



LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN BILINGÜE: PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORAD

Resumen: Son numerosos los estudios que atestiguan que las experiencias como discente o incluso las vivencias propias son, de alguna manera, el prima que mediatiza la actuación en el aula del docente. Por eso, el valor de las actitudes del profesorado en formación condiciona su propia carrera docente en los primeros años. En una época en la que el término “nativo digital” está siendo sustituido por “usuario digital” bien cabe la pregunta sobre cuál es la presencia en el aula bilingüe de las nuevas tecnologías. En este trabajo se presenta un estudio realizado en la Universidad de Alcalá a través de un cuestionario sobre las actitudes de uso de tecnología digital de futuros profesores para colegios bilingües.

Palabras clave: Tecnología; educación bilingüe; recursos; actitudes; formación del profesorado.



ICT INTEGRATION IN BILINGUAL EDUCATION: PERSPECTIVES OF TEACHER EDUCATION

Abstract: There are numerous studies that show that the experiences as students or even personal experiences are, somehow, the main factor that bias the teacher's performance in the classroom. That's why, the value of the attitudes of the teachers in training determines their own teaching career in the first years. In a time in which the term "native digitalis" is being replaced by "digital user" we can wonder what is the presence is of the technology in the bilingual classroom. This paper shows a study done in the university of Alcala through a questionnaire on the attitudes on the use of digital technology of future teachers for bilingual schools.

Keywords: Technology; bilingual education; resources; attitudes; teacher education.



LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN BILINGÜE: PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Fecha de recepción: 11/08/2011; fecha de aceptación: 15/10/2011; fecha de publicación: 30/11/2011

Jesús García Laborda
jesus.garcialaborda@uah.es
Universidad de Alcalá

1.- INTRODUCCIÓN: TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN BILINGÜE

El uso de elementos tecnológicos e Internet (Kilimci, 2010) es generalmente reconocido como una gente beneficioso tanto en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Thorne y Reinhardt, 2008; Levy, 2009) como en el aula bilingüe (García y Nañez, 2011) y su utilidad suele darse a través de la información que transmite en entornos bi/multiculturales, aunque la media y la tecnología tienen un aspecto negativo cuando transmiten o mediatizan a los estudiantes dirigiéndolos a una sola cultura. Por ejemplo, Mikolic (2010) observó que el uso de media (especialmente la televisión) tiene un efecto negativo de inculturación en comunidades donde no hay clara identificación con las dos culturas en contacto. Por ejemplo, en pequeños grupos italianos en Eslovenia. James y Hull (2007) también comprobaron sus efectos positivos en el aprendizaje en enseñanza bilingüe de dos vías (*two-way bilingual education*). Un caso muy especial de los beneficios se observa en comunidades de discapacitados. Así, por ejemplo, Snoddon (2010) estudió el efecto de la tecnología en una escuela bilingüe (inglés/lenguaje de signos) en Ontario (Canadá), observando que el uso de la tecnología produce un nuevo tipo de alfabetismo tan significativo como el basado en otros tipos de principios. Una experiencia similar es narrada por Horn-Marsh y Horn-Marsh (2009) para quienes, además, las tecnologías de la comunicación tienen un efecto muy positivo pues los alumnos pueden publicar sus trabajos y darse a conocer a través de la red. También tiene un efecto muy beneficioso en la educación bilingüe superior como muestra el estudio de Klaassen y Bos (2010) en la Universidad de Delft (Holanda). La educación bilingüe también se beneficia de la tecnología al poder dar acceso a materiales de ciencia y tecnología que de otra manera son difíciles de conseguir (Hu, 2009), ya que, además, está comprobado el beneficio de la tecnología y los cambios que está suponiendo en la adquisición de lenguas y la neurolingüística (Petitto, 2009).



