

## **Efecto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés en primaria: un currículo compartido por colegios de Francia, Inglaterra y España**

**José Luis Ortega Martín**

Universidad de Granada

**Gee Macrory**

Manchester Metropolitan University

**Lucette Chretien**

Universidad de Poitiers, Poitiers, Francia

---

### **Introducción**

La primera justificación que se puede hacer para este trabajo es la necesidad que tienen los gobiernos europeos de fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente a destacar el empeño del gobierno inglés por incluir el aprendizaje de éstas en los primeros niveles de la Educación Primaria o el interés de la Junta de Andalucía en el desarrollo del Plan de Plurilingüismo. En este sentido podemos destacar las iniciativas propuestas por la Unión Europea (Plan de acción 2004-2006 para el aprendizaje de lenguas y la diversidad ling stica, 2003, el Plan Bolonia, la Estrategia de Lisboa de 2000, etc.) y que han dado la importancia que requería el comienzo temprano del aprendizaje de otras lenguas distintas de la materna. Un énfasis cada vez mayor en el papel de las lenguas, una dimensión global del aprendizaje, la aparición del AICLE (CLIL) como un nuevo enfoque en la enseñanza de las lenguas han de ir, como no podría ser de otra manera, de la mano de las nuevas tecnologías.

El Plan de Fomento del Plurilingüismo que lleva a cabo la Junta de Andalucía tiene como objetivo que los alumnos usen, además de la lengua materna, una lengua extranjera que también sirva para aprender contenidos y no se trabaje como algo aislado en las sesiones de lengua extranjera. Quiere esto decir que se aplica la denominada metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera- o en inglés CLIL: Contents and Language Integrated Learning) para que así los alumnos puedan aprender contenidos del currículo usando no sólo la lengua materna sino la lengua que en ese momento están aprendiendo como lengua extranjera.

Esto quiere decir que nuestros alumnos están aprendiendo contenidos usando una lengua extranjera, y el objetivo de nuestro proyecto no es otro que profundizar en este aspecto, dando a profesores y alumnos la oportunidad de que esos contenidos sean compartidos con otros colegas de Francia e Inglaterra.

En paralelo, el gobierno inglés, por medio de la TDA (Teacher Development Agency), ha lanzado el Proyecto CTLI (Collaborative Technologies in Languages Initiative) y del cual surge esta idea de enlazar a seis colegios, dos de Manchester, dos de Niort (Francia) y dos de Manchester (Inglaterra). Esta iniciativa del gobierno británico además acoge el trabajo de tres instituciones universitarias, la Universidad Metropolitana de Manchester, la Universidad de Poitiers y la Universidad de Granada.

A través del uso de las nuevas tecnologías, los seis colegios trabajan con un currículo compartido con la intención de mejorar y desarrollar la enseñanza/aprendizaje de lenguas de una manera transversal. Los colegios participantes, además, cuentan con el apoyo de la Unión Europea por medio de Proyectos Comenius a los que est n acogidos, además de otro especialmente ideado para las tres instituciones universitarias.

### **Tecnología y aprendizaje de lenguas**

Las nuevas tecnologías se entienden hoy en día como una herramienta más con la que cuenta el profesor en el aula para desarrollar el currículo, sea cual sea la materia impartida. Así, nos alejamos cada vez más del profesor que se limita a la pizarra y el libro de texto y nos encontramos al docente que usa Internet como instrumento no sólo de aprendizaje sino como fuente de motivación para su alumnado.

Las nuevas tecnologías, en las últimas décadas, han servido para promover el aprendizaje de idiomas y la enseñanza *on-line*, usar tutorías basadas en la web, etc. Hablar de nuevas tecnologías es algo muy diferente al concepto que se tenía hace unos años; ya no es sólo el usar el casete o el *deuved *; ahora usamos pizarras digitales, nuestros alumnos tienen notebooks y podemos compartir experiencias teniendo videoconferencias en tiempo real. EL concepto de CALL (Computer Assisted Language Learning) ha variado en los últimos años abarcando el uso de Webcams, videoconferencias, blogs, wikis, podcasts, teléfonos móviles así como vídeos y fotografías digitales que todos nuestros alumnos manejan a la perfección.

