



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO  
DE MÉXICO  
FACULTAD DE LENGUAS**



**PROPUESTA DE TALLER BASADO EN LA ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS  
A TRAVÉS DE LA LECTURA Y CUENTOS (TPRS) PARA ALUMNOS CON  
NIVEL DE INGLÉS B1 Y B2 DE LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (UAEM)**

**TESINA:**

**QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN LENGUAS**

**PRESENTA:**

**DÉBORA JOCABED ALFONSO CARPIO**

**DIRECTOR DE TESINA:**

**M.L.A. MIGUEL REYES CONTRERAS**

**TOLUCA, MÉXICO**

**JUNIO 2024**

## SUMMARY

Stephen Krashen's theory of Second Language Acquisition has greatly influenced the teaching of any language in various countries. Its influence is since it has been proven certain statements to be true; for instance, the process by which the greatest gratification for long-term effort is obtained is not that of language learning, but rather that of acquisition, understood as the constant effort to discern the message in a target language; without having to resort to comprehension or the practice of grammatical rules. So, this paper aims to suggest a strategy based on Krashen's theory of Comprehensible Input through several activities coordinated in a workshop in the face of the problem that the students of the Faculty of Languages do not have an acceptable linguistic competence in the Foreign Language of their emphasis at the time of graduation mentioned in Andrade's research (2015). Although it was not intended to replace the instruction of language classes but rather to be the ideal complement, since the teaching staff of the faculty has offered other workshops with the aim of perfecting the preparation of students, it is believed that this workshop proposal, students can make better use of the time and resources of the faculty.

# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	8
ANTECEDENTES .....	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	12
OBJETIVO .....	14
JUSTIFICACIÓN .....	15
<b>CAPITULO I: HIPÓTESIS DEL INPUT COMPRENSIBLE.....</b>	<b>17</b>
1.1 INPUT.....	18
1.2 HIPÓTESIS DEL INPUT.....	18
1.3 HIPÓTESIS DEL INPUT COMPRENSIBLE .....	20
1.4 HIPÓTESIS DEL INPUT ÓPTIMO.....	23
1.5 HIPÓTESIS DEL FILTRO AFECTIVO.....	27
<b>2. TEACHING PROFICIENCY THROUGH READING AND STORYTELLING (ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA LECTURA Y CUENTOS).....</b>	<b>29</b>
2.1 ORIGEN.....	29
2.2 METODOLOGÍA.....	30
<i>Imagen 1: Ejemplo de esquema de cuento (Maruoka, 2011.p.79).</i> .....	31
<i>Imagen 2: Ejemplo de técnica de “circling” (Maruoka, 2011,p.80).</i> .....	32
2.3 PRUEBAS.....	33
<b>CAPITULO II: PROPUESTA.....</b>	<b>41</b>
<b>SYLLABUS.....</b>	<b>51</b>
<b>ROMANCE IN TIMES OF COVID PART 1 (LA CUAL REPRESENTA EL INICIO DE TODO EL TALLER). .....</b>	<b>54</b>
<b>ROMANCE IN TIMES OF COVID PART II .....</b>	<b>57</b>
<b>PROJECT TO OVERCOME REJECTION PART II .....</b>	<b>61</b>
<b>FOUNDATION AS REWARD PART I.....</b>	<b>62</b>
<b>FOUNDATION AS REWARD PART II .....</b>	<b>63</b>
<b>GIFT TO TEACHER PART I.....</b>	<b>65</b>
<b>GIFT TO TEACHER PART II.....</b>	<b>66</b>
<b>NEVER COUNT ON YOUR HEROES PART I .....</b>	<b>67</b>
<b>NEVER COUNT ON YOUR HEROES PART II .....</b>	<b>69</b>
<b>NOTHING IS WHAT IT SEEMS PART I.....</b>	<b>70</b>
<b>NOTHING IS WHAT IT SEEMS PART II.....</b>	<b>72</b>
<b>COMENTARIOS FINALES .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXOS: MATERIALES .....</b>	<b>80</b>
<b>SESSION 1 .....</b>	<b>81</b>
<b>SESSION 2.....</b>	<b>84</b>
<b>SESSION 3.....</b>	<b>85</b>
<b>SESSION 4.....</b>	<b>87</b>
<b>SESSION 5.....</b>	<b>89</b>
<b>SESSION 6.....</b>	<b>91</b>

SESSION 7 .....	91
SESSION 8 .....	93
SESSION 9 .....	94
.....	<b>94</b>
SESSION 10 .....	97
SESSION 11 .....	99
SESSION 12 .....	101

## ÍNDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1: EJEMPLO DE ESQUEMA DE CUENTO ( <i>MARUOKA, 2011.P.79</i> ) .....	31
IMAGEN 2: EJEMPLO DE TÉCNICA DE “CIRCLING” ( <i>MARUOKA, 2011,P.80</i> ) .....	32

## INTRODUCCIÓN

La teoría de la adquisición de una Segunda Lengua de Stephen Krashen ha influenciado mucho en la enseñanza de cualquier lengua. Distintas investigaciones (Krashen, 2004a, 2011; Mason & Krashen, 1997, 2004; Mason, 2013, 2018; Smith, 2006 citadas en Mason y Krashen 2020) han corroborado las deducciones de la hipótesis. Docentes de lenguas han creado programas y métodos de enseñanza basados en esta misma (Mason, 2014; Mason, 2019 y Maruoka, 2011) que han beneficiado a estudiantes de lenguas; también cabe señalar que diversos políglotas aprendieron diferentes lenguas aplicándola.

La influencia en la enseñanza de una Segunda Lengua se debe a que investigaciones como de Sari (2013) han comprobado que si los estudiantes llegan a ser competentes en la producción oral y escrita de una segunda lengua (SE) o lengua extranjera (LE) es por el resultado de enfocar mayormente su atención en comprender mensajes orales y/o por escrito por una temporada. Por lo que, al practicar el discurso oral en la lengua meta, aun si fuera por una temporada prolongada, no se valoraría un gran avance o sería casi nulo en las habilidades de comprensión y producción de la Segunda Lengua o Lengua Extranjera (Krashen,2020b).

Por tanto, el proceso por el que se obtiene mayor gratificación por el empeño a largo plazo no es el de aprendizaje de una lengua; entendiéndolo como el proceso consciente en el que se recibe conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta (LM), sino más bien el de adquisición que es el proceso subconsciente en el

que se entiende ya sea al leer o escuchar un mensaje sin que el aprendiente sea consciente de las reglas gramaticales en la lengua meta (Krashen, 1982 y Ponniah, 2011); además de que en este proceso, llega a haber una mejor actitud de motivación y ansiedad nula por parte de los alumnos. Así que este trabajo tiene el fin de sugerir una estrategia basada en la teoría del *Input Comprensible* de Krashen a través de varias actividades coordinadas.

## ANTECEDENTES

Se han hecho diversas investigaciones sobre la teoría del Input Comprensible y en todas se ha comprobado su efectividad; a continuación, mencionaremos algunos ejemplos importantes:

En muchas investigaciones se quiso comparar los resultados de un grupo que recibió enseñanza de gramática y otro grupo que recibió enseñanza a través del Input Comprensible; este es solo un caso de muchos en el que se ve más beneficiado el grupo experimental. Isik (2000 citado en Krashen 2013) hizo un experimento con 20 estudiantes turcos de preparatoria durante 1000 horas distribuidas en 36 semanas de instrucción en inglés; a la semana un grupo recibió siete horas de instrucción de la gramática y 22 horas en actividades comunicativas y TPR (Total Physical Response) y otro grupo dedico 24 horas a practicar ejercicios de gramática. El primer grupo obtuvo resultados superiores en un examen de PET y un examen de gramática de Oxford que el segundo grupo.

A través de la experimentación, Mason (2014) se dio cuenta también que sus alumnos se beneficiaban más al contarles historias en la lengua meta que por instrucción de la gramática, y creó su método *Story-Listening* que consiste en que el docente les cuente a sus alumnos una historia usando vocabulario sencillo, haciendo dibujos en el pizarrón, parafraseando, explicando el contexto y traduciendo ocasionalmente con el fin de que los

alumnos la comprendan y la disfruten mientras la están escuchando (Mason y Krashen, 2020).

Además de ese método, la docente hizo un programa llamado *Guided Self Selected Reading* basado en la hipótesis de que el vocabulario y otros aspectos de la lengua se pueden adquirir a través de la comprensión de textos debido al contexto (Mason, 2019). Aparentemente parecen ser muy simples, pero se han mostrado varios resultados positivos tanto del método como del programa; Cho & Choi, 2008; Wang & Lee, 2007, Smith, 2006 citados en Mason, 2014 y Lao & Krashen, 2014; Lee, 2001 citados en Mason, 2019 son algunos ejemplos.

Con las pruebas se deduce que con los métodos basados en el *input comprensible* se obtienen mejores resultados en la enseñanza de una Segunda Lengua o Lengua Extranjera.



## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con el estudio más reciente en el que se evaluaron las habilidades productivas y receptivas de los alumnos con énfasis en inglés de nivel B1, B2 y C1 de la Licenciatura en Lenguas de la UAEM, que se llevó a cabo por Andrade *et al.* 2015, se halló que los alumnos demuestran cierta capacidad, aunque no con la expectativa que se espera por nivel. Así, por ejemplo, considerando 100 como máximo puntaje, la media más alta que tuvieron los alumnos de nivel B1 fue de 76.17 en la habilidad de producción oral; los alumnos de nivel B2 tuvieron su media más alta en producción escrita de 70.61; y, por último, los alumnos de nivel C1 tuvieron su media más alta en producción oral de 68.56. La media de las otras habilidades es inferior a la señalada, por lo que se puede decir que esta generación pudo haber egresado sin una competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera, comprendiéndola como:

La utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como instrumento de construcción y de comunicación del conocimiento y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta, y tiene como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos (Padilla, 2008, p. 180).

Aunque no se mencionan las causas a las que se deba esto, en la conclusión afirman que se debe investigar si se debe a actitudes ante la metodología de enseñanza, al ambiente donde se lleva a cabo el aprendizaje o la falta de congruencia entre los hábitos de estudio de los alumnos de esta facultad y los resultados de las evaluaciones diagnóstico como lo menciona Estrada, 2014 p. 9, citado por Andrade *et al.* 2015.

Desde la experiencia propia de esta egresada de la generación 2015-2020, los docentes de inglés tienen el enfoque de preparar a los alumnos para certificaciones y continuamente los están exhortando a que voluntariamente realicen ejercicios de comprensión oral, uso de la lengua o lean algún material en inglés. Asimismo, el cuerpo docente forzaba a que los estudiantes tomaran talleres extra que ellos mismos impartían sobre la cultura de un país, hechos interesantes de algunos idiomas y otros se enfocaban en desarrollar una habilidad. Por otra parte, las instalaciones cuentan con espacio de autoacceso donde hay equipos de cómputo, varios DVDs, juegos, libros y revistas en inglés.

Así que, a pesar de que la investigación no apunte a una causa específica y los alumnos cuenten con los recursos necesarios para desarrollar sus habilidades en la LE es un hecho que se debería crear una solución que intentará mejorar el dominio del inglés de los egresados de la Facultad de Lenguas de la UAEM.

Por el contrario, si hasta hoy la competencia lingüística de los **actuales** estudiantes es similar a la del estudio, significa que los egresados no serían aptos para desempeñar un cargo para el que se supone la licenciatura capacita y no habría profesionistas pertinentes para cumplir con la demanda social.

## **OBJETIVO**

Proponer un taller que exponga a los alumnos de la Facultad de Lenguas de la UAEM al input comprensible por medio de Enseñanza de Competencias a través de la Lectura y Cuentos (TPRS) con el fin de que desarrollen mejor sus habilidades receptivas y productivas en inglés. Para este fin se requiere:

- Diseñar un taller a través del método de Enseñanza de Competencias a través de la Lectura y Cuentos (TPRS).
- Sugerir actividades de la metodología Enseñanza de Competencias a través de la Lectura y Cuentos adaptadas a las necesidades del alumnado de la Facultad de Lenguas de la UAEM.
- Guiar a los alumnos a buscar material interesante y comprensible, así como también a actividades que los ayuden a desarrollar sus habilidades.

## JUSTIFICACIÓN

El siguiente trabajo propone una manera creativa de que los alumnos sean expuestos al input comprensible, ya que de acuerdo con la experiencia de políglotas como Richard Simcott, Steve Kaufman, Elisa Polese, otros aprendientes de lenguas y la teoría de Stephen Krashen, es el fundamento clave para que después de una temporada logren producir discurso oral o escrito fluidamente, y por lo tanto comunicarse; tan solo con estar en contacto con el contenido de su lengua meta en la primera etapa sin intentar producir. El objetivo no es comprobar si la propuesta funciona, sino más bien sugerir actividades a través de un taller basadas en el input comprensible que ya han funcionado con otros estudiantes.

La cuestión es dar a conocer a los aprendientes un input que sea comprensible, atractivo, variado y abundante, y es allí donde el método Enseñanza de Competencias a través de la Lectura y Cuentos (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling) de Blaine Ray (Lu, 2019) cumple con todos los requisitos, ya que presenta vocabulario y estructuras gramaticales a través de historias dinámicas, interactivas y entretenidas que favorecen a que el alumno tenga una mayor motivación y haya un mejor rendimiento en el desarrollo de sus habilidades (Krashen, 2013). De acuerdo a la tabla de Litchman 2013 y Blaine 2012 (citado en Melkisedek, 2019, p.21) enlista una serie de investigaciones que comprueban que hay resultados positivos en los estudiantes que usan este método.

Se podría cuestionar si es gratificante la inversión de tiempo en este taller cuando los alumnos pueden leer o escuchar una historia por su cuenta, pero la idea con la que se originó esta metodología fue primeramente mostrar un input atrayente

y abundante; así se resuelve el dilema de que los alumnos no encuentren fuentes interesantes y si las llegan a encontrar que sean de paga. Además, no se trata de que únicamente el docente cuente una historia, es una metodología que se presta a que docente y alumnado colaboren. Cuando hay un relato en medio de una interacción existe la probabilidad de generar emociones, y si hay emociones en el alumnado es más probable que se acuerden del vocabulario. Las actividades están diseñadas para que no sea más fácil recordar y usar tanto el vocabulario como las estructuras en grupo, sino también desarrollar las cuatro habilidades.

Si bien el alumno debe ser responsable y autodidacta en su aprendizaje, el docente debería dirigirlo hacia las estrategias más garantizadas que funcionan; sobretodo si varios alumnos egresan sin cumplir con la habilidad más importante para ejercer en el mundo laboral. La Facultad de Lenguas no solamente debería enfocarse en la cuestión evaluativa sino también en el proceso de formación teniendo disposición de enseñar y prestando espacios y tiempo para llevarlo a cabo.

# CAPITULO I: HIPÓTESIS DEL INPUT COMPREENSIBLE

Alrededor de 1979, el emblemático profesor Stephen Krashen vivió una experiencia que sería el fundamento para desarrollar una de las teorías más notables en el conocimiento de la Adquisición de una Segunda Lengua. Siendo director de la academia de inglés como L2 en una universidad de Nueva York, y teniendo vecinos a una familia japonesa que tenía una hija que no hablaba inglés en lo más mínimo, se determinó un día a enseñarle. Primero, trató de que Itomi, la niña, practicara los saludos en inglés, pero no tuvo éxito; después intentó que Itomi dijera la palabra “ball” (pelota en inglés), pero de igual modo no tuvo respuesta; el lingüista intentó persuadir a Itomi para que imitara el fonema /b/, pero Itomi no reaccionó. El último esfuerzo que hizo el profesor fue amenazar a Itomi diciendo que no le daría la pelota si no decía la palabra “ball”. Tampoco funcionó. No fue hasta después de cinco meses que Itomi logró hablar inglés como los niños nativos de su edad. Según Krashen, ese lapso no fue muerto, ya que a pesar de que la niña no hablaba se mantenía activa escuchando a los nativos hablar (Mark Rounds, 2010,7m20s).

