

Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural*

ICT as mediators in the learning of foreign languages in Pre-school Education. From the natural approach perspective

Eva Álvarez Ramos

Universidad de Valladolid

evamaria.alvarez.ramos@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-6592>

Leyre Alejaldre Biel

Columbia University

leyre.alejaldre@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-0846>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.175

Fecha de recepción: 31/05/2018

Fecha de aceptación: 11/06/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Álvarez Ramos, E. y Alejaldre Biel, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural. *Tejuelo* 30, 175-206.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.175>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente *Palabra e imagen (II): Diálogos interculturales* (PID 6/2018) concedido por el Vicerrectorado de Investigación, Innovación y Transferencia de la Universidad de Valladolid.

Resumen: El currículo que regula la ordenación de la Educación Infantil destaca cómo el acercamiento desde edades tempranas a una lengua extranjera permite desarrollar capacidades afectivas, intelectivas y sociales y contribuye, asimismo, a fomentar actitudes positivas ante las lenguas. Por otra parte, la inclusión de las nuevas tecnologías en Educación Infantil es uno de los asuntos principales del propio currículo, donde se destina un bloque de contenido, el II, exclusivamente a su aproximación, exploración y uso moderado, crítico y significativo. Se insta a propiciar experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y la comunicación haciendo especial hincapié en el uso de producciones audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación para el acercamiento al idioma extranjero. En el presente trabajo abordaremos determinadas metodologías, propias de la enseñanza de lenguas en el aula de infantil, que posibilitan la mediación de las TIC en la enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero. Mostraremos además un grupo de herramientas y aplicaciones destinadas ex profeso a promover el contacto del niño con otras lenguas.

Palabras clave: Educación Infantil; tecnologías de la información y la comunicación; adquisición del lenguaje; lenguas extranjeras; enfoque natural.

Abstract: The curriculum that regulates the management of Early Childhood Education emphasizes how learning a foreign language from a young age can develop affective, intellectual and social skills. Furthermore, it stipulates that contributes to foster positive attitudes towards languages. On the other hand, the inclusion of new technologies in Pre-school Education is one of the main issues that concerns the curriculum itself, where a block of content -block number II, to be precise- is exclusively dedicated to its approximation, exploration as well as moderate, critical and significant use. It is recommended to promote experiences of early initiation in information and communication technologies (ICT), and special emphasis is placed on the use of audio-visual productions and information and communication technologies in the process of teaching and learning foreign languages. In the present work we will address to some methodologies, commonly used in the teaching of languages in the pre-school classroom, which enable the mediation of ICT in the teaching-learning of the foreign language. We will also show a group of tools and applications designed specifically to promote the child's contact with other languages.

Keywords: Pre-school Education; Information and Communication Technologies; Language Acquisition; Foreign Languages; Natural Approach.

Introducción: el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras

Hace algo más de medio lustro que comenzó el proyecto experimental y voluntario para introducir lenguas extranjeras (LE) en el segundo ciclo de Educación Infantil (Orden de 29 de abril de 1996, por la que se autoriza con carácter experimental la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil). En 1996 se puso en marcha la experiencia en el marco del Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, en el que se establecían las normas para la realización de experimentaciones educativas en centros docentes, con la intención de llevar a cabo una modificación en todo el estado de las enseñanzas mínimas. Hasta la fecha los alumnos accedían a un segundo idioma a los ocho años de edad. Este proyecto experimental supuso una anticipación de tres cursos respecto a las enseñanzas anteriores (Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña, 2000).

La publicación en el año 2001 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, entrañó un empuje a todos los estudios de lenguas extranjeras, al prestárseles la atención merecida y regularizar su enseñanza y evaluación (gracias a la creación del Porfolio) a nivel europeo.

De manera casi paralela la irrupción de las nuevas tecnologías, el uso masivo de internet y la vital importancia que los recursos audiovisuales han adquirido en la vida cotidiana ha desembocado en una hibridación de lenguajes que ha afectado, en mayor o menor medida, a todos los ámbitos sociales y de pensamiento, incluidos los educativos. Variada y múltiple es la literatura surgida en torno a los beneficios y perjuicios del uso de herramientas digitales y TIC aplicadas a la educación en general (Cabero, 2007; Marqués, 2002 y 2013; Niederhauser y Stoddart, 2001; Perelman, 1992) y más concretamente a la enseñanza de idiomas (Chapelle, 2001; Levy, 1997; Salaberry, 2001; Zhao, 2003), que ya hemos tratado en otras ocasiones (Alejaldre, 2013 y 2015; Álvarez 2014 y 2017).

En el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, se recoge que la enseñanza de la lengua extranjera ha de comenzar en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Ha sido, sin duda, el grupo más beneficiado con la implantación de la LE en el ciclo y el que más exponencialmente ha crecido. Si tenemos presente los datos de los últimos 5 años evaluados, el alumnado de Educación Infantil, que tiene contacto con una lengua extranjera, ha pasado del 72.6 % en 2010-2011 al 82.3 % en 2015-2016 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

Tabla 1

Porcentaje de alumnado de E. Infantil que cursa lengua extranjera. Curso 2015/2016

	%
España	82.3
Comunidad o ciudad autónoma	
Extremadura	100
Murcia	100
La Rioja	100
Navarra	100
Galicia	100
Castilla-La Mancha	98.6
Castilla y León	98.6
Canarias	96.4
Madrid	94.9
Cantabria	94.3
Ceuta	91.7
Melilla	90.5
Comunidad Valenciana	84.7
Aragón	83.9
País Vasco	78.2
Asturias	73.6
Andalucía	70.1
Cataluña	65.7
Baleares	36.9

