Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 985-999

Una aproximación a las creencias de los aprendientes de ELE en torno al impacto de WhatsApp en la Coconstrucción de la identidad de grupo

María Sanz Ferrer
Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España)

1. Introducción

Desde su creación en 2009, más de un billón de usuarios se han descargado WhatsApp. Esto significa que si se dispusiera a todos los usuarios de WhatsApp, uno al lado del otro, dándose las manos en cadena, darían la vuelta a la Tierra 39 veces. Por el gran volumen de usuarios que ha captado esta aplicación, no es de extrañar que WhatsApp haya suscitado el interés de múltiples investigadores.

Desde el contexto enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), se lleva a cabo un estudio de caso con el propósito de realizar una aproximación a las creencias de los aprendientes en torno al impacto de WhatsApp en la Coconstrucción de la identidad de grupo. Los datos proceden de la tesis doctoral de Sanz Ferrer (en curso), y el trabajo que aquí se presenta se enmarcan en el proyecto de investigación *Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo* (ref.: EDU2016-75874-P; acrónimo: ECODAL, dirigido por Carmen López Ferrero), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO) español, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, Convocatoria 2016.

En el presente trabajo se expone el estado de la cuestión, en el que se recogen investigaciones que han tratado diferentes cuestiones sobre el uso de WhatsApp en el ámbito escolar o académico; a continuación, se presentan los objetivos y preguntas de investigación y, seguidamente, se define el marco teórico sobre el que se sustenta el trabajo. Después, se presenta el corpus y la metodología de investigación y se procede al correspondiente análisis de datos y discusión.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Estado de la cuestión

Como se ha mencionado previamente, este trabajo versa sobre el impacto de WhatsApp en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto por lo que el estado de la cuestión lo conforman trabajos que han analizado el papel de WhatsApp en el ámbito de la educación (independientemente de la disciplina). A partir de las referencias consultadas se ha elaborado una tabla (Tabla 1), que está organizada del siguiente modo: en la columna de la izquierda, se mencionan los estudios publicados en el ámbito de la educación, dispuestos en orden alfabético según el apellido de los autores. Por otro lado, en la fila superior se recogen, de forma muy sintetizada, los temas de investigación que han abordado los diferentes autores en sus respectivos trabajos: los usos de WhatsApp, el lenguaje de WhatsApp, el contraste entre WhatsApp y los SMS, WhatsApp en el aprendizaje colaborativo, el impacto de WhatsApp en la motivación de los estudiantes, la relación entre WhatsApp y los resultados académicos, WhatsApp en el aprendizaje de ELE, el impacto de WhatsApp en la relación entre profesores y alumnos y, finalmente, el impacto de WhatsApp en la identidad de grupo:

Tabla 1
Estado de la cuestión elaborado a partir de las preguntas de investigación que han abordado diferentes investigadores[1]

	USOS	LENGUAJE	vs SMS	AP. COLAB.	MOTIVACIÓN	RESULTADOS	ELE	PROF-ALUM.	ID. GRUPO
Ahad y Ariff Lim (2014)	✔								
Bansal y Joshi (2014)				✔				✔	
Bouhnik y Deshen (2014)	✔	✔						✔	✔
Church y de Oliveira			✔						
Gutiérrez Colon *et al.* (2013)					✔	✔			
Salem (2013)		✔							
Sanz Gil (2013)									✔
Vázquez Cano *et al.* (2015)		✔							
Yeboah y Ewur (2014)	✔					✔			

1 En este trabajo no se tienen en consideración aquellos estudios que han explorado el impacto de diferentes plataformas de mensajería instantánea (AOL, etc.), entre los que se pueden mencionar los siguientes: Cifuentes y Lents, 2011; Doering, Lewis, Veletsianos y Nichols-Besel (2008); Nicholson, 2002. Las publicaciones de estos y otros autores, no obstante, sí se revisan en nuestra tesis doctoral (en curso).

EXEMPLAR AUTORA USC

Como se desprende de la Tabla 1, el subtema más explorado (la columna que más casillas sombreadas acumula) son los usos de WhatsApp, puesto que muchos investigadores se han cuestionado para qué emplean WhatsApp los estudiantes. El siguiente tema que más interés ha suscitado es el lenguaje en WhatsApp, abordado por Bouhnik y Deshen (2014), Salem (2013), y Vázquez Cano, Mengual-Andrés y Roig-Vila (2015) a través de trabajos principalmente descriptivos en los que discuten el uso de abreviaturas, *emojis*, etc.

