoque de participación creciente es un enfoque holístico a entrar en una nueva cultura» y «su objetivo principal es hacer crecer el GP en un participante activo y funcional en la cultura anfitriona» (2018, p.1).

En palabras de su propio creador:

El enfoque GPA enfatiza la naturaleza sociocultural del aprendizaje de idiomas, al mismo tiempo que presta atención a los procesos cognitivos involucrados, y el papel espiritual del lenguaje y del aprendizaje de este en la reconciliación de las personas de toda la tierra entre sí y con Dios (Thomson, 2007, párr.1).

El creador de este enfoque es Greg Thomson, psicolingüista americano con estudios de doctorado en adquisición de una segunda lengua. Sobre su persona la investigadora Noguera (2014, p.1) comenta que:

El interés de Greg Thomson por la lingüística se despertó cuando comenzó a aprender Blackfoot. Como misionero en diferentes lugares, estuvo expuesto a las culturas locales y los idiomas que adquirió. Él desarrolló el Enfoque de Participación Creciente después de reflexionar sobre sus experiencias con la adquisición de un segundo idioma y posteriormente presentó su trabajo de doctorado sobre SLA en la Universidad de Alberta, Estados Unidos.

Teóricamente el GPA pertenece a los estudios socioculturales de la adquisición de lenguas y se basa en la Teoría Sociocultural de Vygotsky, desde la interpretación de Krashen (1982). Los conceptos de zona de mediación y crecimiento de Vygotsky influenciaron mucho este enfoque así como los estudios psicolingüísticos y cognitivistas de la comprensión y producción del habla.

El enfoque de participación creciente está interrelacionado con otros como el Enfoque Natural desarrollado por Krashen y Terrell en 1983, la sugestopedia y el enfoque comunicativo. Como expresa Noguera (2014, p. 2) «al igual que el enfoque comunicativo, el GPA utiliza recursos y actividades basadas en tareas para fomentar la interacción social, las negociaciones y el intercambio de información en el idioma de destino».

Los cuatro principios de este enfoque son: comunicarse, comprender, hablar y evolucionar (Thomson, 1992; Thomson y col., 1999).

Las bases teóricas del enfoque GPA sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje aparecen resumidas en tres dimensiones principales:

1. La dimensión sociocultural
2. La dimensión cognitiva
3. La dimensión temporal.

Dimensión sociocultural:

Para Greg Thomson esta dimensión es primordial, para él el lenguaje está en la vida en comunidad, no está separado de la cultura, sino que esta la sustenta y depende de ella; no es para él separable de las actividades de las personas ni de sus relaciones interpersonales específicas. El GPA reconoce el lenguaje como una actividad social

(Thomson, 2007) así como también viviente, personal, relacional (Thomson, 2012). Esta concepción de la lengua determina que su adquisición significa también llegar formar parte de la cultura, participar y lograr crecer en ella.

Greg Thomson rechaza la perspectiva tradicional del lenguaje como una cosa impersonal y existente fuera de las personas o de las relaciones humanas (enfoque estructuralista) pero tampoco acoge la comprensión cognitivista que ve a este como una función cerebral individual.

Para Thomson «el lugar apropiado para buscar el aprendizaje de idiomas es en el tejido de la vida del aprendiz de la lengua que vive en una sociedad de acogida» (Una Introducción a la dimensión sociocultural).

Brumleve en el artículo científico *Adquisición de una segunda lengua: Introducción experiencial al programa de seis fases utilizando el enfoque de Participante en Crecimiento* (2018) menciona que desde la teoría sociocultural «un nuevo idioma es menos recopilar conocimiento de las reglas y vocabulario a medida que se alimenta en la vida y la historia de su cultura anfitriona» (2018, p.1).

La mediación, concepto proveniente de la teoría sociocultural, es uno de los más importantes para comprender esta dimensión. Tal y como defienden los estudios socioculturales nuestra experiencia, pensamientos y concepción del mundo está mediada por diferentes elementos llamados piezas de vida, dado que a través de ellos entendemos y concebimos la vida. Las piezas de vida de una cultura difieren de las de otras, por ello aunque un hablante de una cultura pueda identificar una pieza de vida de la otra haciendo una similitud con su propia cultura no logrará entender el significado completo y verdadero de dicha pieza.

Greg Thomson lo explica así:

Cada una de las pequeñas «piezas de la vida» a partir de las cuales se construye la historia de Kazajstán son diferente de todos los pequeños «pedazos de vida» a partir de los cuales se construye la historia anglo-canadiense. Por lo tanto, decimos que la historia real kazaja, hecha con piezas de construcción de historias kazajas, es su historia vivida, mientras que mis observaciones de los kazajos bebiendo «te» de un «cuenco

pequeño» es mi «historia de ellos», construida de mis piezas de creación de historias lingüísticas anglo-canadienses (Thomson, 2012, párr.15).

Dichas historias son diferentes, y son vividas en el mismo mundo pero a su vez constituyen mundos lingüísticos (o más bien linguoculturales) diferentes. Thomson considera que solo puede vivir puede llegar a conocer la historia vivida de los kazajos si los kazajos lo educan y me enseñan adecuadamente en esa historia que están viviendo (Thomson, 2012).

Por ello que la propuesta del enfoque del enfoque de participación creciente es que si alguien desea aprender un idioma debe convertirse en un participante de la historia vivida de las personas del idioma. Por ello en GPA el aprendiz se denomina «Participantes en Crecimiento (PC)» en lugar de «Estudiantes de idiomas» o «Alumnos».

Crecer, participar, emerger en la cultura de acogida con la ayuda de las personas anfitrionas. Pues ellas, al decir de Thomson «lograrán nutrir a los recién llegados a su mundo si interactúan adecuadamente con ellos en su zona de crecimiento» (Thomson, 2013, párr.1).

El concepto de zona de crecimiento tiene sus raíces en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (ZPD, por sus siglas en inglés). Debido a que el PC no domina la historia vivida de la cultura anfitriona escucha y observa pero no entiende ni interpreta correctamente. Hay un muro de ruido que no le permite interactuar con la cultura de acogida, para poder hacerlo y sumergirse en este mundo cultural necesita una persona que lo reciba detrás del muro. Esta persona es el mentor y la ayuda que este le ofrece es desplegada en la zona de crecimiento con actividades para que crezca en su participación. Dicho mentor no tiene que ser un profesor capacitado, sí es imprescindible que sea un miembro de la cultura de acogida.

La zona de crecimiento es un espacio que crea el mentor dentro de la pared de ruido. Es crucial recordar que el PC está siendo educado y convertido en aprendiz en un mundo linguocultural. Para Thomson el aprendizaje es participación, participación en una comunidad linguocultural con la ayuda de las personas anfitrionas y en su zona de crecimiento.

Para esta investigación la terminología según el enfoque de Participación Creciente sería el aprendiz es el alumno de ELE, el mentor es el profesor de ELE (miembro de la cultura de acogida, cultura cubana) y la zona de crecimiento sería la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Dimensión cognitiva:

Antes de desarrollar esta dimensión debe hacerse una salvedad, el GPA sostiene que en el aprendizaje de la linguocultura lo sociocultural y lo cognitivo no están separados, sino que idealmente este proceso de aprendizaje es siempre ambos (Thomson, 2012). El basamento teórico de esta dimensión se encuentra en el campo de la psicolingüística ya que esta estudia los procesos cognitivos de comprensión y producción del lenguaje, entre otros saberes.

Para el creador de este enfoque es mejor ignorar la dimensión cognitiva que la sociocultural pero mejor aún es no ignorar ninguna de las dos (Una Introducción a la dimensión sociocultural).

El proceso cognitivo fundamental involucrado en el enfoque de Participación Creciente es la comprensión auditiva (Thomson, 2007). En su artículo *Una pequeña invitación al enfoque de participación creciente* Greg Thomson sostiene que «en la dimensión cognitiva los procesos de comprensión son primarios» (2013, párr.5). Esto se demuestra en el diseño del programa de seis fases, donde el participante en crecimiento, en este caso el aprendiz de ELE, durante las primeras 100 horas de aprendizaje debe permanecer en silencio y responder de manera no verbal a su profesor. Escuchar está primero.

Así lo confirma Thomson al declarar que: «La capacidad de comprensión, la capacidad de escuchar el habla y captar la historia que despierta en los oyentes anfitriones, es lo primero en el sistema de valores de GPA. La capacidad de producción hablada es secundaria y derivada» (2013, párr.6)

Tomando como referente el proceso de aprendizaje de la L<sub>1</sub> de las personas de acogida podemos decir que ellos aprendieron a conocer su mundo porque otros les hablaban sobre lo que existía a su alrededor. De esta misma manera el PC necesita ser introducido en la cultura como un bebé, en la vida del anfitrión, necesita que le hablen

sobre ese mundo culturalmente nuevo. En los primeros días, de hecho, el GPA aboga por aprender a entender el habla.

