



**ULPGC**

**Universidad de  
Las Palmas de  
Gran Canaria**

**Facultad de  
Traducción e Interpretación**



*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

*Facultad de Traducción e Interpretación*

*Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y  
Empresariales Docencia de español como lengua extranjera*

**Curso académico 2020-2021**

**MATERIAL CURRICULAR PARA ESTUDIANTES  
ADOLESCENTES DE ELE EN ESCOCIA EN EL  
CONTEXTO ESCOLAR A TRAVÉS DEL *TEACHING*  
*PROFICIENCY THROUGH READING AND*  
*STORYTELLING***

**Alba Rodríguez Rodríguez**

**Tutora**

**María Teresa Cáceres Lorenzo**

## RESUMEN

En los últimos años ha surgido una explosión de innovación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de idiomas. En el camino hacia la reconstrucción se encuentra Escocia, quien ha puesto sus esfuerzos en la mejora del sistema educativo a través del *Curriculum for Excellence*. A pesar de esto, se ha percibido un descenso en el número de estudiantes que apuestan por los idiomas en Secundaria. A esto hay que añadir la brecha informativa que provoca que aquellos que hablen español no puedan acceder a nuevos conocimientos sobre métodos dado que muchos documentos están en inglés, lengua franca de la investigación. En este estudio se propone la puesta en práctica del método *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling*, creado por Blaine Ray, en las clases de español como lengua extranjera de un grupo de 20 alumnos escoceses del primer curso de Secundaria dentro del sistema educativo público. Este método nace a partir del Enfoque natural de Stephen Krashen y la Respuesta física total de James Asher. Se centra en la transmisión de aducto comprensible por medio de la narración de historias. En este trabajo de fin de máster se ha creado un material curricular que ponga fin al descenso de la motivación interna de los estudiantes. Igualmente, se espera que docentes españoles puedan disponer una guía explicativa del método TPRS.

Palabras clave: enseñanza, Escocia, Secundaria, TPRS, español como lengua extranjera.

## ABSTRACT

Over the last decades, there has been an innovative explosion in the field of teaching and learning modern languages. In the path to a reconstruction, Scotland has improved its educational system by means of its *Curriculum for Excellence*. Despite the efforts, it has been noticed a decrease in the number of students enrolling in modern languages courses in Secondary education. Moreover, those whose mother tongue is Spanish, who are interested in learning about new methodologies, are not able to reach certain information due to the fact that it is written in English, the lingua franca of researching. In this study, it is proposed the implementation of the method *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling*, created by Blaine Ray, in the Spanish as a foreign language class of a group of 20 Scottish students in the public system. This method originated from Stephen Krashen's Natural Approach and James Asher's Total Physical Response. It is focused in the transmission of comprehensible input through storytelling. In this final master's project, a syllabus is proposed as a means to solve the students' decreasing interest. To the same extent, it is hoped that Spanish teachers can have access to a theoretical guide on TPRS.

Key words: teaching, Scotland, Secondary education, TPRS, Spanish as a foreign language.

## Índice

<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
1.1. Justificación de la investigación .....	1
1.2. La enseñanza de lenguas en Escocia.....	3
1.2.1. <i>El español en el sistema educativo escocés</i> .....	6
1.3. Objetivos.....	6
1.4. Metodología de la investigación .....	7
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO</b> .....	9
2.1. Introducción al método TPRS.....	9
2.2. Las bases del TPRS.....	9
2.1.1. <i>El TPR de James Asher</i> .....	9
2.1.2. <i>El Enfoque natural y la teoría de adquisición de L2 de Stephen Krashen</i> ...	11
2.3. El TPRS en la actualidad .....	13
2.3.1. <i>La estructura de una clase</i> .....	16
2.4. Estado de la cuestión: investigación sobre el TPRS .....	18
2.4.1. <i>Estudios empíricos comparando el TPRS con otros métodos</i> .....	19
2.4.2. <i>Estudios empíricos sobre el TPRS aplicado en el aula</i> .....	19
2.4.3. <i>Artículos descriptivos, capítulos y trabajos sobre el TPRS</i> .....	20
<b>CAPÍTULO 3. MATERIAL CURRICULAR</b> .....	21
3.1. Nivel de español y destinatarios .....	21
3.2. Temporalización .....	22
3.3. Objetivos y contenidos.....	23
3.3.1. <i>Objetivos</i> .....	23
3.3.2. <i>Contenidos</i> .....	24
3.4. Método de aprendizaje.....	30
3.5. Evaluación .....	31
3.6. Materiales.....	32
3.7. Programación didáctica.....	32

<i>Unidad 5. Gente en forma</i> .....	33
<i>Unidad 6. Gente que come bien</i> .....	37
<i>Unidad 7. Gente que trabaja</i> .....	41
<i>Unidad 8. Gente que viaja</i> .....	45
<i>Unidad 9. Gente de ciudad</i> .....	48
<i>Unidad 10. Gente y fechas</i> .....	52
<b>CONCLUSIONES</b> .....	56
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	58

# CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Justificación de la investigación

El presente trabajo de fin de máster gira en torno al uso del método *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling* (TPRS) y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de español como lengua extranjera (ELE) en Escocia, país europeo que ha suscitado mi interés por cuestiones de afinidad laboral.

Esta investigación ha surgido, en primer lugar, de la necesidad de adaptación al contexto actual de enseñanza de lenguas. Vivimos en una continua evolución de los métodos y enfoques de enseñanza, ponemos en cuestión una gran diversidad de prácticas que hasta el momento se creían apropiadas y efectivas, y los docentes están sometidos a la presión de la innovación, la necesidad de cambiar, renovarse y mantener en sus alumnos una constante línea de interés. Como establecen Muzammill y Andy (2017: 20), un profesor de idiomas debería ser capaz de seleccionar el método que sus estudiantes necesiten basándose en sus necesidades e intereses. Hoy, además de estas necesidades e intereses propios de cada grupo de alumnos, más que nunca debe haber un foco en el principal factor que determina que estos aprendientes de un idioma deseen continuar su aprendizaje e involucrarse en él: la motivación. Las clases monótonas con gran contenido gramatical deben empezar a ser sustituidas por métodos que propongan un entorno libre de presión donde se mantenga un hilo de interés. En este trabajo se propone el TPRS como uno de los métodos que pueden ayudar a mejorar esta búsqueda de la atención de los estudiantes.

Además del gran pilar que sustenta la continuación de los estudios de idiomas, nos encontramos con una brecha en la información que los profesores de ELE/L2 tienen a su alcance con respecto al método TPRS. Uno de los pasos más esenciales a la hora de mejorar las sesiones de español debe ser estar siempre en contacto con las nuevas investigaciones sobre la enseñanza de idiomas. El docente debe tener la responsabilidad de informarse para proporcionarle a los aprendientes una buena educación. Actualmente, muchos ya tienen un manejo del inglés, la lengua franca de la investigación en el siglo XXI, bastante adecuado. Sin embargo, aquellos que todavía no posean la competencia adecuada en inglés para poder leer y comprender las nuevas publicaciones en el campo de la educación no van a poder acceder a mucha de esta información escrita en inglés. La empatía y el deseo de poder llegar a todos y cada uno de los docentes cuya lengua materna es el español es otro de los motores de este trabajo de fin de máster. Solamente se necesita

hacer una búsqueda en la web sobre el método TPRS para descubrir que la mayoría de los estudios están en lengua inglesa. Indudablemente, esta es una de las razones por las que poco se escucha hablar del método en los países hispanohablantes.

Pasando al campo de la enseñanza de idiomas a los adolescentes en el contexto escolar escocés, nos percatamos de que los recientes informes del anuario en línea *El mundo estudia español* llaman la atención al fenómeno más reciente en la Educación Secundaria. En la última edición (2020: 588) se señala lo siguiente:

La enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años en el Reino Unido ha estado marcada por una paulatina pérdida de importancia que se ha traducido en un declive del número de alumnos que cursan idiomas en la Educación Secundaria y en las instituciones de Educación Superior. (...) Las encuestas al profesorado y a los responsables educativos de los centros incluidas en este mismo informe revelan la opinión de que el Brexit ha generado un impacto negativo en la motivación del alumnado para aprender lenguas.

Ya desde la edición de 2018, los datos apuntaban a que con la llegada del tercer curso de Secundaria (S3)<sup>1</sup>, el número de matrículas en lenguas modernas estaba descendiendo al dejar de ser obligatorio el aprendizaje de una lengua extranjera. Tras la publicación del informe *Policy Briefing on Languages, Business, Trade and Innovation*, elaborado por la Cámara de los Comunes (Parlamento británico) se va a impulsar una estrategia de refuerzo para aumentar “la presencia de las lenguas modernas en los distintos niveles educativos, tanto en el currículum como en los exámenes nacionales” (Ministerio, 2020: 589). Más que nunca, después del Brexit el propio gobierno británico se ha percatado de la importancia de los idiomas en el ámbito comercial, para obtener oportunidades de negocio e innovación (Ministerio, 2020: 588). Teniendo en cuenta esto, es claramente necesario confeccionar nuevas líneas de educación y adoptar nuevas actitudes en el campo de la enseñanza de lenguas para evitar que los estudiantes escoceses abandonen sus estudios de una tercera lengua, la cual se lleva aprendiendo desde el quinto curso de Primaria (P5)<sup>2</sup> y continúen en S3 y S4.

De acuerdo con los informes de *El mundo estudia español* (2020: 605), dentro de este descenso, el español, paradójicamente, está creciendo. Se afirma que “la cifra de quienes optan por examinarse de español en *National 5* ha aumentado en un 49% entre 2014 y 2020”. Estos exámenes nacionales se realizan en los tres últimos años de Secundaria, comenzando en S4 con el *National 5*, siguiendo en S5 con *Higher* y finalmente, en S6, el *Advanced Higher*. A día de hoy todavía es necesaria la promoción del español con el fin

---

<sup>1</sup> En el sistema educativo escocés hay seis cursos en Secundaria. Se denominan como S1 (primer año), S2 (segundo año), S3 (tercer año), S4 (cuarto año), S5 (quinto año) y S6 (sexto año).

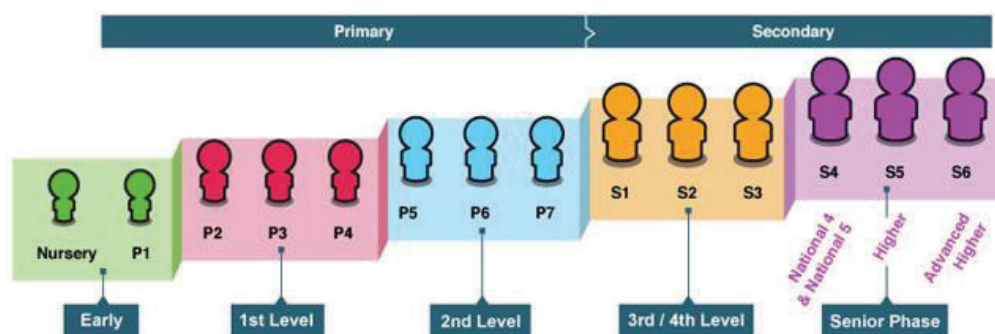
<sup>2</sup> En Escocia hay siete cursos de Educación Primaria. P1 corresponde al primer año de Primaria, P2 al segundo y así sucesivamente hasta el séptimo (P7).

de evitar el descenso de matrículas y aumentar el interés por este idioma en todo el territorio de Escocia.

A la vista de lo anterior, nuestra propuesta de investigación de este método se llevará a cabo en el contexto escolar público, donde estudiantes anglófonos de 13 años en el primer curso de Educación Secundaria (S1) se enfrentarán a la continuación de sus estudios de una tercera lengua extranjera<sup>3</sup> que deberán estudiar de cara al periodo de pruebas de certificación de Educación Secundaria Obligatoria. Los estudiantes en el primer curso de Secundaria deben empezar a trabajar con el nivel A2 de la lengua (equivalente al nivel 3 en Escocia), ya es requerido antes de examinarse de este examen nacional que el alumno haya superado los dos primeros niveles (A1 y A2) y, por lo tanto, sea un usuario básico de la lengua. En la Figura 1 se puede observar el sistema de niveles por curso académico, aplicables a todas las asignaturas, en el sistema educativo escocés.

**Figura 1**

*Progresión de niveles curriculares en el Curriculum for Excellence.*



*Nota.* El gráfico representa la escala de cinco niveles que los alumnos van alcanzando en el sistema educativo de Escocia a medida que avanzan los cursos. Adaptado de *CfE Levels* [Fotografía], por *BBC Scotland*, 2011, [http://www.bbc.co.uk/scotland/learning/curriculum\\_for\\_excellence.shtml](http://www.bbc.co.uk/scotland/learning/curriculum_for_excellence.shtml).

## 1.2. La enseñanza de lenguas en Escocia

Escocia proporciona el derecho a la educación a todos los niños de la nación desde los tres hasta los diecisiete años. Las políticas educativas y las prácticas pedagógicas están actualmente regidas por el *Curriculum for Excellence*, un “documento que recoge una filosofía educativa centrada en las experiencias y los resultados a los que todos los niños y jóvenes escoceses tienen derecho” (Ministerio, 2020: 597) y que, además, “persigue homogeneizar el nivel de la educación en las escuelas sostenidas con fondos públicos” (Ministerio, 2021: 25). Este currículo está dividido en dos partes: *broad general education*

<sup>3</sup> En el sistema educativo escocés la LM de los estudiantes (inglés) se denomina la primera lengua. Durante la Educación Primaria se introduce una lengua extranjera, la segunda lengua. A partir del quinto curso de primaria, denominado P5, se añade otra lengua extranjera, considerada como la tercera lengua.



y *senior phase*. La educación general o *broad general education* comienza a los tres años y continúa hasta el final de S3. Durante la segunda etapa o *senior phase*, desde S4 hasta S6, los estudiantes deben asistir a exámenes oficiales en los últimos tres años para poder acceder a una educación superior (*The Scottish, n.d.*). Para comprender mejor la estructura del sistema educativo, la Figura 2 muestra una comparación entre el sistema educativo escocés y español y sus equivalencias.

**Figura 2**

*Esquema del sistema educativo en Escocia y España.*

Edad	Curso	Examen	Equivalente sistema educativo español
5	P1		Tercero de infantil
6	P2		Primero de primaria
7	P3		Segundo de primaria
8	P4		Tercero de primaria
9	P5		Cuarto de primaria
10	P6		Quinto de primaria
11	P7		Sexto de primaria
12	S1 (First Year)		Primero de la ESO
13	S2 (Second Year)		Segundo de la ESO
14	S3 (Third Year)		Tercero de la ESO
15	S4 (Fourth Year)	National 5	Cuarto de la ESO
16	S5 (Fifth Year)	Higher Grades	Primero de Bachiller
17	S6 (Sixth Year)	Advanced Highers	Segundo de Bachiller

*Nota.* Esta figura se ha adaptado de *Esquema del sistema educativo en Escocia* [Fotografía], por Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021, <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-para-auxiliares-de-conversacion-espanoles-en-el-reino-unido-2021-2022/ensenanza-lengua-espanola/25221>. CC0 1.0.

El Ministerio de Educación (2020: 596) explica que al ser el *Curriculum for Excellence* un currículo abierto, no establece la obligatoriedad de cursar ciertas asignaturas o la carga lectiva que estas han de tener, ya que prefiere el término “derecho a la formación” (*entitlement*). Es por esto que las asignaturas de lenguas extranjeras no tienen a día de hoy carácter obligatorio, pero el sistema educativo debe asegurar que todos los estudiantes tengan el derecho a acceder a ellas a lo largo de las dos fases educativas.

En 2021 se publica el documento *Language Learning in Scotland: A 1+2 Approach*, documento que aconseja que se introduzca una lengua extranjera desde el primer curso de Primaria (P1) y una segunda lengua a partir del quinto curso (P5). En cuanto a la Educación Secundaria, el derecho a recibir formación en una LE se extiende a los dos primeros años (S1 y S2). Al llegar a Secundaria, el alumno puede elegir una de las dos

lenguas que estudió en Primaria para continuar su formación. Sin embargo, a partir del cuarto curso (S4) escoger una asignatura de lenguas es opcional y esta materia compite con otras (Ministerio, 2020: 598), razón por la que las lenguas modernas se han dejado de lado. El número de asignaturas a cursar se va reduciendo desde S1 y es por esto que es necesario fomentar y promover el aprendizaje de lenguas en Escocia (sobre todo en S3).

Según los informes de *El mundo estudia español* (Ministerio, 2020: 599), el hecho de que en los tres últimos años de Secundaria haya exámenes nacionales determina que en muchas ocasiones los alumnos no escojan asignaturas de idiomas debido a la falsa creencia de que estas son más complicadas. Además de esto, tenemos que añadir que la forma de agrupar los bloques de asignaturas también condiciona a los alumnos, porque una asignatura de lenguas puede coincidir con otra asignatura y aquí, se sienten obligados a priorizar.

Las lenguas disponibles para estudiar dentro del sistema educativo escocés son francés, alemán, español, italiano, gaélico, urdu, mandarín o cantonés. La elección, en especial, de la primera lengua extranjera que se enseña en Primaria (L2) está en manos del personal de Primaria y Secundaria. También, la elección depende de las capacidades y recursos de la institución para enseñar estas lenguas (Education Scotland, 2021a).

Con respecto al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), Broek y Ende (2013: 69), en un documento elaborado para el Comité de cultura del Parlamento Europeo, declaran que, por el momento, ni los manuales utilizados en el sistema educativo para la enseñanza de idiomas ni los programas de formación del profesorado lo utilizan. Sin embargo, el *Curriculum for Excellence* sí ha contemplado el MCER a la hora de crear sus propios niveles de referencia o rúbricas, denominados *benchmarks* (desde el nivel 1 hasta el 4). En el documento *Curriculum for Excellence: Modern Languages, principles and practice* (2021: 6) se establece lo siguiente:

*Curriculum for Excellence levels have been linked to those being developed as part of the CEFR so that the level of competence achieved by learners will have a European-wide equivalence. The CEFR comprehensively describes what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and defines levels of proficiency which allow learners' progress to be measured at each stage of learning on a lifelong basis. [Los niveles establecidos por el Curriculum for Excellence están unidos a aquellos desarrollados por el MCER con el objetivo de que el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes tenga una equivalencia dentro del contexto europeo. El MCER describe lo que los estudiantes de lenguas deben aprender a hacer para poder utilizar la lengua en la comunicación y define los niveles de dominio que permite que se pueda medir el progreso de los estudiantes en cada fase del aprendizaje.]*

Existen *benchmarks* para cada asignatura, incluida la de lenguas extranjeras. En este caso, el nivel exigido para alcanzar en la L2 y L3 es el nivel 4, equivalente al nivel de usuario básico en el MCER (Education Scotland, 2021b: 5).