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017: 3

La LE es una buena aliada para desarrollar las capacidades afectivas, intelectivas y sociales en estas edades, así como para la adquisición de una mayor competencia comunicativa. Parece probado el hecho de que los niños adquieren con mayor rapidez, que los adultos, segundas o terceras lenguas (Horwitz, 1987, 1988; Torras, Tragant y García, 1997). Sin embargo, no existen demasiados estudios que indaguen sobre la disposición de los niños hacia dicho aprendizaje, por regla general, se muestra una actitud más positiva cuanto más pequeño es el aprendiente (Cenoz, 1997 y 2001). Las

investigaciones llevadas a cabo en torno al aprendizaje de segundas lenguas en la etapa de infantil ponen de manifiesto cómo los resultados obtenidos a largo plazo son mucho mejores y la disposición es mucho más positiva. Del mismo modo, las habilidades lingüísticas alcanzadas suelen ser superiores.

La elección generalizada en el contexto escolar es la de la lengua inglesa (Driscoll y Frost, 1999; Kubanek-German, 1998; Rixon, 1992), derivado de la supremacía de la misma a todos los niveles, al ser considerada en la actualidad como *lingua franca*.

Tabla 2

Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras

2015-2016				
	Inglés %	Francés %	Otras lenguas extranjeras %	Total %
E. Infantil 2º Ciclo	81.5	0.5	0.3	82.3
E. Primaria	99.1	0.6	0.3	100
ESO	98.3	1.4	0.4	100
Bachillerato	94.9	1.6	0.3	96.8

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017: 3

1. La adquisición de la lengua materna

A lo largo de los primeros cuatro años de vida es cuando se generan un mayor número de conexiones neuronales: “a partir de los dos-cuatro meses [...] hay una sinaptogénesis progresiva y rápida [...] que varía según el área cortical de que se trate” (Mora, 2013: 34). El cerebro del niño aprende intensa y continuamente, pero la evolución del mismo se produce de manera asincrónica, dependiendo de los estímulos externos que reciba. Esa asincronía explica el desigual desarrollo temporal del proceso de adquisición del léxico (semántica) frente a la más tardía consecución de las normas y reglas que jerarquizan y organizan el lenguaje (sintaxis).

En el desarrollo del lenguaje infantil se conjugan e interactúan varios factores que determinan el aprendizaje y la maduración de la lengua. Nos estamos refiriendo a los procesos sociales, cognitivos, conceptuales y lingüísticos.

El ámbito social del lenguaje repercute directamente en su adquisición (Halliday, 1979; Kandel, Jessell y Dchwartz, 1996; Ochs, 1996; Ochs y Schieffelin, 1995; Osorio, 2002; Tudge y Winterhoff, 1993). Se podría afirmar que el lenguaje evoluciona por la interacción social del niño y por el contacto comunicativo que se produce entre él y los que le rodean. Para Bruner:

La adquisición del lenguaje comienza antes de que empiece a comunicarse con palabras. Se inicia en esas relaciones sociales que establece con los adultos que les van permitiendo crear una realidad compartida. La estructura de estas primeras relaciones constituye el *input* a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir, de significar y la forma de realizar sus intenciones comunicativas (1984: 174).

El niño demanda comunicación porque está sometido a ella. Cuanto mayor *input* reciba mayor será su capacidad lingüística (Nelson, Camarata, Welsh, Butkovsky y Camarata, 1996), pero este siempre dependerá de las habilidades cognitivas que se posean en el momento. La hipótesis de Cromer (1974, 1979 y 1991) se asienta en que la adquisición temprana del lenguaje depende del nivel cognitivo del niño. De ahí el dispar progreso a estas edades, donde se observan avances psicomotrices o lingüísticos tempranos frente a otros más tardíos, derivados de las capacidades cognitivas personales.

Por su parte los factores conceptuales permiten expresar distintas nociones tales como orden, ubicación, tamaño, tiempo o causa, entre otras y dependen completamente de la edad mental del sujeto, no del vocabulario al que esté expuesto. Existen procesos lingüísticos y cognitivos que pueden asociarse a distintas etapas evolutivas y que se manifiestan de forma particular en cada uno de los elementos de la lengua (Fernández, 2006). Es bueno, por tanto,

aprovechar las etapas del desarrollo para mejorar u optimizar la asimilación de dichas nociones.

La competencia comunicativa en lengua materna se adquiere alrededor de los 4 o 5 años (Moon, 2000, Steinberg, 1996), pero hasta llegar aquí, el proceso es largo y pautado y continua incluso hasta la adolescencia o bien superada esta. El bebé se enfrenta primero a la producción de sonidos. Tengamos en cuenta el balbuceo, de la etapa prelingüística (tomando como base las “pre-language stage” o etapas en la adquisición de sonidos [Yule, 1996]), en la que, aunque el proceso comunicativo tiene exclusivamente una finalidad de llamada de atención (Alarcos, 1976), su funcionalidad engloba la ejercitación articulatoria y auditiva, las identificaciones y diferenciaciones fónicas y la respuesta al entorno sonoro que le rodea (Millán, 1995-1996). Ha de intentar dominar el sistema articulario de boca, laringe y garganta para poder así producir los sonidos específicos de su lengua materna. La capacidad de emisión de sonidos es menor que la percepción y almacenaje de los mismos que se produce, según Steinberg (1996) y Radford, Atkinson, Britain, Clahsen y Spencer (1999), de forma innata.

