APRENDIZAJE LÍQUIDO: DEL AULA DE ELE AL GRUPO DE WHATSAPP

María Sanz-Ferrer
Universidad Pompeu Fabra, España

INTRODUCCIÓN

WhatsApp cuenta con más de mil quinientos millones de usuarios en todo el mundo. Debido a su popularidad, investigadores de diferentes disciplinas se han interesado por este fenómeno y han abordado al respecto cuestiones de distinta naturaleza, tales como el impacto de WhatsApp en la educación y la socialización entre compañeros de clase (Salem, 2013; Rambe y Chipunza, 2013; Yeboah y Ewur, 2014; Bouhnik y Deshen, 2014; Rubio y Perlado, 2015; Fuentes, García y Aranda, 2017). Sin embargo, no hemos encontrado en la literatura consultada datos referentes al español y tampoco nos constan estudios acerca de las creencias de los alumnos sobre WhatsApp en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

A fin de comprender cómo WhatsApp interviene en el aprendizaje de ELE, llevamos a cabo una investigación cualitativa en la que analizamos las intervenciones de un grupo de aprendientes de ELE en WhatsApp y las triangulamos con sus creencias (manifestadas en entrevistas, *focus groups* y cuestionarios). En concreto, en este estudio, que se enmarca en una investigación doctoral más amplia, exponemos las creencias de tres participantes a los que entrevistamos en profundidad.

En el primer apartado del presente trabajo describimos el estado de la cuestión, donde revisamos los trabajos que han analizado el uso que de WhatsApp hacen los estudiantes. En el segundo, desarrollamos nuestro marco teórico, que abarca tres conceptos clave: *liquidez*, *creencias* y *aprendizaje*. Los objetivos y las preguntas de investigación ocupan el tercer apartado, mientras que en el cuarto planteamos nuestra metodología de investigación. En el quinto

apartado llevamos a cabo el análisis de datos y su correspondiente discusión; y, finalmente, en el sexto mostramos las conclusiones que se desprenden de nuestro trabajo.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la literatura encontramos diferentes estudios que analizan el uso de WhatsApp entre estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad. Algunos autores ponen de relieve sus efectos adversos, como Salem (2013) y Yeboah y Ewur (2014), quienes enfatizan que el uso de WhatsApp empeora la ortografía, el vocabulario y la gramática de los universitarios. Otros investigadores, en cambio, se muestran más optimistas e inciden en el efecto positivo de WhatsApp en la socialización entre compañeros (Bansal y Joshi, 2014; Fuentes et al., 2017). Además, Cassany, Allué y Sanz-Ferrer (2019) exploran los efectos positivos de WhatsApp en el aprendizaje a partir de la coconstrucción de significados. En una línea similar a la de estas investigaciones citadas, nuestro estudio parte, también, del interés por analizar la relación que un grupo de aprendientes de ELE cree que existe entre su grupo de WhatsApp y su proceso de aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico sobre el que planteamos este trabajo comprende tres conceptos: *liquidez*, *creencias* y *aprendizaje*. Seguidamente, pasamos a describirlos en profundidad.

El concepto de *liquidez* procede de las aportaciones del filósofo y sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2000). Este autor articula su obra alrededor de una metáfora que viene de la física y que tiene que ver con las moléculas y los enlaces. Así, Bauman (2000) establece una oposición entre dos momentos históricos a los que denomina *modernidad líquida* y *modernidad sólida*. Bauman (2000) se refiere al momento actual como *modernidad líquida* porque considera que este momento tiene características similares a las de los líquidos: inestabilidad, falta de cohesión y carencia de una forma definida. En contraposición, emplea el

concepto de *modernidad sólida* en relación con el pasado (hace ciento cincuenta o dos cientos años); época caracterizada por el orden, la predictibilidad y la estabilidad. De Bauman (2000), sin embargo, a efectos de esta investigación, no nos interesa tanto la manera que tiene de entender la sociedad como el planteamiento metafórico que emplea al atribuir cualidades de los líquidos a nuestra sociedad. Siguiendo este mismo razonamiento, nos centramos en el concepto de *fluidez* y nos preguntamos si, además de extrapolarlo a la sociedad, como propone Bauman (2000), podemos aplicarlo a los conocimientos del aula de ELE para determinar, posteriormente, si estos fluyen del aula hacia WhatsApp[1]. En este trabajo entendemos, pues, que la fluidez es una de las características de los líquidos que les confiere la capacidad de desplazarse y de adaptarse al medio con facilidad.