Los ordenadores son especialmente provechosos en la lectoescritura con estudiantes bilingües. Pacheco (2010) presenta un caso con estudiantes de tercer curso en educación bilingüe (español – inglés) con técnicas de observación de campo y videograbaciones, observando que los niños adquieren de esta manera ciertos patrones discursivos que afectan su potencial de lectura. Para DelGuidice (2007) la tecnología permite acceder a los materiales que raramente podrían estar al alcance de los estudiantes de otra manera. Esto es especialmente positivo para estos estudiantes porque permite cubrir sus necesidades cognitivas específicas. En un artículo sobre materiales para inglés con fines específicos, García Laborda (2011) sugiere cómo acceder a estos materiales específicos no directamente relacionados con la enseñanza de la lengua pero que tan útiles son para la enseñanza bilingüe. Lum (2006) estudió el efecto de la tecnología desde la escritura y la producción oral y afirma que el incremento de la lectura y la posibilidad de acceder a *podcasts* (Kinzler *et al.*, 2011) con facilidad permite mejorar estas dos destrezas.

Petitto (2009) observó que los cambios neuronales que hemos comentado afectan muy especialmente a la capacidad lectora de imaginación (dos aspectos fundamentales para la comprensión léxica y el aprendizaje de idiomas).

En relación a los docentes, las percepciones de aprendizaje facilitado por la tecnología tienen una importancia vital. Como afirma Ajayi (2009): “Pre-service teachers' perceptions of their own learning are important to the ways they integrate technology into their practices” (p. 86). Es más, Torres y Mercado (2006) afirman que este nuevo tipo de alfabetismo debe entrar en el currículo de los futuros profesores. Como veremos más adelante los futuros profesores encuestados ya trabajan en entornos informáticos (el curso mismo es en red) por lo que cabría pensar que, al menos inicialmente, sus actitudes debieran ser positivas. Para Rodríguez y Williams (2002), y basándose en un estudio en la universidad de Texas A&M, la inclusión en el currículo del futuro docente conllevará su integración en el colegio. Esta idea es positivamente reforzada por Burkett *et al.* (2001), que además dan ideas de cómo hacerlo. En un trabajo excepcional en su momento sugieren distintas formas en que se pueden presentar estos elementos tecnológicos.

2.- ASPECTOS QUE SE FAVORECEN A TRAVÉS DEL USO DE LA TECNOLOGÍA

En la actualidad, los juegos han demostrado un efecto muy positivo en el uso de las lenguas, especialmente los juegos que requieren comunicación escrita ya que favorecen



un desarrollo lingüístico de las actitudes colaborativas exigibles a una lengua (Peterson, 2010; Barendregt y Bekker, 2011; Connolly *et al.*, 2011) y es mucho más motivador que otros medios (Barendregt y Bekker, 2011; Li y Walsh, 2011). Así se ha observado que la cooperación producida por entornos ubicuos y “helps students to engage in learning activities based on the ARCS motivation theory, involving various educational strategies, including ubiquitous game-based learning, collaborative learning, and context-aware learning” (Liu y Chu, 2010 : 630) o en comunidades discursivas (Yamada, 2009; Thorne *et al.*, 2010). Si uno de los aspectos fundamentales para la adquisición de una lengua en entornos bilingües es el vocabulario (Li, 2010) especialmente de manera incidental (Kuppens, 2010), para Dalton y Grisham (2011) tanto la comunicación oral como la escrita que promueven el uso de la informática pueden ser claves en la generación actual ya que el

“use free digital tools and Internet resources to evoke students' engaged vocabulary learning. The strategies are designed to support the teaching of words and word learning strategies, promote students' strategic use of on-demand web-based vocabulary tools, and increase students' volume of reading and incidental word learning” (p. 306).

El uso de subtítulos puede ser especialmente importante con ciertos elementos informáticos, especialmente con el uso de videos (Arslanyilmaz y Pedersen, 2010; Harji *et al.*, 2010).