Cuando Krashen (1982) hace la distinción entre aprendizaje y adquisición de una lengua en, también plantea que cada proceso tiene un propósito específico. Mediante el proceso de la adquisición los individuos pueden producir desde sus primeros enunciados hasta un discurso de manera fluida. Por otro lado, por medio del aprendizaje la persona puede tener conocimiento del sistema de la lengua y, por ende, llegar a hacer modificaciones antes o después de producir un discurso (p.10).

Esa es la razón por la que Krashen declara que el proceso de adquisición debería ser el centro de la pedagogía de una L2 o una LE; lo cual lleva a que por medio de su teoría intente responder a la pregunta ¿Cómo se adquiere una lengua?

## 1.1 Input

British Council (2022) define el input como la muestra del uso genuino de la lengua meta que captan los alumnos de una LE o L2, ya sea de manera oral o de manera escrita, de diferentes fuentes.

Para Krashen el input es el requisito básico para que se lleve a cabo la adquisición de una lengua; aunque es necesario que cumpla con ciertas condiciones para que el proceso se dé con éxito. A continuación, se explicará cómo ha evolucionado la teoría del profesor, especificando, con el paso de los años cómo debe ser el input.

## 1.2 Hipótesis del input

Se resume en las siguientes cuatro afirmaciones:

1. La Hipótesis del input se relaciona con el proceso de adquisición, no del aprendizaje.
2. La adquisición ocurre cuando el estudiante entiende exitosamente con apoyo del contexto y la información extralingüística el mensaje transmitido, ya sea oral o escrito, sin importar que incluya vocabulario o estructuras gramaticales nunca mencionadas con anterioridad.

3. Cuando se provee suficiente *input* y éste es entendido, en otras palabras, cuando la comunicación se llevó a cabo de manera exitosa, automáticamente se proporcionó  $i + 1$ .
4. Las habilidades productivas no se enseñan directamente, sino más bien surgen por sí mismas. (Krashen, 1982, p. 21-22)

En las primeras dos afirmaciones se observa en qué proceso el autor se basa para formular la hipótesis y una tentativa explicación de cómo éste se lleva a cabo. El motivo del porqué el lingüista se enfoca en la adquisición es debido a su fuerte convicción de que es el camino óptimo para que el estudiante avance de un nivel al siguiente en la lengua meta (LM). Ahora bien, la única manera de que este proceso se ejecute de manera exitosa es si el *input* al cual el estudiante es expuesto es entendido. A fin de que esto suceda se debe primeramente tener presente de que como estudiante se debe dirigir la atención a la esencia del mensaje, es decir, a su significado, no tanto a las estructuras, y segundo se debe hacer uso de otros recursos como el ambiente para poder comprender.

La tercera afirmación tiene el propósito de dar respuesta a las posibles preguntas que un docente pudiera hacerse: ¿exactamente a qué se refiere  $i + 1$ ? y ¿cómo se puede escoger el *input* más adecuado para los adquirientes? Primero que nada,  $i+1$  significa incluir estructuras o palabras un poco más complejas que el nivel de lengua del que se encuentran los alumnos; no obstante, el catedrático señala que uno no se debe preocupar por eso en tanto dos condiciones se hayan cumplido; la primera que el adquiriente haya captado la idea general del mensaje y



la segunda que el input sea suficiente. Esto podría generar la duda de ¿cuándo sabemos que el input es suficiente? Más adelante se dará respuesta a esta pregunta.

Por último, a lo que el catedrático denomina habilidad productiva no es a que el adquirente sea capaz de producir unas cuantas frases o palabras, sino más bien la fluidez que mantiene durante su discurso – aunque en esta publicación se refiere a la producción oral, en 2008 es revelado que lo mismo ocurre con la producción escrita. Según el autor, la fluidez no es algo que se pueda aprender formalmente, sino simplemente es el resultado después de que el adquirente haya recibido por un tiempo el *input* necesario. Es posible que el primer discurso del adquirente no sea del todo correcto, pero la precisión es algo que también se va perfeccionando con el tiempo; entre más tiempo se está expuesto al *input* mejor será la fluidez y precisión en el discurso.

### **1.3 Hipótesis del input comprensible**

Años más tarde el autor agregó esta cualidad al nombre de su teoría para especificar que no basta con que el adquirente sea expuesto al *input*, sino que es imprescindible que lo comprenda; aun así, la hipótesis es la misma, pero se puede apreciar mejor en la siguiente idea: Se adquiere una lengua cuando se entiende el mensaje de lo que se escucha o se lee (Krashen, 2003, p.1).

El razonamiento del lingüista es que, si esta hipótesis es cierta, los últimos dos puntos de la misma también lo son; los cuales a continuación se especifican más:

En la publicación anterior, se menciona que no es importante conocer en qué nivel de lengua se encuentran los adquirientes para saber qué tipo de *input* proveerles, o enfocarse demasiado en buscar material cuyos mensajes incluyan ciertas estructuras gramaticales debido a que Krashen asegura que estas estructuras que el estudiante debería saber se encontrarán en el *input* que se provea, en tanto éste sea comprendido y sea suficiente (más abajo se especificará a qué se refiere).

Por otro lado, hablar en la lengua meta, ya sea, con una persona o en forma de monólogo, no estimula el proceso de adquisición; en otras palabras, hablar en voz alta en la lengua meta no ocasiona que uno mejore en la misma, más bien, el llegar ahí es resultado de haber estado expuesto a *input* comprensible por una temporada. Sin embargo, podría llegar a ser el caso que en una conversación lo que el interlocutor dice fuera *input* comprensible, entonces en esas situaciones sí es útil participar en una conversación.

Cabe señalar que a pesar del axioma arcaico que existe en el campo de la enseñanza de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) de que una lengua se adquiere a través del aprendizaje y práctica de reglas gramaticales, Krashen (2004) concluye que no existe evidencia que pruebe que el estudio de la gramática beneficie a los adquirentes en su competencia lingüística; si la hay, los avances que presentan son escasos. Esto fue tras revisar varios estudios, como por ejemplo la recopilación que hace Truscott (1998, p.119), en la cual se presentan estudios que

indican que el conocimiento de la gramática no persiste en la memoria de los aprendientes por mucho tiempo, si acaso unos meses. Otro hecho es que ese conocimiento si bien sirve para que los aprendientes se desempeñen exitosamente en un examen, para un uso espontáneo de la vida cotidiana no lo es mucho.

Es por eso que la Hipótesis del input comprensible considera que la enseñanza de estas estructuras sólo debería ser un apoyo, pero no ser el enfoque central. En efecto, el estudio de la gramática puede funcionar para cubrir ciertas necesidades que no interfieran con el proceso de comunicación como en el momento de redactar un escrito en la lengua meta; explicar un tema complejo en niveles avanzados, no sin antes haber provisto *input comprensible*; o tal vez como una apreciación lingüística (Krashen, 2004, p.3).

Podemos simplificar lo dicho hasta aquí de la siguiente manera:

1. Por el único proceso por el que podemos avanzar de nivel en la lengua meta o, dicho en otras palabras, llegar a ser competentes lingüísticamente en la misma, es por adquisición, no por aprendizaje.
2. Adquirimos una lengua cuando comprendemos el mensaje, ya sea de manera oral o escrita.
3. La evidencia de las habilidades *producción oral* y *producción escrita* de manera fluida y precisa en los alumnos son resultado de haber recibido *input comprensible* por una temporada.

Sin embargo, en cierta medida en ambas hipótesis la pieza faltante del rompecabezas es saber cómo debe ser el input para llegar a ese magnífico fin.

## 1.4 Hipótesis del input óptimo

Antes de que fuera otra hipótesis por sí misma, en su mismo primer trabajo en el que extiende su teoría de la Adquisición de una Segunda Lengua, Krashen (1982) describe algunas cualidades, sin evidencia empírica, más bien, como consejos, que toda actividad o materiales basados en esta teoría deberían cumplir:

1. **Comprensible.** En este punto se aclara que no basta con que el adquirente reciba input; es trascendente que lo logre entender, de lo contrario, en vano es que lo reciba. Sirva de ejemplo, los casos de las personas que escuchan estaciones de radio o podcasts en la lengua meta, aquellas que se aventuran a ver programas de televisión o películas, o tienen la experiencia de presenciar una conversación entre conocidos, amigos o familiares en la lengua meta; tristemente, todos ellos fracasan en adquirir la lengua meta porque lo único que reciben es lo que Krashen denomina “ruido”.

Sin embargo, hay formas para que el “ruido” se convierta en *input comprensible*, por ejemplo, si los hablantes nativos pudieran hablar a los adquirentes más despacio y con una clara articulación; si usaran más vocabulario conocido y menos expresiones coloquiales; y si también intentarían usar expresiones cortas. Los docentes también pudieran apoyar todavía más, si usaran *realía* e imágenes durante las clases.

2. **Interesante y/o relevante.** El input tiene que cumplir con la función de atraer al adquirente a tal grado de que olvide que el mensaje está en una lengua extranjera, lo cual permitirá que sin mucha dificultad pueda esforzarse en entender. Cabe señalar que en una clase de L<sub>2</sub> o LE el docente debe pensar en un *input interesante* para los alumnos, no para el mismo.
  
3. **Sin una secuencia gramatical.** De acuerdo con Krashen, hay dos motivos por los cuales el *input comprensible* que se provee no debería seguir una secuencia de las estructuras como las que comúnmente se ve en las clases de lenguas; como por ejemplo el verbo *to be*, *simple present*, *objective pronouns*, etc. en el caso del inglés. El primero es que el lingüista argumenta que no todos adquieren las mismas estructuras en un mismo tiempo establecido, es decir, el orden de adquisición no es igual para todos. La segunda razón es que, si el objetivo del docente es que el alumno se enfoque en la estructura, el *input comprensible* reduce la calidad y se distorsiona la comunicación.

La hipótesis consiste en que el input no secuenciado, pero auténtico, contendrá una gran variedad de estructuras; entonces, habrá una nueva palabra o estructura para todos que pudieran adquirir, o sea  $i+1$ . Sin embargo, los docentes pudieran llegar a confundir input auténtico con *contextualización*; este último se difiere con inventar un contexto aparentemente “real” para presentar cierto vocabulario o estructura gramatical con la finalidad de que los alumnos lo adquieran o aprendan. A

diferencia del Input Óptimo, cuyo objetivo es comunicar un input genuino e interesante.

4. **Debe ser suficiente.** Irónicamente no se especifica cuánto es suficiente, pero de manera inversa Krashen menciona que, si el objetivo es llegar a producir la lengua meta pronto, no se va a lograr si el adquirente sólo lee un párrafo o escucha durante cinco minutos a alguien (p. 63).

Una de las conclusiones de la Hipótesis del input comprensible exponía que para adquirir una lengua bastaba con recibir *input comprensible*, y esto pudo ser cause y práctica para que en clase se usara una canción o una serie de ejercicios, pero años más tarde, Mason y Krashen (2020) acotaron que ser *comprensible* no basta para el input, retomando las características anteriores, pero esta vez ya no como sugerencias, sino como una serie de requisitos conocidos como la Hipótesis del input óptimo, que después de varios estudios se comprueba que son indispensables para el proceso de adquisición.

1. **Comprensible.** En este atributo los profesores hacen la aclaración de que no es forzoso que los adquirentes entiendan en su totalidad el *input* que reciben; es válido que incluya vocabulario o estructuras que el adquirente no conoce, pero si es fundamental que se comprenda su mayoría.
2. **Atractivo.** Se refiere a que el input atraiga tanto la atención del adquirente al grado de no notar que el *input* es en una lengua extranjera y, por

consiguiente, tampoco el vocabulario o las estructuras gramaticales que no conoce.

3. Variado. En las anteriores hipótesis Krashen hacía énfasis en que no era necesario que los docentes se inquietaran por buscar *input* que incluyera ciertas estructuras o vocabulario más complejo del nivel de lengua en el que se encontraban los adquirientes a pesar de que fuera un requisito, y en esta hipótesis no es la excepción. El lingüista asegura que el *input óptimo* por sí mismo contiene un lenguaje tan rico con diverso vocabulario y gramática que sirve de apoyo para dar a entender el mensaje central del input, en consecuencia, siempre hay nuevos elementos que los adquirientes pueden captar. Esto es, que en el mismo input no hay una sola estructura gramatical o una sola palabra para referirse a algo, sino hay varias que se relacionan entre sí para comunicar una idea.

4. Abundante. En pocas palabras, quiere decir que el adquiriente encuentre varias oportunidades de recibir un *input comprensible, atractivo y diverso* (p.1).

Una vez que se saben estas características tal vez no es difícil de imaginar qué tipo de *input* si es óptimo; de hecho, una docente de inglés en Japón utilizó este recurso para que fuera base de sus dos enfoques de enseñanza, en uno de ellos el adquiriente pudiera empezar su camino para adquirir una segunda lengua por sí mismo; más abajo se explicará de qué se trata, pero es vital conocer un

requerimiento más que los docentes deberían tomar en consideración. Se trata de otra hipótesis muy relevante en el salón de clases, y es la del filtro afectivo.

## 1.5 Hipótesis del filtro afectivo

El catedrático estuvo de acuerdo con Dulay and Burt, pioneros en esta hipótesis, (1977 citados en Krashen 1982 p.31) en que influye en el proceso de adquisición de una segunda lengua. La hipótesis no consiste en otra cosa más que afirmar que variables afectivas como la falta de motivación, ansiedad y baja autoestima pudieran ser un obstáculo para que el *input* recibido pueda ser adquirido. En resumidas cuentas, si un adquiriente no tiene la motivación suficiente para adquirir una lengua, si se encuentra ansioso durante la clase o tiene una autoestima baja y/o no se siente parte del grupo que habla la lengua meta, entonces, aunque entienda el *input* no logrará adquirirlo (Krashen, 2003, p. 6).

Stevick lo afirma así: aquellos adquirientes que no tienen unas actitudes optimas al momento de adquirir una segunda lengua, además de no identificar *input* potencialmente novedoso para ellos, tendrán su Filtro Afectivo alto; lo que provocará que a pesar de que logre entender el mensaje del *input* no llegará a la parte del cerebro encargada de la adquisición – Dispositivo de la Adquisición de una Lengua de Chomsky (1960 citado por Barón y Müller en 2014). Por el contrario, aquellos que tienen actitudes más apropiadas para la adquisición, estarán más atentos al *input* y tendrán un Filtro Afectivo más bajo (como se citó en Krashen, 1982, p. 32).



De modo que tanto el *input comprensible* como un *filtro afectivo* bajo en el alumno cumplen un papel importante en el proceso de adquisición, y precisamente estas dos condiciones no se hicieron presentes en el primer caso mencionado en el que Krashen no logró su cometido de enseñarle inglés a Itomi. En primer lugar, no le estaba hablando de una manera que facilitará su comprensión, más bien le estaba dando ordenanzas y, en segundo lugar, es probable que debido a eso la niña haya tenido un Filtro Afectivo Alto; tal vez no habrá tenido una razón suficientemente fuerte que la motivará o puede que haya sentido estrés en ese momento, así que ninguna condición favorecía el proceso de adquisición.

