

Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

Adam Groshong ^a

Marin Catholic High School. California (EEUU). <https://orcid.org/0009-0009-0898-8782>

^a Profesor de español. Jefe del departamento de World Language. 675 Sir Francis Drake Blvd, Kentfield, CA 94904, Estados Unidos. Correo para la correspondencia: agroshong@marincatholic.org

Artículo original. Recibido: 19/01/2023. Revisado: 02/02/2023. Aceptado: 15/03/2023. Publicación avanzada: 31/05/2023. Publicación: 03/07/2023.

Resumen

En este artículo se revisan brevemente la historia y los fundamentos de dos de los métodos de enseñar segundas lenguas más utilizados en aulas de los Estados Unidos: el método TPRS y el método tradicional de enseñanza de lenguas, basado en la gramática. Esta comparación de los métodos mencionados se centra en la motivación del alumnado para aprender la segunda lengua o lengua meta (L2). Aunque estudios previos han medido y analizado el vínculo entre varios factores relacionados con el profesorado, su estilo de enseñanza, los materiales didácticos, y la motivación y el desempeño del alumnado, es necesario realizar más investigaciones para determinar si el método de enseñanza de una segunda lengua (específicamente, el método TPRS y el método "tradicional") está vinculado con la motivación del alumnado para aprender la L2.

Palabras clave

método de enseñanza, primera lengua extranjera, motivación para los estudios, estilo de enseñanza, recurso de enseñanza.

Referencia recomendada

Groshong, A. (2023). Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 16(2), 1-16. <https://doi.org/10.1344/reire.42155>

© 2023 El autor. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

Títol (català)

Comparació de mètodes d'ensenyament de segones llengües. La necessitat d'investigar la motivació de l'alumnat amb el mètode Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) i el mètode tradicional

Resum

En aquest article es revisen breument la història i els fonaments de dos dels mètodes d'ensenyament de segones llengües més utilitzats a les aules dels Estats Units: el mètode TPRS i el mètode tradicional d'ensenyament de llengües, basat en la gramàtica. Aquesta comparació dels mètodes mencionats se centra en la motivació de l'alumnat per aprendre la segona llengua o llengua meta (L2). Encara que estudis previs han mesurat i analitzat el vincle entre diversos factors relacionats amb el professorat, el seu estil d'ensenyament, els materials didàctics, i la motivació i el rendiment de l'alumnat, cal fer més investigacions per determinar si el mètode d'ensenyament d'una segona llengua (específicament, el mètode TPRS i el mètode tradicional) està vinculat amb la motivació de l'alumnat per aprendre l'L2.

Paraules clau

mètode d'ensenyament, primera llengua estrangera, motivació per als estudis, estil d'ensenyament, recurs d'ensenyament.

Title (English)

Comparison of second language teaching methods: The need to assess the motivation of pupils taught with Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) and the traditional method

Abstract

This article briefly reviews the history and framework of two of the most commonly-used language teaching methods in classrooms in the United States: the TPRS method and the "traditional" grammar-based method. The comparison centres on the pupils' motivation to learn the second language/target language (L2). While previous studies have measured and analysed the connection between various factors related to the teacher, teaching style, classroom materials and student motivation and performance, more research is needed in order to determine whether the method of teaching a second language (specifically, the TPRS method and the "traditional" grammar-based method) correlates with student motivation to learn the L2.

Keywords

teaching method, first foreign language, motivation for studies, teaching style, teaching aid.

1. Introducción

El primer objetivo de este artículo es examinar las raíces y las diferencias clave entre dos métodos comunes en el campo de la enseñanza de segundas lenguas: el método *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* (TPRS) y “grammar-based teaching,” que muchas veces se refiere como el método “tradicional,” el cual se basa principalmente en la enseñanza directa de la gramática de la segunda lengua / la lengua meta (se utilizará “L2” para referirse a la segunda lengua o la lengua meta). El segundo objetivo de este artículo es explorar la conexión teórica entre el método usado por el profesorado para enseñar la L2 y diferentes componentes de la motivación del alumnado hacia su propio aprendizaje de la L2. Más específicamente, el artículo se centra en las teorías de Robert C. Gardner y Zoltán Dörnyei sobre la motivación y el aprendizaje de las L2. Este artículo no pretende abordar todos los componentes de la motivación, porque es un fenómeno sumamente complejo, así que se centra solamente en los componentes más relacionados con la toma de decisiones pedagógicas del docente, como la elección de un método para enseñar la L2. Por último, la meta de este artículo es mostrar la necesidad de realizar futuras investigaciones para entender mejor la conexión entre el método usado para enseñar la L2 y la motivación del alumnado para aprender la L2.

Uno de los retos más comunes para un profesor de segundas lenguas es motivar a sus alumnos a aprender la L2 y hacer que la L2 “cobre vida” para ellos. Zoltán Dörnyei (2001), un lingüista influyente que se especializa en el papel de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas, afirma que, en su experiencia, el 99 por ciento de estudiantes de una L2 que realmente quieren aprender el idioma podrán dominar por lo menos un conocimiento práctico de la L2, independientemente de su aptitud lingüística. Viendo la otra cara de la moneda, los estudiantes que no se sienten motivados a aprender la L2, Dörnyei (2001) dice que, a menos que tengan un nivel de motivación suficiente, es poco probable que incluso los estudiantes más brillantes perseveren lo suficiente para alcanzar un nivel útil de la L2.

Como proponen Bernaus y Gardner (2008) en su investigación sobre la motivación del alumnado para aprender el inglés, muchas investigaciones previas se han enfocado en el efecto de factores personales y sociales sobre la motivación, y no suficientemente en la didáctica. Según estos autores, en muchas investigaciones previas se pasa por alto la importancia del profesorado en el proceso de aprendizaje de la L2 y las aportaciones del profesorado están siendo ignoradas. Lightbown y Spada (2006) también afirman que hay una falta de investigación centrada en esta área, señalando que ha habido pocas investigaciones que exploran de manera directa cómo la pedagogía interactúa con la motivación del alumnado en clases de segundas lenguas, aunque ha habido varias investigaciones en el campo de la psicología educativa.