### ***1.2.1. El español en el sistema educativo escocés***

Desde la aplicación del sistema 1+2, el español ha ido ganando importancia gracias a la introducción de una segunda lengua extranjera (L3). Anteriormente, el francés y el alemán han sido las L2 y L3 más escogidas en Primaria y Secundaria, pero en los últimos años, según los datos recogidos por el Ministerio de Educación en “La enseñanza del español en el Reino Unido” (2018: 604), el número ha disminuido dado el interés que ha ido surgiendo hacia el español, que está en pleno crecimiento. Hoy en día, el número de escuelas de Educación Primaria que implementan el enfoque 1+2 ha ido incrementando y, por el momento, acorde a los informes de *El mundo estudia español*, actualmente alrededor del 70% de escuelas ofrecen español como L3 a partir del quinto curso (P5) y solo unas 140 escuelas lo ofertan como la primera lengua extranjera (L2) a partir de los cinco años (P1).

Con respecto a las escuelas de Secundaria, “el español se oferta como L2 en 46 centros y como L3 en 183 centros en el primer tramo de este nivel educativo (S1-S3)” (Ministerio, 2020: 604). Mientras que el profesorado de Primaria tiene un perfil generalista, el profesorado de Secundaria necesita tener unos estudios habilitantes para impartir una especialidad determinada.

### **1.3. Objetivos**

El objetivo principal que persigue este proyecto de investigación aplicada es la creación de material curricular para las sesiones de español en S1 para aquellos estudiantes que hayan introducido desde el curso P5 el español como tercera lengua y hayan continuado sus estudios hasta S1. Se estima que en S1 los alumnos han llegado al segundo nivel de competencia según los puntos de referencia (*benchmarks*) establecidos por el *Curriculum for Excellence* de Escocia (véase Education Scotland, 2017). En este trabajo de fin de máster se va a establecer que la equivalencia al segundo nivel de competencia en el MCER es el nivel A1. Para la creación del material se utilizará el método TPRS, que se centra principalmente en el uso de un aducto o *input* comprensible y la narración oral de cuentos. Con el material se pretende iniciar el camino hacia la obtención del nivel 4 (nivel A2 según el MCER).

El segundo objetivo se centra en paliar la problemática actual de la educación de lenguas extranjeras en Escocia. En especial, nos interesa resolver esta cuestión en el campo del español. Aunque el español esté creciendo como idioma dentro del sistema 1+2, sigue existiendo el problema mayor de desinterés e interrupción de la enseñanza de idiomas en Secundaria a favor de otras asignaturas. Como medida para frenar el descenso

de matrículas en estos cursos superiores en las asignaturas de español, idioma que nos concierne en este trabajo, se propone la utilización del método TPRS como una herramienta que anime a resurgir la motivación interna del estudiantado. Con una apuesta por clases más atractivas y diferentes, se intenta lograr que los alumnos escoceses den una oportunidad al español como parte de su futuro académico y profesional.

El tercer y último objetivo consiste en la creación de un trabajo de fin de máster que analice los orígenes e influencias del TPRS y cuáles son sus principales aplicaciones en la actualidad. Además, la propuesta de material curricular que incluye este proyecto se propone como un contenido que puede ser ampliado o simplemente una guía para las sesiones de español de profesores cuya lengua materna no es el inglés y no pueden acceder al corpus de artículos e investigaciones sobre el TPRS.

#### **1.4. Metodología de la investigación**

La metodología seguida para la creación de material curricular en el contexto educativo escocés con el método *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling* ha seguido las siguientes fases:

1. Búsqueda bibliográfica. Se ha llevado a cabo un análisis e investigación extensiva acerca del método TPRS y sus raíces, así como el sistema educativo escocés y el currículo que rige la normativa.

2. Creación de material curricular con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2021) y el manual de español que lleva por nombre *Gente hoy* (2013)<sup>4</sup>. Se pretende crear material que esté orientado a aspectos y funciones básicas del español. Atendiendo a este objetivo, se van a adaptar los contenidos de seis unidades didácticas del manual utilizando el método TPRS, en lugar del enfoque más centrado en gramática. Las unidades que se han tenido en cuenta son las siguientes:

- UNIDAD 5. Gente en forma.
- UNIDAD 6. Gente que come bien.
- UNIDAD 7. Gente que trabaja.
- UNIDAD 8. Gente que viaja.
- UNIDAD 9. Gente de ciudad.
- UNIDAD 10. Gente y fechas.

---

<sup>4</sup> Libro del alumno.

3. Redacción de las conclusiones en base a los objetivos propuestos desde un primer momento. Se ha tratado de determinar hasta qué punto se ha cumplido con la principal finalidad del proyecto de investigación aplicada.

## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Introducción al método TPRS

El método que lleva por nombre *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling* fue un método creado en la segunda mitad del siglo XX por Blaine Ray, profesor de español en Estados Unidos. Este método surge de la combinación del TPR (Respuesta física total) de James Asher y elementos del Enfoque natural de Stephen Krashen. Karen Lichtman (2018: 8) comenta que este nuevo conjunto de procedimientos para llevar al aula se inicia durante los últimos años de 1980 cuando Blaine Ray comienza a detectar debilidades en sus clases de TPR al intentar enseñar a sus alumnos un vocabulario abstracto. Es decir, en el punto de partida del inicio del TPRS como *Total Physical Response Storytelling*, se encuentra una dificultad en el aprendizaje. Este término luego será sustituido por el actual, TPRS, al introducir más la lectura en el aula y alejarse del corazón del TPR.

El TPRS se caracteriza principalmente por ser una forma de enseñanza focalizada en el aducto o *input* comprensible. Esto significa que el aprendiente del idioma necesita entender en todo momento lo que está escuchando (Lichtman, 2018: 4). Este procedimiento no se ha utilizado en el contexto europeo, sino que actualmente el TPRS es un método que destaca principalmente en Estados Unidos, donde se celebran numerosas conferencias y talleres para docentes que deseen implantar la metodología en el aula o continuar expandiendo sus recursos y conocimientos.

### 2.2. Las bases del TPRS

#### 2.1.1. El TPR de James Asher

Respuesta física total, el método de enseñanza de lenguas diseñado por el doctor James Asher, permite a los estudiantes interiorizar el lenguaje a través de la asociación de las palabras con movimientos corporales y la respuesta a órdenes en la lengua meta (Taulbee, 2008).

El método fue desarrollado durante la segunda mitad del año 1960 y gana atención, según David Alley y Denise Overfield (2008: 15), en 1970 como respuesta a la insatisfacción pública hacia la forma tradicional de enseñanza de lenguas. Asher tuvo su principal fuente de inspiración en la observación del proceso de aprendizaje de lenguas de sus estudiantes jóvenes. Esto dio lugar, como explica Karen Lichtman (2018: 7), a una reflexión sobre el proceso de la adquisición de una lengua materna en bebés y niños, el cual se basa en la repetición de una oración o frase que los padres dirigen a sus hijos. Es

por esto que James Asher destacó la importancia de exponer a los aprendientes de lenguas a ejemplos contextualizados de la lengua meta, específicamente a través de la escucha (Varguez, 2009: 2). Al igual que en la adquisición de la LM, cuando los niños reciben constantemente estímulos sonoros y responden con movimientos corporales u otras señales a estos estímulos, en el TPR sucede lo mismo. Así, existe un periodo de tiempo en el que niño y aprendiente, ambos en su proceso de adquisición, no producen lenguaje hasta que se ha empezado a asimilar. En este punto es cuando ya son capaces de emitir sonidos con sentido (Shi y Ariza, 2017: 407).

En una sesión de TPR, Lichtman (2018: 7-8) explica que el profesor dirige la clase dando órdenes a la clase entera, a un grupo de estudiantes o a un alumno en particular. La manera en que estos estudiantes entienden el significado de las órdenes es por medio del uso de gestos que hace el profesor, la figura que inicia el mensaje en el aula. Por lo general, el principal beneficio de los gestos unidos a las palabras es que la traducción a la L1 de los estudiantes es innecesaria. En el aula, el profesor puede decir “sentarse” y hacer la acción de sentarse. Después, se dirige a los estudiantes y estos saben qué es lo que tienen que hacer cuando escuchan la palabra “sentarse”. Gradualmente, el profesor deja de ordenar y emitir al mismo tiempo, ya que los estudiantes han interiorizado los conceptos.

Yunlin Shi y Eileen Ariza (2017) han localizado los tres beneficios primordiales del método Respuesta Física Total:

- (a) Una comprensión rápida o inmediata de la lengua meta.
- (b) Retención de conocimientos a largo plazo.
- (c) El nivel de estrés en el aula es inexistente.

En su artículo, Shi y Ariza (2017: 407) resaltan el problema de “la pared del TPR” que encontró Blaine Ray, creador del TPRS, cuando utilizaba en el pasado el método Respuesta Física Total en el aula. Después de un tiempo, Ray descubrió que el interés de sus alumnos de español descendía, ya que en las sesiones solo se dedicaban a responder a órdenes de manera repetida.

Blaine Ray, en 1960, decide innovar el sistema de enseñanza TPR con el objetivo de volver a recuperar el interés de los estudiantes sustituyendo las intervenciones imperativas por las descriptivas. Ray mantiene el aprendizaje subconsciente y el objetivo de enseñar a través de *input* comprensible conectado a las acciones además de incluir historias atractivas que se relacionen con la experiencia personal de los alumnos.

### **2.1.2. El Enfoque natural y la teoría de adquisición de L2 de Stephen Krashen**

Además del método Respuesta Física Total, el TPRS tiene sus raíces unidas al Enfoque natural. El *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes* lo define de la siguiente forma:

El Enfoque natural es una propuesta de enseñanza de lenguas que incorpora los principios naturalistas identificados en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. El aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical. Este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y promueve la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula para que se produzca de manera satisfactoria la adquisición de una segunda lengua. (en línea)

El enfoque fue propuesto por T. Terrel en 1977. Años más tarde, en 1983, Terrel y Krashen publican en conjunto un libro titulado *The Natural Approach*, donde se recogían teorías y principios sobre la adquisición de segundas lenguas. Ambos expertos en la materia recogen aspectos de otros métodos y teorías, como el enfoque comunicativo y la Respuesta Física Total, y crean el Enfoque natural, cuya idea principal es utilizar aducto comprensible y darle más peso al significado que a la gramática (Centro Virtual Cervantes, 2021). Igualmente, y coincidiendo con los principios del TPR, existe un periodo silencioso en el que el aprendiente de una lengua no interviene oralmente. Antes de producir un mensaje en la lengua meta, es esencial que el estudiante se someta a una etapa de escucha y comprensión de la lengua.

Las hipótesis de la teoría de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen conforman el núcleo del Enfoque natural:

- (a) La hipótesis de adquisición/aprendizaje
- (b) La hipótesis del monitor
- (c) La hipótesis del orden natural
- (d) La hipótesis del *input* comprensible
- (e) La hipótesis del filtro afectivo

La hipótesis de adquisición/aprendizaje (a) es una de las hipótesis más fundamentales y más conocida actualmente. Krashen sostiene que hay dos maneras en las que un adulto puede desarrollar la competencia en una segunda lengua. La primera vía es la adquisición de la lengua, un proceso automático que tiene lugar en el subconsciente (Contreras, 2012: 124). Los niños no son conscientes de que están adquiriendo una lengua, simplemente saben que se están comunicando. Así, cuando realmente se adquiere la lengua, no seremos conscientes de las reglas que la rigen. En su lugar, tendremos un “sentimiento de



corrección”: cuando cometemos o escuchamos un error, no sabemos qué regla se está violando. Solo sentimos que un error ha sido cometido.

La segunda vía es el aprendizaje, una acción consciente que implica un conocimiento formal sobre la lengua. Al contrario que la adquisición, implícita, el aprendizaje es el conocimiento explícito (Krashen y Terrel, 1998: 26). La mejor manera de aprender es a través de la enseñanza formal de la lengua.

La hipótesis del monitor (b) establece que el aprendizaje consciente de una lengua está relegado a un segundo plano durante la producción de *output*, una intervención oral. Este solo puede usarse como monitor o editor, ya que al producir oraciones oralmente en una lengua extranjera, estas son iniciadas por el sistema de adquisición y luego entra en acción el conocimiento consciente modificando o reformulando la producción (Krashen y Terrel, 1998: 30-32).

La hipótesis del orden natural (c) tiene relación con la manera y el orden en el que adquirimos el conocimiento. Krashen y Terrel (1998: 28-30) explican que las estructuras gramaticales se adquieren según un orden predecible: ciertas estructuras se adquieren antes y otras se adquirirán más tarde.

La hipótesis del *input* comprensible (d) establece que las personas adquieren (no aprenden) el lenguaje entendiendo el *input* que está ligeramente más allá del nivel de competencia adquirido por el aprendiente. De esta manera, cuando el aprendiente de una segunda lengua ha construido la competencia suficiente a través del *input* comprensible, estará preparado para que la habilidad oral emerja. La expresión oral, aquí, no se puede enseñar directamente, pues surge con el tiempo. El progreso del aprendizaje, entonces, se basa en añadir estructuras nuevas del siguiente nivel a lo que los estudiantes ya conocen. Para que estos entiendan estas nuevas estructuras, nos ayudamos del contexto y la información extralingüística. En resumen, utilizamos el significado para ayudarnos a adquirir la nueva lengua (Krashen y Terrel, 1998: 33). Krashen describe el sistema como  $i + 1$  (nivel actual + un paso más avanzado).

La hipótesis del filtro afectivo (e), según el Centro Virtual Cervantes es “la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y aprendizaje” (2021). Krashen y Terrel (1998) defienden que las mejores situaciones para la adquisición de una lengua son aquellas que exigen bajos niveles de ansiedad.

Para concluir, ambos el TPR y el Enfoque natural resultan ser enfoques que centran la atención en el significado y no en la forma (Numan, 2005) (en Alley y Overfield, 2008).

Mientras que Asher (1969) resaltaba la importancia de exponer a los alumnos a ejemplos contextualizados de la lengua meta, Krashen más tarde desarrolla este principio y le da una base teórica definiendo el concepto de *input* o aducto comprensible como el elemento esencial en la adquisición de una primera y segunda lengua. Alley y Overfield (2008: 16) recuerdan que, a pesar de los aspectos positivos de las dos teorías, también han recibido bastante crítica porque uno de los factores principales para el desarrollo de la competencia oral es la aplicación de reglas gramaticales en contexto.

Encontramos la fundamentación teórica del TPRS en la teoría general de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen, además de en el TPR, explicado previamente. En especial, toma como ideas definitorias del método la hipótesis del *input* comprensible, la hipótesis del filtro afectivo y la hipótesis de adquisición/aprendizaje.

### **2.3. El TPRS en la actualidad**

A principios de 1990, Blaine Ray, un profesor de español de un instituto de California, pone en cuestión su método de enseñanza tradicional basado en el uso de manuales y foco en la gramática tras percibir una monotonía que estaba afectando al rendimiento de los estudiantes. A partir de este momento, decide empezar a utilizar el método Respuesta física total, de James Asher, y para su sorpresa los estudiantes demuestran interés y progreso. Sin embargo, al cabo de un tiempo los niveles de interés disminuyen y el avance en las competencias de la lengua queda estancado, se percibe un claro aburrimiento ocasionado por el uso ilimitado de órdenes que los alumnos tienen que llevar a cabo, y el método deja de ser efectivo. No obstante, Blaine Ray no quiere abandonar el TPR y decide crear nuevas variaciones (Alley y Overfield, 2008: 17).

Karen Lichtman (2018: 8) resalta la principal diferencia entre el TPR y el TPRS, y esta sirve de explicación sobre las nuevas aplicaciones del TPR que Ray llevó a cabo. Mientras que el método de James Asher era altamente efectivo para enseñar y aprender vocabulario concreto, como acciones físicas y objetos presentes en un aula, este no era apropiado para enseñar vocabulario abstracto, como las palabras “democracia” o “echar de menos”. Además, el mismo Ray (2013: 41) declara que con el uso del TPR no alcanzaba el desarrollo propicio de la fluidez en sus estudiantes. Ray quería ir más allá en su enseñanza, y es por esto que crea el TPRS. En 1990, publica un libro de TPRS de nivel inicial en español llamado *Look, I Can Talk*. Más tarde, en 1997, publica junto con Contee Seely el primer libro teórico acerca del método, *Fluency through TPR Storytelling: Achieving real language acquisition in school*. Actualmente, el libro lleva siete ediciones publicadas. Una de las modificaciones principales que se llevan a cabo en las nuevas

ediciones es el cambio del nombre original, *Total Physical Response Storytelling*, a *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling* alrededor del año 2000. Esta nueva denominación se debe a que, a medida que el método se iba renovando y desarrollando, se alejaba ligeramente del modelo TPR incorporando, entre otros aspectos, la lectura como uno de los ejes centrales del método.

Como se ha explicado en los apartados anteriores, *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling* es un método resultante de la combinación del método del doctor Asher, TPR, y del doctor Krashen, la teoría de adquisición de segundas lenguas. El resultado de esta fusión fue el surgimiento de un método que se centra en la importancia de la interacción profesor-estudiante, el uso de un aducto comprensible e historias que mantienen constantemente el interés del aprendiente para propiciar la fluidez en la nueva lengua (TPRSBooks, 2021), siempre en un contexto donde la presión y el filtro afectivo se encuentran en niveles reducidos.

Una clase de TPRS se centra en la narración e interpretación de historias inventadas o reales con el principal fin de desarrollar, en primer lugar, la comprensión oral de los aprendientes y, en segundo lugar, desarrollar la fluidez de estos (Liu, 2018: 144). La actividad implica el uso declarativo y descriptivo del lenguaje y la aplicación del contenido didáctico a las historias de tal manera que, en lugar de explicar cómo se usa el pasado simple explícitamente se ejemplifica a través de estas historias (Ray y Seely, 2004). Este método es abarcable a todos los niveles de la lengua establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia* y a una múltiple variedad de entornos de enseñanza (Liu, 2018: 144).

El profesor, líder, director y diseñador de las sesiones, debe hablar con un lenguaje claro y fácil de comprender, utilizando repetidamente fórmulas del lenguaje que sean interesantes y variadas. En concreto, la repetición es esencial, ya que va a fomentar la adquisición del lenguaje por los estudiantes (Liu, 2018: 146).

Con el método TPRS, profesor y alumnos se ven inmersos en una narración en la que todos pueden ser actores. Las escenas narradas simulan una inmersión lingüística donde los estudiantes interactúan en un proceso de comunicación y comprensión mediante la producción oral y los gestos. No obstante, acorde a Garczynski (2004: 19) la lectura también es crucial para completar el proceso de adquisición.

Karen Lichtman (2018: 9) explica que el TPRS nace a partir tres ideas principales; el TPR, dominio del aprendizaje (la idea de que cada estudiante debería tener el tiempo y

enseñanza necesarios para entender el idioma oralmente) y el rol fundamental del input en la adquisición. Además, establece los ocho principios del TPRS:

1) Los aprendientes necesitan grandes cantidades de input para adquirir la lengua. El input se transmite a través del discurso del profesor y la lectura de textos basados en las historias que esta cuenta.

2) El lenguaje debería ser siempre comprensible. Aunque se utilice la lengua meta en el aula, el profesor debe comprobar que los estudiantes comprenden usando imágenes o vídeos, gestos, nombres propios o preguntas. Siempre se explica el vocabulario utilizando palabras que ellos conocen o dando el significado de las palabras nuevas en la lengua materna de los estudiantes.

