El uso de la RSIL Lang-8 para mejorar la expresión escrita en el aula tutorial de E/LE

Carmen Segovia Pulla
Universidad Autónoma de Madrid

José Eduardo Villalobos Graillet
University of Guelph

1. Introducción

La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha reorganizado la vida del hombre, cambiando la forma de ver su entorno, de realizar actividades, de cómo se comunica, así como generar, procesar y almacenar información de una forma corta, precisa y más eficaz que antes. En el campo de la educación también se puede señalar un gran cambio: la evolución histórica del concepto de "enseñanza-aprendizaje", dada por la innovación de teorías, la reforma de los niveles de organización de la mayoría de las áreas de estudio, incluyendo la enseñanza del español como lengua extranjera (EE/LE), y específicamente, la integración de la tecnología a este proceso dentro y fuera del aula.

La fusión de estos recursos tecnopedagógicos actuales con los materiales didácticos tradicionales tiene el propósito de hacer de la enseñanza-aprendizaje un proceso eficaz y asequible, siempre y cuando, de acuerdo con Simons (2010), su implementación no sea un fin en sí. El Internet y el uso frecuente de ordenadores pueden lograr esta mejora en la didáctica de lenguas extranjeras a través de la utilización de aulas virtuales, conexiones en línea, sistemas de intercambio de mensajes, sitios blogs, múltiples redes sociales y otras vías en las que la información se comparte con varios usuarios conectados.

Una de las destrezas que está siendo revitalizada por la implementación de este aprendizaje digital en el aula es la expresión escrita, sobre todo por el uso continuo de medios (escritos o visuales) que le son familiares al discente actual, tales como las redes sociales, y que lo acercan a una "[...] realidad más cercana y cotidiana" (Sanz Pastor 1999: 104). Sin embargo, aún existe el estigma de los enfoques comunicativos, de ver a la habilidad de expresión oral como un fin del aprendizaje de un idioma extranjero, de acuerdo con Moreno *et ál.* (Sánchez 2009: 20). Por consiguiente, la destreza de expresión escrita es la más descuidada y marginada por las percepciones que aún siguen vigentes.

Es este marco de progreso en el ámbito educativo y el conocimiento orientado a las TIC que nos ha motivado a realizar un proyecto piloto de investigación-acción en la didáctica del E/LE, sobre todo cuando presenciamos, por medio de un cuestionario de análisis de necesidades, que los participantes de este estudio preferían practicar y desarrollar ciertas destrezas sobre otras. Esta percepción marginal de la expresión escrita se estaba reforzando por las creencias, necesidades e intereses iniciales de los

discentes, pues consideraban que redactar un texto era laborioso y que le daban poco uso a esta habilidad.

A partir del problema observado, como tutores de E/LE, planeamos un modelo de trabajo que se valiera de los principios conectivistas y de colaboración, que involucraran a los alumnos y al profesor a esforzarse en mejorar el aprendizaje en la realización de tareas escritas en la red social de intercambio lingüístico (RSIL en adelante) *Lang-8* (véase www.lang-8.com), con el fin de ejercitar las destrezas del idioma por un periodo de tres meses, principalmente las vinculadas a las escritas.

2. El conectivismo y la apuesta por el uso las redes sociales en el aula

Si bien la escritura es un proceso complejo en una lengua materna, hacerlo en una lengua extranjera resulta aún más difícil, es por eso que se considera la implementación del trabajo colaborativo en los primeros estadios de estudio del idioma para incitar el desarrollo de destrezas, promover el pensamiento crítico y reflexivo, y como último punto, llegar a la autonomía del aprendizaje: aprender a aprender en la sociedad de la información. Estas ideas son bases de la perspectiva pedagógica del Conectivismo de Siemens (2004), la cual se ha valido del conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y la Teoría Interaccionista de Vigotsky para comprender y explicar este proceso en nuestra actualidad.

A grandes rasgos, esta teoría considera que el aprendizaje se da por la interacción entre varios individuos que intercambian información por medio de un entorno virtual, y depende de la forma en que ésta se conserve, se actualice y se distribuya en medios como las redes sociales.

A partir de esto, la información puede ser analizada, criticada, e incluso se le puede añadir más datos, y finalmente, la retroalimentación regresará al individuo que la compartió desde un principio. Siempre que una persona tenga el conocimiento sobre un tema en específico, habrá alguien más que sepa algo diferente sobre el mismo asunto. Así pues, al interactuar se están dando pasos significativos en la construcción y mejora del conocimiento en estos entornos digitales de aprendizaje, la razón de ser del conectivismo: el conocimiento no es una actividad individual.