De los muchos factores que influyen en la motivación del alumnado para aprender una L2, la elección del método es uno de los factores que el profesorado puede controlar. Hay otros factores sociales, políticos, históricos, económicos, y personales, que quedan fuera del área de influencia del profesorado, pero lo que sí puede hacer es elegir el método que fomente el mayor nivel de motivación entre el alumnado.

2. Dos métodos distintos que han surgido en la enseñanza de segundas lenguas: el método “tradicional” y el método TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*)

Como punto de partida, se puede decir que, en el campo del aprendizaje de segundas lenguas, hay varios temas importantes que se explicarán brevemente. El primero es el hecho de que el proceso a través del cual un

adolescente o adulto aprende la L2 difiere en ciertos aspectos del proceso en el que un niño aprende su lengua materna. Una diferencia principal es que un adolescente o adulto posee madurez cognitiva y conocimiento metalingüístico —conocimiento sobre el mismo idioma—, que un niño pequeño no tiene, así que es relevante considerar el potencial de estos factores. Mientras algunos investigadores opinan que la madurez cognitiva y el conocimiento metalingüístico son herramientas beneficiosas para el aprendizaje de una L2, otros han argumentado que “interfieren” con este proceso (Lightbown y Spada, 2006, p. 30). Esta distinción ha tenido consecuencias considerables en la metodología de los diferentes enfoques y métodos que han surgido en el campo de enseñanza de las L2. Los métodos que se abordan en este artículo tienen dos perspectivas muy diferentes con respecto a esta distinción, y su metodología refleja estas diferencias.

Más concretamente, estos métodos tienen perspectivas bastante diferentes sobre cómo los alumnos aprenden una L2 y cómo se comunican a través de ella (produciendo *output*). Hedstrom (2012, p. 3) describe esta diferencia de perspectivas: en el caso del método TPRS, “input leads to output,” pero en el caso del método tradicional y “rules and output based teaching,” “output leads to output.” En otras palabras, el método TPRS pretende desarrollar las competencias comunicativas del alumnado por medio de la comprensión oral y lectora de materiales, mientras el método tradicional mantiene que la mejor manera de desarrollar las competencias comunicativas es enseñar directamente las estructuras gramaticales de la L2. En la tabla 1, se pueden ver algunas de las diferencias claves entre los dos métodos.

Tabla 1

Tabla comparativa del método tradicional y el método TPRS

Aspecto	El método tradicional	El método TPRS
Foco	<ul style="list-style-type: none"> ● La enseñanza directa y explícita de conceptos gramaticales (por ejemplo, un tiempo verbal específico) ● La corrección explícita de errores gramaticales cometidos por los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Darles <i>comprehensible input</i> a los alumnos ● El desarrollo de la comprensión oral del alumnado ● El uso de movimiento y gestos por los estudiantes ● Poca corrección directa de los errores del alumnado
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Libros de texto ● Libros de ejercicios gramaticales con DVDs/videos instructivos ● Diccionario bilingüe ● Sitios web para practicar la gramática, como Conjugemos y Studyspanish 	<ul style="list-style-type: none"> ● Breves cuentos e historias ● Canciones ● Realia ● Libros de Blaine Ray, el creador del método TPRS
Competencias comunicativas	<p>Evaluadas por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La precisión gramatical: las conjugaciones de los verbos, concordancia entre sujeto y verbo, concordancia entre sujeto y adjetivo, etc. ● La precisión ortográfica ● La memorización y el uso correcto de un listado de palabras de vocabulario en los tests escritos ● <i>Error analysis</i> (análisis de errores) hecho por los alumnos 	<p>Evaluadas por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas de comprensión sobre materiales auditivos ● Capacidad de contar breves historias que usan palabras de vocabulario indicadas ● El uso correcto de conceptos gramaticales en el contexto de una breve historia inventada por los alumnos

Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

Aspecto	El método tradicional	El método TPRS
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> ● Promueve un alto nivel de entendimiento de la estructura gramatical del segundo idioma 	<ul style="list-style-type: none"> ● Centrado en el alumno ● Promueve más participación activa del alumnado durante la clase ● Promueve una alta tolerancia hacia los errores gramaticales cuando los alumnos se comunican
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> ● Centrado en el docente ● Aprender reglas gramaticales puede ser aburrido para los alumnos ● Puede provocar ansiedad entre alumnos que se preocupan por la precisión gramatical de lo que dicen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Difícil de usar para enseñar conceptos abstractos ● Las actividades en clase no son tan atractivas o interesantes para adultos como para niños

Aunque ha habido varios estudios que han pretendido demostrar cuál de los métodos de enseñanza es el más eficaz, la mayoría de ellos fueron cuantitativos y se enfocaron en los resultados de exámenes para evaluar las fortalezas y puntos débiles de los métodos. Además, varios estudios han confirmado la importancia de la motivación en el aprendizaje de la L2. Gardner (2007, p. 13) reafirma esta idea, diciendo:

We have defined achievement in terms of performance on objective tests of grammar and aural comprehension, written production, reading comprehension, oral production, grades in the language course, etc., and what amazes me is that motivation has been found to be implicated at all stages.

Esto corrobora que la motivación es un factor de alta importancia en el aprendizaje de una L2. Sin embargo, la conexión entre el método de enseñanza y la motivación del alumnado hacia su aprendizaje de la L2 es algo que no ha sido suficientemente explorado o evaluado.

3. El método tradicional

El primer método que se analizará es el método tradicional. El método “tradicional” de enseñar una L2 proviene principalmente del enfoque *cognitive code* (código cognitivo) y la teoría de *cognitive code learning (CCLT)*. Este método también tiene términos equivalentes, como *traditional method* y *grammar-based teaching*. En este artículo se usa el término “método tradicional” para referirse al método de enseñanza utilizado en el aula, y los términos código cognitivo y *CCLT* para referirse al enfoque y la teoría que informan este método.