El GPA reconoce un proceso lento de sintonización con los sonidos del habla del anfitrión. Este proceso tiene un papel eficaz en el aprendizaje fonético. La llamada memoria ecoica es definida por Thomson como un tipo de memoria breve y altamente volátil para un sonido que se sobrescribe fácilmente al escuchar un discurso adicional (Thomson, 2012, párr. 44). Por ello, en este método se aplica una fase silenciosa como parte de las técnicas más tempranas y luego se continúa incluyendo muchas técnicas que implican seguir escuchando sin hablar (Thomson, 2012).

El GPA ve en aprender a comprender un desafío bien grande pues considera que los procesos de comprensión son complejos para los aprendices y varían de una lengua a otra.

El Programa de Seis Fases enfatiza en la comprensión auditiva antes del habla no solo por considerarlo el proceso cognitivo fundamental involucrado sino también por la dimensión sociocultural que lleva implícita: «las personas de acogida (aquellas que cogen el anfitrión, en este caso al estudiante de español para extranjeros de la UCLV) deben ser escuchadas» (Thomson, 2012, párr. 64).

Respecto a la adquisición de vocabulario debe resaltarse que el Enfoque de Participación Creciente rechaza la memorización bruta del mismo, el mayor énfasis está en comprender el habla de las personas de acogida aprendiendo su vida.

En el enfoque de participación creciente la expresión oral también es importante. La capacidad de interacción conversacional, desde la perspectiva de Thomson, «ocupa el segundo lugar en importancia solo después de la capacidad de comprensión» (Thomson, 2013, párr.5)

Como se había explicado la propuesta del programa en seis fases o método de Greg Thomson consiste en que las primeras 100 horas de aprendizaje el participante comience a crecer en aprender a comprender tanto la nueva lengua que escucha de su mentor como la cultura en la que está inmerso. Luego, en una segunda fase avanza hacia la interacción conversacional, ya puede pronunciar aquellas palabras que solo escuchaba, empieza a participar en conversaciones y a crear historias.

Uno de los principios de GPA es el de hablar mucho, pero no en un sentido cognitivista sino más bien desde lo sociocultural. Expresarse se convierte en este enfoque en «la necesidad de participar en el tipo correcto de relaciones la mayor parte del tiempo» (Thomson, 2012, párr. 66). La interacción conversacional es el medio por el cual los aprendices más pueden crecer en su capacidad de hablar. En este tipo de interacción el habla del aprendiz se va ajustando cada vez más a la de la persona anfitriona con la que conversa, en este caso su profesor de ELE, y la pronunciación y elección de las palabras influye fuertemente en el aprendiz. La interacción es una habilidad de gran relevancia en este enfoque pues su autor considera que «el aprendizaje no es, ante todo, un asunto interno privado e individual; sino más bien un asunto público, observable» (Thomson, 2012, párr.71). En fin, una actividad social.

En la interacción conversacional no se desecha la comprensión; al contrario, «la creciente riqueza de la comprensión se alimenta de la creciente riqueza del habla» (Thomson, 2007, párr. 3).

La investigadora concuerda con el autor del enfoque pues ambas habilidades se encuentran estrechamente relacionadas ya que una permite el desarrollo de la otra; para que se sostenga una conversación la comprensión de lo que se expresa es fundamental, mientras que cuando no se comprende a través del habla puede negociarse el significado que se desconoce. Tal como lo expresa A. Brumleve: «la comprensión es crecimiento, y luego la producción que sigue a la comprensión es un mayor crecimiento» (2018, p.4).

Referente al papel de la gramática en el proceso de adquisición de una segunda lengua el GPA fomenta actividades para la comprensión de los significados de las formas gramaticales, pero no considera provechoso para este proceso de aprendizaje una discusión abstracta de gramática. Resulta conveniente recordar que para Thomson el aprendizaje de un idioma en particular es «una participación creciente en un mundo lingüístico, personal y vivo y no una hazaña de gran talento intelectual» (Thomson, 2012, párr. 72).

Este enfoque comprende la gramática como un conjunto de claves para los procesos de comprensión, en lugar de una receta para ensamblar oraciones (Thomson, 2013). En

consonancia con lo anterior Thomson considera que el primer papel de la gramática para las personas anfitrionas está en la comprensión y considera a los elementos gramaticales principalmente como señales de comprensión (Thomson, 2013).

Respecto a la pronunciación, el GPA busca que el discurso de los participantes en crecimiento suene más como un anfitrión. Crecer en una pronunciación similar a la de las personas de acogida es la meta más que escucharse como un anfitrión en términos estrictos de gramática. En vez del término precisión en la pronunciación y en cuanto a las estructuras gramaticales, el enfoque prefiere referirse a semejanza de anfitrión.

Dimensión temporal:

El enfoque GPA presta especial atención al componente tiempo en el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. La dimensión temporal es en este enfoque, al decir del propio Thomson, «más que una nota a pie de página» (Thomson, 2013, párr.15)

En la participación creciente, el tiempo por sí solo no es suficiente. Lo importante no es solo la cantidad de tiempo sino también la calidad del mismo. Para Thomson lo que realmente cuenta es la cantidad de tiempo durante el cual las personas de la cultura de acogida interactúan con el participante en su zona de crecimiento.

El aprendiz del español como lengua extranjera en Cuba se traslada a la cultura de acogida para aprender el idioma español pero para lograrlo además de vivir en ella necesita lo que el enfoque denomina como actividades de participación sobrealimentadas. Es en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas (su zona de crecimiento) donde el aprendiz recibe dichas actividades, las cuales son llevadas a cabo por el profesor quien funciona como la persona de acogida del aprendiz y lo ayuda a crecer en una mayor participación tanto en la lengua como en la cultura.

Estas actividades de participación sobrealimentadas para el aprendizaje de idiomas van evolucionando a medida que el tiempo transcurre. Las técnicas y juegos empleados por el profesor de ELE sufren una metamorfosis, son sustituidas por otras de acuerdo al paso de los aprendizs por las diferentes fases y a las nuevas habilidades y competencias que se dispone a desarrollar. Podemos afirmar que «la comprensión de

la dimensión del tiempo está detrás del diseño del Programa de Seis Fases» (Thomson, 2012, párr. 80). Por tanto, respecto al tiempo, el GPA tiene una mentalidad de cambio constante, dicho cambio no se manifiesta solamente en las actividades de aprendizaje o las técnicas sino en el propio aprendiz. Su identidad ha cambiado, ya no es el mismo de las primeras semanas de aprendizaje. Ahora su interacción se expande más allá de su profesor de ELE y por tanto su zona de crecimiento se amplía.

Si nos referimos al tiempo necesario para aprehender una segunda lengua el GPA considera que la participación creciente es un proceso de desarrollo, un largo camino. Los participantes están en un proceso de crecimiento continuado, ya no son los mismos del inicio y continuarán creciendo y alcanzando mayores competencias comunicativas y lingüísticas. A medida que cambiaban de fases estos iban creciendo en la comunidad lingüística y cultural; al llegar a la sexta fase se encaminarán en un crecimiento autosostenido. Así el aprendiz de español como lengua extranjera continuará creciendo en la comunidad de habla española pues seguirá participando. En el caso de los aprendices extranjeros de la UCLV seguirán inmersos en la cultura cubana, en la cual continuarán participando. Su zona de crecimiento se expande y cambia pues ya no recibirá clases de español sino que interactuarán en su aula universitaria de sus propias carreras. «El GPA pinta una imagen de cambio a lo largo del tiempo tanto en la dimensión sociocultural como en la cognitiva» (Thomson, 2013, párr.15).

La dimensión temporal del aprendizaje de lenguas desde este enfoque no limita el crecimiento en la lengua ni el aprendizaje de esta a meses o años, mientras que el aprendiz esté inmerso en la cultura y siga participando en ella seguirá creciendo en nuevas esferas y viviendo cada vez más cerca la historia de la cultura ya no tan anfitriona para él.

Las tres dimensiones del Enfoque de Participación Creciente aparecen entrelazadas pues con el transcurso del tiempo y de manera simultánea se producen cambios socioculturales y cognitivos determinados por una mayor participación del aprendiz en la cultura de acogida y una evolución en sus procesos de comprensión y de producción del habla, respectivamente.

Programa en seis fases o método de Greg Thomson

En la presente investigación entendemos por método: «el conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, donde se define el programa de enseñanza, los objetivos, los contenidos, las técnicas de trabajo, las actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos» (Ortiz, 2013, p.9). El enfoque de participación creciente puede aplicarse a varias metodologías pero el Programa de Seis Fases es de ellas la más avanzada. El programa fue creado por el propio Greg Thomson y constituye un viaje en la participación y el crecimiento en una comunidad linguocultural. La investigadora Noguera señala que dicho programa «es flexible y puede ser aplicado de muchas formas diferentes en lo que respecta a los objetivos, los roles de profesor-alumno, las técnicas» (2014, p. 2). Fue diseñado inicialmente por y para misioneros que buscaban aprender lenguas minoritarias para vivir en las culturas de dichas lenguas; pero actualmente no solo es empleado para aprender estas sino otras de gran reconocimiento internacional como el inglés y el chino-mandarín.

El crecimiento en este novedoso método transcurre en 6 fases, donde el participante en crecimiento desarrolla habilidades lingüísticas y comunicativas, interactuando directamente con la cultura de acogida.