Es por eso por lo que en su misma publicación (1982) señala que la enseñanza de una lengua es útil cuando es la principal fuente de *input comprensible* para los alumnos principiantes o para aquellos que no cuentan con otra fuente afuera de la clase en un ambiente que mantenga su *filtro afectivo* bajo. De hecho, también menciona que el objetivo de un docente efectivo de una LE en el aula es proporcionar input a sus alumnos, explicarlo a modo que todos lo puedan entender y promover un Filtro Afectivo bajo.

Considerando las Teorías de Krashen se dará a conocer en qué consiste una metodología, así como evidencias en investigaciones que prueban beneficios respecto al avance en la competencia lingüística en una lengua extranjera.

## **2. Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (Enseñanza de Competencias a través de la Lectura y Cuentos)**

Es un método de enseñanza de segundas lenguas en los años 90 creado por Blaine Ray, profesor de español en California, Estados Unidos. La metodología se basa en la teoría de Stephen Krashen y el TPR (*Total Physical Response*) de James Asher (Maruoka, 2011, p.75).

### **2.1 Origen**

El profesor Blaine Ray enseñaba español en una escuela de California con los métodos comunes: explicaciones de gramática y actividades en un libro de texto, lo cual ocasionaba un progreso mediocre en los alumnos, y además una falta de compromiso por parte de ellos. Debido a estos efectos, Ray ya tenía un antecedente de ser despedido, y por segunda ocasión tenía una advertencia de volver a serlo si no cambiaba su método para cambiar tanto la actitud como los avances de los alumnos. Por fortuna, Ray se topó con la teoría de Krashen y la teoría Asher's (2009) Total Physical Response, así que empezó agregar acciones, gestos y comandos a sus clases. Sorprendentemente, sus desmotivados alumnos cambiaron su actitud, al igual que su respuesta en la lengua; aunque cuando Ray ya había usado todos los comandos, no le quedó otra opción más que volver a las clases de gramática y, por ende, sus alumnos se volvieron a quejar. Ante la presión, Ray empezó agregar historias para incluir el vocabulario que no se podía actuar, y también para captar la atención y la imaginación de los alumnos. A causa de cómo fueron las

circunstancias, el método en un principio se llamaba TPR + Story (Alley y Overfield, 2008, p.17 y Haiyun, 2019, p.2).

## 2.2 Metodología

Cabe señalar que a pesar de que Ray haya agregado historias a su método, no significa que el docente cuenta las historias y los alumnos escuchan pasivamente, este método tiene la leve variación de que los cuentos se van construyendo por el docente y los alumnos, y además tienen una serie de pasos un poco más minuciosos. A continuación, se enlistan y se explican:

1. Introducción de las frases y vocabulario clave. Antes de que se narre el cuento, es importante para el docente que los alumnos entiendan las frases fundamentales que lo componen, si bien, no todas las frases, si máximo tres. La manera en dar a conocer tanto las frases como el vocabulario es parecida al método de Mason; el docente hace uso de gestos, dibujos, contextualización a través de pequeños relatos, incluso de la traducción a la lengua meta, asimismo el docente las escribe en el pizarrón para que los alumnos puedan recordar el significado mientras escuchan el cuento. Otra técnica adicional que el docente usa es preguntar a los alumnos sobre sus vidas incluyendo estas frases y vocabulario para que queden en la memoria de corto plazo. El objetivo de este primer paso es crear un ambiente relajado para que los alumnos se sientan libres de responder.
2. Desarrollo del cuento.  
**Planeación.** Antes de que el docente empiece a contar el cuento debe tener preparado un esquema de él, no toda la historia, pero sí una estructura. No obstante, una cualidad que distingue este método es inventar historias excéntricas; entre más extrañas y exageradas sean se fomenta de mejor manera una actitud divertida y creativa. Ray y Seely en 2008 recomiendan

que el cuento se componga de tres partes: 1) el protagonista tiene un problema; 2) procura resolverlo, sin embargo, aparece otro problema o el anterior no se soluciona, y al final 3) se soluciona el problema, la mayoría de las veces de una manera poco común o incluso extraña. La razón de este esquema es que sea más fácil repetir las frases; pero también considerando la opinión de los alumnos, es decir, el docente tiene el conocimiento y el control sobre qué frases el alumno debe aprender, así que por esa razón él esboza una idea, sin embargo, los alumnos tienen la libertad de elegir los detalles del cuento. A continuación, se ilustra un ejemplo del esquema de un cuento.

**Buscando un elefante**

Había una chica.  
Ella quería un elefante.  
Fue a \_\_\_\_\_ a buscarlo, pero no lo encontró.  
En \_\_\_\_\_ no había ningún elefante.  
Así que ella fue a \_\_\_\_\_.  
En \_\_\_\_\_ había muchos elefantes.  
Ella dijo a uno de los elefantes, “\_\_\_\_\_.”  
El elefante dijo, “\_\_\_\_\_.”  
La chica dijo, “¿Quieres venir a mi casa?”  
El elefante dijo que sí.  
Ella estaba contenta, y el elefante también.

Imagen 1: Ejemplo de esquema de cuento (*Maruoka, 2011.p.79*).

**Relato del cuento.** Primeramente, es necesario que el docente sea quien transmita la idea en general a los alumnos para que ellos después elijan los detalles, ya sea antes de la narración del cuento o en la medida que se va avanzando en la historia. Una vez que tanto docente como alumnos tienen una idea en general del cuento, lo siguiente es que el docente elige a tres alumnos para ser los protagonistas que lo representen, con el fin de que el grupo restante ponga atención más fácilmente y se identifique con la historia. Por ejemplo, cuando se esté narrando el cuento si el docente da la indicación que un personaje diga: “Hey! What’s up?”, el alumno que representa ese

personaje deberá hacerlo. Para mantener la excentricidad del cuento en ocasiones los personajes pueden ser celebridades famosas que los alumnos conozcan bien. Pasando a otro punto, se puede observar que desde el primer paso la repetición es importante, y durante la narración del cuento no es la excepción, puesto que los defensores de TPRS sostienen que un estudiante debe escuchar una palabra 75 veces antes de que se asigne a la memoria a largo plazo. Por esta razón cada vez que los alumnos añaden datos nuevos al cuento, el docente aprovecha la oportunidad para llevar a cabo una técnica que se llama *Circling* la cual consiste en que el docente anuncia una proposición y con base a ella hace una serie de preguntas repetitivas, ya sea cerradas, dando opciones o solicitando específicamente un dato que se anunció en la proposición. En seguida se ilustra una serie de preguntas para la técnica.

### **La chica quería un elefante**

1. ¿La chica quería un elefante? - Sí.
2. ¿La chica quería un elefante o un gato? – Un elefante.
3. ¿La chica quería un gato? – No.
4. No, la chica no quería un gato. La chica quería un elefante.
5. ¿Quién quería un elefante? – La chica.
6. ¿Qué quería la chica? – Un elefante.
7. Sí, la chica quería un elefante.

Imagen 2: Ejemplo de técnica de “circling” (*Maruoka, 2011,p.80*).

Un detalle que se debe considerar es no llevar un orden rígido de las preguntas porque de lo contrario, la técnica se volverá mecánica y no se obtendrá ningún provecho.

**3.** Leer el cuento. El último paso es dar una versión escrita a los alumnos para que la lean con el fin de que amplíen su vocabulario, aunque no hay una sola manera, sino que docentes han variado este último paso de diferentes formas. Algunos ejemplos son los siguientes:

- 1) Preguntar sobre los hechos del cuento.
- 2) Añadir detalles al cuento.
- 3) Que los alumnos hagan un cuento similar.
- 4) Decir a los alumnos que traduzcan el párrafo a su lengua materna.
- 5) Reunir a los alumnos en parejas y darles la indicación de que se contarán el cuento por frases cortas; uno contaría el cuento en la lengua meta y el otro se encargaría de traducir a la lengua materna. Cuando el docente dé la indicación los alumnos cambiaran de pareja.
- 6) Otra modalidad es que los alumnos se reúnan en grupos, y en cada grupo habrá actores para representar el cuento. Así que mientras el docente narra el cuento los alumnos que fueron elegidos actores van a ir realizando las acciones que el docente diga. Después se puede también elegir a un narrador en cada grupo (Lu, 2019; Alley y Overfield 2008; Muzammil, 2017; Maruoka, 2011 y Merinnage, 2015).

## **2.3 Pruebas**

Pasando a otro atributo de este método, en palabras de Maruoka (2011, p.77) y Lasim (2017, p.20) TPRS tiene el objetivo de desarrollar la fluidez; entendiendo la fluidez como la habilidad de expresar lo que uno quiere o necesita comunicar sin dificultad ni vacilación, o también la habilidad de producir frases una tras otra. Una

de las pruebas que apoyan este planteamiento es que en la transición de que Ray pasaba del método de TPR a la integración de los cuentos se cuestionaba en cómo podía lograr que los alumnos pasaran de escuchar y obedecer órdenes a llegar hablar en la lengua meta formulando sus propias ideas (Baird, Re: TPRS video, 1997 citado en Alley y Overfield, 2008, p.17).

Si observamos lo mencionado por los autores podemos notar que a pesar de que el primer interés de Ray era cambiar la actitud de los alumnos durante la clase, más tarde también se convirtió en su prioridad la postura de Krashen: que el tiempo de la clase fuera efectivo proveyendo *input comprensible* para lograr que los alumnos sean *competentes lingüísticamente* en la lengua meta. Después de todo, el lingüista fue clave en la creación de este método.

Según el Krashen (1997, citado por Maruoka, 2011, p.77), la fluidez se consigue mediante la audición repetitiva, sin embargo, en los aprendientes de una segunda lengua no funciona de la misma manera ya que no cuentan con el mismo tiempo de exposición a la audición que un bebé con su lengua materna; por lo que Ray propuso siete claves para desarrollar la fluidez durante la clase, a continuación, se enlistan:

- 1) Una clase de lengua tiene que ser comprensible.
- 2) Para la verdadera adquisición de la lengua, los alumnos tienen que recibir suficiente input auditivo comprensible de estructuras básicas y vocabulario en la lengua meta; esto les permitirá utilizar las estructuras oralmente para

expresar lo que quieren en la lengua meta. Es la clave más importante para alcanzar la fluidez

3) El input auditivo tiene que mantener continuamente el interés de los alumnos.

4) Tiene que haber por lo menos un vehículo para que los alumnos desarrollen su habilidad de expresarse oralmente con fluidez; es decir: una manera en que los alumnos puedan expresarse oralmente con sus propias palabras, no con frases memorizadas. También tiene que estar incluida la forma de desarrollar un aspecto de la fluidez que muchas veces se ignora: el habla conectada (connected speech) en la que los alumnos dicen una frase tras otra.

5) Hay que realizar la clase casi completamente en la lengua meta.

6) El proceso del desarrollo tiene que contener poco estrés. Es fundamental que resulte fácil y divertido o interesante.

7) La expectación del profesor tiene que ser alta. (Maruoka, 2011, p.77).

Habría que revisar investigaciones para corroborar si estas claves funcionan, o en su defecto si beneficia de alguna manera las habilidades productivas. Por suerte, existe evidencia que muestra que hay un mayor aprovechamiento aplicando este método que de la forma tradicional. Así, por ejemplo, en la evaluación de la fluidez de la producción escrita del español como lengua meta de alumnos de 4° y 5° de primaria que probaron el método TPRS durante dos años una hora a la semana, Cartford, Kittok, y Lichtman (2015) descubrieron que su fluidez fue incrementando y que iba siendo similar a la fluidez de la producción escrita de un alumno de su misma edad cuya lengua nativa era el español (citado en Lichtman, 2019, p. 312). En un estudio parecido, al comparar dos grupos: uno que recibió instrucción tradicional y otro que recibió instrucción por TPRS, Foster (2011) encontró que el último grupo supero al otro en fluidez en producción escrita y en un



ejercicio de valoración de gramática; y logró igualar, aunque no superar la precisión en producción oral, producción y comprensión escritas (citado en Lasim M.& A., 2017, p.21).

En otro estudio en el que igual se compara ambos tipos de enseñanza del español, pero esta vez tomando en cuenta las cuatro habilidades, Dziedzic (2012) confirma que después de un año en una evaluación de competencia ambos grupos tuvieron resultados similares en comprensión oral y en comprensión escrita, pero los que recibieron enseñanza por TPRS sobresalieron en producción oral y en producción escrita (citado en Merinnage, 2015, p.15 y Lichtman, 2019, p.302). En una investigación diferente en la que de igual manera se compara otros dos tipos de enseñanza, esta vez de inglés con alumnos universitarios en Indonesia, pero solamente se toma en cuenta la producción oral con una subevaluación en pronunciación, vocabulario, gramática y fluidez después de ocho sesiones, Lasim, M. y A. (2017) se percatan que los alumnos que recibieron enseñanza a través de TPRS sobrepasan en producción oral, sobre todo en pronunciación.

Como último ejemplo, Watson (2009) y Oliver (2012) presentan conclusiones similares al ver un mayor avance en aquellos grupos con los que se experimentó con el método TPRS, de igual manera, la distinción está en los sujetos del estudio y en la forma de evaluar, Watson lo comprobó con alumnos de preparatoria por medio de un examen escrito y oral, y Oliver con alumnos de universidad evaluando comprensión escrita, producción escrita y gramática, no obstante, sin evaluar,

también noto avances en comprensión oral, producción oral y motivación (citados Lichtman, 2019, p. 302 y Lasim, M. y A., 2017, p. 21).

El método TPRS no solamente beneficia al desarrollo de las habilidades productivas, sino también contribuye a que los alumnos tengan una buena actitud durante la etapa de aprendizaje. Melkisedek (2019), plantea en su investigación la problemática de que alumnos universitarios prefieran una calificación baja antes que intentar hablar en la lengua meta o simplemente renuncian a aprender debido a que el estrés, la ansiedad y el nerviosismo se apodera de ellos. De modo que Melkisedek quería comprobar si este método reducía este comportamiento en los alumnos, así que durante un semestre decidió implementarlo en dos grupos y en otro aparte probar el método Communicative Language Teaching (CLT). Como instrumento de medición se aplicó un examen previo, uno superior y la escala de ansiedad de Horwitz traducida y adaptada a la lengua española. Los resultados fueron que en efecto el nivel de ansiedad de los estudiantes a quienes se le aplicó el método TPRS fue menor al nivel de ansiedad de los estudiantes a quienes no se les aplicó. Asimismo, los estudiantes que utilizaron el método TPRS adquirieron mayor aprendizaje que los estudiantes a quienes no se les aplicó el método.

Distintas investigaciones secundan este hecho. Braunstein (2006) registra como 15 alumnos adultos de inglés en Estados Unidos se sintieron después de dos clases con este método; sus respuestas eran que sentían interesados, entusiasmados y contentos; y para nada se sentían avergonzados, aburridos o tontos. Un caso más es que después de que Nuraeningsih y Rusiana (2016)

enseñaron a 20 estudiantes de segundo grado indonesios dos historias usando una versión modificada de TPRS, obtuvieron un puntaje del 80% en una prueba de vocabulario y todos ellos informaron sentirse felices aprendiendo inglés a través de cuentos. Por último, Printer (2019) descubrió que en doce alumnos de secundaria que estaban aprendiendo español como segunda lengua, TPRS contribuía a los sentimientos de autonomía, competencia y a la mejora de la motivación intrínseca (citados por Lichtman, 2019).