3) Los aprendientes deberían aprender solo un pequeño número de las palabras y frases más usadas para alcanzar un buen dominio de la lengua.

4) Las palabras se deberían enseñar en sus formas y contextos más comunes. Los manuales de idiomas tradicionales introducen, por ejemplo, los verbos en infinitivo y proporcionan explicaciones. Al introducir la palabra *estar* en español, un manual incluiría cómo se utiliza esa palabra en todas sus formas dependiendo del sujeto (*estoy, estás, está, estamos...*). Al mismo tiempo se establecería una distinción entre *estar* y *ser*, advirtiendo que estar, en lugar de ser, se usa para los sentimientos. El TPRS, al contrario, no ofrece tales explicaciones sobre todas las posibilidades de uso de una palabra, ya que, con el tiempo, el input proporcionará esa información de forma implícita. Los estudiantes consiguen crear representaciones mentales de las palabras, como sucede en la adquisición de una LM.

5) El alumno y sus intereses deberían ser el foco de las sesiones. En una sesión de TPRS los estudiantes pueden participar libremente eligiendo temas para las historias a narrar. Así, muchas de estas historias presentan a los estudiantes como personajes principales y estos pueden interpretarlas en el aula. Esta situación ayuda a la comprensión del mensaje.

6) Debe haber una repetición constante y variada de las palabras clave. La frecuencia de uso del *input* es esencial en la adquisición de una lengua.

7) Comprensión antes que producción. Lichtman establece que los estudiantes nunca deben ser forzados a producir el lenguaje. Primero, deben crear una representación mental de la lengua y cuando se vean preparados, producirán de forma voluntaria. Es por esto que el TPRS se centra en la comprensión (escuchar y leer) más que en la producción (hablar y escribir).

8) Solo se necesita un tiempo limitado para la producción de los estudiantes.

Se cree que el lenguaje se adquiere mejor al procesar y entender un input comprensible. Así, en las sesiones no se dedica demasiado tiempo al output del estudiante, hablando o escribiendo. El rol que estos tienen durante la clase es hacerle saber al docente en todo momento si están entendiendo.

### ***2.3.1. La estructura de una clase***

Una clase o unidad temática de TPRS se organiza en tres partes: 1) establecer significado, 2) preguntar la historia y 3) lectura.

En el primer paso para abordar un tema o unidad de la planificación didáctica es establecer el significado de estructuras gramaticales mediante gestos, como se ha hecho tradicionalmente en el método Respuesta física total, o la traducción escrita a la LM de los estudiantes. Para esclarecer el significado es ideal el uso de *flashcards*, soportes visuales o incluso, la pizarra (TPRSBooks, 2021). Existen investigaciones que estudian la idea de que es necesario y suficiente enseñar solamente tres estructuras cada día de clase (véase Karen Lichtman, 2018 o Hedstrom, 2012). El fin principal de esta fase es que los alumnos se familiaricen con el vocabulario y frases que van a aparecer en la historia narrada de la segunda parte (Lichtman, 2018: 11)

Litchman (2018: 13) recuerda que en esta primera fase no se enseña gramática. Si un profesor quiere enseñar el pretérito imperfecto en español a sus alumnos, no les explica cómo funciona y cuáles son todas sus combinaciones con otras palabras. Este profesor introduce el tiempo verbal a través un frase o estructura, y puede ir desarrollando o combinando el verbo con otras palabras que los estudiantes conocen. Una vez que el profesor ya ha repetido la estructura verbal en contexto lo suficiente (se calcula que, al menos, unas dieciséis veces), el profesor pasa a hacer preguntas personalizadas a los alumnos. Así, un profesor enseña “Ella quería bailar”, y luego a través de preguntas a los alumnos, se asegura de que aprenden y entienden el significado, mostrando de manera implícita cómo funciona ese tiempo verbal. Algunos ejemplos de preguntas serían: Paul, ¿tú querías bailar ayer?, Elena y María, ¿vosotras queríais bailar en casa?, ¿Quería bailar con alguien o solo?, ¿Con quién quería bailar Mark en su cumpleaños?...<sup>5</sup> De esta manera, las estructuras se pueden utilizar para averiguar información sobre los estudiantes y se

---

<sup>5</sup> Variando las preguntas y su contenido, se está promoviendo la aplicación de la teoría  $i + 1$  de Stephen Krashen.

intercambia información en contextos significativos, ya que profesor y estudiantes se están comunicando. No hay respuesta preestablecida.

La segunda fase de una clase de TPRS corresponde a la historia que el profesor va a narrar con ayuda de los estudiantes. Este es el centro del TPRS y la parte más importante, ya que aquí los estudiantes y el profesor comparten un mismo contexto de comunicación. La historia se construye gracias a las respuestas que los alumnos dan al profesor, que hace preguntas para añadir los detalles a un guion previamente creado. De esta forma, si el mismo esquema narrativo se utiliza con dos grupos de estudiantes diferentes, las dos historias resultantes no serán iguales.

La estructura de la historia principal es la siguiente: hay un problema, hay tres localizaciones principales donde el problema puede ser resuelto, hay una solución (Lichtman, 2018: 14-15). Los detalles que agregan los estudiantes pueden ser el nombre del protagonista, por qué quería bailar (siguiendo el ejemplo anterior), con quién quería bailar, por qué no podía bailar en el primer lugar, cuál es el segundo lugar, cómo llegó hasta ese lugar... Los estudiantes deberían responder con el *input* que ya conocen.

A partir del final de este punto existen múltiples variaciones. El profesor tiene la libertad de elegir acorde a las necesidades de sus alumnos cómo quiere continuar. Las posibilidades de *input* pueden ser: repetir la historia para que los estudiantes la escuchen, repetir la historia colocando errores que los estudiantes deben corregir o incluso dividir la clase en grupos que deben interpretar la historia mientras el profesor la cuenta. Las posibilidades para recibir un *output* de los estudiantes pueden ser: contar la historia de nuevo a un compañero o en grupos, escribir la historia, escribir un final alternativo o escribir la parte de la historia que corresponde a unas imágenes (Lichtman, 2018: 16).

Finalmente, en esta parte, dos de las técnicas más conocidas para desarrollar la historia o ayudar a la comprensión del alumnado es el uso de la técnica *circling* o *pop-up grammar*. La primera consiste en hacer preguntas repetitivas utilizando un detalle de la historia. Sirven para mantener la atención, comprobar que están entendiendo la historia y el *input*, para ayudarles a procesar información y responder o para introducir estructuras adicionales. Estas preguntas pueden ser de respuesta sí/no, esto... o lo otro, preguntas con quién, cómo, cuándo, qué, dónde. También se pueden utilizar afirmaciones o reformulaciones. Por otra parte, *pop-up grammar* son pequeñas píldoras de información gramatical que se utilizan cuando los alumnos tienen problemas al entender cómo funciona la gramática.

La tercera y última fase es la lectura. En la historia presentada para leer los alumnos se van a encontrar con muchas de las estructuras y el vocabulario que han ido aprendiendo a lo largo de las fases anteriores. Hay quienes defienden que los estudiantes en esta parte deben traducir a su LM la historia (TPRSBooks, 2021).

Una vez más, el fin de la tercera sección es proporcionar el mismo aducto, esta vez de forma escrita. El texto para leer puede ser una versión de la historia contada en el aula preparada de antemano o, también, el material puede ser un texto que es comprensible pero que no está ligado al vocabulario enseñado en el aula. En este último tipo de texto, se proporciona un aducto comprensible (al menos la mayor parte), ya que los estudiantes conocen las estructuras y las palabras que aparecen. Karen Lichtman (2018: 17) sugiere, además, que hay la posibilidad de que cada estudiante escoja el texto que quiere leer voluntariamente.

En esta fase, después de la lectura, se pueden proponer actividades como responder preguntas acerca de la historia, contársela a otros compañeros, localizar diferencias entre la historia que se creó en el aula y la del texto, añadir más detalles o contar cómo hubiesen solucionado los problemas que tiene el personaje o personajes.

La forma de planificar el contenido utilizando el método TPRS depende de las preferencias del docente. El libro *Fluency Through TPR Storytelling* sugiere que, de cinco días de clase en la semana, los dos primeros deberían ser utilizados para establecer el significado y preguntar la historia (parte 1 y 2), miércoles y jueves para leer y comentar, y el viernes para evaluar o extender el periodo de lectura. Además, la manera de planificar una unidad didáctica se puede hacer alrededor de un capítulo de la historia principal. Varios capítulos podrían corresponder a una unidad o una unidad podría ser solo un capítulo.

#### **2.4. Estado de la cuestión: investigación sobre el TPRS**

En los últimos diez años ha surgido una línea de investigaciones acerca del método TPRS (Lichtman, 2019: 299). Existen varios repositorios con artículos sobre este método, colecciones de investigaciones y resúmenes de estudios sobre el TPRS en comparación con otras formas de enseñanza, como pueden ser el de Karen Lichtman (2018) o el de Hillary Tejada (2016).

La línea de investigación comienza a finales del siglo XX, en el año 1998, fecha en la que se publica el primer artículo sobre el TPRS. No es hasta el año 2009 cuando aparecen estudios con una base más empírica y cuantitativa.

Karen Lichtman (2018: 300) afirma que el TPRS es el objeto ideal de investigación ya que el método siempre ha estado claramente definido y descrito, dejando de lado las ambigüedades. En cierto modo, es gracias a este factor lo que ha provocado que muchos docentes de idiomas implementen este método de formas distintas, siempre apoyándose en los pilares básicos del TPRS. Además, hay un gran porcentaje de estudios que se inclinan positivamente hacia el uso del método y, actualmente, esto y la fiebre por la innovación en el aula es lo que ha permitido que el cuerpo de investigación siga creciendo.

En este apartado, se va a seguir la división en tres categorías que establece Karen Lichtman (2018: 301) sobre los trabajos de investigación acerca del TPRS: estudios empíricos comparando el TPRS con otro método de enseñanza-aprendizaje, estudios empíricos sobre el TPRS aplicado en el aula y textos descriptivos. Muchos de ellos coinciden en que al aplicar el TPRS en el aula de idiomas, los estudiantes consiguen mejores resultados que los estudiantes bajo un método tradicional en ciertas destrezas del lenguaje.

#### ***2.4.1. Estudios empíricos comparando el TPRS con otros métodos***

De 29 estudios comparativos que analiza Karen Lichtman (2018), una de las conclusiones más importantes a las que se llega es que no hay estudios que muestren una desventaja real del TPRS. Algunos estudios sí muestran ligeras debilidades, pero ninguno define realmente un argumento en contra del uso de este método. En total, 21 estudios se posicionan a favor del TPRS debido a las ventajas que se ha demostrado tener en comparación con los resultados obtenidos tras el uso de otros métodos como el enfoque comunicativo, el método audiolingüe o métodos de enseñanza gramatical tradicionales (véase Watson, 2009; Varguez, 2009; Kariuki y Bush, 2008; Oliver, 2012; Robert y Thomas, 2014; Çubukçu, 2014; Demir y Çubukçu, 2014). En concreto, estas ventajas han sido principalmente que el TPRS beneficia el aprendizaje y retención de vocabulario, la habilidad de hablar en la LE/L2 y el desarrollo de la comprensión lectora (véase Mohammed, 2009; Spangler, 2009). Solo en tareas de comprensión oral y expresión escrita, los estudiantes que han trabajado con el TPRS han tenido, generalmente, los mismos resultados de mejora (véase Dziedzic, 2012, Spangler, 2009).

#### ***2.4.2. Estudios empíricos sobre el TPRS aplicado en el aula***

Karen Lichtman (2019) recoge en este apartado los estudios que no ponen a prueba el TPRS a través de la comparación con otros métodos. Estos estudios se han llevado a cabo basándose en el análisis de grupos de estudiantes que asisten a sesiones donde el



TPRS es el método empleado. Además de descubrir ventajas como las mencionadas en el subapartado anterior (mejora en la expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, comprensión escrita), el mayor hallazgo resulta ser el incremento de la motivación y seguridad de los estudiantes en las aulas.

Tenemos el ejemplo de Printer (2019), quien investiga la motivación en doce institutos que emplean el método TPRS. Printer concluye en que el TPRS contribuye a desarrollar sentimientos de autonomía, competencia, y afinidad, componentes esenciales de la teoría de la motivación intrínseca y la determinación. Espinoza (2015), en su artículo también muestra otro de los casos en los que diversos profesores exponen que el TPRS fomenta una experiencia de aprendizaje que favorece la participación de los aprendientes de un idioma, la motivación y la adquisición del lenguaje consecuentemente.

### ***2.4.3. Artículos descriptivos, capítulos y trabajos sobre el TPRS***

Desde la publicación del libro *Fluency Through TPR Storytelling* por Ray y Seely en 1997 se han publicado numerosos artículos, capítulos y tesis de investigadores o profesores que han tenido una experiencia con el método y han querido describirla o han trabajado en sus propias adaptaciones del método.

Una de las primeras publicaciones fue la de Marsh (1998), quien describía los cinco pasos del TPRS en esa época: TPR, práctica del TPR en pareja, mini historia guiada por el profesor, historia extensa guiada por el profesor e historia del alumno. Otra publicación bastante interesante es la de Cantoni (1999), quien crea un capítulo describiendo el uso del TPRS para enseñar las lenguas de los nativos americanos.

Uno de los trabajos más recientes sobre el TPRS es el de Karen Lichtman, quien publica en 2018 una pequeña guía para la serie *Routledge E-Modules on Contemporary Language Teaching*. Este módulo se centra en la explicación del método y sus principios, además de las técnicas más frecuentes, nuevas versiones del método y los resultados que muestran las investigaciones a lo largo de veinte años.

## CAPÍTULO 3. MATERIAL CURRICULAR

Para la elaboración del esquema de la programación didáctica y la lista de objetivos se ha utilizado la “Programación del curso de español A2.1.” del Centro Internacional de Estudios de Español, perteneciente a la Universitat de les Illes Balears.

Con respecto a la creación del material curricular, los contenidos y determinadas actividades han sido extraídos del libro del alumno de la editorial Difusión *Gente hoy 1* (2013). Las unidades que se han seleccionado son las siguientes:

- UNIDAD 5. Gente en forma.
- UNIDAD 6. Gente que come bien.
- UNIDAD 7. Gente que trabaja.
- UNIDAD 8. Gente que viaja.
- UNIDAD 9. Gente de ciudad.
- UNIDAD 10. Gente y fechas.

Asimismo, el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2021) son las bases sobre las que este material se ha apoyado.

Para la elaboración del material no se ha seguido íntegramente el contenido de *Gente hoy 1* (2013). Este ha sido adaptado al método TPRS, siendo solo conservado el vocabulario y determinadas actividades. Para una mejor experiencia de lectura, se ha proporcionado símbolos que indican qué material ha sido conservado y cuál es la novedad:

 Sin modificación del contenido.

 Novedad: adaptación del contenido.

### 3.1. Nivel de español y destinatarios

Los contenidos se dirigen a un grupo de veinte estudiantes de edades comprendidas entre los 12-13 años que están en proceso de alcanzar el nivel A2.1 en su L3, español.<sup>6</sup> Se estima que los estudiantes que llegan al curso S1 en Escocia y que han continuado estudiando la misma L3, en este caso el español, desde P5 han llegado aproximadamente a un nivel A2.1. Dentro del sistema escocés, este estadio se puede comparar con el nivel 3 en los *benchmarks* para lenguas modernas. Durante la etapa Secundaria, antes de la

---

<sup>6</sup> Las estadísticas nacionales sobre los colegios en Escocia no recogen información acerca del tamaño o número de alumnos en las clases de Educación Secundaria. Se declara que “[s]tatistics on class sizes in the secondary sector are not collected as class size varies widely across subjects” [Las estadísticas sobre el tamaño de las clases en el sector de Secundaria no se recogen dado que el tamaño de las clases varía ampliamente dependiendo de las asignaturas] (Scottish Government, 2020: 15).

llegada de los exámenes nacionales o, al final de la etapa general, los alumnos deberían convertirse en usuarios básicos de la lengua. Aunque no siempre se da esta situación en Escocia, en este trabajo de fin de máster se va a proponer este caso práctico. El MCER (2002: 26) define el nivel A2 de la siguiente forma:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

### 3.2. Temporalización

El curso de español consta de 72 horas de enseñanza y aprendizaje presenciales, a razón de 2 horas semanales a lo largo del curso académico en Escocia, el cual comienza el 18 de agosto de 2021 y finaliza el 1 de julio de 2022.<sup>7</sup> Durante el periodo lectivo, se tratan 6 unidades didácticas cuyos objetivos y contenidos comunicativos habrá alcanzado el alumno a su término. Se van a destinar 12 horas repartidas en 6 semanas a cada unidad, siendo los días de clase de la L3 los miércoles y viernes. Así, el 3 de junio se terminará con todas las unidades didácticas planeadas, quedando un espacio de tres semanas libres que podrían aprovecharse en caso de retraso en la enseñanza de los contenidos, para repaso u otro tipo de actividades.

Los colegios e institutos escoceses no establecen requisitos inamovibles en relación al número de horas que se le debe dedicar a los idiomas cada semana. No obstante, sí se recuerda claramente al equipo docente que, en especial, la experiencia que tienen los alumnos con una L3 debe ser secundaria a la L2. En otras palabras, la L3 debe incluirse como un añadido y no a expensas del tiempo dedicado a la L2 (Education Scotland, 2021a: 5). De esta manera, no es inusual que al echarle un vistazo a los horarios o currículos de ciertos colegios nos percatemos de que en la semana solo se destinan una o dos horas a la L3 en el curso S1,<sup>8</sup> como es el caso de *The James Young High School* o *Douglas Academy* (Scotland's National, 2021). A esto, además, hay que añadir que en el sistema educativo escocés es frecuente que durante un día lectivo solo haya 8 clases de 40 minutos, algunas asignaturas tomando dos sesiones debido a su carácter práctico, o 6

---

<sup>7</sup> Ya que cada autoridad local implanta las fechas de los semestres y las vacaciones, de manera independiente, se ha seleccionado como modelo de referencia el calendario de uno de los condados: *Edinburgh Council*. Disponible en: <https://www.edinburgh.gov.uk/schools/term-dates/2?documentId=11937&categoryId=20074>

<sup>8</sup> También podemos encontrarnos con el caso de que no haya una L3 en el currículo de un curso o que la L3 se dé solo en un periodo corto de dos o tres meses.

clases de 1 hora cada una. En total, la duración de cada semana para los institutos es de 27 horas (Education Scotland, 2021c).

En relación al material curricular, cada una de las seis unidades del libro del alumno de *Gente hoy 1* se compone de cinco secciones. La organización y dedicación del tiempo se refleja en el siguiente esquema:

1. Entrar en materia	Día 1 – establecer significado
2. En contexto	Día 1 – establecer significado Día 2 – preguntar la historia Día 3 – lectura
3. Formas y recursos	Día 1 – establecer significado Día 2 – preguntar la historia Día 3 – lectura
4. Tareas	Día 1 – establecer significado Día 2 – preguntar la historia Día 3 – lectura
5. Mundos en contacto	Día 1 – lectura y actividad(es)
Repaso	1 sesión – mini historias

### 3.3. Objetivos y contenidos

#### 3.3.1. *Objetivos*<sup>9</sup>

Al final del curso del nivel A2.1, el alumno es capaz de:

- Comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de salud, alimentación, empleo, viajes, vivienda y hechos del pasado.

- Captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos y de textos informativos, instructivos, narrativos, descriptivos en presente, pasado y futuro y, además, textos poéticos o en prosa que pueden estar adaptados.

- Leer textos breves y sencillos aplicando diferentes estrategias para conseguir la comprensión e interpretación de lo que necesita.

- Encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios, guías, menús y recetas, listas de la compra, fichas, horarios y calendarios y comprender textos sencillos en presente, pasado y futuro, como conversaciones, correos o reportajes.

<sup>9</sup> Universitat de les Illes Balears (n.d.: 1).

- Comunicarse en tareas habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos relacionados con el presente y el pasado.

- Realizar intercambios sociales comprendiendo lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo y reaccionar ante la intervención del interlocutor teniendo en cuenta el contenido de la comunicación no verbal.

- Utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo en presente, pasado y futuro. Además, es capaz de dar instrucciones, dar y pedir información.

- Escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas y escribir cartas personales, narraciones, descripciones e instrucciones, en presente, pasado y futuro.

### **3.3.2. Contenidos**

Para conseguir los objetivos los alumnos deben aprender a realizar las siguientes funciones lingüísticas por unidad:

UNIDAD 5. Gente en forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender y referirse a descripciones de posturas corporales.</li> <li>- Preguntar y opinar sobre actividades relativas al ejercicio físico.</li> <li>- Hablar sobre hábitos.</li> <li>- Hacer recomendaciones y dar consejos.</li> </ul>
UNIDAD 6. Gente que come bien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolverse en un restaurante.</li> <li>- Descripción y valoración de hábitos alimentarios. Recomendaciones.</li> <li>- Pedir en un restaurante.</li> <li>- Solicitar y dar información sobre un plato.</li> <li>- Dar y entender instrucciones.</li> </ul>
UNIDAD 7. Gente que trabaja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar, entender y pedir información sobre las experiencias.</li> <li>- Opinar sobre ventajas y desventajas de las profesiones.</li> <li>- Razonar opiniones y cualidades necesarias.</li> <li>- Informar sobre habilidades y valorarlas.</li> <li>- Dar y entender información sobre perfiles profesionales</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer una propuesta y razonarla.</li> <li>- Aceptar o rechazar otras propuestas.</li> </ul>
UNIDAD 8. Gente que viaja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender referencias a lugares de una ruta y acciones futuras.</li> <li>- Utilizar fórmulas al teléfono.</li> <li>- Pedir y dar información: hora y fecha.</li> <li>- Utilizar fórmulas frecuentes en los hoteles.</li> <li>- Dar información sobre rutas.</li> <li>- Referirse a horarios.</li> <li>- Obtener información sobre hoteles.</li> <li>- Reservar billete y hotel.</li> <li>- Razonar ventajas e inconvenientes.</li> </ul>
UNIDAD 9. Gente de ciudad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer valoraciones, establecer prioridades personales e informar sobre ellas.</li> <li>- Describir una ciudad.</li> <li>- Hacer valoraciones y comparaciones.</li> <li>- Expresar opiniones, acuerdo y desacuerdo y ventajas e inconvenientes.</li> <li>- Expresar gustos y deseos.</li> <li>- Hacer propuestas y defenderlas.</li> </ul>
UNIDAD 10. Gente y fechas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir acontecimientos pasados vinculados o no al presente.</li> <li>- Evaluar momentos pasados.</li> </ul>

### ***3.3.2.3. ¿Qué temas se tratan?***

UNIDAD 5. Gente en forma – salud y hábitos saludables.

UNIDAD 6. Gente que come bien – alimentación.

UNIDAD 7. Gente que trabaja – empleo.

UNIDAD 8. Gente que viaja – viajes y turismo.

UNIDAD 9. Gente de ciudad – la ciudad.

UNIDAD 10. Gente y fechas – cine e historia.

### 3.3.2.1. ¿Qué tipos de textos se leen?

UNIDAD 5. Gente en forma	<ul style="list-style-type: none"><li>- Artículo de divulgación y periodístico</li><li>- Entrevista radiofónica</li><li>- Texto narrativo</li></ul>
UNIDAD 6. Gente que come bien	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conversación</li><li>- Receta</li><li>- Poema</li><li>- Texto narrativo</li></ul>
UNIDAD 7. Gente que trabaja	<ul style="list-style-type: none"><li>- Anuncios de oferta de empleo</li><li>- Texto narrativo</li><li>- Currículum vitae</li><li>- Texto informativo</li></ul>
UNIDAD 8. Gente que viaja	<ul style="list-style-type: none"><li>- Texto informativo</li><li>- Texto narrativo</li><li>- Correo electrónico profesional</li><li>- Artículo de opinión</li></ul>
UNIDAD 9. Gente de ciudad	<ul style="list-style-type: none"><li>- Texto enciclopédico sobre ciudades</li><li>- Texto narrativo</li><li>- Reportaje periodístico</li></ul>
UNIDAD 10. Gente y fechas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Texto narrativo</li><li>- Cronología</li></ul>

### 3.3.2.2. ¿Qué tipos de textos se escriben?

UNIDAD 5. Gente en forma	<ul style="list-style-type: none"><li>- Texto narrativo</li><li>- Instrucciones para realizar ejercicios físicos</li><li>- Consejos y recomendaciones para estar en forma</li><li>- Guía de consejos para vivir sanos y felices</li></ul>
UNIDAD 6. Gente que come bien	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lista de alimentos</li><li>- Receta</li><li>- Poema</li></ul>
UNIDAD 7. Gente que trabaja	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lista de afirmaciones sobre habilidades personales</li><li>- Texto narrativo</li><li>- Currículum vitae</li></ul>

UNIDAD 8. Gente que viaja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto informativo sobre una ruta</li> <li>- Correo electrónico para informar sobre planes de viaje</li> </ul>
UNIDAD 9. Gente de ciudad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto de opinión sobre cómo debería ser la ciudad ideal</li> <li>- Propuesta de solución de los problemas de una ciudad</li> </ul>
UNIDAD 10. Gente y fechas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de experiencias personales</li> <li>- Eje cronológico</li> </ul>

#### 3.3.2.4. ¿Qué vocabulario se aprende?

UNIDAD 5. Gente en forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partes del cuerpo humano</li> <li>- Actividades deportivas</li> <li>- Días de la semana</li> </ul>
UNIDAD 6. Gente que come bien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentos y envases</li> <li>- Cocina: ingredientes, platos y recetas</li> <li>- Platos típicos y sus ingredientes</li> <li>- Bebidas y envases</li> </ul>
UNIDAD 7. Gente que trabaja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombres de profesiones</li> <li>- Perfiles profesionales y características asociadas</li> <li>- Datos personales y experiencias relacionadas con la profesión</li> <li>- Aficiones y habilidades</li> <li>- Datos personales: nombre, edad, domicilio...</li> <li>- Currículum profesional: estudios, idiomas, experiencia de trabajo, carácter y aptitudes</li> <li>- Combinaciones léxicas: tener experiencia/buena presencia/conocimientos de..., saber tratar con..., ser responsable/extrovertido...</li> </ul>
UNIDAD 8. Gente que viaja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viajes, rutas</li> <li>- Medios de transporte</li> <li>- Alojamiento en hoteles. Establecimientos</li> </ul>
UNIDAD 9. Gente de ciudad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ciudad: servicios públicos, cultura y ocio, ecología y clima, actividades comerciales e industriales; población y sociedad</li> </ul>



UNIDAD 10. Gente y fechas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trayectoria vital</li> <li>- Cine</li> <li>- Acontecimientos históricos, políticos y sociales</li> </ul>
---------------------------	---

**3.3.2.5. ¿Qué se aprende sobre la cultura de los países de habla hispana?**

UNIDAD 5. Gente en forma	Los horarios y rutinas diarias más frecuentes en España.
UNIDAD 6. Gente que come bien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hábitos relacionados con la alimentación en España.</li> <li>- La poesía de Pablo Neruda</li> </ul>
UNIDAD 7. Gente que trabaja	El grado de igualdad de género en el mundo del trabajo en España.
UNIDAD 8. Gente que viaja	Diferencias culturales en el ámbito de las relaciones profesionales y los malentendidos interculturales.
UNIDAD 9. Gente de ciudad	El sistema de transporte en una megaciudad como Bogotá.
UNIDAD 10. Gente y fechas	Cronología de fechas clave en España.

**3.3.2.6. ¿Qué estructuras gramaticales se aprenden?**

UNIDAD 5. Gente en forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presente de indicativo regular, e irregular: dormir, dar, ir, hacer</li> <li>- Verbos reflexivos: colocación del pronombre</li> <li>- Es + adjetivo + infinitivo. Hay que + infinitivo</li> <li>- Frecuencia: siempre, todos los días, muchas veces, de vez en cuando, nunca...</li> <li>- Negación: nunca + verbo, no + verbo + nunca</li> <li>- Adverbios de cantidad: muy, mucho, demasiado, más, menos</li> <li>- Adjetivos: mucho/a/os/as, demasiado/a/os/as</li> <li>- Genero de los sustantivos: -ción, -dad, -oma, -ema</li> </ul>
--------------------------	---

<p>UNIDAD 6. Gente que come bien</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesos y medidas</li> <li>- Poco/un poco de</li> <li>- Nada, ningún/ninguna</li> <li>- Demasiado/a/os/as, mucho/a/os/as, poco/a/os/as, suficiente/s</li> <li>- Llevar + ingredientes</li> <li>- Marcadores de secuencia: primera, después, luego, al final</li> <li>- Con, sin</li> <li>- Forma impersonal con se</li> </ul>
<p>UNIDAD 7. Gente que trabaja</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pretérito perfecto: uso asociado a la experiencia</li> <li>- Participios irregulares: visto, hecho, escrito, dicho</li> <li>- Frecuencia: una vez, dos/tres... veces, muchas veces, varias veces</li> <li>- Valoración: bien, regular, mal</li> <li>- Saber: presente de indicativo</li> <li>- Estar + gerundio</li> </ul>
<p>UNIDAD 8. Gente que viaja</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Horas y fechas. Todavía, todavía no, ya</li> <li>- Estar en, estar entre... y, pasar por, llegar a, estar a x km de...</li> <li>- De... a, desde... hasta. En + medio de transporte</li> <li>- Marcadores de futuro: próximo/a, ...que viene</li> <li>- Interrogativas: cuándo, cuánto, qué</li> <li>- Ir a + infinitivo</li> <li>- Marcadores temporales: tarde/pronto, antes / después de, de día / de noche</li> <li>- Quisiera + infinitivo</li> </ul>

UNIDAD 9. Gente de ciudad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar: más/menos... que, mejor, peor</li> <li>- Superioridad: el/la/los/las más...</li> <li>- Igualdad: el/la/los/las mismo/a/os/as, tan... como, tanto/a/os/as</li> <li>- Oraciones de relativo: que, en el/la/los/las que, donde</li> <li>- (A mí) me gusta / me gustaría</li> <li>- (A mí) me parece que...</li> <li>- Yo (no) estoy de acuerdo con...</li> <li>- Es urgente / fundamental... + infinitivo</li> <li>- Eso (anafórico)</li> <li>- Lo más + adjetivo + es</li> </ul>
UNIDAD 10. Gente y fechas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pretérito indefinido de los verbos regulares</li> <li>- Pretérito indefinido de irregulares frecuentes: ser, tener, estar, poder, hacer, venir</li> <li>- Contraste de los usos del perfecto y del indefinido y marcadores del pasado</li> <li>- Preguntas sobre el pasado: cuándo, en qué año, cuánto tiempo</li> <li>- Marcadores temporales: hoy, ayer, en + mes, en + estación, en + año, a los ... años</li> <li>- Recursos para situar acontecimientos pasados: acontecimiento + fue en + fecha, en + fecha + hubo + acontecimiento</li> </ul>

### 3.4. Método de aprendizaje

Durante el curso se va a plantear la metodología *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling*, como una forma de acercar al alumnado al español de una manera que concuerde con los valores y objetivos establecidos por el *Curriculum for Excellence* con respecto a las lenguas modernas, y en especial, en relación a la L3.

Cierto es que el TPRS es un método que requiere un periodo de tiempo bastante amplio para poder transmitir los contenidos de las unidades didácticas. Esto sucede debido a la organización que usualmente se propone: tres estructuras por clase o por unidad. Es, en términos generales, un sistema de enseñanza que plantea la lengua no como

un objetivo al que llegar de manera intensiva, sino más bien pasando por todos sus estados lentamente, centrándose en adquirir la lengua como se adquiere cuando somos pequeños.

En relación al número de estructuras y el vocabulario que se enseña por día, el material curricular se centrará en el sistema formal que ofrece el manual del alumno *Gente hoy 1* (2013) sin fijar un número de palabras máximo por día.

Como ya se ha visto en la temporalización, al no disponer de un periodo de 5 días lectivos para enseñar de manera más paulatina, se ha tenido que recortar el tiempo y condensar los pasos del TPRS en un día, para la primera y última sección, y tres días, para la segunda, tercera y cuarta sección. Así, la organización entra dentro del planteamiento inicial de enseñar cada unidad en un plazo de doce horas en seis semanas.

### **3.5. Evaluación**

Según la guía proporcionada por *Education Scotland, Assessment within BGE 2020/2021* (2021e: 3), sobre la evaluación dentro del bloque educativo general, esta debería proporcionar una evidencia fiable que pueda emplearse para reportar el progreso de los jóvenes. Este progreso puede medirse en relación a la adquisición de un cierto nivel dentro del *Curriculum for Excellence*, y en específico, acorde a los niveles de referencia, *benchmarks*. La decisión sobre el alcance de un nivel la toma el profesor según su juicio profesional basado en la evidencia.

Los *benchmarks* están diseñados para guiar y ser un apoyo para el docente a la hora de determinar el progreso y el logro del nivel esperado. Sin embargo, no se considera obligatorio ni necesario evidenciar cada uno de los aspectos del aprendizaje dentro de los *benchmarks* antes de permitir al estudiante continuar al siguiente nivel. Sí es importante que los niveles de referencia del *Curriculum* se interpreten de manera que no se ocasionen brechas en el aprendizaje de los niños y jóvenes de este primer bloque educativo.

En Escocia se propone una evaluación formativa y sumativa. El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes las define de la siguiente manera:

Evaluación sumativa: tiene como fin verificar, al término de una actividad o conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, hasta qué punto se han adquirido los aprendizajes evaluados. La evaluación sumativa tiene, en muchas ocasiones, función acreditativa, esto es, certificar ante la sociedad los aprendizajes adquiridos.

Evaluación formativa: es la recopilación sistemática de evidencia, a fin de determinar si hay aprendizaje y controlar tanto el estadio de aprendizaje y las necesidades de cada estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, como si lo planificado está resultando según se preveía o hay que modificarlo. (en línea)

Como sugiere *Education Scotland*, para la programación se propone que el tipo de evaluación sea formativa. Se tendrá en cuenta el tercer nivel de referencia en lenguas modernas de los *benchmarks* y las experiencias y resultados (2017a) pertenecientes al

*Curriculum for Excellence*. Por una parte, la evaluación continua consistirá en recoger por unidad la participación y resultados de las actividades realizadas por el alumno.

En Escocia no se realizan exámenes oficiales hasta S4, a diferencia del sistema educativo español. Los docentes deben intentar que los estudiantes alcancen o se acerquen a los niveles establecidos por el *Curriculum for Excellence*. Por lo tanto, en este trabajo no se contempla ningún tipo de porcentaje que los alumnos deben superar para aprobar. El *Curriculum* está diseñado de manera que ofrece flexibilidad a los estudiantes, llegando a haber en la misma aula estudiantes con distintos niveles (Enquire, n.d.), sin existir la posibilidad de repetir curso.

### **3.6. Materiales**

Para las sesiones de español como L3 el profesor necesitará un manual donde queden recogidos tres aspectos:

- 1) Estructuras y vocabulario a enseñar por cada sección de las unidades.
- 2) Los esquemas de las historias principales que se van a contar con los detalles a cubrir.
- 3) Material de lectura y actividades asociadas a la lectura.

Otros elementos necesarios en el aula serán una pizarra digital y conexión a internet, para poder mostrar *flashcards*, vídeos e imágenes. Los alumnos necesitarán en ciertas clases cartulinas para sus tareas y un dispositivo electrónico.

### **3.7. Programación didáctica**

En la primera parte de las sesiones de TPRS, cuando se establece el significado, se intenta que el estudiante retenga y comprenda el nuevo vocabulario. El profesor va a utilizar una serie de preguntas para ayudar al alumnado a retener el vocabulario, comprobar que lo están comprendiendo y formar mini historias de práctica. Estas preguntas son:

- 1) El docente debe reformular una oración haciendo una pregunta que los estudiantes tienen que contestar con sí o no.
- 2) El docente debe reformular una oración haciendo una pregunta en la que los estudiantes deben escoger una opción u otra.
- 3) El docente debe hacer una pregunta con qué, quién, cómo, cuándo o dónde a los estudiantes.

Para comenzar la sesión el vocabulario tiene que mostrarse en una pantalla o en *flashcards*. Para asegurarnos de que los alumnos comprenden completamente podemos decir la traducción y ayudarnos de gestos y representaciones.

Lo importante en este tipo de sesiones es repetir cuantas veces sean necesarias dentro del límite de tiempo las estructuras y el vocabulario de diferentes formas y en contextos distintos. Un ejemplo a desarrollar puede ser:

- Como mucha fruta.
- [A todos] [mostrando imagen] Esta mujer, ¿qué está comiendo?
- Martha, ¿qué fruta comes poco?
- Luke, ¿tú comes poca fruta o mucha fruta?

En la segunda parte se cuenta la historia y se pregunta a los alumnos por los detalles de la misma empleando la técnica *circling*. También la podemos utilizar para comprobar que los alumnos están siguiendo la historia. Aquellos huecos representados por una barra baja significan que el docente debe preguntar a los alumnos por los detalles e ir rellenando la historia. El vocabulario y las estructuras tienen que estar en la pizarra o en carteles para señalarlas cada vez que las usemos. Es muy importante variar la intensidad de la voz y la entonación. Podemos pedirles a varios alumnos que interpreten la historia mientras la contamos. Ejemplo al comienzo de la historia:

- Ella entrena \_\_\_\_\_ a la semana en verano, cuando no va al colegio.
- Chicos, ¿cuánto entrena Lola a la semana? ¿Quién dice que entrena dos veces a la semana? ¿Quién dice que solo entrena una vez a la semana?

En la tercera parte correspondiente a la lectura, se va a leer y hacer actividades en relación con la lectura y la temática de la unidad.

En el repaso se trata de enseñar una vez más el vocabulario de la unidad, especialmente el más importante, a través de mini historias.

Es importante recordar que solo la segunda, tercera y cuarta sección de cada unidad cumplen las tres fases del TPRS (establecer significado, preguntar la historia y lectura). La primera solo se utiliza como un calentamiento y la última como cierre y repaso.