El enfoque del código cognitivo surgió durante los años setenta, después del fin de la época cuando predominó el método *audiolingual*, también conocido como el “método militar” (“Methods of Language Teaching”, s.f.). Aunque el enfoque del código cognitivo no es un método en el sentido de “diseño o sistema de enseñanza,” *CCLT* sí tiene un conjunto de principios y actividades de aprendizaje recomendados para la enseñanza de una L2 (Richards y Rodgers, 2001, citados en “Methods of Language Teaching,” s.f.). Según Richards y Rodgers (1986, p. 60), el término código cognitivo se usa “[...] to refer to any conscious attempt to organize materials around a grammatical syllabus while allowing for meaningful practice and use of language.” Desde los años setenta, las actividades pedagógicas asociadas con el enfoque del código cognitivo han sido una parte clave de libros de texto y manuales de actividades para el profesorado (Richards y Rodgers, 1986). Según estos autores, los principios centrales en la pedagogía promovida por este enfoque son los siguientes:

Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

- Todo el aprendizaje tiene que ser significativo para el aprendiz. Cuando se presenta un nuevo concepto gramatical, por ejemplo, el profesor debe aportar explicación explícita de la regla gramatical, junto con varios ejemplos para facilitar el aprendizaje.
- Según Chastain (1971, citado en Richards y Rodgers, 1986), los conceptos y las reglas gramaticales se deben enseñar de manera deductiva, con una explicación que precede varios ejemplos de su uso correcto.
- Para poder desarrollar la automaticidad en el uso de la L2, los estudiantes necesitan mucha práctica con lo que aprenden en clase. Muchas veces, esta práctica empieza con ejercicios estructurados, y poco a poco, va introduciendo actividades menos estructuradas, que permiten más creatividad por parte del alumnado (Rivers, 1981, citado en Richards y Rodgers, 1986).
- Dado que el uso de la L2 conlleva la aplicación de un sistema complejo de reglas gramaticales, los estudiantes necesitan oportunidades para usar estas reglas para comunicar sus pensamientos e ideas. Además, los alumnos necesitan retroalimentación sobre su *output* para ayudarles a entender sus errores y saber aplicar las reglas gramaticales de manera más eficaz (Hadley, 2001, citada en Richards y Rodgers, 1986).
- Los contenidos nuevos deben ser presentados de una manera en la que se integren con el conocimiento previo del alumnado (McLaughlin, 1987, citado en Richards y Rodgers, 1986).
- El profesorado puede promover la comprensión auditiva y lectora por medio de actividades que estimulan el conocimiento previo del alumnado sobre el tema de estudio (Hadley, 2001, citada en Richards y Rodgers, 1986).
- Los estudiantes se benefician de las explicaciones sobre estrategias de aprendizaje de idiomas, incluso estrategias metacognitivas que les ayudan a planear, organizar, y monitorizar su propio aprendizaje (McLaughlin, 1987, y Oxford, 1990, citados en Richards y Rodgers, 1986).

El objetivo del enfoque del código cognitivo es desarrollar el conocimiento explícito del vocabulario y los conceptos gramaticales de la L2. Ejemplos de conceptos gramaticales son los tiempos verbales, la conjugación de verbos regulares e irregulares, la concordancia entre sujeto y verbo, etc. CCLT promueve la explicación directa y explícita de los conceptos gramaticales como la base de la pedagogía y el currículo (Demirezen, 2014, p. 309). Como tal, la enseñanza directa de los conceptos y las reglas gramaticales es un elemento fundamental del método tradicional.

Como explica Joseph Dzedzic (2012), citando a Tedick y Walker (1994), la adhesión a esta filosofía muchas veces se manifiesta en lecciones que no enseñan *con* la L2, sino *sobre* ella. Richards y Rodgers (1998, citados en Alcalde-Mato, 2011, p. 12), reafirman esta idea, proponiendo que “[l]a primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda.” Alcalde-Mato (2011) deja claro que este método es deductivo, “en el que se parte siempre de la regla para llegar al ejemplo” (p. 13) y resume este método usando una metáfora interesante: “la lengua como un ‘edificio’ construido sistemáticamente con ‘ladrillos lingüísticos’ según unas reglas lógicas [...] con el método ‘de gramática y traducción’” (p. 13). Para esta misma autora, los pasos esenciales en la enseñanza de una L2 a través del método tradicional son los siguientes:

1. La memorización previa de un listado de palabras
2. El conocimiento de las reglas gramaticales necesarias para unir y relacionar esos vocablos en oraciones correctas
3. La realización de ejercicios, básicamente de traducción, tanto directa como inversa

Aunque el enfoque CCLT surgió hace casi 50 años, el método tradicional sigue siendo uno de los métodos más comunes hoy en día. En la figura 1, se incluye una adaptación de un ejercicio de la editorial Richmond que se usa

Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

para practicar conceptos gramaticales y mejorar la precisión gramatical. El ejercicio original se presentó durante un seminario en Barcelona en mayo de 2019.

Figura 1

The Spanish Classics

Instructions: Are the sentences right or wrong? Think about the grammar concepts we have studied. Bet between 1-5 points on each sentence. Your team starts with 50 points.

Team name:

		Right/Wrong?	Bet	Total
--	--	--------------	-----	-------

		Right/Wrong?	Bet	Total
1	FC Barcelona is the best team of the world.			
2	Mark and his brother are twins. They were born on the same day.			
3	Ibiza is the more beautiful place I know.			
4	She can't speak German.			
5	Pardon me. How many does this cost?			
6	Can you help me? I'm looking for a book about Cervantes.			

Fuente: adaptación propia de un ejercicio gramatical de la editorial Richmond.

Este ejercicio gramatical fue diseñado para reforzar conceptos gramaticales (concordancia entre sujeto y verbo, uso de la preposición correcta, etc.), con un objetivo lúdico, en el cual los estudiantes trabajan en equipos para encontrar los errores. A pesar de que sea un juego, el propósito de la actividad es desarrollar la habilidad de los estudiantes de reconocer errores gramaticales para poder evitarlos cuando hablan y escriben.