El peso cae ahora en el lado del profesorado, que ha de adaptarse, ir a la velocidad que marcan las nuevas tecnologías y el tiempo impuesto por este avance. Como señala O'Hara (2008:31): "pedagogy still has to catch up with resourcing in order to get the most out of technology". Nuestra tarea, como formadores de los futuros docentes, es crucial aquí: debemos incorporar estas nuevas tecnologías a esa formación, dotando de materiales, recursos e ideas a los estudiantes universitarios. Y así procuraremos que consigan obtener para sí y para sus alumnos, lo mejor de las nuevas tecnologías.

Dentro del concepto tan amplio de CALL (Computer Assisted Language Learning) encontramos un interés cada vez mayor por lo que se llama Computer-Mediated Communication. Lamy y Hampel (2007:7) señalan que se remonta a hace unos veinte años cuando los expertos en la enseñanza de lenguas decían que "it could answer two needs at once: it could be the means through which teaching occurs, and it could be an end in itself. Learners could engage with the communicative aspects of their study by exchanging language online rather than in conversation classes".

La relación existente entre el CMC y la investigación en el campo de la adquisición de una segunda lengua (SLA) es evidente. Blake (2007:77) señala que mucha de la investigación llevada a cabo en CMC se ha realizado desde una perspectiva de interacción que intenta documentar cómo la comunicación hecha a través del ordenador estimula la negociación de significados tal y como lo hace el intercambio directo entre hablantes.

Pero no podemos olvidar que hay ciertas corrientes que indican que un sobreesfuerzo en lo comunicativo, en los aspectos socioculturales, interculturales, puede acarrear una pérdida de interés en la forma. Como veremos en nuestro estudio, no sólo el énfasis en los aspectos socioculturales se ve como positivo sino que además no quita protagonismo al papel que ha de jugar la forma en la adquisición de una lengua extranjera.

De cualquier manera, s  consideramos que los trabajos que se han realizado hasta la fecha en los que se ha estudiado el aprendizaje de lenguas y las nuevas tecnologías, han tenido como protagonistas del mismo a alumnos de niveles universitarios y no a aquellos en los que nos hemos centrado en este trabajo: alumnos de primaria, con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años.

**Investigaciones realizadas sobre el tema**

Es obvio que las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema no están en su totalidad relacionadas con la enseñanza de lenguas; hay beneficios contrastados en otras áreas curriculares (BECTA, 2004; Arnold y Cayley, 2008) en las que siempre hay como elemento común un incremento en la motivación y la auto-estima de los alumnos (BECTA, 2004). Kirginger (1998) y Yamada (2009) sugieren que fomenta la participación y provoca que los alumnos usen más el lenguaje oral. Que por medio de la videoconferencia nos encontramos con que el alumno trabaja tanto de manera individual como con otros es algo ya obvio; el trabajo de preparación de los contenidos a tratar suele hacerse en combinación con los futuros interlocutores, desarrollando las capacidades integradoras, a la vez que el alumno ha de afrontar el reto de jugar su papel, responder a las preguntas, formular dudas, actuar de manera comprensible, buscar el fondo necesario para que la videoconferencia, en lo que a él en sus circunstancias concretas se refiere, tenga éxito (McAndrew *et al.*, 1996). El uso de elementos paralingüísticos cobra un especial interés en la videoconferencia de nuestros alumnos, como así señalan Wang (2006) y Yamada (2009).

Pero no todo son cosas buenas, aspectos negativos puede haberlos y casi siempre, estarán ligados a los fallos técnicos de las nuevas tecnologías. La literatura al respecto no los deja pasar y así el informe BECTA (2004) se detiene en la influencia negativa que éstos pueden llegar a tener señalando el caso, bien es cierto que sólo señala uno, en el que los alumnos de un centro de secundaria que estaban aprendiendo una lengua extranjera con estos medios pidieron que se interrumpieran estas sesiones dado que no había sincronía entre lo escuchado y el movimiento de los labios de los interlocutores. Otro aspecto, que no tiene por qué ser negativo, sería el del tamaño del grupo, si en efecto es más productivo trabajar con grupos pequeños o, si por el contrario, el gran grupo permite que haya más interacción entre los participantes, dando pie a una mayor diversidad de posibles situaciones de comunicación.

