

Creencias de estudiantes de español como lengua adicional acerca del impacto de WhatsApp en el aprendizaje

Spanish as additional language learners' beliefs about the impact of WhatsApp on learning

María Sanz-Ferrer

Universidad Pompeu Fabra

maria.sanz@upf.edu

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito documentar las creencias de un grupo de estudiantes de español como lengua adicional acerca del impacto de una plataforma de mensajería instantánea en su proceso de aprendizaje. A tal fin, se partió de entrevistas, grupos focales y un cuestionario. Los datos, analizados mediante la teoría fundamentada, revelaron que los participantes identificaban múltiples oportunidades para el aprendizaje en la plataforma de mensajería instantánea, incluso cuando el docente no intervenía en sus interacciones digitales. En concreto, los participantes destacaron que esta plataforma facilitaba el aprendizaje de léxico (sobre todo, expresiones coloquiales) y, asimismo, les permitía desarrollar más confianza en sí mismos a la hora de expresarse en español. Esta investigación invita a reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de las plataformas de mensajería instantánea, que funcionan como artefactos que favorecen el aprendizaje colaborativo e informal.

Palabras clave: creencias, aprendizaje informal, aprendizaje colaborativo, mensajería instantánea, lengua adicional

ABSTRACT

The purpose of this paper is to document the beliefs of a group of students of Spanish as an additional language about the impact of an instant messaging platform on their learning process. To this end, interviews, focus groups, and a questionnaire were taken as a starting point. The data, analyzed using grounded theory, revealed that participants identified multiple opportunities for learning in the platform, even when the teacher did not intervene in their digital interactions. Specifically, participants highlighted that this platform facilitated lexical learning (especially colloquial expressions) and also allowed them to develop more self-confidence in expressing themselves in Spanish. This research invites us to reflect on the pedagogical implications of instant messaging platforms, which function as artifacts that favor collaborative and informal learning.

Keywords: creencias, aprendizaje informal, aprendizaje colaborativo, mensajería instantánea, lengua adicional

1. INTRODUCCIÓN

El surgimiento de WhatsApp y otras plataformas de mensajería instantánea han dado lugar a múltiples preguntas de investigación. En la literatura del ámbito educativo, se encuentran trabajos que describen las interacciones en WhatsApp, tanto entre aprendientes como entre aprendientes y docentes (contextos, usos y características discursivas). También se ha estudiado el impacto de estas plataformas en las relaciones socioafectivas de los aprendientes, así como los efectos de WhatsApp en el aprendizaje y el rendimiento académico de los usuarios (vocabulario, gramática, ortografía). Para profundizar en la comprensión de las oportunidades que ofrecen WhatsApp y otras plataformas de mensajería, conviene seguir indagando en temas que, hasta el momento, han recibido poca atención y se mantienen inexplorados. Este es el caso del tema que se aborda en el presente trabajo, que se centra en las creencias de un grupo de aprendientes de español como lengua adicional. Con los participantes de este estudio se indaga en el impacto de una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp) en su proceso de aprendizaje.

Este trabajo, que se enmarca en una investigación más amplia (Sanz-Ferrer, 2019), va encaminado a dar voz a aprendientes de español como lengua adicional de nivel A1 del MCER que interactúan entre ellos en un grupo de WhatsApp. A su vez, como parte de este trabajo, se triangulan las creencias de los participantes con sus comportamientos en una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp). De este modo, se busca comprender cómo conciben esta plataforma de mensajería instantánea, cómo interactúan en ella, y de qué manera creen que esta plataforma impacta en su aprendizaje de una lengua adicional. Los datos obtenidos invitan a la reflexión y, a la luz de los resultados, tanto docentes como aprendientes pueden revisar sus propias creencias con respecto a las plataformas de mensajería instantánea y su potencial en el aula de lenguas adicionales.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

Desde el ámbito de la educación, una de las cuestiones que más interés ha suscitado entre los investigadores son los efectos de las aplicaciones de mensajería instantánea (y, en particular, WhatsApp) en la escritura (Alazzawie, 2022; Bach, 2018; Cassany et al., 2019; Vázquez Cano et al., 2015). Vázquez Cano et al. (2015) realizaron un análisis lexicométrico de conversaciones de WhatsApp en las que interactuaban estudiantes de secundaria en España. A partir de su análisis, propusieron algunos rasgos principales de la escritura en esta aplicación; por ejemplo, la variación ortotipográfica, y el uso de elementos icónicos y audiovisuales. Bach (2018) analizó un corpus de 16 conversaciones en WhatsApp en catalán entre estudiantes universitarios. Sus datos evidencian la variación ortotipográfica propia de esta plataforma (omisión de espacios, tildes, signos de puntuación y vocales). Estos datos van en línea con los de Vázquez Cano et al. (2015). Alazzawie (2022) condujo un análisis de rasgos lingüísticos y de intenciones comunicativas, contextos y contenidos de conversaciones de WhatsApp entre estudiantes en institutos y universidades de Canadá. En este trabajo se pone el foco en cómo esta plataforma de mensajería

instantánea facilita el uso del inglés (sobre todo, en términos de accesibilidad, eficiencia, inmediatez y usabilidad). Fruto de estas interacciones emergen variedades lingüísticas que, según Alazzawie, se caracteriza por su creatividad (especialmente, en ortografía, pronuncia y uso). Cassany et al. (2019) describen el discurso de WhatsApp a través de seis parámetros: (i) participación desigual entre usuarios, (ii) multimodalidad, (iii) plurilingüismo, (iv) registro, (v) anormatividad, e (vi) iconos y otros recursos para expresar la subjetividad. La propuesta de Cassany et al. (2019) coincide en varios elementos con las de Alazzawie (2022), Bach (2018) y Vázquez Cano et al. (2015); sobre todo, en aspectos referentes a la ortografía y la gramática del discurso en WhatsApp.

Desde la perspectiva de las nuevas literacidades, autores como Sweeny (2010) consideran que estas plataformas dan lugar a nuevos contextos que, a su vez, se traducen en nuevas oportunidades de aprendizaje. Atendiendo a estas nuevas prácticas, docentes y aprendientes pueden replantearse cuáles son las estrategias, habilidades y literacidades que conviene trabajar y desarrollar en el aula. Así, Sweeny (2010) equipara estas nuevas prácticas letradas a los nuevos estilos musicales, e insta los usuarios a adaptarse los cambios que llegan de la mano de las tecnologías. Según Sweeny (2010), al escribir en estas nuevas plataformas, se debería constatar que el usuario es consciente de sus rasgos distintivos (la inmediatez, la multimodalidad, los nuevos formatos). Con esta mirada, la simplificación de la ortografía o el alejamiento de la norma no es más que una característica propia de estas plataformas.