Generalmente, se considera este método más centrado en el profesorado que en el alumno. Como explican Bernaus y Gardner (2008), las estrategias tradicionales implican al profesorado como protagonista. La clase se enfoca en aprender los elementos y la estructura gramatical de la L2. Aunque no hay evidencia que demuestra que el método tradicional promueve o perjudica la motivación del alumnado para aprender la L2, un estudio de Noels et al. (1999) indicó que existe una relación entre las percepciones de alumnos sobre el estilo comunicativo de su profesor(a) y la motivación y el rendimiento de los alumnos:

The study found that intrinsic motivation was negatively associated with class anxiety, with perceptions of the teacher as controlling, and with perceptions of being controlled by the environment, but that it was positively related to motivational intensity, to intention to continue language study, to self-evaluation of language skills, and to perceptions of the teacher as informative. Moreover, perceptions of the teacher as controlling were positively correlated with class anxiety and negatively correlated with motivational intensity and self-evaluation, whereas perceptions of the teacher as informative were positively correlated with motivational intensity and intention to continue with language study. (Bernaus y Gardner, 2008, p. 388)

Desde esta perspectiva, es razonable pensar que, de los dos métodos que se abordan en este artículo, el método tradicional es el que suele fomentar un ambiente en el aula en el cual el alumno se siente más "controlado" y menos empoderado. Según las conclusiones de Bernaus y Gardner sobre el estudio de Noels et al., es probable

Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

que este ambiente produzca más ansiedad entre el alumnado, lo cual puede hacer que los alumnos tengan menos autoestima y motivación para aprender la L2, pero esto está por verse.

4. Los métodos *Total Physical Response (TPR)* y *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)*

Lo que ahora es el método *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)* empezó como el método *Total Physical Response (TPR)*, el cual fue desarrollado en los años sesenta por James Asher, un profesor de psicología de la universidad de San José en California, Estados Unidos (Alcalde-Mato, 2011). Según Asher (2000), mucho del *input* oral que reciben los niños durante los primeros años de su vida son órdenes y comandos imperativos. Los niños aprenden a responder a estos comandos imperativos con acciones y movimientos, y mientras tanto, activan el hemisferio derecho del cerebro, que se asocia con las habilidades motrices. Como tal, el hemisferio derecho del cerebro internaliza los nuevos elementos lingüísticos de inmediato, sin análisis por parte del hemisferio izquierdo, que se asocia con el uso de lenguaje. Esta fue la inspiración detrás de la creación del método TPR. En vez de enseñar *sobre* la L2, Asher propuso enseñar *con* la L2, utilizando *input* oral junto con acciones y movimientos para desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado. Unos ejemplos de actividades comunes en un aula TPR son: *Simon says* (Simón dice) y canciones o cuentos interactivos. Durante las canciones y los cuentos, los alumnos imitan lo que escuchan.

A diferencia del método tradicional, el método TPR usa el aprendizaje cinestésico y también “[...] otorga importancia significativa a la comprensión auditiva,” pero no se usa la enseñanza explícita de las reglas gramaticales de la L2 (Alcalde-Mato, 2011, p. 17). El método TPR enseña la L2 nueva utilizando técnicas de inmersión, modeladas en parte a través del proceso en el cual los infantes aprenden su lengua materna. Alcalde-Mato (2011, p. 17) resume los orígenes teóricos de este método:

Esta idea tiene su origen en las observaciones del comportamiento del niño en cuanto a la adquisición de su lengua materna: necesita un tiempo determinado para escuchar sin expresar una palabra hasta que, finalmente, haya finalizado su etapa de desarrollo mental necesario y reaccione. En este sentido, con este método se trabajan las acciones físicas acompañadas de órdenes, bien por parte del profesorado hacia el alumnado, bien al revés, ya que, según su creador, enseñando por medio de comandos imperativos y de movimientos corporales, además de divertir, se puede dirigir la conducta del discente sin la necesidad de memorizar ni entender las palabras en su totalidad.

Este “tiempo determinado para escuchar sin expresar una palabra” es lo que Stephen Krashen (1982) llama *the silent period*. Según Krashen, este “periodo silencioso” es una fase importante del proceso de aprender una L2, durante la cual el aprendiz desarrolla su competencia en la L2 con el *input* que oye y entiende. Este autor propone que, para los aprendices, la capacidad de hablar (producir *output* en la L2) emerge por sí mismo después de desarrollar esta competencia auditiva. Aunque este periodo silencioso se observa más entre niños que aprenden una L2, el concepto es relevante para aprendices de cualquier edad, aunque en muchos casos los aprendices adultos son capaces de producir *output* más rápidamente.

Aunque las actividades interactivas del método TPR inicialmente generaron mucho entusiasmo entre profesores de segundas lenguas, después de varios años, quedó claro que el método tenía limitaciones. Una de ellas es que este método está muy centrado en el docente. Dado que el docente es el que produce *input* para los alumnos, principalmente en la forma de comandos imperativos, la atención del alumnado casi siempre está centrada en el docente. Aunque las actividades de TPR emplean el movimiento y participación activa del alumnado, la falta de variedad puede ser muy cansina después del periodo de novedad inicial. Otra limitación del método TPR es su

Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

inefectividad con la enseñanza de conceptos complicados y abstractos. Por ejemplo, teniendo en cuenta que los comandos imperativos se prestan a acciones concretas y objetos tangibles, suele ser difícil abordar temas abstractos, como “la democracia” o “la discriminación.”

