

El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil

ANDRÉS CANGA ALONSO
Departamento de Filologías Modernas, Universidad de La Rioja, España.

1. Introducción

Tal como se ha puesto de manifiesto en las últimas décadas, la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de educación infantil resulta de vital importancia no sólo para el desarrollo de la competencia lingüística en lengua extranjera de los aprendices (Asher y García, 1969; Brumfit, Moon, y Tongue, 1991; Fos *et al.* 1996; Johnson y Newport 1989; Lorente Periñan, De la Maya Retamar y De la Maya Retamar 2002; Moya Guijarro y Albentosa Hernández, 2003; Mur, 2002; Scott e Ytreberg (1999); Sérè de Olmos, 1996; Vygotsky, 1995) sino también para favorecer su desarrollo intelectual puesto que no sólo aprenden a expresar sus ideas de forma diferente, sino que el aprendizaje de una lengua extranjera lleva asociado el acercamiento a una cultura distinta a la materna (Álvarez y Del Río, 1990; Vygotsky, 1995).

En lo que respecta al modelo de enseñanza más adecuado que se ha de seguir a estos niveles, Asher (1972) y Tough (1991) consideran que la forma más aconsejable se fundamenta en un modelo similar al que se emplea para la enseñanza de la lengua materna, basándose en el desarrollo de las destrezas orales. Esta afirmación será la base fundamental del *Total Physical Response* (TPR) (Asher 1966, 2011) que fue el modelo utilizado en la investigación objeto de este artículo.

Teniendo en cuenta esta hipótesis, es necesario destacar la función que debe tener la escuela infantil en la educación del niño. Así, parece necesario poner en práctica una enseñanza integral en la que se aborden todos los aspectos que influyen en el desarrollo de los alumnos a nivel expresivo, psicomotor, social e intelectual (Zabalza, 1996), de tal manera que los aprendizajes se complementen entre sí, para tratar de facilitar su asimilación por parte de los discentes. Por ello, la lengua extranjera no ha de ser una asignatura aislada sino que ha de estar relacionada con el resto de materias que se imparten, por lo que los maestros han de estar en permanente comunicación.

Para conseguir que los aprendizajes se complementen entre sí se han de establecer unas rutinas como marco de referencia para establecer las actividades que se van a realizar durante las sesiones, puesto que los niños se sienten más seguros cuando conocen el ambiente en que se mueven (Brumfit, Moon, y Tongue, 1991; Dunn, 1993; Zabalza, 1996).

La organización de los espacios del aula es fundamental para tratar de explotar las posibilidades del alumnado de educación infantil de tal manera que a los alumnos se les asigne un puesto en el que deben realizar sus tareas, al tiempo que ha de existir otra zona en la que puedan desempeñar las actividades que implican movimiento (Zabalza, 1996).

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 60/3 – 15/11/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



Las actividades que se deben llevar a cabo dentro del aula han de ser atractivas para los niños para hacer que se sientan integrados, al tiempo que intenten potenciar sus destrezas orales, puesto que aún no han desarrollado sus destrezas lecto-escritoras y no tienen la capacidad suficiente para leer o producir textos en la lengua meta (Fos *et al.*, 1996). Además han de repetirse, con cierta frecuencia, al comienzo de la sesión, para repasar lo aprendido con anterioridad, y al final de la misma para insistir en los nuevos términos. Por otro lado, las clases no han de superar los 45 minutos, puesto que el periodo de concentración del niño a estas edades es muy corto, con lo que se recomienda que las actividades/tareas no se prolonguen demasiado, para evitar el cansancio de los discentes.

El profesor a estas edades tiene un papel fundamental puesto que su aportación va a condicionar en gran medida el aprendizaje de los niños, por ello ha de poseer un alto conocimiento lingüístico y una gran dosis de creatividad. Además es el encargado de elaborar el plan docente, de dirigir la clase y de decidir qué enseñar y cómo enseñarlo, es decir de crear los contextos adecuados para exponer al alumno a la lengua meta de la forma más eficaz posible, para que éste sea capaz de asimilar las reglas básicas de la lengua que aprende (Moya Guijarro y Albentosa Hernández, 2003; Muñoz Redondo y López Bautista, 2002-2003; Mur, 2002).