La Fase Uno llamada Aquí y ahora es una fase de conexión del participante en crecimiento al mundo cultural y lingüísticamente nuevo a través de uno de sus miembros. En el caso de la enseñanza del español para aprendices extranjeros, este comienza a conectar con la cultura cubana a partir de su profesor de ELE. Alrededor de 100 horas de juegos estructurados ayudan al aprendiz a entender cientos de palabras, expresiones simples de la vida diaria y la posibilidad de conocer a otros. Esta primera fase tiene una particularidad que define a este método, se trata de una «etapa silenciosa» donde los PC no deben pronunciar ni comunicarse a través de la expresión oral. Más bien estarán enfocados en comprender y familiarizarse con las palabras que escuchan del mentor. Por ello en los juegos de esta etapa de silencio «los participantes en crecimiento escuchan instrucciones y preguntas y responden de manera no verbal» (Thomson, 2007, párr.8). Luego de la etapa silenciosa, se anima a los aprendices a que comiencen a pronunciar el vocabulario que ya comprenden, es hora de producir los

sonidos que antes solo escuchaban. Los juegos en esta segunda etapa dentro de la Fase Uno continúan dirigidos a la comprensión pero se comienza a enfatizar en actividades que le permitan al PC mejorar su pronunciación. El nombre de esta fase está relacionado con el hecho de que toda la información que recibirán los participantes está en tiempo presente.

En la Fase Dos llamada la Fase de Construcción de la historia, el aprendiz está emergiendo en la cultura anfitriona, su participación está aumentando y ello viene dado por el hecho de que continúa con la comprensión auditiva, la expresión oral y comienza a aprender a contar historias. En esta etapa se anima al aprendiz a que «suelte la lengua», que pueda expresarse con confianza y libertad en la zona de crecimiento (la clase de ELE). Los juegos en esta fase promueven que desarrollen todavía más la expresión oral al introducir libros ilustrados sin palabras, en ellos el aprendiz debe comenzar por describir lo que ve con el vocabulario que ya domina y luego intentar construir la historia que subyace en las imágenes de estos libros. Paso a paso logra emplear el vocabulario que adquirió con el fin práctico de construir la historia, a la vez que ejercita dichas palabras. Por supuesto que el aprendiz todavía necesita mucha ayuda de su mentor para poder llegar al objetivo de crear las historias y poder expresarlas oralmente. También en esta fase el mentor crea juegos de roles más complejos de situaciones de supervivencia.

La Fase Tres es la Fase de las Historias compartidas y es llamada así porque en esta fase el mentor o profesor de ELE y el PC comparten historias familiares y de vida entre sí. Esta actividad es favorable para el desarrollo de la interacción así como de la comprensión auditiva y la expresión. A las historias personales también pueden sumarse historias locales que el PC ya pueda ir conociendo y que luego las pueda compartir. En esta fase los PC ya están experimentando mejor la riqueza de las historias, entienden las explicaciones del mentor y puede decirse que dado que su conversación con este ha ganado en profundidad ya puede conversar con otros miembros de la cultura de acogida. Es posible que en esta fase ya puedan hacer amigos en la comunidad linguocultural, la capacidad de interacción conversacional del PC ha crecido. Al relacionarse fuera de la clase de ELE, el aprendiz crece en su

participación de la lengua. Esta fase es un buen momento para comenzar con el PC el proceso de ganar en fluidez en la habilidad lectora. El mentor apoya al aprendiz con la ayuda de materiales escritos para lograr esta meta.

En la Fase Cuatro se produce lo que Thomson llama un intercambio profundo de vida pues los PC ya pueden construir relaciones personales a mayor profundidad. En esta fase los aprendices ya pueden considerarse co-miembros de la cultura de acogida, llegan a conocer las vidas individuales de los anfitriones y la vida de dicha cultura. Para ello el mentor prepara un grupo de técnicas llamadas Conversaciones de Vida Profunda donde el PC trata de conectar con muchos de los anfitriones pasando mucho tiempo con un pequeño grupo de amigos o reunirse en un grupo o comunidad en relación a una actividad, pasatiempo o interés común. La idea es emplear tiempo profundizando en las relaciones y desarrollando a través de la interacción las demás habilidades. El PC no abandona por completo las actividades con el mentor (profesor de ELE) sino que la frecuencia de estas disminuye para que el aprendiz pueda enfocarse en construir relaciones profundas con otras personas. No obstante, en esta fase los mentores preparan una actividad de crecimiento especial llamada Grabarte para Retroalimentación; en ella el PC graba su expresión oral y junto al mentor descubre las formas en las que su discurso todavía se aleja del de los anfitriones. Es necesario además continuar ejercitando la lectura para ganar en fluidez y el PC debe comenzar a escribir un diario de sus experiencias para un amigo de la cultura de acogida.

La fase de discurso de nativo a nativo es la Fase Cinco, en ella la comprensión del PC es casi completa pero todavía necesita continuar pasando varios cientos de horas más expuestos al discurso de los nativos entre sí. En este discurso usualmente el PC se pierde y le cuesta entender totalmente lo que hablan entre sí; es por ello que necesita trabajar con grabaciones de discursos de nativo a nativo. Estos discursos pueden ser canciones, libros, programas de radio y televisión; y en caso de que dichos recursos no estén disponibles en el idioma nativo pues será necesario que el PC realice grabaciones a personas de la comunidad hablando entre sí sobre temas diversos en diferentes situaciones. Esta actividad le permite al PC crecer, participar y aprender las esferas de la vida de la cultura de acogida.

La última fase del programa encierra la idea de una participación creciente donde el PC es visto cada vez menos como un extranjero y cada vez más como casi un miembro. Siempre participando y creciendo es una propuesta a continuar participando fuertemente en la cultura de acogida por meses y años.

## **2.2 La comprensión auditiva en la clase de ELE utilizando el método de Greg Thomson en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas**

En el epígrafe anterior pudo constatarse la importancia que le otorga el enfoque de participación creciente y por ende el programa de seis fases o método de Greg Thomson a la comprensión auditiva en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Comprender es esencial en la adquisición de una segunda lengua para Greg Thomson y esto se demuestra en la práctica en cómo desde el inicio comprender es la primera competencia que busca desarrollar dicho método. Como lo expresa Noguera (2014, p.2): «La capacidad de comprender el habla es, para Thomson, la habilidad fundamental sobre la que se construyen las demás (leer, escribir, hablar)».

La comprensión auditiva es una habilidad presente en cada una de las fases del método pero su mayor relevancia se observa en la Fase Uno donde los PC comienzan con una «etapa silenciosa». Esta etapa silenciosa es crucial en el enfoque GPA; los juegos en esta etapa son juegos de escuchar, donde se responde a lo que el mentor pregunta de manera no verbal. El PC nunca puede hablar en esta etapa, donde pasa casi 40 horas distribuidas en sesiones, solo escuchando.

En estas sesiones de escucha bien activa el mentor prepara juegos que le ayuda a adquirir mucho vocabulario a través de la escucha activa. Este vocabulario solo debe retenerlo y no practicarlo en el habla, la expresión oral es para un momento posterior en esta misma fase. En esta etapa la regla principal es que el PC escuche intensamente y la única voz que debe escucharse es la del mentor o profesor de ELE.

Por tanto, los juegos a desarrollar por los mentores son juegos de escucha donde los participantes responden sin hablar, haciendo algo. En dichos juegos se emplean objetos que el aprendiz puede ver o acciones que él mismo pueda realizar para ayudarlo a comprender mejor.

Para introducir palabras nuevas se emplea la técnica *Docena rápida*, con la que pueden crearse gran variedad de juegos. Luego estas palabras aparecen nuevamente en otros juegos más complicados o en juegos de repaso como ha decidido llamarle la autora de esta investigación.

La profesora de español como lengua extranjera e investigadora Roser Noguera Mas en su artículo científico *Adquisición de vocabulario en la clase de lengua extranjera: las técnicas del enfoque metodológico de Greg Thomson* comenta sobre la *Docena rápida*:

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 (2018, p. 524).

En los juegos creados con esta técnica los aprendices de ELE deben mantenerse conectados con su profesor; este debe comenzar con dos de los elementos a aprender expresando cómo se nombran cada uno de ellos. *Este es un hombre y esta es una mujer*, debe afirmar el profesor de ELE señalando dos objetos o imágenes representativas de cada palabra. Resulta necesario resaltar que la pronunciación del mentor debe tener fluidez, claridad y no poseer erratas para con ella no confundir a los aprendices.

Luego de que el mentor presenta los dos primeros elementos el mentor pregunta: *¿Dónde está el hombre? ¿Dónde está la mujer?*, luego los PC señalan según lo que han comprendido. Al comprender correctamente los participantes están dando su primer paso en el nuevo mundo linguocultural. El mentor puede volver a repetir las preguntas y cuando todos los aprendices estén listos agregar un nuevo elemento a la vez. Cada vez que agregue un elemento debe preguntar por algunos de los elementos anteriores y por el nuevo que añadió, preguntando por este último con más frecuencia. Los participantes comprenden y señalan el elemento por el cual se les está preguntando. Por ejemplo el profesor pregunta: *¿Dónde está la niña?* y ellos apuntan hacia la imagen o el objeto de la niña.