Además de las pruebas presentadas, cabe mencionar que el erudito profesor Krashen (2013) también respaldó este método. En varias de sus publicaciones manifiesta su postura en contra de que a los alumnos se les enseñe un vocabulario y estructura gramatical en específico, ya que ese enfoque va más dirigido hacia el aprendizaje consciente de la lengua; sin embargo, es el más usado en la mayoría de las clases y cursos de segunda lengua, probablemente porque es el que permite valorar un poco más de estructura en el programa y le da más control al docente. No obstante, en este artículo el erudito profesor explica cómo es que el método trata con ciertas inquietudes que el enfoque gramatical visualiza (p. 104). En seguida se abordan:

- **Mensaje interesante.** Desde el punto de vista del enfoque gramatical, resulta un poco complicado presentar un *input* atractivo cuando, por ejemplo, la estructura meta para aprender es “relative clause”, aunque también lo es si no hay una estructura gramatical y un vocabulario definido. A diferencia del enfoque gramatical, los maestros del método de TPRS se ingenian para recrear cuentos interesantes y atractivos aun cuando hay un límite en el

vocabulario y la estructura gramatical, ya que en el relato tratan de personalizarlos.

- **Repaso.** En el enfoque gramatical solo presentan cada estructura gramatical una vez en el primer año, no importa tanto si el alumno la domina o no, porque en el año siguiente la volverá a ver. Por otra parte, gracias a los cuentos y a las discusiones que se tienen en clase, con el método TPRS las estructuras y el vocabulario reaparecen una y otra vez durante las clases y en los materiales que se usan.
- **La gramática que no se puede enseñar.** Como su nombre lo dice, el enfoque gramatical se basa en enseñar a los alumnos las estructuras gramaticales; aun así, los libros de texto y mucho menos los docentes pueden abarcar toda la gramática de la lengua meta, por lo que este enfoque no puede enseñar todo lo que los alumnos necesitan saber para comunicarse en una segunda lengua. Sin embargo, debido a que las historias que usa TPRS, cuenta con una gran cantidad de *input comprensible* contiene más estructuras gramaticales que las que podrían ser el objetivo en clase.
- **La variación de cada alumno.** Desde el lado del enfoque gramatical la adquisición de la lengua meta depende de cada alumno; depende su actitud y su motivación, así como el tiempo extra en el que está expuesto a la lengua. Para este dilema, los docentes de TPRS se aseguran de que el input sea comprensible para todos los alumnos, usando más ejemplos de vocabulario y estructuras gramaticales que las previstas en cada cuento y discusión.

En otras palabras, debido a que el método de TPRS presenta el *input* de una manera novedosa y repetitiva puede lidiar con la falta de interés, con la inquietud de que se olvide el vocabulario o la gramática compleja del idioma y la variación en la que cada alumno recibe el *input*. Aunque también comparte características con el método y el programa de Mason, y es que los tres presentan el vocabulario y la

gramática a través de historias, un *input* que tiene todas las características para ser *óptimo*.

Sin embargo, todavía existen personas que creen que es sentido común aprender la lengua estudiando el vocabulario y la gramática ya que cuesta dar crédito que se pueda disfrutar el proceso escuchando y leyendo input de interés. Sin duda, se requiere un cambio en la forma de pensar.

# CAPITULO II: PROPUESTA

## PROPUESTA DE TALLER BASADO EN LA ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA LECTURA Y CUENTOS (TPRS) PARA ALUMNOS CON NIVEL DE INGLÉS B1 Y B2 DE LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (UAEM)

La propuesta que se pensó para resolver el problema de que los alumnos de la Facultad de Lenguas no tienen una competencia lingüística aceptable en la lengua extranjera (LE) de su énfasis al momento de egresar que se menciona en la investigación de Andrade (2015) es precisamente la creación de un taller; como la oportunidad para proveer un tiempo y un espacio, si bien no para que sustituyera la instrucción de las clases de lengua sino más bien para que fuera el complemento ideal, ya que anteriormente el cuerpo docente de la Facultad ha ofrecido otros talleres con el objetivo de perfeccionar la preparación de los alumnos, pero se cree que con esta propuesta de taller los alumnos pueden aprovechar mejor el tiempo y los recursos de la Facultad, ya que se basa en la comprobación de la eficacia del *input comprensible*, un método que ha funcionado en otros centros escolares en diferentes niveles y países.

Puede ser que la situación de los egresados haya cambiado desde el estudio de Andrade (2015); se necesitaría realizar otro estudio para comprobar la situación actual, pero el objetivo de este trabajo es pensar en una solución para aquellos que se encuentran rezagados en sus habilidades de comprensión y producción en su lengua meta (LM), y también en su comprensión y desempeño de las reglas

gramaticales, ya que se ha demostrado en investigaciones que estudiantes que emplean la metodología *TPRS* después de un tiempo superan en resultados de exámenes de habilidades y comprensión de la gramática a aquellos que estudian con un método tradicional una lengua meta (Watson, 2009 y Oliver 2012 citados en Lichtman, 2019). De esta manera se apoyaría al principal objetivo de la Facultad de Lenguas que es que los estudiantes estén aptos para una certificación de lengua y aun mucho más que desempeñen una función laboral de acuerdo al perfil de egreso.

Teniendo en claro lo anterior, la cuestión siguiente sería cómo planear cada sesión del taller. Aunque los talleres en la Facultad de Lenguas se acostumbraba a que fuera únicamente una sesión de una hora debido a que se trataba un aspecto cultural u otro tema de apoyo a la Lengua Extranjera, para este taller se consideraron 12 sesiones, una hora cada una, con el fin de que se observe un resultado apreciable en caso de que se decida realizar una evaluación al final del taller, ya que Ray, Krashen, Mason, entre otros que experimentaron con el *Input Comprehensible* veían resultados entre más tiempo lo emplearan con sus alumnos, es decir, por una sesión no se valoraría una mejora en los alumnos. Así que se pensaron en 12 sesiones como un mínimo para ver una posible mejora en las habilidades de los estudiantes.

Ahora bien, estando consciente que el relato de las historias es el eje focal de este método, no había claridad de cómo llevar a cabo el proceso de interacción entre docente y alumno en el transcurso, así como el momento exacto para hacer partícipes a los alumnos para que representaran la historia ni tampoco se sabía

implementar la técnica de *circling*, o como se le conoce en español *preguntas circulares* a pesar de que ya había una documentación de cada paso del método. Por lo cual, para tener una idea de cómo incorporar estas técnicas en un taller para después aplicarlas se tuvo que recurrir a ver varios videos de Blaine Ray, el creador del método, aplicándolo con sus alumnos.

El proceso que abarca desde la introducción de las estructuras y el vocabulario de la historia hasta la técnica de *circling*, desde el punto de vista teórico pareciera que es un poco prolongado; sin embargo, al ver los videos se observa que en algunas ocasiones Ray aplica todos los pasos en una sola etapa porque su prioridad es que los estudiantes comprendan el significado de lo que escuchan, y que a su vez ellos puedan formular oraciones con eso mismo. Entonces, en lugar de que se inicie la historia planteando el contexto con una serie de acontecimientos, por lo regular Ray siempre inicia anunciando solamente una oración a la vez, se asegura de que sus alumnos entiendan el vocabulario y el significado completo de la idea; después escoge a un estudiante para que represente la idea que acaba de decir, y en seguida hace una pregunta respecto a esta misma oración a todos los estudiantes para que respondan en coro, ya sea una pregunta cerrada o abierta, y finalmente se vuelve a decir esta misma pregunta al estudiante que está actuando. Este proceso se repite cada vez que se agrega un nuevo detalle a la historia.

No obstante, de acuerdo con diferentes videos de clases del docente la aplicación de cada paso del relato del cuento varía según el número de alumnos, su nivel de lengua, su conocimiento previo, la historia, así como su vocabulario y las



estructuras a las que se quiere dar énfasis. No es necesario aplicar el proceso forzosamente como está estipulado en la teoría. Lo que sí es importante es mantener un balance entre el relato del cuento por parte docente y la técnica de *circling* con los alumnos, ya que el *input comprensible* es el centro de este método, pero no se trata de sumergir a los alumnos al discurso del docente, y la interacción también es importante porque así los alumnos se dan cuenta que son capaces de comprender y responder en la Lengua Extranjera, pero hacer una pregunta por cada idea que se mencione en la historia también sería tedioso para los estudiantes.

Volviendo al punto de que la historia es el centro de este método y comprendiendo la importancia del equilibrio entre *input comprensible* e interacción se decidió que no sería suficiente solamente media hora o incluso 40 minutos para contar la historia ya que el tallerista se vería en un aprieto en enunciar una idea, establecer el significado, realizar una pregunta al grupo, después al estudiante y repetir el proceso hasta concluir la historia. Sería un poco apresurado y los estudiantes no se verían beneficiados. Además, para los posibles 20 minutos restantes tampoco sería suficiente para la actividad de lectura del cuento. Por lo tanto, se tomó la decisión de que una sesión completa abarcaría el relato de la historia y la siguiente sesión consecutiva se llevaría a cabo la actividad de lectura.

Al definir lo siguiente, se consideró que el cuento sería el siguiente paso, específicamente el esquema de la historia. Para esto realmente se pensó en que el esquema de la historia cumpliera con la segunda característica del *input óptimo* que menciona Krashen sobre ser interesante porque si bien cuentos como *Caperucita*

*Roja, Cenicienta, Aladín*, entre otros, son conocidos por muchos y, por ende, iban a llegar a ser fáciles de entender en una lengua extranjera, pero no iban a captar mucho la atención de estudiantes universitarios y entonces el propósito del taller se perdería.

De modo que se buscaron ideas basadas en romance, anécdotas que se hicieran virales en la web, sucesos graciosos y fuera de lo común, situaciones que llamen la atención, en breves videos de un canal de noticias y otro canal de conferencias en YouTube. Después de esta búsqueda, se recolectaron seis ideas, de cada una se investigó más a fondo, y de acuerdo con la información, al final se redactaron en formato de un cuento, pero señalando donde termina una oración y donde empieza otra, esto con el fin de que para el tallerista sea más sencillo contar el cuento.

El siguiente paso fue plantear estos seis borradores en seis sesiones de taller diferentes. Tomando en cuenta que el relato del cuento va a ser la actividad principal en el taller, para cada planeación de estas seis sesiones se da instrucción al tallerista de los pasos a seguir al desarrollar la historia, incluso se dan ejemplos sobre cada paso; sin embargo, es necesario señalar que la planeación solamente plantea una dinámica de cómo contar la historia, pero el tallerista o el docente es quien al momento de impartir el taller debe estar consciente entre este equilibrio del *relato del cuento* y *circling* que ya se mencionó, y así mismo también de considerar opciones que los alumnos mencionen durante el relato. Es decir que en algunas ocasiones el docente puede preguntarles a los alumnos durante el relato por

alternativas durante el desarrollo del cuento, no es forzoso que se mantenga cada detalle de la historia como en el esquema; el docente puede llegar a ser flexible.

Un aspecto adicional que el docente debe contemplar, al menos en la primera sesión, es indicar a los alumnos a que reaccionen con interés cuando se les relata el cuento, por ejemplo, cuando el docente anuncia la primera oración, que los alumnos reaccionen con una interjección como: “**Ohhh**”; cuando el docente pregunta por sugerencias, que los alumnos estén dispuestos a participar. Esto favorece tanto al docente como al alumno en la interacción, así el docente se motiva para contar la historia y el alumno se mantiene activo.

Si se revisan las historias uno se puede dar cuenta de que ni en el formato ni en la planeación contienen ciertas estructuras o cierto vocabulario específico, esto es porque el *input* que se pensó en proporcionar a los alumnos a través de las historias tiene que cumplir con la tercera característica del *Input Optimo* que menciona Krashen, de no tener una secuencia gramatical porque de lo contrario se distorsionaría la calidad del *input* y la comunicación. Así que por esa razón las historias se relataron lo más fieles al formato original que se encontraron. Esto no quiere decir que los estudiantes van a escuchar pasivamente porque precisamente la dinámica del *relato del cuento* y *circling* tienen el objetivo de que ellos estructuren oraciones con apoyo del tallerista, en su mayoría serán con el pasado simple, pasado continuo, pasado perfecto, entre otras ya que son historias, y por supuesto el vocabulario de la historia es el que los estudiantes van a mencionar. Por ejemplo: cuando en medio del relato el tallerista anuncie una oración como esta: “**One day he**

**thought it would be good for his channel to show what it would be like to meet his idol**”, en seguida deberá preguntar al grupo: **“What would be good for his channel to show?** Y él mismo ayudará al grupo a responder de acuerdo a lo que anunció anteriormente. De esa manera los estudiantes ponen en practica la gramatica y el vocabulario.

El siguiente paso fue planear la otra mitad de las sesiones, que abarcarían las actividades de lectura del cuento; aunque no se trata solamente de leer la versión escrita de la historia, pueden ser otras actividades en tanto se aprovechen para poder repasar el vocabulario y las estructuras gramaticales que se vieron en la historia. La principal razón de estas actividades es repasar lo que se aprendió en la historia. Con un método parecido, pero que, a diferencia de este, la prioridad de Mason (2014) era que los estudiantes únicamente la escucharan contar la historia, también se encontraba en una disyuntiva entre si llevar a cabo actividades adicionales o no. Realizando varias investigaciones ella misma y otras junto con Krashen, Mason (2004 y 2018) se dio cuenta que efectivamente los estudiantes recuerdan más el vocabulario si se hacen otro tipo de actividades, además del cuento, a que solamente contar la historia, aunque eso implicaría un poco más de tiempo.

Sin embargo, eso no representaría un problema para este taller, porque por eso se consideró que la mitad de las sesiones abarcarían el relato del cuento y en la otra mitad se ocuparía el tiempo para estudiar lo que se aprendió de él. Eso se consideró más provechoso que ocupar las 12 sesiones para únicamente contar

historias; asimismo los estudiantes de esa manera perciben que están aprendiendo en el tiempo que toman el taller.

La cuestión ahora sería escoger qué tipo de actividades serían las adecuadas para el taller porque a pesar de que Maruoka (2011) sugiere algunas se buscaba variedad en otras fuentes como videos y documentos. Por suerte, se encontraron muchas sugerencias de actividades planificadas para una clase con este método por Thomas (2015), que en una pequeña nota explicaban que estaban diseñadas para desarrollar desde las habilidades pasivas a las habilidades activas manteniendo un *filtro afectivo bajo*; un comentario convincente para darse la tarea de revisar el documento. Al observar las actividades se notaba que eran dinámicas o juegos que demandaban que los estudiantes recordaran, compitieran, crearan, comentarán, leyeran, trabajaran en equipo entre otras tareas; lo cual era favorable ya que precisamente se buscaba que en el taller los alumnos se mantuvieran activos. A continuación, se mencionan algunas:

1. Cómics: Consiste en repartir 6-8 cuadrados (numerados) del cómic de la historia. El tallerista describirá la historia fuera de orden y los alumnos dirán en voz alta el número del cuadrado descrito. El tallerista debe asegurarse de que los alumnos editan los cómics según su propia versión de la historia creada en clase.

2. Afirmaciones verdaderas o falsas: El tallerista deberá enunciar 10 afirmaciones rápidas y los alumnos deberán decir si la afirmación es correcta o falsa.

3. Lectura coral y traducción (Para principiantes): El profesor lee una frase en la lengua meta, los alumnos repiten a coro en la lengua meta -no más de 3-5 sílabas

a la vez el primer día, con el paso del tiempo se pueden agregar otras palabras. Después los alumnos deberán traducir cada frase, al principio, una frase por alumno. Esto es rápido y divertido, porque los alumnos se sienten capaces de hacerlo.

4. Orden cronológico (actividad de escritura): El tallerista repartirá 5 papелitos con frases que resuman la historia fuera de orden en parejas. Los alumnos deberán acomodar la historia cronológicamente.

5. Actividad escrita de rellenar los espacios en blanco: Ejercicio en el que se les da a los alumnos una versión escrita de la historia y tienen que llenar con la respuesta correcta el espacio en blanco.

6. El profesor vuelve a contar la historia con errores: El docente vuelve a contar la historia original con errores graciosos, pero actuando totalmente en serio. Los alumnos deberán gritar las correcciones a medida que el docente comete los errores.