El hecho de que la escritura en WhatsApp en ocasiones se aleje de la norma ha llevado a diferentes investigadores a indagar en los efectos adversos de esta plataforma en el ámbito de la educación. A través de investigaciones de corte cualitativo, Salem (2013), Ahad y Lim (2014), y Yeboah y Ewur (2014) exploraron las creencias de estudiantes acerca del impacto de WhatsApp en relación con el aprendizaje. Con estos trabajos, los autores inciden en el empobrecimiento de la lengua de los estudiantes; en concreto, en los ámbitos de vocabulario, ortografía y gramática (Salem, 2013; Yeboah y Ewur, 2014). Además, los participantes de estas investigaciones consideran que WhatsApp es una fuente de distracción (Ahad y Lim, 2014), lo que fomenta la procrastinación de las tareas académicas (Yeboah y Ewur, 2014). Los participantes establecen una relación inversa entre el tiempo invertido en WhatsApp y las calificaciones obtenidas. Así, los participantes consideran que los usuarios que invierten más tiempo en WhatsApp obtienen peores calificaciones (Yeboah y Ewur, 2014).

Otras investigaciones, no obstante, contradicen estos resultados. De acuerdo con Rambe y Bere (2013), que llevaron a cabo una investigación experimental de corte cuantitativo con estudiantes universitarios, el uso de las plataformas de mensajería instantánea mejora las habilidades cognitivas y la capacidad de razonar. En una línea parecida, la investigación de Andújar-Vaca y Cruz-Martínez (2017) pone de relieve los efectos positivos de WhatsApp en el desarrollo de las destrezas orales. Andújar-Vaca y Cruz-Martínez (2017) diseñaron una investigación de métodos mixtos con intervención docente en que los aprendientes grababan audios y los mandaban a sus docentes para que les dieran retroalimentación. Según los autores, el hecho de que los estudiantes sintieran que la interacción en WhatsApp era real facilitó que se concentraran en los aspectos positivos de esta plataforma para su aprendizaje.

En la literatura también destacan trabajos que señalan que WhatsApp fomenta el aprendizaje colaborativo (Bansal y Joshi, 2014; Bere y Rambe, 2016; Cassany et al., 2020; Castro Chao, 2023; Padrón, 2013; Rambe y Bere, 2013; Rambe y Chipunza, 2013). Padrón (2013) documenta conversaciones de WhatsApp entre estudiantes universitarios que recurren a esta plataforma para reflexionar sobre temas de clase o para resolver dudas académicas y revisar trabajos, exámenes y retroalimentación (entre otros usos). Con una investigación de métodos mixtos, conformada por cuestionarios y entrevistas con estudiantes universitarios, Bansal y Joshi (2014) mostraron que los participantes tenían una actitud favorable al uso de esta aplicación en el aula. Además, el 82% de los participantes afirmó que WhatsApp facilitaba el aprendizaje colaborativo, y que estaban predispuestos a ayudarse entre sí y a resolver dudas mediante mensajes de texto, de voz, vídeos y fotos. En una línea similar, Castro Chao (2023) presenta una investigación de métodos mixtos con estudiantes universitarios que estudian inglés para usos profesionales. En este trabajo, los participantes se muestran favorables al uso de WhatsApp, y relatan que usan esta plataforma para terminar tareas que no se habían finalizado durante sus reuniones de equipo. Estos datos van en línea con los de Cassany et al. (2019), que exponen distintas situaciones de aprendizaje colaborativo entre estudiantes de secundaria en WhatsApp. En estas situaciones de aprendizaje, los estudiantes resuelven dudas de matemáticas y otras asignaturas conjuntamente. Para ello, también estos aprendientes se valen de recursos multimodales, tales como fotografías, textos y mensajes de voz.

Con respecto a las cuestiones socioafectivas, distintos autores han documentado los beneficios de WhatsApp en el entorno académico (Bansal y Joshi, 2014; Chan et al., 2020; Fuentes et al., 2017; Rubio y Perlado, 2015). Tanto en la investigación de Fuentes et al. (2017) como en la de Rubio y Perlado (2015), los participantes (estudiantes universitarios) afirmaron, a través de entrevistas y focus groups, que WhatsApp facilitaba la interacción entre compañeros de clase. En paralelo, Bansal y Joshi (2013), Bouhnik y Deshen (2014), y Padrón (2013) llevaron a cabo investigaciones en las que aprendientes y docentes interactuaban en WhatsApp. Bouhnik y Deshen (2014) concluyeron que la implementación de WhatsApp en el aula era positiva para el alumnado; sobre todo, porque favorecía una atmósfera positiva, potenciaba el sentimiento de pertenencia al grupo-clase, facilitaba que los aprendientes se mantuvieran al día con las tareas y constituía un espacio de diálogo para los trabajos en equipo. Estos resultados son similares a los de Bansal y Joshi (2013) y Padrón (2013), que también remarcan que estas aplicaciones posibilitan la conectividad entre aprendientes y docentes. Chan et al. (2020) llevaron a cabo una investigación cuantitativa con 125 estudiantes universitarios en Malasia. De acuerdo con los participantes, esta plataforma favorece las habilidades comunicativas interpersonales, y les permite interactuar con compañeros con quienes no suelen hablar en persona en el aula. Todo esto, a su vez, permite fortalecer los vínculos interpersonales entre los aprendientes.