<b>Unidad 5. Gente en forma</b>	
<b>Semana 1</b>	<b>18 de agosto</b>



**Material del profesor**

**Estructuras y vocabulario del día**

- |                    |                              |
|--------------------|------------------------------|
| Duermo poco        | - alcohol                    |
| Voy en bici        |                              |
| Como               | - demasiado café             |
| - pescado a menudo | - azúcar                     |
| - mucha fruta      | Fumo                         |
| - muchos dulces    | (No) hago                    |
| verduras           | - yoga                       |
| Bebo mucha agua    | - deporte                    |
| (No) tomo          | Estoy mucho tiempo sentado/a |

**Semana 1****20 de agosto****Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

**Cuerpo**

- cabeza
- hombros
- brazos
- manos
- cadera
- piernas
- rodillas
- espalda
- pies
- talones

Actividad física

Estar en forma

Fortalecer los músculos

Disciplina tradicional

Posturas

Cada día

Todos los días

Todos los fines de semana

3 veces por semana

De vez en cuando

**Concentración**

Nadar

Jugar

- al tenis
- al baloncesto
- al golf
- al balonmano
- al fútbol

Correr

Hacer

- kárate
- yoga
- aeróbic
- natación

Entrenar

Esquiar

No tengo tiempo

¿Haces deporte?

¿Llevas una vida sana?

**Semana 2****25 de agosto****Material del profesor**

Esquema de la historia del día

**Lola, ¿haces deporte?**

Lola lleva una vida sana. Siempre hace deporte. Ella entrena \_\_\_\_\_ a la semana en verano, cuando no va al colegio. Lola hace yoga. Le gusta mucho el yoga porque le ayuda a \_\_\_\_\_. El yoga es una actividad física fundamental, muy importante, porque no solo ayuda a \_\_\_\_\_, sino también a \_\_\_\_\_. Es importante \_\_\_\_\_, pero también relajarse. Lola lee mucho y sabe que el yoga es una disciplina \_\_\_\_\_.

Hoy Lola está triste porque no puede hacer yoga. El lugar donde Lola hace yoga está cerrado. Su madre dice: Lola, ¿quieres jugar \_\_\_\_\_? Pero a Lola no le gusta \_\_\_\_\_ porque es muy difícil.

Lola está en casa. Su madre juega \_\_\_\_\_. Así que Lola busca un lugar donde poder hacer yoga. Lola va a un pequeño gimnasio donde la gente hace yoga. ¡Pero hay un problema! En el yoga hay algunas \_\_\_\_\_ que requieren mucha fuerza muscular y \_\_\_\_\_. La clase en la que Lola está es avanzada y ella es solo una \_\_\_\_\_.

Por fin Lola encuentra un \_\_\_\_\_ donde se hace yoga de todos los tipos. Hay clases para \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. Lola solo hace yoga desde hace \_\_\_\_\_, y por eso elige una clase para \_\_\_\_\_. En esta nueva clase, Lola puede hacer las \_\_\_\_\_ básicas como la postura de la montaña, la postura del puente, la postura del niño y la postura del árbol.

**Semana 2****27 de agosto****Material del alumno**

- Lecturas

1) "Lola y el yoga" (historia actualizada con detalles)

2) "Cuerpo y mente en equilibrio", página de una revista del libro *Gente hoy 1* (2013: 60).

- Dispositivo electrónico y acceso a internet

### Actividades

#### 1ª lectura

1. Reescribe la historia utilizando otro tipo de deporte. ¿Se te ocurre un final alternativo?

#### 2ª lectura

2. Con ayuda de un compañero, busca en la web las siguientes posturas de yoga y explícalas.

- Postura del perro hacia abajo
- Postura de la silla
- Postura del triángulo

### Semana 3

1 de septiembre



#### Material para el profesor

Estructuras y vocabulario del día

estrés

Comer cada día a una hora distinta

Pensar frecuentemente en el trabajo

Ir siempre deprisa a todas partes

Desayunar de pie y haciendo otras cosas al mismo tiempo

Ir inmediatamente al médico ante cualquier síntoma

Dormir menos de 7 horas al día

Leer o mirar el móvil durante las comidas

Discutir frecuentemente con la familia, los amigos o los compañeros de trabajo

No levantarse y acostarse cada día a la misma hora

Enfadarse por pequeñas cosas  
estilo de vida

### Semana 3

3 de septiembre



#### Material del profesor

Esquema de la historia del día

#### ¿Usted cree que lleva una vida sana?

Pablo hace entrevistas a las personas. Hoy tiene que entrevistar a la gente sobre sus hábitos y estilo de vida. Las entrevistas son para un programa de radio sobre \_\_\_\_\_. La pregunta que tiene que hacer es ¿usted cree que lleva una vida sana? ¡Veamos lo que estas personas dicen!

El primer señor al que entrevista dice “no mucho”. Y Pablo pregunta “¿por qué?”. El señor dice que duerme \_\_\_\_\_, y \_\_\_\_\_, algo que es muy \_\_\_\_\_ para la salud. Pablo le pregunta al señor: “¿Y hace algún deporte?”. El hombre contesta que sí, que \_\_\_\_\_ y lo hace \_\_\_\_\_.

La siguiente persona a la que Pablo entrevista es una señora llamada \_\_\_\_\_. La señora cree que sí lleva una vida sana. Ella come \_\_\_\_\_ verdura y no fuma. Tampoco toma \_\_\_\_\_. Sin embargo, \_\_\_\_\_ no hace deporte frecuentemente. Aunque de vez en cuando va a \_\_\_\_\_ la playa con su marido y unos amigos.

La última persona a la que Pablo entrevista es un hombre se llama \_\_\_\_\_. ¡Él cree que es un tema muy importante! Para él, la gente normalmente no come \_\_\_\_\_, y no lleva una vida sana. Pero él sí. \_\_\_\_\_ suele \_\_\_\_\_ cada día. También juega al \_\_\_\_\_ y sale \_\_\_\_\_. Le gusta comer \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y fruta.

### Semana 4

8 de septiembre



#### Material del alumno

- Transcripción de entrevista “¿Usted cree que lleva una vida sana?” (pistas 36-38).
- Cartulinas

### Actividades

1. En grupos de cuatro, crea una ficha de los hábitos de tus compañeros y añade posibles soluciones a sus problemas.

### Semana 4

10 de septiembre



#### Material del profesor

Estructuras y vocabulario del día



Alimentación sana  
 Recomendaciones  
 Equilibrio anímico  
 Controlar / llevar control de(l)  
 peso  
 alimentos  
 Dar importancia a algo  
 Consumir  
 Llevar una vida tranquila

Tener relaciones agradables  
 Dar un paseo  
 Tomarse las cosas con calma  
 Evitar  
 Menos / más  
 mejor / peor

Diario  
 Regular  
 Actualmente  
 Tiempo libre  
 Es conveniente...

Es aconsejable...  
 Hay que...  
 Tienes que...  
 Es necesario...  
 Es recomendable...

<b>Semana 5</b>	<b>15 de septiembre</b>
-----------------	-------------------------



**Material del profesor**

Esquema de la historia del día

**El ejercicio físico y la alimentación**

Normalmente \_\_\_\_\_ dicen que es bueno cuidar el cuerpo y la mente. Nuestro cuerpo es nuestra casa. Siempre nos dan \_\_\_\_\_ sobre qué tenemos que hacer. Pero yo a veces me olvido.

Para llevar una vida sana hay que comer \_\_\_\_\_ y no tomar \_\_\_\_\_. Es importante \_\_\_\_\_ y salir de vez en cuando a pasear. Sobre todo, es bueno cuidar las \_\_\_\_\_: los amigos y la familia.

A mí a veces, como digo, se me olvida. Frecuentemente como muchos dulces y azúcar, bebo muy poca agua y siempre \_\_\_\_\_. Es conveniente tomarse las cosas con calma, pero mi trabajo a veces me produce \_\_\_\_\_, porque a veces no tengo tiempo para \_\_\_\_\_ y tengo que \_\_\_\_\_.

Mis amigos me dicen que el dinero tiene importancia, pero es peor si le damos más importancia. Por eso hoy cambio de trabajo.

Ahora que tengo un trabajo nuevo, tengo tiempo para \_\_\_\_\_ y para \_\_\_\_\_. Hago \_\_\_\_\_ tres veces a la semana y siempre controlo \_\_\_\_\_. Mi nuevo jefe, cada día me dice que es necesario consumir menos y vivir mejor.

Estoy contenta porque yo sé que ahora tengo relaciones \_\_\_\_\_ y mis amigos y familia siempre me tratan bien. Mi vida es \_\_\_\_\_ y creo que esto es un cambio muy importante porque ahora no me siento \_\_\_\_\_. No solo es recomendable comer sano y beber mucha agua. La mente también hay que cuidarla para sentirnos tranquilos y felices.

<b>Semana 5</b>	<b>17 de septiembre</b>
-----------------	-------------------------



**Material del alumno**

Lectura: dos artículos periodísticos de *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 64-65).

**Actividades<sup>10</sup>**

**1. Lee los artículos y rellena una ficha con información sobre ellos.**

**Ficha 1**

Título del texto: .....

Idea principal: .....

Otras ideas importantes: .....

Ejemplos: .....

**Ficha 2**

Título del texto: .....

Idea principal: .....

<sup>10</sup> *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 65).

Otras ideas importantes:

.....  
.....

Ejemplos:

.....  
.....

**2. En grupos, vais a elaborar una guía para vivir 100 años y felices. Para eso tenéis que discutir vuestras ideas, tomar notas y organizarlas. Cada uno hace un cartel con un consejo. Luego lo presentáis al resto de la clase.**

**Semana 6**

**22 de septiembre**



### **Material del alumno**

Lectura “¿Un horario racional?: *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 76).

### **Sugerencias**

Después de leer el texto podemos iniciar un pequeño debate durante el resto de la sesión. Los alumnos comparten sus ideas y percepciones sobre los horarios en Escocia y las diferencias con los españoles.

**Semana 6**

**24 de septiembre**

**REPASO**

**Unidad 6. Gente que come bien**

**Semana 7**

**29 de septiembre**



### **Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

garbanzos  
gambas  
mejillones  
jamón serrano  
uvas  
limones  
patatas  
harina  
pimientos  
almendras  
espárragos  
ajos  
fresas  
naranjas

plátanos  
tomates  
queso  
aceite de oliva  
aceitunas  
vino  
cerezas  
chorizo  
berberechos  
bacalao  
anchoas  
pan  
carne de ternera

Me gusta/n

No me gusta/n

No lo sé, no lo/la/los/las he probado nunca.

**Semana 7**

**1 de octubre**



### **Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

pedido  
cantidad  
producto  
cliente  
leche entera/desnatada  
vino tinto  
agua con gas/sin gas

cerveza  
zumo  
café solo/cortado  
menú del día  
ingredientes  
dieta mediterránea  
costumbres alimentarias

litro  
líquido  
proteínas

camarero  
fuerte/picante/graso  
salsa

De primero...  
De segundo...  
De postre...

Semana 8	6 de octubre
----------	--------------



### **Material del profesor**

Esquema de la historia del día

#### **En un restaurante mexicano**

Hay una chica. Ella se llama \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ va a un restaurante mexicano por primera vez. El restaurante se llama \_\_\_\_\_. Cuando llega al restaurante, se sienta en una mesa muy grande porque viene acompañada de \_\_\_\_\_. Viene una camarera a preguntarle qué va a comer hoy y ella se siente perdida.

La camarera le explica el menú del día. De primero hay quesadillas y caldo de cola de buey. Pero \_\_\_\_\_ no sabe lo que son las quesadillas y por eso \_\_\_\_\_. Después de \_\_\_\_\_, ella averigua qué son tortitas de maíz fritas rellenas de champiñones con queso o de carne. También tienen una salsa \_\_\_\_\_.

De segundo hay chiles en nogada y mole poblano. \_\_\_\_\_ no sabe tampoco qué es el mole y por eso le pregunta a \_\_\_\_\_. Resulta que el mole es una salsa roja hecha de cacahuete, chocolate, ajonjolí y hojas de aguacate. Va con pollo cocido y es agridulce. Los chiles de nogada son chiles grandes rellenos de carne con piña, granada, pasas y piñones. \_\_\_\_\_ pide \_\_\_\_\_ porque le gusta mucho \_\_\_\_\_.

De postre el restaurante solo tiene hoy capirotada. La camarera, como sabe que \_\_\_\_\_ probablemente no sabe lo que es la capirotada, le explica de qué está hecho. Ella dice que es un postre típico de México. Los ingredientes son pan frito con cebolla bañado con un jarabe dulce. También tiene queso, cacahuetes y pasas. Le dice que es un poco fuerte. \_\_\_\_\_ decide que de postre va a querer \_\_\_\_\_. Por último, \_\_\_\_\_ le dice a la camarera que va a tomar \_\_\_\_\_.

#### **Sugerencias**

Puede ser muy divertido para los alumnos interpretar la escena del restaurante al mismo tiempo que el docente va contando la historia con su ayuda. Para ello, se pueden traer menús y elementos que se pueden encontrar en un restaurante mexicano.

Semana 8	8 de octubre
----------	--------------



### **Material del alumno**

Lectura: entrevista en el libro del alumno de *Gente hoy 1* (2013: 71).

#### **Actividades<sup>11</sup>**

##### **1. Antes de leer la entrevista, vamos a ver cuáles son nuestras costumbres alimentarias. Hazle estas preguntas a un compañero.**

- |                                   |                          |
|-----------------------------------|--------------------------|
| ¿Comes pescado todas las semanas? | ¿Bebes mucha agua?       |
| ¿Comes verdura cada día?          | ¿Tomas leche o lácteos?  |
| ¿Comes mucha carne?               | ¿Comes muchos huevos?    |
| ¿Bebes vino en las comidas?       | ¿Consumes comida rápida? |
| ¿Cocinas con aceite de oliva?     | ¿Consumes legumbres?     |

##### **2. Lee el texto y compara la información que da el Dr. Rebollo con las respuestas de tu compañero. Crees que tu compañero se alimenta...**

- muy bien
- bien
- no muy bien
- mal

<sup>11</sup> *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 71).

Semana 9	13 de octubre
----------	---------------



**Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

ensalada mixta	calamares a la romana
gazpacho	flan
macarrones	helado
cocido madrileño	pan
escalopa milanesa	receta
tortilla española	la cuenta
paella	este plato lleva...

100 gramos de...  
 un cuarto de kilo/litro de...  
 medio kilo/litro de...  
 tres cuartos de kilo/litro de...  
 un kilo/litro de...

Semana 9	15 de octubre
----------	---------------



**Material del profesor**

Esquema de la historia del día

**¡Hoy hacemos una pizza!**

Hoy \_\_\_\_\_ quiere hacer una pizza. Para ello, tiene que ir a \_\_\_\_\_, donde se venden los ingredientes de esta pizza. Primero, antes de ir, \_\_\_\_\_ escribe la \_\_\_\_\_. En la lista están los \_\_\_\_\_ principales para la base de la pizza y los extras.

En \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ busca la harina, pero solo encuentra una harina normal. \_\_\_\_\_ quiere que su pizza sea un poco más saludable, y por eso va a ir a otro lugar.

En \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ encuentra la harina de espelta. Ahora hay que buscar otros alimentos. Para las pizzas es importante una cosa que se llama levadura. \_\_\_\_\_ no la encuentra en las neveras. Además, hace falta \_\_\_\_\_ gramos de \_\_\_\_\_. Pero \_\_\_\_\_ no encuentra este ingrediente. Por lo tanto, no puede seguir comprando...

En el tercer sitio, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ por fin encuentra la levadura, la harina de espelta, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. De repente, a \_\_\_\_\_ se le ocurre que la base de su pizza, en lugar de ser de harina, puede ser de \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_, a quien le gustan mucho las redes sociales, el otro día ve en Facebook una receta de una pizza de \_\_\_\_\_ y piensa, ¡mmm, qué delicioso! Además, en la receta pone que la pizza lleva \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. Y esta combinación de alimentos es muy interesante para \_\_\_\_\_.

Después de comprar los ingredientes, \_\_\_\_\_ va a casa. Primero, tiene que mezclar \_\_\_\_\_ con agua. Luego, \_\_\_\_\_ tiene que echar a la base un poco de \_\_\_\_\_. Encima de la base y \_\_\_\_\_, se echan el resto de ingredientes: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

De postre, \_\_\_\_\_ se come \_\_\_\_\_. Le gustan mucho porque son muy \_\_\_\_\_. Para mañana, \_\_\_\_\_ va a cocinar para su familia \_\_\_\_\_. Así que tiene que ir otra vez al supermercado. ¡Mañana hacemos \_\_\_\_\_! Y para acompañar, \_\_\_\_\_.

Semana 10 Vacaciones	16 oct. – 25 oct.
-------------------------	-------------------



**Material del alumno**

Transcripción de la pista de audio 41 del manual *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 73).

<b>Actividad</b>
<b>1. Comenta con un compañero cuáles son las costumbres en Escocia a la hora de comer. ¿Te parece mucha la diferencia con las costumbres españolas?</b>

Semana 11	27 de octubre
-----------	---------------

### **Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

Plato

Aperitivo

Entrante

Se pone en...

- una sartén

- una olla

- una cazuela

- una fuente

Se pone un huevo/se ponen tres huevos

Se echa/n

Se añade/n

Se fríe/n

Se asa/n

Se hierva/n

Se pela/n

Se corta/n

Se saca/n

Se mezcla/n

Hay que...

Con mantequilla

Primero, ...

Luego, ...

Después, ...

Al final, ..

**Semana 11**

**29 de octubre**

### **Material del profesor**

- Historia del día:

1. Adivinanza sobre el plato clásico de la comida española.

2. Receta de tortilla española en *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 74).

#### **Sugerencias**

En esta sesión en especial no se va a pedir ayuda de los estudiantes para rellenar los detalles, ya que se va a contar cómo hacer una tortilla española. No obstante, sí se sigue usando la técnica *circling* para comprobar que los alumnos entienden y van siguiendo la historia.

**Semana 12**

**3 de noviembre**

### **Material del alumno**

- Dispositivo electrónico y conexión a internet

- Ficha de una receta de la gastronomía española

#### **Sugerencias**

Después de repartir a cada alumno una receta distinta sobre un plato de la gastronomía española, les pedimos que se reúnan en grupos de 3 y expliquen a sus compañeros su plato e instrucciones para hacerlo.

#### **Actividad**

**1. Después de leer tu receta y compartirla con tus compañeros, busca los ingredientes de un plato típico de Escocia en internet y escribe cómo se elabora.**

**Semana 12**

**5 de noviembre**

### **Material del alumno**

- Lecturas de *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 76-77)

1. “Hoy no ceno”

2. Poemas de Pablo Neruda “Oda al tomate” y “Oda a la cebolla”.

#### **Actividades<sup>12</sup>**

**1. Los Corriente son personas muy normales. Comenta con un compañero aquellas cosas que hacen y que tú nunca haces.**

**2. En grupos de 5. Después de leer los poemas de Pablo Neruda, ¿te atreves a escribir un poema a un alimento con tus compañeros?**

**Semana 13**

**10 de noviembre**

<sup>12</sup> *Gente 1: libro del alumno* (2013: 76-77).