El segundo concepto clave de nuestra investigación es el de *creencias*. Nos interesa definirlo porque nos aproximamos al aprendizaje líquido a partir de las creencias de un grupo de estudiantes de ELE. Como señala Schmidt (2015), en la literatura no hay consenso acerca de cómo definir este concepto y está sujeto a múltiples interpretaciones. Para los propósitos de nuestra investigación, seguimos a Woods (1996), que propone un constructo integrado de creencias, suposiciones y conocimientos (en inglés, *Beliefs, Assumptions, Knowledge*) al que denomina BAK. Lo que más relevante nos parece de la propuesta de Woods (1996) es cómo entiende él las creencias: en lugar de verlas como una entidad perfectamente delimitada o compartimentada, sostiene que las creencias, las suposiciones y el conocimiento forman un continuo, y considera que no podemos determinar dónde empiezan y dónde terminan; visión que compartimos. Woods (1996) accede a este constructo (BAK) a través de las verbalizaciones de los profesores, puesto que le interesa comprender las creencias de este colectivo. En nuestra investigación entendemos que este mismo procedimiento es extrapolable a las creencias de los alumnos. Así, igual que Woods (1996) accede al sistema de creencias de los profesores a través de sus verbalizaciones, nosotros accedemos al sistema de creencias de los alumnos a partir de las suyas. Coincidimos con Ramos (2005, 2007) en que es importante analizar las creencias de los estudiantes, puesto que estas influyen en la percepción que tienen de su proceso de aprendizaje. Al adoptar esta perspectiva, Ramos (2005, 2007)

1 Bauman (2000, p. 8) se muestra muy crítico con las redes sociales y las plataformas virtuales: "Las redes sociales son una trampa"; "Todo es más fácil en la vida virtual, pero hemos perdido el arte de las relaciones sociales y la amistad".

se sitúa en la teoría sociocultural y, en línea con Lantolf y Pavlenko (2001), concibe al alumno como una persona con capacidad potencial de gestionar su propio proceso de aprendizaje. A efectos de este trabajo, compartimos con Ramos (2005, 2007) esta visión del alumno y nos referimos a la capacidad potencial de gestionar el propio proceso de aprendizaje como *capacidad de agencia* o *agentividad* (van Lier, 2004).

El tercero de los conceptos que conforma nuestro marco teórico es el de *aprendizaje* (de español, en este caso). Siguiendo a Werquin (2010), distinguimos tres formas de aprendizaje: *formal*, *informal* y *no-formal*. El aprendizaje *formal* es el que se desarrolla en un entorno estructurado, que obedece a objetivos tales como obtener o adquirir conocimientos o habilidades y que se estructura a partir de horarios y recursos específicamente definidos. La segunda forma de aprendizaje, el *informal*, resulta de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo o el ocio. En esta forma de aprendizaje, los resultados son difíciles de reconocer y, asimismo, resulta complicado que los participantes lleguen a ser plenamente conscientes de lo que han aprendido. Como tercera forma de aprendizaje, Werquin (2010) identifica el *no-formal*. Se trata de una forma sobre la que hay menos consenso en la literatura y que puede resultar difícil de identificar. La ventaja es, no obstante, que el aprendizaje *no-formal* puede dar cuenta de aquellos procesos de aprendizaje que se ubican entre el formal y el informal. Siguiendo a este autor, establecemos una distinción entre el aprendizaje que se lleva a cabo en el aula, lo que, según Werquin (2010), se considera *aprendizaje formal*, y el aprendizaje que, quizás, los estudiantes de ELE (nuestros participantes) creen que se desarrolla en WhatsApp (en el caso de que así fuera, se trataría de *aprendizaje informal*).