El uso de este ejercicio colaborativo se ha vuelto cada vez más común en las aulas e instituciones educativas. Sin embargo, el empleo de las redes sociales en el aprendizaje no ha sido integrado del todo a nivel curricular. Por lo que es necesario mencionar las ventajas principales de su inserción, siempre y cuando el docente fomente la participación, motivación y cree un ambiente ideal de confianza y respeto durante el curso:

1. Poore (2012) señala que los estudiantes de esta generación digital están familiarizados con el uso de las redes sociales, ya que les dedican parte importante de sus vidas. Al desenvolverse en situaciones reales de comunicación, les ayudaría a que se sintieran motivados y participaran activa-creativamente.

2. La comunicación en estas redes se da principalmente a través de la expresión escrita, por lo que favorecería esta habilidad en la enseñanza de E/LE, así como a desarrollar otras al mismo tiempo.

3. Por otro lado, Walsh (2011) afirma que las redes sociales pueden ser un medio de expresión escrita libre para estudiantes tímidos que casi no participan en las actividades de expresión e interacción orales en aula.

4. Si son usados adecuadamente, se facilitarían los principios conectivistas, el aprendizaje colaborativo, la expansión del conocimiento y la autonomía del aprendizaje, pues el grupo se encargaría de asignarse responsabilidades y esforzarse en alcanzar objetivos comunes al integrar múltiples talentos durante la interacción virtual asincrónica y sincrónica.

5. La interacción entre profesor-alumno aumenta a consecuencia de la retroalimentación inmediata que se les da a los materiales didácticos empleados para la clase, de acuerdo a Yunus *et ál.* (2012: 44). Además, se comparten la autoridad y los roles de regulado y regulador.

6. A partir de conceptos simples como la redacción y las correcciones gramaticales, un discente de lenguas extranjeras, tal como lo hace un nativo hablante, sigue mejorando al "hacer cosas con el idioma" (lengua como instrumento) en la formación de estructuras oracionales, la redacción de ensayos, y con el tiempo, es posible que se convierta en un profesional en el campo de la escritura.

7. Si se integraran estas redes como herramientas lúdicas que motiven a los discentes a aprender fuera del aula, los ayudaría a sentirse académica y socialmente más integrados, de acuerdo con Wen Tian *et ál.* (2011: 273), pues existe el sentido de comunidad en ellos.

Por lo tanto, se puede hablar que las redes sociales ofrecen "las tres Cs", establecidas por Gómez (Carilla 2011: 42): Comunicación (posibilidades en el mundo sincrónico y asincrónico), Comunidad (perfiles con intereses en común) y Colaboración (acciones compartidas).

Por otra parte, es necesario considerar algunas de las desventajas que puede acarrear su implementación, sobre todo por el mal uso de esta herramienta y la desviación de objetivos educativos. Dichos obstáculos podrían ocasionar que los estudiantes participaran en tareas poco productivas (hay alumnos que publican ensayos de gran extensión y que buscan que un nativo hablante haga el trabajo de corrección por ellos), así como estar envueltos en problemas por la falta de comunicación (malinterpretación de los comentarios de los usuarios), la pérdida de tiempo (socializar *vs.* aprender colaborativamente) y la privacidad.

En cuanto a este último tema, se debe controlar y monitorear el uso del Internet sobre todo en alumnos jóvenes, pues son vulnerables a la publicidad existente en *Lang-8*

que genera inevitablemente *spam*. Tales estudiantes podrían ser llevados a otros sitios que violaran los principios éticos de Internet. Del mismo modo, es recomendable manejar correctamente la información personal que se publique tanto en el perfil como en los diarios (entradas), con el propósito de evitar que se vea afectada la privacidad de la persona. A pesar de estos inconvenientes, se debe reconocer que esta herramienta ofrece la flexibilidad en el sistema educativo de llevar el proceso de aprendizaje fuera del aula tradicional, lo que resultaría beneficioso para los discentes, según Zaidieh (2012: 18), ya que ampliarían sus conocimientos.

3. El estudio

3.1. Descripción del contexto

El grupo participante de este estudio estuvo integrado por dos alumnos adultos de habla inglesa, de origen canadiense: un hombre y una mujer de treinta años, quienes habían terminado en diciembre de 2012 el nivel A1 de E/LE del MCER (2001) mediante tutorías, una vez a la semana por hora y media en un aula tutorial en Canadá.