Blaine Ray, un profesor de español estadounidense, empezó a utilizar el método TPR en sus clases durante los años ochenta. Al inicio, Ray tuvo más éxito con el método TPR que con otros métodos, pero él también creía que el método tenía limitaciones. Por esta razón, Ray empezó a cambiar las actividades de TPR para que fueran más dinámicas y aptas para alumnos que tenían más que un conocimiento básico de la L2 (Merinnage-De-Costa, 2015). Ray empezó a expandir la gama de actividades empleadas por el método TPR, incorporando historias basadas en los intereses de sus alumnos. Ray sabía que las historias siempre han jugado un papel importante en la vida cotidiana de los humanos, así que decidió dedicar tiempo durante sus clases para contar historias breves, con la intención de enseñarles a sus alumnos, de manera implícita, vocabulario nuevo y conceptos gramaticales nuevos. Además, Ray opinaba que contar historias fomenta un ambiente en el aula que valora el intento de los estudiantes de comunicarse más que la precisión gramatical de lo que dicen. Cuando Ray se dio cuenta de que se había desviado de manera significativa del método TPR, decidió crear un nuevo término para su nuevo método: TPRS (*Total Physical Response Storytelling*). TPRS, que era una fusión del método TPR con historias originales, tuvo mucho éxito, pero Ray siguió mejorando y expandiendo el método con el tiempo. Después de incorporar varias técnicas y estrategias nuevas, Ray cambió el nombre de este método a *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*. Según Blaine Ray y Contee Seely (Ray y Seely, 2012, citados en Merinnage-De-Costa, 2015, p. 12), el método *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* contiene cuatro elementos clave:

1. *Making the class 100% comprehensible* (Hacer que el contenido de la clase sea 100% comprensible para los estudiantes).
2. *Frequent oral repetition of the targeted material in the development of stories* (Repetición oral frecuente del contenido indicado en el desarrollo de historias).
3. *Keeping the class interesting* (Hacer que la clase sea interesante).
4. *Oral interaction about students themselves, topics of interest to them and stories that they hear and that they read* (Interacción oral que se trata de los estudiantes mismos, temas de interés para ellos, e historias que ellos escuchan y leen).

Además, Ray y Seely (2012, citados en Merinnage-De-Costa, 2015, p. 13) identificaron los tres pasos principales para la enseñanza de contenidos por medio del método TPRS:

- a. *Establishing meaning (Establecer significado)*. En este primer paso, el vocabulario indicado y/o las frases indicadas usadas en la historia se presentan a los estudiantes. El profesor repite varias veces el vocabulario y/o las frases. El profesor también escribe el vocabulario y/o las frases en la pizarra, con su significado en la lengua materna de los estudiantes, para aportar un apoyo visual. Después, los estudiantes practican el contenido nuevo con gestos y movimientos. El profesor les hace preguntas sencillas a los alumnos para que puedan responder utilizando el contenido nuevo. Según Merinnage-De-Costa (2015), el objetivo del primer paso es crear un ambiente sin estrés en el que el alumnado se sienta lo suficientemente relajado para responder. La repetición, las preguntas personales y las traducciones son elementos clave durante este primer paso.
- b. *Tell the story (Contar la historia)*. En este paso, el profesor incorpora las reglas gramaticales indicadas de manera implícita e indirecta, por medio de la historia. Por ejemplo, en una clase de primer año de español, los alumnos aprenden a hablar sobre el futuro usando el tiempo verbal *simple future: ir + a + infinitivo*. En una clase del método tradicional, el alumnado aprende esta estructura gramatical como si

fuera una fórmula, y la practican por medio de ejercicios gramaticales. Sin embargo, en una clase TPRS, se enseña esta estructura gramatical de manera indirecta, en el contexto de una historia. Por ejemplo, el profesor, mientras cuenta la historia, repite muchas veces, “La niña va a jugar al fútbol.” El profesor también escribe en la pizarra “va a jugar fútbol,” con una traducción al inglés, para que haya un apoyo visual. Después de contar la historia una o dos veces, sin la participación del alumnado, el profesor escoge a unos estudiantes para ser “actores” e interpretar la acción de la historia mientras la oyen. Además, Ray sugiere que el profesorado incorpore “detalles inesperados” cada vez que cuenta la historia, porque hacen que las historias sean más interesantes para el alumnado. Después de haber repetido varias veces la historia, el profesor les hace preguntas a los alumnos usando frases con esta estructura gramatical, por ejemplo, “¿La niña va a jugar al tenis?” y “¿La niña va a montar en bici?” Los alumnos responden con “sí” o “no.” Después, el profesor les hace preguntas abiertas, como, “¿Qué va a hacer la niña?” Los alumnos, si han aprendido la estructura gramatical, responderían, “Va a jugar al fútbol.”

- c. *Reading (Leer)*. En este paso final, el profesor incorpora una versión escrita de una historia muy similar a la que han contado en clase. Los estudiantes deben contar la historia en pares y traducirla al inglés, algo que Ray llama *ping-pong reading* o *volleyball reading*. A cada dos minutos, los estudiantes cambian de parejas y siguen contando y traduciendo la historia. Repiten este proceso durante 10 minutos o hasta que hayan contado la historia por lo menos 1.5 veces. Según Ray y Seely (2012, citados en Merinnage-De-Costa, 2015), estos pasos promueven el aprendizaje de nuevo vocabulario, estructuras gramaticales, morfología, y modismos.

Desde una perspectiva teórica, este método nuevo fusionó el fundamento teórico del *enfoque natural* de Tracy Terrell y Stephen Krashen con el fundamento teórico y las técnicas didácticas del método TPR de James Asher (Merinnage-De-Costa, 2015).

Una de las teorías clave del Enfoque Natural de Stephen Krashen es la hipótesis del “filtro afectivo,” primero introducida por Dulay y Burt en 1977 (Krashen, 1982). Según Krashen, el filtro afectivo es una barrera mental y emocional que afecta la rapidez y la eficacia con las que el aprendiz adquiere la L2. Algunos de los factores emocionales que forman el filtro afectivo son la motivación, la autoestima, y la ansiedad. El filtro afectivo suele interferir con el aprendizaje de la L2 porque impide o bloquea el *input* de la L2 y restringe su adquisición por parte del alumnado (Dulay et al., 1982, citados en Krashen, 1982). Además, Krashen (1981) afirma que la actitud del alumno hacia la asignatura y el profesor también afecta su adquisición de la L2. Por lo tanto, una de las metas principales para un profesor de segundas lenguas es crear un ambiente en su aula en el cual el alumnado se siente lo más cómodo y seguro como sea posible. Así, el filtro afectivo de los alumnos está en un nivel bajo y, como resultado, adquieren más de la L2. Como afirma Mallart-i-Navarra (2009), una de las conclusiones propuestas en los últimos años por los enfoques humanistas para bajar el filtro afectivo ha sido potenciar la motivación y la autoconfianza de los estudiantes.