Las categorías léxicas siguen un patrón en su adquisición: palabras llenas como sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos (Crystal 1997), aquellas que pueden dar un mayor resultado con los mínimos recursos. En este aprendizaje se adquieren más rápidamente y en edades más tempranas los sustantivos, por su calidad semántica. En la etapa holográfica, por ejemplo, un solo sustantivo les permite transmitir un mensaje completo. Después conquistarán adjetivos y verbos, ya que contribuyen a redondear semánticamente los mensajes y a darles diferentes matices. Por último, accederán a las consideradas como palabras vacías: preposiciones, conjunciones, artículos..., pues no son necesarios para la transmisión del mensaje. El aprendizaje del vocabulario se produce de manera paulatina, aunque se ocasiona, en un momento determinado, un fenómeno de ‘explosión léxica’. Tal y como reconocen Liceras y Carter (2009) los niños articulan su primera palabra en torno a los doce meses, a los quince poseen un repositorio

de unas 10 palabras que llegan a las 50 en torno al año y medio y entre los dos y los seis años, son capaces de aprender unas diez palabras por día: (Clark, 1993).

Morfológicamente el niño empieza a incorporar algunos elementos flexivos a los 3 años, pero no completará su dominio hasta los 6 o 7. La adquisición morfosintáctica se lleva a cabo, según Juárez y Monfort (1992), siguiendo un patrón establecido: primero prestarán atención al orden de la oración, después se fijarán en las flexiones y por último harán caso al uso de nexos. Más tarde tendrán que enfrentarse a la complejidad de la estructuración y ordenación de ideas de la narración, tanto desde su comprensión como desde su emisión (Karmiloff y Karmiloff – Smith 2005). La adquisición de la lengua materna es una aventura no programada, basada en el ensayo error (Yule, 1996).

Impera en el niño una necesidad comunicativa que le lleva a imitar aquello que escucha, a expresar al máximo su capacidad y activar la competencia estratégica, aquella que le ayuda a comunicarse empleando recursos lingüísticos o no lingüísticos, que suplen las lagunas derivadas de las carencias habidas en su conocimiento de la lengua. Lo primero es aprender a hablar (comunicarse), con posterioridad se asentarán y fijarán los principios gramaticales, “cuya adquisición es posterior al aprendizaje de los aspectos discursivos” (Moya, Albentosa y Jiménez, 2003: 20). La gramática ha de entenderse como un proceso, en el que las habilidades comunicativas, van dando lugar a reglas formales (Fernández, 2006).

Teniendo presentes los principios sobre los que se asienta y desarrolla la lengua materna o L1 es o debería ser sencillo (manteniendo las lógicas distancias) aplicar dichas pautas a la lengua extranjera, más en estas edades tempranas, donde mejor que aprendizaje deberíamos hablar de adquisición.

¹ Autores como William O’Grady (2005) y Paul Bloom (2002) consideran que la cifra es menor.

1. 1. El aprendizaje de segundas lenguas y la lengua materna

En esa búsqueda de una práctica educativa más efectiva hemos optado por equiparar el aprendizaje de la L2 al de la L1. El niño, en el ámbito escolar, transitará por las mismas fases que en la adquisición de la lengua materna. De este modo prestaremos primero una especial atención a la oralidad para crearle la necesidad de comunicarse en la lengua nueva. Se pondrá, del mismo modo, una amplia atención al vocabulario, a aquellos términos más próximos al mundo infantil y a la vez más necesarios. Seguiremos las pautas establecidas por Crystal (1997) en las fases de adquisición de léxico y el momento de gran vorágine cerebral a la hora de aprender palabras señalado por Clark (1993). Se deberá por tanto, acercar al niño a todos aquellos términos que necesita para denominar lo que conoce. Ha de quedar claro el valor utilitario y funcional del lenguaje.

Este enfoque natural desarrollado por Krashen y Terrell (1983), se fundamenta en la *Acquisition Learning Hypothesis*. Las lenguas “no se aprenden conscientemente a través del estudio explícito de su gramática (learning), sino que se adquiere utilizándola en situaciones comunicativas reales, de forma natural e inconsciente, al igual que la lengua materna” (Moya *et al.*, 2003: 29). Las lenguas y sus normas son desarrollos propios de contextos donde se lleva a cabo el aprendizaje (Bowerman, 1985): “Children growing up in different cultures experience worlds that differ not only in language, but just about every facet physical, social, and emotional experience” (Bowerman y Levinson, 2001: 9). En este sentido, la LE adquiere valor y es hablada siempre que el que la aprende tiene la posibilidad de construir usos significativos con ella. Es necesario, pues, que los niños estén expuestos a la lengua extranjera como si de la lengua materna se tratase. La clase ha de ser conducida haciendo un uso exclusivo o casi de la L2. De este modo, tal y como afirma Halliwell (Citado en Morris y Segura, 2003: 198), se:

- Anima a los niños a confiar en su instinto de predecir el significado a pesar de tener una comprensión lingüística limitada.
- Provee un elemento de aprendizaje indirecto, ya que los niños no se concentran en aprender lo que están escuchando, sino que el cerebro está constantemente procesando la información que están recibiendo.
- Confirma que el lenguaje es algo que se usa en realidad y no solamente algo para hacer ejercicios y juegos.
- Incrementa el tiempo de exposición de los niños a la lengua.

El alumno va construyéndose sus propias gramáticas, vinculadas a la oralidad y derivadas, en todo caso, de las motivaciones comunicativas (Hickmann, 2003), puesto que “el habla infantil es, sobre todo, discurso y conversación” (Fernández, 2006: 1313). El cometido está claro, hay que intentar reproducir el modelo de adquisición de la lengua materna, pero con la lengua extranjera. Como señala Yule:

As the linguistic repertoire of the child increases, it is often assumed that the child is, in some sense, being ‘taught’ the language. This idea is not really supported by what the child actually does. For the vast majority of children, no one provides any instruction on how to speak the language. Nor should we picture a little empty head gradually being filled with words and phrases. A more accurate view would have the children actively constructing, from what is said to them, possible ways of using the language. The child’s linguistic production appears to be mostly a matter of trying out constructions and testing whether they work or not (1996: 174).

Así primero han de centrarse los esfuerzos en el desarrollo de la escucha y comprensión para derivar después hacia el habla e iniciar así el proceso comunicativo. Habrán de dejarse para el final las habilidades escritas. Podemos ver cómo entre los objetivos y contenidos que recoge el currículo y que se refieren a las lenguas extranjeras, las habilidades orales destacan por encima de la lectura o la escritura.

Tabla 2

Presencia de oralidad y escritura en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Objetivos	Lengua oral	Lengua escrita
Participar en juegos sonoros, reproduciendo grupos de sonidos con significado, palabras o textos orales breves en la lengua extranjera.	√	
Contenidos	Lengua oral	Lengua escrita
Comprensión y reacción a órdenes e instrucciones en lengua extranjera, asociadas a tareas usuales del aula, siempre que el contexto sea evidente, se expresen con producciones redundantes y se apoyen en gestos y lenguaje no verbal.	√	
Comprensión de las ideas básicas en textos descriptivos y narrativos (juegos, rutinas, canciones...) en lengua extranjera, con ayuda de imágenes y otros recursos de la lengua escrita, así como de medios informáticos y audiovisuales.		√
Diferenciación de los esquemas tonales y rítmicos más evidentes de la lengua extranjera.	√	
Reproducción de grupos de sonidos con significado, palabras y textos orales breves en la lengua extranjera, en un contexto en el que sean necesarios y significativos.	√	
Reconocimiento de palabras escritas en la lengua extranjera, presentes en su entorno.		√
Asociación de información oral a imágenes en actividades de identificación y secuenciación, utilizando la lengua extranjera.		√
Criterios de evaluación	Lengua oral	Lengua escrita
Realizar producciones orales en la lengua extranjera, integradas en la comunicación propia de la dinámica del aula, tanto en contexto cara a cara como en contexto virtual.	√	
Reconocer el contenido esencial de textos orales breves en la lengua extranjera, que versen sobre temas próximos a sus vivencias, y se apoyen con gestos o una secuencia de imágenes.	√	
Seguir instrucciones dadas dentro de las rutinas de aula,	√	

mediante respuestas verbales y no verbales.		
Identificar palabras escritas en la lengua extranjera, presentes en el entorno del alumno y que han sido previamente trabajadas en el aula.		√
Reproducir aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación, característicos de la lengua extranjera, en canciones o rimas.	√	
Reconocer los progresos realizados en la lengua extranjera y plantearse nuevos retos.	√	√
Mostrar respeto y disposición positiva hacia la lengua extranjera, como medio de comunicación y vehículo de acercamiento a otras culturas, desde el contraste y valoración de la cultura propia.	√	√

Fuente: Decreto DECRETO 122/2007, 2015, 2016: 37 Elaboración propia.

Lo importante, es que la LE sea lengua de uso, que el niño esté habituado a escucharla y que acabe por parecerle normal emplearla. Por este motivo y tal y como recoge el currículo:

La lengua extranjera será la base de comunicación en las sesiones establecidas a tal fin. Para ello es esencial el diseño de contextos que faciliten el papel activo del alumno en su propio aprendizaje. Las actividades deben desarrollar sus habilidades comunicativas de forma natural y espontánea, respetando el «período de silencio» (tiempo centrado en la escucha y generación de significados, en el que no se da producción oral alguna), así como los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje (9).

En los primeros instantes de acceso a una lengua extranjera se producen momentos de silencio, en los que se promueve un rol del niño receptor. En este período se va construyendo el nuevo sistema lingüístico al que se quiere acceder (Moya *et. al.*, 2003). Las nuevas tecnologías pueden ser una herramienta óptima en estos períodos de silencio, pues el niño puede trabajar de manera autónoma los contenidos de la lengua extranjera. Comete sus propios errores que son considerados como un paso más dentro del aprendizaje (Edge, 1994) y no se le requiere el habla hasta que no se encuentra preparado. No es más que un reflejo del proceso de adquisición de la lengua materna.

2. Lenguas extranjeras y TIC

El currículo de Educación Infantil destina el Bloque II al Lenguaje audiovisual y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, concediéndole un valor destacado en el aprendizaje. Se considera necesaria la educación multimedia y por este motivo, se promueven la iniciación a la utilización de medios tecnológicos tanto para el disfrute como para la comunicación y el aprendizaje. Se insta a un uso apropiado de vídeos, películas y juegos que faciliten la asimilación. Del mismo modo se intenta alimentar la valoración crítica del alumno, para que sea capaz de juzgar fondo y forma (contenido y estética). Pero el formato multimedia tan adecuado y atractivo para el aula puede servir, asimismo, para desarrollar la imaginación, liberar la creatividad y la fantasía, siempre que se sea capaz de discriminar entre lo real y lo ficticio.

Los beneficios son muchos, pero también los peligros a los que nos vemos expuestos. El problema principal al que nos enfrentamos es el de la difícil elección ante la vorágine de juegos, aplicaciones y recursos que tenemos a nuestro alcance. Camón-Herrero (2003) recoge las siguientes pautas para poder seleccionar mejor los materiales que encontramos fácilmente en internet:

- a) que observe unos principios metodológicos adecuados a las necesidades cognitivas, afectivas y comunicativas de la infancia,
- b) que fomente en los pequeños el interés y la curiosidad para comprender y expresar mensajes sencillos mediante respuestas simples en otra lengua o de movimiento.
- c) que implementen los contenidos y procedimientos pedagógicos del área de Inglés-Lengua Extranjera (o de otra LE).
- d) que optimicen la práctica educativa a través de nuevas formas de actuación en el aula (217).

El uso de herramientas digitales no debe enmascarar un contenido vacío, meramente ornamental. Las TIC serán siempre consideradas como una herramienta pedagógica para llevar a cabo un aprendizaje eficaz:

La experiencia nos demuestra que no es cierto que, por el mero hecho de tener a disposición herramientas tecnológicas aumenten el grado de conocimientos y las habilidades de nuestros alumnos. Sí es cierto, por el contrario, que estas herramientas son realmente útiles si se utilizan de acuerdo con planteamientos pedagógicos sólidos que tengan en cuenta la experiencia profesional de los docentes y las investigaciones realizadas en cada área de aprendizaje (Trenchs, 2001: 23).

Deberemos pensar siempre en lo más simple y en aquellos objetivos que el docente de idiomas ha de intentar alcanzar. Muñoz y López, haciendo referencia a la lengua inglesa, destacan los siguientes:

- Acostumbrar a los alumnos a los sonidos ingleses.
- Comprender órdenes, expresiones y textos de forma oral.
- Reproducir mensajes oralmente.
- Reconocer el vocabulario y expresiones en inglés que estén relacionados con su realidad más cercana e inmediata.
- Aprender poesías, canciones, retahílas y juegos en inglés.
- Adquirir el gusto por la lengua inglesa.
- Conocer aspectos culturales de los lugares donde se habla la segunda lengua (2002-2003: 171).

Los programas multimedia o los recursos interactivos favorecen el desarrollo cognitivo al aportar estímulos audiovisuales que resultan más atractivos, facilitando la introducción de nuevos términos y reforzando los ya aprendidos (Gallego, 2003). Los beneficios del uso de la imagen en el aprendizaje de lenguas han sido ampliamente constatados (Gairns y Redman, 1986; Goldstein, 2013). La imagen en sí es información y entre otras muchas cosas transmite sentimientos, ayuda a construir y relacionar conceptos, motiva y posee

cierto contenido lúdico que facilita el aprendizaje o, al menos, la predisposición hacia el mismo.

Las TIC permiten acceder a los aspectos fónicos propios de la LE, ya señalados en el currículo, mediante la reproducción de canciones o rimas. Las actividades realizadas con *flashcards* interactivas facilitan el reconocimiento y la identificación de palabras escritas en la lengua extranjera, que han sido trabajadas con anterioridad en el aula y que están presentes en el entorno del alumno.

Fuera del ámbito lingüístico, pero no por ello menos necesario, no debemos olvidar el desarrollo de las habilidades psicomotrices, derivadas, por ejemplo, de la interacción con el ratón, a través del cual el niño desarrolla la motricidad fina, pues se ve obligado a recorrer un espacio limitado por el tamaño de la alfombrilla. Los movimientos que ha de realizar han de ser muy precisos. Todo ello contribuye a reforzar la lateralidad y a mejorar la orientación espacial (Morón, 2010). Ni tampoco debemos obviar aquellos movimientos más amplios realizados en una pantalla digital táctil.

3. Herramientas TIC en la enseñanza temprana de LE

A continuación, mostramos una serie de recursos digitales que pueden ser fácilmente implementados en el aula para llevar a cabo un aprendizaje más efectivo de la LE en el segundo ciclo de Educación Infantil. Todas ellas están enfocadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pero pueden servir de ejemplo para la introducción de otros idiomas en el aula.

3. 1. Youtube

- *Appu Series*²: colección de vídeos variados donde destacan los cuentos para que los más pequeños vayan educando el oído a la lengua inglesa y aprendan el ritmo. También recopila canciones típicas inglesas, nanas y canciones infantiles. El aprendizaje se lleva a cabo mediante el ritmo.
- *Mother Goose Club*³: el nutrido conjunto de canciones tradicionales inglesas, que se recogen en esta página, contribuye a acercar a los niños a la lengua inglesa y su ritmo. La repetición y las rimas sencillas son factores determinantes en la adquisición de lenguas. También los movimientos corporales que acompañan a muchas de ellas facilitan el desarrollo psicomotriz del niño y optimizan el aprendizaje. Aquí encontraremos conocidísimas melodías propias de la cultura anglosajona.
- *Chuchu TV*⁴: es una página dedicada a la música, especializada en nanas y canciones infantiles. Se trabaja la fonética, el ritmo y el léxico. Recoge conocidas canciones de la tradición anglosajona.
- *Cosas de peques*⁵: recopila cuentos cortos infantiles, de no menos de 5 minutos de duración, hecho que les hace óptimos, pues logran mantener la atención de los más pequeños no sobrecargándoles con información innecesaria. Cuenta con vídeos destinados al aprendizaje de vocabulario en inglés, con temas cercanos al niño como los números, las formas, las frutas, las mascotas...También ofrece tutoriales para la realización de atractivas manualidades.