El alumno, por otro lado, adquiere protagonismo desde un principio, ya que cuando se inicia el estudio del nuevo idioma ha de estar alerta para responder a las órdenes que pronuncia el profesor y cuando desarrolla su capacidad de producción su protagonismo se acentúa, puesto que es el propio discente quien da las órdenes que deben seguir el resto de sus compañeros (Anner, 2004; Asher, 2011).

El TPR se basa en la teoría psicológica de la huella que implica que "la retención es tanto mayor cuanto más intensa y frecuente es la huella o rastro que deja en la mente una asociación memorística determinada. Tal huella o rastro puede ser de naturaleza diversa: oral o incluso motora (asociación a un movimiento o acción)" (Sánchez, 1997: 224). Tal asociación se produce, según Asher (1966, 1969a, 1969b, 2000), en el hemisferio lateral derecho, puesto que el hemisferio izquierdo sólo aprende cuando el derecho actúa, aspecto que contrasta con los enfoques audio-linguales que se centraban en los elementos procesados en el hemisferio izquierdo. Además, este enfoque sigue los principios del desarrollo del niño de Piaget e incluye elementos propios de los métodos humanistas para tratar de eliminar los filtros afectivos que puedan impedir o dificultar el aprendizaje, por lo que la clase ha de generar un clima de relajación, tranquilidad y confianza que elimine tales impedimentos (Vygostky 1995).

Por otro lado, el TPR se caracteriza por la asociación entre el lenguaje y el movimiento para intentar crear un clima distendido que facilite el aprendizaje. Asimismo, este método de aprendizaje se basa en el enfoque natural, de ahí que se exponga a los alumnos durante un largo tiempo a la lengua que aprenden, para que graben en su mente una especie de impronta o mapa del lenguaje que más tarde le servirá de fuente y ayuda para entrar en la etapa de activación (*readiness to speak*), lo que Krashen (2009) denomina *comprehensible input*. Tanto Krashen como Asher consideran importante no forzar la producción de los aprendices en tanto en cuanto no se sientan capacitados para expresarse en la lengua meta para evitar generarles una sensación de ansiedad que pueda dificultar su proceso de aprendizaje/adquisición de la lengua extranjera.

Para definir las características generales del TPR se deben tener en cuenta tres aspectos: la teoría lingüística, la teoría pedagógica y la teoría sociolingüística. Desde el punto de vista de la teoría lingüística, del

mismo modo que en la teoría estructuralista, se da una importancia decisiva al verbo como eje sobre el que giran el aprendizaje y uso de una determinada lengua mediante el empleo del imperativo.

En cuanto a la teoría pedagógica parece que se apoya en la psicología conductista, puesto que la acción estímulo-respuesta constituye el sustento del aprendizaje por encima de cualquier otro método pedagógico. Una vez más, se muestra la relación entre el desarrollo motor y el aprendizaje de una segunda lengua como base fundamental para su adquisición con la competencia de un hablante nativo. Para justificar esta afirmación Asher (1966, 1969a, 1969b, 2000) explica como los niños que llegan a un país extranjero tienen mayor facilidad para conseguir esa competencia al acompañar sus palabras de movimientos, mientras que los adultos encuentran más dificultades, ya que no suelen acompañar su aprendizaje de gestos o movimientos. Además, ha probado este hecho mediante estudios realizados con adultos demostrando que pueden adquirir la competencia de un hablante nativo si utilizan el TPR (Asher y García, 1969; Asher, Kusudo, y De la Torre, 1974; Asher y Price, 1967). Estos estudios contrastan con la visión tradicional de la adquisición de una segunda lengua según la cual los niños tienen mayor facilidad para adquirir una segunda lengua que los adultos, puesto que todavía no han superado los periodos críticos que se dan en el aprendizaje de las lenguas.

En cuanto a la teoría sociolingüística el TPR no impone restricciones respecto a los grupos sociales que pueden aprender lenguas, aunque algunos autores sostienen que podría quedar limitado a principiantes (Sánchez, 1997). Este argumento es discutible, ya que se pueden elaborar actividades basadas en el TPR a todos los niveles como demuestra (Miller, 2011; Ramos, 2009; Seely, 1982). Por todas estas razones el TPR resulta un método adecuado para ser aplicado con alumnos del segundo ciclo de educación infantil no sólo por las características expresivas, psicomotoras, sociales e intelectuales de los aprendices, sino también porque favorece la interacción entre los aprendices.