Como son varios participantes el profesor puede hacer la pregunta para todos y luego pedir a uno en específico que señale el elemento correcto si este no sabe puede preguntar quién sabe y permitirle responder. No obstante cuando se introduce un

elemento nuevo el profesor debe cerciorarse de que todos lo dominen para pasar el siguiente.

Los aprendices al escuchar la voz del mentor deben pensar en el significado del objeto o acción al que se hace referencia y no deben intentar pronunciar ni escribir. Aunque resulte difícil para ellos es imprescindible recordar que en esta etapa los participantes no producen sonidos sino que buscan comprender lo que escuchan. Nadie puede hablar excepto el profesor y este debe hacerlo de la manera que hablan en la comunidad anfitriona. Los aprendices solo pueden hablar entre los juegos pero no cuando están jugando.

Si los PC están teniendo dificultades con una o varias palabras entonces el profesor debe preguntar con mayor frecuencia por ellas. Si un aprendiz se equivoca el mentor debe responder con naturalidad y en español; por ejemplo si el mentor pregunta ¿Dónde está la niña? y un PC apunta a un caballo, el mentor puede responderle: «No. Esa no es la niña. Ese es el niño, ¿dónde está la niña?» Los PC ese sorprenderán al comprender la esencia de esa interacción natural y aunque no comprenden todos los detalles que escuchan sí identificarán la palabra niña. Otra estrategia para ayudar a un aprendiz que se encuentre atascado en comprender el significado de una palabra que escucha es eliminar algunos objetos temporalmente para hacer más sencilla la elección de elementos. El mentor puede regresar a dos elementos y luego cuando el aprendiz los domine puede volver a integrarlos en el conjunto. Cuando se terminen los doce elementos a aprender en el juego el mentor hace una grabación de un minuto para los hablantes que incluye todos los elementos. Esta grabación es muy útil para otros juegos, sobretodo los de repaso.

El mentor debe estar atento y conectado a los aprendices, no deben comenzar con un solo elemento ni con tres o más, tampoco deben agregar dos elementos a la vez. Debe pronunciar la nueva palabra no más de dos veces, y luego comenzar a preguntar.

Se aconseja a los participantes que no se distraigan ni pronunciando ni escribiendo ya que escuchar bien no es una actividad fácil. También es importante que los PC no intenten dominar palabras nuevas para pronunciarlas a solas, es importante respetar

este tiempo de escuchar intensamente y comprender las palabras pues la pronunciación vendrá luego.

Aquí se muestra cómo se escucha la conversación de un mentor durante los tres primeros elementos de una *Docena rápida* de frutas:

Esta es una manzana. Esta es una naranja.

¿Dónde está la naranja? ¿Dónde está la manzana? ¿Dónde está la manzana? ¿Dónde está la naranja?

Esto es una pera. ¿Dónde está la pera? ¿Dónde está la manzana? ¿Dónde está la pera? ¿Dónde está la manzana? ¿Dónde está la naranja? ¿Dónde está la pera? (Y así sucesivamente.)

Como se observa en el ejemplo anterior cuando se introduce pera, el mentor debe evitar repetir este nuevo elemento varias veces antes de preguntar dónde está. A lo sumo solo es necesario que repita su nombre dos veces, luego el profesor puede preguntar dónde está.

La técnica *Docena rápida* es muy empleada en esta etapa silenciosa y como se mencionó anteriormente es útil para introducir toda clase de palabras: sustantivos, adjetivos, preposiciones, pronombres e incluso acciones.

El juego de nosotros en acción es una muestra de cómo los aprendices pueden aprender de manera más interactiva a expresar acciones en español. Para ello se aplican nuevamente algunos de los principios del ya mencionado método de Respuesta física total de James Asher ahora coordinando el lenguaje con los propios movimientos físicos del aprendiz. En los juegos anteriores elaborados con la técnica *Docena rápida* los aprendices solo señalaban con el dedo la imagen u objeto que correspondía con el significado de la palabra que escuchaban.

En el juego de nosotros en acción los propios aprendices efectuarán las acciones que el profesor de ELE enunciará; la correcta ejecución de estas indicará que el aprendiz ha escuchado y comprendido bien las nuevas palabras.

El procedimiento para efectuar el juego es el propio de la técnica *Docena rápida*: el profesor comienza con dos acciones de la lista a aprender; por ejemplo, pararse y sentarse y luego dice las dos acciones: «párate, siéntate» y efectúa cada acción para

los aprendices a medida que la pronuncia. Cuando dice «párate» ante los PC por primera vez, se pone de pie para mostrar lo que quiere decir. Los PC también se ponen de pie. Del mismo modo, la primera vez que dice «siéntate» te sientas, y los PC hacen lo mismo.

Habiendo dicho «párate» y «siéntate» ahora dice a los PC estas dos instrucciones en orden aleatorio, por ejemplo: Párate, Siéntate, Siéntate, Siéntate, Párate, Siéntate, Párate, Párate sin demostrar más y cada vez todos los PC juntos responden efectuando la acción que escuchan.

Después de haber dirigido las instrucciones a todo el grupo varias veces, para que se paren y se sienten juntas, el profesor o mentor se dirige a un aprendiz a la vez y le indica una acción. Por ejemplo el profesor dice: «Yerani, párate» y Yerani se pone de pie; luego el mentor le dice: «Yerani, siéntate» y Yerani debe sentarse. Si el profesor le dice a un aprendiz, por ejemplo, que se siente, y este ya está sentado él debe rápidamente hacer el movimiento de sentarse nuevamente.

Luego, el profesor debe agregar la tercera acción; por ejemplo, caminar. «¡Camina!», dice el mentor y demuestra caminar. Luego incorpora las demás acciones a esta tercera de manera aleatoria: «Siéntate, camina, camina, párate, camina, siéntate». El profesor debe pasar de dirigirse a todo el grupo a dirigirse a aprendices de la manera descrita anteriormente.

De esta forma, aprendiz por aprendiz, puede verificar si cada uno de ellos comprende la acción que escucha. El método de Greg Thomson expresa que los PC deben representar las acciones plenamente y no fingirlas en el lugar; pero, no es conveniente que suceda así en el aula. Por ello el profesor permitirá que los aprendices ejecuten la acción de manera fingida en sus propios puestos o si se dispone de un área grande dentro del campus universitario para moverse entonces los PC sí pueden realizar las acciones completamente. Es importante resaltar que en este juego las imágenes no deben ser utilizadas en lugar de las acciones.

El paquete de recursos de gráficos elaborado por Greg y Angela Thomson muestra imágenes de acciones sugeridas para este juego y otras muchas nuevas acciones que pueden emplearse en otros juegos.

Cuando termina la última acción del juego debe efectuarse la muestra grabada por el profesor (1 min de duración) con todas las nuevas acciones aprendidas en el juego en orden aleatorio. Dicha grabación será útil para que posterior a la clase de ELE los aprendices pueden escuchar de nuevo las acciones y ejercitar la comprensión de los significados de las palabras aprendidas.

Aplicando también la técnica *Docena rápida* y con la ayuda de un medio de enseñanza llamado *Lexicarry* puede crearse el juego de imágenes con burbujas. El *Lexicarry* (Ver anexo 1) es un libro de imágenes con diálogos vacíos donde aparecen personas en diferentes situaciones comunicativas con el objetivo de que el aprendiz llene las burbujas vacías ya sea por escrito u oral. Con el *Lexicarry* el aprendiz aprende frases de supervivencia, expresiones del día a día. Según Angela Thomson, esposa del creador del método:

*Lexicarry* es un libro maravilloso que contiene tiras de cuentos similares a las tiras cómicas, con aproximadamente tres cuadros por cuento. Las «burbujas» donde las palabras estarían en una tira cómica, se dejan vacías. Las historias ilustran aproximadamente sesenta funciones comunes del lenguaje y situaciones de comunicación (2009, p.16).

En esta etapa silenciosa el *Lexicarry* es empleado por el profesor de ELE de la siguiente forma: primero, usa títeres, muñecas o fotos para representar una manera común en que dos personas pueden saludarse y luego despedirse. Después de que los PC vean lo que dicen los muñecos en esas dos situaciones, el mentor usa dos imágenes con burbujas vacías en las que se pueda entender que los actores dicen lo que decían los títeres. Ejemplo el mentor pregunta: ¿Quién dice hola?, ¿Quién dice «adiós?» y los aprendices señalan la persona del diálogo que le corresponde la palabra que han escuchado y comprendido. Estas preguntas se repiten algunas veces al azar y luego se agrega una tercera fórmula de saludo, despedida u otra pregunta. Si es una nueva situación, otra vez el mentor demuestra con una marioneta o muñeca primero y después agrega una imagen apropiada y sigue en estilo de *Docena rápida*. Deben elegir dibujos y decidir en frases simples pero de uso común que Los PC probablemente escuchen en la cultura de acogida. Con la ayuda del *Lexicarry* el

aprendiz logra entender expresiones de este tipo, sin entender una por una cada estructura, sino comprendiéndolas en su totalidad. Una vez que se ha agregado la última expresión, el profesor debe realizar una grabación que incluye todo en orden aleatorio, la misma puede ser de dos minutos de duración y se empleará en los juegos de repaso.