En la literatura también se han investigado cuestiones como la adicción a WhatsApp que sufren algunos usuarios (Sánchez Díaz y Lázaro Cayuso, 2017), y es que la interacción en esta plataforma puede llegar a ser abusiva y disruptiva, y puede consumir mucho tiempo. Estos datos, que también aparecen documentados en Salem

(2013) y en Yeboah y Ewur (2014), invitan a reflexionar sobre cómo y para qué los estudiantes interactúan en WhatsApp. A este respecto, Ahad y Lim (2014) proponen, a partir de los datos obtenidos mediante un cuestionario con estudiantes de la Universiti Brunei Darussalam, tres categorías principales: (i) envío de mensajes de texto; (ii) intercambio de fotos, y (iii) divulgación de información (noticias, eventos y asuntos académicos). Con un propósito similar, Cassany et al. (2019) condujeron una investigación cualitativa de carácter exploratorio con aprendientes plurilingües de secundaria en España. A partir de sus datos, atribuyeron a WhatsApp ocho funciones principales: cuestiones relacionadas con la clase (informaciones prácticas, gestión del trabajo en equipo y secuencias de aprendizaje); aspectos relacionados con la vida escolar (comentarios sobre la institución y la gestión de actividades extraescolares) y, finalmente, temas sociales (consciencia social, humor, y la gestión de la plataforma de WhatsApp). Estas funciones son similares a las descritas en Padrón (2013) en un contexto universitario. Sin embargo, la autora no deja constancia de interacciones en tono de humor ni de actividades extraescolares entre sus participantes.

A pesar de los esfuerzos invertidos en documentar y comprender el funcionamiento de WhatsApp en contextos educativos, todavía quedan preguntas por responder, y hay temas que aún no se han explorado. Esta investigación va encaminada a profundizar en las creencias de aprendientes universitarios plurilingües acerca del impacto que tiene una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp) en el aprendizaje del español como lengua adicional. Aunque varios de los trabajos revisados abordan temas similares (en torno a las creencias de los aprendientes y el aprendizaje), algunas de las principales diferencias entre este trabajo y la literatura revisada recaen tanto en aspectos metodológicos (participantes, instrumentos de obtención de datos, triangulación de datos) como de contenido, ya que en la revisión de la literatura no se han encontrado trabajos que aborden el impacto de WhatsApp en el aprendizaje de español como lengua adicional en aprendientes universitarios plurilingües.

3. MARCO TEÓRICO

Los dos conceptos clave sobre los que se articula este trabajo son, por un lado, las creencias; y, por otro, el aprendizaje informal. Los estudios sobre creencias se pueden clasificar en tres grandes bloques atendiendo a los agentes implicados. Así, se encuentran (i) estudios sobre creencias de docentes; (ii) estudios sobre creencias de aprendientes; y (iii) estudios sobre creencias de estudiantes y aprendientes (Espinosa Taset, 2009). Es importante que el docente reflexione tanto sobre sus propias creencias como sobre las de los aprendientes, porque, tal y como proponen Woods (1996) y Cambra y Palou (2007), las creencias del profesor actúan como un marco de referencia a través del que interpreta lo que sucede en el aula. A la luz de esta interpretación, el docente reflexiona y toma sus decisiones. Por su parte, las creencias de los aprendientes son importantes porque estas creencias influyen en su percepción de los procesos de aprendizaje. De este modo, los trabajos que indagan sobre las creencias de los aprendientes facilitan al docente el acceso a unos datos difícilmente observables en el aula. Así, el docente puede visitar sus creencias no solo a partir

de lo que sucede en clase, sino también a partir de las creencias de los estudiantes acerca de sus procesos de aprendizaje.

En la literatura se encuentran varias definiciones del concepto de *creencias*, y esto se debe a la falta de consenso. De hecho, como señalaba Pajares (1992), hasta 21 términos pueden funcionar casi como sinónimos de *creencias*. Por ejemplo, opiniones, valores, actitudes, juicios y suposiciones. Para los efectos de este trabajo, se operará con el constructo CRS que propone Woods (1996). Este constructo integra las creencias, las suposiciones y los saberes (CRS; del inglés, BAK, *beliefs, assumptions and knowledge*). Cabe destacar que este autor no busca establecer límites entre creencias, suposiciones y saberes (es decir, el foco no se pone en dónde empiezan y dónde terminan unos y otros, como si se tratara de compartimentos estancos), sino que lo presenta como un continuo.

El segundo concepto clave sobre el que se articula esta investigación es el de aprendizaje. Dentro de aprendizaje, conviene distinguir tres formas: el formal, el informal y el no-formal. De acuerdo con Werquin (2010), el aprendizaje formal es el que se desarrolla en un entorno estructurado, y viene explícitamente designado como tal (en términos de objetivos, horarios y recursos). Esta forma de aprendizaje es intencional desde el punto de vista del aprendiente, y obedece a objetivos tales como adquirir un conocimiento, habilidad o competencia. En este tipo de aprendizaje es frecuente que al finalizar el curso se obtenga un certificado o un diploma.

El aprendizaje informal, en cambio, resulta de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo o el ocio. No está estructurado ni organizado en términos de objetivos, horarios o recursos, y en la mayoría de los casos no es intencional. Una de las dificultades que conlleva este tipo de aprendizaje es que los resultados son difíciles de reconocer, y también es complicado que los participantes lleguen a ser plenamente conscientes de lo que han aprendido (Werquin, 2010).

El tercer tipo de aprendizaje que plantea Werquin (2010) es el *no-formal*. Sobre este tipo de aprendizaje hay menos consenso en la literatura, y es un tipo de aprendizaje que puede resultar difícil de identificar. La ventaja de esta noción (*no-formal*), no obstante, es que puede dar cuenta de aquellos conceptos intermedios que se ubican entre el aprendizaje formal y el informal; algo que parece cada vez más necesario. Werquin (2010) define el aprendizaje *no-formal* como un tipo de aprendizaje intencional que se desarrolla en el marco de actividades planeadas, aunque no estén diseñadas de manera explícita para el aprendizaje (ya que no necesariamente cuentan con objetivos de aprendizaje, horarios o herramientas específicas). En estos contextos, Werquin (2010) indica que es difícil que se pueda percibir el aprendizaje de forma directa y, como sucede en el aprendizaje informal, tampoco en los casos del aprendizaje no-formal se obtienen certificados o documentos acreditativos de los conocimientos o habilidades adquiridos. Es común que las situaciones de aprendizaje no-formal deriven de contextos de aprendizaje formal.

El hecho de que resulte confuso distinguir entre aquellas actividades que son de tipo formal, informal y no-formal parece ser indicativo de que tal vez esto no va de tres compartimentos estancos, sino que se trate de un continuo. Aun así, para los efectos de este trabajo se considera que el aprendizaje informal es aquel que no es intencional, que se desarrolla en un contexto informal y que no queda subordinado a otras actividades educativas.