2. Metodología

2.1 Objetivos

El estudio tiene dos objetivos fundamentales: (i) comprobar si después de un cuatrimestre los alumnos son capaces de reconocer y responder físicamente ante las órdenes abordadas en clase, y (ii) comprobar si los alumnos son capaces de reproducir verbalmente las órdenes trabajadas en el aula, sin ser forzados a ello por parte del docente.

2.2 Participantes

El estudio se llevó a cabo con diez alumnos (cuatro niñas y seis niños) de segundo ciclo de educación infantil de un centro educativo de Oviedo (Asturias, España) durante un cuatrimestre. Ocho de los niños tenían cuatro años de edad y dos contaban con cinco años. Tenían una exposición de tres horas de inglés a la semana distribuidas en cuatro sesiones de 45 minutos. Dos de las sesiones fueron impartidas por su maestra y no se empleaba el TPR como metodología básica y las otras dos sesiones se incluían dentro de la actividad extraescolar de inglés cuya metodología se basaba en el TPR. La actividad extraescolar complementaba la instrucción formal por lo que no podía solaparse con ella aunque debía complementarla. Por ello, se empleaba un libro de texto diferente reforzando algunos aspectos tratados con la maestra

(números, colores, partes del cuerpo) e introduciendo expresiones sencillas para llevar a cabo los comandos basados en TPR.

Todos los niños participantes tenían un desarrollo expresivo, psicomotor, social e intelectual adecuado a su edad y eran monolingües siendo el español su lengua materna. Para preservar su identidad los informantes fueron codificados con un número y una letra.

2.3 Procedimientos e instrumentos

En lo que respecta a los contenidos y actividades desarrolladas en el aula se combinaron aquéllas que propiciaban el uso del lenguaje y la acción física implicada por la orden emitida (Sánchez 1997). Así, se evita crear una situación de fracaso en el alumno que es incapaz de expresarse en la lengua meta, al mismo tiempo que les crea una sensación de seguridad que les motiva para seguir avanzando en su aprendizaje (Asher 1966, 1969a, 1969b, 2000).

Este razonamiento nos lleva a que no se debe forzar a los discentes a utilizar la lengua meta hasta que no se sientan capacitados para ello, puesto que se les podría provocar una situación de estrés y ansiedad que dificultaría su aprendizaje.

La duración del estudio se decidió siguiendo al propio Asher (1966, 1969a, 1969b, 2000), quien afirma que se debe de exponer a los alumnos entre 3 y 5 meses a la lengua meta para que los resultados sean fiables puesto que un alumno se empieza a sentir capacitado para verbalizar los mandatos después de 20-30 horas de exposición a la misma que coincidiría con el final del cuatrimestre en el caso del estudio que nos ocupa.

Considerando las razones expuestas con anterioridad, las sesiones consistían en la introducción gradual de mandatos por parte del profesor o mediante canciones y rimas, pidiendo a los aprendices que respondiesen a las mismas de forma adecuada. Una vez los discentes utilizasen la lengua meta, serán ellos quienes dirijan la sesión produciéndose el *role reversal*.

Para la toma de datos se empleó el diario (Cohen y Manion, 1994) como base para recoger y anotar todos aquellos aspectos significativos que se fueran produciendo en cada una de las sesiones. Reconocemos que no se trata de un sistema perfecto, puesto que en algunos momentos puntuales la persona encargada de elaborarlo, en nuestro caso el propio docente, puede perder algún detalle acontecido en el aula, pero al tratarse de un grupo no muy numeroso (diez alumnos) no resulta complicado tomar datos a la vez que se imparte la sesión.

Con el objetivo de que dichos datos sean lo más fiables posible, el profesor/investigador tomaba notas durante la clase, a las que daba forma una vez concluida la sesión (Cohen y Manion (1994), de tal manera que los datos empíricos recogidos le sirven de sustento para fundamentar los resultados globales obtenidos a partir de la experiencia.

La materia se distribuyó en cuatro unidades didácticas, aproximadamente una cada mes, siguiendo el manual de Blair & Cadwallader (1998): personajes y números; colores, partes del cuerpo y miembros de la familia. Asimismo, se fueron introduciendo comandos basados en el TPR, en un principio se trataba de órdenes muy sencillas del tipo: *Stand up! Sit down! Touch your friend!* que, posteriormente, fueron ganando

en complejidad con la introducción del genitivo sajón: *Touch D's nose!*, elementos *wh-*: *Who is wearing blue today?* junto con el presente continuo y cuantificadores: *How many blue colours have you got?* (Miller 2005).