En la Tabla 1 también se observa que algunos investigadores han explorado múltiples preguntas de investigación en sus trabajos, mientras que otros se han concentrado en un aspecto en particular. Por ejemplo, Salem (2013) describe en su trabajo el lenguaje que se emplea en WhatsApp, y se interesa por la interrelación entre ortografía, vocabulario (en inglés) y el tiempo que dedican los usuarios a WhatsApp, mientras que Bouhnik y Deshen (2014) formulan preguntas de investigación acerca de cuatro áreas distintas.

Las conclusiones a las que han llegado los trabajos que se presentan en la Tabla 1 son las siguientes: en primer lugar, WhatsApp facilita la interacción (tanto entre profesores y estudiantes como entre estudiantes); en segundo lugar, varios autores han referido una correlación entre el tiempo dedicado a WhatsApp y los resultados académicos, y se ha detectado que la interacción en WhatsApp empobrece la ortografía y el vocabulario de los usuarios. Y, finalmente, en cuanto al aprendizaje colaborativo, los trabajos publicados señalan que WhatsApp puede facilitar el intercambio de materiales entre estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, se ha observado que en la mayoría de los trabajos que conforman el estado de la cuestión se ha adoptado una metodología cuantitativa, y que, si bien algunos autores han trabajado con datos cuantitativos y cualitativos, no tenemos conocimiento de ningún trabajo en el que se triangulen.

Tabla 2

Metodología empleada en los trabajos de investigación que conforman el estado de la cuestión

	REV. BIBLIOGRÁFICA	CUANTITATIVA	CUALITATIVA	TRIANGULACIÓN
Ahad y Ariff Lim (2014)		✔		
Bansal y Joshi (2014)		✔	✔	
Bouhnik y Deshen (2014)			✔	
Church y de Oliveira (2013)		✔	✔	
Gutiérrez Colon *et al.* (2013)		✔		
Salem (2013)		✔	✔	
Sanz Gil (2013)		✔		
Vázquez Cano *et al.* (2015)		✔		
Yeboah y Ewur (2014)	✔	✔	✔	

EXEMPLAR AUTORA USC

Por todo lo expuesto, con esta investigación se hacen las siguientes aportaciones: i) metodología mixta, con triangulación de datos; ii) aproximación a los datos desde la teoría sociocultural y el análisis de la conversación; iii) preguntas de investigación específicamente relacionadas con el ámbito de ELE.

3. Objetivos y pregunta de investigación

El macroobjetivo que impulsa nuestra tesis doctoral en curso, en la que se enmarca el presente trabajo, es el de comprender el papel que juegan algunos medios como WhatsApp –cuando los estudiantes los utilizan de forma espontánea– en sus procesos de aprendizaje. Este macroobjetivo, a su vez, se puede concretar en diferentes objetivos específicos de investigación y, en particular, este trabajo se centra en establecer las creencias de los aprendientes de ELE en lo que se refiere al impacto de WhatsApp en la Coconstrucción de identidad de grupo.

Estrechamente relacionada con el objetivo de investigación se encuentra la siguiente pregunta: ¿qué impacto creen los aprendientes de ELE que tiene WhatsApp en la Coconstrucción de la identidad de grupo? Para dar respuesta a esta pregunta, se ha establecido el marco teórico y la metodología que se describen en los apartados siguientes.

4. Marco teórico

El marco teórico sobre el que se sustenta esta investigación está formado por tres ejes: por un lado, la teoría sociocultural; por otro, los estudios sobre creencias, pensamientos y saberes; y, finalmente, la teoría de la identidad social.

La teoría sociocultural constituye un marco adecuado para este trabajo porque se parte del supuesto de que los pensamientos de los alumnos han sido coconstruidos y mediados a través de interacciones en grupo. Así pues, un concepto clave es la *mediación*. De acuerdo con Lantolf (2000: 1), «the most fundamental concept of sociocultural theory is that the human mind is *mediated.* […] Humans use symbolic artifacts to establish an indirect, or *mediated*, relationship between ourselves and the world».[2] Y esto es porque, como afirmaba Vygotsky (1989), a través de la interacción social, el ser humano logra hacer unos procesos psicológicos que no podría hacer si estuviera solo o aislado. Otro concepto clave es el de *agentividad*.

2 El concepto fundamental de la teoría sociocultural es que la mente humana es mediada. [...] Los humanos usamos artefactos simbólicos para establecer una relación indirecta, o *mediada*, entre nosotros y el mundo» [traducción de la autora].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A pesar de que hay varias definiciones de agentividad, se sigue aquí la de Ahearn (2001), autora que considera que la agentividad es la capacidad sociocultural mediada de actuar en el mundo. Muy relacionado con la agentividad cabe mencionar el concepto de *identidad* que, de acuerdo con Van Lier (2008), puede definirse como un producto o manifestación de la agentividad.