7. Dictado: El tallerista pide a una persona que se acerque a la pizarra y escriba lo que dice. Los demás estudiantes deberán escribir en sus asientos. El profesor pide a los estudiantes sentados que corrijan a su compañero que paso al pizarrón. Se dan seis enunciados para el dictado.

8. Carrera de dictado: El docente pegará en el pizarrón dos copias de 6 frases con letras grandes, dividirá a los estudiantes en dos equipos y les dará papel y bolígrafo. Una persona deberá correr en busca de la frase y la deberá dictar oralmente a la otra persona que la escribe. Después esa persona tiene que leer la siguiente frase para dictarsela a la siguiente persona de su equipo. Este proceso se repite hasta que un equipo haya terminado primero de copiar las 6 frases.

9. Relato por parejas: Un estudiante utiliza una imagen y las palabras clave del pizarrón; el otro escucha atentamente. Cuando el docente lo indique, se cambiará de turno, el estudiante que estaba contando la historia ahora escuchará y el que escuchaba ahora contará la historia.

10. Relato "estrella": El docente pregunta por un estudiante que sea voluntario para narrar la historia delante de la clase. El profesor no hará correcciones mientras escucha, solamente se limitará a escuchar y a dar las reacciones emocionales positivas/negativas apropiadas al argumento de la historia. Pide un voluntario más para ver si alguien más puede hacerlo. Si la gente es tímida, sugiere que la clase lo haga junta.

11. Preguntas personales: Haga algunas preguntas personales divertidas que tengan relación con la historia que se acaba de representar y que utilicen el vocabulario o la gramática meta.

Por consiguiente, para el taller se basaron en muchas de estas actividades, pero también a su vez estas fueron de inspiración para crear otras más. Una vez teniendo una lista de gran variedad de estas, se pensó que en la mejor manera de organizarlas debido al tiempo de la sesión sería a través del formato *Presentation, Practice and Production (PPP)*.

Este fue el proceso para planificar cada una de las 12 sesiones de este taller. Esta es la solución que se propone para perfeccionar las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes. Si bien no se llevó a la práctica, la confianza en la que se basa de que puede funcionar es en las pruebas de que a estudiantes, docentes y políglotas han obtenido resultados a través de estar en contacto con *input comprensible* de su lengua meta. Si el cuerpo docente de la Facultad de

Lenguas llegara a comprobar esto mismo y llegara a la misma conclusión se pudiera abrir una gama de posibilidades; empezando por orientación de los talleristas para los alumnos a buscar por sí mismos este input que ellos necesitan ya sea oral o por escrito en diversas fuentes, y también motivándolos a que inviertan gran cantidad de tiempo en esto mismo; si se vieran resultados favorables, el taller podría extenderse por más tiempo, adaptarlo a otros niveles e incluso al francés, e incluso como institución se podría hacer una inversión en material físico y/o en línea para que los estudiantes puedan tener acceso a este *input óptimo*.

Esta es solo una propuesta de la que se pueden derivar varias opciones basada en el éxito de otros aprendientes con circunstancias similares. A continuación, en las siguientes páginas se apreciarán el resto de las planeaciones y el material de cada sesión.

## SYLLABUS

El contenido de las actividades previamente coordinadas y planeadas para cada una de las 12 sesiones de una hora de las que se compone el taller. Seis sesiones abarcan el relato de las historias, que es la actividad principal, y la otra son actividades complementarias para practicar el vocabulario y las estructuras gramaticales que están incluidos en las historias. La tabla que contiene y organiza las actividades se ha dividido en cinco columnas, una con la numeración progresiva de cada unidad y el resto con detalles de estas. En la columna Topic se puede apreciar el nombre de cada sesión que es asignado dependiendo del título de la historia; hay dos sesiones con el mismo nombre debido a que en la primera fila se



trata de la historia y en la consecutiva de abajo el resto de las otras actividades. En la columna *Warm-up* abarca el título de las actividades de apertura, es decir, actividades muy breves para que los alumnos entren en contexto para la actividad principal. La columna *Development* abarca el relato de la historia en una mitad de las sesiones y en la otra mitad es la tarea principal que el grupo deberá realizar. Por último, la columna de *Conclusion* contiene la actividad de cierre de cada sesión; en las sesiones que se cuenta la historia simplemente será la entrega de una hoja de trabajo y en las otras serían una breve actividad de producción oral o escrita.

Session	Topic	Warm-up	Development	Conclusion
1	<b>Romance in times of Covid Story</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comment: How did you feel during quarantine because of COVID-19?</li> <li>● Comment: A picture shown.</li> </ul>	Storytelling	Handing out worksheet as homework
2	<b>Romance in times of Covid Review</b>	Retell with errors	Rewrite the story	Retelling the story
3	<b>Project to overcome rejection. Story</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dynamics: Being ignored for a moment.</li> <li>● Comment: Has a rejection ever hurt you a lot?</li> </ul>	Storytelling	Handing out worksheet as homework
4	<b>Project to overcome rejection. Review</b>	Competition: Form the sentence	Dictation	Brief story for Tim
5	<b>Foundation as reward Story</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comment: What do you think about?</li> <li>● Comment: Would you work hard knowing if you won't get a reward?</li> </ul>	Storytelling	Handing out worksheet as homework
6	<b>Foundation as reward Review</b>	Charades of sentences	Partner retells	Stars retell
7	<b>Gift to teacher Story</b>	Comment: Have you ever received a gift from someone you didn't expect? Do you think being grateful changes your perspective?	Storytelling	Handing out worksheet as homework
8	<b>Gift to teacher Review</b>	Fill in the blanks	Running dictation	Timed writing

9	<b>Never count on your heroes Story</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment: What do you think about this character?</li> <li>• Comment: Have you ever been disappointed in someone you admire too much?</li> </ul>	Storytelling	Handing out worksheet as homework
10	<b>Never count on your heroes Review</b>	Chronological order	Improvised history in a circle	Creation of simultaneous stories in a circle
11	<b>Nothing is what it seems. Story</b>	Comment: In a Christmas gift exchange have you ever given something stunning and received something hideous in exchange?"	Storytelling	Handing out worksheet as homework
12	<b>Nothing is what it seems Story</b>	Vocabulary Charades	Team Story Creation	www Questions

Para dejar claro el propósito de cada sesión, describiré a continuación, con detalle la primera sesión denominada

### Romance in times of Covid Part 1 (la cual representa el inicio de todo el taller).

En las sesiones donde se relata el cuento las breves actividades previas como **warm-ups** pueden abarcar el comentario acerca de algunas preguntas, lo que sucede en una imagen o alguna otra dinámica; esto con el fin de tener la atención de los alumnos y de introducirlos al tema del cuento. Por ejemplo, como en esta primera sesión la historia está relacionada al COVID-19 se optó por preguntarles a los alumnos sobre cómo se mantuvieron en contacto con sus amigos y si conocieron a alguien nuevo en esa temporada,

además de que también se pensó en mostrarles una imagen relacionada a los personajes del cuento y pedirles que se imaginen la situación.

Para el relato, en lugar de que se inicie planteando el contexto con una serie de acontecimientos, el procedimiento inicia anunciando solamente una oración a la vez, se asegura de que los alumnos entiendan el vocabulario y el significado completo de la idea; en este caso el tallerista debe iniciar la historia con la siguiente oración: **"During quarantine, Jeremy was extremely bored with being locked up for so long"**. El siguiente paso es escoger a un estudiante para que represente la idea que acaba de decir, y en seguida el tallerista hace una pregunta respecto a esta misma oración que acaba de anunciar a todos los estudiantes para que respondan en coro, ya sea una pregunta cerrada o abierta, en este caso sería: **"During quarantine, was Jeremy extremely bored with being locked up for so long?"**, los alumnos tendrán que responder de manera afirmativa, en caso de que el tallerista note una dificultad tendrá que ayudarlos. Después el tallerista hará una variación de esta misma pregunta, de igual manera a todo el grupo: **"Why? Why was Jeremy extremely bored?"**, y les ayudará a responder con la idea completa. Finalmente, el tallerista realizará la primera pregunta al estudiante que está actuando y después la otra, lo ayuda a estructurar su respuesta si es necesario. Este proceso se repite cada vez que se agrega un nuevo detalle a la historia.

La etapa de conclusión consiste simplemente entregar una hoja de trabajo en la que los alumnos visualizarán la historia escrita, pero también con un ejercicio a realizar que los alumnos deberán hacer para la siguiente sesión.

Method:

Phase	Proceed	Materials	Time
-------	---------	-----------	------

Warm-up	<p>Before telling the story, to contextualize the students, it is recommended to ask them questions about how they experienced the quarantine season due to COVID-19, for example: <b>“How did you feel during quarantine because of COVID-19? How did you get in touch with your friends? Did you meet anyone new during that season?”</b> Then they will be shown a picture of a couple walking down the street, although the boy is inside an inflatable water walking ball, and the students will be asked why this is the case.</p>	One color or b/w printed picture	5 min.
Developing	<p>The teacher will begin by telling the story as follows; first the teacher will say the first sentence: <b>"During quarantine, Jeremy was extremely bored with being locked up for so long"</b> and choose a student at random to play Jeremy. Next, the teacher will say the sentence as a question to the class, <b>"During quarantine, was Jeremy extremely bored with being locked up for so long?"</b> Students will have to answer in the affirmative and with the teacher's help all students will have to chorus the complete sentence, then ask: <b>"Why? Why was Jeremy extremely bored with being locked up for so long?"</b>. The teacher will listen to the students' suggestions and again help them to chorus the whole sentence. Then the teacher will turn to the student who is playing Jeremy, and ask the same first question: <b>“Jeremy, were you extremely bored with being locked up for so long?”</b> In the same way, the teacher will help the student formulate the sentence in the first person; the teacher will also ask the second question and help the student formulate the sentence. Once this is done, the teacher will continue with the story and add another sentence: <b>"Fortunately, from the flat where he lived, he could see over the rooftops of other buildings and often saw people doing</b></p>	Board and marker	50 min.

	<p><b>interesting things".</b> If it is necessary, the teacher will draw the unknown vocabulary on the board so that the students can understand it. The teacher will repeat the same procedure as with the first sentence, first addressing the class and then the student who is interpreting.</p> <p>This will be done with each sentence of the story until it is finished or until the estimated time of the workshop is over. It is important that the teacher chooses another student in case there is another character, and that the students perform the actions and simulate the emotions as the teacher tells the story.</p>		
Conclusion	At the end of the workshop, the teacher will hand out a worksheet to the students on which they will see the story. However, there will be six parts within the text in which the students will have to choose between three options to complete the story according to how the teacher told it.	Worksheet	5 min.

## Romance in times of Covid Part II

Las sesiones consecutivas del relato de la historia tienen el propósito de que se haga una revisión del contenido para que los alumnos puedan usar y aprender las estructuras gramaticales y el vocabulario. Es por eso por lo que estas sesiones se dividen en tres actividades principales, con una organización muy parecida al formato Presentation, Practice and Production (PPP), pero con la diferencia de que en la primera parte más que introducir una estructura gramatical o una lista vocabulario, se haría una actividad para verificar la hoja de trabajo. En el caso de esta segunda sesión se pensó en que el docente leería la historia en voz alta y el grupo seguiría el texto con su vista, solamente que en ciertas partes de la historia el docente anunciará algunos graciosos cambios, y en cada uno el

grupo tendrá que gritar inmediatamente la respuesta correcta de acuerdo con la historia original. Las siguientes actividades están relacionadas a la primera; la siguiente actividad puede ser un ejercicio entretenido en grupo para practicar el vocabulario y la gramática, o puede ser un ejercicio previo que prepare a los alumnos a producir ya sea de manera oral o escrita. Así que para esta sesión se pensó en dividir al grupo en equipos de tres a cuatro personas para que pensarán en otras seis chistosas variaciones de la historia y al final un integrante de la historia la contará y los otros integrantes la actúen, estas serían la segunda y la tercera actividad respectivamente.

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm-up	To have group feedback on the assigned task the following will be done. The teacher will ask the students to take out their worksheet. The teacher will read the story and the students will follow the reading with their eyes. However, at the time of reading the teacher will mention six funny mistakes, and the students will have the task of shouting out the corrections immediately after the teacher mentions them.	Worksheets	15 min.
Developing	The teacher will ask the students to divide into teams of three to four participants. Each team should think of six different changes in the story in the same parts that the teacher mentioned the mistakes in the first activity. The changes should be as creative and goofy as they can think of. The teacher can advise the teams on vocabulary or grammar questions.		20 min.

Conclusion	During the last minutes, one member of each team will tell the story with the respective changes decided by their team, the other participants can act out what the storyteller is telling.		20 min.
------------	---	--	---------

De esta manera se planificaron tanto las sesiones en las que se tenían que relatar historia como las que eran actividades complementarias, siguiendo el mismo patrón.

## Project to overcome rejection Part I

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm-up	The teacher will ask the class for a volunteer for a dynamic in which he/she will pretend to be the teacher for a few minutes, but the whole class is talking and ignoring him/her. Then ask the student how he/she felt; and discuss with the students the following questions: <b>"In what requests have you been rejected, or have you been told "no"? Has a rejection ever hurt you a lot?"</b>		7 min.
Developing	The teacher will enunciate the first sentence of the story: <b>"There was a 14-year-old boy called Roy who met Bill Gates when he gave a lecture at her school"</b> . Next, the teacher will choose a volunteer to play Roy, then ask him: <b>"Who gave a lecture at your school?"</b> With the teacher's help, the student will have to answer: <b>"Bill Gates gave a lecture at my school"</b> , then the	Board and marker	50 min.



	<p>teacher will ask: "<b>How old were you?</b>" the student will say: "<b>I was 14 years old when I met Bill Gates</b>". The same questions the teacher will repeat to the class, and with her help the students will answer in chorus, then ask them a third question: "<b>How do you think Roy felt when he listened to Bill Gates?</b>"</p> <p>The teacher will listen to the choices the students will mention and help them structure the complete sentence. The teacher will then add another sentence to the story and repeat the same procedure until the story is complete. If it is necessary, the teacher will draw the unknown vocabulary on the board so that the students can understand it.</p>		
Conclusion	<p>At the end of the workshop, the teacher will hand out a worksheet to the students on which they will see the story, but with six incomplete sentences and a set of words. The students will have to put them correctly to complete every sentence in the story.</p>		5 min.

## Project to overcome rejection Part II

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm-up	The teacher will divide the group into two teams and explain that they will compete against each other to put a set of words together as quickly as possible to form sentences. For each set of words, one participant per team will go to the blackboard and they will have to write the complete sentence. If they get it right, their team gets a point. There will be 8 rounds in the game. The team that accumulates the most points will be the winner.	Projector, computer, markers, and the board.	15 min.
Developing	The teacher will have one person go up to the board and write it as she/he says it. The rest will write at their seats. The teacher invites corrections to each one before calling up another student. Seven statements are given for dictation.		20 min.
Conclusion	As a final activity, the teacher will project a picture of a person and a list of 10 actions on the blackboard. The teacher will divide the group into 4 teams and give them the task of creating a story about the character on the screen with the 10 actions. When the teacher indicates, one member of each team will read their story.	Projector and computer	20 min.