En esta primera etapa silenciosa, dentro de la Fase Uno, los PC aprenderán una expresión por cada burbuja de habla. Pero, en etapas posteriores, el profesor de ELE puede emplear este medio didáctico para discutir varias opciones respecto a la burbuja del habla y además añadir el juego de roles.

Con respecto a los materiales, si estos representan la realidad del mundo linguocultural, sus comidas, personas y lugares por supuesto que resultan mucho mejor para los PC. No obstante, Greg Thomson ofrece un paquete de gráficos del cual el profesor de ELE puede agregar, eliminar o modificar los dibujos según corresponda a su clase, las imágenes variarán de cultura en cultura y deben modificarse según estas.

El juego de contraste auditivo ¿Escuchas la diferencia? es una actividad necesaria para el PC en la etapa silenciosa de escucha comprensiva. Debido a que en el proceso de escucha los aprendices pueden confundir dos palabras que suenan similares, dicho juego les ayuda a descubrir una distinción fonética de la cual no estaban al tanto. Si el aprendiz no domina esta distinción de sonidos en palabras semejantes, corre el riesgo de que en etapas posteriores cuando le sea permitido hablar las confunda y utilice una por otra.

Si un aprendiz de ELE se percata que presenta una confusión entre las palabras dos palabras similares tales como «abeja» y «oveja», el mentor puede pronunciar las palabras repetidamente en orden aleatorio. Cuando dice «abeja», el PC debe apuntar a la abeja (juguete o imagen de ella), y cuando dice «oveja», el PC debe apuntar al juguete o imagen correspondiente a la figura de una oveja. Como se aprecia, el procedimiento para realizar el juego ¿Escuchas la diferencia? es el correspondiente a la técnica *Docena rápida*, explicado a cabalidad en párrafos anteriores de este mismo epígrafe.

Puede que desde el principio el PC no logre distinguir entre las dos palabras pero a medida que continúe escuchando intensamente, su comprensión de la distinción fonética entre las dos palabras mejora.

Aunque en estas situaciones algunos profesores o los propios aprendices considerarían escribir la palabra o representarla fonéticamente, el método de Greg Thomson considera que la dependencia de la escritura en esta etapa de silencio puede desalentar a los PC a continuar escuchando intensamente y a desarrollar una audición precisa.

Los propios PC pueden anotar las palabras en las que se percaten que experimentan un problema para escuchar con precisión la distinción fonética en palabras con sonidos muy similares. Resulta importante precisar que las palabras que se emplean en este juego de contraste auditivo deben haber sido presentadas por los profesores de ELE a los PC en encuentros anteriores. Además de aquellas palabras que son ligeramente diferentes en cuanto a sus sonidos, como es el caso de abeja y oveja, también pueden y deben ser incluidas en este juego aquellos pares o grupos de palabras que tiene más de una diferencia fonética entre ellos. Nuevamente se anima a que el profesor de ELE efectúe una grabación de los pares o grupos de palabras del juego con el objetivo de que posterior a la clase de ELE los aprendices escuchen nuevamente las palabras con sonidos similares y mejoren la comprensión de la distinción fonética entre dichas palabras.

El juego del iceberg, llamado así por la investigadora, es una adaptación del Principio del Iceberg creado por Greg Thomson. Thomson cree que a medida que aprendemos un nuevo idioma una masa de palabras, conceptos y conocimientos culturales nuevos forman una especie de iceberg en nuestro cerebro (2009, pág.13). Cercanas a la punta superior de dicho iceberg están palabras que escuchamos con regularidad en la lengua que estamos aprendiendo y por tanto, las identificamos con facilidad. En la misma punta del iceberg encontramos aquellas palabras que dominamos en todos los aspectos, aquellas que reconocemos como aprendidas o memorizadas. Mientras que, sumergidas bajo el agua, en la punta inferior del iceberg permanecen las palabras que escuchamos pero no somos capaces de reconocer. En el área intermedia encontramos las palabras

que hemos usado una o dos veces en nuestro propio discurso, seguidas de aquellas que logramos recordar si las necesitamos. Si continuamos el descenso hacia la punta inferior localizamos las palabras que entendemos sin necesidad de un contexto, luego aquellas para las cuales necesitamos un contexto dado que sin él no podemos recordar su significado y seguidamente las que entendemos solo cuando las escuchamos nuevamente dentro de la misma historia o conversación en las que aprendimos por primera vez (Ver anexo 2). Según Thomson las palabras ascienden en el iceberg «a través de exposiciones repetidas en las que se escuchan y comprenden debido al contexto» (-, párr.) y descienden cuando dejan de ejercitarse en la lengua y el aprendiz es incapaz de reconocerlas, las olvida. El principio del iceberg anima a los PC a fortalecer las palabras que se encuentran en la punta inferior del iceberg, aquellas que no es capaz de recordar su significado. Este juego constituye una herramienta para identificar cuáles son aquellas palabras aprendidas en la clase de ELE a las que debe regresar para volver a recordar sus significados.

Roser Noguera Mas en su artículo científico *Adquisición de vocabulario en la clase de lengua extranjera: las técnicas del enfoque metodológico de Greg Thomson* le llama la técnica del iceberg y sugiere efectuarla al final de cada etapa (2018, p.525), o sea en este caso, de la fase silenciosa pero la investigadora considera que resulta más efectivo realizar paradas intermedias antes del final para no acumular demasiado vocabulario. No obstante, los profesores de ELE de la UCLV pueden escoger cuándo consideran apropiado verificar la adquisición de vocabulario de los aprendices empleando este juego.

En el juego del Iceberg el profesor pronuncia una por una las palabras que los PC han escuchado y comprendido en clases anteriores. Mientras, los PC de manera individual escriben en su lengua nativa el significado o traducción de estas palabras que escuchan. Luego de que el mentor finaliza el dictado de escucha y comprensión, procede a revisar de manera colectiva los significados. Cada aprendiz revisa sus respuestas y luego de terminada la revisión coloca las palabras en el iceberg según el nivel en que estén cada una de ellas. Al finalizar el juego ya el aprendiz sabe qué palabras de su iceberg debe fortalecer para que asciendan.

Resulta importante destacar que este es un juego para repasar en clase, con la ayuda del profesor de ELE y cuyo objetivo es ayudar al aprendiz a identificar cuánto léxico del escuchado y comprendido ha sido capaz de retener. Aunque todas las palabras no estén en la punta superior del iceberg, esto no significa que no se encuentran en la mente del aprendiz dado que al menos puede recordarlas aunque no sea con la mayor exactitud.

Ahora que ha logrado identificar cuáles son las palabras del iceberg que necesita hacer subir, el aprendiz sabe qué vocabulario debe repasar en horas no lectivas con la ayuda de un recurso llamado Diccionario hablado de imágenes numeradas.

El Diccionario hablado de imágenes numeradas (Ver anexo 3) es un recurso didáctico que contribuye al desarrollo de la comprensión auditiva. Esta herramienta es creada por los propios aprendices al finalizar cada clase de español como lengua extranjera con las grabaciones de audio ya mencionadas y las imágenes del paquete de gráficos de Greg y Angela Thomson. El conjunto de imágenes que sirven de apoyo para los juegos de *Docena rápida*, también pueden ser empleados por los aprendices para crear las páginas del diccionario.

Como se ha explicado, para el diccionario pueden usarse las mismas grabaciones de audio que el profesor debe hacer al final de cada juego o una grabación específica al final de cada clase para el diccionario. La investigadora aconseja a los profesores de ELE efectuar una grabación propia para el diccionario a pesar de que resulta más engorroso para este hacer dos grabaciones al final de la clase pues la primera es una grabación más sencilla de aproximadamente dos minutos donde solo se nombran cada una de las palabras aprendidas en clase. Sin embargo, en la segunda el profesor debe expresar detenidamente y con claridad y fluidez: Uno, este es un hombre y repetir hombre; Dos, esta es una mujer, Mujer; Tres, este es un niño, niño y así sucesivamente según el orden en que se enseñaron las palabras. De esta manera la grabación queda lista para el diccionario y solo falta numerar las imágenes. Según el orden en que aparecen las palabras en la grabación se enumeran las imágenes según correspondan de manera que aparece la grabación en el dispositivo de grabación y las imágenes enumeradas juntas de manera impresa, preferiblemente.

Con cada juego de *Docena rápida* y luego de terminada cada clase el aprendiz de ELE debe continuar enumerando y agregando las imágenes al diccionario según las palabras que aprendió en la clase. Supongamos que en la primera clase escuchó y comprendió veinticuatro palabras nuevas y las agrega al diccionario. La próxima vez que agregue al diccionario de imágenes, comenzará con el número veinticinco y así sucesivamente. Cuando la Fase Uno finalice, su diccionario de imágenes tendrá 800 o más imágenes numeradas junto a las respectivas grabaciones.