Quizás la clave de todo esto se encuentre en la necesaria formación del profesorado; ¿quién quiere un aula llena de ordenadores que no se usan? ¿para qué una pizarra electrónica que se use sólo como la pizarra tradicional? ¿tienen resultado las presentaciones en PowerPoint para los alumnos de la clase de Educación Física, que buscan en ésta otras actividades más participativas? (Blake, 2007).

**Nuestro Proyecto**

Como ya hemos señalado, nuestro Proyecto surge desde el CTLI, propuesto por la TDA en Inglaterra. Nuestro propósito tiene como objetivo principal el ofrecer un contexto innovador para la formación inicial del profesorado dentro de un enfoque holístico y transversal que fomente el uso de las nuevas tecnologías, en los colegios con los que trabajamos en los tres países. El uso de videoconferencias entre los niños de estos seis colegios así como el poder manejar una plataforma virtual de aprendizaje son la esencia del Proyecto. Con respecto al papel de las universidades, éstas desarrollamos una investigación sobre el impacto que el uso de estas nuevas tecnologías tienen en el aprendizaje de idiomas así como en el desarrollo y la evaluación del papel jugado por los profesores en formación en los tres países y en los seis colegios implicados.

Los alumnos en prácticas tienen características distintas en los tres países: así, los españoles son alumnos de 2º y 3º de la Diplomatura de Magisterio; los franceses son profesores funcionarios en prácticas y los ingleses son alumnos que realizan un PGCE (Post Graduate Course on Education) y con un alto nivel de español. No se envían alumnos desde Granada a Poitou-Charentes ni tampoco se reciben en Granada de esa institución al no ser el francés lengua que cursen nuestros alumnos de primaria, usando en las videoconferencias con ellos el inglés como lengua franca.

Los profesores en prácticas que realizan su periodo de prácticas en Granada lo hacen en los colegios San Miguel de Armilla, colegio público, y en el Colegio Cristo de la Yedra, colegio concertado.

Los objetivos del proyecto fueron establecer:

- el impacto de las nuevas tecnologías:
  - en el proceso del aprendizaje de lenguas de los alumnos
  - el desarrollo del conocimiento intercultural, y
  - la motivación de los alumnos según su propia perspectiva
- el impacto del proyecto en las percepciones que los alumnos en prácticas tienen sobre la enseñanza de lenguas además de estudiar la actitud que desarrollan con respecto a la relación nuevas tecnologías-enseñanza de lenguas.

El Proyecto es innovador pues no sólo investiga el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas en alumnos jóvenes (8-12), sino que también ha usado esta situación como un contexto experimental de formación del profesorado. Este contexto se da en los centros antes mencionados, seis en total en los tres países. Estos colegios comenzaron esta andadura partiendo de una experiencia casi nula en el uso de las nuevas tecnologías, ninguna en concreto en el uso de las pizarras digitales en el caso francés y español y siendo todos desconocedores de cómo usar una plataforma virtual. Además, el papel jugado por las universidades con respecto a los centros ha sido de facilitador, pero no de guía, siendo estas instituciones descriptoras de logros, sin proponer tareas, dejando que de la propia experiencia de los maestros, de las inquietudes de los alumnos en prácticas así como de los cambios experimentados por la comunidad escolar en general pudiera surgir el contexto apropiado para pensar en una nueva propuesta metodológica.