## Foundation as reward Part I

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm-up	The teacher will show the students a caricature of a hard-working but poorly paid person and ask them what they think about it, as well as the following questions: <b>"Have you worked hard and hasn't been well paid? Would you work hard knowing if you won't get a reward?"</b>	Imágenes impresas	7 min.
Developing	The teacher begins by stating the first sentence of the story: <b>"Kevin Ford was a responsible husband, father, and grandfather"</b> , and chooses a student to play Kevin. The teacher then asks the following question: <b>"Were you a responsible husband, father, and grandfather?"</b> and helps the student structure the long version of the answer. Then, the teacher continues to ask the rest of the group and helps them to say the answer in their long version in chorus. Once this is done, they will now continue with the next question: <b>"Why do you think Kevin was a responsible husband, father and grandfather?"</b> The teacher will listen patiently to the students' choices and help them structure and say the answer in chorus. Then, the teacher will mention the following sentence from the story: <b>"He always put in the effort in his job as an employee at a Burger King franchise"</b> and repeat the same procedure with each sentence in the story.	Pintarrón y marcador.	50 min.
Conclusion	At the end of the class, the teacher will hand out a worksheet in which students could read the story told, and at the bottom some questions they will have to answer.		5 min.

## Foundation as reward Part II

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm-up	The teacher will divide the group into two teams and announce that they will play charades. So, in each turn, one member of each team will be responsible for reading the word that the teacher indicates and communicating it using only their body, he/she can make any type of gesture and movement, but he/she cannot move their lips and much less speak. If their team guesses the word, then they will accumulate a point. The same will be repeated with the other team. There will be 8 rounds. The team that guesses the most words wins.		15 min.
Developing	The teacher will write key words from the story on the board and ask each team to form a circle, one inside the other, so that each team member is facing a member of the opposite team. The teacher will then instruct the members of the inside circle to tell the story to the person in front of them, but every 45 seconds they should move to their right and continue telling the story to the other person. This will continue until each member has returned to their original place. Then the members of the outer circle will now become the inner circle and repeat the same process as their partners.	Markers and board	15 min.
Conclusion	The teacher will instruct the group to sit in only one circle. Among the whole group, the story will be told; the first student will mention the first two sentences and the last one will have to tell the whole story. The process will be as follows: The student who will start will say to his partner on the right side: "Hey! Guess what?"		20 min.

	<p>The partner will answer: "What happened?" and then the first student will tell the first sentence of the story, his/her partner with the help of the teacher will respond with an interjection like: "that's terrible, oh no, it's awful" and add: "and then?" The first student will say the second sentence to his/her partner. Now this second student will have to repeat the process with his next partner on the right, likewise, he will have to say, "Hey! Guess what?" His partner will also respond: "What happened?" Only the second student will say the two sentences that the first one said and when his partner says: "and then?" he will add the third sentence. This process will be repeated until the story is finished. Preferably, the students who have told the story best in the previous activity should be at the end of the circle so that it is less difficult for them to tell the story.</p>		
--	--	--	--

## Gift to teacher Part I

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm-up	The workshop will start with the next opening questions: <b>“Have you ever received a gift from someone you didn't expect? Do you think being grateful changes your perspective?”</b> The whole group will comment the varied responses.		5 min.
Developing	<p>The teacher will begin telling the story as follows; first the teacher will say the first sentence: <b>“One day like another Julio was on his way to the school where he taught maths to guys”</b> and choose a student at random to play Julio. Next, the teacher will say the sentence as a question to the class, <b>“Where was Julio on his way one day like another?”</b> Students will have to answer in the affirmative and with the teacher's help all students will have to chorus the complete sentence. Then the teacher will turn to the student who is playing Julio, and ask the same question: <b>“Julio, where was on your way one day like another?”</b> In the same way, the teacher will help the student formulate the sentence in the first person. Once this is done, the teacher will continue with the story and add another sentence: <b>“Most of the time he was a punctual teacher”</b>. The teacher will repeat the same procedure as with the first sentence, first addressing the class and then the student who is interpreting.</p> <p>This will be done with each sentence of the story until it is finished or until the estimated time of the workshop is over. It is important that the teacher chooses</p>		45 min.

	another student in case there is another character, and that the students perform the actions and simulate the emotions as the teacher tells the story.		
Conclusion	At the end of the workshop, the teacher will hand out worksheets to the students, which will contain the text of the story, but with some blank spaces that they will have to fill in with some vocabulary options from a box on the side.	Worksheets	3 min.

## Gift to teacher Part II

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm-up	Using a projector, the teacher will show the story with some blank spaces within the text, only in different parts of the worksheet. The whole group will have to choose the correct option among three that can be displayed to fill the space.	Projector and computer.	15 min.
Developing	The teacher will divide the group into two teams and arrange them in rows in front of the blackboard, which the teacher will also divide in two. The teacher will hand out a sheet of paper with a list of sentences to the students of each team on the opposite side of the blackboard. Those students will have to read the first sentence and run at the teacher's signal to the student in front of the blackboard, without the sheet of paper, to dictate the sentence; once the partner has finished writing the sentence, the line will go down the line,		20min.

	repeating the procedure until each member of both teams has dictated and written a sentence on the blackboard. The first team to finish writing the sentences is the winner. After the contest, the whole group will check to see if the sentences are written correctly.		
Conclusion	Now the teacher will write vocabulary from the story of the previous session and from the stories that the students have just told on the blackboard, as well as hand out white sheets of paper to each student and indicate that with the vocabulary they see they can write a story on the sheets of paper for 10 minutes. At the end the students will hand in their stories to the teacher.		15 min.

## Never count on your heroes Part I

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm-up	The workshop will start showing a picture and will ask the students: <b>“What do you think it’s happening?”</b> , and the next question will be asked: <b>“Have you ever been disappointed in someone you admire too much?”</b> The whole group will comment the varied responses.	A picture	5 min.
Developing	The teacher will enunciate the first sentence of the story: <b>“Misael was a big influencer in his country and a restaurant owner”</b> and choose a student at random to play Misael. Next, the teacher will say the sentence as a question to the		45 min.



class: **“Who was Misael?”** Students will have to answer in the affirmative and with the teacher's help all students will have to chorus the complete sentence, then the teacher will turn to the student who is playing Misael, and ask the same question: **“Misael, who are you?”**. In the same way, the teacher will help the student formulate the sentence in the first person. Once this is done, the teacher will continue with the story and add another sentence: **“The inspiration for creating his videos and setting up his restaurant was his biggest idol in life, SaltBae, a famous chef”** next, the teacher will say the sentence as a question to the class: **“Who was the inspiration for creating his videos and setting up his restaurant?”** Students will have to answer in the affirmative and with the teacher's help all students will have to chorus the complete sentence, then the teacher will turn to the student who is playing Misael, and ask the same question: **“Who was your inspiration for creating your videos and setting up your restaurant?”** In the same way, the teacher will help the student formulate the sentence in the first person. Once this is done, the teacher will continue with the story and add another sentence: **“One day he thought it would be good for his channel to show what it would be like to meet his idol”**. The teacher will repeat the same procedure as with the first sentence, first addressing the class and then the student who is interpreting. This will be done with each sentence of the story until it is finished or until the estimated time of the workshop is over. It is important that the teacher chooses another student in case there is another character, and that the students perform the actions and simulate the emotions as the teacher tells the story.

Conclusion	The teacher will hand out worksheets to the students, which will contain the story, but with its sentences disorganized. The teacher will instruct the students to number the sentences according to the order in which the story should be.	Worksheets.	3 min.
------------	--	-------------	--------

## Never count on your heroes Part II

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm.up	The teacher will organize the group into three or four teams. The teacher will give each team some pieces of paper containing sentences summarizing the story of the previous session. The teacher will instruct the teams to put them in chronological order according to the story in the shortest time possible. The team that succeeds first will be the winner.	Pieces of a sheet cut	10 min.
Developing	The teacher will instruct the group to sit in a circle and together they will create a new story. First one student will start the story by announcing a sentence as he/she thinks of it, then the partner on the left will have to say another sentence related to the one said by his/her partner, and so on, each partner on the left will add something new, until all together they have created a story in which a conflict has been solved.		15 min.
Conclusion	This time the teacher will hand out white sheets of paper to each student, instructing them to start their own story with a sentence, but when the teacher	Sheets	25 min.

	tells them to do so, they will pass their paper to the partner on their right. The pupils only have one minute per sheet to write a sentence and continue with the story they are reading. The process will be completed until each owner has their original sheet of paper.		
--	--	--	--

## Nothing is what it seems Part I

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm-up	The workshop will start with the next opening question: <b>“In a Christmas gift exchange have you ever given something stunning and received something hideous in exchange?”</b> . The whole group will comment the varied responses.		5 min.
Developing	The teacher begins by stating the first sentence of the story: <b>“In the middle of a Christmas meeting, six colleagues agreed to exchange expensive gifts”</b> , and chooses six students to play the colleagues. The teacher then asks the following question to the class: <b>“When did the colleagues agree to exchange expensive gifts?”</b> Students will have to answer in the affirmative and with the teacher's help all students will have to chorus the complete sentence, then the teacher will ask another question: <b>“How many colleagues agreed to exchange expensive gifts in the middle of a Christmas meeting?”</b> The same way, students will have to answer in the affirmative and with the teacher's help all students will have to chorus the complete sentence. Next, the teacher will add another sentence: <b>“They gave</b>		45 min.

	<p><b>each other gifts of \$500</b>". The teacher will ask the six students who are playing the colleagues: <b>"What was the cost of the gifts you gave each other?"</b> The teacher will help them to answer in affirmative complete sentence; the same question will ask to the rest of the group and will help them to answer. Then, another sentence will be added: <b>"When it was Nicolas' turn, he opened the Christmas bag and took out a cup containing peanuts and a small wrapper"</b>. The same process will take place, a question will be asked, and the teacher will help to answer, first to the group and then to the participants who are interpreting. This will be done with each sentence of the story until it is finished or until the estimated time of the workshop is over. It is important that the teacher chooses another student in case there is another character, and that the students perform the actions and simulate the emotions as the teacher tells the story.</p>		
Conclusion	<p>At the end of the class, the teacher will hand out a worksheet that will have four gaps and four options of sentences. The students will have to read the story and fill in the gaps with the best option.</p>		3 min.

## Nothing is what it seems Part II

Method:

Phase	Proceeding	Materials	Time
Warm-up	Prior to the session, the teacher will have done a Kahoot (an interactive survey) in which there are incomplete sentences related to reading or vocabulary mentioned with four options. The teacher will give the code to the students to enter Kahoot with their mobile phones, once they have logged in the activity will begin. The student who answers the fastest and most correctly is the one who will win.		15 min.
Developing	As the teams are organized, the teacher will now give them a set of 6 images and give them 10 minutes to invent a story with them as the teams decide. After that each team will go in front to tell their story, they can use the images or personify the characters themselves. At all times the teacher will assist the teams with vocabulary questions.	Set of pictures.	20 min.
Conclusion	The group will discuss questions with the vocabulary learned in the story; first the teacher will randomly choose a student to ask a question, and when that student finishes answering, he/she will choose a partner of his/her choice to ask another question. The teacher will always help the students to structure their answers.		10 min.

## COMENTARIOS FINALES

El objetivo de este trabajo fue proponer un taller que exponga a los alumnos de la Facultad de Lenguas de la UAEM al input comprensible por medio de Enseñanza de Competencias a través de la Lectura y Cuentos (TPRS) con el fin de que desarrollen mejor sus habilidades receptivas y productivas en el inglés. Esta fue la solución que se propone para intentar mejorar las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes. Si bien no se llevó a la práctica, la confianza en la que se basa de que puede funcionar es en las pruebas de que a estudiantes, docentes y políglotas han obtenido resultados al estar en contacto con *input comprensible* de su lengua meta. Si el cuerpo docente de la Facultad de Lenguas llegara a comprobar esto mismo y llegara a la misma conclusión se pudiera abrir una gama de posibilidades; empezando por orientación de los talleristas para los alumnos a buscar por sí mismos este *input* que ellos necesitan ya sea oral o por escrito en diversas fuentes, y también motivándolos a que inviertan gran cantidad de tiempo en esto mismo; si se vieran resultados favorables, el taller podría extenderse por más tiempo, adaptarlo a otros niveles e incluso al francés, e incluso como institución se podría hacer una inversión en material físico y/o en línea para que los estudiantes puedan tener acceso a este *input óptimo*.

## REFERENCIAS

- Alley, D. y Overfield, D. (2008). An Analysis of the Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Method. *Southern Conference on Language Teaching*. pp. 13-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503097.pdf>
- Andrade, H., Caballero, M., Ruiz, U. y Ampudia, M. (2015). Competencia lingüística en inglés en un programa de idiomas en educación superior. *Posgrados UAT*.
- Barón, L. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. 42 (2), 417-422. [https://www.researchgate.net/publication/317501947\\_La\\_Teoria\\_Linguistica\\_de\\_Noam\\_Chomsky\\_del\\_Inicio\\_a\\_la\\_Actualidad/related](https://www.researchgate.net/publication/317501947_La_Teoria_Linguistica_de_Noam_Chomsky_del_Inicio_a_la_Actualidad/related)
- Blaine Ray. (23 de diciembre del 2012). TPRS 1.0 - Blaine Ray Teaching Advanced English in China - part 1 [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=uh33HI2eyRk&t=737s>
- Blaine Ray. (24 de diciembre del 2012) TPRS 1.0 - Blaine Ray Teaching Advanced English in China - part 2 [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=i6luXoEL2HA>
- Blaine Ray. (25 de diciembre del 2012) TPRS 1.0 - Blaine Ray Teaching Advanced English in China - part 3 [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=hUAKUKpKhTs>
- Blaine Ray. (26 de diciembre del 2012) TPRS 1.0 - Blaine Ray Teaching Advanced English in China - part 4 [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=JKBT6cJS2wl>

Blaine Ray. (26 de diciembre del 2012) TPRS 1.0 - Blaine Ray Teaching Advanced English in China - part 5 [Archivo de video] Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=yvG7SG34FJc&t=365s>

Blaine Ray. (27 de diciembre del 2012) TPRS 1.0 - Blaine Ray Teaching Advanced English in China - part 6 [Archivo de video] Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=2FFQWa84z6c>

British Council. (7 de octubre del 2022). Comprehensible Input.  
<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/c/comprehensible-input>

*Cedeño, M. (2019). La Lectura y la Narración de Cuentos “TPR Storytelling”, como método de enseñanza de competencias en una segunda lengua, para dominar con rapidez el inglés conversacional en los primeros años de instrucción.*  
<https://www.semanticscholar.org/paper/La-Lectura-y-la-Narraci%C3%B3n-de-Cuentos-%E2%80%9CTPR-como-de-Cede%C3%B1o/b7ba87fda153864ed75ec77ba79309b1fc8a3211>

Class 1 - Blaine Ray - TPRS Online Spanish 1. (4 de abril de 2018). Advanced TPRS Teaching English in China Blaine Ray [Archivo de video]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=bHFHWma1xA0&t=246s>

El Universal. (27 de junio del 2022). Empleado es "recompensado" con una bolsa de dulces tras 27 años de trabajo sin faltar un sólo día. [Archivo de video] Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=6wFrhzmkuMw>



El Universal. (28 de junio del 2022). David Spade dona 5 mil dólares a empleado que recibió dulces por 27 años de trabajo. [Archivo de video] Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=imOJQS3fnwg>

Jeremy Cohen. (13 de abril del 2022). Quarantine Cutie (Part 1, 2, 3, 4, & 5) [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=YuQXqZCmtug>

Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. *University of Southern California*.  
[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

Krashen, S. (2003). Explorations in Language Acquisition and Use. *Portsmouth: Heinemann*. [https://www.researchgate.net/publication/349255011\\_](https://www.researchgate.net/publication/349255011_)

Krashen, S. (2004). Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions. *Presented at 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching*.  
[http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta\\_paper.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf)

Krashen, S. (2011). Seeking a justification for skill-building. *Kotesol*.  
[http://inglesregion14.weebly.com/uploads/7/1/2/7/7127542/seekingjustification\\_krashen.pdf](http://inglesregion14.weebly.com/uploads/7/1/2/7/7127542/seekingjustification_krashen.pdf)

Krashen, S. (2013). Second Language Acquisition Theory, Applications and Some Conjectures. [Archivo PDF].  
[http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen\\_sla](http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen_sla).