El segundo eje del marco teórico –los estudios sobre pensamiento–, parte del constructo *BAK*, elaborado por Woods (1996). Según Woods, creencias, suposiciones y conocimiento (*Beliefs, Assumptions y Knowledge*) no se pueden diferenciar, sino que son distintos puntos de un continuo, y estos puntos pueden incluso llegar a solaparse. Sin embargo, y a pesar de coincidir con la visión de Woods (1996), para el análisis que se lleva a cabo en este estudio se ha trabajado con el constructo *CRS* –creencias, representaciones y saberes–; un constructo que propuso en el año 2000 el Grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona (véase Fons *et al.*, 2014). Si bien el *CRS* proviene de las propuesta de Woods (1996), el modelo del grupo PLURAL incluye las representaciones –algo que el Grupo PLURAL emplea para analizar creencias de docentes, aunque resulta también adecuado para la aproximación a las creencias coconstruidas de los estudiantes–. De acuerdo con este grupo de investigación, en los sistemas de *CRS*, «las *creencias* operan como elementos personales, las *representaciones* como nociones elaboradas y compartidas por un grupo social o una cultura docente y los *saberes* como opiniones convencionalmente aceptados» (Fonts, 2014: 454).

Por lo que al análisis datos se refiere, el Grupo PLURAL, desde el enfoque etnográfico, se aproxima a los datos a través del análisis del discurso en interacción (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Con esta metodología pueden analizar «tanto lo que dicen los entrevistados como la manera en que lo dicen» (Fonts, 2014: 458). Dentro del análisis del discurso en interacción, son relevantes las tres dimensiones que distinguen: interlocutiva, temática y enunciativa. De estas tres dimensiones, cabe destacar la temática, que «busca las palabras clave que se aglutinan alrededor de un tópico, sus contextos y su relación con otros elementos semánticos a partir de las cuales confeccionamos *constelaciones semánticas*» (Fons y Palou, 2014).

El tercer eje clave del marco teórico es el de la identidad de grupo; un ámbito que se aborda en este trabajo desde la teoría de la identidad social. Esta teoría fue primero definida por Tajfel (1972) y procede de conceptos que habían desarrollado Mead –en sus estudios de pragmática– y Vygotsky. Así, Tajfel (1972: 292) define la identidad de grupo como «the individual's knowledge that he belongs to certain social groups together with some emotional and value significance to him of this group membership».[3]

3 El conocimiento que tiene el individuo de formar parte de ciertos grupos sociales junto con cierto significado emocional y de valor que esta membresía le supone [traducción de la autora].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Llegado a este punto, es pertinente reflexionar sobre qué es un grupo. A pesar de que hay varias definiciones al respecto, se recoge aquí la de uno de los discípulos de Tajfel: Michael Hogg. Según Hogg (2004: 252), un grupo social está formado por miembros que comparten la misma identidad social, y que se identifican de la misma manera:

> A social group is a collection of more than two people who have the same social identity – they identify themselves in the same way and have the same definition of who they are, what attributes they have, and how they relate to and differ from specific outgroups.[4]

5. Corpus y metodología de investigación: un estudio de caso

Los datos de nuestra tesis doctoral (en curso) –así como los de este trabajo– se enmarcan en un estudio de caso. Según Stark y Torrance (2005: 33), «case study assumes that 'social reality' is created through social interaction, albeit situated in particular contexts and histories, and seeks to identify and describe before trying to analyze and theorize».[5] En este trabajo se entiende, pues, que a través de la interacción social se crea una realidad social –que constituye, a su vez, el objeto de estudio de la investigación–.

La que se define a continuación es la realidad social que conforma el objeto de estudio: en el verano de 2015, confluyeron dieciséis estudiantes de diferentes nacionalidades en un curso de español como lengua extranjera. En concreto, los estudiantes iban a cursar un MBA (*Máster in Business Administration*) en una escuela de negocios española. Antes de que empezara el programa, los estudiantes tenían la oportunidad de realizar un curso intensivo de español (60 horas lectivas en 10 días). El grupo de alumnos que inspiró este estudio de caso se encontraba en el nivel más bajo (principiantes absolutos). Aunque el inglés funcionaba entre ellos como lengua de intercambio (hablar inglés es un requisito del MBA), los estudiantes hablaban diferentes L1 (hindi, japonés, alemán, etc.)

En este contexto se creó una realidad social que emergía de la interacción entre los participantes y que pronto trascendió las paredes del aula y llegó a los

4 Un grupo social es un conjunto de más de dos personas que tiene la misma identidad social –se identifican a ellos mismos de la misma manera y comparten la misma definición de quiénes son, qué atributos tienen, y cómo se relacionan, y difieren de otros grupos específicos que les son ajenos [traducción de la autora].