Este recurso didáctico actúa como un repositorio de palabras, con sus respectivos sonidos e imágenes, que constituye un libro actualizado luego de cada clase con el vocabulario que el profesor de ELE enseña a sus aprendices. Es un libro de consulta que permanece con el aprendiz y al cual puede recurrir cuando tenga una duda o no recuerde alguna palabra. Por tanto, el diccionario de imágenes numeradas es un medio didáctico de ejercitación del cual no solo puede valerse el aprendiz sino también el profesor en la clase.

### **2.3 Un conjunto de juegos didácticos utilizando el método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de ELE en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas**

Para desarrollar con eficacia la comprensión auditiva en los aprendices de español como lengua extranjera de la UCLV, la autora propone el siguiente conjunto de juegos didácticos para profesores de ELE desarrollados según la metodología del programa de seis fases de Greg Thomson. El Diccionario de la lengua española (RAE) en su vigesimotercera edición define el término conjunto como una totalidad de los elementos o cosas poseedores de una propiedad común, que los distingue de otros. El término en relación con la propuesta de la investigación es el adecuado para referirse a estos juegos por cuanto han sido elaborados con un objetivo en común: potenciar el desarrollo de la comprensión auditiva en aprendices de español como lengua extranjera y están direccionados hacia una misma habilidad, la ya anteriormente mencionada. Todos son juegos para escuchar y responder de manera no verbal. Algunos de ellos se extrajeron tal y como aparecen del cuaderno de juegos especiales de aprendizaje elaborados por Greg y Angela Thomson y otros han sido adaptados por la investigadora según las necesidades de la enseñanza del español como lengua extranjera, de las características de la lengua española y de la clase de ELE. Respecto a las herramientas y materiales, Greg y Angela Thomson ponen a disposición de los mentores de enseñanza de lengua extranjera un conjunto de imágenes que sirven de material de apoyo para los juegos que estos deben preparar. Algunas las imágenes fueron diseñadas para usarse durante los juegos de la clase, otras están diseñadas para usarse después, cuando el aprendiz revisa las grabaciones de audio. Sin embargo se recomienda a los profesores que siempre que sea posible, utilice objetos o lugares reales que pueden ser manipulados debido a que en la enseñanza de segundas lenguas mientras más real y activa sea la impresión sensorial, mejor (p.69). Pero, debido a que puede resultar muy engorroso para el profesor elaborar o buscar títeres u objetos para representar las palabras, este paquete de imágenes constituye un recurso de apoyo para los juegos en la clase. Con respecto a los dispositivos de grabación pueden emplearse tanto grabadores MP3, computadoras portátiles o de mesa o los

propios teléfonos celulares. La propuesta va dirigida a los profesores de esta asignatura y es motivada por la necesidad de enseñar de una manera didáctica y novedosa el español para extranjeros.

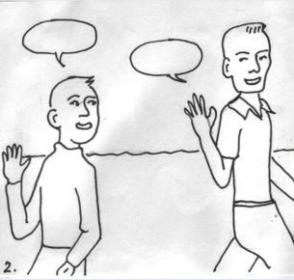
<b>Juego</b>	<b>Procedimientos para su aplicación</b>	<b>Herramientas y materiales</b>	<b>Resultados esperados</b>
<p><b>El juego de nosotros con la técnica Docena rápida</b></p> <p><b>Objetivo:</b></p> <p><b>Escuchar y comprender nuevas palabras en idioma español, entre ellas cinco pronombres personales.</b></p>	<p>El profesor toma dos muñecos o imágenes representativos y dice a los PC:</p> <p>Este es un hombre. Esta es una mujer. ¿Dónde está la mujer? ¿Dónde está el hombre?</p> <p>El mentor continuará agregando las nuevas palabras y preguntando tal y como se explicó en el epígrafe 2.2. Debe recordar hacer la grabación de todas las nuevas palabras.</p> <p>Las 12 nuevas palabras a aprender en este juego son: hombre, mujer, niño, niña, anciano, anciana, bebé, yo, tú, él, nosotros, ellos.</p>	<p>El profesor necesitará objetos o imágenes representativas de cada elemento a aprender. Pueden ser muñecos, figuras de papel o imágenes de un hombre, una mujer, un niño y así sucesivamente según la lista de nuevas palabras. En el caso de los pronombres personales el profesor puede señalarse a sí mismo para enseñar el pronombre yo, señalar a otro aprendiz para presentar el pronombre tú y a todos en grupo para enseñar el pronombre nosotros. También puede optar</p>	<p>El aprendiz escuchará y comprenderá doce nuevas palabras en español; entre ellas cinco pronombres personales.</p>

		<p>por presentar fotos de él mismo (yo), fotos de un aprendiz (él), una foto grupal (nosotros) y para el pronombre ellos una imagen de un grupo de personas o señalar personas fuera del aula. Además es necesario poseer un dispositivo para grabar.</p>	
<p><b><i>El juego de nuestra familia y nuestras emociones con la técnica Docena rápida.</i></b></p> <p><b>Objetivo:</b>  <b>Comprender doce nuevas palabras referidas a ocho miembros</b></p>	<p>De la misma forma que en el juego anterior el profesor toma dos muñecos o imágenes representativas de dos de los miembros de la familia y dice a los PC: «Este es el papá. Esta es la mamá. ¿Dónde está el papá? ¿Dónde está la mamá?». Y de la misma forma con las emociones.</p> <p>El mentor continuará agregando las nuevas palabras y preguntando tal y como se explicó en el epígrafe 2.2. .</p>	<p>Para presentar a los miembros de la familia el profesor puede otra vez emplear muñecos representativos de cada rol familiar o imágenes. También puede traer fotos de su propia familia y usarlas en este juego.</p> <p>Para las emociones puede traer caritas impresas en forma de tarjeticas según las emociones a aprender o pintar emojis en una hoja de papel.</p>	<p>El aprendiz de español como lengua extranjera aprenderá doce nuevas palabras referidas a ocho miembros de la familia y cuatro emociones.</p>

<p><b>de la familia así como cuatro emociones.</b></p>	<p>Las doce nuevas palabras a aprender en este juego son: mamá, papá, hermano, hermana, abuelo, abuela, tío, tía, feliz, triste, molesto, cansado.</p>	<p>También necesitará un dispositivo para la grabación.</p>	
<p><b><i>El juego de nuestros amigos los animales y los colores con la técnica Docena rápida.</i></b></p>	<p>El profesor debe recordar hacer la grabación de todas las nuevas palabras. Esta solo durará un minuto y será muy útil en otros juegos.</p> <p>De la misma forma que en el juego anterior el profesor toma dos muñecos de animales o imágenes de</p>	<p>Para los animales el profesor empleará muñecos o imágenes de estos tanto en hoja como en digital.</p> <p>Para los colores pueden emplearse cartulinas u hojas de colores o también plumones o</p>	<p>El aprendiz aprenderá cómo se nombran algunos animales y colores en español.</p>

<p><b>Objetivo:</b>  <b>Nombrar algunos animales y colores en idioma español.</b></p>	<p>estos y dice a los PC:  «Este es un perro. Este es un gato. ¿Dónde está el perro? ¿Dónde está el gato?». Y de la misma forma con los colores.  El mentor continuará agregando las nuevas palabras y preguntando tal y como se explicó en el epígrafe 2.2.  Las doce nuevas palabras a aprender en este juego son: perro, gato, vaca, pez, pájaro, mosquito, rojo, azul, amarillo, verde, blanco y negro.  El profesor debe recordar hacer la grabación (un minuto de duración) de todas las nuevas palabras  En este juego mezclamos una parte representativa de los nombres de animales y de colores para que no resulte tan monótono para el aprendiz aprender solo los animales o los colores.</p>	<p>lápices de colores de los colores que el profesor enseñará en este juego.  También necesitará un dispositivo para la grabación.</p>	
---	--	--	--

<p><b>El juego de nosotros en acción con la técnica</b></p> <p><b>Docena rápida</b></p> <p><b>Objetivo: Aprender acciones que se orienten.</b></p>	<p>El profesor comienza con dos acciones de la lista a aprender; por ejemplo, pararse y sentarse y luego dice las dos acciones: «párate, siéntate» y efectúa cada acción para los aprendices a medida que la pronuncia. Luego les dice a los PC estas dos instrucciones en orden aleatorio y todos juntos las ejecutan según la acción que escuchan. El profesor se dirige a un aprendiz a la vez y le indica la acción que debe ejecutar.</p> <p>Rápidamente el profesor incorpora las demás acciones a estas dos primeras de manera aleatoria y como se explica detalladamente en el epígrafe 2.2. El profesor debe recordar hacer la grabación de todas las nuevas palabras.</p>	<p>Imágenes de acciones en formato digital o impresas (aunque se prefiere un medio que el PC pueda tocar e interactuar con él). Dichas imágenes pueden extraerse del paquete de recursos de gráficos elaborado por Greg y Angela Thomson o de cualquier otra fuente de preferencia del profesor de ELE.</p>	<p>Aprendan las acciones-----.</p>
<p><b>Juego de imágenes</b></p>	<p>El profesor de ELE usa títeres, muñecas o fotos</p>	<p>Las imágenes del <i>Lexicarry</i> deben</p>	<p>El aprendiz aprenderá a</p>