Dado que las interacciones entre aprendientes que se están explorando en este trabajo se llevan a cabo en una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp), se estima adecuado incluir, como parte del marco teórico, los principales fundamentos del aprendizaje móvil. El principal rasgo distintivo del aprendizaje móvil es la ubicuidad, puesto que los móviles permiten que el usuario aprenda en cualquier momento y lugar (Brazuelo y Gallego, 2011; Traxler, 2005). En una línea similar, Castañeda y Gutiérrez (2010) señalan que el aprendizaje móvil favorece procesos de aprendizaje informales, en que los usuarios aprenden de manera autónoma e independiente. Si bien no existe un marco teórico consensuado que logre explicar la complejidad del aprendizaje mediante tecnologías móviles (Brazuelo y Gallego, 2011), una de las teorías con las que aparece vinculado en la literatura es el aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo se basa en la construcción del conocimiento a través de la interacción social; por lo tanto, el aprendizaje colaborativo requiere interacción social y negociación de significado entre los miembros de un grupo que desarrollan una tarea. A pesar de que Crandall (1999) se refiere al aprendizaje colaborativo en contextos de aprendizaje formal (en el aula), a efectos de este trabajo se considera que este concepto puede transferirse a situaciones de aprendizaje informal, en las que hay interacción entre participantes y desarrollo de habilidades sociales. Como beneficios del aprendizaje colaborativo, Crandall (1999) subraya que reduce la ansiedad, favorece la interacción, incrementa la motivación y también puede aumentar la autoestima de los aprendientes.

4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de investigación que impulsa este trabajo es el de documentar las creencias de un grupo de aprendientes de español como lengua adicional con respecto a una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp) y su impacto en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Este objetivo, a la vez, se concreta en las siguientes tres preguntas de investigación:

- 1 Según las creencias de un grupo de aprendientes de español como lengua adicional, ¿se puede aprender español a través de una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp)?
- 2 ¿De qué tipo de aprendizaje se trata?
- 3 ¿Qué creen que pueden aprender?

5. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a estas preguntas de investigación se ha llevado a cabo una investigación cualitativa y ecológica. Además, y aunque no se trata de una investigación puramente etnográfica, sí se han empleado en ella instrumentos de recogida de datos propios de la etnografía (entrevistas, *focus groups*). Todo esto redundó en un estudio de caso múltiple (con tres estudios de caso; Duff, 2008). A fin de dar voz a los participantes y explorar sus creencias desde su propia mirada, se adoptó una perspectiva émica.

1.1 Participantes

En la investigación en la que se enmarca este trabajo (Sanz-Ferrer, 2019), se contó con 20 participantes. Se trata de un grupo de alumnos universitarios, que tenían entre 27 y 30 años, y que estaban realizando un máster en negocios (*Master in Business Administration*, MBA) en una universidad en Barcelona. Antes de que empezaran sus estudios, realizaron un curso intensivo de español como lengua adicional en su universidad. Este curso, llamado *Business Spanish Program* (BSP, por sus siglas en inglés), constaba de 60 horas concentradas en 10 días. Los alumnos de BSP conformaban un grupo plurilingüe y multicultural, ya que había alumnos de diferentes nacionalidades. El inglés funcionaba entre ellos como lengua de intercambio, y el español era su lengua meta. Los alumnos de este grupo eran de nivel A1 del MCER. Muchos de ellos acababan de llegar a Barcelona, y el curso de español era el primer contacto con sus compañeros y con la institución en la que iban a cursar su máster.

1.2 Instrumentos y proceso de obtención y análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo en distintas fases a lo largo de dos años, tal y como se observa en la Figura 1.

2015-2016	2016 (mayo)	2016 (junio)	2017 (mayo)
Conversación de WhatsApp BSP Chicos (20 participantes)	Estudio piloto (5 participantes)	Primeras entrevistas: Aakash, Julie y Yamal (20 minutos cada entrevista)	Segundas entrevistas Aakash, Julie y Yama (45 minutos cada entrevista)
	Cuestionario (17 participantes)		
	Focus group A (6 participantes) (30 minutos)		
	Focus group B (6 participantes) (30 minutos)		

Figura 1. Instrumentos de recogida de datos

En primer lugar, se procedió a la transcripción de la conversación de la plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp) que los participantes cedieron de forma voluntaria (BSP Chicos 1d). A continuación, se tomaron algunas anotaciones manuales en referencia a la distribución de las lenguas en que interactúan los participantes (inglés y español), los temas sobre los que versan sus interacciones, la frecuencia con que intervienen los distintos usuarios y su capital verbal.

Una vez se hubo realizado una primera aproximación al análisis de la conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d, se elaboró un cuestionario, en que se incluyeron preguntas relacionadas con los datos observados en su conversación de en la plataforma de mensajería. Este cuestionario se pilotó con un grupo de diez alumnos del máster (MBA) de esa misma institución.

Tras el pilotaje, se convocó a los 20 estudiantes del curso intensivo de BSP (los mismos 20 estudiantes que habían intervenido en la conversación BSP Chicos 1d) para que respondieran el cuestionario. De los 20 estudiantes, tres indicaron que, en ese momento no se encontraban en España y, por consecuencia, no pudieron formar parte de la investigación. Cuando el resto de los participantes hubo contestado el cuestionario (en papel), se procedió a la digitalización de sus respuestas, y luego se cargaron en Atlas.ti. En este programa, se anotaron aspectos que requerían más información; por ejemplo, en referencia al tipo de palabras o expresiones que los participantes consideraban que podían aprender en WhatsApp. Así, a partir de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990), se etiquetó el corpus procedente de la conversación de WhatsApp y los cuestionarios.

Con los resultados de este primer análisis, se elaboró un guion semiestructurado que permitió vertebrar las sesiones de *focus group* A y B (el guion de ambas sesiones era el mismo). Una vez preparado el guion, se invitó a los 20 participantes del curso intensivo para las sesiones de *focus groups*. Dado que algunos de ellos no podían asistir por conflictos de horario, y atendiendo al número de participantes óptimo para sesiones de *focus group* (Krueger, 1994), se acabaron organizando dos sesiones (cada una de ellas, con seis participantes). De este modo, 12 de los 20 participantes asistieron a las sesiones de *focus group*.

