






# Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales

## Seamless Language Learning: Second Language Learning with Social Media

-  Dr. Lung-Hsiang Wong es Investigador en el Instituto Nacional de Educación de la Nanyang Technological University (Singapur) (lunghsiang.wong@nie.edu.sg) (<http://orcid.org/0000-0002-0402-9199>)
-  Dr. Ching Sing Chai es Profesor Asociado en el Instituto Nacional de Educación de la Nanyang Technological University (Singapur) (chingsing.chai@nie.edu.sg) (<http://orcid.org/0000-0002-6298-4813>)
-  Dra. Guat Poh Aw es Profesora Asociada en el Instituto Nacional de Educación de la Nanyang Technological University (Singapur) (guatpoh.aw@nie.edu.sg) (<http://orcid.org/0000-0001-6034-089X>)

### RESUMEN

Este artículo describe un modelo de aprendizaje de lenguas que se sirve de las redes sociales para promover un aprendizaje contextualizado y conectado en comunidades. El modelo propone la interconexión entre diferentes tipos de actividades de aprendizaje en contextos diversos con el objetivo de lograr un aprendizaje discontinuo. Promueve las interacciones sociales a través de los medios compartiendo aspectos de la vida cotidiana en la lengua meta. Este trabajo identifica en primer lugar aspectos clave del enfoque de aprendizaje tales como la autenticidad, la contextualización y la socialización, al tiempo que explica cómo se relacionan estos aspectos con el enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas. A continuación se presenta una discusión acerca de cómo la noción de aprendizaje discontinuo puede orientar a los creadores de materiales, docentes y aprendientes en la sinergia de todas las características del aprendizaje de lenguas. Para concluir, se propone el modelo SMILLA (Redes sociales como instrumentos para el aprendizaje de lenguas) para poner en práctica la noción de aprendizaje discontinuo con la ayuda de las redes sociales. Los resultados de su aplicación sugieren un potencial efecto sobre los aprendientes, generando usuarios más activos en contextos socialmente significativos, preparados para la autorreflexión sobre el uso que hacen de esa lengua, y con una menor necesidad de intervención del docente.

### ABSTRACT

This conceptual paper describes a language learning model that applies social media to foster contextualized and connected language learning in communities. The model emphasizes weaving together different forms of language learning activities that take place in different learning contexts to achieve seamless language learning. It promotes social interactions with social media about the learners' day-to-day life using the targeted second or foreign language. The paper first identifies three key features of the language learning approach, namely, authenticity, contextualization and socialization. How these features are related to the communicative approach of language learning are subsequently explicated. This is followed by further explication on how the notion of seamless language learning could inform learning designers and learners in synergizing the desired characteristics of language learning together. Eventually, we propose the SMILLA (Social Media as Language Learning Artifacts) Framework to operationalize seamless language learning with the use of social media. A case of seamless language learning environment design known as MyCLOUD will be described to illustrate the practicality of the SMILLA Framework.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, enseñanza de segundas lenguas, aprendizaje en línea, perspectiva ecológica del aprendizaje de idiomas, enfoque comunicativo.

Social media, second language instruction, on-line learning, ecological perspective of language learning, communicative language teaching.



## 1. Introducción

Este artículo de reflexión pretende explicar un modelo de aplicación de redes sociales para promover comunidades de aprendizaje contextualizado y conectado de una segunda lengua (L2) o lenguas extranjeras, llamado «aprendizaje sin costuras» (SLL por sus siglas en inglés) (Kukulka-Hulme, 2015; Wong, Chai, & Aw, 2015), un concepto emergente que pone el acento en actividades de aprendizaje de una lengua que tienen lugar en diferentes espacios más allá del aula. Los espacios que conecta este tipo de aprendizaje abarcan entornos de aprendizaje formal y no formal, individuales y sociales, así como físicos y digitales. El modelo pretende facilitar las interacciones sociales en las redes sociales como contextos de aprendizaje significativo para así promover la creación de significado y el intercambio de ideas en la lengua meta. El sistema puede ser de aplicación en la mayor parte de contextos de L2 o lenguas extranjeras, y también con aprendices que no se encuentran en contextos significativos que ofrezcan oportunidades adecuadas para aplicar la lengua meta con fines comunicativos (por ejemplo, principiantes de inglés en áreas remotas de China).

Las recurrentes críticas vertidas sobre las prácticas educativas actuales en la enseñanza de lenguas en escuelas de primaria y secundaria se han centrado especialmente en la preeminencia de un sistema conductista basado en la presentación, la práctica y la producción, con una dependencia excesiva de materiales descontextualizados y un enfoque poco equilibrado (por ejemplo, enseñanza directa de la lengua por encima de las destrezas comunicativas, actividades de input lingüístico por encima de actividades de producción, etc.) (Liu & Zhao, 2008; Tedick & Walker, 2009). De forma subyacente a estas prácticas educativas se encuentra el movimiento estructuralista que percibe la lengua como una estructura rigurosa construida a base de elementos gramaticales y de vocabulario (Canagarajah & Wurr, 2011). De ahí que el conocimiento de una lengua se compartimenta en materiales de enseñanza preestablecidos que no logran abarcar la naturaleza contextualizadora de la comunicación.

El desafío pedagógico consiste por tanto en transformar la lengua meta en una lengua «viva» para los aprendices. Para ello han de considerarse otras modalidades de comunicación y darle coherencia al impulso que proporcionan los contextos significativos para facilitar así la comunicación. En las páginas que siguen, se explican en primer lugar las características de las que consta el enfoque de aprendizaje que presentamos: autenticidad, contextualización y socialización, para después presentarse en relación con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.

Ilustraremos estas premisas basándonos en la literatura existente y en el estudio de las redes sociales como instrumento de mediación (aunque no sin limitaciones) en el aprendizaje de lenguas; y en cómo la noción de aprendizaje «sin costuras» podría orientar a profesores y alumnos a la hora de aunar las características deseadas del aprendizaje de lenguas.

Finalmente, propondremos el marco SMILLA (redes sociales como instrumentos para el aprendizaje de lenguas) con el objetivo de elaborar una estrategia holística de apropiación de las redes sociales para mediar el proceso de aprendizaje.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Perspectiva ecológica y enfoque comunicativo

En las últimas décadas ha cobrado una mayor importancia la perspectiva ecológica en la lingüística y en el aprendizaje de lenguas. Esta nueva perspectiva contempla los entornos lingüísticos como sistemas socioculturales complejos y adaptables. De este modo, el campo trata «el estudio de las relaciones entre el uso de la lengua y el mundo en el que se utiliza esa lengua». Lafford (2009: 674-675) sintetizó una lista de características destacadas de la literatura sobre el enfoque ecológico del aprendizaje de lenguas. Las tres características más relevantes para este estudio son:

- El lenguaje como fenómeno ligado a un contexto. El aprendizaje de lenguas debería surgir a partir de una comunidad de aprendizaje donde los aprendices desarrollasen actividades de aprendizaje aprovechando el contexto.
- El papel de la lengua como mediación entre las relaciones y el mundo. Por ello, el objetivo del aprendizaje de lenguas es desarrollar la habilidad de relacionarse de forma más efectiva con otras personas. Este objetivo se vuelve más asequible al formar parte de una comunidad de aprendizaje de lenguas y a través de la interacción dialéctica.
- El uso de la lengua está sujeto a las necesidades comunicativas de los sujetos implicados en situaciones específicas y auténticas. De ahí que, en el aprendizaje de lenguas, lo que tendría que ser evaluado y analizado es la producción lingüística de los aprendices (por ejemplo, sus textos escritos, sus diálogos y otras tipologías lingüísticas).