5 «el estudio de caso parte de la base de que la "realidad social" se crea a través de la interacción social, aunque situada en contextos e historias particulares, y busca identificar y describir antes de intentar analizar y teorizar» [traducción de la autora].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

teléfonos móviles de los estudiantes a través de una *app*: tres días después de que empezara el curso, los alumnos abrieron un grupo de WhatsApp de forma espontánea.

De los dieciséis participantes se presentan aquí –bajo pseudónimo, de acuerdo con la LOPD 15/1999– a cuatro que son especialmente relevantes, puesto que son aquellos a los que se entrevistó en profundidad: Aakash, Ingrid, Yamal y Julie. En concreto, en este trabajo se expone un ejemplo de análisis y triangulación con datos del corpus de Julie.

El enfoque metodológico de la etnografía que, como explica Watson-Gegeo (1988: 576), «is the study of people's behavior in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behaviour»[6], puede ser adecuado para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en el segundo apartado del presente trabajo. Además, se ha adoptado en este trabajo una perspectiva émica que, de acuerdo con Duranti (2000: 238), «favorece el punto de vista de los miembros de la comunidad que se estudia y, por lo tanto, trata de describir cómo ellos le otorgan significado a un determinado acto.» Se considera que la perspectiva émica es adecuada porque la interpretación de los propios participantes constituye una pieza clave en esta investigación.

Como se ha expuesto previamente, para este trabajo se ha contado con instrumentos cuantitativos y cualitativos que se encuentran en constante interrelación. Los instrumentos utilizados son los siguientes: un cuestionario (al que han respondido catorce participantes), dos *focus groups*, una primera ronda de entrevistas en profundidad (a los cuatro participantes mencionados previamente –Ingrid, Julie, Yamal, Aakash–), y una segunda ronda de entrevistas, realizada un año más tarde, a estos mismos participantes.

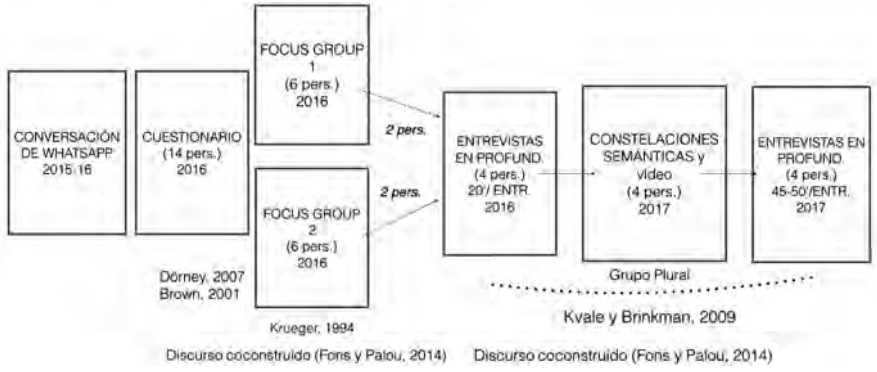

Figura 1. *Proceso de elicitación de datos*

6 «es el estudio del comportamiento de la gente en contextos naturales y continuos, y pone el foco en la interpretación cultural del comportamiento» [traducción de la autora].

EXEMPLAR AUTORA USC

Para llegar a realizar una aproximación a las creencias de cada uno de los participantes, se siguieron los siguientes pasos: en primer lugar, se llevó a cabo una reunión con todos los participantes del grupo de WhatsApp, y se les invitó a participar en el estudio. A tal fin, se solicitó que firmaran la autorización de recogida de datos. Después, los participantes facilitaron a la investigadora el acceso a su conversación de WhatsApp. Teniendo en cuenta los aspectos más relevantes de la conversación, se elaboró un cuestionario (con preguntas abiertas y cerradas - escala de Likert-). Esta primera versión del cuestionario se pilotó con un grupo de alumnos universitarios de perfil similar. Una vez realizadas las modificaciones oportunas, se administró la versión definitiva del cuestionario al grupo de alumnos objeto de estudio. A continuación, se condujeron dos *focus groups*; cada uno de ellos con seis estudiantes. En los *focus groups* se hicieron preguntas acerca de los datos obtenidos en el cuestionario, y también sobre la conversación del grupo de WhatsApp.

De cada uno de los *focus groups* se seleccionaron a dos estudiantes a los que se entrevistó en profundidad (de forma individual). Una vez entrevistados los cuatro participantes, se transcribieron íntegramente las entrevistas, se realizaron las correspondientes constelaciones semánticas y se seleccionaron fragmentos de la entrevista (en vídeo) para comentarlos con ellos. A los cuatro participantes entrevistados se les entrevistó por segunda vez mediante la técnica de *stimulated-recall* un año más tarde.