El paso siguiente consistió en transcribir los dos *focus groups* en un procesador de texto (*Word*) y, luego, cargarlos en Atlas.ti. Después, se procedió al análisis y a la codificación de los *focus groups* con teoría fundamentada. Finalmente, se seleccionó a tres participantes (Aakash, Yamal y Julie), a quienes se entrevistó en profundidad. Se seleccionó a estos tres participantes por tres motivos: (i) por su alta participación en el *focus group*; (ii) por las respuestas que dieron en el cuestionario, y (iii) porque los tres habían participado en el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d en inglés (*lingua franca*) y en español (lengua meta).

Para elaborar el guion de las entrevistas semiestructuradas, se partió del análisis de la conversación de WhatsApp, de los cuestionarios y de los *focus groups*. El último paso consistió en transcribir las entrevistas, cargarlas en Atlas.ti y codificar, una vez más siguiendo la teoría fundamentada, los conceptos y las categorías que resultaban clave para este trabajo. Con la transcripción y el análisis de las primeras entrevistas en profundidad, se desarrolló otro guion semiestructurado. Este guion fue el que se empleó en las segundas entrevistas en profundidad, en las que se empleó la técnica de *stimulated recall* (Gass y Mackey, 2000). De este modo, los distintos instrumentos empleados se interrelacionan y se encuentran en constante diálogo.

1.3 Corpus

En la Tabla 1 se presenta el corpus que conforma esta investigación. Ahora bien, como sucede con cualquier representación, se trata de una simplificación, y en ella no quedan suficientemente detallados los diálogos que se establecieron entre los diferentes instrumentos. Como se puede observar, el corpus de esta investigación está constituido por una conversación de una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp), un cuestionario (al que respondieron 17 participantes), dos sesiones de *focus group* (con 12 participantes, distribuidos en dos sesiones de seis participantes

en cada una), y entrevistas en profundidad con Aakash, Yamal y Julie. En total, el corpus está formado por 41.088 palabras. A pesar de que la conversación de WhatsApp, las entrevistas y los *focus groups* se condujeron en inglés, para los propósitos de este trabajo, los datos se han traducido al español.

	Participantes	Extensión	Fechas
Conversación de WhatsApp	20 participantes	3.121 palabras	08/2015- 03/2016
Cuestionario	17 participantes	N/D	05/ 2016
<i>Focus group A</i>	6 participantes	5.700 palabras (20 minutos)	25/05/2016
<i>Focus group B</i>	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 palabras (50 minutos)	24/03/2017
Primera entrevista (EJ1)	Julie	2.414 palabras (15 minutos)	06/06/2016
Segunda entrevista (EJ2)		4.849 palabras (40 minutos) N/D	27/03/2017
Primera entrevista (EY1)	Yamal	3.329 palabras (20 minutos)	08/06/2016
Segunda entrevista (EY2)		4.989 palabras (40 minutos)	03/04/2017

Tabla 1. Corpus

1.4 Cuestiones éticas

Antes de proceder a la obtención de datos, se solicitó permiso a la institución académica donde estudiaban los participantes. Seguidamente, se invitó a los participantes a una reunión informativa en que se presentó la investigación y se solicitó su colaboración (que no fue remunerada). Todos los participantes firmaron un documento de consentimiento de recogida de datos, y se acordó con ellos que se reemplazarían sus nombres y las referencias a su institución con seudónimos. De este modo, se les garantizó el anonimato. Además, se acordó con los participantes que se desestimarían los elementos multimodales (fotografías, vídeos y audios) que formaban parte de su conversación en la plataforma de mensajería instantánea.

2. ANÁLISIS

El análisis se vertebra alrededor de cinco puntos: en primer lugar, se presenta y se describe el grupo de WhatsApp en el que interactuaron los participantes de esta investigación (6.1); seguidamente, se exponen los datos procedentes del cuestionario

(6.2); y, finalmente, se analiza en mayor profundidad a tres de los participantes: (6.3) Aakash, (6.4) Yamal, y (6.5) Julie.

2.1 Grupo de WhatsApp

Como se ha indicado previamente, el punto de partida de esta investigación fue una conversación de en una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp). La conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d es orgánica y espontánea, ya que se llevó a cabo entre los alumnos del curso intensivo de español (sin la participación del docente, y sin que este lo sugiriera).

Si bien la creación y la gestión del grupo de WhatsApp BSP Chicos fue ajena al curso intensivo de español, su origen se remonta a una actividad de clase. En concreto, el tercer día del curso intensivo, los aprendientes habían trabajado la descripción de personas y, para ello, habían estudiado el vocabulario de los colores y las prendas de vestir, así como la concordancia de género y número, y los verbos *ser*, *tener*, *llevar*. Ese día, la profesora había terminado la clase indicando a los estudiantes del grupo 1d que tenían que aprender el vocabulario que habían visto en clase. A raíz de esta indicación, algunos de los estudiantes sacaron fotos de la pizarra con sus móviles. Todavía estaban en el aula cuando Yaad y Yamal propusieron crear un grupo de WhatsApp para difundir la imagen. Unas horas más tarde, ya fuera de la universidad, Yaad creó el grupo BSP Chicos 1d.

Tal y como los participantes explicaron en el contexto del *focus group*, el nombre de la conversación de WhatsApp procede de una experiencia compartida en el aula. Esto queda reflejado en (1), donde Amil explica que el origen del término *chicos* está relacionado con la forma de empezar la clase de su docente en el curso de español, mientras que 1d era su grupo (nivel y clase).

(1) Creo que probablemente son las palabras que decía [la profesora] al principio de la clase, cuando entraba en el aula: "hola, chicos y chicas". Probablemente decía algo así, de modo que todos pensamos: "vale, BSP chicos" (Amil)

La mayor parte de la conversación de BSP Chicos 1d se condujo en inglés (95%); y el resto, en español. El pico de la conversación, teniendo en cuenta el número de las intervenciones, se registra entre el 1 y el 15 de septiembre, coincidiendo con el final del curso intensivo y con la entrega de las calificaciones. Esto se puede observar en la Figura 2.