Este aprendizaje se refleja en ciertas actividades. Por ejemplo, la creación y moderación de wikis obliga a los estudiantes a producir trozos de discurso escrito que, cuando están adecuadamente moderados por compañeros y profesores, favorecen el desarrollo lector-escritor individual y colectivo (Kuteeva, 2011) ya que los estudiantes prestan una atención muy especial a la ortografía siempre y cuando se trate de contextos de dominio público (Fan, 2010). Lo mismo sucede con el e-mail, que puede ser perfecto para desarrollar sistemas de comunicación en lenguas extranjeras de manera exigente (Hwang, 2011), especialmente en encuentros con otros hablantes como e-pals (www.teachertidbytes.com/web_resources/computers.html). Más recientemente, se han comenzado a utilizar los teléfonos móviles que permiten cierta independencia y gestión propia del aprendizaje (Stockwell, 2008; Basoglu y Akdemir, 2010; Valk *et al.*, 2010; Katz y Yablon, 2011).

Como sucede con los profesores, las actitudes positivas de los alumnos son necesarias para que las tecnologías beneficien a los estudiantes de lenguas extranjeras. Así, Wilcox (2009) realizó un estudio en una universidad norteamericana cuyos resultados mostraron



que las actitudes internas de los estudiantes sobre su papel, su forma de aprender y estrategias interactúan entre lo que se aprende y cómo se aprende.

3.- HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS PARA EL APRENDIZAJE EN ENTORNOS BILINGÜES

En los últimos cinco años ha habido una serie de herramientas que han adquirido un potencial tremendo. En general, se basan en las propiedades y circunstancias descritas en los apartados anteriores. Así, por ejemplo, los blogs se han convertido en potenciales herramientas que hacen la misma función que portafolios (Absalom y De Saint Leger, 2011; García Laborda, 2011) o, incluso, con los portafolios electrónicos que aún siguen usándose (Cummins y Davesne, 2009; Baturay y Daloglu, 2010; Sánchez Villalón *et al.*, 2010). Para Miceli *et al.* (2010) los blogs incrementan la participación de los estudiantes (Arslan y Sahin-Kizil, 2010) y el sentido de comunidad lingüística (Sun, 2010) que según Swam (2006) tiene un efecto muy beneficioso en el aprendizaje y desarrollo del discurso. Especialmente interesantes son los proyectos a través de escritura cooperativa. Anteriormente hemos mencionado las wikis pero, aún más flexibles resultan herramientas como Google Docs, en las cuales la interacción escrita es aun más fluida y, además, permiten la mutua corrección, lo que lleva al desarrollo consciente de la lengua y la mejora en el uso del lenguaje (Liang, 2010; Blin y Appel, 2011). Por tanto, los efectos de la escritura a través de estas herramientas son que estimula su interés en mejorar la escritura, mejora el interés en colaboración con el compañero, reduce la ansiedad de la corrección retardada del profesor y favorece la interacción social, al menos, en el contexto virtual (Godwin-Jones, 2008; Liou y Peng, 2009).

En lo referente al habla, las herramientas VOIP como Skype han introducido nuevas posibilidades y la introducción de la imagen (a pesar de la crítica que puede recibir por sus usos perversos) permite transferir ciertos patrones culturales y en comunicación establece una cierta etiqueta entre los hablantes (Godwin-Jones, 2005; Yamada y Akahori, 2007; Brandt y Jenks, 2011). Por ejemplo, Yanguas (2010) comparó los resultados de dos grupos con el experimental usando Skype y el grupo de control utilizando interacción cara a cara. Los grupos usando Skype (especialmente sin imagen) realizan más aclaraciones y negociaciones que el grupo control. Esta interacción verbal ha introducido nuevos patrones lingüísticos muy adecuados para el aprendizaje bilingüe en aplicaciones cercanas al juego como *Second Life* (Peterson, 2010; Jauregui *et al.*, 2011) ya que, sin duda, motiva a muchos estudiantes (Wehner *et al.*, 2011).



Dada la situación actual con todas estas tecnologías en plena ebullición a nivel social, resulta necesario saber cuáles son las actitudes de los futuros profesores de educación bilingüe sobre su uso en el aula.