Al finalizar el proceso de elicitación de datos, se procedió al análisis: se introdujeron los datos en Atlas.ti y se llevó a cabo un análisis estructural de datos siguiendo la propuesta de Ballesteros (2000). No obstante, dado que parecía que este análisis no arrojaba suficiente luz sobre la pregunta de investigación planteada, se procedió a elaborar un análisis de la conversación siguiendo las directrices del Grupo PLURAL y siguiendo, también, a Kerbrat-Orecchioni (2005).

6. Análisis de datos y resultados

Con el objetivo de comprender qué entienden los participantes por identidad de grupo, se recuperó la definición que habían coconstruido los seis participantes del *focus group* A: «Group identity is an activity, community to which each participant decides to add themselves or join, either for fear of missing out or for a benefit»[7]. Por otro lado, se presentó a los participantes entrevistados la definición que había coconstruido el *focus group* B: «Group identity is the common values

7 «La identidad de grupo es una actividad, una comunidad a la que cada participante decide unirse o agregarse, ya sea por miedo a perderse algo o por un beneficio» [traducción de la autora].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

and feelings towards a group, and people who are together it is because they share something»[8].

El presente trabajo se centra en las creencias de una de las participantes –Julie–, y en lo que explicó durante la segunda entrevista en profundidad al revisar la definición que había coconstruido un año antes. Siguiendo a Ballesteros (2000), se realizó un análisis estructural en el que, sin embargo, no se emplearon las mismas categorías que la autora propone –actantes, referencias y argumentos–, sino que se trabajó con las categorías que emergieron del corpus. De este modo, se observó que el discurso de Julie estaba formado por múltiples afirmaciones (su sistema de *CRS*) así como ejemplos que ilustraban esas afirmaciones. Así pues, el discurso de Julie seguía la siguiente estructura: creencias, representaciones y saberes (*CRS*) + ejemplos. A continuación se exponen dos ejemplos de la estructura característica del discurso de Julie:

> Julie: CRS1[I still think offline conversation not necessarily helps with belongingness, as well. Offline conversation means that I…Not only that I WhatsApp you, but that I also talk to you in person, right?] E1[but, for example, now we're in Spain, and in family or friends we don't talk offline anymore, but I still feel part of the group.][9]

> Julie: CRS2[I think the teacher's role is important now to me] E2[For example, now, in my Spanish class is only very…ehm…instrumental in the…in the courses, like… we have to learn this, learn this grammar, learn how to ask questions, learn how to do group discussions, learn the vocabulary.][10]

Como parte de la metodología cualitativa, los datos obtenidos se triangularon con aquellos que se habían extraído del cuestionario, la constelación de palabras de Julie, y lo que se observaba en la conversación de WhatsApp. Con todo esto se puede ver que, para Julie, el concepto de identidad de grupo se sustenta sobre el de *funcionalidad,* tal y como Julie explica al reflexionar sobre la identidad de grupo: «so what's the group identity? is again…the functionality […]. Functiona-

8 «La identidad de grupo son los valores comunes y los sentimientos hacia un grupo, y la gente que se une lo hace porque comparte algo» [traducción de la autora].

9 CRS1 [También sigo pensando que la conversación *offline* no necesariamente ayuda en la pertenencia. La conversación *offline* significa que... no solo que yo te mando mensajes por WhatsApp, sino que también hablo contigo en persona, ¿no?] E1 [pero, por ejemplo, ahora estamos en España, y aunque no hablamos con nuestros amigos ni con nuestras familias *offline*, sigo sintiendo que pertenezco a esos grupos.]. [Traducción de la autora].

10 CRS2 [Creo que el papel del profesor ahora es importante para mí] E2 [Por ejemplo, ahora, mi curso de español es... ehm... muy instrumental... y las clases son como... tenemos que aprender esto, aprender la gramática, aprender a formular preguntas, aprender a hacer discusiones en grupo, aprender el vocabulario.]. [Traducción de la autora].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

lity defines how the group works.»[11] Cabe señalar, no obstante, que en su discurso Julie hace referencia a otros aspectos como los caracteres de los miembros del grupo o el valor sentimental, aunque lo hace con inseguridad, utilizando adverbios (*maybe*[quizás]) y verbos modales (*could be*[podría ser]): «So I think the group identity is the functionality, the characters, the same values, and…or…*maybe* this is like half, but like…sentimental value *could be*…as well…»[12]

Por la importancia que tiene la funcionalidad para Julie, se profundizó en este concepto: para Julie, la función del grupo era la de conectar a todos los estudiantes de la clase. Sin embargo, era consciente de que la función del grupo de WhatsApp había cambiado, y que había pasado de ser «funcional» (compartir información) a sentimental o emocional.