La perspectiva ecológica podría servir retrospectivamente como base teórica del enfoque comunicativo, que señala la interacción como objetivo y como medio de aprendizaje de una lengua. Se trata pues de incentivar a los aprendices para que participen y reflexionen sobre las interacciones lingüísticas en contextos múltiples (Thompson, 1996). Las principales características del enfoque comunicativo incluyen la incorporación de materiales auténticos en el aprendizaje, las experiencias personales del aprendiz como recursos al servicio del aprendizaje, y la conexión entre las tareas lingüísticas dentro y fuera del aula. Además, las actividades basadas en la forma (por ejemplo, la corrección de errores lingüísticos) no deberían proponerse antes, sino durante o después de las tareas comunicativas centradas en el significado (por ejemplo, comunicar significado en la lengua meta sin preocuparse de la corrección lingüística) (Widdowson, 1998).

Esta perspectiva de aprendizaje que prioriza el significado por encima de la forma puede ser entendida como «informalización del aprendizaje formal» (Boström, 2002), y sugiere que los docentes faciliten las tareas de aprendizaje sin imponer estructuras rígidas y sin intervenir desde el principio en el aprendizaje. Según Barron (2006), los aprendices se muestran más dispuestos a probar y experimentar cuando el control externo (por ejemplo, el ejercido por los docentes) se relaja. A través de ese proceso de experimentación se construye el significado, y pueden entonces (auto)organizar el aprendizaje hacia una indagación más estructurada. Por ello, se aconseja transformar la práctica de forma que los estudiantes puedan implicarse en el marco social y adquirir de esta manera conocimiento tácito (Hung, Lee, & Lim, 2012).

**El «aprendizaje sin costuras» (SLL por sus siglas en inglés) (Kukulska-Hulme, 2015; Wong, Chai, & Aw, 2015) es un concepto emergente que pone el acento en actividades de aprendizaje de una lengua que tienen lugar en diferentes espacios más allá del aula. Los espacios que conecta este tipo de aprendizaje abarcan entornos de aprendizaje formal y no formal, individuales y sociales, así como físicos y digitales. El modelo pretende facilitar las interacciones sociales en las redes sociales como contextos de aprendizaje significativo para así promover la creación de significado y el intercambio de ideas en la lengua meta.**

Sin embargo, existe una idea equivocada extendida entre los defensores del enfoque comunicativo y es la excesiva atención que se presta a la práctica comunicativa, creyendo que el dominio de la forma se producirá tras la repetición de estas prácticas (Thompson, 1996). Esta concepción de significado por encima de la forma no implica que la atención a la forma sea irrelevante. En lugar de eso, debería producirse un aprendizaje retrospectivo de la forma desencadenado a partir de la expresión comunicativa de los aprendices. El estudio de la forma debería hacerse explícito, pero deberían ser los aprendices quienes participaran más activamente en la discusión y en la colaboración entre pares, siempre con la supervisión del docente.

## 2.2. Redes sociales y aprendizaje (de lenguas)

Las redes sociales, comunidades diseñadas a partir de la tecnología Web 2.0 y 3.0, se han venido configurando como un nuevo entorno social en las últimas décadas. Estas comunidades se utilizan cada vez más como herramienta para apoyar los esfuerzos comunicativos y creativos de los estudiantes (Greenhow & Robelia, 2009). Apoyan el aprendizaje orientado al proceso promoviendo la interacción entre aprendices, o entre aprendices y docente. Tanto unos como otros pueden implicar a otros en su pensamiento a través de la publicación de «pequeños fragmentos de información» y pensamientos (Ebner, Lienhardt, Rohs, & Meyer, 2010).

Las redes sociales permiten situar el aprendizaje de lenguas en una comunidad auténtica o en contextos sociales que van más allá del aula, lo cual resulta esencial para el aprendizaje significativo, donde la lengua se aprende a tra-

vés de la socialización y el uso (Gee, 2004). Estas actividades de generación de contenido pueden ser entendidas como una práctica cultural, donde los aprendices se apropian de sus vivencias diarias y participan de interesantes experiencias de aprendizaje (Kukulska-Hulme, Traxler, & Pettit, 2007). A partir de esta idea, concebimos los espacios generados en las redes sociales más como posibles herramientas para diseñar un aprendizaje integrador que como una labor del docente en clase con el aprendizaje socializador y autónomo que se produce en la vida diaria del aprendiz.

Desde la óptica de la comunidad de aprendizaje, las redes sociales generadas por los aprendices pueden convertirse en instrumentos para el aprendizaje. Un mensaje o una publicación no marca el final del proceso de generación de estos instrumentos (Wong & Looi, 2010), sino que impulsa la función respuesta. De este modo las redes sociales se transforman en mediadores (sociales) en sucesivos ciclos de reflexión colectiva y (re) producción (Lewis, Pea, & Rosen, 2010) o construcción social de significado (Wong, Chin, Tan, & Liu, 2010). Por eso, los intercambios que se producen deberían estar abiertos al análisis, la crítica o la recontextualización, en tanto que se plantean nuevas perspectivas o experiencias personales y surgen ideas nuevas (Lewis & al., 2010).

De esta forma, para abordar la necesidad de un aprendizaje significativo, contextualizado y socializado, la participación en las redes sociales puede percibirse como una serie de tareas de aprendizaje iniciadas por el aprendiz gracias al uso de la lengua meta, con el objetivo de compartir experiencias y pensamientos con sus pares y donde se privilegia el significado. De ahí se derivan interacciones sociales, no solo para enriquecer el «significado» del instrumento, sino también para poner en práctica la revisión y la colaboración entre pares y llevar a cabo así la mejora y la corrección de la forma. En resumen, la era de las redes sociales ofrece oportunidades sin precedentes para los enseñantes de lengua en el sentido en que les permite crear entornos ubicuos de aprendizaje significativo, en contextos múltiples y socializados.

### 2.3. Aprendizaje «sin costuras» en el aprendizaje de lenguas

En paralelo a la creciente frustración patente en el entorno educativo como consecuencia de los programas educativos descontextualizados y con excesivo control sobre el aprendizaje, existen numerosas aportaciones de la literatura centradas en defender la transformación en la práctica del aprendizaje general, proponiendo una transición desde un aprendizaje más compartimentado hacia otro discontinuo (Hung & al., 2012). La defensa de este aprendizaje general está particularmente en consonancia con el ámbito de la enseñanza de lenguas (Levy & Kennedy, 2005).