Para tratar de establecer las rutinas a las que nos referimos anteriormente, al comienzo de la sesión se realizaba un repaso de los términos aprendidos por un espacio aproximado de diez minutos y siguiendo diferentes modelos. En algunos casos era el profesor el que dirigía a la clase repitiendo los mandatos y en otros casos se utilizaban canciones, rimas o juegos. A continuación, se introducían los comandos nuevos, nunca en número superior a tres, se ejecutaban varias veces antes de completar la ficha correspondiente a la unidad didáctica abordada. Al final de la sesión, se requería a los niños de forma individual o en pequeños grupos para repasar todas las expresiones aprendidas hasta la fecha.

3. Resultados

Los resultados muestran que la mayoría de los discentes son capaces de responder de forma adecuada ante muchas de las expresiones estudiadas. En lo que respecta a la primera unidad (ver tablas 1a y 1b)¹ todos los aprendices reconocen y señalan a los personajes del manual y responden de forma adecuada a mandatos como: *Sit down! Stand Up! Stop! Touch your friends! Point to the door!* En cuanto a los números, ocho de ellos los reconocen y los muestran (*Show a number!*), mientras que sólo cuatro son capaces de esconderlos (*Hide a number!*) cuando así se les solicita.

	Stand Up!	Sit Down!	Stop!	Point to the teacher!	Point to the door!	Show a number!
1N	+	+	+	+	+	+
2D	+	+	+	+	+	+
3M	+	+	+	-	+	+
4J	+	+	+	+	+	-
5S	+	+	+	-	+	+
6F	+	+	+	-	+	+
7AL	+	+	+	+	+	+
8C	+	+	+	+	+	-
9I	+	+	+	+	+	+
10L	+	+	+	+	+	-

Tabla 1a. Expresiones unidad 1

	Hide a number!	Point to the characters!	Touch (friends & characters)!
1N	+	+	+
2D	+	+	+
3M	+	+	+
4J	-	+	+
5S	-	+	+
6F	-	+	+
7AL	+	+	+
8C	-	+	+
9I	-	+	+
10L	-	+	+

Tabla 1b. Expresiones unidad 1

La segunda unidad didáctica (los colores) (ver tablas 2a y 2b) presenta unos resultados similares a la primera unidad, puesto que ocho alumnos son capaces de señalar (*Point to the colour!*) y mostrar (*Show a colour!*) los seis colores estudiados (rojo, azul, amarillo, verde, rosa y violeta). Los dos alumnos restantes identifican algunos colores, pero, en general, los confunden.

¹ El signo + indica que el comando se ejecuta correctamente. El signo - indica que no se realiza la acción de forma adecuada.

Cuando se pide que los escondan (*Hide a colour!*), se comprueba de nuevo la dificultad del mandato, ya que sólo tres niños lo ejecutan sin dificultad. En cuanto a los comandos introducidos para completar a los estudiados en la primera unidad, se observa que: *Walk! Clap, clap! Open/close the door! Point/touch the floor!* son realizadas por todos los alumnos. Por el contrario, *Turn!* es desarrollada correctamente por seis aprendices. En cuanto a *Look at me!* únicamente dos discentes la ejecutan correctamente.

	Point to the colours!	Show a colour!	Hide a colour!	Walk!	Turn!	Clap, clap!
1N	+	+	+	+	+	+
2D	+	+	+	+	+	+
3M	+	+	+	+	-	+
4J	-	-	-	+	+	+
5S	+	+	-	+	+	+
6F	+	-	-	+	-	+
7AI	-	-	-	+	+	+
8C	+	+	-	+	+	+
9I	+	+	-	+	+	+
10L	+	+	-	+	+	+

Tabla 3a. Expresiones unidad 2

	Open/ close your books/ the door!	Get your pencil/book!	Look at me!	Point/touch the floor!
1N	+	-	+	+
2D	+	-	+	+
3M	+	-	-	+
4J	+	-	-	+
5S	+	-	-	+
6F	+	-	-	+
7AI	+	-	-	+
8C	+	-	-	+
9I	+	-	-	+
10L	+	-	-	+