> Julie: The function of the WhatsApp group has changed a bit: at the beginning it was […] more functional, it's like we communicate more about the things happened in class […] and we send pictures because we need to do assignments, and we talk like...and what time we meet... for example. […] So the functionality has changed, and like now […] it's more like sentimental value[13].

El siguiente fragmento ilustra lo que Julie entiende por funcionalidad. Es relevante mencionar que fue Julie quien seleccionó el fragmento en la segunda entrevista en profundidad, cuando se le pidió que identificara un ejemplo de «función funcional». En el fragmento, los estudiantes usan WhatsApp para intercambiar información sobre la clase:

> 15:36:29: Julie: Hey anyone knows where the EU session is in the afternoon?
> 15:38:12: AG: G301
> 15:38:16: AG: South campus
> 15:41:42: Julie: Thanks just got there[14].

11 «entonces, ¿qué es la identidad de grupo? insisto... es la funcionalidad [...]. La funcionalidad es lo que define cómo funciona el grupo» [traducción de la autora].

12 «Entonces creo que la identidad de grupo es la funcionalidad, los caracteres, los mismos valores, y... o... quizás esto es como la mitad, pero como... un valor sentimental... también podría ser» [traducción de la autora].

13 La función del grupo de WhatsApp ha cambiado un poco: al principio era [...] más funcional, hablábamos más sobre las cosas que pasaban en clase [...] y nos mandábamos fotos porque teníamos que hacer tareas, y hablábamos de cosas como...a qué hora quedamos...por ejemplo. [...] Por tanto la funcionalidad ha cambiado, y ahora [...] es más como un valor sentimental. [Traducción de la autora].

14 15:36:29: Julie: Hola ¿alguien sabe dónde es la sesión EU de esta tarde?
15:38:12: AG: G301.
15:38:16: Campus sur.
15:41:42: Julie: Gracias acabo de llegar.
[Traducción de la autora]

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como se observaba en la definición de *identidad de grupo* propuesta por Tajfel (1972), este concepto puede estar relacionado con el de *pertenencia,* y del discurso de Julie se desprende que también para ella es así: en la primera entrevista en profundidad, Julie explicaba que ella ya no se sentía parte del grupo de WhatsApp, y definía el sentimiento de pertenencia a través de lo que se puede denominar «situación-acción» (gente que está en la misma situación y que hace las mismas actividades o acciones):

> INV: Can you go deeper explaining what you meant by «sense of belongingness»? What is this «sense of belongingness» to you?[15]
> Julie: […] I think the sense of belongingness comes from […] we were in the same situation: we came to Barcelona […] and then…ehm…we are doing something together, so…I think…it keeps me something…like a…like a family…something… something similar, […] not…as not as strong as family, but is like a group of people doing things together and […], we were in a very similar situation.[16]

En un momento determinado, sin embargo, cuando ella deja de estudiar español (y, por lo tanto, deja de formar parte de la situación-acción de sus compañeros –que sí seguían con el curso–), su sentimiento de pertenencia disminuye. Y aun así, ella no abandona el grupo de WhatsApp, tal y como explica en la segunda entrevista en profundidad:

> Julie: So I lost my…Slowly decreased my belongingness, because one thing is I am not doing BSP[17] anymore, the other thing is the first year at the beginning was overwhelming and I had to catch up with everything, so I don't think I belong to that group anymore. But there is always something in this group that makes me…feel that I…I am still connected to this group, because it makes me…thinking back to the first days that we were together, and how we struggled, and we had fun without classes yet, without cases yet, and that was the fun before the term really began. Yes, I don't feel I belong, but I still feel a little bit of connection to the group, like sentimental value, yes[18].

15 INV: ¿Puedes profundizar en lo que entiendes por «sentimiento de pertenencia»? ¿Qué es este «sentimiento de pertenencia» para ti? [Traducción de la autora].

16 [...] Creo que el sentimiento de pertenencia viene de que [...] estábamos en la misma situación: estábamos en Barcelona [...] y después... ehm... estábamos haciendo algo juntos, así que...Y creo que formamos algo como... como... como una familia... algo similar, [...] no... no tan fuerte como una familia, pero es un grupo de gente hace cosas y [...] estábamos en una situación muy similar. [Traducción de la autora].