El hecho de que WhatsApp sea una plataforma móvil nos lleva a hablar de aprendizaje móvil. Según O'Malley, Vavoula, Glew, Taylor y Sharples (2005), el *aprendizaje móvil* es aquel que se lleva a cabo cuando el aprendiente no se encuentra en un lugar fijo y predeterminado, o bien cuando aprovecha las ventajas que ofrecen las tecnologías móviles (en nuestro caso, WhatsApp). Y si bien el aprendizaje móvil no tiene un marco teórico específico (Brazuelo y Gallego, 2011), este comparte algunos rasgos con otras teorías del aprendizaje. En concreto, a efectos de este trabajo nos parece de particular relevancia destacar

el *aprendizaje cooperativo* (Crandall, 1999), que se basa en la construcción del conocimiento a través de la interacción social. Por tanto, el aprendizaje cooperativo requiere interacción social y negociación de significado.

Finalmente, citamos dos teorías de aprendizaje que son también relevantes para el análisis de nuestros datos: la *Hipótesis del input (*Krashen, 1982, 1987; Krashen y Terrell, 1984) y la *Hipótesis del output* (Swain, 1985, 1995). La primera de estas teorías procede de la tradición innatista, mientras que la segunda está formulada desde el interaccionismo social y la teoría sociocultural y parte de las propuestas de Vygotsky (Cole et al., 1978). La *Hipótesis del input* considera que la adquisición de una lengua se lleva a cabo a partir de la exposición constante a un *input* comprensible[2], mientras que la *Hipótesis del output* pone énfasis en la producción (aunque sin menospreciar la importancia del *input*, ya que sostiene que el *input* ofrece oportunidades para que el aprendiente experimente con la lengua). Así, Swain (1985, 1995) afirma que al producir lenguaje (escrito u oral) se puede aprender. Esto se debe a que en la producción el aprendiente puede tomar consciencia de un vacío o carencia y puede buscar información lingüística para ampliar sus conocimientos. Sin embargo, si el aprendiente ignora el vacío es difícil que su interlengua se siga desarrollando.

3. OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo que nos proponemos con esta investigación es el de documentar las creencias de un grupo de aprendientes de ELE con respecto a cómo WhatsApp interviene en su aprendizaje. Este objetivo se concretiza en las siguientes preguntas de investigación:

2 Esta teoría se erige sobre cinco hipótesis: 1. distinción entre *adquisición* y *aprendizaje*; 2. hipótesis del orden natural; 3. hipótesis del monitor; 4. hipótesis del *input*, formulada como i+1; 5. hipótesis del filtro afectivo.

1. Según las creencias de un grupo de aprendientes de ELE, ¿se puede aprender español a través de WhatsApp?

2. ¿De qué tipo de aprendizaje se trata?

3. ¿Qué creen que pueden aprender?

A continuación, procedemos a describir la metodología empleada para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación que presentamos es cualitativa y ecológica, y adoptamos en ella una perspectiva émica con el objetivo de dar voz a nuestros participantes: aprendientes de ELE. En concreto, presentamos una investigación en forma de estudio de caso con perspectiva etnográfica. Dentro de este mismo apartado, describimos el contexto en el que se desarrolla la investigación, los instrumentos de recogida de datos, nuestro corpus y algunas consideraciones éticas.

En este trabajo observamos los comportamientos de nuestros participantes en su grupo de WhatsApp, plataforma donde interactúan a lo largo de diez meses. Sin embargo, no hemos realizado observación participante, que es uno de los puntos clave de las investigaciones etnográficas (Goetz y LeCompte, 1988). En consecuencia, no podemos considerar que la nuestra sea una investigación puramente etnográfica, pero, de acuerdo con la clasificación de Green y Bloome (2004), sí podemos considerar que este es un trabajo de *perspectiva* etnográfica, ya que con nuestra investigación estudiamos un aspecto concreto (las creencias acerca del aprendizaje de español de un grupo de estudiantes) relacionado con prácticas sociales cotidianas (sus conversaciones en WhatsApp). En el proceso de observación y análisis de datos, respetando el carácter ecológico y naturalista de la etnografía, hemos evitado la manipulación de las variables de estudio.

El estudio de caso se puede definir a partir del proceso que se sigue en la investigación, la unidad de análisis o el producto final (Merriam, 1998). En el presente trabajo, en la misma línea que Duff (2008), definimos el estudio

de caso a partir de la unidad objeto de estudio y, en particular, entendemos el *caso* como una realidad social que se crea a través de la interacción social, situada en un contexto y en una historia concreta (Stark y Torrance, 2005).