<p><b>con burbujas con la técnica Docena rápida y el Lexicarry.</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Escuchar e identificar algunas fórmulas de saludo y de despedida en idioma español.</p>	<p>para representar una manera común en que dos personas pueden saludarse y luego despedirse.</p> <p>Después de que los PC vean lo que dicen los muñecos en esas dos situaciones, el mentor usa dos imágenes con burbujas vacías en las que se pueda entender que los actores dicen lo que decían los títeres.</p> <p>Ejemplo el mentor pregunta: ¿Quién dice hola? ¿Quién dice adiós? y los aprendices señalan la persona del diálogo que le corresponde la palabra que han escuchado y comprendido.</p> <p>Estas preguntas se repiten algunas veces al azar y luego se agrega una tercera fórmula de saludo, despedida u otra pregunta.</p>	<p>preparase antes de comenzar el juego según las expresiones a aprender por los aprendices de ELE.</p> <p>Dichas imágenes pueden ser creadas por los profesores o imprimir las elaboradas por Greg Thomson.</p> <p>Imagen con burbujas saludando:</p>  <p>Imagen con burbujas despidiéndose:</p> 	<p>escuchar e identificar en español algunas fórmulas de saludo y despedida.</p>
---	---	---	--

	<p>Si es una nueva situación, otra vez el mentor demuestra con una marioneta o muñeca primero y después agrega una imagen apropiada y sigue en estilo de <i>Docena rápida</i>.</p> <p>Expresiones a aprender en este juego: Hola, Adiós, Buenos días, Buenas tardes, Buenas noches (estas fórmulas de saludo se repiten para ambos actores).</p>		
<p><b>¿Escuchas la diferencia?</b></p> <p><b>Juego de contraste auditivo con la técnica Docena rápida.</b></p> <p><b>Objetivo:</b></p>	<p>El mentor escoge el primer par de palabras y las pronuncia repetidamente en orden aleatorio. Debe hacerlo con claridad, fluidez y enfatizando la distinción fonética presente en el par de palabras. Luego cuando dice «abeja», el PC debe apuntar a la abeja (juguete o imagen de ella), y cuando dice «oveja», el PC</p>	<p>Imágenes u objetos de pares o grupos de palabras en las que los PC experimentan un problema para escuchar con precisión la distinción fonética debido a que poseen sonidos muy similares.</p>	<p>Logra distinguir entre las dos palabras pero a medida que continúe escuchando intensamente, su comprensión de la distinción fonética entre</p>

<p><b>Distinguir palabras a la vez que se mantiene escuchando.</b></p>	<p>debe apuntar al juguete o imagen correspondiente a la figura de una oveja.</p> <p>El mentor continuará repitiendo las palabras hasta que el aprendiz de ELE demuestre que su comprensión de la distinción fonética entre las dos palabras ha mejorado. Cuando ello ocurra entonces el mentor podrá continuar con los demás pares de palabras preparadas para este juego.</p> <p>Lista de palabras con sonidos muy similares: abrir y abril, docena y decena, hombre y hambre, abeja y oveja, mar y mal.</p>		<p>las dos palabras mejora. Prestar atención detallada a los sonidos que componen las palabras.</p>
--	--	--	---

## CONCLUSIONES

La investigación realizada ha permitido obtener las siguientes conclusiones:

- La propuesta de un conjunto de juegos didácticos con el empleo del método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de español como lengua extranjera, contribuye al enriquecimiento del estudio de la didáctica del español como lengua extranjera y brinda al aprendiz y al profesor de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, herramientas para el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas en el español como segunda lengua.
- El análisis de los fundamentos teórico-metodológicos para el desarrollo de la comprensión auditiva y la caracterización del método de Greg Thomson en la clase de español como lengua extranjera en dicha universidad, le permitió a la investigadora realizar la propuesta de un conjunto de juegos didácticos, novedosos e interactivos, en los que se utiliza el método objeto de estudio, con el objetivo de potenciar una de las habilidades más laceradas en el aprendizaje del español como segunda lengua.

## **RECOMENDACIONES**

- Aplicar el conjunto de juegos didácticos con el empleo del método de Greg Thomson para el desarrollo de la comprensión auditiva en las clases de español como lengua extranjera en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, E. & Jeldres, M. (1996). *Decodificación sintáctica en español hablado: un antecedente para la comprensión auditiva en lengua extranjera*. Revista Signos, Vol. XXIX, 2do Seminario N° 40. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Antich de León, Rosa., Gandarias Cruz, Daríela. Et López Segreña, Emma. (1986) *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Autores, C. d. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.
- Autores, C. d. (1997). *Expanding tactics for listening (Student's book)*. Oxford University Press.
- Autores, C. d. (2001). *Metodología de la investigación educacional (parte I y II)*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Autores, C. d. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. España, Madrid: Arco Libros.
- Blanco, J. M. (2018). *Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español por alumnos sinohablantes*. Ponencia. En IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, Bangkok 2016. Monográficos SinoELE, 17, 171- 187.
- Brown, G. & George, Y. (1983). «Teaching listening comprehension» en *Teaching the spoken language*. Cambridge University Press.
- Brumleve, A. (2018). *Adquisición de una segunda lengua: Introducción experiencial al programa de seis fases utilizando el enfoque de Participante en Crecimiento*. *Avances en la investigación en ciencias sociales, educación y humanidades, volumen 257*, 156-161.
- Bunge, M. (1979). *Treatise on Basic Philosophy (Vol. 4)*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. España, Barcelona: Editorial Paidós
- Chen, D. & Wang, L. (2019). *La influencia de dialectos chinos en el aprendizaje de la pronunciación de español*. Foro de Profesores de E/LE, 15, 277-286.
- Ciruela, J. J. (2003). *El chino de hoy*. Granada: Universidad de Granada.
- Cui, Y. (2005). *El desarrollo de la comunicación oral en hablantes chinos que aprenden español como lengua extranjera*. Trabajo de Diploma. Instituto Superior Pedagógico «Félix Varela»: Santa Clara, Cuba.
- Encinas, P. (2020). *El papel de la L2 en la adquisición de una L3: consideraciones teóricas sobre el fenómeno de la transferencia lingüística en estudiantes sinohablantes de español (L3)*. Ponencia. En VIII Congreso de Hispanistas de Asia, Shanghái 2013. Monográficos SinoELE, 20, 371- 380.
- Falero, F. J. (2018). *Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Fernández, D. (2019). *El español: una lengua viva*. Informe 2019. Madrid: Instituto Cervantes.
- Gibert-Escofet, M. I, Gutiérrez-Colón, M. & Medina, P. (2021). *Desarrollo de un test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera*. ONOMÁZEIN. Revista de lingüística, filología y traducción, 49, 162-194.
- Ginoris, O. (compilador). (2009). *Fundamentos didácticos de la Educación Superior cubana*. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Hu, J. (2006). *El desarrollo de las habilidades para la comunicación oral en el idioma español en estudiantes chinos que cursan preparatoria en el ISEFV*. Tesis de maestría. Instituto Superior Pedagógico «Félix Varela»: Santa Clara, Cuba.
- Koster, C. (1991). *La comprensión oral en una lengua extranjera*. En Cable, 8: 5-10.
- López, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Martín, E. (1991). *La didáctica de la comprensión auditiva*. En Cable, 8, pp. 16-26.