17 El nombre del programa de español.

18 Julie: Así que perdí mi... lentamente decreció mi pertenencia, porque, por un lado, ya no estaba haciendo BSP2; y, por otro lado, el principio del primer año fue abrumador, y yo tenía que ponerme al día con todo, así que no creo que ahora siga perteneciendo al grupo. Pero siempre hay algo en este grupo que hace que... que sienta que yo... todavía estoy conectada con este grupo, porque...

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Julie: So, this group I never quitted. It's still at the very very bottom of my list, but then this group I never quitted. I never wanted to quit as well[19]

Un año después, Julie retomó las clases de español. A pesar de que siguió en el mismo programa y en la misma universidad, estudió con otro profesor. Con esta experiencia se replanteó la importancia del papel del profesor; algo que ella, en el *focus group*, había afirmado que no era relevante. Uno de los aspectos sobre los que Julie reflexionó para determinar que papel del profesor era clave era, precisamente, el comportamiento de sus compañeros en el grupo de WhatsApp de la nueva clase de español:

> Julie: The conversation in the [new WhatsApp] group is more about «where is the room? what is the homework page? and…is there a class today?» Is just…functional…even more functional than the first BSP group. We didn't speak of any jokes, […] because in class we don't have any topic, or common joke or internal joke that we can joke about in WhatsApp group[20].

Se desprende de las palabras de Julie, pues, que el profesor anterior había favorecido la interacción entre los estudiantes a través del humor y, así, se interpreta que, para Julie, el ambiente de WhatsApp está influido por el ambiente de clase que, a su vez, está influido por el profesor.

7. Discusión de los datos

Las interacciones que se dan dentro del grupo de WhatsApp están relacionadas con rasgos propios de la identidad de ese grupo. Como se ha mostrado, tanto para Julie como para Tajfel (1972), el concepto de identidad de grupo se sustenta sobre el de pertenencia, y este puede tener componentes emocionales o funcionales. En un principio (en la primera entrevista en profundidad), Julie comentaba que la funcionalidad del grupo había evolucionado, y que en un primer momento había

---

me hace recordar los primeros días que pasamos juntos, y lo mucho que nos costó, y lo mucho que nos divertimos cuando todavía no había clases, ni casos, y esa fue una época muy divertida antes de que realmente empezara el trimestre. Sí, no siento que pertenezca, pero todavía siento un poco de conexión con el grupo, como un valor sentimental, sí. [Traducción de la autora].

19 Entonces, nunca he salido de este grupo. Sigue estando muy, muy al final de mi lista, pero al fin y al cabo nunca he salido de este grupo. Y tampoco he querido salir.

20 La conversación en [el nuevo] grupo de WhatsApp es más como «¿dónde es la clase? ¿cuál es la página de la tarea? y...¿hoy hay clase?» Es solo...funcional...todavía más funcional que el primer grupo de BSP. No tenemos ninguna broma, [...] porque en clase no hay ningún tema, o broma común o broma interna sobre la que podamos bromear en el grupo de WhatsApp. [Traducción de la autora].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sido «funcional» y luego, «emocional». Finalmente, Julie afirmaba en la segunda entrevista que el grupo de WhatsApp ya no cumplía ninguna función, puesto que la situación-acción que compartía con sus compañeros de clase había concluido. Aun así, ella nunca llega a abandonar el grupo de WhatsApp. De hecho, como Julie explica, nunca *había querido* abandonarlo. Del discurso se desprende que Julie acaba reconociendo –o intuyendo– que ella no seguía en el grupo por la funcionalidad –por el *qué*–, sino que seguía en el grupo por el *cómo*; por la forma que tenían de interactuar. Y esto es lo que permanece incluso cuando ella y sus compañeros dejan de compartir la situación-acción que les había unido en un principio.

Si bien la interacción entre los miembros del grupo de WhatsApp no era relevante para Julie –tal y como se desprende su discurso en la primera entrevista–, para otro de los participantes del estudio –Aakash– sí lo era, y lo formulaba con mucha contundencia desde el primer momento (entrevista 1). Y aun así, estos dos participantes que puede parecer que tienen visiones muy distintas tienen un punto en común: ambos coinciden en la importancia del papel del profesor en la Coconstrucción de la identidad de grupo.

8. Conclusiones

En el marco de la enseñanza-aprendizaje de ELE en el que se sitúa esta investigación, los resultados del presente trabajo invitan a la reflexión y a la sensibilización sobre la importancia del papel del profesor en la Coconstrucción de la identidad de grupo.

Tanto el proceso de investigación empleado –a través de métodos etnográficos y mixtos– como los resultados obtenidos cumplen el objetivo de comprender mejor los sistemas de *CRS* de los aprendientes de ELE. Aunque esta investigación se refiere a un caso singular, el procedimiento de elicitación y análisis de datos referentes al sistema de *CRS* de los estudiantes podría ser extrapolable a otras investigaciones. Con la aproximación al sistema de *CRS* de los aprendientes, también, como docentes, podemos reflexionar sobre el impacto que tenemos en sus procesos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

AHEARN, L. (2001). Language and agency, *Annual Review of Anthropology,* 30, pp. 109-37.