Nos encontramos entonces ante el reto de destilar de entre todos los datos obtenidos la apropiada propuesta metodológica que sea útil tanto para los futuros docentes como para la formación continua de los que ya están en ejercicio. Esta propuesta no llega desde un arco teórico propuesto lejos de la práctica sino que hemos intentado que siga el proceso inverso. Las experiencias aportadas por los alumnos, los cambios en la manera de actuar en el aula, el tener que programar junto a profesores de otros países, el hecho de compartir un currículo con otros centros, con otros países, además del cambio que supone en la mentalidad de las familias el hecho de usar desde casa una plataforma para seguir trabajando las tareas del colegio nos llevan a pensar que desde este contexto, desde las situaciones que se producen sí estamos ante una nueva manera de acercarnos a la enseñanza de lenguas.

No obstante, y como señalábamos anteriormente, no todo son aspectos positivos; el depender de las comunicaciones nos ha llevado a que sea imposible, por una tormenta en el norte de Inglaterra, poder llevar a cabo varias videoconferencias; o que la velocidad de la banda ancha, especialmente en lo concerniente a la subida de datos, ralentizara en un principio las comunicaciones, haciéndolas casi imposibles. Para ello, el personal técnico de la TDA ha aportado siempre las soluciones oportunas.

### **Datos y muestra**

La muestra con la que hemos trabajado la componen los estudiantes en prácticas involucrados en este proyecto así como otro grupo de control que también realizaba sus prácticas en el extranjero pero no seguía la pedagogía propuesta, ciento cincuenta alumnos de primaria, padres, profesores y directores de los centros participantes.

Los datos los hemos recogido de distinta manera, así:

- datos relativos a los alumnos, del grupo participante y de otros que no participaban dentro del mismo centro
- entrevistas realizadas a profesores y profesores en prácticas
- cuestionarios pasados a alumnos, profesores en prácticas, profesores en activo, directores y asociaciones de padres de los centros involucrados
- grabaciones de sesiones de videoconferencias

**Resultados**

Con respecto al alumnado:

Aspectos positivos	Aspectos mejorables o en progreso
Motivación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés general</li> <li>• Participación en clase</li> <li>• Realización de las tareas</li> <li>• Trabajos y aportaciones voluntarias</li> </ul>	Seguir mejorando la motivación en todas las Áreas de Conocimiento, especialmente en el alumnado con más dificultades.
Desarrollo de competencias lingüísticas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión y comunicación oral</li> <li>• Expresión y comunicación escrita</li> <li>• Aplicación a situaciones reales de comunicación</li> </ul>	Progresar en la autonomía y adaptación de las competencias lingüísticas a situaciones improvisadas.
Resultados académicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Speaking, Reading and Listening</li> <li>• Fomento de la auto evaluación</li> <li>• Evaluación continua y formativa</li> </ul>	Progreso de la evaluación formativa y la atención a la diversidad.

Con respecto a las familias:

- Mayor interés y seguimiento de aspectos escolares
- Mejora de las relaciones con el Centro
- Aceptación y compromiso del papel del profesor
- Aumento de la participación en actividades
- Mayor atención al aprendizaje de la Lengua Extranjera/Inglés y el uso de las Nuevas tecnologías

Con respecto al profesorado

Aspectos positivos	Aspectos mejorables o en progreso
Motivación: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumento de la motivación general</li> <li>▪ Mayor apertura para la evaluación, seguimiento y colaboración de personal externo.</li> </ul>	Profundizar y desarrollar todos los ámbitos de colaboración con las Instituciones.
Compromiso con su desarrollo profesional docente <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación en Lenguas Extranjeras: EOI, That's English</li> <li>▪ Mejora de competencias en el uso didáctico de NNTT</li> <li>▪ Participación en Jornadas y Cursos de Formación</li> <li>▪ Desarrollo de Grupos de Trabajo</li> <li>▪ Diseño de Proyectos de Innovación Educativa</li> </ul>	Desarrollo de la formación, autoformación.

Con respecto al alumnado en prácticas:

- Posibilidad de realizar parte de sus prácticas en el extranjero
- Capacidad de usar las nuevas tecnologías de manera útil y aplicándolas a la enseñanza
- Usar lenguaje de aula para preparar las sesiones con los profesores y profesores en prácticas de Inglaterra y Francia
- Diseñar unidades didácticas y, además, hacerlo de manera conjunta con los profesores titulares y con los profesores de los otros colegios en el proyecto
- Adecuar los contenidos a los intereses de los currícula de los tres países
  - Como aspectos negativos señalan la falta de conocimiento de cómo trabajar con algunos de estos aparatos (pizarra digital, sobre todo) y el depender de las conexiones, que no siempre funcionaron y que, en algunos casos, hicieron perder algún tiempo.

### **Conclusiones**

En primer lugar, es evidente que los alumnos participantes en el Proyecto han obtenido un beneficio en cuanto al desarrollo de su conciencia intercultural; su conocimiento de otras culturas no sólo ha crecido sino que, en muchos casos, ha aparecido. Este concepto de interculturalidad se muestra como uno de los pilares de la formación que nuestros alumnos de primaria y secundaria han de desarrollar, ya sea a nivel de competencias básicas como en cuanto a los objetivos a conseguir, de manera específica en inglés y de manera transversal en todas las materias del currículo. Además, es conveniente recordar que uno de los cuatro bloques de contenidos que establece la Ley de Educación para todo el territorio español, y en cuanto a Lengua Extranjera se refiere, divide los bloques de contenidos en cuatro, siendo el último de ellos el que hace mención expresa a este particular.

Esa competencia intercultural quedó siempre clara en la definición de competencia comunicativa dada por Canale and Swain (1980) , en la que se especifica la necesidad de alcanzar una competencia sociolingüística; ahora Byram (2004) diferencia entre competencia o conocimiento intercultural (reconocer formas de vivir distintas de la nuestra) y competencia comunicativa intercultural, que vendría a ser la competencia sociolingüística que mencionábamos anteriormente y que conlleva el poder comunicarse correctamente en distintos contextos.

El uso de la videoconferencia ha servido, en este sentido, para romper con estereotipos, ideas preconcebidas que los alumnos tenían de los “otros”. Así, llamó mucho la atención que “no todos los ingleses son rubios”, que abundan los alumnos con rasgos asiáticos, que llevan uniforme o que mantienen un silencio y orden en clase muy llamativos.

Cuando decimos que los alumnos hablan con otros compañeros de Inglaterra y Francia no queremos dar una impresión engañosa por idílica; hay que decir que las primeras intervenciones fueron totalmente programadas y guiadas por los profesores; luego, se fue dejando paso a la creatividad, a la improvisación, pero siempre con la supervisión del profesorado. Queda constatado que realizar una videoconferencia a estos niveles sin haber hecho previamente las adecuadas preparaciones podría llevar al fracaso, encontrándonos con situaciones que no se pueden dominar, temas de los que no se tiene el conocimiento suficiente ni tan siquiera en la lengua materna.

Uno de los aspectos más llamativos es que los alumnos son conscientes de que en su misma situación se encuentran otros alumnos de otros países, esto es, hay más gente ahí fuera que está deseosa de aprender una lengua extranjera, en este caso, la nuestra. Esta situación genera complicidad y de ahí, un mayor sentido de la necesidad de trabajar en equipo. Se enseñan entre sí, adoptando el papel de monitor de sus colegas ingleses o franceses, intentado hacer que éstos caigan en los errores en los que ellos caen.

Hablábamos antes de la plataforma virtual de aprendizaje, y la valía de esta es mucho mayor de la que podría considerarse *a priori*. Así, se convierte en una herramienta por medio de la cual el

alumno puede aprender por sí mismo, trabajar en casa, colgar sus trabajos y descargar los de otros, etc., todo ello dentro de un entorno seguro que da confianza a padres y profesores. Por medio de esta utilidad encontramos a alumnos que chatean con sus compañeros de los otros dos países o usan Flash Meeting, otra utilidad para poder hacer videoconferencia pero ahora a menor escala, incluso desde el ordenador portátil.