4.1. CONTEXTO

Los datos que presentamos proceden de un grupo de estudiantes de un máster de negocios (*Master in Business Administration*, MBA) que se imparte en Barcelona (España). Los estudiantes del MBA tienen alrededor de treinta años y proceden de diferentes países. Como requisito del programa MBA, que se desarrolla íntegramente en inglés, los estudiantes deben acreditar que disponen de un nivel C2 en esta lengua. En lo que respecta al español, si bien no es esta una lengua requerida, la universidad ofrece un curso intensivo que se desarrolla durante dos semanas consecutivas previas a que dé comienzo el MBA. En este curso se imparten sesenta horas lectivas en diez días y se ofrecen clases desde el nivel A1.1 hasta el B2.2 del MCER.

En el presente trabajo, el entorno físico (la universidad donde se imparte el curso de español) es el lugar que une a los miembros del grupo objeto de estudio: la mayor parte de las relaciones entre compañeros se empieza a forjar en clase, en el aula de ELE, que es el espacio en el que los estudiantes pasan más de seis horas al día. Además, en paralelo al grupo-clase, los estudiantes interactúan en su grupo de WhatsApp (*BSP Chicos 1d*). WhatsApp ofrece un entorno (virtual) en el que los usuarios pueden coincidir e interactuar sin necesidad de que sus intercambios sean sincrónicos.

Los estudiantes abren el grupo de WhatsApp el segundo día del curso intensivo. Dos meses después, y coincidiendo con el final de la situación-acción que les había unido (i.e., el curso intensivo de ELE), deja de registrarse actividad en ese grupo. Sin embargo, ninguno de los participantes lo abandona y, dos años más tarde, el grupo de WhatsApp sigue abierto.

4.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para abordar esta investigación, conducida a lo largo de tres años, hemos empleado diferentes instrumentos: un cuestionario, dos *focus groups* y múltiples entrevistas en profundidad. Seguidamente, pasamos a describir cada uno de estos instrumentos.

4.2.1. Cuestionario

Organizamos el cuestionario en cuatro secciones: la primera hace referencia al bagaje lingüístico de los participantes; la segunda, a sus creencias con respecto al aprendizaje de ELE; en la tercera parte indagamos sobre sus creencias sobre WhatsApp; y con la cuarta estudiamos el uso de otras redes sociales. La mayoría de las preguntas del cuestionario es de tipo cerrado y prevalecen las de Escala de Likert. Incluimos, también, preguntas de tipo abierto para que los participantes puedan expresarse con mayor libertad.

Antes de administrar el cuestionario, lo habíamos pilotado con estudiantes del mismo programa MBA que cursan nuestros participantes. Para el pilotaje habíamos seleccionado de forma aleatoria a cinco estudiantes de nivel A1.1 del MCER (el mismo nivel que cursaban los participantes de la investigación en el momento de abrir el grupo de WhatsApp). Con el pilotaje perfilamos la redacción de una de las preguntas y calculamos el tiempo necesario para cumplimentarlo (diez minutos).

El cuestionario pone de relieve varios puntos de interés para nuestro trabajo y permite obtener datos de múltiples participantes en poco tiempo. Sin embargo, con otros instrumentos, como los *focus groups* y las entrevistas, logramos profundizar en las creencias de nuestros participantes.

4.2.2. *Focus groups*

Con la información obtenida mediante el cuestionario organizamos dos *focus groups*: discusiones planificadas y diseñadas con el fin de que diferentes personas intercambien sus opiniones (Krueger, 1994). Estos *focus groups* tenían como objetivo ampliar la información recabada a través del cuestionario y, asimismo, buscaban arrojar luz sobre algunos fenómenos que habíamos observado en la conversación del grupo de WhatsApp.

Las dos sesiones de *focus groups* se llevaron a cabo en la institución donde meses antes se había impartido el curso de español (ELE) y, a su vez, donde los participantes cursaban su MBA. En cada *focus group* se empleó una cámara de vídeo y una grabadora de voz. Asimismo, la investigadora tomó notas de todos aquellos aspectos que le parecieron más relevantes.