Krashen, S. (2013). The Case for Non-Targeted, Comprehensible Input. *Journal of Bilingual Education Research & Instruction*. 15(1): 102-110. Disponible en: <https://twitter.com/skrashen/status/1159988251521949697>

Krashen, S. (2019, 25 de diciembre). Optimal Input. [archivo de video]. [https://youtu.be/S\\_j4JELf8DA](https://youtu.be/S_j4JELf8DA)

Lichtman, K. (2019). Research on TPR Storytelling (TPRS). *pp. 299 – 323*. [https://www.researchgate.net/publication/335240603\\_Research\\_on\\_TPR\\_Storytelling\\_2019](https://www.researchgate.net/publication/335240603_Research_on_TPR_Storytelling_2019)

Lasim, M. y A. (2017). Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) as a technique to foster students' speaking skill. *JEELS 4 (1)*. [https://www.researchgate.net/publication/323332214\\_TEACHING\\_PROFICIENCY\\_THROUGH\\_READING\\_AND\\_STORYTELLING\\_TPRS\\_AS\\_A\\_TECHNIQUE\\_TO\\_FOSTER\\_STUDENTS%27\\_SPEAKING\\_SKILL](https://www.researchgate.net/publication/323332214_TEACHING_PROFICIENCY_THROUGH_READING_AND_STORYTELLING_TPRS_AS_A_TECHNIQUE_TO_FOSTER_STUDENTS%27_SPEAKING_SKILL)

Lu, H. (2019). Teaching Proficiency through Reading and Storytelling. *Chinese Language Teaching Methodology and Technology, Vol. 2, Iss. 2 [2019], Art. 2. 1-9*. <https://engagedscholarship.csuohio.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=cltmt>

Mark Rounds. (15 de octubre del 2010). Stephen Krashen sobre la adquisición del lenguaje. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=NiTsdureug>

Maruoka, M. (2011). La enseñanza del español por medio del tpr-storytelling para hablantes de japonés. *Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia*,

*Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana. No. 23 (75-85)* <http://www.canela.org.es/cuadernos/canela/canelapdf/Vol.%20XXIII/06-%20Maruoka.pdf>

Mason, B. (2014). Self-Selected Pleasure Reading and Story Listening for Foreign Language Classrooms. No.57 (247-256). [https://www.researchgate.net/publication/299625913\\_Self\\_Selected\\_Pleasure\\_Reading\\_and\\_Story\\_Listening\\_for\\_Foreign\\_Language\\_Classrooms](https://www.researchgate.net/publication/299625913_Self_Selected_Pleasure_Reading_and_Story_Listening_for_Foreign_Language_Classrooms)

Mason, B. (2019). Guided SSR before Self-Selected Reading. *Shitennoji University Bulletin*, 67, 445-456. [https://www.researchgate.net/publication/339697612\\_Guided\\_SSR\\_before\\_Self-Selected\\_Reading](https://www.researchgate.net/publication/339697612_Guided_SSR_before_Self-Selected_Reading)

Mason, B. y Krashen, S. (2018). American Students' Vocabulary Acquisition Rate in Japanese as a Foreign Language from Listening to a Story. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*. 3 (1) 6-9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojelt/issue/38565/447441>

Mason, B. y Krashen, S. (2020, junio). Story-Listening: A Brief Introduction. [Archivo PDF]. <http://beniko-mason.net/content/articles/202...>

Merinnage, R. (2015). Traditional Methods Versus TPRS: Effects on Introductory French Students at a Medium-Sized Public University in the Midwestern United States. *All Theses, Dissertations, and Other Capstone Projects. Paper 513*. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/513/>

Sari, R. (2013). Is it possible to improve writing without writing practice?. *The International Journal of Foreign Language Teaching* 6-10.

TED. (6 de enero del 2017). What I learned from 100 days of rejection | Jia Jiang [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-vZXgApsPCQ&t=837s>

Thomas, S. (2015). TPRS Lesson Planning. *Center for Accelerated Language Acquisition*.

Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research* 14,2 (1998); pp. 103–135.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Noticing-in-second-language-acquisition-%3A-a-review-Hua/c46cf4f0c1a4f3c5cda5d8537637f9c43ec44a62>

Padilla, D.; Martinez, M.; Pérez, M.; Rodríguez, M.; César R. y Miras, F. (2008). La competencia lingüística como ase del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2(1) pp. 177-183.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317019>

# **ANEXOS: MATERIALES**

## Session 1

### Warm-up



### Developing

#### Romance in Times of Covid

Jeremy was highly bored with being locked up during quarantine for so long. | Fortunately, he could see over the rooftops of other buildings from the flat where he lived people doing exciting things. | One day, Jeremy saw a beautiful girl, Tori Cignarella, on the rooftop across the street trying to make the final dance of High School Musical. | Jeremy wanted to get in touch with her, but he had to manage to maintain social distancing, so, he wrote his number on a piece of paper and taped it to his drone. | The next step was to send the drone across to her rooftop. | So once the drone got to where Tori was, she picked up the drone and Jeremy got a text from her an hour later, | and from that moment the two did not stop sending messages all day. | The next morning, he had a brilliant idea and asked her out for dinner. | Tori texted “hi!! Yes – but where and how? We’re quarantined”, | therefore, he sneakily coordinated with her roommate earlier to set it up. | Her roommate brought out a little table on the rooftop and set up Tori’s date a half hour before they were set to have dinner. | He wanted to make sure that it was romantic and intimate, | so he made sure her table there were flowers and a delicious, microwaved dinner for one, and wine. | Jeremy from the balcony

of his apartment and Tori from the roof had a date through a video call. | The date had been going so well, that both of us decided to get into a long-distance relationship with someone who lives across the street from each other. | So far, they had only had virtual contact, but Jeremy wanted a meeting. | Consequently, Jeremy got a water walking ball and got into it along with a bouquet for Tori. | When Tori saw him approaching, she burst out laughing at the funny gesture. | Because everything was closed downtown, they just decided to go for a walk. | They were walking down the street until some policemen stopped them. | The cops asked them if they were the couple that had appeared on the news, to which they said yes. | Wherefore, the cops asked them if they could take a photo with them, | the couple agreed and together with the cops, they took a photo. | The cops knew Tori and Jeremy because their story was famous on Tik Tok, as Jeremy had shared it. | For many people, the story was very romantic.

## Worksheet

Read the text and choose the correct option to fill the six gaps.

### ROMANCE IN TIMES OF COVID

During quarantine, Jeremy was extremely 1. \_\_\_\_\_ (**thrilled, bored, outraged**) with being locked up for so long. Fortunately he could see over the rooftops of other buildings from the flat where he lived, and often would see people doing exciting things. One day, Jeremy saw a beautiful girl, Tori Cignarella, on the rooftop across the street trying to make the final dance of High School Musical. Jeremy wanted to get 2. \_\_\_\_\_ (**in touch, married, well**) with her, but he had to manage to maintain social distancing, so, he wrote his number on a piece of paper and taped it to his drone. The next step was to send the drone across to her rooftop. So once the drone got to where Tori was, she picked up the drone and Jeremy got a text from her an hour later, and from that moment the two did not stop sending 3.

\_\_\_\_\_ (**emails, messages, flyers**) all day. The next morning, he had a brilliant idea and asked her out for dinner. Tori texted “hi!! Yes – but where and how? We’re quarantined”, another dilemma that Jeremy had to solve. Therefore, he 4. \_\_\_\_\_ (**quietly, in private, sneakily**) coordinated with her roommate earlier to set it up. Her roommate brought out a little table on the rooftop and set up Tori’s date a half hour before they were set to have dinner. He wanted to make sure that it was romantic and intimate, so he made sure her table there were flowers and a delicious, microwaved dinner for one, and wine. Jeremy from the balcony of his apartment and Tori from the roof had a date through a video call. The date had been going so well, that both of us decided to get into a long-distance relationship with someone who lives across the street from each other. So far, they had only had virtual contact, but Jeremy wanted a 5. \_\_\_\_\_ (**face-to-face, living, spontaneous**) meeting. Consequently, Jeremy got a water walking ball and got into it along with a bouquet for Tori. When Tori saw him approaching, she burst out 6. \_\_\_\_\_ (**crying, laughing, complaining**) at the funny gesture. Because everything was closed downtown, they just decided to go for a walk. They were walking down the street until some policemen stopped them. The cops asked them if they were the couple that had appeared on the news, to which they said yes. Wherefore, the cops asked them if they could take a photo with them, the couple agreed and together with the cops, they took a photo. The cops knew Tori and Jeremy because their story was famous on Tik Tok, as Jeremy had shared it. For many people, the story was very romantic.





## Session 2

### Warm-up

#### Romance in Times of Covid

Jeremy was highly bored with being locked up during quarantine for so long. Fortunately, from the flat where he lived, he could see over the rooftops of other buildings and often saw people throwing water balloons at anyone who passed by the street. One day, Jeremy saw a beautiful girl, Tori Cignarella, on the rooftop across the street trying to dance, but because of her two left feet, she lacked coordination. Tori noticed that Jeremy was watching her, so on a piece of the card she wrote: "Why are you looking at me?" and she showed it to him. Jeremy on a piece of cardboard answered: "I fell in love with your uncoordinated feet", in addition, he wrote down his phone and from that moment the two texted the whole day. The next morning, he had a brilliant idea and asked her out for dinner. Tori texted "hi!! Yes – but where and how? We're quarantined". He sneakily coordinated with her roommate earlier to set it up. Her roommate brought out a little table and set up Tori's date a half hour before they were set to have dinner. He wanted to make sure that it was romantic and intimate, so he made sure her table there was a tray with a lid. When Tori lifted the lid, to her surprise there were three coupons, one for Chinese food, one for Mexican food, and another for sushi. Jeremy seeing her confused immediately texted: "I wasn't sure you might like it, so pick one and order it by Rappi". The date had been going so well, that both of us decided to get into a long-distance relationship with someone who lives across the street from each other. So far, they had only had virtual contact, but Jeremy wanted a face-to-face meeting. So, Jeremy got a quarantine suit and put it on, he also decided to take with him another one for Tori, plus a tape recorder. When Tori saw him approaching, she burst out laughing. Once Tori put on her suit too, they just decided to walk, but they stopped in a park, there Jeremy decided to play the tape recorder and next invited Tori to dance with him. Some people passing around stopped to watch them because it was something very unusual. Even some policemen stopped to watch. The cops asked them if they were the couple that had appeared on the news, to which they said yes. So, the cops asked them if they could take a picture with them. The couple agreed and together with the cops, they took a picture. The cops knew Tori and Jeremy because their story was famous on Tik Tok, as Jeremy had shared it. For many people, the story was very romantic.

## Session 3

### Developing

There was a 14-year-old boy called Roy who met Bill Gates when he gave a lecture at his school. | He was so fascinated by his words that he had the big dream to start his own computer company, | to grow it big enough to buy Microsoft. | However, he had a problem. | Earlier years ago, when Roy was 6 years old, he had a bad experience in his classroom. | His teacher at the time had arranged for each student to mention the name of another student, who had to pass to receive a compliment and a gift. | But things went wrong when there were only three students left, including Roy, who returned sad and rejected to their seats. | So, Roy, being a man, still did not achieve his dream. | He was conflicted because sometimes he made decisions based on the 6-year-old boy he was, fearful of rejection, and sometimes he wanted to decide like the 14-year-old dreamer he was. | So, one day, Roy thought: "I can no longer be afraid of rejection. | If I want to start my business, I must be a better leader who overcomes his fears". | So, Roy went to Google and found several psychology articles that didn't help him. | He searched and searched until he found a website [rejectiontherapy.com](http://rejectiontherapy.com). | The therapy consisted of asking for meaningless things in which you were sure to be told no. | So, Roy forced himself to make a video blog requesting things for 100 days. | His first day was to borrow \$100 from a stranger. | So, he left work, approached a security guard, and asked him; obviously the guard said no, so Roy ran away. | But another day that unexpectedly worked out well for him was when he went to Krispy Kreme to ask for doughnuts designed like the Olympic rings. | The cashier, instead of saying no, started drawing the design sketch on a sheet of paper and 15 minutes later, he had his doughnuts. | Another case was when one of her challenges was to get a neighbor to plant the flower that Roy gave him in his garden. | The neighbor immediately refused, but before he closed the door, Roy asked: "Can I know why? | The neighbor explained that he had a dog that would dig up anything in the ground and didn't want to waste the flower, so he advised her to go with the neighbor across the street. | Roy did so, and when the woman opened the door, he was pleased to see her and then said yes to planting the flower in her garden. | He completed his 100-day therapy, overcame her fear, and even taught a college class about rejection, another dream he had, just by asking a college professor. |

## Worksheet

Some words in six sentences have been disordered. Order them to form the sentences and thus complete the story.

### PROJECT TO OVERCOME REJECTION

There was a 14-year-old boy called Roy who met Bill Gates when 1. \_\_\_\_\_ (**his / at / lecture / he / a / gave / school**); he was so fascinated by his words that he had the big dream to start his own computer company 2. \_\_\_\_\_ (**Microsoft / big / to / enough / grow / to / it / buy**). However, he was facing a problem. Earlier years ago, when Roy was 6 years old, he had a bad experience in his classroom. His teacher at the time had arranged for each student to mention the name of another student, 3. \_\_\_\_\_ (**a / pass / receive / had / who / gift / to / compliment / and / to / a**). But things went wrong when there were only three students left, including Roy, who returned sad and rejected to their seats. So, Roy, being a man, still did not achieve his dream. He was conflicted because sometimes he made decisions based on the 6-year-old boy he was, fearful of rejection, and sometimes he wanted to decide like the 14-year-old dreamer he was. Therefore, one day, Roy thought: “ 4. \_\_\_\_\_ (**longer / be / rejection / I / no / of / afraid / can**). If I want to start my business, I must be a better leader who overcomes his fears”. So, Roy went to Google and found several psychology articles that didn't help him; he searched and searched until he found a website [rejectiontherapy.com](http://rejectiontherapy.com). The t“erapy 5. \_\_\_\_\_ (**for / things / asking / meaningless / consisted / of**) in which you were sure to be told no. Thus, Roy forced himself to make a video blog requesting things for 100 days. His first day was to borrow \$100 from a stranger, so, he approached a security guard, and asked him; obviously the guard said no, wherefore Roy ran away. But another day that unexpectedly worked out well for him was when he went to Krispy Kreme 6. \_\_\_\_\_ (**rings / to / ask / designed / like / doughnuts / the / for / Olympic**). The cashier, instead of saying no, started drawing the design sketch on a sheet of paper and 15 minutes later, he had his doughnuts. He completed his 100-day therapy, overcame his fear, and even taught a college class about rejection, another dream he had.

## Session 4

### Warm-up

1. a / Bill Gates / school / met / Roy / lecture / in
2. buying / of / Roy / company / Microsoft / dreamed / his
3. gift / Everyone / receive / a / to / a / compliment / was / and
4. to / and / The / sadly / his / rejected / kid / seat / returned
5. overcome / wanted / to / fears / Roy his
6. the / make / carry out / video blog / himself / and / therapy / to / forces / to / a / He
7. stranger / The / to / borrow / a / first / from / request / was / \$100
8. sketch / of / Olympic / The / a / made / cashier / rings / the

### Developing

1. In Krispy Kreme she has gotten donuts as Olympic rings.
2. He felt intimidated by the tough guard.
3. He was embarrassed for borrowing money from a stranger.
4. The child had a bad experience at school.
5. He was rejected by his classmates and teacher
6. I wanted to be a good leader like Bill Gates, but I was afraid.
7. Fear of rejection can stop you from realizing your dreams.