Estas tutorías presenciales, comenzadas en agosto de 2011, tuvieron las características de seguir el Enfoque Comunicativo, de practicar en casa y en línea los contenidos gramaticales y léxicos (atención a la forma) vistos en clase, así como la destreza de comprensión auditiva (repetición de textos audiovisuales), la comprensión lectora (cuando hay textos de mayor extensión) y la expresión escrita (la cual se revisa en cada clase), por medio de ejercicios interactivos propuestos en su libro *Plazas: lugar de encuentros* (2012). De esta forma, las sesiones se dedicaron, según el Curso de Formación de Tutores AVE (2011), a la práctica real de la lengua y de actividades colaborativas centradas en la interacción y la expresión oral (aprendizaje socializado).

En cuanto a los tutores asignados a este grupo, se acordó que uno impartiera las clases presenciales, mientras que el otro diera seguimiento a las tareas en línea, el avance en cada destreza e introdujera al alumnado a las variantes diatópicas del español. Al ser un curso de esta naturaleza, el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta ser extensivo y flexible, ya que se adapta al horario de los discentes, asimismo a las necesidades que se vayan detectando clase con clase, entre ellas las comunicativas, y que les permite asimilar los contenidos fuera del aula, aunque la práctica del español, evidentemente, se ve reducida al no estar en su contexto natural.

Normalmente, en este tipo de contexto el progreso de los alumnos no se mide a través de la aplicación de exámenes (obtención de notas), sino por la autoevaluación (a manera de discusión) que ellos mismos realizan al finalizar cada unidad de su libro de texto, y en la que reconocen lo que han aprendido y lo que necesitan mejorar. Es por ello, que la flexibilidad de este tipo curso permite "[...] aclarar dudas, volver atrás, reforzar o ampliar contenidos, utilizar diferentes tecnologías o medios didácticos, etc.," (extraído de *La tutoría en educación a distancia: concepto y tipos, 2012*).

3.2. Plan-acción

Nuestro plan-acción comenzó después de analizar los resultados que se obtuvieron, a finales de diciembre de 2012, de nuestra adaptación del cuestionario de análisis de necesidades en el aula propuesto por García-Romeu (2006: 137) y que fue traducido a la L1 de los discentes por el nivel lingüístico que tenían al momento de su aplicación. Este instrumento arrojó resultados necesarios para la toma decisiones en este modelo de investigación:

- Se comprobó que los estudiantes daban prioridad a la expresión oral sobre la escrita porque creían que iban bien en esa destreza o que no la necesitaban aplicar en sus vidas.

- Los alumnos se encontraron intrínsicamente motivados en aprender español, a pesar de no vivir en el contexto natural de esta lengua.

- Los estudiantes vieron al trabajo colaborativo como una vía para aprender y cambiar su actitud negativa hacia el concepto de "tarea".

- Señalaron que la inclusión de actividades en una red social haría más lúdico el aprendizaje del español.

3.2.1. Fase I: Preparación y decisiones

Una semana después de la obtención de los resultados anteriores, se le asignó al grupo un examen de diagnóstico de destrezas, con una estructura similar a la prueba DELE del nivel A1, con el fin comprobar si lo aportado en el primer cuestionario era congruente con los resultados de este test, sobre todo con las percepciones de los estudiantes y el nivel que creían tener en cada habilidad evaluada. Dicho examen recogió los contenidos de la última unidad estudiada en clase.

En este primer estadio de la investigación-acción, se tomó la decisión de seguir el Enfoque por Tareas, principalmente porque los estudiantes estaban dispuestos a hacer sus deberes en un entorno digital para potenciar el desarrollo (y mejora, si el plan funcionara) de la destreza de expresión escrita, incluso para alcanzar la autonomía de su aprendizaje con ayuda de sus tutores a través del trabajo colaborativo.

Con lo que respecta a las tareas, éstas fueron establecidas por los alumnos, aunque se negociaron con ambos tutores para que tuvieran una *estructura adecuada*, sin ser imposición, y para que ellos *intervinieran activamente*, aportando sus ideas en mensajes escritos de diferentes temáticas con *atención especial al contenido, más que a la forma* (propiedades de las tareas recogidas en el Diccionario de términos clave de ELE).

La elección de *Lang-8,* RSIL creada en Japón por YangYang Xi y Kazuki Matsumoto (Universidad de Kyoto), para la elaboración de una serie de tareas en este proyecto, se llevó a cabo tras compararla con las de uso cotidiano, tomando en cuenta los siguientes puntos:

- Tipología: la línea académica es la primera intención de esta RSIL, en comparación con el aspecto de socialización de los otros sitios que, de acuerdo a McManus (2010), sólo ocupan funciones académicas por la iniciación de los miembros interesados.

- Accesibilidad: el registro a este sitio multicultural es gratuito y abierto a un público específico: aquellas personas que estén aprendiendo y deseen mejorar la destreza de expresión escrita de uno o más de los 18 idiomas que ofrece.

- Funciones: desarrollar el trabajo colaborativo en línea en la labor de revisión, edición y retroalimentación de diarios o publicaciones; fomentar la destreza de la expresión escrita (socialización fuera del aula), negociar el significado con nativo hablantes o usuarios competentes del español, crear comunidades al compartir intereses en común con otros usuarios (sentimiento de integración).

- Servicios: la participación de los estudiantes en *Lang-8* puede almacenarse en el historial de su perfil para futuras referencias. Asimismo, ellos pueden abonar "puntos de agradecimiento (o satisfacción)" a los usuarios que corrijan sus trabajos. Por otro lado, existe la opción de tener una cuenta *Premium* que permite, además de la L1, añadir más de dos lenguas extranjeras que el alumno esté aprendiendo y guardar sus participaciones en archivos PDF. Con esta membresía también escribir un número ilimitado de oraciones y mensajes a diferentes usuarios.

- La falta de estudios y/o investigaciones formales sobre esta RSIL en E/LE.

Para motivar a los estudiantes a escribir en este sitio, se les introdujo a él en una sesión especial para que observaran las herramientas que ofrece y se pusiera de relieve que el error no debería causar miedo cuando se redacta, puesto que en *Lang-8* se ve como una vía de mejora, de aprendizaje, e inclusive, de metacognición (cuando el alumno reflexiona sobre sus propias faltas por la retroalimentación obtenida por otros usuarios nativos en ese medio).

3.2.2. Fase II: Ejecución

El plan de tareas y actividades que se implementó siguió las temáticas relacionadas con los contenidos del curso, y cuya extensión no debía superar dos párrafos, por un periodo de tres meses. Los temas que se abordaron en las diez tareas propuestas fueron: el primer contacto, la noticia, la biografía, la descripción de un incidente, una crítica gastronómica, el clima y la ropa, las vacaciones, una invitación a una fiesta de cumpleaños, reseña de una fiesta de cumpleaños, mi canción favorita y un ejercicio de metacognición.

3.2.3. Fase III: Evaluación

Una vez que los discentes completaron la serie de tareas propuestas, se aplicó el Cuestionario de autoevaluación sobre la herramienta *Lang-8* y el aprendizaje obtenido, cuyos resultados están relacionados con los del examen de diagnóstico de destrezas.

Este test fue aplicado por segunda ocasión con el fin comparar el progreso de las destrezas de los estudiantes durante estos tres meses en que realizaron una serie de publicaciones en *Lang-8* y la cual fue monitoreada por el tutor virtual.

4. Resultados

El Examen de diagnóstico de destrezas se aplicó en dos ocasiones para comparar los niveles de los estudiantes en la comprensión lectora (CL), comprensión auditiva (CA), gramática, vocabulario (GV), expresión escrita (EE) y expresión oral (EO), evaluados por criterios de evaluación propuestos por Eguiluz y Eguiluz (2004: 1005, 1025) y Bordón (2010: 333) respectivamente.

Los resultados fueron congruentes con el problema que observamos en clase y con el nivel de importancia que le daban los estudiantes en sus vidas, pero no lo eran en cuanto a las creencias sobre las áreas que necesitaban mejorar. La expresión oral tuvo una mayor puntuación en ambas pruebas. En cambio, la expresión escrita tuvo un avance significativo desde la implementación de *Lang-8* en las actividades de la clase tras la primera aplicación, por lo que recomendamos utilizar esta RSIL para alcanzar resultados óptimos a largo plazo.

Estos resultados que se arrojaron en la aplicación determinan que los estudiantes *A* y *B* tuvieron mayor dominio de las destrezas de CL (*A* 100%, *B* 88%) y EO (*A* 77%, *B* 72%), mientras que las correspondientes a la EE (*A* 73%, *B* 66%) y la CA y GV (*A* 46%, *B* 60%) obtuvieron porcentajes bajos.

En la segunda aplicación, el mayor dominio de las destrezas fue distinto en cada alumno: para *A* fueron la EO, de nueva cuenta, esta vez con 88% y la CA y GV con 86%, mientras que para *B* fueron la EE y la CA y GV, ambas con 86%.

5. Discusión

A partir de esto se puede interpretar el avance significativo en algunas habilidades como en la CA y GV y la EE (y la EO en *A*), después de tres meses de estudio y de haber utilizado *Lang-8* para mejorar la EE. El progreso es notorio puesto que se alcanzó más de un 20% en tales habilidades, a diferencia de la primera aplicación del examen. Sin embargo, no lo hubo en esta ocasión en la prueba de CL para ambos estudiantes, y para *B*, la EO se mantuvo estable como en la primera aplicación.

En cuanto al cuestionario de evaluación sobre la herramienta *Lang-8*, éste sirvió para analizar la importancia de esta red social y su uso en el desarrollo de la expresión escrita con la elaboración de tareas.

Los resultados coincidieron con las características de este sistema de red social: es accesible, práctico y motivador por la retroalimentación que obtuvieron. Además, el sentimiento de comunidad les ayudó a comprender más el aprendizaje colaborativo y tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.

De la misma forma, les ayudó a ganar confianza en sí mismos para escribir en un idioma extranjero, aunque consideraron que el proceso para mejorar la destreza escrita es largo y que necesitan motivación en todo momento. Por lo que respecta al concepto de tarea, ahora la ven como una actividad necesaria y sin imposiciones por el carácter lúdico que se promovió.

Finalmente, el ejercicio de metacognición les sirvió para que reflexionaran sobre su propio aprendizaje y el uso de *Lang-8,* herramienta que consideran como una forma innovadora de hacer tareas escritas. También los discentes puntualizaron que sus estrategias de comunicación y experimentación con la lengua en esta red social mejoraron; hecho que consideran como un gran paso para desarrollar la destreza marginada por ellos en un principio.

6. Conclusiones

El Internet y las redes sociales se han convertido en unas de las herramientas más provechosas del mundo académico, pues los estudiantes y las tendencias educativas se han ido adaptando a la tecnología adecuada a sus necesidades. Con la aplicación de estos medios en el aula de lengua extranjera, los alumnos podrían valorar su uso y formar una perspectiva crítica del mundo, mientras se propicia el conocimiento, el trabajo colaborativo y el desarrollo de las destrezas de la LE, dando unidad al lenguaje, que en este estudio se refiere a la expresión escrita.

Los datos extraídos de los instrumentos para este estudio ayudan a sustentar la percepción dentro del aula y con la que se concibe el uso de la RSIL *Lang-8* para mejorar la expresión escrita por los siguientes motivos:

1. Esta herramienta como una vía formal y lúdica de aprendizaje, como complemento de las actividades hechas en clase, puede promover los principios conectivistas como el trabajo colaborativo, la construcción del conocimiento con la negociación del significado, el cuestionamiento de ideas, sin olvidar la autonomía del aprendizaje, la mejora de la destreza de expresión escrita, siempre y cuando la metodología que aplique el profesor sea la adecuada. Hay que recordar que no es el carácter sofisticado de la tecnología que va a proporcionar un ambiente idóneo de aprendizaje, como De Benito y Salinas (2008: 86) concuerdan, sino las decisiones del profesor, la motivación, la participación activa, las necesidades de los alumnos, entre otros factores.

2. La participación frecuente en este entorno, entre estudiantes y usuarios nativos de español, activaría la *edición colaborativa* (concepto de Speck *et ál.* 1999), en la que se contemplan los papeles simultáneos de corrector y co-autor de textos escritos.

3. La asignación de tareas relacionadas al contexto de los estudiantes pueden motivarlos a redactar sin temor en la LE, a utilizarla de una manera libre, es decir, según Trujillo (2012), a hacer cosas con ella, y que gradualmente, lo ayuden a apropiarse del idioma.

Sirva la presente comunicación a profesores e investigadores del campo de E/LE para que la tomen como referencia para la elaboración de más estudios, aplicaciones de estos instrumentos y la actualización del tema con la evolución venidera del Internet.

Referencias Bibliográficas

BORDÓN, T. (2010): "Evaluación de la lengua hablada", *Revista Marco ELE, Núm. 11*. <http://marcoele.com/descargas/navas/16.bordon.pdf> [consulta: 01/09/14]

CARILLA, M. (2011): "Las redes sociales en el aula de idiomas. Análisis de Twiducate y Mi Cueva", *Revista Digital Wadi-red 1-2*. <http://www.cepguadix.es/-revista/joomla/docs/numero2/junio_2011_art_5.pdf > [consulta: 20/08/14]

DE BENITO, B. y SALINAS, J. (2008): "Los entornos tecnológicos en la universidad", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 32*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 83-101.

EGUILUZ, J. y EGUILUZ, Á. (2004): "La evaluación de la expresión escrita," en J. Sánchez e I. Santos (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL.

GARCÍA-ROMEU, A. (2006): "Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado (memoria de máster)", *redELE, Núm. 7*. <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/JGRomeu.shtml> [consulta: 31/08/14]

GÓMEZ, L. (2010): "Redes sociales: Comunicación, Comunidades, Colaboración", *Wordpress.* <http://lynettegomez.wordpress.com/2010/07/29/redes-sociales-⇒-comunicacion-comunidades-colaboracion-⇒-c3/> [consulta: 01/09/14]

HERSHBERGER, R, NAVEY-DAVIS, S. y BORRÁS, G. (2012): *Plazas: lugar de encuentros* (4º ed.), Estados Unidos: Heinle, Cengage Learning, G.

INSTITUTO CERVANTES. (1994): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares.

INSTITUTO CERVANTES. (2010): "Modelo de examen A1 DELE" <http://diplomas.cervantes.es/es/informacion-general/nivel-a1.html> [consulta: 22/08/14]

INSTITUTO CERVANTES. (2011): "Curso de Formación de Tutores AVE" <http://www.ave.cvc.cervantes.es/> [consulta: 01/09/14]

INSTITUTO CERVANTES. (2013): "Diccionario de términos clave de ELE" <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm> [consulta: 23.08.14]

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. (2012): "La acción docente en educación a distancia" <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd/cursofor/cap_2/cap2d.htm> [consulta: 25/08/14]

MCMANUS, S. (2010): *Social Networking for the Older and Wiser: Connect with Family and Friends, Old and New,* Boston, MA: John Wiley & Sons.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.

MORENO, C., ZURITA, P. y MORENO, V. (1999): "A escribir se aprende escribiendo", *Carabela, Núm. 46,* Madrid: SGEL, 75-101.

POORE, M. (2012): *Using social media in the classroom: a best practice guide*, Troutdale, OR: SAGE.

SANZ PASTOR, M. (1999): "La escritura como destreza creativa", *Carabela*, 46, Madrid: SGEL, 103-118.

SÁNCHEZ, D. (2009): "La expresión escrita en la clase de ELE", *Revista Marco ELE, Núm. 8.* <http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf> [consulta: 01/09/14]

SIEMENS, G. (2004): "Conectivismo: una teoría para la era digital" <http://www.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital> [consulta: 04/08/14]

SIMONS, M. (2010): "Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clas de ELE", *Revista Marco ELE, Núm.11* <http://marcoele.com/perspectiva-didactica-sobre-las-tic/> [consulta: 04/08/14]

SPECK, B., JOHNSON, T., DICE, C. y HEATON, L. (1999): *Collaborative writing: an annotated bibliography,* London: Greenwood Press.

TRUJILLO, F. (2012): "Redes sociales y aprendizaje de lenguas: posibilidades e interrogantes" <http://www.educacontic.es/blog/redes-sociales-y-aprendizaje-de-lenguas-posibilidades-e-interrogantes> [consulta: 23/08/14]

VYGOTSKY, L. (1978): *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

WALSH, K. (2011): "7 Reasons to leverage social networking tools in the classroom" <http://www.emergingedtech.com/2011/06/7-reasons-to-leverage-social-networking-tools-in-the-classroom/> [consulta: 03/09/14]

WEN TIAN, S., YAN YU, A., VOGEL, D. y - CHI-WAI KWOK, R. (2011): "The impact of online social networking on learning: a social integration perspective", *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, 8 (3/4), 264-280.

YUNUS, M., SALEHI, H. y CHENZI, C. (2012): "Integrating social networking tools into ESL writing classroom: strengths and weaknesses", *English Language Teaching (Canadian Center of Science and Education),* 5, 10.

ZAIDIEH, A. (2012): "The use of social networking in education: challenges and opportunities", *World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT)* 2, 1, 18-21.