4.2.3. Entrevistas en profundidad

A efectos de esta investigación, y siguiendo a Kvale y Brinkman (2009), la *entrevista* funciona como un intercambio entre dos personas que conversan sobre un tema que interesa a ambos. Además, en una línea similar a la de Cambra, Ballesteros, Palou, Civera, Riera, Perera y Llobera (2000), entendemos que, en el contexto de la entrevista, el entrevistado (participante) construye significados subjetivos y expone sus creencias ante su interlocutor (investigadora). A la vez, la investigadora intenta construir, durante y después de la entrevista, un significado más objetivo de los datos que ha recabado. Por lo tanto, en la entrevista, el participante y la investigadora *coconstruyen significados*.

Seleccionamos a los tres participantes a los que entrevistamos en profundidad una vez concluidos los *focus groups*, y los escogimos atendiendo a su participación en WhatsApp, a las respuestas que habían dado en el cuestionario y a sus contribuciones en el *focus group*. A estos tres participantes les entrevistamos en profundidad durante veinte minutos (primera entrevista). Con los datos que recabamos en las primeras entrevistas elaboramos constelaciones siguiendo la metodología de las constelaciones semánticas de Fons (2014). Además de las

constelaciones semánticas, a las que en este trabajo denominamos *constelaciones conceptuales*, preparamos un vídeo con fragmentos de las entrevistas y de los *focus groups* a modo de *stimulated recall* (Gass y Mackey, 2000).

La segunda entrevista la realizamos un año después de la primera y en ella coconstruimos con los participantes sus correspondientes constelaciones conceptuales. Como se desprende de la metodología descrita, todos los instrumentos que hemos empleado se retroalimentan entre sí y los datos obtenidos están en constante diálogo con los que proceden de los otros instrumentos (triangulación).

Para analizar los datos, en primer lugar, transcribimos las entrevistas y los *focus groups* íntegramente. A continuación, introdujimos las transcripciones en ATLAS.ti, programa especialmente indicado para el análisis cualitativo. Una vez etiquetado todo el corpus mediante un sistema de codificación abierta propio de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990), dispusimos de una visión panorámica de los conceptos que son relevantes para nuestra investigación.

4.3. CORPUS

En la siguiente tabla exponemos el corpus que conforma la investigación doctoral en la que se enmarca el presente trabajo. En sombreado destacamos las fuentes de las que proceden los datos que citamos en este estudio:

	Participantes	**Extensión**	**Fechas**
Conversación de WhatsApp	22 participantes	3.121 palabras	08/2015 - 03/2016
Cuestionarios	17 participantes	N/D	05/2016
Focus group A	6 participantes	5.700 palabras (20 minutos)	25/05/2016
Focus group B	6 participantes	5.885 palabras (20 minutos)	26/05/2016

Primera entrevista (EA1)	Aakash	3.866 palabras (20 minutos)	03/06/2016
Segunda entrevista (EA2)		6.935 (50 minutos)	24/03/2017
Constelación conceptual		N/D	
Primera entrevista (EJ1)	Julie	2.414 palabras (15 minutos)	06/06/2016
Segunda entrevista (EJ2)		4.849 palabras (40 minutos)	27/03/2017
Constelación conceptual		N/D	
Primera entrevista (EY1)	Yamal	3.329 palabras (20 minutos)	08/06/2016
Segunda entrevista (EY2)		4.989 palabras (40 minutos)	03/04/2017
Constelación conceptual		*N/D*	

Tabla 1 - Corpus empleado en la presente investigación

4.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Todos los participantes de nuestra investigación, inclusive los tres que no respondieron al cuestionario, pero sí forman parte del grupo de WhatsApp objeto de estudio, firmaron un consentimiento informado para que, como investigadores, pudiésemos analizar y mostrar la conversación de WhatsApp, así como los demás datos obtenidos. Se acordó con los participantes que no se identificaría su centro de estudios y que se eliminarían aquellos datos que, en forma de texto o de imágenes, pudieran llegar a revelar su identidad. En consecuencia, todos los nombres (salvo el de la investigadora) han sido reemplazados por seudónimos y se han eliminado las referencias a su universidad y a sus números de teléfono.