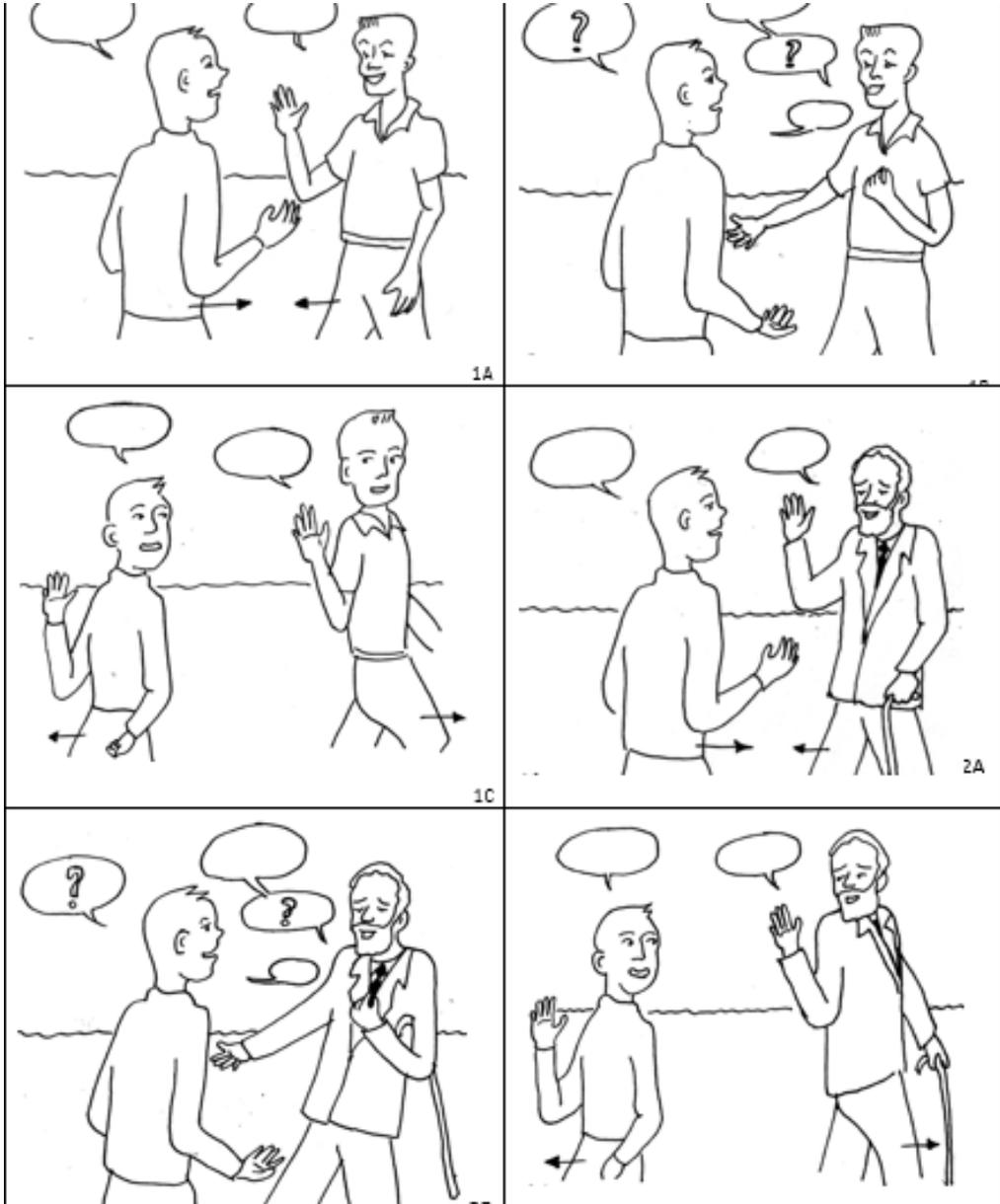
- Martín, S. (2007) *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. (Tesis doctoral) Recuperado de: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1178/>
- Martín, S. (2013): Fundamentos y retos didácticos de la comprensión oral en ELE. En Malgorzata Sychala, Leonor Sagermann Bustinza, Justyna Hadas (eds.), *El alumno de ELE: un alumno extraordinario: Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)*. Poznan: C.
- Melero, P. (2004). *De los Programas nocio-funcionales a la Enseñanza comunicativa*. Madrid: SGEL, 689-714.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. España, Barcelona: Paidós.
- Navarrete, M. C. & Rodríguez, D. (editoras) (2009). *La enseñanza del español a sinohablantes*. Santa Clara: Editorial Feijóo.
- Nocedo de León, I. (2001). *Metodología de la investigación educacional*. Cuba, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Noguera Mas, Roser Et. Baigatova, Gulnara. (2015) Growing participator approach: our experience as Amharic students and teachers of Spanish and Russian languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, volumen 178, 169 – 174.
- Noguera Mas, Roser. (2018). Adquisición de vocabulario en la clase de lengua extranjera: las técnicas del enfoque metodológico de Greg Thomson. *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, volumen XXVIII, 519-530.
- Ortiz, M. (2013). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Trabajo de Grado). Universidad de Cádiz, España.
- Pérez, R. (2020). Producción de las vocales tónicas en español por sinohablantes: el modo de articulación. SinoELE. *Revista de enseñanza de español a sinohablantes*, 20, 105-120.
- Pose, R. (2017). *Fonética del español para sinohablantes: de la teoría a la práctica*. En Pacagnini, A. (coord. dossier). SIGNOS ELE, 11, 1-19. Recuperado el 5 de octubre de 2021 de: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4120>

- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. E. (2004). *La enseñanza comunicativa de la habilidad de comprensión auditiva en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa I: una propuesta con enfoque profesional pedagógico* (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico «Félix Varela», Villa Clara.
- Sánchez, A. J. & Melo, M. (compiladores). (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Voces del Sur: Buenos Aires.
- Sánchez, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia: Murcia, España.
- Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. España, Madrid: Arco Libros.
- Silverio, T. (2006). *La realización de las vibrantes españolas por estudiantes chinos*. Tesis de maestría. Universidad de La Habana: La Habana, Cuba.
- Summer Institute of Linguistics, Inc. (2021). *Ethnologue. Languages of the World* (24th ed.). Dallas: International Academic Bookstore. Recuperado el 21 de julio de 2021 de: <https://www.ethnologue.com/language/cmn>
- Suo, Y. (2021). *Dificultades de comprensión fonética entre los estudiantes sinohablantes de español: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid: Madrid, España.
- Thomson, G. (2006). *Introducción a la dimensión sociocultural del lenguaje*. Recuperado de <http://socioculturaldimensiontolanguagelearn.blogspot.com/>
- Thomson, G. (2007). *El enfoque de participación creciente para la enseñanza de idiomas y el programa de seis fases*. Recuperado de <http://growingparticipatorapproach.wordpress.com/six-phaseprogramme>
- Thomson, G. (2009). *Las primeras cien horas: Interactuando en el aquí y el ahora*. Recuperado de <http://growingparticipatorapproach.wordpress.com/first-hundred-hours-2009/> .

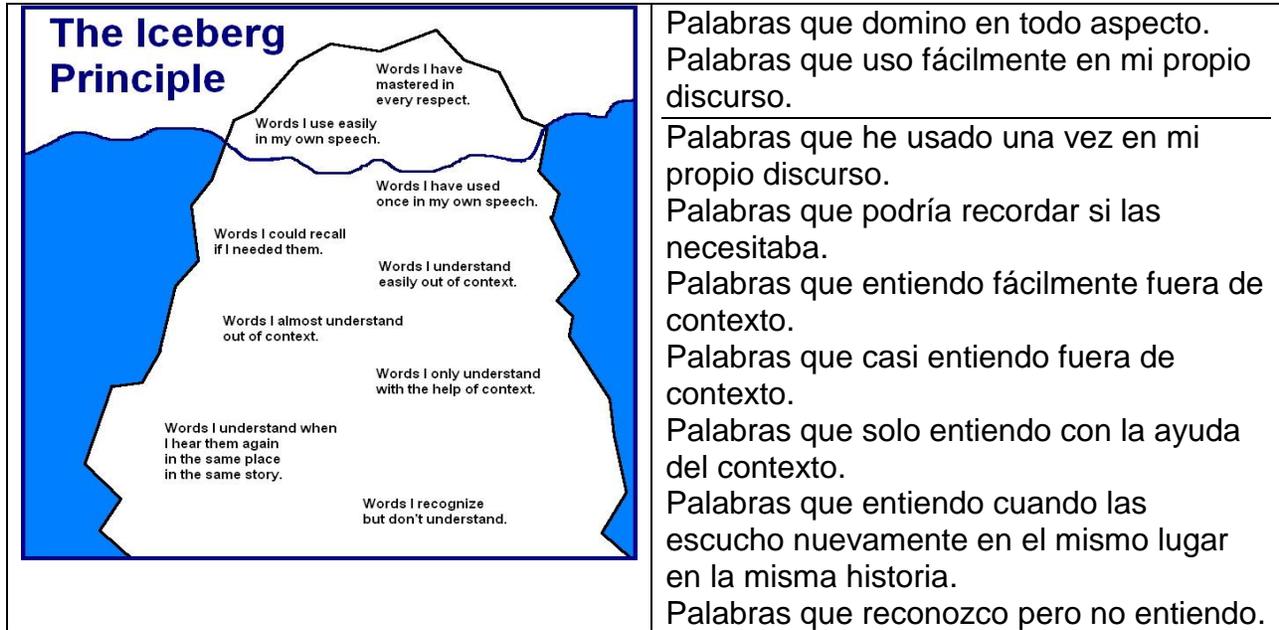
- Thomson, G. (2012). *El enfoque de participación creciente (GPA): Breve estado del arte y algunas ilustraciones prácticas*. Recuperado de <https://growingparticipatorapproach.wordpress.com/the-growing-participator-approach-gpa-a-brief-state-of-the-art-and-some-practical-illustrations/>
- Thomson, G. (2013). *Una pequeña invitación al enfoque de participación creciente*. Recuperado de <https://growingparticipatorapproach.wordpress.com/a-little-invitation-to-the-growing-participator-approach/>
- Wang, H. (2020). *La enseñanza del español como lengua extranjera en modalidad no presencial: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes*. Tesis de maestría. Universitat Politècnica de València: Valencia, España.
- Xin, C. (2018). Análisis de los errores pragmáticos en el nivel fónico cometidos por los alumnos sinohablantes. Ponencia. En IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, Bangkok 2016. Monográficos SinoELE, 17, 217- 225.
- Xu, Z. (2007). *Propuesta metodológica para potenciar mediante proyectos la comunicación oral de estudiantes chinos en idioma español*. Tesis de maestría. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas: Santa Clara, Cuba.

# ANEXOS

## Anexo 1: Imágenes de *Lexicarry*



## Anexo 2: Imagen del *Iceberg*



## Anexo 3: Objetos e imágenes para utilizar con la técnica *Docena rápida*

### 1A Objetos



# 1B Imágenes