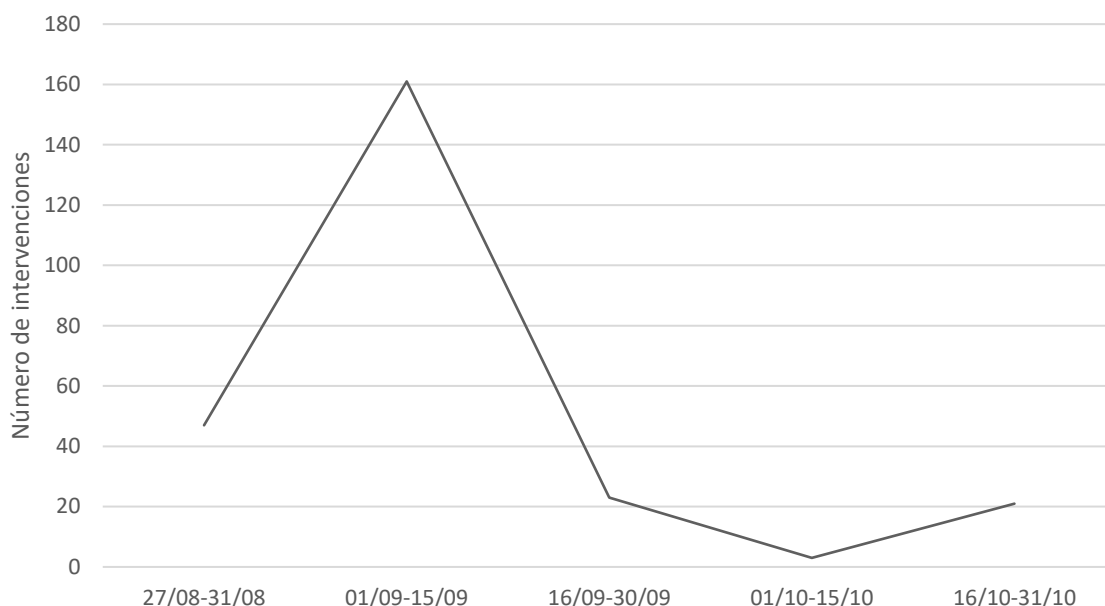


Figura 2. Intervenciones en el grupo de WhatsApp BSP Chicos entre el 27 de agosto y el 31 de octubre

2.2 Cuestionario

Con base en los datos observados en la conversación que mantuvieron en una plataforma de mensajería instantánea, se elaboró un breve cuestionario que contenía tanto preguntas cerradas de escala Likert como preguntas abiertas. Mediante este instrumento, se exploró si los participantes pensaban que esta plataforma podía ayudarles a mejorar su español, y el 88% dijo que sí; el 5% tenía dudas, y el 5% restante contestó que no. También como parte del cuestionario se preguntó qué creían que aprendían en las interacciones en la plataforma de mensajería instantánea. Los participantes mencionaron tanto aspectos relacionados con la lengua y el contenido (vocabulario, ortografía) como cuestiones relacionadas con sus actitudes y percepciones (por ejemplo, la práctica, la confianza). Asimismo, algunos participantes incidieron en que, a través de esta plataforma, podían aprender a expresarse de manera más informal en la lengua meta, y también mencionaron que podían aprender de sus compañeros (cooperación entre iguales). De este modo, William, por ejemplo, señala que en la plataforma le pueden corregir sus compañeros. Y Sora, por su parte, afirma que puede aprender "español real" con sus compañeros.

Como se ha anticipado, a pesar de que los 22 participantes de esta investigación han dejado su huella en los resultados y sus contribuciones han sido clave para poder llevar a cabo este trabajo, hay tres participantes a quienes se les dio más espacio: Aakash, Yamal y Julie. A continuación, se presentan algunas reflexiones de estos participantes con respecto a su percepción de aprendizaje y WhatsApp.

2.3 Aakash

El primero de los participantes al que se analiza en profundidad es Aakash. En la primera entrevista (fragmento 2), Aakash explica que él utiliza el traductor de Google para no cometer errores cuando escribe en la plataforma de mensajería instantánea en español. De este modo, puede dar una buena imagen ante sus compañeros. En el proceso de buscar una palabra en Google, él reconoce una oportunidad de aprendizaje.

- (2) Quizás cuando escribía una palabra que no sabía [en español], entonces la buscaba, y así podía escribir la frase correctamente. Y también quizás esto se debe a que en esa época no conocía demasiado bien a mis compañeros de clase, y quería dar una buena imagen [ante ellos], así que quería escribir bien y usar alguna palabra *guay*, y así aprendía una palabra nueva. Entonces, desde este punto de vista, creo que aprendí. (Aakash)

En la siguiente intervención (3), que procede de la segunda entrevista en profundidad, Aakash hace referencia a la capacidad de agencia de los aprendientes, y explica que el aprendizaje “depende del esfuerzo que hagas”. Esto coincide con la postura de van Lier (2004), para quien WhatsApp sería una *affordance*; una oportunidad. La forma que tiene el aprendiente de reconocer y gestionar esa oportunidad o esa *affordance* depende de su capacidad de agencia.

Aakash argumenta que en el grupo de WhatsApp del curso de español (BSP Chicos 1d) tuvo pocas oportunidades de aprendizaje porque, como se ha expuesto, el 95% de la conversación se llevó a cabo en inglés. No obstante, Aakash relata que en WhatsApp mantuvo otras conversaciones con sus compañeros del máster (entre los que había varios hispanohablantes), y esas sí se condujeron en español. En esta misma línea, Aakash incide en que incluso en los casos en los que él no intervenía en las conversaciones grupales (y simplemente hacía de observador), tenía la sensación de estar aprendiendo. Así, desde su capacidad de agencia, Aakash reconoce en estas interacciones entre nativos hispanohablantes oportunidades de aprendizaje.

- (3) Claramente aprendí. Ehm, ¿hasta qué punto? ((*suspira*)). Yo creo que depende del esfuerzo que uno le dedica, ¿no? Pero creo que mucho. Bueno, ¿en este grupo de BSP? En este grupo no tanto, porque no había tanta gente que usara el español, porque todos éramos principiantes; estábamos en el nivel inicial [de español], así que no demasiada gente usaba el español [en WhatsApp]. Pero luego, a lo largo de los dos años del MBA, en varias ocasiones nos escribimos en WhatsApp en español. Incluso si algunos compañeros escribían en inglés, la conversación era en español, así que era muy útil. Entonces, usaba el traductor de Google para comprobar qué significaba una palabra, cosas así. (Aakash)

2.4 Yamal

El segundo participante al que se analiza en profundidad es Yamal. En las entrevistas, Yamal explica que él aprendía español cuando utilizaba el traductor de Google para hacer bromas en la plataforma de mensajería instantánea. Tal y como explica en los

fragmentos (4) y (5), su proceso era el siguiente: pensaba una broma en inglés, la traducía al español en Google, y luego lo compartía con sus compañeros del curso de español en el grupo de WhatsApp (BSP Chicos 1d).