5. ANÁLISIS DE DATOS

De acuerdo con los datos procedentes del cuestionario, el 90% de los participantes cree que WhatsApp puede ayudarles a aprender español, el 5% cree que no y el 5% restante tiene dudas. En concreto, aquellos participantes que creen que esta *app* crea *affordances* (van Lier, 2004) para el aprendizaje de la lengua meta refieren que WhatsApp puede ayudarles de las siguientes maneras: práctica en la lectura y escritura, vocabulario, conversación, ortografía y seguridad y autoconfianza.

Como habíamos anunciado, en este trabajo describimos en profundidad las creencias de tres participantes: Aakash, Julie y Yamal. A continuación, procedemos a exponer las de Aakash.

5.1. CREENCIAS DE AAKASH

Aakash se presenta como un chico introvertido, tímido y preocupado por la imagen que proyecta. Cuando en la primera entrevista le preguntamos si cree que a través del grupo de WhatsApp aprende español, él contesta que sí y lo relaciona con los motivos que le llevan a esmerarse en intervenir de forma correcta en WhatsApp en español: a principio de curso, cuando no conocía demasiado bien a sus compañeros, quería causarles una buena impresión. Para no cometer errores cuando escribía en WhatsApp, buscaba en Google Translate las palabras que no conocía. Y al hacerlo, según explica Aakash, aprendía español:

1. Aakash: at that time I don't know my classmates so well | so **I wanted to look good** | also | so then I would look [a word I don't know] up | so that I could make the sentence correctly | and also maybe use a fancy word | and then I know a different word | so from that point of view I think I learned:: **the learning was there**

Primera entrevista, 3 de junio 2016, 00'47"-01'05"

Un año más tarde, en la segunda entrevista en profundidad, volvemos a preguntar a Aakash si cree que había aprendido español a través de las interacciones en su grupo *BSP Chicos 1d* de WhatsApp y, a diferencia de lo que había manifestado en la primera entrevista, responde que no: en su opinión, como la conversación en el grupo de WhatsApp objeto de estudio se había desarrollado principalmente en inglés (95%), se habían dado pocas oportunidades de aprendizaje de español (*affordances*). El cambio en las creencias de Aakash (Woods, 1996) demuestra que estas son dinámicas y que se encuentran en constante evolución:

> 2. Aakash: there's not so much Spanish [in the BSP Chicos 1d WhatsApp group] | no? || there's almost:: almost nothing | no? || a couple of words | a couple of sentences:: maybe:: in the whole twelve pages | so:: so that's why no:: **I did not learn so much** ||
>
> Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 32'05"-32'09"

A lo largo de los dos años que dura el MBA, Aakash participó de otros grupos de WhatsApp con compañeros españoles de su universidad. Aakash explica que, a pesar de que la mayoría de la conversación en esos grupos era en español, él respondía en inglés. Aun así, él cree que esas conversaciones le propiciaban oportunidades para aprender. Esta reflexión parece ir en la línea de la hipótesis del *input* (Krashen, 1982, 1987; Krashen y Terrell, 1984), ya que, según Aakash, lo importante para el aprendizaje es la exposición al *input*:

3. Aakash: **I definitely learned** || ehm:: to what extend::? *((sighs))* I guess that:: || depends on how much effort you put | no? || but like:: lots | because:: in this BSP group ? | not so much | because not so many people used it a lot || ehm:: because the:: all of us where at the very beginner level | so:: in this not a lot of people used | but then:: over the two years [of the MBA] there was some times that messaging was going on in WhatsApp | and then | like they're Spanish | so:: so:: even if they used English sometimes the conversation was in Spanish and:: a lot of it:: even **I'd reply in English sometimes even if the conversation was in Spanish**:: |

Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 31'24"

De este fragmento se desprende que, para Aakash, el aprendizaje de una lengua no solo requiere esfuerzo (*agencia*; van Lier, 2004), sino también *input*. En el caso de la conversación *BSP Chicos 1d*, Aakash cree que el *input* es insuficiente; sin embargo, reconoce otros grupos de WhatsApp, de los que participan sus compañeros españoles, donde la conversación se conduce en español y, en consecuencia, puede aprender.