Además de la existencia del filtro afectivo, hay otras diferencias teóricas clave que sustentan el método TPRS que difieren de las del método tradicional. En primer lugar, desde la perspectiva de Krashen (2015), la enseñanza directa de la gramática no solo es una manera ineficaz de enseñar una L2, sino también puede impedir el proceso de aprenderlo. Según Van Patten (s.f., citado en Krashen, 2015), investigaciones previas sobre los efectos de la enseñanza no han demostrado ningún efecto sobre el sistema implícito. Cuando Van Patten se refiere al sistema implícito, se refiere a un sistema mental de todas las reglas del funcionamiento de un idioma. Krashen está de acuerdo, añadiendo que la enseñanza directa de la gramática no solo hace que la adquisición de la L2 sea aburrida, sino que es inefectiva y, según él mismo, es así porque nosotros, humanos, no aprendemos la gramática como “unidades” o “habilidades,” por ejemplo, “pronombres de objeto indirecto.” Para Krashen, los alumnos aprenden

Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

mejor la L2 cuando el *input* que reciben en clase contiene conceptos gramaticales avanzados, aun si en ese momento no son capaces de utilizarlos para producir *output*.

A diferencia del método tradicional, normalmente se considera el método TPRS más centrado en el alumnado que en el profesorado (Bernaus y Gardner, 2008). Además, las estrategias pedagógicas que se utilizan como base del método TPRS se basan en actividades centradas en el alumnado, que llevan al alumnado a interactuar entre sí y con el profesorado, usando la L2 para resolver problemas y realizar proyectos. Teniendo en cuenta las características del método TPRS, es probable que fomente un mayor nivel de motivación entre el alumnado para *interactuar* en clase practicando la L2, pero aún no se sabe si también fomenta un mayor nivel de motivación para *aprender* la L2.

5. Las teorías de Gardner sobre la motivación y el aprendizaje de segundas lenguas

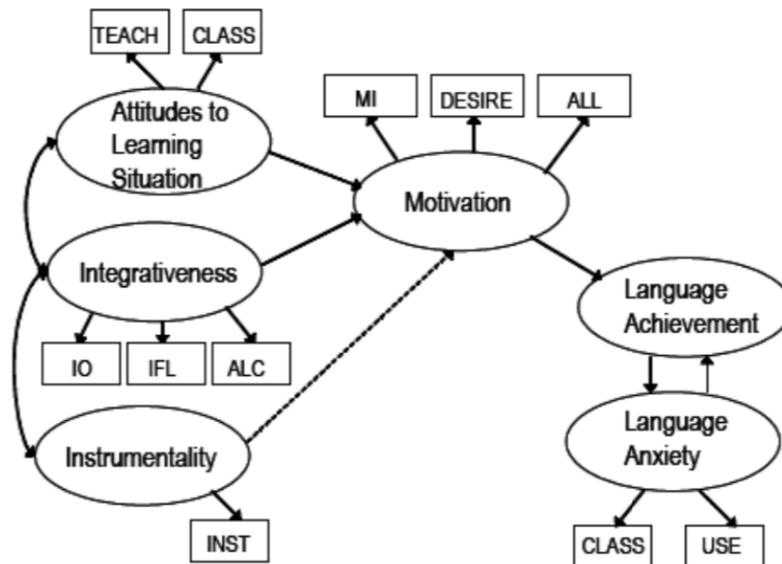
De todos los investigadores del campo de la motivación y el aprendizaje de las L2, uno de los más destacados e influyentes ha sido Robert C. Gardner (Stribling, 2004). Según Gardner (2005), la motivación es un constructo muy amplio que tiene características cognitivas, afectivas y conativas. El individuo motivado demuestra todas las facetas. Respecto al papel que juega la motivación en el aprendizaje de una L2, Gardner (2010) afirma que la motivación es una variable primaria que influye en el éxito del individuo en el aprendizaje de la L2.

En el campo de investigación sobre el aprendizaje de segundas lenguas, han surgido varios modelos, cada cual pretende explicar el papel de varios factores que afectan el aprendizaje. Algo que casi todos los modelos tienen en común es que consideran que la motivación del aprendiz juega un papel sumamente importante en su aprendizaje. *The Socio-educational Model* (el Modelo Socioeducativo) de Gardner es uno de los modelos más conocidos de este campo. En este modelo, Gardner incorpora el constructo *Attitudes to Learning Situation* (Actitudes hacia la situación de aprendizaje). Refiriéndose a este constructo, Gardner (2005) afirma que tiene que ver con un profesorado interesante y dedicado que tiene un buen dominio de la L2, un plan de estudios emocionante, planificaciones de clases cuidadosamente construidas y evaluaciones significativas. Como se puede ver en la figura 2, Gardner demuestra que existe una conexión directa entre *Attitudes to Learning Situation* (lo que consta de indicadores para el docente [*Teach*] y cómo enseña su clase [*Class*]), y la motivación del alumnado para aprender la L2 (Motivation).