4.- FASE EXPERIMENTAL

18 profesores inscritos en el Máster de formación de inglés en el módulo de educación bilingüe respondieron a un pequeño cuestionario de 8 ítems de respuesta cerrada (ver apéndice 1) sobre herramientas y programas web de uso generalmente abierto, tal y como se ha mostrado en la revisión bibliográfica previa. Dicho cuestionario, de selección múltiple, permitía en varios casos responder con más de una opción. El cuestionario se realizó en inglés para poder identificarlo como una parte de la asignatura “*Assessment*” y poder obtener un mayor alcance.

4.1.- *Objetivos del estudio*

Los objetivos a tratar eran los siguientes:

- a. Ver la acogida de las herramientas y programas web entre los profesores en periodo de formación;
- b. Observar qué uso tendrían a través de los programas seleccionados;
- c. Notar hasta qué punto se usan en el aula.

4.2.- *Herramienta de análisis*

Para este estudio se utilizó la utilidad de cuestionarios de Google y para el análisis la hoja de datos de Google Docs.

5.- RESULTADOS Y ANÁLISIS

Pregunta 1. En primer lugar se preguntó a los profesores sobre sus actitudes ante el uso de ordenadores. En general, los resultados muestran una clara tendencia a favor del uso de los mismos. Efectivamente, de acuerdo a lo que se ha observado anteriormente, los profesores se sienten cada vez más inclinados a su uso.



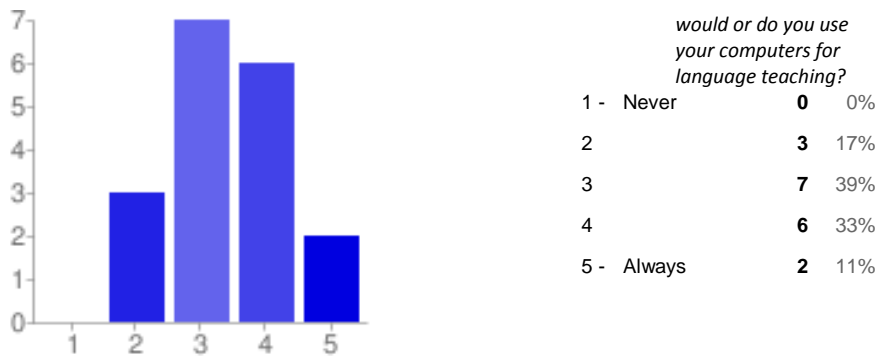


Figura 1. Respuestas a la pregunta 1.

Pregunta 2 (What for would you use it?). Nuestra segunda pregunta era abierta a más de una respuesta, ya que tratábamos de ver cuál era el uso que los estudiantes harían de la herramienta que habitualmente utilizan. Los resultados indican que los futuros docentes tienen los juegos en gran estima (83%), lo cual confirma las tendencias mostradas en las secciones previas. También utilizan la red para la obtención de información cultural (83%) que tan importante es en la enseñanza bilingüe. Esta afirmación se ve especialmente corroborada por el hecho del uso generalizado para ejercicios y actividades de vocabulario (72%) y los recursos bilingües (67%) o la integración bilingüe de contenidos (CLIL) (61%). Solamente la mitad de los sujetos afirmaron que utilizaban estos recursos informáticos para trabajar con gramática.

Pregunta 3 (How often should students use computers in class?). Dadas las respuestas en la pregunta 1, los resultados obtenidos en esta fueron considerados muy sorprendentes. El 50% de los sujetos consideraron apropiado solamente una vez a la semana y dos de ellos respondieron que ninguna. Solamente siete contestaron que dos o más. Contrasta esta visión del uso limitado en el aula con las buenas actitudes hacia el uso. La pregunta que surge es si consideran que los alumnos o los equipamientos que utilizarán no serán adecuados o si, quizás, les faltará tiempo para su uso.

Pregunta 4 (Computers can help to supplement the teacher's role in ELT or Bilingual education). Otra vez, y a la luz de los resultados obtenidos en la pregunta anterior, sorprende que la inmensa mayoría de los profesores muestren una tendencia positiva. Tan solo dos profesores del total dicen que no ayudaría mucho. Sin embargo, casi la mitad no lo tenían claro, pero un total de nueve (50%) decían que bastante o mucho.

Pregunta 5 (Internet is mostly beneficial in...). Aquí tratábamos de ver de las destrezas que se consideran importantes en el aprendizaje de idiomas dónde tiene más impacto Internet. Una vez más, la gramática puntúa bajo, mientras que la lectura, y sobre todo la comprensión auditiva, destacan sobre los demás.

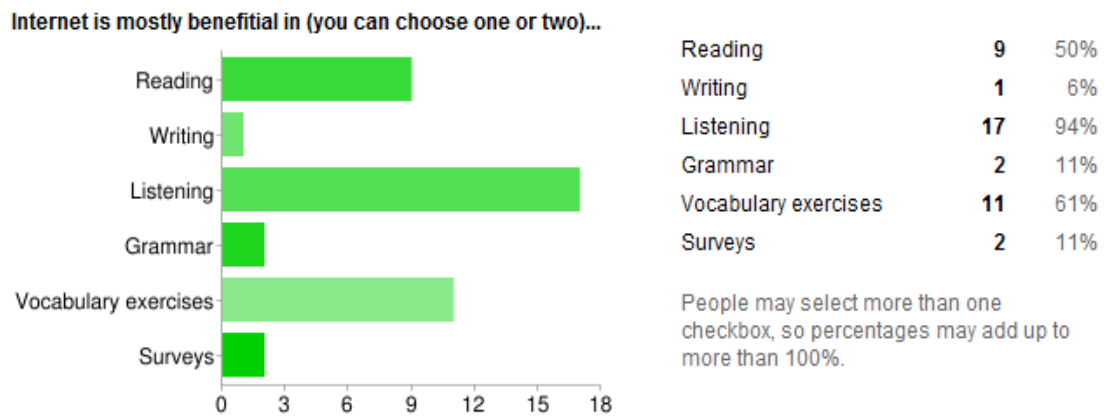


Figura 2. Respuestas a la pregunta 5.

Pregunta 6 (Which of the following types of sites would be better for your profession). En este caso tratamos de ver, al contrario que en el anterior, el uso que hacen los profesores de los distintos programas y aplicaciones, especialmente aquellos asociados a la web social. Ahora domina la actividad de lectura muy por encima de otras. En segundo lugar aparecen aquellas aplicaciones asociadas al habla. No deja de sorprender el poco uso que se hace de las redes sociales, de *Second Life* (ya que, como hemos visto, en otros entornos bilingües tiene gran éxito) y de aplicaciones para compartir fotografías.

Pregunta 7 (Which of the following types of sites would be better to use with your students). Ciertamente las respuestas a la pregunta 7 se relacionan profundamente y tienen un gran grado de acuerdo con la pregunta 6. En todo caso, los profesores no utilizarían tanto los mecanismos de comunicación síncrona (VOIP), pero sí utilizarían ligeramente más el e-portfolio, las webs para compartir fotografías y los blogs.