5.2. CREENCIAS DE YAMAL

Yamal responde a un perfil sociodemográfico similar al de Aakash: ambos son indios, ambos han estudiado en los Estados Unidos y para ambos el inglés es su L1. Sin embargo, mientras que Aakash se define como una persona tímida e introvertida, Yamal se considera sociable, extravertido y le gusta bromear. Para hacer bromas en el grupo de WhatsApp *BSP Chicos 1d*, Yamal utiliza Google Translate y, según sus creencias, esta práctica da lugar a aprendizaje:

4. Yamal: I mean | [interactions in this group] helped to write these phrases | because we had to use Google Translate || **we learned from that** | so I think that's it |||

Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 02'22"-02'43"

En (5) exponemos un fragmento de la conversación del grupo *BSP Chicos 1d* en el que los aprendientes coconstruyen, en clave de humor, una estrategia de evitación para salir airosos de posibles preguntas difíciles en el contexto del examen oral:

5. 9/2/15, 16:00:20: Yamal: In the test, if stuck, keep saying, "**no te oigo, puedes hablar mas alto**?"

   9/2/15, 16:09:02: Mike: I will learn how to say 'yes, but it's difficult to explain, next question please'

   9/2/15, 16:09:56: Yamal: "That is an interesting question, never thought about that"

   9/2/15, 16:26:28: Yamal: **Esa es una pregunta interesante, nunca pensé en ello, vamos a pasar a la siguiente pregunta**

Conversación de WhatsApp, grupo *BSP Chicos 1d*

Tal y como había explicado Yamal, él utiliza Google Translate para intervenir en español (lengua meta) en la conversación *BSP Chicos 1d*. Y para que sus compañeros puedan participar de esta broma que él inicia, deben cooperar buscando la traducción de esa frase:

6. Julie: for example | Aakash was already starting to use Spanish to ask questions in the group || **I remember at that time I had to like:: translate the sentence** | but then like «pregunta muy interesante» | this kind of words like we knew some words but we didn't:: we could not like put them together |||

Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 13'13"

Esta intervención de otra de las participantes de nuestra investigación (Julie) demuestra que los compañeros se habían comportado como Yamal esperaba (buscando la traducción) y fue precisamente eso lo que hizo que la broma surtiera efecto en el grupo de WhatsApp.

5.3. CREENCIAS DE JULIE

Julie es una estudiante hongkonesa que antes del MBA nunca había vivido fuera de su país. Para ella, el chino es su L1; el inglés, la lengua de intercambio con sus compañeros del MBA; y el español, la lengua meta. En el cuestionario, Julie afirma que en WhatsApp puede aprender vocabulario, expresiones coloquiales y conversaciones cotidianas en español.

Un año más tarde, en la segunda entrevista, preguntamos a Julie si considera que había aprendido español al interactuar en WhatsApp y ella explica que esta *app* le había ayudado a familiarizarse con el español como L2, puesto que le había proporcionado *affordances* (exposición al *input*). Además, Julie había utilizado los apuntes de clase para bromear en español en el grupo de WhatsApp del curso de español:

> 7. Julie: I think this:: this was something I copied from the notes || yeah | so:: but then:: it was a right timing to make a joke with the thing we'd learned:: with **the thing we'd learned at the Spanish class** | at the BSP:: I remember someone at the BSP class talked about like:: showering:: but then used something like:: «shower» with you:: something like that | I forgot about the joke but then **it's about the reflexive | like «showering» you cannot:: you always have to use *me* because it's like showering yourself | and:: it's never with you:: it would be awkward**:: something like that ||
>
> Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 13'52"- 14'32"

De este fragmento se desprende que Julie utiliza los apuntes de clase para hacer un comentario humorístico en su grupo *BSP Chicos 1d*. Al hacerlo, la frontera entre el aula y WhatsApp parece diluirse, y el aprendizaje del aula fluye, como un líquido, a otro entorno: WhatsApp.

CONCLUSIONES

Los participantes de nuestra investigación creen que WhatsApp favorece el aprendizaje informal de ELE, ya sea mediante práctica, fomentando la confianza o mejorando la ortografía y el vocabulario. Además, los datos analizados muestran que nuestros participantes coconstruyen significados, en clave de humor, a partir de lo que han aprendido en el aula. Para hacerlo, se apoyan en recursos digitales (Google Translate) y apuntes de clase. El caso que presentamos es, pues, un ejemplo de aprendizaje en el que los contenidos del aula fluyen a WhatsApp, y estos contenidos, como los líquidos, se adaptan al medio y se desplazan con facilidad de un entorno a otro. Nuestros datos, sin embargo, no nos parecen suficientes para determinar si podemos considerar que se trata de aprendizaje cooperativo (Crandall, 1999).