Table 3b. Expresiones unidad 2

En lo que respecta a la tercera unidad didáctica (partes del cuerpo) (ver tablas 3a y 3b) fue la que más dificultades planteó a los alumnos. Así, expresiones como *Touch your head!* es reconocida por cuatro alumnos. *Touch your shoes!* tan sólo es ejecutada correctamente por un alumno. En cuanto a las partes de la cara, hay seis informantes que son capaces de tocar y señalar, su nariz, ojos, boca, orejas y dientes, (*Point/Touch your ears, eyes, mouth, nose, teeth!*) de los cuatro restantes uno reconoce y señala su nariz y los otros tres no reconocen ningún miembro. En esta unidad se introdujo el genitivo sajón (*Point/touch your friend's ears, eyes, mouth, nose, teeth!*), pidiendo a los niños que tocasen alguna parte de la cara de sus compañeros. Los resultados fueron muy parecidos a los anteriores, puesto que hay seis niños que son capaces de desarrollarla.

	Point/Touch your ears, eyes, mouth, nose, teeth!	Open/close your eyes/mouth!
1N	+	+
2D	+	+
3M	+	+
4J	-	-
5S	-	-
6F	-	-
7AL	+	+
8C	Nose	-
9I	+	+
10L	+	+

Tabla 3a. Expresiones unidad 3

	Point/touch your friend's ears, eyes, mouth, nose, teeth!
1N	+
2D	+
3M	+
4J	-
5S	-
6F	-
7AL	+
8C	Nose
9I	+
10L	+

Tabla 3b. Expresiones unidad 3

La última unidad didáctica se centró en el reconocimiento de los miembros de la familia (ver tablas 4a y 4b), nueve de los diez niños son capaces de señalarlos y tocarlos (*Point to /Touch mum, dad, sister, brother, baby!*), el informante restante tiene dificultades para distinguir entre hermano y hermana. En esta unidad se introdujeron expresiones que incluyen elementos *wh-*: *Who's wearing orange, today?* y cuantificadores: *How many colours have you got?* la respuesta ante estos comandos ha de analizarse desde dos puntos de vista, por un lado la respuesta física es adecuada en cinco casos para la primera orden, mientras que hay ocho alumnos que ejecutan la segunda sin dificultad. Sin embargo, con estas estructuras se pretendía que los niños intentasen responder verbalmente cosa que se consiguió sólo en tres casos.

Finalmente, se introdujeron *Jump! Fall down! y Listen!* La primera es ejecutada sin problemas por siete informantes, mientras que *Fall down! y Listen!* son ejecutadas por tres y cinco alumnos respectivamente.

	Point to mum, dad, sister, brother, baby!	Touch mum, dad, sister, brother, baby!	Are you wearing blue/green/purple/orange/yellow/red, today?
1N	+	+	+
2D	+	+	+
3M	+	+	-
4J	+	+	-
5S	+	+	Blue, red, yellow
6F	Mum, baby, sister	Mum, baby, sister	-
7AL	+	+	-
8C	+	+	+
9I	+	+	+
10L	+	+	+

Tabla 4a. Expresiones unidad 4

	How many blue colours have you got? Who has got X bananas?	Jump!	Fall down!	Listen!
1N	+	+	+	+
2D	+	+	+	+
3M	+	+	-	-
4J	+	+	-	+
5S	-	-	-	-
6F	-	-	-	-
7AL	+	+	-	-
8C	+	-	-	+
9I	+	+	+	-
10L	+	+	-	-

Tabla 4b. Expresiones unidad 4.

En lo que respecta a la capacidad de expresión de los alumnos en lengua inglesa cabe mencionar que es escasa, puesto que salvo con los mandatos introducidos en el último mes referidos a la ropa a los

que algunos niños responden sí o no y las expresiones en las que se incluye el cuantificador (*how many*) en las que reproducen el número de colores que poseen, en el resto se limitan a ejecutar la acción que se les solicita sin articular palabra. Esta situación se debe a que no se debe forzar a los alumnos a utilizar la lengua meta hasta que no se sientan lo suficientemente seguros para utilizarla (Larsen-Freeman 2000; Krashen 2009; Ramos 2003; Richards & Rodgers 1986), lo que Asher (1966) denomina *readiness to speak*. Este periodo de preparación previo al empleo de la lengua objeto de estudio se sitúa entre 20 y 25 horas. En el estudio que nos ocupa, los discentes estuvieron expuestos a la lengua por un periodo aproximado de 23 horas, con lo que estarían en el límite de lo que podríamos denominar, explosión en la lengua meta (*readiness to speak*), aunque a la vista de los resultados obtenidos parece que este hecho no se ha producido todavía.