Mientras la literatura previa tendía a polarizar la descontextualización y la contextualización caracterizando el aprendizaje como formal e informal respectivamente (Edwards & Miller, 2007; Lave & Wenger, 1991), la defensa del aprendizaje «sin costuras» ofrece una perspectiva alternativa de «recontextualización» de competencias, conocimiento o significado a través de procesos transversales a nivel de espacio y tiempo (Wong, Chai, Aw, & King, 2015). Por ejemplo, una habilidad aprendida o un significado que se ha gestado en clase puede convertirse en un instrumento social. Puede materializarse en escenarios auténticos, y más tarde ser diseccionados, enriquecidos, reutilizados y/o «remezclados» dentro de los espacios de aprendizaje. A través de una trayectoria intercontextual, tanto el conocimiento, las destrezas y los significados susceptibles de ser aprendidos como el proceso de aprendizaje en sí están en constante «recontextualización», desencadenando un aprendizaje más intenso.

A su vez, este tipo de aprendizaje puede conformar una remodelación del aprendizaje con la intención de resaltar la autenticidad y la contextualización, la experimentación y la socialización. Más específicamente, el proceso descrito por Little (2007) de aprendizaje-aplicación-reflexión y recontextualización más allá del tiempo y el contexto podría llevarse a cabo haciendo uso de las redes sociales. Por ejemplo, el «aprendizaje» de lenguas podría tener lugar en la clase, su «aplicación» podría llevarse a cabo en contextos de la vida real y la «reflexión» podría ser en línea. De esta forma, el proceso de aprendizaje sería global y abierto, conformado a partir de tareas o recorridos engarzados que podrían originarse a partir del aprendiz o del docente-facilitador.

### 2.4. Estudios relacionados (y limitaciones de los mismos)

Existen dos tendencias incipientes con respecto al uso de las redes sociales en el aprendizaje de lenguas. La primera de ellas se centra en el desarrollo de comunidades de L2 dentro de las redes sociales (Wei, 2012; Yunus, Salehi, & Chen, 2012). Estos espacios sociales suelen implicar una mínima intervención del docente, quien tampoco impone una estructura concreta, todo ello con el objetivo de promover la autonomía del aprendiz y lo socialmente significativo. El objetivo común es construir entornos donde los aprendices de L2 se sientan seguros para «expe-

rimentar» su expresión y comunicación en la lengua meta sin la supervisión excesiva del docente que a menudo genera ciertos niveles de desmotivación en el uso de la lengua (Freeman & Freeman, 2001). Sin embargo, estos enfoques pueden carecer de una falta de supervisión lingüística adecuada, así como de correcciones y revisiones de calidad por parte de los pares, lo que podría desembocar en una incapacidad del aprendiz a la hora de lograr una precisión lingüística (en la forma) más allá de la fluidez (significado).

No obstante, algunos estudios en relación con la segunda tendencia persiguen el impulso de las redes sociales como herramienta de mediación con cierta estructura, y con actividades orientadas a la realización de tareas. Estas actividades están más orientadas al aprendizaje formal a pesar de extender el proceso de aprendizaje más allá de la clase. Podemos observar algunos ejemplos en proyectos donde los aprendices colaboran en la gestión del conocimiento o crean y revisan contenidos en la lengua meta con varios editores a modo de wiki (Felea & Stanca, 2010; Zou, 2016), o bien en el uso de redes sociales en procesos de escritura guiada (Ansarimoghaddam, Tan, Yong, & Kasim, 2012; Wong, Chen, Chai, Chin, & Gao, 2011). Este tipo de enfoques hacia el desarrollo de la competencia escrita requieren de forma constante por parte del aprendiz una aproximación al tema, a la lengua, al objetivo que rodea al texto que van a producir, y especialmente tener a los lectores en mente (Boas, 2011).

A pesar de todo, las actividades de aprendizaje en la segunda dirección pueden causar en los aprendices la sensación de estar produciendo instrumentos lingüísticos «formales» a pesar de que exista un mayor énfasis en el proceso de escritura. Dichos enfoques de «informalización de la escritura formal (composiciones, informes completos)», podrían no ser favorable para aquellos aprendices que se encuentran en el «umbral lingüístico», es decir, que no han alcanzado el dominio necesario en L2 para transferir las competencias de escritura en su primera lengua a la L2 (Williams, 2005). Estos aprendices a menudo realizan grandes esfuerzos en el desarrollo de micro destrezas de escritura, relacionadas con la gramática y el vocabulario, y descuidan aquellas tareas más centradas en el significado, incluidas las de planificación y revisión (Silva, 1993). Este hecho podría repercutir negativamente sobre el auténtico poder de socialización de las actividades y reprimir la voluntad de los estudiantes para prestarse a la experimentación.

### 3. El modelo SMILLA: «Las redes sociales como instrumentos para el aprendizaje de lenguas»

Con el objetivo de hacer frente a las limitaciones de la mayoría de las estrategias existentes de mediación en las redes sociales para la L2, en este artículo se propone un enfoque integrador que contemple a un tiempo el aprendizaje formal e informal, social e individual, el significado y la forma, actividades de input y de producción, etc., a la hora de desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices. Apoyándonos en la noción previamente explicada de ese aprendizaje integrador y continuo, proponemos como marco el modelo SMILLA (Redes Sociales como Instrumentos de Aprendizaje de Lenguas) para servir como guía en la construcción de un espacio social de itinerarios múltiples para los aprendices de L2 (figura 1). Más específicamente, este modelo aprovecha los microblogs y la opción respuesta (a partir de actualizaciones de estado en Facebook, tweets en Twitter, etc.) para facilitar actividades donde el aprendizaje de lenguas y su aplicación están entrelazados o interconectados.

En este marco, pueden distinguirse tres tipos de instrumentos: «socialmente significativos», «destinados al aprendizaje» y «de intervención». El primer tipo engloba instrumentos creados por los aprendices mismos, como por ejemplo microblogs donde reflexionar sobre su vida diaria o sus pensamientos, sin instrucciones específicas por parte del docente. Este tipo de instrumentos son «socialmente significativos» en tanto que surgen a partir de un deseo «auténtico» de compartir la vida cotidiana y de socializarse dentro de una comunidad, y pueden generar por tanto «respuestas socialmente significativas», formulando así un proceso de creación de contenido individual-social (por ejemplo, el itinerario de aprendizaje a) en la figura 1. Al mismo tiempo, estos instrumentos pueden desencadenar feedback colaborativo acerca de la forma (como el que se podría producir por ejemplo ante «respuestas de aprendizaje intencionado»).

Por otra parte, los instrumentos destinados al aprendizaje pueden estar creados bien por los aprendices, bien a partir de las instrucciones del docente con objetivos de aprendizaje específicos (itinerario c) en la figura 1. Además, algunos instrumentos socialmente significativos podrían ser con posterioridad transformados por los docentes en instrumentos destinados al aprendizaje (itinerario b).