## Conclusion



cook  
share  
skate  
run  
teach  
want  
try  
quit  
buy

## Session 5

### Warm-up



### Developing

Kevin Ford was a responsible husband, father, and grandfather. | He always put in the effort in his job as an employee at a Burger King franchise. | There was not a single day that he had missed in his entire 27-year career. | How did the restaurant reward him? On an ordinary day, his boss calls Kevin to give him a plastic backpack with various things inside. | One of his co-workers convinced him to record a tik tok while Kevin showed what was in the backpack. | He started pulling out a few pieces of candy, two pens, a key ring, a Starbucks glass, and a movie ticket. | The video went viral thanks to a Twitter user, | and it didn't take long for several outraged comments to appear, as people thought he deserved more. | The news reached the other side of the country where her daughter was, | she didn't think that what he received was fair either, | so she made a fundraising page for her father on the GoFundMe platform explaining the situation and telling people that they were in no way requesting money, | but if someone voluntarily wanted to donate, their donations were welcome. | So far, the foundation has more than \$160,000, including about \$5,000 that comedian actor David Spade wanted to donate after seeing the video. | The video made it to the news and Kevin was invited by NBC news to tell his story. | The program had a surprise for him and while he was recounting his experience, his daughter and his three grandchildren unexpectedly appeared.

## Worksheet

Read the story and answer the questions below.

### FOUNDATION AS REWARD

Kevin Ford was a responsible husband, father, and grandpa. He always put in the effort in his job as an employee at a Burger King franchise so much so that any day that he had missed in his entire 27-year career. How did the restaurant reward him? On an ordinary day, his boss calls Kevin to give him a plastic backpack with various things inside, that was his reward for never missing. One of his co-workers convinced him to record a TikTok while Kevin showed what was in the backpack. He started pulling out a few pieces of candy, two pens, a key ring, a Starbucks glass, and a movie ticket. That video went viral thanks to a Twitter user, and it didn't take long for several outraged comments to appear, as people thought he deserved more. To justify itself, the Burger King company published on networks that this was the company's essence to show appreciation and affection for its employees. The news reached the other side of the country where her daughter was, she didn't think that what he received was fair either, so she made a fundraising page for her father on the GoFund'e platform explaining the situation and telling people that they were in no way requesting money, but if someone voluntarily wanted to donate so he could visit his grandchildren their donations were welcome. So far, the foundation has more than \$160,000, including about \$5,000 that comedian-actor David Spade wanted to donate after seeing the video. The video made it to the news and Kevin was invited by NBC news to tell his story. The program had a surprise for him and while he was recounting his experience, his daughter and his three grandchildren unexpectedly appeared, the wonder that he longed for the most.

1. What was people's opinion and reaction to seeing TikTok?
2. Which celebrity contributed money to the foundation?
3. What did Kevin want most?
4. What do you think Kevin's colleague thought when he saw his reward?
5. Do you think Kevin was outraged by showing his gifts on TikTok?

## Session 6

### Warm-up

- key ring
- donate
- viral
- grandchildren
- outraged
- foundation
- comedian
- employees

## Session 7

### Developing

One day like another Julio was on his way to the school where he taught maths to guys. | Most of the time he was a punctual teacher | but that day he was a little late because of the 4-hour-long journey from home to school. | He thought there would be an assembly with his colleagues. | However, he was not expecting a big surprise from his students. | When he arrived at the school, he was greeted by all the students and staff. | They showed him a video in which they pointed out that he was patient and resourceful as a teacher, that he brought out the best in them so that they would really learn and that he always made the effort to travel a long distance to get to school. | After the video, amidst hugs and cheers, his students presented him with a car, with a year's insurance and money for petrol. | The money for this gift came from donations that his students and family organized on social media, as well as events and raffles. | The teacher showed his gratitude and happiness at such a gesture and encouraged his colleagues to teach wholeheartedly.



## Worksheet

Fill each gap with the corresponding word in the box.

### GIFT TO TEACHER

One day like another Julio was on his way to the school where he taught 1. \_\_\_\_\_ to guys. Most of the time he was a punctual teacher, but that day he was a little late because of the 4-hour-long journey from home to school. He thought there would be an 2. \_\_\_\_\_ with his colleagues, however, he was not expecting a big surprise from his students. When he arrived at the school, he was greeted by all the students and staff. They showed him a video in which they 3. \_\_\_\_\_ out that he was patient and resourceful as a teacher, that he brought out the best in them so that they would really learn, and that he always made the effort to travel a long distance to get to school. After the video, amidst hugs and cheers, his students gave him the keys to what would be his new car; pressing the button reveals a navy blue 2019 Mazda that the students were hiding behind them, they also gave him a year's 4. \_\_\_\_\_ and money for petrol. The money for this gift came from donations that his students and family organized on social media, as well as events and 5. \_\_\_\_\_; they managed to raise \$30 thousand dollars. The teacher showed his gratitude and happiness at such a gesture and 6. \_\_\_\_\_ his colleagues to teach wholeheartedly.

encouraged    assembly    raffles    math    insurance    pointed

## Session 8

### Warm-up

One day like another Julio was on his \_\_\_\_\_ to the school where he taught maths to guys. Most of the time he was a \_\_\_\_\_ teacher, but that day he was a little late because of the 4-hour-long journey from home to school. He thought there would be an assembly with his colleagues. However, he was not expecting a big \_\_\_\_\_ from his **students**. When he arrived at the school, he was greeted by all the students and staff. **They showed him a video in which they pointed out that he was patient and \_\_\_\_\_ as a teacher, that he brought out the best in them so that they would really learn and that he always made the effort to travel a long distance to get to school.** After the video, amidst hugs and \_\_\_\_\_, his students presented him with a car, with a **year's insurance and money for \_\_\_\_\_.** **The money for this gift came from \_\_\_\_\_** that his students and family organized on social media, as well as events and raffles. The teacher showed his gratitude and happiness at such a gesture and encouraged his colleagues to teach \_\_\_\_\_.

### Developing

1. Whatever we do we should do it wholeheartedly.
2. The distance between my job and my home is too great.
3. I'm beaten by my 10-hour-long flight.

4. We welcomed him to his surprise party with cheers.
5. I didn't worry about the car because I had insurance.
6. The surgery was paid for thanks to donations from school staff.

## Session 9

### Warm-up



### Developing

Misael was a big influencer in his country and a restaurant owner. | The inspiration for creating his videos and setting up his restaurant was his biggest idol in life, SaltBae, a famous chef. | One day he thought it would be good for his channel to show what it would be like to meet his idol. | So that night, he decided to invite his whole family to one of his idol's restaurants. | Misael had the great opportunity to meet chef SaltBae and thought it would be good to share with him the great inspiration he represented and some of his work. | So, he did and was recording it for his channel. | However, great was his disappointment when the chef replied only "enjoy, go" and turned away. | As if that wasn't enough, Misael paid \$600 for SaltBae to come out and serve them a cut of meat, | but the chef was on his air pods the whole time and didn't say

a word to his guests. | Disappointed by the experience, Misael wrote on his social media that his hero behaved disrespectfully and would not recommend the restaurant at all. | Several internet users empathized with Misael by showing their support in the comments.

## Worksheet

List paragraphs 1 to 4 in the appropriate order to make sense of the story.

### NEVER COUNT ON YOUR HEROES

---

Misael knew that these kinds of restaurants were very prestigious, and therefore very overpriced, but he didn't mind spending a fortune to meet the celebrity of his dreams. Misael had the great opportunity to meet chef SaltBae and thought it would be good to share with him the great inspiration he represented and some of his work.

As if that wasn't enough, Misael paid \$600 for SaltBae to come out and serve them a cut of meat, but the chef was on his AirPods the whole time and didn't say a word to his guests. Disappointed by the experience, Misael wrote on his social media that his hero behaved disrespectfully and would not recommend the restaurant at all. Several internet users empathized with Misael by showing their support in the comments.

So, he shared with the chef some photos and videos of his work as well as expressed some emotional words about what it meant to him and was recording it for his channel. However, great was his disappointment when the chef replied only "enjoy, go" and turned away. In one of the videos, it is observed that even the waiter behind them is paying more attention and looks more moved than SaltBae himself.

Misael was a big influencer in his country and a restaurant owner. The inspiration for creating his videos and setting up his restaurant was his biggest idol in life, SaltBae, a famous chef. One day he thought it would be good for his channel to show what it would be like to meet his idol, so that night, he decided to invite his whole family to one of his idol's restaurants.

## Session 10

### Warm-up

1	Misael was a big influencer in his country and a restaurant owner.
2	The inspiration for creating his videos and setting up his restaurant was his biggest idol in life, SaltBae, a famous chef.
3	One day he thought it would be good for his channel to show what it would be like to meet his idol, so that night, he decided to invite his whole family to one of his idol's restaurants.
4	Misael knew that these kinds of restaurants were very prestigious, and therefore very overpriced, but he didn't mind spending a fortune to meet the celebrity of his dreams.
5	Misael had the great opportunity to meet chef SaltBae and thought it would be good to share with him the great inspiration he represented and some of his work.
6	So, he shared with the chef some photos and videos of his work as well as expressed some emotional words about what it meant to him and was recording it for his channel.
7	However, great was his disappointment when the chef replied only "enjoy, go" and turned away.
8	In one of the videos, it is observed that even the waiter behind them is paying more attention and looks more moved than SaltBae himself.
9	As if that wasn't enough, Misael paid \$600 for SaltBae to come out and serve them a cut of meat, but the chef was on his AirPods the whole time and didn't say a word to his guests.
10	Misael wrote on his social media that his hero behaved disrespectfully and would not recommend the restaurant at all.
11	Several internet users empathized with Misael by showing their support in the comments.

---

1	Misael was a big influencer in his country and a restaurant owner.
2	The inspiration for creating his videos and setting up his restaurant was his biggest idol in life, SaltBae, a famous chef.
3	One day he thought it would be good for his channel to show what it would be like to meet his idol, so that night, he decided to invite his whole family to one of his idol's restaurants.
4	Misael knew that these kinds of restaurants were very prestigious, and therefore very overpriced, but he didn't mind spending a fortune to meet the celebrity of his dreams.
5	Misael had the great opportunity to meet chef SaltBae and thought it would be good to share with him the great inspiration he represented and some of his work.

6	So, he shared with the chef some photos and videos of his work as well as expressed some emotional words about what it meant to him and was recording it for his channel.
7	However, great was his disappointment when the chef replied only “enjoy, go” and turned away.
8	In one of the videos, it is observed that even the waiter behind them is paying more attention and looks more moved than SaltBae himself.
9	As if that wasn’t enough, Misael paid \$600 for SaltBae to come out and serve them a cut of meat, but the chef was on his AirPods the whole time and didn’t say a word to his guests.
10	Misael wrote on his social media that his hero behaved disrespectfully and would not recommend the restaurant at all.
11	Several internet users empathized with Misael by showing their support in the comments.

1	Misael was a big influencer in his country and a restaurant owner.
2	The inspiration for creating his videos and setting up his restaurant was his biggest idol in life, SaltBae, a famous chef.
3	One day he thought it would be good for his channel to show what it would be like to meet his idol, so that night, he decided to invite his whole family to one of his idol’s restaurants.
4	Misael knew that these kinds of restaurants were very prestigious, and therefore very overpriced, but he didn’t mind spending a fortune to meet the celebrity of his dreams.
5	Misael had the great opportunity to meet chef SaltBae and thought it would be good to share with him the great inspiration he represented and some of his work.
6	So, he shared with the chef some photos and videos of his work as well as expressed some emotional words about what it meant to him and was recording it for his channel.
7	However, great was his disappointment when the chef replied only “enjoy, go” and turned away.
8	In one of the videos, it is observed that even the waiter behind them is paying more attention and looks more moved than SaltBae himself.
9	As if that wasn’t enough, Misael paid \$600 for SaltBae to come out and serve them a cut of meat, but the chef was on his AirPods the whole time and didn’t say a word to his guests.
10	Misael wrote on his social media that his hero behaved disrespectfully and would not recommend the restaurant at all.
11	Several internet users empathized with Misael by showing their support in the comments.

## Session 11

### Developing

In the middle of a Christmas meeting, six colleagues agreed to exchange expensive gifts. | They gave each other gifts of \$500. | However, when it was Nicolas' turn, he opened the Christmas bag and took out a cup containing peanuts and a small wrapper. | Nico began to complain to his classmates because they had agreed that the gift should cost a minimum of \$500. | His gift-giving partner explained that there were also some very tasty chocolates inside as well, | but Nico was not satisfied with that and continued to grumble and complain. | His partner kept insisting that he was not checking the gift properly. | Nico saw the cup, took out the peanuts and saw nothing special, | and the angrier he got, he started shouting rudeness. | Because his partner couldn't calm him down, | he offered him a deal where he would give him the \$500 in cash in exchange for Nico returning the mug. | Nicolas gladly accepted, returned the mug and received the \$500. | However, his partner advised him: "Never judge a book by looking at its cover alone," | and as he said this, he pulled out the wrapper inside the mug containing \$2000. | Nicolas, seeing this, was frustrated.



## Worksheet

Four sentences have been removed from the story. Choose from the sentences A-D the one which fits each gap (1-6).

### NOTHING IS WHAT IT SEEMS

For a Christmas meeting, six colleagues agreed to exchange expensive gifts, the cost would be \$500. 1. \_\_\_\_\_ . However, when it was Nicolas' turn, he opened the Christmas bag and took out a cup containing peanuts and a small wrapper. Nico began to complain to his classmates because they had agreed that the gift should cost a minimum of \$500. 2. \_\_\_\_\_. His partner kept insisting that he was not looking through the gift properly. Nico saw the cup, took out the peanuts, and saw nothing special, therefore angrier he got, and he started shouting rudely. 3. \_\_\_\_\_. Nicolas gladly accepted, returned the mug, and received the \$500. However, his partner advised him: 4. \_\_\_\_\_. Nicolas, seeing this, was frustrated.

A) "Never judge a book by looking at its cover alone", and as he said this, he pulled out the wrapper inside the mug containing \$2000.

B) His gift-giving partner explained that there were also some very tasty chocolates inside as well, inviting him to look through well, but Nico was not satisfied with that and continued to grumble and complain.

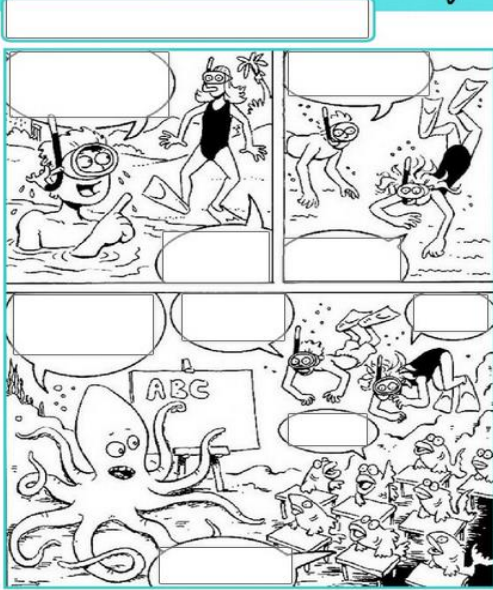
C) Because his partner couldn't calm him down, he offered him a deal where he would give him the \$500 in cash in exchange for Nico returning the mug.

D) Each person had already distributed and opened their gift. Some gifts were perfumes, watches, or party bags.

# Session 12

## Developing

### CREATIVE WRITING Comic Strip 6



### CREATIVE WRITING Comic Strip 9