En el Modelo Socioeducativo, Gardner considera como variable independiente la motivación del aprendiz y tomó como variable dependiente el rendimiento en la L2 (*Language Achievement*). Este modelo deja en claro que la motivación influye directamente en el aprendizaje de una L2. Aunque este vínculo es importante, este artículo se centra no en el impacto de la motivación sobre el *aprendizaje* de la L2, sino en la relación entre las actitudes del alumnado hacia la clase y el profesor y su *motivación para aprender* la L2. En este modelo, se supone que las actitudes del alumnado hacia la situación de aprendizaje (*Attitudes to Learning Situation*) y la integración (*Integrativeness*) sirven como principales apoyos para la motivación de aprender la L2. El constructo *Attitudes to Learning Situation* se refiere a reacciones afectivas a cualquier aspecto de la clase y podría ser evaluado en términos del “ambiente” de la clase, la calidad de los materiales educativos, la disponibilidad de materiales, el plan de estudios, el profesorado, etc. (Gardner, 2005). Este constructo incluye dos indicadores, que serán focos de atención en este artículo: *Teach* (Docente) y *Class* (Curso). Estos indicadores miden las actitudes del alumnado hacia su profesor y también hacia la clase. Dado que el método de enseñanza que utiliza un profesor influye en las actitudes del alumnado hacia la clase, y también hacia el mismo profesor, está claro que la elección del método es un factor importante para la motivación del alumnado.

Figura 2

El Modelo Socioeducativo de Gardner con indicadores de las variables



Fuente: Gardner (2005, p. 12).

6. Las teorías de Dörnyei sobre la motivación y el aprendizaje de segundas lenguas

Otra figura clave en el campo de la teoría motivacional del aprendizaje de segundas lenguas es Zoltán Dörnyei, quien, junto con R.C. Gardner, ha sido uno de los contribuyentes más prolíficos en la construcción de teorías en este campo. Aunque las teorías de Dörnyei difieren de las de Gardner en algunos aspectos, hay mucho solapamiento en sus teorías de motivación respecto al aprendizaje de una L2. Dörnyei, como Gardner, también cree que la motivación consta de unos componentes clave, pero él les llama "valores." Según Dörnyei (2001), los valores son *intrinsic value* (valor intrínseco), *integrative value* (valor integrador), e *instrumental value* (valor instrumental). El valor intrínseco es el que el alumnado asigna al aprendizaje de la L2, que también engloba el impacto de las prácticas pedagógicas sobre la motivación del alumnado.

Aunque los valores integrador e instrumental juegan un papel importante en la motivación del alumnado, muchas veces quedan fuera del área de influencia de un docente, porque tienen que ver con factores sociales, económicos, laborales, y personales (Dörnyei, 2001). Eso no quiere decir que un docente no pueda hacer nada para cambiar estos valores entre sus alumnos, pero no es tan fácil de controlar como la toma de decisiones didácticas y curriculares, la cual tiene un lugar central en el valor intrínseco del aprendizaje de una L2.

Según Dörnyei (2001), el valor intrínseco se asocia con el interés y el disfrute anticipado del alumnado respecto a las actividades educativas para aprender la L2. Unos ejemplos que proporciona Dörnyei para ilustrar cómo un docente puede promover el valor intrínseco entre su alumnado son recalcar la variedad de actividades implicadas en el proceso de aprender la L2 y proporcionar una demostración de algunas de las tareas más placenteras.

Como el constructo *Attitudes Toward the Learning Situation* del Modelo Socioeducativo de Gardner, queda claro que el valor intrínseco de Dörnyei tiene en cuenta el impacto del docente, el plan de estudios, las planificaciones

Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

de clases, etc. sobre la motivación del alumnado. Dörnyei, en su conceptualización del valor intrínseco, reconoce que las condiciones en las que ocurre el aprendizaje influyen fuertemente en la motivación del alumno.

De manera parecida al Modelo Socioeducativo de Gardner, Dörnyei propone una categorización para distinguir entre diferentes componentes del valor intrínseco que representa el aprendizaje de una L2. Según Dörnyei (1994, p. 280), los tres niveles de componentes del valor intrínseco son:

- 1) *Language Level* (Nivel del idioma)
- 2) *Learner Level* (Nivel del aprendiz)
- 3) *Learning Situation Level* (Nivel de la situación de aprendizaje)

Los componentes del tercer nivel, *Learning Situation Level*, son aquellos que están relacionados con el plan de estudios, los materiales didácticos, el método de enseñanza, las tareas de aprendizaje, y también los que están relacionados con el mismo docente (Dörnyei, 1994). Unos ejemplos que aporta Dörnyei son: *the teaching materials* (los materiales pedagógicos), *the learning tasks* (las tareas de aprendizaje), *the motivational impact of the teacher's personality, behavior, and teaching style/practice* (el impacto motivacional de la personalidad, el comportamiento, y el estilo de enseñanza del docente) y, por supuesto, *the teaching method* (el método de enseñanza). La elección del método de enseñanza es tal vez el componente más importante, porque informa la toma de decisiones didácticas y curriculares del docente, la cual se manifiesta como “la experiencia” que vive el alumnado en el aula.

En la tabla 2, se comparan los constructos *Learning Situation Level* de Dörnyei y *Attitudes Toward the Learning Situation* de Gardner. Es evidente que los elementos que componen *Learning Situation Level* tienen mucha coincidencia con los que componen el constructo *Attitudes Toward the Learning Situation* del Modelo Socioeducativo de Gardner.

Tabla 2

Comparación de los constructos Learning Situation Level de Dörnyei y Attitudes Toward the Learning Situation de Gardner

Dörnyei's framework of L2 motivation	El Modelo Socioeducativo de Gardner
<p><i>Learning Situation Level</i> (Nivel de la situación de aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Course-specific motivational components</i> (Componentes motivacionales específicos al curso) ● <i>Teacher-specific motivational components</i> (Componentes motivacionales específicos al docente) 	<p><i>Attitudes Toward the Learning Situation</i> (Actitudes hacia la situación de aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Class</i> (Curso) ● <i>Teacher</i> (Docente)

7. Consideraciones para futuras investigaciones sobre el método de enseñanza y la motivación del alumnado para aprender la L2

Después de comparar ambos métodos (el método TPRS y “*grammar-based teaching*,” o el método “tradicional”) y, teniendo en cuenta las teorías de Gardner y Dörnyei, sería útil considerar unas diferencias clave respecto a los métodos y su posible impacto en la motivación del alumnado para aprender una L2.

Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

El método TPRS tiene como objetivo principal reducir la ansiedad del aprendiz (o disminuir el filtro afectivo, según la teoría del filtro afectivo de Krashen) cuando intenta comunicarse usando la L2. En este contexto, es posible que docentes del método TPRS utilicen más frecuentemente estrategias didácticas que reducen la ansiedad del alumnado y, como resultado, aumenten su motivación.

Según Dörnyei (2001), un prerrequisito para la motivación es la libertad del alumnado de tomar decisiones, en lugar de ser obligado a hacer lo que no quiere. Dörnyei también afirma que es buena práctica motivar al alumnado a tomar más control sobre su propio proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta esta perspectiva, el método TPRS se considera más *student-centered*, o centrado en el alumnado (Bernaus y Gardner, 2008), así que es posible que este método promueva un mayor nivel de motivación entre el alumnado.

Como señala Dörnyei (2001), hay estrategias para motivar al alumnado a aprender una L2, pero no son reglas, sino sugerencias que puedan funcionar mejor en un contexto que otro. Dörnyei (2001) afirma que, en la mayoría de los casos, las estrategias sí funcionan y, por lo tanto, merecen nuestra atención y consideración. Dado que la motivación de un alumno afecta fuertemente su aprendizaje, el profesorado debe hacer todo lo posible para fomentar la motivación intrínseca de sus alumnos. Algo problemático es que la mayoría de las estrategias que intentan promover la motivación de los estudiantes, terminan fomentando su *autonomía*, o bien, se centran en los comportamientos del mismo docente (por ejemplo, “*listening to students*,” “*acknowledging signs of improvement and mastery*,” y “*encouragement*”), y no tanto en el método de enseñanza de la L2 (Ryan y Deci, 2017).

Para poder medir la relación entre el método de enseñanza y la motivación del alumnado, una herramienta útil es el cuestionario llamado *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) diseñado por Gardner. El AMTB contiene sobre todo preguntas *actitudinales*, que pretenden medir las opiniones, las creencias, y la motivación del alumnado respecto a la situación de aprendizaje y el aprendizaje del español. Normalmente, este cuestionario mide todos los indicadores de los diferentes constructos que forman la motivación para aprender una L2 (Gardner, 2004). Sin embargo, para una futura investigación sobre la motivación y la elección de un método para enseñar la L2, sería posible incluir solamente las preguntas vinculadas con los constructos relacionados con el docente y su enseñanza de la L2, a partir del método que utiliza para enseñar.

8. Conclusión

Hemos visto que existe un vínculo teórico entre la motivación del alumnado para aprender una L2 y varios elementos relacionados con el docente y su enseñanza de la L2. Sin embargo, lo que valdría la pena investigar son las diferencias entre el método TPRS y el método tradicional respecto a la motivación del alumnado para aprender una L2. Cualquier docente puede utilizar estrategias de motivación, independientemente del método que haya escogido. Los dos métodos que se abordan en este artículo pretenden inspirar al alumnado y fomentar una motivación intrínseca que le servirá a largo plazo. Sin embargo, cada uno tiene un enfoque conceptual muy diferente y técnicas pedagógicas distintas, y el resultado es que la experiencia cotidiana difiere mucho para estudiantes en un aula que usa un método y no otro. Lo que valdría la pena investigar es la relación entre el método de enseñanza y la motivación del alumnado.

Referencias

Alcalde-Mato, N. (2011). Principales Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23. <https://doi.org/dtdtdsn>

- Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional
- Asher, J. (2000). *Learning another language through actions: The complete teacher's guide book* (6.ª ed.). Sky Oaks.
- Bernaus, M., y Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. <https://doi.org/dvsqtg>
- Demirezen, M. (2014). Cognitive-Code Learning Theory and Foreign Language Learning Relations. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(5), 309–317. <https://tinyurl.com/4t84rudy>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/bg5q6h>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/czrdcd>
- Dziedzic, J. (2012). A Comparison of TPRS and Traditional Instruction, both with SSR. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, March, 5-6. <https://tinyurl.com/3eb39att>
- Gardner, R. C. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. <https://tinyurl.com/58hrmxw6>
- Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition* [Ponencia]. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association. <https://tinyurl.com/4usz5ksk>
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20. <https://doi.org/j22q>
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Peter Lang.
- Hedstrom, B. (2012). The Basics of TPRS: TPRS Workshop Notes and Pre-Reading. <https://tinyurl.com/yckz47z9>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [ebook]. <https://tinyurl.com/576brn37>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [ebook]. <https://tinyurl.com/42r5v3u8>
- Krashen, S. (2015, 13 de julio). Another Nail in the Skill-Building Coffin [blog]. *T.P.R.S. Q&A*. <https://tinyurl.com/bdhkph83>
- Lightbown, P., y Spada, N. M. (2006). *How languages are learned* (3.ª ed.). Oxford University Press.
- Mallart-i-Navarra, J. (2009). Fonamentació i didàctica de la motivació a l'àmbit de les llengües. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, 105-129.
- Merinnage-De-Costa, R. S. (2015). *Traditional Methods Versus TPRS: Effects on Introductory French Students at a Medium-Sized Public University in the Midwestern United States* [Tesis de máster, Minnesota State University, Mankato]. <https://tinyurl.com/yrvv6z44>
- Methods of Language Teaching. (s.f.). <https://tinyurl.com/3v5zbu27>

Comparación de métodos de enseñanza de segundas lenguas. La necesidad de investigar la motivación del alumnado con el método Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) y el método tradicional

Noels, K. A., Clément, R., y Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23-34. <https://doi.org/bctzgb>

Noels, K. A., Clément, R., y Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3). <https://doi.org/fbxq3r>

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2.^a ed.). Cambridge University Press.

Ryan, R., y Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/f59m>

Stribling, P. (2004). An Interview with Robert C. Gardner. *SHIKEN: The JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*. 8(1), 11-21. <https://tinyurl.com/4wvs6hwr>

Teaching Proficiency and Reading Through Storytelling (TPRS). (s.f.). <https://tinyurl.com/mwn8ajwy>