(4) A ver, escribir estas frases [en español] me ayudó, porque tenía que usar el traductor de Google, y creo que así fue como aprendí. (Yamal)

(5) Si quieres hacer una broma, tienes que decir algo más complicado (...) Y es en ese momento cuando aprendes. (Yamal)

Tal y como Julie expone en su segunda entrevista (6), la práctica de Yamal (pensar una frase, escribirla en inglés en Google, traducirla al español y compartirla en WhatsApp) hizo que también ella tuviera que consultar el traductor de Google para descodificar el mensaje que Yamal había escrito en la lengua meta. Y, como ella misma pone de relieve, en este tipo de interacciones se mezclaba lo que habían aprendido en clase con las traducciones de Google.

(6) Yamal y Aakash empezaron a usar el español en la conversación [de WhatsApp], y daban consejos sobre qué hacer si nos quedábamos bloqueados en el examen ((se ríe)). Por ejemplo, Aakash ya empezaba a usar el español para hacer preguntas [en el grupo de WhatsApp]. Recuerdo que en ese momento tuve que traducir la frase. O sea, había palabras que conocía, como "pregunta muy interesante". Sí, este tipo de palabras las conocía, pero luego había otras que no sabíamos, y tampoco sabíamos unirlos. (Julie)

Volviendo a Yamal, de las reflexiones que comparte se desprende que él concibe la interacción en WhatsApp como una oportunidad de aprendizaje (*affordances*; van Lier, 2004). Según él, al interactuar con nativos, se puede aprender una lengua meta; pero, también de acuerdo con Yamal, incluso en aquellas conversaciones de las que no participa un nativo se pueden dar situaciones de aprendizaje. Uno de los ejemplos que él propone, y que procede de su propia experiencia, está relacionado con el aprendizaje de una pieza léxica (*mariposa*). Como Yamal explica en el fragmento (7), aprendió esta palabra, *mariposa*, hablando con su compañero Mike.

(7) Por ejemplo, sé qué significa "mariposa" porque Mike lo dijo muchas veces. Y es así como aprendes, porque todo el mundo, o mucha gente, dice "¿qué es esto?", ¿no? Es divertido. (Yamal)

Las reflexiones de Yamal van en línea con algunas de las respuestas obtenidas a través del cuestionario y con las que los participantes ponen de relieve que saben que pueden aprender a través de la cooperación entre iguales. Por ejemplo, William indica que en las interacciones en WhatsApp sus compañeros le pueden corregir.

2.5 Julie

La tercera y última participante que se analiza en profundidad como parte del presente trabajo es Julie. En el siguiente fragmento (8), Julie explica que para algunas de las

interacciones en la conversación BSP Chicos, se apoyó en sus apuntes de clase (en el uso de los verbos reflexivos).

- (8) Creo que esto es algo que copié de los apuntes, sí. Pero además era un buen momento para hacer una broma con algo que había aprendido en la clase de español en el BSP. (...) O sea, la gente estaba hablando de llevarle algo al profesor después del examen, algo así. (Julie)

De este modo, se constata que Julie construye significados en la plataforma de mensajería instantánea, a través de conversaciones distendidas y en tono de humor, con sus compañeros de la clase de español.

7. DISCUSIÓN

Retomando las preguntas que motivan este trabajo, y tras haber realizado el análisis de los datos, se puede afirmar que los participantes de esta investigación consideran que sí se puede aprender español a través de una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp). Estas creencias que han manifestado a través del cuestionario, las sesiones de *focus groups* y las entrevistas en profundidad van en línea con los resultados de otros trabajos documentados en la revisión bibliográfica; por ejemplo, con aquellos trabajos que señalan el potencial de WhatsApp como espacio para el aprendizaje cooperativo (Bansal y Joshi, 2014; Bere y Rambe, 2016; Cassany et al., 2019; Padron, 2013; Rambe y Bere, 2013; Rambe y Chipunza, 2013).

Con la segunda pregunta de investigación se pretendía explorar el tipo de aprendizaje que los participantes de este trabajo creen que puede darse en una plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp). De los datos emerge que los participantes reconocen en esta plataforma múltiples *affordances* (van Lier, 2004) para practicar español con sus compañeros y con otros hablantes de español. De este modo, ven en la plataforma un espacio donde aprender de manera informal (sin la presencia de un docente, y sin una programación, Werquin, 2010), de manera autónoma e independiente (Brazuelo y Gallego, 2011; Castañeda y Gutiérrez, 2010). Así, los tres participantes entrevistados en profundidad (Aakash, Yamal y Julie) consideran que han aprendido español mediante sus interacciones en esta plataforma. Estos resultados se oponen a los de Salem, (2013), Yeboah y Ewur (2014) y Ahad y Lim (2014), que, tal y como se ha expuesto previamente, incidían en los efectos negativos de esta aplicación en el aprendizaje de una lengua.

La tercera pregunta de investigación iba dirigida a profundizar en los contenidos que los participantes creían que podían aprender. De los datos obtenidos se desprende que los participantes reconocen en la plataforma de mensajería instantánea oportunidades para practicar el idioma. En concreto, creen que pueden aprender vocabulario (sobre todo, informal) y desarrollar más autoconfianza interactuando en la lengua meta (español). Los datos también evidencian la importancia que tiene para los participantes de este trabajo la retroalimentación de sus compañeros, tal y como se evidencia en las verbalizaciones de Aakash, Yamal, Julie y William (en el cuestionario). Estos datos van, de nuevo, en línea con las investigaciones que

establecen un vínculo entre WhatsApp y el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, y atendiendo a la disparidad de creencias con respecto a las oportunidades de aprendizaje asociadas a WhatsApp en la revisión bibliográfica, es relevante incidir en que WhatsApp, como un libro o cualquier otro artefacto cultural, no es más que una *affordance* (van Lier, 2004). En consecuencia, lo relevante no es la plataforma de mensajería instantánea en sí, sino lo que docentes y aprendientes hacen con esta plataforma. Por este motivo, las implicaciones pedagógicas de este trabajo van encaminadas a invitar a docentes y a aprendientes a aproximarse a WhatsApp a través de preguntas que apelen directamente a la capacidad de agencia (tanto del docente como del aprendiente). Por ejemplo, ¿para qué, y con qué propósito, se pueden usar las plataformas de mensajería instantánea en el aula? ¿Qué dinámicas son preferibles (parejas, grupos)? ¿Con qué frecuencia se podría llevar al aula? ¿Cómo será la retroalimentación? ¿Cómo se sienten los estudiantes al trabajar con esta aplicación? ¿Y cómo se siente el docente? Estas preguntas, que no nos consta que se hayan explorado en la literatura, pueden abrir nuevas puertas y pueden constituir nuevas oportunidades de aprendizaje.