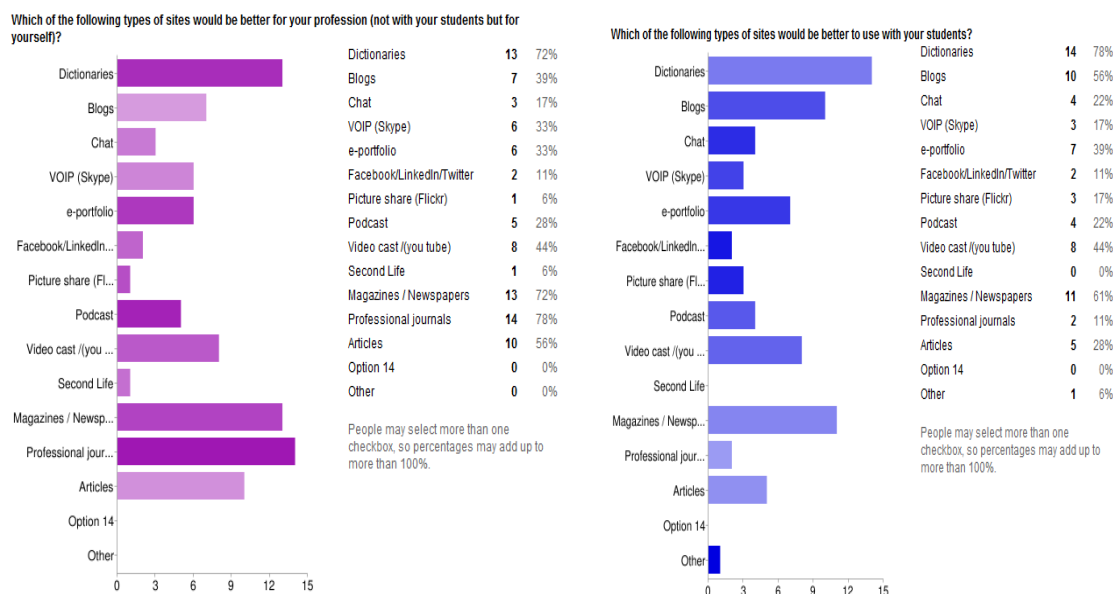


Figura 3. Respuestas a las preguntas 6 y 7.

Pregunta 8 (The problems I would have to use the Internet in my classroom are...). En este caso los profesores señalan principalmente el tiempo (61%) y la escasez de recursos (67%). Por otro lado, aquellos factores asociados a la destreza en el uso de ordenadores tienen una presencia muy pequeña (habilidad solamente aparece en un 17% y la destreza con el ordenador 11%). Las otras respuestas tienen un alcance medio bajo. Un profesor añadió que uno de los problemas es limitar el uso de Internet al aprendizaje.

6.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque los ordenadores y recursos informáticos parecen ya arraigados en nuestras aulas españolas no cabe duda de que la profundidad con la que han entrado varía de una asignatura a otra. En la actualidad, parece que la educación bilingüe podría estar comenzando a recibir ese influjo tecnológico. Sorprendentemente, sin embargo, los profesores en formación de educación bilingüe no siempre se muestran favorables o esten dispuestos a concederle tiempo en el aula. Por ahora, el principal uso que se da a la tecnología es a nivel consultivo para obtener información, quedando muy atrás actividades productivas lecto - escritoras. Nosotros creemos que uno de los problemas podría residir en la poca preparación que se hace con los profesores. El Máster de la



Universidad de Alcalá promueve el uso de las TIC, pero quizás no las integra adecuadamente en todas sus asignaturas. Otra interpretación podría ser que los profesores de lenguas no encuentran materiales verdaderamente útiles (por desconocimiento o incapacidad para hallarlos) o, como sospechamos, que todavía podrían existir ciertos miedos al uso de la informática como miedo a una posible superioridad de los estudiantes en este campo, a que los alumnos no puedan adquirir los contenidos que el profesor desea (muchas actividades de TIC requieren mucho tiempo de aula), una infraestructura deficitaria o el propio desconocimiento del amplio abanico que Internet presenta de recursos educativos que los profesores tendrían que adaptar. Las implicaciones de nuestro estudio aunque limitadas por la muestra sugieren que se deben trabajar más los modos de llevar las TIC con los futuros profesores. Esto es especialmente notable en áreas tecnológicas como la web 2.0 o áreas específicas de la metodología y el currículum académico como la evaluación. Nuestro trabajo, en este sentido, no deja de ser una propuesta de acercamiento y un punto inicial desde el que quizás futuros trabajos deberían incidir.

Esta investigación y sus resultados están financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto OPENPAU (FFI2011-22442). El proyecto ha sido cofinanciado con fondos FEDER, dando cumplimiento al artículo 46 del Reglamento (CE) n.º 1260/1999, de 21 de junio, del Consejo, y al Reglamento (CE) 1159/2000, de 30 de mayo, de la Comisión, sobre actividades de información y publicidad.



BIBLIOGRAFÍA.

Absalom, M. & De Saint Leger, D. (2011). Reflecting on reflection: Learner perceptions of diaries and blogs in tertiary language study. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 10 (2), 189-211.