² <https://www.youtube.com/user/APPUSERIES>

³ <https://www.youtube.com/channel/UCJkWoS4RslDA1coEIot5yDA>

⁴ <https://www.youtube.com/user/TheChuChuTV>

⁵ <https://www.youtube.com/user/MrCosasdepeques>

- *English Fairy Tales*⁶: recopilación de los mejores cuentos de hadas populares destinados a los niños. Recoge cuentos tradicionales como *El soldadito de plomo*, *El pájaro de oro*, *La Bella Durmiente*, *Hansel y Gretel*, etc. Los niños pueden visualizar los cuentos y habituarse al idioma extranjero.
- *Kindergarten-Hooked on Phonics Learn to Read*⁷: una excelente cuenta en la que se trabaja especialmente la fonética a través de la música y del léxico. Destinado principalmente a iniciarse en la lectoescritura. Muy recomendable.
- *Kidkioske*⁸: colección de cuentos tradicionales como *El lobo y las siete cabritillas*, *Caperucita Roja*, *La princesa y el guisante...* Cuentos tradicionales infantiles, hacia los que el niño muestra una especial predisposición. Pueden visionarse también en español, es posible, por tanto, mezclar las dos versiones para que el niño sea consciente de qué se está diciendo.

En todos estos canales de YouTube se accede con facilidad a videos atractivos, casi todos ellos de animación. Los niños entran en contacto con cuentos tradicionales que o bien ya conocen o bien son propios de la cultura anglosajona, consiguiendo así el acercamiento a la cultura de la lengua meta. Del mismo modo se ven acompañados por melodías adecuadas a su edad, propias de la tradición cultural inglesa, que basan su ritmo en la repetición de términos y estructuras, en la organización cíclica de sus elementos..., rasgos a los que el niño ya está habituado desde bebé. Como afirma María Algarín (2003), la música y el ritmo son una parte esencial en el aprendizaje y la adquisición de idiomas en edades tempranas. El niño recuerda mejor lo que imita y tararea en las canciones que aquello que solamente se le habla o cuenta. El ritmo y la música contribuyen a la asimilación. El

⁶ <https://www.youtube.com/channel/UC8mWYDxedkJmUREAiA3ze9w>

⁷ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLzz4vDIIsPZctin0sCB2tfhiGlllytqgdq>

⁸ <https://www.youtube.com/channel/UCW5-vkNZtMXoigOjYJG373dQ>

uso de *nursery rhymes* o de *actions songs*, por ejemplo, son bastante recomendables en este período, puesto que “el uso repetitivo, con la ayuda de gestos y movimientos específicos facilitan el aprendizaje de la segunda lengua a estas edades” (Muñoz y López, 2002-2003: 172). La interacción kinésica y músico-visual es muy motivadora y atractiva para el grupo de edad al que va dirigido. El movimiento corporal y el ritmo apoyan la asimilación y el recuerdo, bien del vocabulario, bien de la orden.

Los medios audiovisuales son bastante eficaces en la enseñanza, pues se asientan en la percepción a través de los sentidos (Bazalgette, 1991). El alumno siempre tiene un apoyo visual y sonoro, por ejemplo, en aquellos vídeos en los que el niño accede al abecedario, lo hace a través de la letra, a través del sonido de la misma, a través de la melodía y a través de las palabras cercanas a su entorno y desarrollo cognoscitivo que comienzan por la misma. El refuerzo es amplio. Se accede a un concepto desde múltiples perspectivas. El resultado no puede ser más que óptimo. Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thomson y Wolf (2013) han demostrado que existe un claro nexo entre la conciencia fonológica y el desarrollo del ritmo.

3. 2. Portales de internet

- *Learn English Kids*: en esta página, amparada por el British Council, puedes acceder a juegos, aspectos gramaticales (destinados a niveles superiores), *flash card*, *word games*... Se encuentra dividida en las siguientes secciones: *Listen and Watch*, *Read and Write*, *Speak and Spell*, *Grammar and Vocabulary*, *Fun and Games* y *Print and Make*. En las que el niño puede mantener sus ratos de silencio y acceder al idioma como mero receptor y lugares en los que se demanda una posición activa del mismo, sobre todo en cuanto a interacción con el ordenador. Se promueve el trabajo individual y el aprender a aprender. Se pueden leer historias (pensado para

niveles superiores), ver vídeos, escuchar canciones... Se acompañan del texto que va apareciendo y coloreándose a modo de karaoke, para promover y animar así a que sea cantada por los niños. Cuenta, además, con multitud de materiales para descargar y trabajar luego en el aula o en casa. Estamos ante una página muy completa con un material muy variado y óptimo.

- *English for little children*⁹: un portal muy recomendable y atractivo presentado por un niño (dibujo animado) con el que el alumno puede identificarse. Se trabaja sobre todo el vocabulario y los aspectos fónicos. Hay juegos que llevar a cabo siguiendo instrucciones. El niño puede trabajar de forma autónoma y cometer sus propios errores. Avanzan a su ritmo, retrocediendo o adelantando mediante un sistema de flechas. Un recurso muy didáctico.
- *Lil' Fingers*¹⁰: portal en el que se pueden acceder a varias secciones. Juegos, dibujos para colorear y sus *Storybooks*, quizá con una fonética un tanto digitalizada y de difícil comprensión. Demanda la acción del niño, al ser el encargado de hacer avanzar la historia mediante un sistema de flechas que se activan con el ratón. Dispone también de un enlace a un canal YouTube, donde podemos encontrar todo el abecedario realizado con plastilina: *Playdoh videos crafted for every letter of the alphabet*¹¹. Muy interesante y atractivo para los niños, que pueden ir adecuándose a la fonética inglesa mientras entran en contacto con el vocabulario.
- *Educanave*¹²: es un portal enfocado a la enseñanza de varios niveles educativos: Infantil, Primaria y Secundaria. En la

⁹http://concurso.cnice.mec.es/cnice2005/132_English_for_Little_children/presentacion/presentacion.html

¹⁰ <http://www.lil-fingers.com>

¹¹ <http://www.lil-fingers.com/videos/playdoh/index.html>

¹² <https://www.educanave.com/infantil/vocabularyinfantil.htm>

sección de Educación Infantil cuenta con un apartado destinado al aprendizaje del inglés. Funciona como un repositorio desde donde se accede a diversos enlaces para trabajar sobre todo el léxico y su pronunciación. Promueve el trabajo autónomo y el desarrollo psicomotriz al demandar una actitud activa del niño, que ha de interactuar con la página.