8. CONCLUSIONES

A través de la voz de los participantes de esta investigación (y, sobre todo, a través de las voces de Aakash, Yamal y Julie) se observa que los aprendientes que interactúan en la plataforma de mensajería instantánea (WhatsApp) construyen significados – principalmente, en clave de humor –, a partir de lo que han aprendido en el aula de español.

Como parte de esta investigación, también se ha podido constatar que los aprendientes de español como lengua adicional se apoyan tanto en recursos digitales (traductor de Google) como en sus apuntes de clase para interactuar en la plataforma de mensajería instantánea. Ya sea por miedo al error o para bromear y seguir aprendiendo, los participantes de esta investigación emplean estas prácticas en sus conversaciones en WhatsApp.

Según los datos del cuestionario, los participantes creen que WhatsApp puede favorecer el aprendizaje del español, bien porque les ofrece un lugar donde practicar la lengua meta con sus compañeros, mejorando la ortografía y el vocabulario, o reforzando la autoconfianza que necesitan para poder expresarse en una lengua adicional. Todo esto lleva a concebir WhatsApp como un artefacto que da lugar a múltiples *affordances* (van Lier, 2004). Estas *affordances*, a su vez, pueden concretarse en distintas situaciones de aprendizaje móvil, colaborativo e informal.

Finalmente, los datos muestran que WhatsApp propicia unas condiciones compatibles con una situación de aprendizaje distendido (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; MacIntyre y Gardner, 1989, 1991, 1994; 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

- Alazzawie, A. (2022). The linguistic and situational features of WhatsApp messages among high school and university Canadian students. *SAGE Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221082124>
- Ahad, A.D. y Lim, S.A. (2013). Convenience or nuisance? The WhatsApp dilemma. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 155, 189-196.
- Andújar-Vaca, A. y Cruz-Martínez, M.S. (2017). Mensajería instantánea móvil: WhatsApp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. *Comunicar*, 50, v.XXV, 43-52.
- Bach, C. (2018). Nuevos géneros discursivos de la era digital: una cuestión de variación lingüística. En M. Glessgen, J. Kabatek, H. Völker (Eds.), *Repenser la variation linguistique: actes du Colloque* (pp. 169-84). ÉLiPhi.
- Bansal, T. y Joshi, D. (2014). A study of students' experiences of mobile learning. *Global Journal of Human-Social Science*, 14(4), 26-33.
- Bere, A. y Rambe, P. (2016). An empirical analysis of the determinants of mobile instant messaging appropriation in university learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(2), 172-198.
- Bouhnik, D. & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile Instant Messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education Research*, 13, 217-231.
- Brazuelo Grund, F. y Gallego Gil, D. J. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Publidisa.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19(2), 149-163.
- Cassany, D.; Allué, C.; Sanz-Ferrer, M. (2019). *WhatsApp alrededor del aula. Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 302-328.
- Castañeda Quintero, L. y Gutiérrez Porlán, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 17-38). Grupo Cimpapress.
- Castro Chao, N. (2023). El aprendizaje colaborativo mediado por TIC: la percepción de estudiantes de ingeniería química en tiempos de pandemia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 17(34), 120-149.
- Chan, T. J.; Yong W.K.; Harmizi, A. (2020). Usage of WhatsApp and interpersonal communication skills among private university students. *Journal of Arts & Social Sciences*, 3(2), 15-25.
- Duff, P. (2008). *Case study Research in Applied Linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Espinosa Taset, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (6), 74-98. <https://doi.org/10.26378/rnlael06121>
- Fuentes Gutiérrez, V.; García Domingo, M.; Aranda López, M. (2017). Grupos de clase; grupos de WhatsApp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios. *Prisma social*, 18, 62-73.
- Gass, S. M. y Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Horwitz, E.; Horwitz, M.; Cope, Joann (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Krueger, Richard A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2ª Ed.). Sage Publications.

- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- MacIntyre, P.; Gardner, R. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P.; Gardner, R. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P.; Gardner, R. (1994). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- Padrón, C. J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (Mobile Learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 123-134.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Rambe, P. y Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 544-561.
- 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. *International Conference on Advanced Information and Communication Technology for Education*, 331-337.
- Ramos, M.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. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1285>.
- Ramos, M. C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. ASELE. Colección de Monografías, 10. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Robinson, C. F. y Kakela, P. J. (2006). Creating a space to learn. A classroom of fun, interaction, and trust. *College Teaching*, 54(1), 202-206.
- Rubio-Romero, J. y Perlado Lamo de Espinosa, M. (2015). El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *Icono 14*, 13(2), 73-94. Doi:10.7915/ri14v13i2.818
- 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), 64-69.
- Sánchez Díaz de Mera, D. y Lázaro Cayuso, P. (2017). La adicción al WhatsApp en adolescentes y sus implicaciones en las habilidades sociales. *Tendencias pedagógicas*, 29, 121-134.
- Sanz-Ferrer (2019). Sanz-Ferrer, M. (2019). *La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia. Una aproximación a las creencias de aprendientes de ELE*. [Tesis doctoral]. Universidad Pompeu Fabra. <https://tesisenred.net/handle/10803/668118?locale-attribute=es#page=11>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121-130.

- Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. *IADIS International Conference Mobile Learning*, 261-266.
- Vázquez-Cano, E.; Mengual-Andrés, S.; Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la estructura digital del adolescente en WhatsApp. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 83-105
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal Learning. Outcomes, policies, and practices*. Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD Publishing.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Yeboah, J. y Ewur, G.D. (2014). The Impact of WhatsApp Messenger usage on students performance in tertiary institutions in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 5(6), 157-164.