## REPASO



### Material del alumno

Revista de un supermercado

### Sugerencias

Con una revista de supermercado podemos pedir a los alumnos que busquen los alimentos que decimos en alto y luego, hacerles preguntas como: ¿Te gustan las gambas?, ¿has probado alguna vez el aceite de oliva?, ¿a quién no le gustan los berberechos?, ¿vosotros compráis naranjas españolas?

## Unidad 7. Gente que trabaja

### Semana 13

12 de noviembre



### Material del profesor

Estructuras y vocabulario del día

profesión  
dedicarse a  
fisioterapeuta  
camarero/a  
cocinero/a  
maestro/a  
peluquero/a  
policía

médico/a  
enfermero/a  
informático/a  
jardinero/a  
pintor/a  
taxista  
comercial  
monitor

una galería de arte  
una peluquería  
un banco

un restaurante  
una clínica  
una tienda de informática

estresante  
peligroso  
bien/mal pagados  
seguro

monótono  
difícil  
interesante  
aburrido  
de mucha responsabilidad

### Semana 14

17 de noviembre



### Material del profesor

Estructuras y vocabulario del día

ganar mucho/poco dinero  
conocer a gente  
trabajar muchas horas/los fines de  
semana/de noche  
viajar mucho  
tener accidentes  
ser una persona... amable  
organizada  
dinámica  
creativa  
fuerte  
comunicativa  
flexible  
estar... dispuesto a viajar  
acostumbrado a trabajar en equipo

en buena forma  
saber... escuchar  
convencer  
comunicar  
informática  
idiomas  
tener... mucha experiencia  
conocimientos sobre seguridad  
un título universitario  
buena presencia  
muchas paciencia  
carné de conducir  
entrevista de trabajo  
agencia de colocación

### Semana 14

19 de noviembre



### **Material del profesor**

Esquema de la historia del día

#### **¡Silencio! Estoy trabajando**

\_\_\_\_\_ es una chica de \_\_\_\_\_ años. Ella es enfermera. A ella le gusta la enfermería porque es una profesión en la que \_\_\_\_\_. Además, \_\_\_\_\_ disfruta cada día haciendo las tareas de una enfermera. Sus pacientes dicen que cuando \_\_\_\_\_ está trabajando siempre es muy \_\_\_\_\_. Una de las cualidades más importantes de las enfermeras es que tienen que saber \_\_\_\_\_ y, sobre todo, tener \_\_\_\_\_. No hay ninguna duda de que \_\_\_\_\_ cumple todos los requisitos que se necesitan en la profesión. Aunque es cierto que las enfermeras como \_\_\_\_\_ deben estar \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_, porque \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ años, es amigo de Lucía. Pero él no es enfermero. \_\_\_\_\_ es cocinero. Todos los días \_\_\_\_\_ trabaja en \_\_\_\_\_ desde muy temprano. En general, los cocineros ganan bastante dinero, pero \_\_\_\_\_ gana \_\_\_\_\_, porque el lugar donde trabaja tiene muchas Estrellas Michelin. El trabajo de \_\_\_\_\_ lo podemos describir como \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_, porque tiene que \_\_\_\_\_ y, también, \_\_\_\_\_. Como \_\_\_\_\_ tiene \_\_\_\_\_, él sabe \_\_\_\_\_, y esto es muy importante en su trabajo de cocinero.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ años, es comercial. Para ser comercial, hay que estar dispuesto a viajar. \_\_\_\_\_ está viajando siempre. Ha visitado países como Estados Unidos, Grecia y \_\_\_\_\_. Trabajar de comercial no es fácil porque hay que \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. Sobre todo, es necesario ser una persona \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ está muy contento con su trabajo porque le ha permitido \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ tiene \_\_\_\_\_ años y ella es monitora de esquí. Uno de los aspectos positivos de ser monitora de esquí es que \_\_\_\_\_. Sin embargo, a veces \_\_\_\_\_ y por eso \_\_\_\_\_ es una persona \_\_\_\_\_ y está \_\_\_\_\_. Es cierto que un aspecto negativo de ser monitora de esquí es que hay que tener \_\_\_\_\_, pero al mismo tiempo, \_\_\_\_\_ está contenta porque \_\_\_\_\_. ¡Es un trabajo muy \_\_\_\_\_!

#### **Sugerencias**

Emplear la técnica *pop-up grammar* para explicar el pretérito perfecto compuesto de indicativo.

**Semana 15**

**24 de noviembre**



### **Material del alumno**

- Lectura “Adriana busca empleo” de *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 81).
- Pista de audio 47 del manual

#### **Actividades<sup>13</sup>**

##### **1. Escucha la entrevista y completa los datos que da Adriana.**

- Ha estudiado .....
- Habla .....
- Ha trabajado en/como .....
- Ha vivido en .....

##### **2. Lee ahora los dos anuncios de trabajo. Valora si el perfil de Adriana se adecúa a ellos o no.**

**Semana 15**

**26 de noviembre**



### **Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

Yo he...

- hablado
- tenido
- vivido
- visto
- hecho
- escrito

¿Habéis estado alguna vez en...?

¿Sabéis tocar algún instrumento?

Estoy...

- estudiando
- corriendo
- viviendo

idiomas

- el francés

- el árabe

- el alemán

<sup>13</sup> *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 81).

habilidades  
- muy bien/mal

- bastante bien/mal  
- regular

**Semana 16**

**1 de diciembre**



**Material del profesor**

Esquema de la historia del día

**Las experiencias de la vida**

Hay una señora que se llama \_\_\_\_\_. Esta señora tiene \_\_\_\_\_ años. Ha vivido muchas experiencias desde que era muy pequeña. Sabe hablar francés, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ porque ha visitado los países donde se hablan esos idiomas. De hecho, ha vivido varios años en ellos. \_\_\_\_\_ sabe que gracias a su esfuerzo y trabajo ha podido vivir tantas experiencias a lo largo de su vida.

El marido de \_\_\_\_\_ ha luchado en la guerra y ha vencido a sus enemigos. También, ha escrito muchas cartas a \_\_\_\_\_ en esos días en los que se ha sentido solo. Podemos decir que \_\_\_\_\_ se ha ganado el corazón de \_\_\_\_\_ gracias a sus cartas y sus buenos detalles.

Esta mañana la pareja ha ido a una cafetería a \_\_\_\_\_ juntos para celebrar su cincuenta aniversario de casados. Luego, han visitado la costa del norte de Tenerife, donde han almorzado \_\_\_\_\_ y han pasado el día en la playa hasta que se ha puesto el sol.

Hoy en día, ambos se han enseñado todo lo que saben porque han pasado mucho tiempo juntos. Todo lo que \_\_\_\_\_ ha aprendido en la guerra, ella lo sabe. Y todo lo que \_\_\_\_\_ ha leído durante los años de su ausencia, él también lo ha leído. Juntos han visto crecer a sus hijos y sus \_\_\_\_\_. Se han casado de nuevo y han afrontado los problemas de la vida de la mano. Ellos representan el amor de verdad. El amor que se ha olvidado y el que todos queremos recuperar.

Ahora mismo están escuchando una canción mientras recuerdan todos los hechos bonitos de sus vidas.

**Semana 16**

**3 de diciembre**



**Material del alumno**

- Lectura de la historia del día anterior completa
- Actividad

**Actividad**

**1. Trata de reescribir la historia basándote en la vida de una pareja especial que conoces: tus abuelos, tus padres, tus amigos...**

**Semana 17**

**8 de diciembre**



**Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

Tiene que...

- |  |   |
|--|---|
| - tener conocimientos de...                                    | animador cultural   |
| - tener experiencia/buena presencia/un buen nivel de inglés... | experto en marketing y publicidad                           |
| - saber tratar con niños...                                    | encargado de la sala de fitness                             |
| - ser una persona amable/responsable...                        | disc-jockey   |
| competencias   | responsable de guardería infantil                           |
| experiencia laboral  | encargado de mantenimiento (electricidad, fontanería, etc.) |
| currículum vitae   | repcionista   |

**Semana 17**

**10 de diciembre**



**Material del profesor**

Esquema de la historia del día

**Buscamos personal**

El complejo turístico en la Costa del Sol, en Málaga, precisa personal para la temporada de \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. Ofrecemos varios puestos de trabajo. Necesitamos: un animador cultural, un cocinero, un



experto en marketing y \_\_\_\_\_, un encargado de la sala de *fitness*, un disc-jockey, un responsable de la guardería infantil, un encargado de mantenimiento (electricidad y fontanería) y, por último, un recepcionista.

Primero, el animador cultural tiene que ser \_\_\_\_\_ y tener \_\_\_\_\_. El animador trabaja \_\_\_\_\_, de 10 de la mañana a 3 de la tarde.

El cocinero tiene que tener \_\_\_\_\_ y, sobre todo, \_\_\_\_\_. Es imprescindible que tenga un currículum donde podamos ver \_\_\_\_\_. El cocinero se encarga de \_\_\_\_\_ y su horario de trabajo en el restaurante es de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_.

También necesitamos con urgencia un experto en marketing y \_\_\_\_\_. Queremos abrir una página web y un perfil en las redes sociales. Este experto en marketing y \_\_\_\_\_ tiene que tener \_\_\_\_\_ y conocer \_\_\_\_\_.

El encargado de la sala de *fitness* tiene que tener experiencia en \_\_\_\_\_ y un buen nivel de \_\_\_\_\_ porque hay muchos turistas de otros países, especialmente los fines de semana. Tiene que pasar una prueba física para que podamos ver sus cualidades y capacidades.

En el patio del complejo y la zona de piscina necesitamos un disc-jockey. Tiene que tener conocimientos sobre \_\_\_\_\_ y tiene que ser una persona \_\_\_\_\_. El disc-jockey trabaja tanto por la mañana como por la tarde. Por la mañana de 10 a 12, en horario infantil, y por la tarde de 8 a 12 para los adultos. Para el turno de mañana necesitamos urgentemente un responsable de guardería infantil. Tiene que ser \_\_\_\_\_ y cuidar de los niños.

El encargado de mantenimiento tiene que tener conocimientos de \_\_\_\_\_ y no es esencial que tenga un nivel de inglés. Solamente tiene que tener experiencia en \_\_\_\_\_.

Finalmente, el recepcionista tiene que tener experiencia en \_\_\_\_\_ y un nivel alto en inglés, alemán y chino. Importante tener buena \_\_\_\_\_.

<b>Semana 18</b>	<b>15 de diciembre</b>
------------------	------------------------



### Material del alumno

Lecturas de *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 85): dos currículums *vítas*.

Actividades		
<b>1. Después de leer los dos CV, reflexiona: ¿son válidos para los puestos? En la tabla, dales puntos del 0 al 10.<sup>14</sup></b>		
Para el puesto de	Marina	Manuel
animador cultural		
experto en marketing y publicidad		
encargado de la sala de <i>fitness</i>		
discjockey		
responsable de la guardería infantil		
encargado de mantenimiento		
recepcionista		
<b>2. Crea tu propio CV para el puesto de trabajo que quieres conseguir en el futuro.</b>		

<b>Semana 18</b>	<b>17 de diciembre</b>
------------------	------------------------



### Material del alumno

Lectura “¿Igualdad de oportunidades?” en *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 86).

### Sugerencias

Propón a los alumnos un pequeño debate sobre la igualdad de oportunidades en los países hispanicos y Escocia.

<b>Semana 19-21</b> <b>Vacaciones de Navidad</b>	<b>18 dic. – 5 ene.</b>
---	-------------------------

<b>Semana 21</b>	<b>7 de enero</b>
<b>REPASO</b>	

<sup>14</sup> *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 85)

**Unidad 8. Gente que viaja**

**Semana 22**

**12 de enero**



**Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

Hoy/mañana es lunes dos de septiembre de 1998.

¿Cuándo/Qué día...

- es tu cumpleaños?

- sale el avión?

por la mañana

al mediodía

por la tarde

por la noche

de día

el/la semana/mes/verano/año que viene/la próxima semana

el lunes = el próximo lunes = el lunes que viene

de noche

esta mañana

esta tarde

esta noche

anoche

anteanoche

¿Qué hora es?

- Las cinco./La una.

... en punto (de la madrugada)

- ... y cinco (de la mañana)

- ... cuarto (del mediodía)

- ... y media (de la tarde)

- ... menos veinte (de la noche)

- ... menos cuarto (de la mañana)

¿A qué hora sale el barco? A la una.

¿Qué horario tiene la biblioteca?

- De ... a ...

- Desde ... hasta

**Semana 22**

**14 de enero**



**Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

ruta

mapa

cruzar la frontera

estar lejos de...

pasar por...

prefijo

dirección

vuelo

pasar una noche en...

llegar a...

estar entre ... y ...

estar a punto de llegar a ...

estar a ... km de ..

reservar

costar

posada

¿Todavía está cerrado?

Sí, aún no han abierto.

Ya ha salido de casa.

El tren ha llegado ya.

**Semana 23**

**19 de enero**



**Material del profesor**

Esquema de la historia del día

**Estamos en camino**

\_\_\_\_\_ es un viajero. Siempre está de aquí para allá. Ha visitado muchos países como Nigeria, Sudáfrica, Rusia y \_\_\_\_\_. A \_\_\_\_\_ le gusta hacer rutas a pie. A muchos de los países que ha visitado ha llegado a pie. Pero \_\_\_\_\_ todavía no ha hecho la ruta de \_\_\_\_\_. Este trayecto conecta \_\_\_\_\_ con \_\_\_\_\_ y se puede ir a pie, aunque también hay que ir en \_\_\_\_\_ porque hay zonas por las que es difícil pasar caminando.

\_\_\_\_\_ ya está preparado para salir en camino. Hoy es \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ y son las \_\_\_\_\_. El \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ tiene que llegar a \_\_\_\_\_ para poder coger el \_\_\_\_\_.

Son las \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ ha cruzado ya la frontera, pero todavía está muy lejos de \_\_\_\_\_. Como ya es de noche, \_\_\_\_\_ decide quedarse a dormir en una posada que cuesta \_\_\_\_\_ la noche. Al día siguiente, \_\_\_\_\_ se despierta con mucha energía. Se viste y sale de la posada.

Son las \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ todavía no ha pasado por \_\_\_\_\_. Llama a su amigo \_\_\_\_\_ pero no le contesta. ¡Ah! Se ha dado cuenta de que no está usando el prefijo correcto del número de su amigo. Cuando consigue hablar con su amigo, este le dice que él ya ha pasado por \_\_\_\_\_, pero no ha llegado a \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ dice que va a esperar a \_\_\_\_\_.

Cuando \_\_\_\_\_ está a punto de llegar a \_\_\_\_\_, donde se encuentra su amigo, mira el mapa y se da cuenta de que queda muy poco. El sitio al que quiere llegar está a 5 kilómetros. Lo único que falta es coger con \_\_\_\_\_ el \_\_\_\_\_. Mientras están esperando, el amigo de \_\_\_\_\_ le pregunta: “¿A qué hora sale \_\_\_\_\_?” Y \_\_\_\_\_ le contesta: “\_\_\_\_\_ sale a las \_\_\_\_\_”. Así, desde las \_\_\_\_\_ hasta la hora en la que sale \_\_\_\_\_, los dos leen y hablan para pasar el tiempo.

Por fin llega \_\_\_\_\_. Esa tarde, los dos amigos terminan la ruta juntos y duermen en \_\_\_\_\_. ¡Qué bien que ya habían reservado! Se lo han pasado muy bien. Aunque están cansados, han decidido que la próxima semana harán una ruta milenaria muy conocida: el Camino de Santiago.

<b>Semana 23</b>	<b>21 de enero</b>
------------------	--------------------



### **Material del alumno**

- Lectura “Una ruta milenaria” de *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 90).
- Dispositivo electrónico y conexión a internet

### **Actividades<sup>15</sup>**

1. ¿Qué te ha parecido el texto? ¿Conocías la ruta de Santiago?
2. ¿Conoces una ruta similar? Entra en internet y busca información. Luego, elabora un resumen de la ruta que has seleccionado.

<b>Semana 24</b>	<b>26 de enero</b>
------------------	--------------------



### **Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

medio de transporte a pie	en autobús
en bicicleta	en avión
en moto	distancia
en tren	tardar un día/dos días
en coche	alquilar un coche

Meses del año

- enero, febrero, marzo...

Distancia ¿Cuántos kilómetros hay de/desde ... a/hasta ...?

Madrid está a 538 km de Sevilla.

Hablar por teléfono

¿Diga/dígame?

¿Sí?

¿Es el hotel Picos de Europa?

Hola, buenos días. Quisiera/quería...

Sí, mire, soy...

Lo siento. Se equivoca

<b>Semana 24</b>	<b>28 de enero</b>
------------------	--------------------



### **Material del profesor**

Esquema de la historia del día

### **De ruta por España**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ quieren hacer una ruta por toda España. Quieren visitar todas las ciudades más importantes y pasar una noche en cada una. Primero llaman para reservar \_\_\_\_\_ en cada \_\_\_\_\_

<sup>15</sup> *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 90)

lugar. Luego, buscan en internet \_\_\_\_\_ hay de un lugar a otro. Después, deciden qué medio de transporte van a utilizar para viajar entre ciudades.

En \_\_\_\_\_ empiezan en La Coruña. Durante el día visitan varios puntos a pie. Pero al día siguiente, muy temprano, cogen \_\_\_\_\_ hacia Santander. De La Coruña a Santander hay 547 kilómetros. Por el camino ven muchos animales y paisajes bonitos. Solo tardan \_\_\_\_\_ día en llegar porque van en \_\_\_\_\_.

De Santander a Bilbao viajan en \_\_\_\_\_ y se quedan en el hotel \_\_\_\_\_. Han reservado \_\_\_\_\_ habitaciones y no ha costado mucho dinero. A las cinco y diez del siguiente día van hasta el aeropuerto y cogen \_\_\_\_\_ que les lleva hasta Pamplona. Como es \_\_\_\_\_ hace un tiempo muy agradable. En el hotel de Pamplona, por la noche, organizan cómo van a llegar a Zaragoza al día siguiente. La distancia entre ambos lugares es de 175 km y por eso van en \_\_\_\_\_. En la última parte de la ruta deciden que van a ir \_\_\_\_\_, para poder \_\_\_\_\_.

Zaragoza, Barcelona y Valencia quieren verlas en \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_. Después de pasar tres días de paseo en \_\_\_\_\_, duermen en un hotel de Valencia. Al ver que hay 519 km de Valencia a Granada, esta vez quieren ir \_\_\_\_\_ porque van a llegar más rápido.

En Granada, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ hacen pequeñas rutas por las montañas a pie y en Sevilla, a donde han llegado en \_\_\_\_\_, visitan la playa y dan un paseo \_\_\_\_\_ por la ciudad. En Sevilla se han dado cuenta de que solo quedan dos días para que sea lunes. Es viernes y alquilan un coche para viajar toda la noche hasta llegar a Madrid. Por último, de Madrid a Salamanca y de Salamanca a su casa en La Coruña, viajan en el coche.

**Semana 25**

**2 de febrero**



### **Material del alumno**

- Lectura de la historia de la sesión anterior completa
- Pistas de audio 52-55 de *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 93).