En la investigación doctoral en la que se enmarca el presente trabajo observamos que WhatsApp también propicia condiciones compatibles con una situación de aprendizaje distendido (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1989, 1991; MacIntyre, 1995; Ramos, 2005; Robinson y Kakela, 2006), lo que puede dar lugar a una mayor implicación de los aprendientes en sus procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bansal, T. y Joshi, D. (2014). A Study of Students' Experiences of Mobile Learning. *Global Journal of Human-Social Sciences, 14*(4), 26-33.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Bouhnik, D. y Deshen, M. (2014). WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. *Journal of Information Technology Education Research, 13,* 218-231.

Brazuelo, F. y Gallego, D. (2011). *Mobile learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo.* Alcalá de Guadaíra: Publidisa.

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*, 25-40.

Cassany, D., Allué, C. y Sanz-Ferrer, M. (2019). WhatsApp alrededor del aula. *Caracteres. Estudios críticos de la esfera digital, 8*(2), 302-328.

Cole, M., John-Steiner, J., Scribner, S. y Souberman, E. (Eds.) (1978). *Lev Vygotsky: Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 444-460). Cambridge: Cambridge University press.

Duff, P. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Fons, M. (2014). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación: Culture and Education*, *25*(4), 453-465.

Fuentes, V., García, M. y Aranda, M. (2017). Grupos de clase, grupos de WhatsApp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios. *Revista de ciencias sociales e investigación social*, *18*, 146-171.

Gass, S. y Mackey, A. (2000). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah, NJ y Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cuantitativa*. Madrid: Morata.

Green, J. L. y Bloome, D. (2004). Ethnography and ethnographers of and in education. En J. Flood, D. Lapp y S. Heath (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 181-202). Nueva York: Routledge.

Horwitz, E., Horwitz, M. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*, 125-132.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching Series*. Londres: Pergamon Press.

Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Londres: Pergamon Press.

Krashen, S. y Terrell, T. (1984). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Londres: Prentice-Hall International.

Krueger, R. (1994). *Focus groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kvale, S. y Brinkman, S. (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Page.

Van Lier, L. (2004). *The Ecology of Semiotics of Language Learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Lantolf, J. y Pavlenko, A. (2001). Second Language Activity: Understanding Second Language Learners as People. En M. P. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (pp. 141-158). Harlow: Pearson Education.

MacIntyre, P. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal, 79*(1), 90-99.

MacIntyre, P. y Gardner, R. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, *39*(2), 251-275.

MacIntyre, P. y Gardner, R. (1991). Language anxiety: Its Relation to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning, 41*, 513-534.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J. y Sharples, M. (2005). *Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. Public deliverable from the MOBILearn Project (D.4.1).

Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de https://www.tesisenred.net/handle/10803/1285

Ramos, C. (2007). El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales. *ASELE. Colección de Monografías*, 10. Madrid: ASELE/Ministerio de Educación y Ciencia.

Rambe, P. y Chipunza, C. (2013). Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University. En *International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education (ICAICTE)*. París: Atlantis Press, pp. 331-337.

Robinson, C. y Kakela, P. (2006). Creating a space to learn. A classroom of fun, interaction, and trust. *College Teaching*, *54*(1), 202-206.

Rubio, J. y Perlado, M. (2015). El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación interpersonal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *Icono, 14*(13), 79-94.

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

Schmidt, C. (2015). *Comunicación interpersonal en Lenguas para Fines Específicos. Bases para una integración de competencias* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/392667/01.CSF_1de2.pdf?sequence?1&isAllowed?y

Stark, S. y Torrance, H. (2005). Case study. En B. Somekh y C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 33-40). Londres, Thousand Oaks, Nueva Delhi: Sage Publications.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Nueva York, Londres y Nueva Delhi: Sage Publications.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-145). Oxford: Oxford University Press.

Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. París: Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).

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 Study Performance in Tertiary Institutions in Ghana. *Journal of Education and Practice*, *5*(6), 157-164.