A modo de ejemplo, el docente podría seleccionar un conjunto de instrumentos socialmente significativos para conversaciones en clase o pequeñas discusiones en grupo para solicitar el feedback colaborativo sobre cada instrumento. Basándonos en el feedback, se puede incitar al autor de un instrumento a editarlo, revisarlo y ampliarlo, devolviéndolo con posterioridad al espacio social para el subsiguiente desarrollo del significado. Es importante des-

taclar que las actividades de revisión podrían desarrollarse en un ambiente distendido para evitar poner en peligro la atmósfera generada por el entorno de las redes sociales.

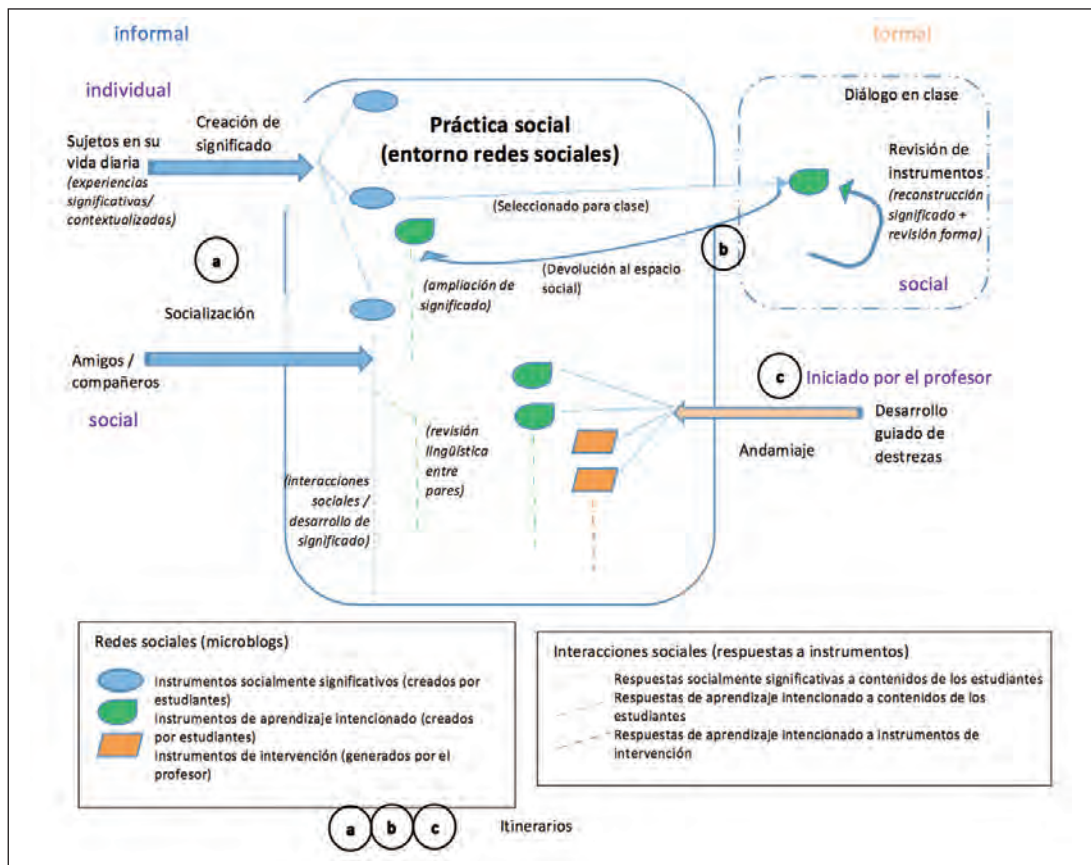


Figura 1. El marco SMILLA.

Por último, los instrumentos de intervención son microblogs creados por los docentes con el objetivo de iniciar actividades específicas de aprendizaje que requieren la participación social (itinerario c). Similares a los «destinados al aprendizaje», este tipo implica la representación de estrategias para asistir a los aprendices en el desarrollo de destrezas específicas. Las respuestas que estos producen a este tipo de instrumentos se categorizan como «respuestas de aprendizaje intencionado».

Desde la perspectiva del aprendizaje continuo, tanto la creación de instrumentos como las actividades socializadoras, tal y como se describen en el marco, no se presentan ni como totalmente formales ni tampoco como completamente informales. Constituyen un entrelazado de ambos tipos de aprendizaje con algunos instrumentos de apoyo en ambos sentidos. Concebimos el espacio SMILLA como un conjunto de los tres tipos de instrumentos. En lo sucesivo, el espacio de las redes se convierte en un mediador para conectar el aprendizaje formal e informal, al tiempo que las publicaciones en estas redes se convierten en mediadores para el aprendizaje individual y social (por ejemplo, la aplicación individual de la lengua meta a través de la creación en las redes sociales, y las posteriores interacciones en línea y revisiones lingüísticas). Una situación ideal es que la mayoría de las redes sociales constituyan instrumentos socialmente significativos, puesto que son en teoría productos de aprendizaje directo y tal vez un indicador del entusiasmo de los aprendices en las redes sociales con la lengua meta. Además, estos instrumentos pueden convertirse en recursos muy valiosos para el seguimiento de actividades de aprendizaje y como un medio de evaluación formativa.

## 4. Un caso para ilustrar el marco SMILLA: MyCLOUD

### 4.1. Planificación de la intervención

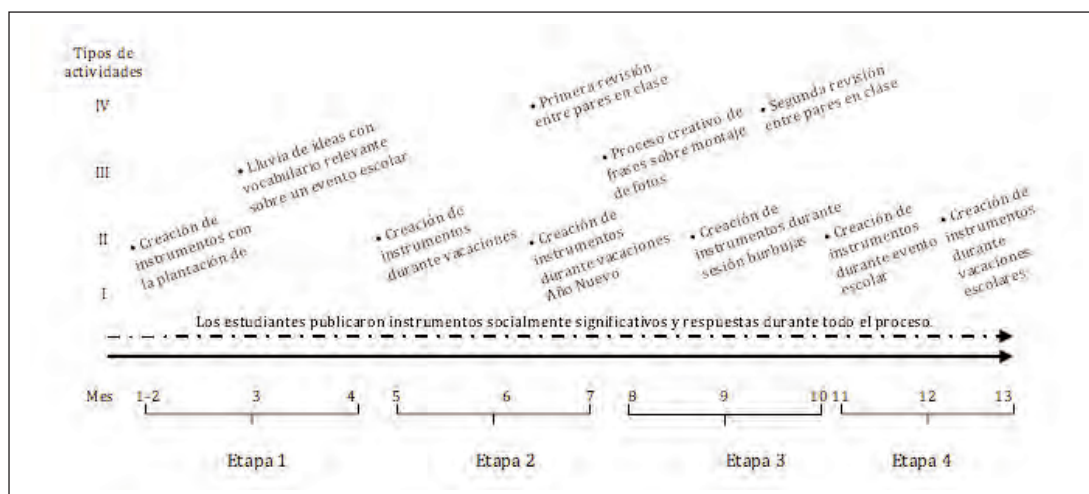
MyCLOUD es un entorno móvil de aprendizaje asistido destinado a estudiantes de primaria de chino L2 en Singapur. Para el proyecto, se diseñó una plataforma alojada en la nube con una interfaz web y una aplicación móvil. La plataforma conectaba el aprendizaje de clase con su posterior aplicación lingüística y con los procesos de reflexión. Estuvo organizada en torno a los siguientes módulos:

- Mi e-libro de texto: versión digitalizada del libro de texto de chino. En este libro electrónico, los estudiantes podían seleccionar y almacenar palabras nuevas que encontraban en el Mictionary (ver más abajo).
- Mictionary: diccionario móvil personalizado para almacenar palabras nuevas aprendidas en el libro o de forma espontánea en su vida diaria. Este instrumento permitía también consultar la pronunciación y el significado de las palabras, y requería que los estudiantes crearan contenido adicional en las redes sociales con las palabras aprendidas. Todo lo cargado en el Mictionary sería automáticamente reproducido también en MyCLOUDNet (ver más abajo), conectando así esfuerzos individuales y sociales, y uniendo espacios de aprendizaje formales e informales.
- MyCLOUDNet: espacio social en que los estudiantes podían crear y compartir autónomamente (por ejemplo, los instrumentos socialmente significativos) en chino, además de lo duplicado en Mictionary. De esta forma, podían tener lugar interacciones espontáneas de los participantes (respuestas socialmente significativas) y revisiones y correcciones lingüísticas (respuestas destinadas al aprendizaje): las primeras para enriquecer el significado y las últimas para asistir a los estudiantes en la corrección de los errores.

El estudio empírico, de trece meses de duración, se desarrolló en una escuela primaria e implicó a 37 estudiantes de tercer curso (nueve años de edad). Se proporcionó a cada estudiante una tablet, conexión 3G de banda ancha, y acceso a la plataforma MyCLOUD. Durante el período de intervención, los investigadores tuvieron encuentros cada quince días con la profesora de chino, Sharon (nombre ficticio), con el fin de revisar las lecciones y el progreso del aprendizaje, así como para diseñar colaborativamente las lecciones sucesivas. Los elementos centrales del marco SMILLA se fueron representando gradual y sistemáticamente en las clases de chino a lo largo de los trece meses en forma de cuatro actividades principales (figura 2).

• Tipo I: fomento de la creación de instrumentos socialmente significativos y creación de respuestas significativas (en sintonía con el itinerario A en la figura 1). A lo largo del período de intervención, Sharon animó a los estudiantes a publicar libremente en las redes contenidos sobre sus experiencias cotidianas, y a responder a las publicaciones de los compañeros de la misma forma que lo harían en una red social auténtica. La profesora no convirtió en ningún momento estas actividades de creación extraescolares en obligatorias, ni utilizó estos instrumentos para evaluaciones formales evitando así formalizar en exceso las tareas de aprendizaje más informales. Para desarrollar esta costumbre entre los estudiantes en una primera etapa, Sharon utilizó estrategias como las que se describen en el párrafo que sigue.

Figura 2. Cronograma del período de intervención.



- Tipo II: utilización eficaz de ocasiones auténticas o diseño de contextos para impulsar la creación de conte-

nidos destinados al aprendizaje (itinerario c). Sharon generó ocasiones específicas para animar a los estudiantes a crear en la red social. Por ejemplo, aprovechó un período de dos meses de vacaciones escolares en el quinto y el decimoprimer mes y las vacaciones de celebración del Nuevo Año chino en el séptimo mes. De forma previa, Sharon proporcionó algunas indicaciones de vocabulario contextualmente relevantes y los estudiantes estuvieron abiertos a compartir sus experiencias en las redes utilizando o no las palabras en cuestión. Además, la profesora diseñó una serie de contextos específicos. En el segundo mes se les animó a plantar brotes de soja en casa y compartir el progreso de sus plantas en las redes. En el noveno mes creó una sesión en clase para hacer burbujas y enseñó a los estudiantes a tomar fotos y escribir un texto utilizando frases complejas que habían aprendido previamente haciendo uso de los conectores. En el décimo mes planificó una sesión al aire libre en un lugar de valor histórico con contenido creado en el momento y después del evento.

- Tipo III: instrumentos destinados al aprendizaje como mediadores o estrategias para atender destrezas específicas (itinerario c). A modo de ejemplo, siendo conscientes de que la mayoría de estudiantes tendían a componer descripciones literales o simples de las fotos que tomaron, Sharon diseñó actividades para elevar su capacidad de generar significado creativo. En el tercer mes, publicó una foto que hizo durante el día de los deportes de la escuela e invitó a los estudiantes a hacer una lluvia de ideas y proponer palabras o expresiones relevantes para el contexto. En el octavo mes, publicó en MyCLOUDNet un montaje con dos fotos de contextos sin ninguna relación aparente e invitó a los estudiantes a componer frases (con la opción de respuesta) que conectaran ambos contextos (figura 3). Después de que un estudiante compusiera una frase sobre el fotomontaje, sus compañeros podrían reformular, ampliar o transformar la misma frase.

Figura 3. Instrumento destinado al aprendizaje creado por el profesor con el fin de facilitar la «composición de frases».



Estudiante A: 小明和小丽把报纸收拾好, 然后放进货车。(Melvin y Li están ordenando los periódicos y metiéndolos en la furgoneta)

Estudiante B: 妈妈和弟弟在帮忙收拾报纸。他们收拾好了, 就把报纸放在车子里。(La madre y el hermano pequeño están ordenando los periódicos. Después, colocan los periódicos en la furgoneta. (parafraseando la intervención del Estudiante A)

Estudiante C: 这个家庭因为被坏人给骗了, 没有钱, 所以每天去捡旧报纸, 放进货车里。(Esta familia fue estafada y ahora son pobres. Por eso, tienen que ordenar los periódicos cada día y meterlos en la furgoneta) (extensión del significado de las frases anteriores)

Estudiante D: 这辆货车不小心撞倒了草地上的一堆报纸。好心的妈妈和儿子在帮忙收拾报纸。(La furgoneta chocó accidentalmente con una pila de periódicos en la hierba. La madre y su hijo, de buen corazón, ayudaron a ordenar los periódicos) (recontextualización)

- Tipo IV: selección de instrumentos socialmente significativos para la revisión por pares en pequeños grupos (itinerario b). Estas actividades guiadas por el profesor se llevaron a cabo en dos ocasiones con el objetivo de reforzar las competencias de revisión a través de MyCLOUDNet fuera de la escuela. La primera actividad se desarrolló en el séptimo mes. Sharon seleccionó varios instrumentos socialmente significativos y enseñó a los aprendices a corregir errores en el uso del vocabulario y de la gramática en pequeños grupos. La segunda actividad tuvo lugar al mes siguiente, y consistió en un conjunto de instrumentos más largos asignados a grupos de estudiantes. Los estudiantes tenían que revisar estos instrumentos no solo a nivel de gramática y de vocabulario, sino también en términos de riqueza del contexto, y la conexión contextual entre el texto y la imagen. Además de desarrollar las competencias de corrección colaborativa, las actividades también fomentaron la toma de conciencia por parte de los alumnos de cara a futuras revisiones. En ambas actividades, los instrumentos socialmente significativos se transformaron en instrumentos destinados al aprendizaje. Después se animó a los autores de estos instrumentos a revisar los textos en función de los comentarios de los compañeros.