### **Actividades**

**1. Imagina que vas a asistir a una fiesta tradicional de un lugar. ¿Cómo llegarías hasta ese lugar desde tu casa? Escribe un pequeño texto de tu ruta. Puedes escoger uno de las siguientes fiestas tradicionales:**

La Feria de San Isidro  
El día de los Muertos  
El Inti Raymi  
El día de Canarias  
el día de Sant Jordi

**2. Después de escuchar las grabaciones, crea una escena con tu compañero donde llamas para reservar una habitación en el lugar que vas a visitar.**

**Semana 25**

**4 de febrero**



### **Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

el (vuelo) de las 7.15 h.  
el (vuelo) de Iberia/Binter  
Con el de la una llega...  
Si toma el de la una, va a llegar...  
- a tiempo  
- demasiado tarde/pronto  
- antes/después de las 12 h.  
- de día/de noche

correo electrónico  
Estimado Sr./Sra.  
Esperamos su respuesta

Voy a salir / vas a llegar...  
Quisiera reservar...  
- un billete para San Sebastián en el  
vuelo de las...  
- una habitación para el día...  
hacer escala  
a un paso de...  
a ... minutos de...

Si necesita alguna información adicional,  
no dude en consultarnos.  
Atentamente...

**Semana 26**

**9 de febrero**



### **Material del profesor**

Esquema de la historia del día

#### **Un viaje de negocios**

El señor \_\_\_\_\_ es un ejecutivo que trabaja en Escocia y que viaja mucho. Hoy ha contactado con una agencia de viajes para que organicen su viaje de negocios a Madrid. El señor \_\_\_\_\_ necesita un vuelo directo de Escocia a Madrid. La agencia de viajes le ha mandado un correo electrónico diciendo lo siguiente:

Estimado Sr. \_\_\_\_\_:  
Lamentamos decirle que no hay vuelos directos de Escocia a Madrid. Tiene que hacer escala en Barcelona. Las salidas de vuelos disponibles con Iberia son:  
- Lunes: 7.45 a.m., salida – 10.45 a.m., llegada (Barcelona).  
- Martes: 9.00 p.m., salida – 12.00 a.m., llegada (Barcelona).  
Desde Barcelona puede coger otro avión de la compañía Air Europa o Iberia o, también, el tren hasta Madrid.  
Si necesita alguna información adicional, no dude en consultarnos.  
Atentamente,  
Marianela Rodríguez.  
Viajes Ave, S.L.

El señor \_\_\_\_\_ ha decidido que va a elegir la opción del lunes porque es un vuelo más temprano y porque no le gusta viajar de noche. Si toma el vuelo de las 7.45 a.m. de Iberia va a llegar a tiempo para su cita con el experto en marketing \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_.

En Madrid, la agencia ha reservado el hotel de \_\_\_\_\_ estrellas llamado \_\_\_\_\_, que está en el centro de la ciudad y está a un paso de \_\_\_\_\_ y a 10 minutos de \_\_\_\_\_. El hotel dispone de aparcamiento propio, wifi y sala de *fitness*. Está ubicado en un lugar tranquilo.

Para volver a Escocia, la agencia de viajes ha conseguido un vuelo directo para el sábado de la misma semana. El vuelo de Iberia llega de día. Después de su viaje, seguro que el señor \_\_\_\_\_ va a llegar muy feliz y satisfecho a Escocia.

<b>Semana 26</b>	<b>11 de febrero</b>
------------------	----------------------



### **Material del alumno**

- Lectura de la historia de la sesión anterior completa
- Actividad

#### **Actividad**

**1. Escribe un correo electrónico al señor ejecutivo con su plan de viaje para volver a Escocia. Tiene que pasar por Francia para poder asistir a un congreso de ejecutivos.**

<b>Semana 27</b> <b>Vacaciones</b>	<b>12-19 febr.</b>
---------------------------------------	--------------------

<b>Semana 28</b>	<b>23 de febrero</b>
------------------	----------------------



### **Material del alumno**

Lectura “¡Qué raros son!” en *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 96).

#### **Sugerencias**

Tras leer el texto se puede iniciar un debate sobre cómo piensan y actúan los ejecutivos de Escocia.

<b>Semana 28</b>	<b>25 de febrero</b>
<b>REPASO</b>	

#### **Unidad 9. Gente de ciudad**

<b>Semana 29</b>	<b>2 de marzo</b>
------------------	-------------------



### **Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

ciudad  
 - Tiene unos/casi ... millones de habitantes.  
 Son de origen variado...  
 - español  
 - italiano  
 - inglés

Es una ciudad...  
 - con muchas fiestas  
 - con mucha vida nocturna  
 clima  
 - Tiene muy buen clima.  
 - La temperatura es de unos 20 grados  
 - En verano hace muchísimo calor.

Está en una isla.  
 Está en la costa.  
 Es una ciudad muy turística.  
 Es la capital de...  
 Su centro es ..., donde están la ... y ...

Es un puerto importante.  
 Su primer recurso económico es el turismo.  
 Es el centro administrativo, cultural y económico de ...

Semana 29	4 de marzo
-----------	------------



### Material del profesor

Estructuras y vocabulario del día

calidad de vida  
 ayuntamiento  
 ciudadanos  
 transportes y comunicación  
 - Bien comunicado/a.  
 - mucho tráfico y atascos.  
 Los transportes públicos  
 - funcionan bien.  
 economía y finanzas  
 - Demasiados impuestos.  
 - Los precios son caros.  
 educación y sanidad  
 - colegios y guarderías  
 - hospitales y centros de salud  
 cultura y ocio  
 - instalaciones deportivas  
 - parques  
 - vida cultural (teatros, museos...)  
 - ambiente nocturno (discotecas, restaurantes...)

ecología  
 - contaminación  
 - zonas verdes  
 carriles bici  
 clima  
 - Hace frío/calor.  
 - Lluve demasiado.  
 carácter de los habitantes  
 - amables  
 - participativos  
 - solidarios  
 comercio  
 - Los horarios comerciales son adecuados.  
 - tiendas  
 problemas sociales  
 - desempleo  
 - delincuencia  
 - pobreza  
 - racismo

Semana 30	9 de marzo
-----------	------------



### Material del profesor

Esquema de la historia del día

#### **Mi ciudad**

Mi ciudad se llama \_\_\_\_\_. Está en \_\_\_\_\_. Mi ciudad es muy \_\_\_\_\_ y tiene edificios altos y casas \_\_\_\_\_. Dicen que los ciudadanos de mi ciudad somos muy \_\_\_\_\_ y yo creo que eso es verdad, porque siempre somos \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ cuando se necesita. En el ayuntamiento dicen que hay que solucionar problemas de desempleo porque hay personas \_\_\_\_\_, pero no son muchas. A pesar de eso, me siento orgullosa de mi ciudad porque no hay \_\_\_\_\_ ni \_\_\_\_\_. Es una ciudad, en general, tranquila. Solo hay ambiente nocturno los fines de semana.

Mi ciudad está muy bien comunicada. Sin embargo, entre semana siempre hay mucho tráfico y \_\_\_\_\_. Es importante mejorar el transporte público y los horarios, porque a veces los autobuses tardan mucho en llegar y hay que esperar demasiado tiempo. Quizás por el tráfico que hay se ha producido tanta contaminación.

No hay demasiados impuestos y los precios no son muy caros. Hay suficientes colegios y \_\_\_\_\_ para que los niños y los jóvenes vayan a estudiar, y en la ciudad hay suficientes hospitales y centros de \_\_\_\_\_.

Para disfrutar hay varias zonas \_\_\_\_\_ con árboles, fuentes, charcos y flores. Normalmente hace sol y calor, así que pasar el tiempo en estos lugares es muy \_\_\_\_\_. Me gustaría tener más carriles para ir con mi \_\_\_\_\_. El ayuntamiento ha dicho que los van a hacer el próximo año.

¡Ah! ¡Las tiendas! Hay muchas tiendas en mi ciudad. Tiendas de \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ y de \_\_\_\_\_. Se puede ir de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_, aunque los \_\_\_\_\_ cierran.

Semana 30	11 de marzo
-----------	-------------



**Material del alumno**

Lectura “Una ciudad para vivir” de *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 101).

<b>Actividad</b>	
<b>1. Tras leer el texto, comenta: ¿cómo sería tu ciudad ideal?</b>	

Semana 31	16 de marzo
-----------	-------------



**Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

comparación

- A tiene más ... que B.
- B tiene menos ... que A.
- A tiene el doble de ... que B.

más bueno/a = mejor

más malo/a = peor

- A no es tan ... como ...

superioridad

- A es la ciudad más grande de España.

igualdad

- A y B tienen...

- la misma/el mismo ...

- las mismas/los mismos ...

Igualdad

- A tiene...

- tanto/a/os/as ... como ...

Es una ciudad...

- en la que...

- donde...

- que...

A mí me parece que...

Yo (no) estoy de acuerdo

- con Juan

- contigo

Semana 31	18 de marzo
-----------	-------------



**Material del profesor**

Esquema de la historia del día

**Ciudades del mundo**

Madrid es una ciudad con menos habitantes que Hong Kong. Es más pequeña que Hong Kong, pero a \_\_\_\_\_ le gusta porque \_\_\_\_\_. A su mejor amiga le gustaría vivir en Hong Kong porque tiene \_\_\_\_\_, pero a \_\_\_\_\_ le gusta más Madrid porque \_\_\_\_\_. Su mejor amiga no está de acuerdo con lo que dice \_\_\_\_\_ porque, aunque Hong Kong es más grande y tiene más habitantes, la ciudad tiene tanto \_\_\_\_\_ como Madrid. Es la ciudad ideal para vivir.

A \_\_\_\_\_ le parece que se vive mejor en el campo. Ahora vive en París, una ciudad en la que hay mucho turismo y demasiados \_\_\_\_\_. A \_\_\_\_\_ le gustaría vivir en el campo porque es mejor. El campo es el lugar donde una persona puede \_\_\_\_\_ y vivir tranquilo. Un día va a ir a vivir al campo para ser feliz.

Buenos Aires tiene el doble de espacio que Atenas y es tan grande como \_\_\_\_\_. A \_\_\_\_\_ le gustan las ciudades modernas en las que hay muchas \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. Buenos Aires es la ciudad ideal para \_\_\_\_\_.

**Sugerencias**

Tras la historia, entre toda la clase vamos a crear una lista de comparación entre Escocia y una ciudad hispanohablante.

Semana 32	23 de marzo
-----------	-------------



**Material del alumno**

Historia del día anterior completa.

### Sugerencias

Después de la lectura, les pedimos a los alumnos que escriban un texto comparando Escocia con una ciudad hispanohablante.

Semana 32	25 de marzo
-----------	-------------



#### Material del profesor

Estructuras y vocabulario del día

Lo más ... grave es...  
urgente es...  
necesario es...  
importante es...  
Es... urgente hacer...  
importante construir...  
Para mí/nosotros...

Yo pienso que...  
Nosotros pensamos que...  
A mí me parece que...  
A nosotros nos parece que...  
Eso es verdad, pero...  
Eso no es verdad.

barrios  
distritos  
líneas de autobús  
educación pública/privada

internet de alta velocidad  
cobertura telefonía móvil  
vertedero municipal

Semana 33	30 de marzo
-----------	-------------



#### Material del profesor

Esquema de la historia del día

#### La ciudad imaginaria

Hay una ciudad. Esta ciudad se llama \_\_\_\_\_ y su número de habitantes es de \_\_\_\_\_, de los cuales hay más \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_. Actualmente, lo más grave que está pasando en la ciudad de \_\_\_\_\_ es que hay más de \_\_\_\_\_ viviendas desocupadas y pagar por una casa cuesta mucho dinero.

La red de internet de alta velocidad solo llega a un \_\_\_\_\_ por ciento de los hogares. La gente necesita internet para poder trabajar y estudiar y no hay suficiente para todos.

En los pequeños barrios de \_\_\_\_\_ ahora se han construido centros comerciales muy grandes y el comercio del centro de la ciudad, el pequeño comercio, está en problemas porque no tienen tanto dinero como antes. También, la ciudad está afectada porque hay una fábrica muy peligrosa. Esta fábrica crea plásticos que contaminan \_\_\_\_\_. En la fábrica trabaja \_\_\_\_\_ gente.

La delincuencia ha aumentado, pero hay más colegios hoy. Ahora \_\_\_\_\_ tiene \_\_\_\_\_ colegios privados y \_\_\_\_\_ públicos, \_\_\_\_\_ guarderías y \_\_\_\_\_ institutos. Faltan residencias de \_\_\_\_\_ y las familias no tienen recursos suficientes para cuidar de ellos.

Los ciudadanos de \_\_\_\_\_ creen que no hay suficientes museos y \_\_\_\_\_. Por otra parte, hay tantos \_\_\_\_\_ como instalaciones deportivas para hacer deporte.

Hay un barrio de la ciudad que no tiene línea de autobús. Se llama \_\_\_\_\_. El resto de la ciudad tiene solo \_\_\_\_\_ líneas de autobuses. Frecuentemente se producen atascos porque hay mucho \_\_\_\_\_. No hay tampoco suficientes aparcamientos ni zonas peatonales.

Semana 33	1 de abril
-----------	------------



#### Material del alumno

Lectura de la historia de la sesión anterior completa.

### Sugerencias

Propón a los alumnos que se organicen en grupos de cinco y creen una lista de los problemas que hay que solucionar en la ciudad imaginaria.

Semana 34	6 de abril
-----------	------------



#### Material del alumno



Lectura “Bogotá, en bici” de *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013: 106).

### Sugerencias

Inicia un pequeño debate sobre la importancia del transporte público en las ciudades y la importancia de tener carriles para bicicletas.

Semana 34	8 de abril
<i>REPASO</i>	

Semana 35-36 Vacaciones	9-24 abr.
----------------------------	-----------

<i>Unidad 10. Gente y fechas</i>	
Semana 37	27 de abril



### Material del profesor

Estructuras y vocabulario del día

acontecimiento	nació
se fabricaron	llegó
se celebraron	empezó
empezó a	crearon
ganó	se estrellaron
viajó	en... 1998
pintó	el 68
se descubrió	el año 2011
lanzó	hace
publicó	

### Sugerencias

Vamos a hacer bastante hincapié en lo que representa el pretérito indefinido a través de ejemplos de acontecimientos históricos. Es importante mostrar el contraste entre el singular y el plural, además de entre el presente y el pasado.

Semana 37	29 de abril
-----------	-------------



### Material del profesor

Estructuras y vocabulario del día

cine	concurso de televisión
teatro	protagonizado/a por...
actor/actriz	película taquillera
premio Goya	banda sonora
serie/película	nominado
estuvo trabajando	se recaudó
desde ... hasta ...	mandaron
hizo / se hizo	cantaron
se casó	

Semana 38	4 de mayo
-----------	-----------



### Material del profesor

Esquema de la historia del día

### Gente famosa

\_\_\_\_\_ se hizo famosa en el año \_\_\_\_\_. Antes de hacerse famosa, ella participó en muchos concursos y anuncios de televisión. Pero cuando llegó el año \_\_\_\_\_ empezó una serie llamada \_\_\_\_\_ y fue protagonizada por ella. \_\_\_\_\_ estuvo trabajando en esta serie desde

\_\_\_\_\_ hasta \_\_\_\_\_. Otros actores y actrices que participaron en esta serie fueron \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. A la gente le gustó mucho la serie.

En \_\_\_\_\_ se publicó una película en la que \_\_\_\_\_ también participó. Se llama \_\_\_\_\_ y fue nominada a los premios Oscar como mejor película extranjera. En los cines fue la película más taquillera del momento. A partir de este acontecimiento, la película ganó tantos premios que, incluso, se adaptó al teatro. Ese mismo día se celebraron \_\_\_\_\_ y todo el mundo fue vestido al evento como los personajes de la película.

Tres días después, se estrellaron dos aviones contra las Torres Gemelas de Nueva York, en el año 2011. En la televisión empezaron a poner las \_\_\_\_\_ y todo el mundo estuvo ese día \_\_\_\_\_. Los actores y actrices de la película taquillera del año mandaron un mensaje de fuerza y pidieron ayuda para solucionar el problema. Gracias a ellos se recaudó \_\_\_\_\_.

A partir de ese día, muchas personas viajaron a Nueva York para ver el lugar donde los aviones \_\_\_\_\_. Pusieron flores y velas e incluso cantaron canciones en honor a los cientos de muertos y afectados.

<b>Semana 38</b>	<b>6 de mayo</b>
------------------	------------------



**Material del alumno**

Lectura de la historia de la sesión anterior completa

**Actividades**

- 1. Busca una película española o latina que se estrenó la semana tu cumpleaños. En grupos de cinco, cuéntales a tus compañeros qué actores participaron, cuántos premios ganó y algún dato curioso.**
- 2. ¿Conoces algún acontecimiento importante como el 11S? Explícaselo a tus compañeros.**

<b>Semana 39</b>	<b>11 de mayo</b>
------------------	-------------------



**Material del profesor**

Estructuras y vocabulario del día

tuve	hice
estuve	vine
ayer	este mes
hoy	en 2009
el lunes	este año
esta mañana	el año pasado
la semana pasada	¿En qué año...?
esta semana	¿Cuándo...?
hace unos días/dos años	¿Cuánto tiempo...?

<b>Semana 39</b>	<b>13 de mayo</b>
------------------	-------------------



**Material del profesor**

Esquema de la historia del día

**Ayer y hoy**

Hay una chica que se llama \_\_\_\_\_. Ayer estuvo toda la tarde viendo la televisión y haciendo trabajos para clase. Por la mañana se levantó, desayunó \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. Después, fue a su cama y se abrigó con las mantas. Vio \_\_\_\_\_ películas y se terminó una mini serie que hace poco salió en Netflix. Su \_\_\_\_\_ le pidió que fuera a comprar un poco de \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_, pero le dijo que estaba enferma. La verdad es que \_\_\_\_\_ estuvo todo el día con fiebre y también, se sentía triste porque \_\_\_\_\_. Su mascota, un \_\_\_\_\_ llamado \_\_\_\_\_, fue a su habitación y se acostó en la cama con \_\_\_\_\_. Estuvo con ella hasta que se durmió.

Hoy \_\_\_\_\_ ha decidido que va a ser un día diferente. Hoy se ha levantado por la mañana, ha desayunado una tostada de pan integral con aguacate, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. Después, se ha duchado y ha hecho la cama. Se ha vestido con \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ y ha salido a la calle. Esta semana no ha estado muy \_\_\_\_\_ y tampoco ha sido \_\_\_\_\_, así que hoy ha pensado que va a hacer todo lo que no ha hecho durante la semana. Ha ido a \_\_\_\_\_, ha estudiado para los exámenes, ha \_\_\_\_\_ y

también \_\_\_\_\_. Aunque \_\_\_\_\_ ha tenido que ir a casa porque \_\_\_\_\_, ha ayudado a su madre con las tareas de la casa y ha hecho ejercicio. ¡Hoy se siente mucho mejor!