Con respecto a la motivación, quizás la mejor manera sería que el lector pudiera asistir a una de estas clases y hablar con los alumnos implicados. Comentarios como “tenemos mucha suerte por participar”, “ahora s  más inglés que mis hermanos mayores”, “tendríamos que hacerlo con más frecuencia”, etc. son algunos ejemplos, una muestra mínima de cómo esa motivación instrumental, la motivación de la actividad de la que habla Bazo (1995), provoca un desarrollo a su vez de la intrínseca, un efecto en cadena que genera situaciones positivas para el aprendizaje de una lengua. Expresiones como “no pasa nada si te equivocas” o “cuánto más lo haces, mejor te sientes hablando con los otros niños” son ejemplos de la importancia que puede tener con respecto a la motivación en el alumnado.

Con respecto a los estudiantes en prácticas, se les dio una formación previa sobre el posible impacto del Proyecto en los colegios a los que habían sido asignados así como una introducción a la plataforma y la página del Proyecto ([www.tellp.org](http://www.tellp.org)) . Es evidente que aquellos que fueron colocados en los centros participantes han podido conocer en mayor medida las ventajas de este proyecto, quedando el resto ubicados en otros centros que, aunque sí manejaban las mismas nuevas tecnologías, no hacían videoconferencias ni compartían currículo. Además, queda la gran mayoría de estudiantes en prácticas que no tuvieron la posibilidad o no quisieron solicitar una plaza en Inglaterra para poder pasar all  parte de su periodo de formación. Para éstos, la mayoría de los logros alcanzados queda muy lejos. La reacción de los estudiantes ha sido dispar; por un lado, los que estaban en los centros participantes sí han podido constatar el éxito en el alumnado de la puesta en práctica de esta iniciativa; por el contrario, para el resto, que en algunas ocasiones dependía de las conexiones, pudo no ser tan positivo. De los comentarios hechos por los profesores en prácticas podríamos destacar que hay uno común: ven que los alumnos aprenden disfrutando, viendo que hay una utilidad clara en el aprendizaje de una lengua, encuentran un contexto donde poder usarla.

El trabajo de los profesores en prácticas ha sido muy positivo pues entre sus tareas han estado la de acordar fechas para las videoconferencias, proponer temas de interés para el alumnado, elegir los objetivos a alcanzar, qué contenidos trabajar y diseñar las actividades que pudieran dar un mayor rendimiento. Han participado, también, en la evaluación del proyecto y del impacto de éste en los centros. El apoyo recibido por los profesores de los centros ha sido clave, pues la falta de experiencia en el manejo de la clase, en la resolución de situaciones difíciles que ocurrían a diario era llevadero gracias a los consejos de los profesores tutores en los centros.

Las familias, por último, han experimentado un cambio notable. Sirva como ejemplo que la mayoría usan ahora Internet para ver los trabajos de sus hijos, muestran una disposición más favorable hacia el colegio y hacia los profesores que antes y, sobre todo, tienen una consciencia clara de la importancia que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera y el papel que juegan las nuevas tecnologías en nuestra sociedad.

Podríamos concluir diciendo que los beneficios que ha acarreado la puesta en marcha de este Proyecto han sido sustanciales en términos de motivación y de seguridad en sí mismos. En el caso de los colegios andaluces, se está dando la oportunidad al alumno de que encuentre el contexto que necesita para dar utilidad al inglés que aprende.

Quedan muchas puertas abiertas, como no podría ser de otra manera cuando hablamos de nuevas tecnologías y de lenguas.  Qu  importancia van a dar los gobiernos europeos a la formación del profesorado en activo?  Se pondr  más énfasis en los aspectos socioculturales que en los tradicionalmente más formales?  Tendr  por fin la comunicación oral el papel que nunca ha tenido

en el aula de idiomas?  Se prestará la atención necesaria para que los futuros docentes acaben su formación estando realmente preparados para estos nuevos retos?

### **Bibliografía**

Arnold, T. & Cayley, S. (2008) *Videoconferencing across the curriculum*. Exeter: Devon Education Services.

BECTA/DfES (2004) *Video conferencing in the classroom: final report*.

Belz, J. (2003) Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 7,2, 68-99.

Belz, J. (2007) The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75.

Blake, R. (2007) New trends in using technology in the language curriculum. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 76-97.

Blondin, C., Chandelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998) *Foreign Languages in Primary and Pre-school Education: Context and Outcomes. A Review of Recent Research within the European Union*. London: CILT.

Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. & Hargreaves, M. (1974) *Primary French in the Balance*. Slough: NFER.

Byram, M (ed.) (2004) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Canale, M. & Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing." *Applied Linguists* 1(1): 1-4

Chapelle, C. (2007) Technology and second language acquisition. New trends in using technology in the language curriculum. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 98-114.

Commission of the European Communities (2003) *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels, 24.07.2003 COM (2003) 449 final.

Clyne, M., Jenkins, A., Chan, I., Tsokalidou, R. & Wallner, T. (1995) *Developing Second Language from Primary School: Models and Outcomes*. Deakin: National Languages and Literacy Institute of Australia.

DfES (2002) *Languages for all, languages for Life: A Strategy for England*. London: HMSO.

Driscoll, P., Jones, J. & Macrory, G. (2004) *The provision of foreign language learning for pupils at KS2*, DfES Report ISBN 1 84478 306 5.

Gundara, J.S. & Portera, A. (2008) Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19, 6, 463-468.

Jaurgi, K. & Ba ados, E. (2008) Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL*, 20, 2, 183-207. European Association for Computer Assisted Language Learning.

Johnstone, R. (2001) 'Languages at primary school as a matter of national and international policy. What can research tell us about the key conditions of success?' BAAL/CUP Seminar, *Young Language Learners: Towards A Research Agenda*. University of Manchester, 15 June 2001



- Kim, J. R. (Oct 1998) 'Elementary Education Reforms in Korea'. *The Language Teacher*. <http://jalt-publications.org/tlt/files/98/oct/kim.html>. Accessed 15.08.06.
- Kinginger, C. (1998) Video-conferencing as access to spoken French. *The Modern Language Journal*, 82, 4, 502–513.
- Lamy, M & Hampel, R. (2007) *On-line Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Low, L., Brown, S., Johnstone, R. & Pirrie, A. (1995) *Foreign Languages in Primary Schools: Evaluation of the Scottish Pilot Projects 1993-1995 Final Report*. Stirling: CILT.
- Macrory, G. & Beaumont, M. (2006) 'Partnership in Primary Languages: implications for learning, teaching and training'. Paper presented at: BAAL (British Association for Applied Linguistics) Annual Conference, University of Cork, Republic of Ireland.
- Macrory, G & MacLachlan A. 20067 'Bringing Modern Languages into the Primary Classroom: Investigating Effective Practice in Teacher Education'. Paper presented at: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies/CILT conference: Crossing Frontiers: languages and the international dimension, University of Cardiff, Wales
- McAndrew, P., Foubister, S. P., and Mayes, T. (1996) Video-conferencing in a language learning application. *Interacting with Computers*, 8,2, 207–217.
- O'Hara, M. (2008) Young children, learning and ICT: a case study in the uK maintained sector. *Technology, Pedagogy and Education*, 17, 1, 29-40.
- Powell, B., Wray, D., Rixon, S., Medwell, J., Barnes, A. & Hunt, M. (2000) *Analysis and evaluation of the current situation relating to the teaching of Modern Foreign Languages at Key Stage 2 in England*. University of Warwick: Centre for Language Teacher Education.
- Nuffield Foundation (2000) *Languages: the Next Generation*. London: Nuffield Foundation.
- Rixon, S. (1992) 'State of the art article: English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly-changing world'. *Language Teaching*, 25, 2, 73-93.
- Steffens, K. (2008) Technology Enhanced Learning Environments for self-regulated learning: a framework for research. *Technology, Pedagogy and Education*, 17, 3, 221-232.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982) *Evaluating Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wang, Y. (2004). Distance language learning: Interactivity and fourth-generation internet-based video-conferencing. *CALICO Journal*, 21,2, 373–395.
- Wang, Y. (2006) Negotiation of meaning in desktop video-conferencing-supported distance language learning. *ReCALL*, 18, 122-145.
- Yamada, M. (2009) The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication. *Computers & Education*, 52, 820-833.