## 4.2. Análisis de datos y resultados

Debido a la concepción conceptual de este artículo y por limitaciones de extensión, no procederemos a detallar en profundidad el método de investigación y los resultados empíricos, sino que nos centraremos en las evidencias obtenidas que resultan esenciales para demostrar la efectividad del modelo. En esencia, la intervención total de trece meses se dividió en cuatro etapas (tres meses por etapa, a excepción de la primera etapa que duró cuatro). Se llevó a cabo el análisis de las redes sociales creadas durante las diferentes etapas para descubrir la tendencia de la actividad de los aprendices en MyCLOUD. Como resultado, se determinaron las siguientes medidas estadísticas como indicadores del efecto en el aprendizaje:

- Puntuación media del instrumento: todos los instrumentos creados por los estudiantes fueron medidos por dos investigadores en una escala de 1 a 5 con una rúbrica desarrollada por Sharon y los investigadores para evaluar a los estudiantes en la consecución de una tarea, en la expresión y en la adecuación lingüística (Liu, Wong, Toh, & Li, 2015). La puntuación media de todos los instrumentos se calculó etapa por etapa para evaluar sus cualidades generales como instrumentos.

- Longitud media de los enunciados (MLU): se calculó dividiendo el número de palabras por el número de enunciados (por ejemplo, el número acumulado de frases completas en los instrumentos diseñados por los estudiantes). Este indicador se consideró como adecuado para determinar la maduración lingüística (Bennett-Kastor, 1988). Al igual que la puntuación media, se consideró como indicador de la calidad de los instrumentos diseñados por los estudiantes (y también como un indicador de la longitud media de sus obras).

- Número de instrumentos socialmente significativos e instrumentos destinados al aprendizaje: clasificamos los instrumentos en dos categorías con el objetivo de poder trazar las variaciones en la cantidad de ambas categorías a lo largo de las cuatro etapas y los diferentes elementos que se fueron introduciendo en los distintos puntos del proceso. Por ello, las estadísticas pueden tratarse como indicadores del efecto de los elementos de intervención (detalles ampliados más adelante).

- Número de respuestas socialmente auténticas y respuestas destinadas al aprendizaje: de forma similar, clasificamos las respuestas de los estudiantes en dos categorías y analizamos las estadísticas de la misma forma que se detalla en el punto anterior.

La tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas de las actividades SMILLA etapa por etapa. En efecto, se produjeron mejoras significativas en todos los aspectos recogidos en la tabla 1 en los dos últimos periodos en comparación con las dos primeras etapas. Se produjo una leve disminución en el número de instrumentos y respuestas en la etapa 4 en comparación con la etapa 3, principalmente debido a las vacaciones escolares del decimoprimer mes, que duraron un mes entero. Sin embargo, en la etapa 4 en comparación con la etapa 3, se produjo un palpable aumento de la calidad de los instrumentos (en términos de puntuación media), un incremento de la predisposición de los estudiantes a participar en las interacciones desencadenadas por los instrumentos (en términos de número y porcentaje

**Tabla 1. Estadísticas de la actividad de los estudiantes en MyCloud a lo largo de las cuatro etapas**

|  | Etapa 1   | Etapa 2    | Etapa 3     | Etapa 4     | Total       |
|--|-----------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Número de instrumentos socialmente significativos (tipo I) (entre paréntesis, número de instrumentos seleccionados como de aprendizaje intencionado (tipo IV)) | 33 (0)    | 105 (6)    | 362 (16)    | 307 (0)     | 807 (24)    |
| Número de instrumentos de aprendizaje intencionado creados por los estudiantes   | 44        | 46         | 81          | 65          | 236         |
| Número total de instrumentos creados por los estudiantes   | 77        | 151        | 443         | 372         | 1043        |
| Longitud media de los enunciados   | 7,1       | 13,0       | 13,2        | 17,8        | 14,7        |
| Puntuación media de los instrumentos   | 3,11      | 3,01       | 3,20        | 3,60        | 3,28        |
| Número de instrumentos con respuesta (entre paréntesis, porcentaje total de instrumentos)  | 4 (0,05%) | 14 (0,09%) | 215 (48,5%) | 290 (78,0%) | 523 (50,1%) |
| Número de respuestas socialmente significativas  | 7         | 30         | 956         | 645         | 1638        |
| Número de respuestas de aprendizaje intencionado (la mayoría corrección entre pares en relación con el tipo IV)  | 0         | 3          | 79          | 128         | 210         |
| Número total de respuestas   | 7         | 33         | 1035        | 773         | 1848        |


de instrumentos con respuestas) y de la corrección entre pares (en términos de número de respuestas de aprendizaje intencionado).

| Etapa 1  | Etapa 2   | Etapa 3  | Etapa 4  |
|--|---|--|--|
|  <p>我在吃生日蛋糕，很好吃。<br/>Comiéndome la tarta de cumpleaños. Está buenísima.</p> |  <p>我做功课地时候，我很累就不小心睡觉。<br/>Estoy cansado y me quedo dormido mientras hago los deberes.</p> |  <p>这是我阿姨送给我的柠檬饼干。柠檬饼干很好吃，是我最喜欢吃饼干。我希望阿姨可以每天送我柠檬饼干。<br/>Galletas de limón regalo de mi tía. Están buenísimas, son mis galletas preferidas. Ojalá mi tía me regalara galletas de estas todos los días.</p> |  <p>这是我今天去的哈利波特展览。我跟爸爸妈妈去哈利波特展览。这个照片工作人员帮我们拍的，因为在哈利波特展览不可以自己拍照。他们拍完后我们就从哈利波特展览买照片。哈利波特展览很好玩又很有趣，有很多东西在那边。可是如果我的姐姐来就会更好，因为她很累所以不想来。在那里可以买很多东西，我买哈利波特的眼镜。如果我以后有机会来多一次，我一定会来的。<br/>Exposición de Harry Potter que he visitado hoy con mis padres. Esta foto nos la hicieron los de la Expo porque no permiten a los visitantes hacerlas ellos mismos. Después compramos la foto. La Expo es divertida e interesante, hay muchas cosas que ver. Eso sí, sería mejor si mi hermana hubiera podido venir con nosotros. No pudo porque estaba cansada. Pudimos comprar un montón de cosas. Yo me compré unas gafas de Harry Potter. Me gustaría volver a la Expo si puedo.</p> |

Figura 4. Cuatro instrumentos socialmente auténticos creados por el mismo estudiante en las diferentes etapas con su correspondiente traducción. [En la versión original la traducción es chino-inglés].