4. Conclusión

Los resultados muestran que el primer objetivo del estudio se ha cumplido, puesto que la mayor parte de los alumnos son capaces de responder físicamente ante un gran número de expresiones que se fueron introduciendo de forma gradual a lo largo de los cuatro meses en los que tuvo lugar la muestra. Los índices de respuesta se pueden considerar positivos ya que se mueven entre el 60% (girar y reconocer las partes de la cara) y el 100% (levantarse, sentarse, tocar y señalar el suelo, a sus compañeros y a los personajes del libro). Sin embargo, el porcentaje disminuye en la respuesta a los comandos referidos a esconder elementos, reconocer la cabeza y los pies, coger sus libros, mirar hacia algún punto concreto y escuchar a los que tan sólo son capaces de responder la mitad de los informantes. Este descenso podría estar motivado por la dificultad de las instrucciones que incluyen los verbos antes citados porque se encuentran mucho menos expuestos a ellos, puesto que sólo los trabajan en la actividad extraescolar.

La respuesta positiva de los alumnos al TPR podría deberse también al ambiente distendido que se creó en el aula desde el comienzo del estudio, para, así, motivar a los niños en su esfuerzo para conseguir retener y reproducir físicamente el mayor número de expresiones posibles. Este aspecto se pudo ver facilitado por la organización de juegos entre los alumnos para intentar potenciar su respuesta a las expresiones introducidas en la lengua meta, aspecto que nos parece fundamental a estas edades.

El empleo de canciones y rimas que fueron escenificadas por los alumnos en el aula resultó favorable para el aprendizaje. Sin embargo, esta actividad, no siempre se pudo llevar a cabo como pretendía el precursor de este estudio, puesto que, en algunas ocasiones, los niños debido a su corta edad convertían la tarea en una carrera por el aula, con lo que había que suspender la tarea y retomarla en la siguiente sesión para, así, poder alcanzar los objetivos propuestos de antemano.

Considerando todos los aspectos antes mencionados, se puede afirmar que el TPR es el método que se adecua a las necesidades de los discentes y del profesorado en el segundo ciclo de la educación infantil, si bien debe complementarse con otra serie de tareas para evitar el cansancio en los niños, además de utilizar canciones y juegos que les permitan poner en práctica las expresiones que han ido aprendiendo a lo largo de las sesiones. Para futuras investigaciones podrían incluirse actividades basadas en la narración de historias adaptadas al contexto de los aprendices de infantil, para comprobar si los alumnos pueden reconocer las palabras y expresiones trabajadas en el aula a medida que se relata la historia.