- *Sesame Street*¹³: el más conocido *Barrio Sésamo* español, no necesita presentaciones. Cuenta con una gran variedad de juegos en los que el niño se sumerge en el idioma desde el primer momento. Ha de ir realizando los cometidos que se le solicitan, se trabaja pues, la orden y el léxico. Podemos acceder a tres secciones claramente diferenciadas: vídeos, juegos y canciones. Siguiendo la conocida estética televisiva se mezclan *muppets*, con dibujos y con personas reales. Resulta muy atractivo para los niños. La inmersión es total.

Conclusiones

Las tecnologías de la información y la comunicación son un aliado indiscutible en el aprendizaje de lenguas, más si tenemos en cuenta el grupo de edad al que nos enfrentamos. Pero no debemos caer en el error de emplearlas como un mero recurso ornamental, sino que siempre han de ir apoyadas por unos objetivos didácticos claros y bien establecidos de antemano. La principal meta es implementar el sistema de adquisición natural de la lengua materna y traspasarlo al aula, prestando especial atención al aprendizaje de léxico para armar al niño de los términos necesarios a la hora de comunicarse en la LE.

Del mismo modo, la lengua extranjera debe ser usada de continuo en la clase para crear un ambiente cercano a la inmersión lingüística y para que el discente comprenda la importancia de su uso, responda a la interacción y asimile su funcionamiento.

¹³ <https://www.sesamestreet.org>

El aprendizaje se produce casi de forma inconsciente, puesto que los recursos digitales resultan atractivos y poseen un contenido lúdico que *engaña* al niño, acercándole más a ese aprendizaje natural de la lengua.

Principalmente, han de explotarse los recursos audiovisuales por su vistosidad y sus buenos resultados pedagógicos y porque son los que mayoritariamente se recogen en el currículo.

La interacción del niño con la máquina, cuando no es un mero espectador, contribuye a educar en el aprendizaje, a ese ‘aprender a aprender’ ineludible, que dota de libertad y autogestión e independencia a los más pequeños.

Los recursos digitales que hemos señalado permiten los momentos de escucha pasiva tan necesarios en estos estados previos de aprendizaje. Del mismo modo, el niño, es consciente al instante de sus fallos, tomando el error como un proceso natural en el aprendizaje. Que el niño trabaje mano a mano con la máquina, evita ese posible escarnio público al que puede ser sometido en el aula, por un malentendido, a nivel general, del error. Es responsable, a fin de cuentas, de su propio aprendizaje.

La presencia constante de juegos en estos recursos interactivos permite llevar a cabo un aprendizaje efectivo y atractivo para el más pequeño, alejándolo de esa concepción rutinaria y oscura de la docencia más tradicional, que aunaba esfuerzos en convertir el aprendizaje en algo monótono e impuesto obviando la curiosidad, el ansia por aprender y el disfrute.

En la educación de estas nuevas generaciones, junto a la importancia que han cobrado las lenguas extranjeras y las tecnologías digitales, entran en juego una nueva serie de capacidades que han de ser estimuladas como la autonomía, la selección y la búsqueda de información, para poder así, con posterioridad, ser capaces de

relacionar los conceptos aprendidos, en pro de la búsqueda significación del aprendizaje.

Bibliografía

Alejaldre, L. (2013). Creación de materiales digitales en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en Gambia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13, 14-23. Obtenido 13 abril 2018, desde http://congresolenguasnebrija.es/segundo_congreso/files/programa/libro_es.pdf

Alejaldre, L. (2015). Tres herramientas TIC y su explotación en la clase de E/LE. En P. Celma, M. J. Gómez y C. Morán, *Actas del XLIX Congreso Internacional AEPE: la enseñanza de español en el contexto de las artes y la cultura* (pp. 71-79). Valladolid: Agilice Digital. Obtenido 13 abril 2018, desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_49/congreso_49_09.pdf

Alarcos, E., (1976). La adquisición del lenguaje por el niño. En E. Alarcos, S. Borel-Maisonny, H. Hecaen, D. Mandin, y P. Guiraud. *La adquisición del lenguaje por el niño. Desórdenes, funciones secundarias y representaciones gráficas del lenguaje* (9-42). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Algarín, M. (2003). Teaching English to young children. En A. J. Moya y J. I. Albentosa (Ed.). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Infantil* (pp.71-86). Albacete: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Álvarez, E. (2014). Internet, biblioteca sonora: análisis, tratamiento e integración de recursos auditivos para el aula de ELE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 39-55. Obtenido 13 abril 2018, desde <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46831>

Álvarez, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera y la plataforma *eleclips*. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 55, 1-20. Obtenido 13 abril 2018, desde <http://www.um.es/ead/red/55/alvarez.pdf>

Bazalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la Educación Primaria*. Madrid: Morata

Bloom, P. (2002). *How children learn the meanings of words*. Massachusetts, London, England: Bradford Book. The MIT Press.

Bowerman, M. (1985). What shapes children's grammars? En D. Slobin (Ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (pp. 1257-1319). Hillsdale: Erlbaum.