Esta imagen ejemplifica un instrumento socialmente significativo creado por el mismo estudiante a lo largo de las cuatro etapas, y nos proporciona a la vez pistas importantes sobre el desarrollo en la dinámica del entorno de las redes sociales. En las primeras fases, los estudiantes no estaban familiarizados con el uso de las redes y consideraban este tipo de actividades como un ejercicio de creación de frases. De ahí que tendieran a publicar contenidos compuestos por frases simples y con contextos menos interesantes (con una longitud media de enunciados de 7,1 en la etapa 1, como puede apreciarse en el ejemplo de la Etapa 1 en la figura 4). Además, en este momento los estudiantes no se implicaban tampoco en las respuestas a las publicaciones de sus compañeros, por ello el nivel de interacción social era aún muy bajo. A pesar de ello, Sharon no les forzó a producir contenido de mayor calidad, sino que se propuso promover una participación informal y distendida, y permitir a los estudiantes «experimentar» con el uso del chino sin «miedo» (por ejemplo, actividades centradas en el significado del Tipo II, o la plantación de semillas en casa, que produjo la mayoría de los 44 contenidos de aprendizaje intencionado de la etapa 1).

A lo largo de todo el proceso, cada vez más estudiantes se animaron a compartir sus vivencias reales de fuera de la escuela, lo que supuso un incremento en el número de instrumentos socialmente significativos (362 y 307 del total en las etapas 3 y 4 respectivamente). A medida que fue avanzando el proceso, los contenidos se fueron acumulando y Sharon comenzó a introducir actividades del tipo III y IV para trabajar la competencia lingüística de los estudiantes, así como la corrección entre pares y la ampliación de significado (focalizando simultáneamente en el significado y en la forma). Como consecuencia, se crearon contenidos de mejor calidad, mayor extensión y más ricos contextualmente (con una puntuación media de 3,6 y longitud media de enunciados de 17,8 en la etapa 4, como se aprecia en la figura 4). De la misma manera, se produjeron más interacciones socialmente auténticas y se registró un mayor índice de corrección entre pares en las dos últimas etapas (1.631 respuestas socialmente auténticas, y 181 correcciones de un total de 207 respuestas de aprendizaje intencionado). La figura 5 muestra un ejemplo de interacción desencadenada por una publicación que tuvo lugar en el noveno mes (etapa 3), con una interacción de respuestas socialmente significativas y respuestas de aprendizaje intencionado.



□是□茶。我□然没有喝□，可是□起来很香，如果我有机会□□，我就会很高□。  
(Té negro. Aunque no lo he probado nunca, me huele bien. Si tengo la posibilidad de probarlo, me encantará)  
[contenido socialmente significativo]

Student A: 写的很完整。  
Estudiante A: (Lo que has escrito es bastante comprensible). [Respuesta de aprendizaje intencionado- revisión entre pares].

Student B: 如果你要□的□，我可以□你我的茶包。  
Estudiante B: (Si quieres probarlo te doy mi bolsita de té). [Respuesta socialmente significativa].

Author: 不可以。我的□□我不可以喝茶。因□如果我喝，我不可以睡□。因□茶有 caffeine  
Autor: Cafeína (No, mi madre dice que no puedo beber té, y que si lo hago no podré dormir porque tiene cafeína).  
[Respuesta socialmente significativa].

Student C: Caffeine □文叫“咖啡因”。  
Estudiante C: Cafeína (Caffeine) se dice [caracteres chinos] en chino. [Respuesta de aprendizaje intencionado-traducción].

Student D: 不是“□然”，是“□然”。  
Estudiante D: (No se dice «aunque», es «aunque»). [Respuesta de aprendizaje intencionado-corrección de la palabra usada en una publicación socialmente significativa].

Student B: 茶没有咖啡因，咖啡才有咖啡因。  
Estudiante B: (El té no contiene cafeína, solo el café) [Respuesta socialmente significativa].

Student E: 我也有□茶  
Estudiante E: (Yo también tengo té negro) [respuesta socialmente significativa].

Student B: 当然啦！你是我的姐姐，怎么会没有呢？  
Estudiante B: (¡Pues claro! [Es que] eres mi hermana). [Respuesta socialmente significativa; ambos estudiantes, B y E, son gemelos].

Figura 5: Ejemplo de interacción entre estudiantes en el octavo mes del estudio.

Las dos actividades de corrección entre pares que se llevaron a cabo en los meses séptimo y décimo (tipo IV), provocaron un mayor número de respuestas. Después de la primera actividad, los estudiantes comenzaron a realizar correcciones (como se aprecia en las etapas 2 y 3), aunque limitadas a pequeñas puntualizaciones de puntuación y vocabulario, y traducciones aisladas de inglés a chino. En la segunda actividad, que tuvo lugar en el último mes de la etapa 3, Sharon puso un mayor énfasis en trabajar la corrección gramatical entre pares, en las actividades de reformulación y de ampliación del contexto. Como consecuencia, comenzaron a producirse revisiones on-line de estos aspectos en la etapa 4 (34 de las 128 respuestas de aprendizaje intencionado en esta etapa pertenecen a estas categorías). Se defiende por ello que este tipo de actividades de corrección entre pares produjo una influencia positiva que afectará las futuras creaciones y publicaciones de los estudiantes, en tanto que ellos serán más conscientes, e intentarán evitar las posibles limitaciones a la hora de producir nuevos textos.

## 5. Conclusiones

En las tres últimas décadas hemos observado cambios de paradigma en los distintos enfoques de aprendizaje de lenguas extranjeras, pasando del conductismo y el dominio del contenido a la contextualización y la comunicación, así como una tendencia reciente hacia la integración de contenido, contexto y socialización, en la que el aprendizaje de lenguas y su aplicación están interconectados y entrelazados, especialmente en escenarios socialmente significativos. Estamos asistiendo al paradigma emergente del lenguaje continuo y «sin costuras», que puede constituir un principio de diseño global en el que sea posible entrelazar contenido, contexto y socialización, por un lado, y el aprendizaje, su aplicación y la reflexión por otro, todo unido desde un enfoque holístico, más allá del tiempo y del contexto, en los procesos de aprendizaje y desarrollo de la L2. Las redes sociales, en especial el microblogging, constituyen una figura de mediación apropiada para aunar todas estas facetas. En este sentido, este artículo propone el marco SMILLA como un conjunto de estrategias interconectadas de diseño y aprendizaje para facilitar todos esos

múltiples caminos que llevan al aprendizaje de lenguas. La relación entre aprendizaje de lenguas y uso de la lengua no puede ser en ningún caso causal, sino que debe entenderse como un fenómeno cíclico y recíproco. Se presenta por ello el diseño de una aplicación, MyCLOUD, como modelo de aplicación del marco SMILLA. Los resultados sugieren la eficacia potencial del diseño, dotando gradualmente a los aprendices de L2 de las herramientas necesarias para convertirse en usuarios activos de esa lengua meta en contextos socialmente significativos, y convirtiéndolos en aprendices capacitados para la autorreflexión sobre la forma y el significado del uso de la lengua sin la necesidad del apoyo permanente del profesor.