Ajayi, L. (2009). An Exploration of Pre-Service Teachers' Perceptions of Learning to Teach while Using Asynchronous. Discussion Board. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 86-100.

Arslan, R. S. & Sahin-Kizil, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? *Computer Assisted Language Learning*, 23 (3), 183-197.

Arslanyilmaz, A. & Pedersen, S. (2010). Improving language production using subtitled similar task videos. *Language Teaching Research*, 14 (4), 377-395.

Barendregt, W. & Bekker, T. M. (2011). The influence of the level of free-choice learning activities on the use of an educational computer game. *Computers & Education*, 56 (1), 80-90.

Basoglu, E. B. & Akdemir, O. (2010). A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 9 (3), 1-7.

Baturay, M. H. & Daloglu, A. (2010). E-portfolio assessment in an online English language course. *Computer Assisted Language Learning*, 23 (5), 413-428.

Blin, F. & Appel, C. (2011). Computer supported collaborative writing in practice: An activity theoretical study. *CALICO Journal*, 28 (2), 473-497.

Brandt, A. & Jenks, C. (2011). "Is it okay to eat a dog in Korea...Like china?" assumptions of national food-eating practices in intercultural interaction. *Language and Intercultural Communication*, 11(1), 41-58.

Burkett, R. S., Macy, M., White, J. A. & Feyten, C. M. (2001). Preservice teacher education. En J. Price *et al.* (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology*



& *Teacher Education International Conference 2001* (pp. 1513-1515). Chesapeake, VA: AACE.

Connolly, T. M., Stansfield, M., & Hainey, T. (2011). An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. *Computers & Education*, 57 (1), 1389-1415.

Cummins, P. W. & Davesne, C. (2009). Using electronic portfolios for second language assessment. *Modern Language Journal*, 93 (s1), 848-867.

Dalton, B. & Grisham, D. L. (2011). eVoc strategies: 10 ways to use technology to build vocabulary. *Reading Teacher*, 64 (5), 306-317.

DelGuidice, M. (2007). Cultivating a Spanish and bilingual collection: Ensuring the information literacy connection. *Library Media Connection*, 26 (3), 34-35.

Fan, H. (2010). Developing orthographic awareness among beginning Chinese language learners: Investigating the influence of beginning level textbooks. *ProQuest LLC*.

García Laborda, J. (2011). Revisiting materials for teaching Languages for Specific Purposes. *3L The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17 (1), 102-112.

García, E. E. & Nañez, J. E. (2011). *Bilingualism and cognition: Informing research, pedagogy, and policy*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 9 (3), 9-12.

- (2008). Web-writing 2.0: Enabling, documenting, and assessing writing online. *Language Learning & Technology*, 12 (2), 7-12.

Harji, M. B., Woods, P. C. & Alavi, Z. K. (2010). The effect of viewing subtitled videos on vocabulary learning. *Journal of College Teaching & Learning*, 7 (9), 37-42.



- Horn-Marsh, P. M. & Horn-Marsh, K. L. (2009). Bilingual students publish works in ASL and English. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 10 (1), 12-17.
- Hu, G. (2009). The craze for English-medium education in China: Driving forces and looming consequences. *English Today*, 25 (4), 47-54.
- Hwang, S., Piazza, C. L., Pierce, M. J. & Bryce, S. M. (2011). "My heart want to say something": Exploring ELL vocabulary use through E-mail. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5 (1), 19-38.
- James, M. A. & Hull, G. A. (200). Geographies of hope: A study of urban landscapes, digital media, and children's representations of place. *New Media & Society*, 10 (3), 363-371.
- Jauregi, K., Canto, S., De Graaff, R., Koenraad, T. & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in "second life": Towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (1), 77-101.
- Katz, Y. J. & Yablon, Y. B. (2011). Affect and digital learning at the university level. *Campus-Wide Information Systems*, 28 (2), 114-123.
- Kilimci, S. (2010). Integration of the internet into a language curriculum in a multicultural society. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 9 (1), 107-113.
- Kinzler, K. D., Corriveau, K. H. & Harris, P. L. (2011). Children's selective trust in native-accented speakers. *Developmental Science*, 14 (1), 106-111.
- Klaassen, R. G. & Bos, M. (2010). English language screening for scientific staff at delft university of technology. *Hermes*, 45, 51-60.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35 (1), 65-85.
- Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30 (1), 44-57.



- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *Modern Language Journal*, 93 (s1), 769-782.
- Li, J. (2010). Learning vocabulary via computer-assisted scaffolding for text processing. *Computer Assisted Language Learning*, 23 (3), 253-275.
- Li, L. & Walsh, S. (2011). Technology uptake in chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 15 (1), 99-125.
- Liang, M. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: Revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, 14 (1), 45-64.
- Liou, H. & Peng, Z. (2009). Training effects on computer-mediated peer review. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 37 (3), 514-525.
- Liu, T. & Chu, Y. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55 (2), 630-643.
- Lum, L. (2006). Language, culture & technology. *Diverse: Issues in Higher Education*, 23 (16), 30-33.
- Miceli, T., Murray, S. V. & Kennedy, C. (2010). Using an L2 blog to enhance learners' participation and sense of community. *Computer Assisted Language Learning*, 23 (4), 321-341.
- Mikolic, V. (2010). Culture and language awareness in the multicultural environment of Slovene Istria. *Journal of Pragmatics*, 42 (3), 637-649.
- Pacheco, M. (2010). English-language learners' reading achievement: Dialectical relationships between policy and practices in meaning-making opportunities. *Reading Research Quarterly*, 45 (3), 292-317.
- Peterson, M. (2010). Learner participation patterns and strategy use in "second life": An exploratory case study. *ReCALL*, 22 (3), 273-292.



- (2010). Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23 (5), 429-439.

Pettito, L. A. (2009). New discoveries from the bilingual brain and mind across the life span: Implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 3 (4), 185-197.

Rodríguez, S. & Williams, M. (2002). Developing a curriculum framework in technology for young children. Retrieved from <http://cisne.sim.ucm.es/docview/62198246?accountid=14514>.

Sánchez-Villalón, P. P., Ortega, M. & Sánchez-Villalón, A. (2010). Multimedia integration for language e-learning. *Content, context and the e-dossier*, 7 (8), 1-10.

Snoddon, K. (2010). Technology as a learning tool for ASL literacy. *Sign Language Studies*, 10 (2), 197-213.

Stockwell, G. (2008). Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning. *ReCALL*, 20 (3), 253-270.

Sun, Y. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (3), 327-339.

Swam, M. (2006). Chunks in the classroom: let's not go overboard. *Teacher Trainer*, 20 (3), 5-6.

Thorne, S. L., Black, R. W. & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming. *Modern Language Journal*, 93 (s1), 802-821.

Thorne, S. L. & Reinhardt, J. (2008). "Bridging activities", new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25,(3), 558-572.

Torres, M. & Mercado, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 39 (3), 260-282.



Valk, J., Rashid, A. T. & Elder, L. (2010). Using mobile phones to improve educational outcomes: An analysis of evidence from Asia. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11 (1), 117-140.

Wehner, A. K., Gump, A. W. & Downey, S. (2011). The effects of second life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3), 277-289.

Wilcox, K. C. (2009). The impact of student beliefs on the effectiveness of video in developing cross-cultural competence. *CALICO Journal*, 27 (1), 91-100.

Yamada, M. (2009). The role of social presence in learner-centered communicative language learning using synchronous computer-mediated communication: Experimental study. *Computers & Education*, 52 (4), 820-833.

Yamada, M. & Akahori, K. (2007). Social presence in synchronous CMC-based language learning: How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives? *Computer Assisted Language Learning*, 20 (1), 37-65.

Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time! *Language Learning & Technology*, 14 (3), 72-93.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

García Laborda, J. (2011). La integración de las tic en la formación bilingüe: perspectivas en la formación del profesorado. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 12(3), 101-117 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8485/8578