Semana 40	18 de mayo
-----------	------------



### Material del alumno

Lectura de la historia de la sesión anterior completa

#### Actividades

1. Imagina que eres la madre del personaje principal y vas a su habitación a preguntarle si ha hecho las cosas que ayer le pediste que hiciera. ¿Qué le dirías? Crea 5 preguntas.
2. En parejas, cuéntale a tu compañero qué cosas interesantes hiciste el año pasado y qué has hecho este año.

Semana 40	20 de mayo
-----------	------------



### Material del profesor

Estructuras y vocabulario del día

cronología

Estudí bachillerato...

Entré en la universidad...

Terminé mis estudios...

Estuve en...

Hice mi primer viaje a...

Me fui a vivir a...

Me enamoré por primera vez...

Empecé a trabajar/estudiar...

Me casé...

Nació mi (primer) hijo/hermano...

Conocí a mi

novio/novia/marido/mujer/pareja...

Murió mi abuelo/mi madre...

Semana 41	25 de mayo
-----------	------------



### Material del profesor

Esquema de la historia del día

#### Mi vida en palabras

Soy una mujer. Me llamo \_\_\_\_\_. Nací en \_\_\_\_\_, el \_\_\_\_\_ de marzo. De niña, me fui a vivir a las Islas Canarias, España. Estuve en Tenerife desde los \_\_\_\_\_ años hasta que cumplí los 23 años. Empecé a estudiar en un colegio llamado \_\_\_\_\_. Ahí es donde conocí a mi mejor amiga, \_\_\_\_\_. Ella fue siempre como una hermana.

En \_\_\_\_\_ nació mi primer hermano, \_\_\_\_\_. Yo ayudé mucho a mis padres a cuidarlo hasta que entré en la universidad en \_\_\_\_\_. Estudié un grado universitario para ser médico y terminé mis estudios en el año \_\_\_\_\_, el mismo año en el que cumplí \_\_\_\_\_ años.

Después de terminar mis estudios, hice mi primer viaje sola en \_\_\_\_\_. Visité un país de Hispanoamérica que se llama \_\_\_\_\_ y pasé los mejores años de mi vida ahí. Empecé a trabajar en una pequeña clínica para niños pequeños en \_\_\_\_\_, pero después, en \_\_\_\_\_, conseguí un trabajo en un hospital de la ciudad y me convertí en una de las doctoras más importantes del país de \_\_\_\_\_.

Años más tarde, me enamoré por primera vez en \_\_\_\_\_. El, un hombre escocés, se convirtió en mi marido. Él siempre estuvo conmigo: me vio crecer, me ayudó cuando mi madre murió y siempre me ha querido. Tuvimos una hija en \_\_\_\_\_. Nuestra hija fue una de las cosas más bonitas que nos ha pasado en la vida. Hoy, ella se ha convertido en una \_\_\_\_\_ muy importante y me siento muy orgullosa de ella. Algún día estoy segura de que va a \_\_\_\_\_.

Semana 41	27 de mayo
-----------	------------



### Material del alumno

Lectura de la historia de la sesión anterior completa

#### Actividades

1. Vamos a crear entre todos un eje cronológico con los años más importantes de la vida de la protagonista del cuento.

**2. En parejas, cuéntale a tu compañero cuáles son los años importantes de tu vida.**

**Semana 42** | **1 de junio**

 **Material del profesor**

- Estructuras y vocabulario extra
- Lectura de la página 116-117 de *Gente hoy 1: libro del alumno* (2013).

La muerte de ... fue en el año ...	En ... se descubrió ...
En ... murió ...	La guerra de/contra ... fue en el año ...
La caída de ... fue en el año ...	En ... empezó/terminó la guerra de/contra ...
En ... cayó ...	En ...
La invención de ... fue en el año ...	- hubo un/una ...
En ... se inventó ...	- se creó
El descubrimiento de ... fue en el año ...	- se hizo el primer/la primera

**Sugerencias**

Primero se hace una lectura conjunta y, a medida que aparezcan las estructuras del día, las explicamos.

**Semana 42** | **3 de junio**  
**REPASO**

## CONCLUSIONES

Este trabajo de fin de máster ha surgido como respuesta a la situación actual que está atravesando Escocia en relación a los cursos superiores del sistema educativo, especialmente desde S1 hasta S3. El descenso de matrículas en las asignaturas de idiomas se ha convertido en un dato preocupante para las autoridades educativas, quienes contemplan dentro de su *Curriculum for Excellence* el aprendizaje de idiomas como un paso hacia la adquisición de las cuatro capacidades que se promueven. La misión de este *Curriculum* de formar a sus estudiantes para que un día se conviertan en individuos seguros de sí mismos, ciudadanos responsables, personas que colaboran efectivamente y aprendices de éxito, no se puede cumplir si el papel de las lenguas modernas no forma parte de ese crecimiento (Education Scotland, 2021f).

La propuesta de creación de una fuente de información sobre el TPRS y un material curricular que emplee el método se ha alzado para poder acercar al público hispanohablante un método del que muy raramente se puede encontrar información en español. Es una realidad que el inglés es la lengua franca de la investigación, y cada vez más, los investigadores y expertos conocen el idioma y pueden enfrentarse a páginas y trabajos extensos escritos en inglés para avanzar en su formación. Pero no se puede dejar de lado nuestro idioma, el español, para unirse a la corriente actual ciegamente. Considero necesario que se siga defendiendo y utilizando el español en los países hispanohablantes para las publicaciones académicas. Por ello y para poner fin a la brecha de información que muchos docentes experimentan, se ha creado este material sobre el TPRS en español. Solo así, evitamos que un idioma tan rico y versátil se deje de utilizar para el ámbito profesional.

El proceso de elaboración de este proyecto de investigación ha dejado múltiples cuestiones tras de sí. El TPRS, indudablemente, es un método valioso en la enseñanza y su calidad no es puesta en cuestión en este trabajo. Sin embargo, tras finalizar la investigación he llegado a la conclusión de que el TPRS es un método que requiere demasiado tiempo, paciencia y trabajo. Quizás en los primeros estadios de la enseñanza es ideal, ya que ayuda a fomentar un aprendizaje consciente y lento, sin exigir demasiado ni presionar a los más pequeños. No obstante, considero que a medida que el nivel va a incrementando, la necesidad de enseñar y aprender vocabulario, funciones, gramática, etc. es mucho mayor. Por lo tanto, este método puede quedarse pequeño. Es por esta razón por la que no se ha seguido el modelo que Blaine Ray establece a la hora de contar una

historia en el aula utilizando el TPRS: 3 estructuras por día en una historia que contenga un personaje, un problema, tres localizaciones y una solución.

Aunque haya estudios que aseguren que el método es efectivo en el desarrollo de la fluidez y las destrezas, sigue siendo una incógnita cómo puede ayudar tal método a la mejora de la expresión oral de un aprendiente de español con este material. El siguiente paso consiste, subsecuentemente, en la investigación de estos aspectos y puesta en práctica del material. Además, podría aplicarse el método utilizando otros materiales como pueden ser películas o la cultura popular de los países hispanohablantes.

No cabe duda de que el método *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling* tiene un largo trayecto por delante, un futuro incierto, pero con retos a cada paso del camino. Hasta el momento, ha resultado ser una herramienta innovativa para el aula de español en Escocia y es una propuesta totalmente válida para su aplicación al sistema educativo escocés como escudo a la hora de prevenir que los estudiantes abandonen el estudio de las lenguas modernas. Como afirman Sánchez González y Cáceres Lorenzo (2017: 2), la metodología y el enfoque empleado en el aula juegan un papel determinante en lo que respecta al éxito de la enseñanza de una lengua. Al comienzo de este proyecto de investigación, esta idea se había convertido en la semilla de lo que hoy es una propuesta de material curricular para aprendientes de español adolescentes en el contexto escolar de Escocia empleando el método *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling*.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alley, D. y Overfield, D. (2008). An Analysis of the Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Method. En *Languages for the Nation* (pp. 13-26). Columbia: Universidad de South Carolina. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503097.pdf>
- Asher, J. J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal* 50 (2), 79-84.
- (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal* 53, 3-17.
- (2009). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook* (7ª ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks.
- BBC Scotland. (2011). CfE levels [Fotografía]. Recuperado de: [http://www.bbc.co.uk/scotland/learning/curriculum\\_for\\_excellence.shtml](http://www.bbc.co.uk/scotland/learning/curriculum_for_excellence.shtml)
- Broek, S. y Ende, I. (2013). The Implementation of the Common European Framework for Languages in European Education Systems. Recuperado de: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT\\_ET\(2013\)495871\(SUM01\)\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_EN.pdf)
- Cantoni, G. (1999). Using TPR-Storytelling to develop fluency and literacy in Native American languages. En Reyhner, Cantoni, St. Clair, y Yazzie (Eds.), *Revitalising Indigenous Languages* (pp. 53-58). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- Centro Virtual Cervantes. (2021). Enfoque natural. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoque\\_natural.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_natural.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2021). Función de la evaluación. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/funcion\\_evaluacion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcion_evaluacion.htm)
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Contreras, O. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. En *Rostros Rostros* 14 (27), 123-124. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515551>
- Çubukçu, F. (2014). A synergy between storytelling and vocabulary teaching through TPRS. *ELT Research Journal* 3 (2), 84-90.
- Demir, Ş., y Çubukçu, F. (2014). To have or not to have TPRS for preschoolers. *EAJI (Asian Journal of Instruction)* 2 (1), 186-197.
- Education Scotland. (2017a). *Benchmark Modern Languages*. Recuperado de: <https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/curriculum-for-excellence-benchmarks>
- (2017b). 1+2 Languages Policy in the Secondary Sector – FAQs. Recuperado de: <https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/a-1-2-approach-to-language-learning-in-the-secondary-sector-faqs/>
- Education Scotland. (2021a) Curriculum for Excellence: Modern Languages, principles and practice. Recuperado de: <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy->

- [drivers/cfe-building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5/principles-and-practice/](#).
- (2021b). Languages in Curriculum for Excellence. Recuperado de: <https://education.gov.scot/parentzone/learning-in-scotland/curriculum-areas/languages-in-curriculum-for-excellence#:~:text=The%20L2%20will%20be%20one,%2C%20Urdu%2C%20Mandarin%20or%20Cantonese.>
  - (2021c). Term dates. Recuperado de: <https://education.gov.scot/parentzone/my-school/general-school-information/term-dates/>
  - (2021d). 1+2 Languages Policy in the Secondary Sector: Frequently Asked Questions from 1+2 Roadshows for the Secondary Sector. Recuperado de: <https://education.gov.scot/improvement/Documents/modlang7-faq-and-answers.pdf>
  - (2021e). Assessment within BGE 2020/21 (Update). Recuperado de: <https://education.gov.scot/media/rjeovyau/assessment-within-bge-2020-21-update.pdf>
  - (2021f). What is Curriculum for Excellence? Recuperado de: <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5/what-is-curriculum-for-excellence>
- Embajada de España en el Reino Unido. (n.d.). Comparación entre las enseñanzas regladas del sistema educativo en Escocia y España. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/reinounido/dam/jcr:15b86515-99d2-4e18-9ff9-49b9eecf3b87/cuadro-comparativo-escocia.pdf>.
- Enquire. (n.d.). Repeating a school year. Recuperado de: <https://enquire.org.uk/coronavirus/repeating-a-school-year/>
- Espinoza, P. L. (2015). *Three teachers' experiences developing and implementing Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) curriculum in their world language classes* (Tesis doctoral, Universidad de Chapman).
- Garczynski, M. (2003). *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling: Are TPRS students more fluent in second language acquisition than audio lingual students?* (Trabajo fin de master, Universidad de Chapman).
- Hedstrom, B. (2012). Understanding TPRS. Recuperado de: <https://www.brycehedstrom.com/wp-content/uploads/2011/09/UNDERSTANDING-TPRS1.pdf>
- Instituto Cervantes. (2021). *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [versión electrónica]. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Kariuki, P. N., & Bush, E. D. (2008). The effects of Total Physical Response by Storytelling and the traditional teaching styles of a foreign language in a selected high school. En *Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association*. Knoxville: *Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association*.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. y Terrel, T. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe.
- Lichtman, K. (2018). *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling: An Input-Based Approach to Second Language Instruction*. Nueva York: Routledge.



- (2019). Research on TPR Storytelling (2019). En B. Ray y C. Seely, *Fluency Through TPR Storytelling* (8ª ed.) (pp. 299-323). Berkeley: Command Performance Language Institute. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/335240603\\_Research\\_on\\_TPR\\_Storytelling\\_2019](https://www.researchgate.net/publication/335240603_Research_on_TPR_Storytelling_2019)
- Liu, Y. (2018). Introduction of TPRS and It's Implications for Chinese College English Teaching. En *Multidisciplinary Academic Conference* (pp. 141-148). Nanjing: Universidad de Nanjing. Recuperado de: <https://www.proquest.com/openview/7ff7f7ed3e07d9501d54ea8f040b0ad4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=626342>
- Marsh, V. (1998). Total Physical Response Storytelling: A communicative approach to language learning. *Learning Languages*, 4 (1), 24-27.
- Martín, E. y Sans, N. (2013). *Gente hoy I: curso de español basado en el enfoque por tareas (libro del alumno)*. Barcelona: Difusión.
- Ministerio de Educación y Formación profesional. (2018). *La enseñanza del español en el Reino Unido: una tendencia al alza*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación profesional. Recuperado de: <https://cpage.mpr.gob.es/producto/la-ensenanza-del-espanol-en-el-reino-unido-2/>
- (2020). Reino Unido. En *El mundo estudia español* (pp. 587-615). Madrid: Ministerio de Educación y Formación profesional. Recuperado de: <https://cpage.mpr.gob.es/producto/el-mundo-estudia-espanol-5/>
- (2021). *Guía para auxiliares de conversación en el Reino Unido*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-para-auxiliares-de-conversacion-espanoles-en-el-reino-unido-2021-2022/ensenanza-lengua-espanola/25221>
- (2021). Esquema del sistema educativo en Escocia [Fotografía]. Madrid: Ministerio de Educación y Formación profesional. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/guia-para-auxiliares-de-conversacion-espanoles-en-el-reino-unido-2021-2022/ensenanza-lengua-espanola/25221>
- Mohammed, E. F. M. (2009). *The effectiveness of TPRS in vocabulary acquisition and retention of EFL prep. stage students and their attitudes towards English language* (Trabajo fin de máster, Universidad de Mansoura).
- Muzammill, L. y Andy, A. (2017). Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) as a Technique to Foster Student's Speaking Skill. *Journal of English Education and Linguistic Studies*, 4 (1), 19-36. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/323332214\\_TEACHING\\_PROFICIE\\_NCY\\_THROUGH\\_READING\\_AND\\_STORYTELLING\\_TPRS\\_AS\\_A\\_TECHNIQUE\\_TO\\_FOSTER\\_STUDENTS%27\\_SPEAKING\\_SKILL](https://www.researchgate.net/publication/323332214_TEACHING_PROFICIE_NCY_THROUGH_READING_AND_STORYTELLING_TPRS_AS_A_TECHNIQUE_TO_FOSTER_STUDENTS%27_SPEAKING_SKILL)
- Nunan, D. (2005). Classroom research. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 225-240). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oliver, J. S. (2012). Investigating storytelling methods in a beginning-level college class. *The Language Educator*.
- Printer, L. (2019). Student perceptions on the motivational pull of Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS): a self-determination theory perspective. *The Language Learning Journal*, 1-14. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/330601652\\_Student\\_perceptions\\_on\\_the\\_motivational\\_pull\\_of\\_Teaching\\_Proficiency\\_through\\_Reading\\_and\\_Storytelling\\_TPRS\\_a\\_self-determination\\_theory\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/330601652_Student_perceptions_on_the_motivational_pull_of_Teaching_Proficiency_through_Reading_and_Storytelling_TPRS_a_self-determination_theory_perspective)
- Ray, B., y Seely, C. (1997). *Fluency through TPR Storytelling*. (1ª ed.) USA: Command Performance Language Institute.

- (2004). *Fluency Through TPR Storytelling* (4<sup>a</sup> ed.). California: Blaine Ray Workshops & Command Performance Language Institute.
- Ray, B. (2013). New Developments in the Evolution of TPRS. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 41-42. Recuperado de: <https://ijflt.com/wp-content/uploads/2021/03/Ray-TPRS.pdf>
- Roberts, B., y Thomas, S. (2014). Center for Accelerated Language Acquisition (CALA) test scores: Another look at the value of implicit language instruction through comprehensible input. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 10 (1), 2-12.
- Roof, L. M., y Kreutter, C. A. (2010). An interactive storytelling puzzle: Building a positive environment in a second language classroom. *Networks*, 12 (1).
- Sánchez-González, E. y Cáceres-Lorenzo, M. (2017). Strategies in young learners: a study case. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 11 (23), 114-123. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6350890>
- Scotland's National Centre for Languages. (2021). A 1+2 Approach: From primary to secondary. Case Studies. Recuperado de: <https://scilt.org.uk/A12ApproachtoLanguageLearning/Fromprimarytosecondary/tabid/2248/Default.aspx>
- Scottish Government. (2020). Summary statistics for schools in Scotland. Recuperado de: <https://www.gov.scot/publications/summary-statistics-schools-scotland-2020/>
- Shi, Y. y Ariza, E. (2018). A Study on the Natural Approach (NA) and Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 185, 405-409. Recuperado de: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ssehr-17/25891643>
- Spangler, D. E. (2009). *Effects of two foreign language methodologies, communicative language teaching and Teaching Proficiency through Reading and Storytelling, on beginning-level students' achievement, fluency, and anxiety* (Tesis doctoral, Universidad de Walden).
- Taulbee, A. (2008). *Twenty Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) lessons for the Spanish I Classroom* (Trabajo de fin de máster, Universidad de Arkansas). Recuperado de: <https://www.proquest.com/openview/f17d34099f289049257e48c652662981/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Tejada, H. (27 de octubre de 2016). What Does the Data Say – Does TPRS Really Work? Recuperado de: <http://www.crookedtrailslearning.com/blog-2/2017/1/14/what-does-the-data-say-does-tprs-really-work>
- The City of Edinburgh Council. (2021). Term dates. Recuperado de: <https://www.edinburgh.gov.uk/schools/term-dates/2?documentId=11937&categoryId=20074>
- The Scottish Education System. (n.d.). Recuperado de: <https://www.scotland.org/study/the-scottish-education-system>
- TPRSBooks. (2021). *Secondary Language Teaching Using the TPRS Method*. TPRSBooks. Recuperado de: <https://www.tprsbooks.com/secondary-language-teaching-using-tprs-method/>
- Universitat de les Illes Balears. (n.d.). Programación del curso de español A2.1. (60 horas, 6 ECTS). Recuperado de: [https://fueib.org/archivo/587/4c51a8a0/programa\\_a2\\_1.pdf](https://fueib.org/archivo/587/4c51a8a0/programa_a2_1.pdf)

- Varguez, K. (2009). Traditional and TPR Storytelling Instruction in Beginning High School Spanish Classroom. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (1), 2-11.
- Watson, B. (2009). A comparison of TPRS and traditional foreign language instruction at the high school level. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (1), 21-24. Recuperado de: <https://ijflt.com/wp-content/uploads/2021/03/IJFLT.Dziedzic.3.12.pdf>