No obstante, el estudio de MyCLOUD posee ciertas limitaciones, en tanto que ha sido aplicado únicamente en escuelas primarias de chino como segunda lengua en Singapur y a través de una plataforma propia. Otro posible inconveniente del proyecto es la responsabilidad que se le otorga al profesor a la hora de tener que comprender la noción de aprendizaje holístico y poseer la habilidad para diseñar y aplicar sistemáticamente todas las actividades de diverso registro en un período largo de tiempo. Por esto, para probar el carácter generalizable del marco SMILLA, deberían desarrollarse nuevos estudios con aprendices de otras lenguas y de distintos grupos de edad, en condiciones socioculturales diferentes, y tal vez con plataformas más accesibles, como Facebook o Twitter. Existe también la necesidad de desarrollar un programa de desarrollo profesional para profesores para asegurar la implementación eficaz del programa de aprendizaje SMILLA.

### Referencias

- Ansarimoghaddam, S., Tan, B.H., Yong, M.F., & Kasim, Z.M. (2012). Recent Development of Wiki Applications in Collaborative Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2035-2044. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.10.2035-2044>
- Barron, B. (2006). Interest and Self-sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bennett-Kastor, T. (1988). *Analyzing Children's Language: Methods and Theories*. New York: Basil Blackwell.
- Boas, I.V. (2011). Process Writing and the Internet: Blogs and Ning Networks in the Classroom. *English Teaching Forum*, 49, 26-33.
- Boström, A.K. (2002). Informal Learning in a Formal Context: Problematising the Concept of Social Capital in a Contemporary Swedish Context. *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 510-524. <https://doi.org/10.1080/0260137022000016730>
- Canagarajah, A.S., & Wurr, A.J. (2011). Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. *The Reading Matrix*, 11(1), 1-15.
- Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M., & Meyer, I. (2010). Microblogs in Higher Education - A Chance to Facilitate Informal and Process-oriented Learning. *Computers & Education*, 55, 92-100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.006>
- Edwards, R., & Miller, K. (2007). Putting the Context into Learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 263-274. <https://doi.org/10.1080/14681360701601887>
- Felea, C., & Stanca, L. (2010). Wiki Tools and English for Academic Purposes-Fostering Collaborative and Autonomous Learning in Higher Education. *Revista de Informática Social*, 14, 55-65.
- Freeman, D.E., & Freeman, Y.S. (2001). *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge. [https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.02802\\_1.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.02802_1.x)
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Old Communication, New Literacies: Social Network Sites as Social Learning Resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 1130-1161. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01484.x>
- Hung, D., Lee, S.S., & Lim, K.Y.T. (2012). Authenticity in Learning for the Twenty-first Century: Bridging the Formal and the Informal. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1071-1091. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9272-3>
- Kukulska-Hulme, A. (2015). Language as a Bridge Connecting Formal and Informal Language Learning through Mobile Devices. In L.H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 281-294). Springer. doi: [https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_14)
- Kukulska-Hulme, A., Traxler, J., & Pettit, J. (2007). Designed and User-generated Activity in the Mobile Age. *Learning Design*, 2(1), 52-65. <https://doi.org/10.5204/jld.v2i1.28>
- Lafford, B. A. (2009). Toward an Ecological CALL: Update to Garrett (1991). *The Modern Language Journal*, 93, 673-696. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00966.x>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Levy, M., & Kennedy, C. (2005). Learning Italian Via Mobile SMS. In A. Kukulska-Hulme, & J. Traxler (Eds.), *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers* (pp. 76-83). London: Taylor & Francis.
- Lewis, S., Pea, R., & Rosen, J. (2010). Beyond Participation to Co-creation of Meaning: Mobile Social Media in Generative Learning Communities. *Social Science Information*, 49(3), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0539018410370726>
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Liu, M., Wong, L.H., Toh, Y., & Li, Y. (2015). The Development of a Holistic Rubric for the Assessment of Students' Social Media Artifacts in a Self-directed Seamless Language Learning Environment (pp. 90-96). In *Proceedings of Global Chinese Conference on Computers in Education 2015*. Taipei, Taiwan.

- Liu, Y., & Zhao, S. (2008). *Coding the Transformation of Chinese Pedagogical Practices in Singapore Primary Schools: A Study of Experiment*. The American Educational Research Association (AERA) 2008 Annual Meeting, New York, USA.
- Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295. <https://doi.org/10.2307/3587464>
- Silva, T. (1993). Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- Tedick, D.J., & Walker, C. L. (2009). From Theory to Practice: How do We Prepare Teachers for Second Language Classrooms? *Foreign Language Annals*, 28(4), 499-517. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00823.x>
- Thompson, G. (1996). Some Misconceptions about Communicative Language Teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.9>
- Wei, L. (2012). Construction of Seamless English Language Learning Cyberspace Via Interactive Text Messaging Tool. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1590-1596. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.8.1590-1596>
- Widdowson, H.G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-715. <https://doi.org/10.2307/3588001>
- Williams, J. (2005). *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. New York: McGraw Hill.
- Wong, L.H., Chai, C.S., & Aw, G.P. (2015). What Seams do we Remove in Learning a Language: Towards a Seamless Language Learning Framework. In L.H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 295-318): Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_15)
- Wong, L.H., Chai, C.S., Aw, G.P., & King, R.B. (2015). Enculturating Seamless Language Learning through Artifact Creation and Social Interaction Process. *Interactive Learning Environments*, 23(2), 130-157. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1016534>
- Wong, L.H., Chen, W., Chai, C.S., Chin, C.K., & Gao, P. (2011). A Blended Collaborative Writing Approach for Chinese L2 Primary School Students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1208-1226. <https://doi.org/10.14742/ajet.913>
- Wong, L.H., Chin, C.K., Tan, C.L., & Liu, M. (2010). Students' Personal and Social Meaning Making in a Chinese Idiom Mobile Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 13(4), 15-26.
- Wong, L.H., & Looi, C.K. (2010). Vocabulary Learning by Mobile-assisted Authentic Content Creation and Social Meaning-making: Two Case Studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 421-433. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00357.x>
- Yunus, M.M., Salehi, H., & Chen, C. (2012). Integrating Social Networking Tools into ESL Writing Classroom: Strengths and Weaknesses. *English Language Teaching*, 5(8), 42-48. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n8p42>
- Zou, B., Wang, D., & Xing, M. (2016). Collaborative Tasks in Wiki-based Environment in EFL Learning. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1000-1016. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1121878>