Bowerman, M. y Levinson, S. (2001). Introduction. En M. Bowerman y S. Levinson (Eds.). *Language acquisition and conceptual development* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1984). *Los formatos en la adquisición del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Cabero, J. (Coord.) (2007). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill

Camón-Herrero, J. B. (2003). Recursos en internet para la enseñanza temprana de la lengua inglesa. En C. Huete y V. Morales (Eds.) *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 217-229). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.

Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE*, 10, 159-180.

Cenoz, J. (2001). Three languages in contact: language attitudes in the Basque Country. En D. Lasagabaster y J. Sierra (Eds). *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (pp. 37-60). Zarautz: Universidad del País Vasco.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cromer, R. F. (1974). The development of language and cognition: the cognition hypothesis. En B. M. Foss (Ed.), *New Perspectives in Child Development* (pp. 184-252). Harmondsworth: Penguin.

Cromer, R. F. (1979). The strengths of the weak form of the cognition Hypothesis for Language Acquisition. En V. Lee (Ed.) *Language Development* (pp. 102-130). London: The Open University Press.

Cromer, R. (1991). *Cognitive development. Language and thought in normal and handicapped children*. Cambridge, MA, US: Basil Blackwell.

Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language-second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Obtenido 2 enero 2018, desde

<http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed>

Driscoll, P. y Frost, D. (Eds.) (1999). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Routledge.

Edge, J. (1994). *Mistakes and correction*. Londres: Longman.

Fernández, M. (2006). Hacia una ‘gramática’ del habla infantil. Enfoques lingüísticos básicos. En J. de Dios (Ed.). *Actas del V Congreso andaluz de lingüística general: Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo* (pp. 1299-1315). Granada: Granada Lingüística.

Gallego, J. L. (2003). Software para la introducción del inglés en infantil. En C. Huete y V. Morales (Eds.) *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 231-245). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.

Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.

Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. Harlow: Longman.

Hickmann, M. (2003). *Children’s Discourse. Person, Space and Time across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Horwitz, E. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (Eds). *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Londres: Prentice Hall.

Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal* 72, 283-294. Obtenido 10 de febrero 2018 desde <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>

Juárez A. y Monfort, M. (1992). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.

Kandel, E.; Jessell, T. y Dchwartz, J. (1996). *Neurociencia y conducta*. España: Prentice hall.

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.

Krasen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in classroom*. Oxford: Pergamon.

Kubaneck-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe -trends and issues. *Language Teaching*, 31, 193-205.

Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.

Liceras, J. M. y Carter, D. (2009). La adquisición del léxico. En E. de Miguel (Ed.), *Panorama de Lexicología* (pp. 371-404). Barcelona: Ariel.

Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Barcelona: Praxis.

Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones. *3C TIC, Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2 (1), 1-15. Obtenido 15 de marzo 2018 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>

Millán, F. (1995-96). El estadio germinal en la lengua del niño. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 18-19, 817-851.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Estadísticas de las enseñanzas o universitarias. Curso 2015-2016. Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan Heinemann.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.

Morales, C.; Arrimadas, I.; Ramírez, E.; López, A. y Ocaña, L. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Moritz, C.; Yampolsky, S.; Papadelis, G.; Thomson, J. y Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26 (5), 739-769.

Morris, J. y Segura, R. (2003). Materiales y recursos para la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Infantil. En C. Huete y V. Morales (eds.) *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas* (pp. 195-215). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.

Moya, A. J.; Albentosa, J. I. y Jiménez, M. J. (2003). La enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades

tempranas. En A. J. Moya y J. I. Albentosa (Ed.). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Infantil* (pp.11-41). Albacete: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Muñoz, M. C. y López, D. (2002-2003). Aprendizaje temprano de una segunda lengua. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 169-175. Obtenido 2 de marzo 2018 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2320288>

Nelson, K. E.; Camarata, S. M.; Welsh, J.; Butkovsky, L. y Camarata, M., (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (4), 850-859. Obtenido 12 de mayo 2018 desde <https://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1781154>

Niederhauser, D. S. y Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17, 15-31.

Morón, M. C. (2010). Una herramienta para aprender: el ordenador en las aulas de Educación Infantil. *Temas para la educación*, 9, 1-11. Obtenido 23 de marzo 2018 desde <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7370&s=>

Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanitu. En J. Gumperz y S. Levinson (Ed.). *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407-437). Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, E. y Shieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on gramatical development. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Ed.). *The handbook of child language* (pp. 73-94). Oxford: Blackwell.

O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osorio, E. (2002). *El lenguaje. Contrastes entre el conductismo, Vigostky y Piaget*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Perelman, L. J. (1992). *School's Out: Hyperlearning, The New Technology, and the End of Education*. William Morrow and Company: Nueva York.

Radford, A.; Atkinson, M.; Britain, D.; Clahsen, H. y Spencer, A. (1999). *Linguistics: An Introduction*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.

Rixon, S. (1992). English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world. *Language Teaching*, 25, 73-93.

Salaberry, M. R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85 (1), 39-56.

Steinberg, D. (1996). *An Introduction to Psycholinguistics*. Harlow: Longman.

Torras, M. R.; Tragant, E. y García, M. L. (1997). Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *AILE*, 10, 127-158.

Trenchs, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio.

Tudge, J. R. H. y Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development. *Human Development*, 36 (2), 61-81.

Yule, G. (1996). *The study of language*. 2ª edición. Cambridge: University Press.

Zhao, Y. (2003). Recent Developments in Technology and Language Learning: A Literature Review and Meta-analysis. *CALICO Journal*, 21 (1), 7-27.