Por último, a pesar de que se vislumbra la posibilidad de que los alumnos comiencen a utilizar el inglés, como muestran las últimas expresiones que se trabajaron en el aula (*Are you wearing blue/green/purple/orange/yellow/red, today? How many blue colours have you got? Who has got X colours?*) queda pendiente de confirmar si una mayor exposición al método de TPR permitirá a los aprendices expresarse con mayor seguridad en la lengua meta y con ello conseguir que se lleguen a invertir los roles siendo los propios discentes los que conduzcan la sesión. El aumento en el uso de la lengua meta por parte de los discentes podría verse favorecido con una mayor coordinación entre las actividades realizadas con la maestra y en la actividad extraescolar, si bien resulta complicado porque no todos los niños se inscriben en la actividad y podría resultarles complicado seguir el ritmo cuando tienen un tiempo de exposición a lengua menor que el de sus compañeros que participaron en este estudio.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, A., y P. DEL RÍO (1990). "Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 99-125.
- ANNER, C.M. (2004). "Teaching English as a foreign language through action techniques". *ELIA* 5: 75-87 <http://institucional.us.es/revistas/elia/5/4.%20anner.pdf> [Consulta: sept. 2012].
- ASHER, J. J. (1966). "The learning strategy of the Total Physical Response: A review". *The Modern Language Journal*, 50: 79-84.
- _____. (1969a). "The Total Physical Response approach to second language learning". *The Modern Language Journal*, 53: 3-17.
- _____. (1969b). "The Total Physical Response technique of learning". *Journal of Special Education*, 3: 253-262.
- _____. (1972). "Children's first language as a model for second language learning". *The Modern Language Journal*, 56 (3): 133-139.
- _____. (2000). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook* (6ª edición). Los Gatos CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- _____. (2011). "A new note about TPR", *The International Journal of Foreign Language Teaching*, (6) 1: 34-35 <<http://www.tprstories.com/ijflt/IJFLTWinter2011.pdf>> [Consulta: sept. 2012].
- ASHER, J. J., y R. GARCÍA (1969). "The optimal age to learn a foreign language". *The Modern Language Journal*, 53: 334-341.
- ASHER, J. J., J. A. KUSUDO, y R. DE LA TORRE, (1974). "Learning a second language through commands: The second field test". *The Modern Language Journal*, 58: 24-32.
- ASHER, J. J., y B. S. PRICE (1967). "The learning strategy of the Total Physical Response: Some age differences". *Child Development*, 38: 1219-1227.
- BLAIR, A., y J. CADWALLADER (1998). *Animal island*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUMFIT, C., J. MOON, y R. TONGUE (1991). *Teaching English to children: From practice to principle*. Londres: Collins ELT.
- COHEN, L, y L. MANION (1994). *Research methods in education* (4ª edición). Londres: Routledge.
- DUNN, O. (1993). *Beginning English with young learners*. Londres y Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.
- FOS, P., J. PAVIA, P. PÉREZ, y M. SALAS (1996). "Los niños y niñas de tres a seis años y el aprendizaje de una lengua extranjera". En: MOYANO, A., A. MUÑOZ, y P. PÉREZ (1996). *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la educación infantil*. Madrid: MEC/Rosa Sensat: 9-26.
- JOHNSON, L., y E. NEWPORT (1989). "Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language". *Cognitive Psychology*, 21: 60-99.
- KRASHEN, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. http://sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html [Consulta: sept. 2012].

- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and principles in language learning* (2nd Edition). Hong Kong: Oxford University Press.
- LORENTE PERIÑAN, P, G. DE LA MAYA RETAMAR Y M. DE LA MAYA RETAMAR. (2002). "Reflexiones en torno a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil". *Campo abierto: Revista de educación*, 22: 161-182.
- MILLER, M. (2005). "The Circus is in "Tense". Using past, present and future tenses in early TPR instruction", *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (2): 28-31 <<http://www.tprstories.com/ijflt/IJFLTSpring05.pdf>> [Consulta: sept 2012].
- MILLER, M. (2011). "How well do junior high TPRS German students do on the AATG level 2 exam? Answer: Not bad!" *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 7 (1): 10-12 <<http://www.tprstories.com/images/ijflt/IJFLTNovember2011.pdf>> [Consulta: sept 2012].
- MOYA GUIJARRO, A. J. y J. I. ALBENTOSA HERNÁNDEZ (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MUÑOZ REDONDO, M. C. y D. LÓPEZ BAUTISTA (2002-2003). "Aprendizaje temprano de una segunda lengua". Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas 13-14: 169-175.
- MUR, O. (2002). *Cómo introducir el inglés en educación infantil*. Barcelona: CIISPRAXIS.
- RAMOS, F. (2003). "La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos". *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5 (2): 66-88 <<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-ramos.html>> [Consulta: sept. 2012].
- RAMOS, F. (2009). "AITBA: Un modelo efectivo para el trabajo con textos en segundas lenguas". *Segundas Lenguas e Inmigración en Red* 2: 104-123 <<http://letra25.com/ediciones/2Li/2li-2/>> [Consulta: sept. 2012].
- RICHARDS, J. C., y Th. RODGERS (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis* (2nd Edition). Nueva York: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SCOTT, W. A., y L. H. YTREBERG, (1999). *Teaching English to children*. Nueva York: Longman.
- SEELY, C. (1982). "Total Physical Response is more than command- At all levels". *Cross-Currents IX*, 2: 45-65.
- SÉRÉ DE OLMOS, A. (1996) "Una experiencia de enseñanza precoz de las lenguas extranjeras en la escuela pública". En MOYANO, A., A. MUÑOZ, y P. PÉREZ (1996). *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la educación infantil*. Madrid: MEC/Rosa Sensat: 83-94.
- TOUGH, J. (1991). "Young children learning languages". En BRUMFIT, C., J. MOON, y R. TONGUE (1991). *Teaching English to children: From practice to principle*. Londres: Collins ELT: 213-227.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ZABALZA, M. A. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.