AHAD, Annie D. y ARIFF LIM, S. (2014). Convenience or Nuisance?: The 'WhatsApp' Dilemma en, *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 155, pp. 189-196.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

BALLESTEROS, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso.* Universidad de Barcelona. Disponible en: https://www.tesisenred.net/handle/10803/1299#page=1

BANSAL, T. y JOSHI, D. (2014). A study of Student's experiences of mobile learning en, *Global journal of Human-social science*, 14(4), pp. 26-33.

BROWN, J. D. (2001). *Using surveys in language programs.* Cambridge: Cambridge University Press.

BOUHNIK, D. y DESHEN, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students, *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, pp. 217-231.

CAMBRA, M.; BALLESTEROS, C.; PALOU, J.; CIVERA, I.; RIERA, M.; PERERA, J. y LLOBERA, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral, *Cultura & Educación*, 17-18, pp. 25-40.

CIFUENTES, O. E. y LENTS, N. H. (2011). Increasing student-teacher interactions at an urban commuter campus through instant messaging and online office hours, *Eletronic Journal of Science Education,* 14(1), pp. 1-13.

CHURCH, K. y de OLIVEIRA, R. (2013). What's up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. En: *15th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services*. Munich, Germany, pp. 352-361.

DOERING, A.; LEWIS, C.; VELETSIANOS, G. y NICHOLS-BESEL, K. (2008). Preservice teachers' perceptions of instant messaging in two educational contexts, *Journal of Computing in Teacher Education,* 25(1), pp. 5-12.

DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

DURANTI, A. (2000). *Antropología Lingüística.* Madrid: Cambridge University Press.

FONS, M. (2014). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas, *Cultura & Educación*, 25(4), pp. 453-465.

FONS, M. y PALOU, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación, *Tréma,* 42, pp. 114-127. Disponible en: http://trema.revues.org/3242

GUTIÉRREZ, M.; GIMENO, A.; APPEL, C.; HOPKINS, J.E.; GIBERT-ESCOFET, M.I; TRIANA, I. (2013). Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using WhatsApp. En: *WorldCALL 2013-CALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning: Conference Proceedings*, pp. 80-84. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/255718202_Improving_learners'_reading_skills_through_instant_short_messages_a_sample_study_using_WhatsApp

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

HOGG, M. (2007). Uncertainty – Identity theory. En: M. P. Zanna (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. S. Diego, CA: Academic Press, 39, pp. 69-126.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction.* París: Armand Collin.

KVALE, S. y BRINKMAN, S. (2009). *Interviews: training the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

KRUEGER, R. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research.* Thousand Oaks: Sage publications.

LANTOLF, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning.* Nueva York: Oxford University Press.

NICHOLSON, S. (2002). Socialization in the Virtual Hallway: Instant messaging in the asynchronous web-based distance education classroom, *The Internet and Higher Education,* 5(4), pp. 363-372. Disponible en: http://scottnicholson.com/pubs/virthall.pdf

SALEM, A. A. (2013). The impact of Technology (BBM and WhatsApp Applications) on English Linguistics in Kuwait, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(4), pp. 64-69.

SANZ GIL, J. J. (2013). WhatsApp: Potencialidad educativa versus dependencias y adicción, *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 30. Disponible en: http://dimglobal.net/revistaDIM30/revista30bisOCwhatsapp.htm

STARK, S. y TORRANCE, H. (2007)[2005]. Case study. En: B. Someks y C. Lewis (eds.). *Research Methods in the social sciences.* Londres, Thousand Oaks, Singapur y Nueva Delhi: Sage Publications.

TAJFEL, H. (1972). Some developments in European social psychology, *European Journal of social Psychology,* 2(3), pp. 307-322.

VAN LIER, L. (2008). Agency in the classroom. *Sociocultural theory and teaching. J.* Lantolf y M. Poehner (eds.). Sheffield: Equinox Publishing.

VÁZQUEZ, E., MENGUAL-ANDRÉS, S., ROIG-VILA, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,* 53(1), I Sem., pp. 83-105.

VIGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

WATSON-GEGEO, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials, *TESOL Quaterly,* 22(4), pp. 575-592.

WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

YEBOAH, J. y EWUR, G. (2014). The impact of WhatsApp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary institutions in Ghana», *Journal of Education and Practice*, 5 (6), pp. 157-164.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA