

La mediación en la coconstrucción de la  
identidad de grupo y el sentimiento de  
pertenencia:

una aproximación a creencias de aprendientes de  
ELE

María Sanz Ferrer

---

TESIS DOCTORAL UPF / 2019

DIRECTORA DE LA TESIS

Dra. Carmen López Ferrero

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL  
LLENGUATGE





*En memoria de la Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Calsamiglia,  
que empezó conmigo este camino en 2014.  
Su entusiasmo me ha acompañado durante todo el proceso.*

*Y a mi Àvia.  
Todavía recuerdo las primeras palabras que me enseñaste a leer:  
«La llet és calenta; el gelat és fred».*





## *Agradecimientos*

Este trabajo es el resultado de una larga investigación; de años leyendo, analizando, reflexionando. Avanzando hacia delante; y, algunas veces, avanzando hacia atrás. Quiero transmitir mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han acompañado y apoyado.

A mi directora de tesis, la Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmen López, por su apoyo durante mis estudios de doctorado, y por la confianza y la libertad que me ha dado para hacer esta investigación. Han sido de gran ayuda todas sus sugerencias, así como las lecturas que me ha recomendado. Le agradezco, también, que me alentase a seguir formándome y creciendo como investigadora: que me invitara a formar parte del proyecto ECODAL, que ha dirigido con esmero y dedicación, y que me haya instado a participar en congresos y a redactar artículos.

Al Prof. Dr. Daniel Cassany, a quien le agradezco el interés que ha mostrado en mi investigación desde el primer momento en el que le hablé de los datos que había obtenido a través de WhatsApp. También le agradezco que me ayudara a identificar y a diferenciar las dos identidades que conviven en mí: profesora e investigadora, así como sus sugerencias sobre la redacción académica. Estoy muy agradecida por formar parte de su grupo de investigación, GR@EL, donde he podido compartir con otros doctores y doctorandos la evolución de nuestros trabajos.

Al Prof. Dr. Eduardo Negueruela, con quien he tenido el privilegio de hablar sobre la teoría sociocultural y la importancia de las prácticas pedagógicas en la coconstrucción de significados. Le agradezco el interés con el que ha seguido mis pasos como investigadora, recibéndome y atendiendo todas mis consultas.

A la Prof<sup>a</sup>. Dra. Vicenta González, que ha contribuido en mi formación (permanente) como profesora de ELE y como formadora de futuros maestros y profesores. Le agradezco la generosidad de

sus consejos, su disponibilidad y los ánimos que me ha dado durante mi investigación.

A los profesores del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra; especialmente, a la Dra. Olga Esteve, Dra. Encarna Atienza, Dra. Carme Bach, Dra. Mari Cañada. Les agradezco sus sugerencias, su retroalimentación y su apoyo a lo largo de mi investigación. Y al profesor Dr. Jaume Batlle, de la Universidad de Barcelona, a quien le agradezco sus recomendaciones con respecto al marco teórico de la gamificación.

Al Prof. Dr. Carlos Schmidt y a la Prof<sup>a</sup>. Iolanda de la Vega, que son más que compañeros de trabajo. Les agradezco su implicación en mi investigación; las horas que hemos pasado en nuestras RRCC, rodeados de elementos mediadores, debatiendo y contrastando ideas, escribiendo sobre servilletas. Les agradezco, también, el interés y el cariño con el que han leído mis trabajos, sus aportaciones, y sus preguntas. Gracias por acompañarme de esa manera tan vuestra durante todos estos años.

A los profesores Dr. Jaime Nubiola y Dra. Sara Barrena, filósofos y miembros del grupo de estudios Charles S. Peirce de la Universidad de Navarra. Les agradezco el entusiasmo con el que me recibieron, así como sus reflexiones sobre cómo conjugar la semiótica de Peirce con la de Vygotsky.

A Eduard Baucells y Albert Achammer, que se implicaron en la realización del plano del aula (§Anejo III). Me guiaron (como mediadores, y con mucha paciencia) en la coconstrucción del plano hasta que fue una realidad.

A mis estudiantes: cada uno ha contribuido de una forma u otra a que quiera seguir mejorando como profesora. En especial, quiero agradecer su colaboración a los estudiantes del grupo BSP 1d (2014-15) y al grupo de participantes del estudio piloto. Les agradezco que accedieran a reunirse conmigo en varias ocasiones -a pesar de disponer de poco tiempo libre-. «Julie», «Aakash» y

«Yamal» me abrieron las puertas de su mente, y a ellos les debo el contenido de este trabajo. También quiero transmitir mi agradecimiento a los estudiantes del grupo BSP 4 (2018-19), que siguieron muy de cerca la etapa final de la tesis, y cada semana me preguntaban cuántas páginas había escrito.

A mis compañeros del Departamento de BSP, en quienes tengo un constante ejemplo a seguir y una fuente de inspiración, tanto por su profesionalidad como por su calidad humana. También el equipo de la biblioteca de la Universidad de Navarra es una excelente muestra de cooperación, y les agradezco lo mucho que me han ayudado a encontrar artículos de difícil acceso.

Al Dr. Block, la Dra. Guiset, la Dra. Bujalance y al (próximamente) Dr. Bayés: agradezco a mis amigos doctores y doctorandos las conversaciones sobre lo que implica una tesis. Gracias por los ánimos y por compartir conmigo el «backstage» de este proceso.

A mi familia; especialmente a mis padres: gracias por descubrirme lo fascinante que es la mente humana y por introducirme en la psicología. Y, a la vez, gracias por apoyarme en mi formación como profesora e investigadora. Y a mi hermano, Alfonso, que es quien más veces me ha preguntado por el título y el tema de mi tesis, y quien me ha enseñado la importancia de los grupos.

A mis amigos Ricardo G., Emma e Irene, que han seguido muy de cerca mi investigación pese a la distancia: les agradezco su cariño y sus WhatsApps. A Ricardo R. -«mi camarilla»-, con quien he profundizado en el contexto histórico de Vygotsky, y a quien le agradezco sus comentarios sobre la redacción de este trabajo. Y a mis amigas Marta y Laura: gracias por hacer que lo fácil sea divertido, y que lo difícil sea fácil.

Y finalmente, a mi marido, Pere, *per ser-hi sempre*. Y por nuestra definición de «grupo».



## **Resumen**

Partiendo del concepto de *mediación* (Vygotsky, 1978), clave en la teoría sociocultural, llevamos a cabo una investigación cualitativa y ecológica con el fin de aproximarnos a las creencias de un grupo de aprendientes de ELE (estudiantes de un programa de MBA) sobre la coconstrucción de la identidad de grupo-clase y el sentimiento de pertenencia a este grupo. Para los propósitos de nuestro estudio desarrollamos un modelo en el que distinguimos dos planos: el experiencial, donde observamos cómo diferentes elementos mediadores pueden facilitar o dificultar la relación entre el individuo y el grupo; y el de la investigación, donde los participantes reflexionan y verbalizan sus creencias acerca de los elementos que facilitan sus relaciones sociales. Con los datos referentes al plano de la investigación elaboramos una taxonomía de elementos mediadores que facilitan la comprensión de las creencias (paráfrasis, ejemplos, metáforas, comparaciones y preguntas); de los datos del plano experiencial, en cambio, emergen cuatro macrocategorías en las que clasificamos los elementos que pueden facilitar (y dificultar) la relación entre el individuo y el grupo, en función de los agentes que los gestionan (alumnos o docente). Asimismo, de los datos se desprende que WhatsApp como elemento mediador, además de favorecer un clima de aula propicio para el aprendizaje, puede crear oportunidades para el aprendizaje informal de ELE.

*Palabras clave:* mediación, *affordances*, agencia, identidad de grupo, pertenencia al grupo; aprendizaje de ELE.

## **Abstract**

Starting from the concept of mediation (Vygotsky, 1978), key in the sociocultural theory, we carry out a qualitative and ecological research in order to approach the beliefs of a group of learners of Spanish as a L2 (students of an MBA program) about the coconstruction of the group-class identity and the feeling of belongingness. For the purposes of our study we developed a model in which we distinguish two planes: the experiential, where we observe how different mediating elements can facilitate or constraint the relationship between the individual and the group; and that of research, where participants reflect and verbalize their beliefs about the elements that facilitate their social relationships. With the data referring to the plane of the investigation we elaborate a taxonomy of mediating elements that facilitate the access to our participants' beliefs (paraphrasing, examples, comparisons, images and questions). From the data of the experiential plane, four macrocategories emerge. We classify in these categories the elements that can facilitate (and constraint) the relationship between the individual and the group, depending on the agents that manage them (students or teacher). Likewise, the data shows that WhatsApp as a mediating element, in addition to promoting a climate conducive to learning, can create affordances for informal learning of Spanish as L2.

*Keywords:* mediation, affordances, agency, group identity, belongingness, Spanish learning.



## *Prefacio*

Quien haya pasado un agosto en Barcelona sabrá que los días son largos; el calor, húmedo; y el tráfico, escaso. Aunque la ciudad funciona a medio gas, las terrazas de los bares se llenan cada tarde, y alrededor de los monumentos y atracciones turísticas confluye gente de todo el mundo. El mar sigue siendo un reclamo y un emblema del verano mediterráneo. A pesar de que algunos extienden la toalla en las playas urbanas, los que ya saben de qué va esto optan por los transportes de cercanías para llegar hasta Lloret, Montgat, Sitges y Castelldefels. En Sants se celebran las fiestas del barrio: las calles están adornadas y, por la noche, turistas y vecinos se mezclan bajo banderines y farolillos en los conciertos.

En este contexto, en agosto de 2015 aterrizan en Barcelona más de 200 alumnos de un *Master in Business Administration* (MBA). Antes de que dé comienzo el curso académico, los estudiantes tienen la oportunidad de realizar un curso intensivo de español que ofrece la universidad donde van a cursar sus estudios. En el campus está todo preparado para su llegada: hay carteles que les indican el camino que conduce a la secretaría, y en la puerta les dan la bienvenida los profesores del departamento de español.

Los estudiantes del programa de MBA tienen alrededor de treinta años, y cuentan con un mínimo de cinco años de experiencia profesional. En las aulas de esta universidad confluyen profesionales que conforman un mosaico multicultural, exigente y competitivo, con ganas de aprender. Además de las horas que pasan en clase, los estudiantes trabajan en grupos a diario. En estos grupos, los estudiantes comentan los casos sobre los que se articulan sus asignaturas, y también llevan a cabo diferentes proyectos. En este entorno, la cooperación entre compañeros es clave.

También en las clases de español de esta institución se trabaja en pequeños grupos y, asimismo, la cooperación es fundamental -tanto entre alumnos como entre los profesores que integramos el departamento de español-. Los profesores disponemos de espacios

específicamente concebidos para el diálogo y la coconstrucción de significados (reuniones académicas), donde comentamos y revisamos el currículo, los criterios de evaluación, la comunicación con los alumnos y otros temas de interés para el funcionamiento del curso de ELE. En paralelo, es habitual que, de forma proactiva, los profesores (compañeros) creamos espacios para el diálogo de forma espontánea; por ejemplo, durante las pausas entre clase y clase. En esas pausas, podemos comentar actividades o intercambiar materiales. Quizás es solo una mera coincidencia que el presente trabajo tenga su origen en una de esas conversaciones espontáneas que surgen en las pausas de diez minutos.

En este caso en concreto, la profesora Begoña -como *mediadora*- me habló de una actividad «que había funcionado muy bien en su grupo», y me sugirió que la hiciera también con mis alumnos. A raíz de esa actividad, los estudiantes de mi grupo abrieron un grupo de WhatsApp (BSP Chicos 1d), que mantuvieron activo durante los dos cursos que duró su programa de MBA. Las preguntas que me surgieron con respecto a lo que había pasado en el aula constituyen el punto de partida de la investigación que aquí presentamos.

En ese momento, no obstante, estaba muy conectada con mi voz de profesora (mi identidad docente). Parte del desarrollo de esta investigación supuso la conciliación entre mi identidad docente y mi identidad como investigadora. Del mismo modo, distinguí -y concilié- las identidades de los aprendientes de las identidades de los participantes de este estudio. En el ejercicio de orquestar la polifonía de voces presentes en este trabajo (investigadora-profesora; participantes -aprendientes) me encontré diferenciando dos planos que se encuentran en constante interrelación: el *experiencial* y el de *la investigación*. A través de las creencias de los participantes (documentadas en el plano de la investigación) nos proponemos realizar una aproximación a su concepto de grupo y a los procesos sociales y de aprendizaje que se desarrollan en él; en concreto, la *coconstrucción de la identidad de grupo* y el *sentimiento de pertenencia* -conceptos poco explorados en la literatura consultada-.



En ambos planos operan diferentes elementos mediadores; algunos de ellos, gestionados por un agente; otros, coconstruidos. El estudio de estos elementos arroja luz sobre nuestro objeto de estudio e invita a la reflexión sobre la gestión que, como docentes de ELE, hacemos de los elementos mediadores que intervienen en los procesos sociales.



## Índice

	Pág.
Resumen.....	9
Prefacio.....	11
INTRODUCCIÓN.....	23
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	29
1.1. Creencias de aprendientes.....	31
1.1.1. Identidad de grupo de aula.....	38
1.1.2. Sentimiento de pertenencia.....	42
1.2. Mediación y elementos mediadores.....	44
1.3. WhatsApp en el aula.....	47
1.4. Conclusiones parciales.....	51
2. MARCO TEÓRICO.....	55
2.1. Psicología de la educación.....	56
2.1.1. Mediación.....	59
2.1.1.1. Mediación en la obra de Vygotsky.....	59
2.1.1.2. Vygotsky: interpretaciones, críticas e implicaciones en el aula de L2.....	66
2.1.1.3. Mediación en el MCER.....	70
2.1.1.4. Interpretación de la mediación en el presente trabajo.....	78
2.1.2. Perspectiva ecológica.....	79

2.1.2.1. <i>Affordances</i> .....	80
2.1.2.2. Agencia y emergencia.....	83
2.1.3. Factores afectivos.....	86
2.1.3.1. Motivación.....	87
2.1.3.2. Ansiedad.....	95
2.1.3.3. Diversión y humor.....	100
2.2. Psicología social.....	102
2.2.1. El <i>grupo</i> en la psicología social.....	103
2.2.1.1. « <i>Grupo</i> »: definiciones.....	103
2.2.1.2. Identidad de grupo y sentimiento de pertenencia.....	116
2.2.1.3 Tipos de grupos.....	117
2.2.1.4. Formación y orígenes del grupo	121
2.2.1.5. Fases en el desarrollo del grupo.....	126
2.2.1.6. Roles y normas.....	129
2.2.2. El grupo en el aula de L2.....	132
2.2.3. El grupo en WhatsApp.....	137
2.3. Procesos de aprendizaje de segundas lenguas y procesos sociales.....	141
2.3.1. Aprendizaje formal: grupo de aula.....	143
2.3.2. Aprendizaje informal: grupo de WhatsApp.....	144
2.4. Conclusiones parciales.....	154

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	157
3.1. Objetivos de investigación.....	158
3.2. Preguntas de investigación.....	159
4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	161
4.1. Investigación cualitativa.....	161
4.1.1. Perspectiva etnográfica.....	163
4.1.2. Estudio de caso.....	164
4.1.3. Teoría fundamentada.....	167
4.2. Contexto del grupo objeto de estudio.....	169
4.3. Entornos en los que se desarrolla el grupo.....	172
4.4. Participantes.....	174
4.5. Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d.....	175
4.5.1. Origen del grupo de WhatsApp.....	176
4.5.2. Nombre del grupo.....	178
4.5.3. <i>Emojis</i> .....	181
4.5.4. Distribución del inglés y del español.....	183
4.5.5. Intervenciones y capital verbal.....	184
4.5.6. Distribución temporal de las intervenciones.....	186
4.6. Tres estudios de caso: Aakash, Julie y Yamal.....	187
4.7. Investigadora.....	189
4.8. Diseño de la investigación: procesos e instrumentos de elicitación de datos.....	192
4.8.1. Estudio piloto.....	194

4.8.2. Investigación.....	196
4.8.2.1. Cuestionario.....	196
4.8.2.2. <i>Focus groups</i> .....	204
4.8.2.3. Entrevistas en profundidad.....	207
4.8.2.4. Triangulación.....	210
4.9. Metodología de análisis de datos.....	211
4.10. Corpus.....	214
4.11. Consideraciones éticas.....	216
4.12. Conclusiones parciales.....	216
5. ANÁLISIS DE DATOS.....	219
5.1. Cuestionario.....	219
5.1.1. Perfil lingüístico.....	220
5.1.2. Aprendizaje de español.....	221
5.1.3. WhatsApp.....	225
5.1.4. Grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d.....	228
5.1.5. El español en WhatsApp.....	236
5.1.6. Otras redes sociales.....	247
5.1.7. Líneas de investigación ulteriores.....	249
5.2. Estudios de caso: Aakash, Julie y Yamal.....	249
5.2.1. Creencias de Aakash.....	250
5.2.1.1. Identidad de grupo: «We had a cool teacher and we wanted to learn»....	253
5.2.1.2. Sentimiento de pertenencia: «Getting love back».....	262

5.2.1.3. Elementos mediadores.....	264
5.2.1.3.1. + profesor, - alumnos.....	264
5.2.1.3.2. - profesor, + alumnos.....	265
5.2.1.3.3. + profesor, + alumnos....	307
5.2.1.3.4. - profesor, - alumnos.....	307
5.2.1.4. Mediación en el plano experiencial	310
5.2.1.5. Mediación en el plano de la investigación.....	315
5.2.2. Creencias de Julie.....	317
5.2.2.1 Identidad de grupo: «the functionality, the characters, the same values».....	320
5.2.2.2. Sentimiento de pertenencia: «I don't belong, but I still feel connected».....	322
5.2.2.3. Elementos mediadores.....	344
5.2.2.3.1. + profesor, - alumnos.....	345
5.2.2.3.2. - profesor, + alumnos.....	352
5.2.2.3.3. + profesor, + alumnos....	360
5.2.2.3.4. - profesor, - alumnos....	363
5.2.2.4. Elementos mediadores en el plano experiencial.....	363
5.2.2.5. Elementos mediadores en el plano de la investigación.....	367
5.2.3. Creencias de Yamal.....	369
5.2.3.1. Identidad de grupo: «similar career goals, similar life goals, similar personal goals».....	371

5.2.3.2. Sentimiento de pertenencia: «We're still part of the group».....	373
5.2.3.3. Elementos mediadores.....	375
5.2.3.3.1. + profesor, - alumnos.....	375
5.2.3.3.2. - profesor, + alumnos.....	382
5.2.3.3.3. + profesor, + alumnos....	405
5.2.3.3.4. - profesor, - alumnos.....	413
5.2.3.4. Elementos mediadores en el plano experiencial.....	419
5.2.3.5. Elementos mediadores en el plano de la investigación.....	423
5.3. Conclusiones parciales.....	425
6. DISCUSIÓN.....	427
6.1. Mediación.....	428
6.1.1. Plano experiencial.....	430
6.1.2. Plano de la investigación.....	435
6.1.3. Elementos mediadores.....	439
6.1.3.1. Plano experiencial.....	439
6.1.3.2. Plano de la investigación.....	459
6.2. Coconstrucción de la identidad de grupo-clase.....	463
6.3. Sentimiento de pertenencia.....	465
7. CONCLUSIONES .....	469
7.1. Contribuciones.....	496
7.1.1. Mediación.....	496



7.1.2. Creencias de aprendientes.....	497
7.1.2.1. Sentimiento de pertenencia.....	497
7.1.2.2. Identidad de grupo.....	498
7.1.3. Profesor (mediador).....	498
7.2. Alcance y limitaciones de la investigación.....	499
7.3. Investigaciones ulteriores.....	500
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	503
ANEJOS ( <i>volumen aparte. Descargable</i> ).....	533



## INTRODUCCIÓN

«Es una decisión difícil, porque me gusta mucho este grupo», me dice Nick, cuando salimos del aula. Ha obtenido una calificación muy alta en su último examen de español (94%), y tiene la opción de pasar al siguiente nivel. Por un lado, eso le parece estimulante, ya que no solo estará más próximo a obtener el certificado del nivel B2 otorgado por la Cámara de Comercio, sino que también opta al título bilingüe del MBA. Sin embargo, por otro lado, eso significa que dejará nuestro grupo: irá a clase con otra profesora y nuevos compañeros. Por este motivo, antes de tomar la decisión en firme, Nick me pide un poco de tiempo. Al día siguiente, veo a Nick en el Campus y retomamos la conversación: sí; cambiará de nivel. «Pero con una condición», me dice: «continuar en el grupo de WhatsApp y poder asistir a la cena de fin de curso».

Cada año, en el departamento de español de la universidad donde doy clase encontramos casos similares al de Nick: alumnos que se refieren a los compañeros de clase de español como «sus amigos» o incluso «su familia», y que, tras una larga jornada de clases y

reuniones de equipo, llegan -exhaustos; café en mano- a la sesión de Business Spanish Program (BSP). Y cada año, los profesores del departamento de BSP revisamos el currículo, nos cuestionamos la metodología, y reflexionamos sobre nuestras experiencias, aunque en más de una ocasión nos damos cuenta de que tenemos más preguntas que respuestas: así, por ejemplo, nunca logramos averiguar exactamente qué ha pasado en el grupo, ni cómo se ha originado el sentimiento de pertenencia. Quizás nuestra visión - como profesores- solo nos permite llegar hasta cierto punto, ya que no tenemos acceso a todo lo que sucede fuera del aula (y ni siquiera tampoco a todo lo que sucede dentro). Aquí es donde entra en juego el alumno, y esta es la razón por la que queremos aproximarnos a sus creencias a través de su propia voz.

Desde el ámbito de la psicología de la educación se ha señalado la importancia de la interacción y de las dinámicas de grupos en el aula, y algunos autores se han interesado por el concepto de *cohesión de grupo*. Sin embargo, en la literatura consultada encontramos escasas referencias al concepto de *pertenencia al grupo*, y no nos constan investigaciones sobre la *coconstrucción de la identidad de grupo*. Con el objetivo de explorar estos conceptos, diseñamos una investigación cualitativa, etnográfica y ecológica. Partimos de un corpus formado por cuestionarios, entrevistas, *focus groups* y una conversación de WhatsApp espontánea que nos ceden nuestros participantes. A partir del análisis y la triangulación de los datos, obtenemos información acerca de las creencias de un grupo de aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) en torno al concepto de *grupo*. Desde la perspectiva teórica que adoptamos y en la que nos situamos (teoría sociocultural y perspectiva ecológica), nos proponemos identificar los diferentes elementos mediadores que, de acuerdo con los participantes, están relacionados con nuestro objeto de estudio. Mediante los diferentes instrumentos de recogida de datos logramos una visión panorámica de sus creencias (dinámicas y en constante evolución) y sobre el contexto en el que estas creencias se desarrollan.

En el *primer capítulo* exponemos el estado de la cuestión, en el que referimos los trabajos que han explorado temas de investigación próximos a los que nos ocupan: en primer lugar, abordamos las creencias de los aprendientes con respecto a los procesos sociales que se desarrollan dentro del grupo (en concreto, la *identidad de grupo-clase* y el *sentimiento de pertenencia*). En segundo lugar, y dado que en nuestra investigación nos centramos en los elementos mediadores que intervienen en la *coconstrucción de la identidad de grupo* y en el *sentimiento de pertenencia*, consideramos relevante dar cuenta, también, de aquellas investigaciones en las que se ha estudiado este tipo de elementos. Finalmente, y puesto que parte de nuestro corpus procede de una conversación de WhatsApp, incorporamos a nuestro estado de la cuestión aquellos estudios que han examinado el uso de WhatsApp en entornos académicos. Tras la revisión de estos trabajos, cerramos el capítulo reflexionando sobre los hallazgos más relevantes para nuestro objeto de estudio -que constituyen nuestro punto de partida- y, a su vez, identificamos el área de estudio donde se sitúa nuestra investigación.

El *segundo capítulo* comprende el marco teórico, que se articula alrededor de dos ejes en interrelación, y cuyas fronteras están desdibujadas: (1) *psicología de la educación* y (2) *psicología social*. En el primero de estos ejes tienen cabida la teoría sociocultural y la perspectiva ecológica, de donde provienen algunos de los conceptos operativos que empleamos en nuestro trabajo: *mediación*, *elementos mediadores*, *agencia* y *affordances*. Asimismo, también abordamos desde la psicología de la educación algunos de los factores afectivos que son de particular interés para el análisis de nuestros datos (motivación, ansiedad, diversión y humor). Desde el segundo eje de nuestro trabajo, correspondiente a la *psicología social*, examinamos el concepto de *grupo* y los procesos sociales que se llevan a cabo entre los miembros que lo conforman; en concreto, la *identidad de grupo-clase* y el *sentimiento de pertenencia*. En el tercer subapartado de este capítulo (*procesos de aprendizaje de segundas lenguas y procesos sociales*) relacionamos nuestros dos grupos objeto de estudio (grupo-clase, que se reúne en el aula de ELE; grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d, que emerge a partir del grupo-

clase) con el aprendizaje de ELE. En este apartado atendemos tanto a los procesos sociales como a aspectos relacionados con el aprendizaje formal e informal.

En el *tercer capítulo* exponemos nuestro objeto de estudio y las preguntas de investigación que motivan este trabajo, mientras que el *cuarto capítulo* lo dedicamos a la metodología de investigación. Aquí exponemos la metodología que hemos seguido; una metodología que combina técnicas etnográficas en el proceso de elicitación de datos con técnicas de la teoría fundamentada para el análisis. Asimismo, llevamos a cabo tres estudios de caso (Aakash, Julie y Yamal) para profundizar en nuestro objeto de estudio a través del microanálisis de sus creencias. En este capítulo describimos, también, los instrumentos -digitales y manuales- que hemos empleado para obtener, procesar y analizar nuestro corpus.

El tema del *quinto capítulo* es el análisis de datos. Este análisis comprende dos partes: en primer lugar, el análisis de las creencias de los 17 participantes de nuestra investigación a través de los datos obtenidos mediante un cuestionario. En segundo lugar, exponemos tres estudios de caso. Tal y como hemos anticipado, a partir de los estudios de caso desarrollamos en profundidad el análisis de las creencias de Aakash, Julie y Yamal con respecto a los elementos mediadores que intervienen en la *coconstrucción de la identidad de grupo* y al *sentimiento de pertenencia*. Además, exploramos sus creencias con respecto al aprendizaje de ELE a través de elementos mediadores.

El *sexto capítulo* cubre la discusión de los datos analizados en el capítulo anterior. La consecución de nuestros objetivos de investigación requiere de una diferenciación entre el *plano experiencial* y el *plano de la investigación*, tal y como planteamos en este capítulo. Como parte de nuestro estudio, triangulamos las creencias de Aakash, Julie y Yamal con respecto a la coconstrucción de la identidad de grupo y al sentimiento de pertenencia, e identificamos los elementos mediadores que se desprenden de las verbalizaciones de sus creencias. A través de la discusión

observamos, también, el papel que desarrollan -en tanto que agentes- el profesor de lengua y los alumnos de ELE en estos procesos sociales. A partir de nuestros datos, presentamos, también, la categorización y conceptualización de los elementos mediadores que emergen de las creencias de nuestros participantes, en los procesos de mediación entre participantes e investigadora. En la interrelación entre los dos planos de nuestro trabajo, observamos cómo los procesos de mediación que se llevan a cabo en el plano de la investigación nos permiten arrojar luz y dar una mayor profundidad a las creencias de los participantes con respecto a los procesos sociales (*coconstrucción de la identidad de grupo* y *sentimiento de pertenencia*) que se llevan a cabo en el plano experiencial. Asimismo, esta interrelación entre planos nos da información sobre cómo nuestros participantes entienden el aprendizaje de ELE.

Por último, en el *séptimo capítulo* recogemos las conclusiones de nuestra investigación, definimos nuestro alcance e identificamos futuras líneas de investigación.





# 1

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con esta investigación nos proponemos realizar una aproximación a las creencias de un grupo de aprendientes de ELE en torno al concepto de *coconstrucción identidad de grupo* y al *sentimiento de pertenencia*. A tal fin, exploramos la relación que los participantes de nuestra investigación creen que hay entre estos conceptos, e identificamos aquellos agentes y elementos mediadores implicados en el desarrollo de los procesos sociales y de aprendizaje de ELE que conforman nuestro objeto de estudio.

El que aquí presentamos es un objeto de estudio complejo, puesto que el término *grupo* que empleamos alude a dos grupos que se sobreponen: por un lado, el grupo-clase, conformado por veinte alumnos (y una profesora de ELE); por otro, el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d, del que participan veinte estudiantes de ELE. Los integrantes de uno y otro grupo son los mismos -salvo por la profesora de ELE, que no forma parte del grupo de WhatsApp-. En

estos grupos se llevan a cabo diferentes procesos sociales relacionados con la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia. Estos procesos son los que constituyen nuestro principal objeto de estudio. A la vez, y atendiendo al contexto en el que emergen y se desarrollan estos procesos (un curso intensivo de ELE), exploramos las creencias de nuestros participantes con respecto a los procesos de aprendizaje referentes al español como lengua extranjera.

Como punto de partida del presente trabajo, en este capítulo reflexionamos sobre el concepto de *creencias*, puesto que, como hemos anticipado, nos aproximamos a los demás conceptos relevantes para nuestra investigación a partir de las creencias de un grupo de aprendientes de ELE (nuestros participantes). Como expondremos a continuación, en la literatura abunda la terminología referente a las *creencias*, y hay poco consenso. En consecuencia, y a partir de la revisión bibliográfica que presentamos, definimos la terminología con la que operamos a efectos de este trabajo. A continuación, y por proximidad a nuestro objeto de estudio, dentro de este mismo apartado, mencionamos las investigaciones que arrojan luz sobre las creencias de los aprendientes con respecto a los procesos sociales que se desarrollan dentro del *grupo*; profundizando en sus creencias sobre la *identidad de grupo-clase* y el *sentimiento de pertenencia*.

Por otro lado, y ya no abordándolo desde las creencias de los estudiantes, sino a partir de los hallazgos que encontramos en la literatura disponible, exponemos los resultados más recientes con respecto a las investigaciones sobre *WhatsApp en el aula* y sobre *la mediación y los elementos mediadores*.

## 1.1. Creencias de aprendientes

En este primer subapartado, tal y como hemos anticipado, abordamos la terminología que se viene empleando en la literatura en referencia a las creencias; en concreto, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por otro lado, partiendo de las contribuciones de Woods (1996) y del Grupo PLURAL (Cambra, Ballesteros, Palou, Civera, Riera, Perera y Llobera, 2000), exponemos la terminología con la que operamos a efectos de este trabajo.

De acuerdo con Schmidt (2015: 127), la multiplicidad de términos que hallamos en los estudios sobre el pensamiento de profesores y alumnos evidencian los esfuerzos realizados y lo complejo que resulta tratar estos conceptos y otros afines. Pajares (1992), al respecto, llega a computar veintiún términos relacionados con las *creencias*:

attitudes, values, judgements, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy

(Pajares, 1992: 309)

Tal y como señalan Cambra (2003) y Pajares (1992), en esta abundancia terminológica se observa una importante falta de consenso. Sin embargo, y más allá de la terminología que se emplee para hacer referencia a las creencias, nos parece importante definir cómo las entendemos a efectos de este trabajo. Una vez expuesta la definición de las creencias con la que operamos, retomaremos la cuestión terminológica.

En este trabajo partimos de la idea de que las creencias están conectadas entre ellas y, a su vez, están conectadas con otras estructuras cognitivas y afectivas (Pajares, 1992). Esto nos lleva a hablar de *constructos*, tal como proponen Woods (1996) y el Grupo PLURAL (Cambra *et al.*, 2000). La propuesta de Woods (1996) se enmarca en el modelo etnocognitivo del proceso de toma de

decisiones del profesor, puesto que el autor considera que las creencias del profesor determinan su forma de actuar en el aula. Otros autores como Calderhead (1996), Clark y Peterson (1986) y Shavelson y Stern (1981) también se sitúan en este paradigma que defiende la relación que hay entre las acciones del profesor y sus creencias. Y Williams y Burden (1997/1999: 65), en esta misma línea, llegan a afirmar que las creencias de los profesores influyen más que sus conocimientos a la hora de planificar sus clases y tomar decisiones en el aula.

En el ejercicio de describir la estructura de las creencias del profesor, Woods (1996) plantea el constructo integrado de *Beliefs, Assumptions, Knowledge* (BAK). En este constructo, las creencias («beliefs») «refer to an acceptance of a proposition for which there is no conventional knowledge, one that is not demostrable, and for which there is accepted disagreement» (Woods, 1996: 196). Las suposiciones («assumptions») quedan definidas como ideas vigentes temporalmente; y, finalmente, el conocimiento («knowledge») hace referencia a hechos convencionalmente aceptados; es decir, «lo que se sabe» sobre un tema. Así, Woods (1996: 195) afirma que «we can take [Beliefs, Assumptions and Knowledge] to represent concepts which are situated on a spectrum ranging from knowledge to belief».

El acrónimo que propone Woods (1996) es, tal y como expresa el propio autor, difícil de aprehender. Y esto es así de forma intencionada:

I am drawn to the term I am proposing here precisely because it is difficult to use syntactically -it is hard to know whether the acronym «BAK» should be used as a count noun (like belief) or a non-count noun (like knowledge). This syntactic ambiguity is consistent with the teachers' verbalizations, where the concept appears sometimes as separate discrete items and sometimes a non-discrete flow.

(Woods, 1996: 196)

En su reflexión, Woods (1996) alude a las *verbalizaciones del profesor* porque constituyen «the source of the individual

propositions posited in their networks of beliefs, assumptions and knowledge» (Woods, 1996: 196). A pesar de que en nuestro trabajo no trabajamos con verbalizaciones de profesores, sí trabajamos con verbalizaciones de aprendientes, y entendemos que la propuesta de Woods (1996) es extrapolable a las redes del sistema BAK de los participantes de nuestra investigación.

Desde el punto de vista estructural y organizativo de los conceptos, la propuesta de un constructo nos parece operativa y rentable de cara al análisis de nuestros datos y, a la vez, consideramos que es interesante poder trabajar con creencias -de distinto nivel de certeza (Abelson, 1979)- que forman redes interconectadas, sin pretender delimitar dónde empiezan y terminan las creencias y el conocimiento respectivamente.

Partiendo del BAK (Woods, 1996), el Grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona (Cambra *et al.*, 2000) propone un constructo formado por las *creencias, representaciones y saberes* (CRS). Este constructo guarda una estrecha relación con el de Woods (1996), puesto que también el Grupo PLURAL plantea «un conjunto constituido por tres elementos íntimamente relacionados» (Cambra y Palou, 2007: 28). En lo que respecta a la forma de entender cada uno de los términos, no obstante, observamos algunas diferencias entre la propuesta de Woods (1996) y la del Grupo PLURAL (Cambra *et al.*, 2000). Así, el Grupo PLURAL (Cambra *et al.*, 2000) entiende las *creencias* como «proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal» (Cambra *et al.* 2000: 28); las *representaciones*, como «proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores» (Cambra *et al.* 2000: 28); finalmente, estos investigadores definen los *saberes* como «estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están aceptados de manera convencional» (Cambra *et al.*, 2000: 28).

La principal diferencia que observamos entre el sistema BAK de Woods (1996) y el CRS del Grupo PLURAL (Cambra *et al.*, 2000) recae en los términos *assumption* (BAK) y *representaciones* (CRS). En la definición de *assumption*, para Woods (1996) es relevante el carácter de *vigencia temporal*, mientras que en las *representaciones*, para el grupo PLURAL, es de mayor importancia su dimensión social y el hecho de que sean compartidas. Para los propósitos de nuestra investigación -y sin renunciar a la dimensión social de las creencias<sup>1</sup>- nos resulta más apropiado el constructo BAK (Woods, 1996). Así, consideramos que mediante la *vigencia temporal* podemos reflejar el dinamismo y la evolución característica del pensamiento de nuestros participantes.

Desde esta perspectiva, entendemos que la *vigencia temporal* va en línea con la descripción de las *ideaciones* que propone Ramos (2005, 2007). De acuerdo con esta autora, las ideaciones son «procesos de pensamiento» (Ramos, 2005: 13), y los define, basándose en Prabhu (1995), a partir de su dinamismo. Este dinamismo propio de las ideaciones se opone, a su vez, al comportamiento «relativamente estable» de las creencias (Ramos, 2007: 15). En este trabajo nos cuestionamos la operatividad de la distinción de Ramos (2005, 2007), aunque sí compartimos con la autora el carácter *dinámico* que atribuye a las ideaciones. Y lo consideramos importante porque en esta investigación, como previamente hemos expuesto, concebimos las creencias desde su naturaleza dinámica, y entendemos que se encuentran en constante evolución.

Con base en lo expuesto, a efectos de esta investigación, definimos las *creencias* como un constructo integrado formado por *beliefs*, *assumptions* y *knowledge* (BAK), tal y como propone Woods (1996). Desde el punto de vista terminológico, y siendo conscientes de las dificultades que presenta la aprehensión del constructo *BAK*,

---

<sup>1</sup> Como explicamos en el capítulo segundo (§2), a efectos de esta investigación nos situamos en la teoría sociocultural. Desde esta teoría, «all contexts are social: our social history accompanies us even when we are alone. And all contexts are private: We are always private beings making sense of the world even in social settings» (Negueruela, 2013: 2).

emplearemos el término *creencias* para referirnos al sistema de *creencias, suposiciones y saberes*, sin pretender distinguir los tres elementos del conjunto, puesto que -y coincidiendo con el Grupo PLURAL- concebimos estas creencias como un *continuum* en el que los diferentes niveles de conocimiento están articulados entre sí y, lejos de excluirse, llegan a solaparse (Cambra *et al.*, 2000: 28). Pese a que algunas de estas creencias puedan ser más estáticas que otras, con este trabajo nos proponemos dar cuenta de su dinamismo, tanto en su verbalización como en su evolución. Para documentar este dinamismo, el papel de la *mediación* es clave en nuestra investigación.

Al revisar la literatura referente a las *creencias* en didáctica de lenguas observamos que son más abundantes los trabajos acerca de las creencias de los docentes que sobre las de los estudiantes. Sin embargo, consideramos que sí es importante conocer las creencias de los aprendientes: por un lado, coincidimos con los investigadores del Grupo PLURAL en la importancia del estudio de los CRS como «actividad formativa como consecuencia de la reflexividad dialógica que promueve» (Fons, 2014). Por este motivo, con el presente trabajo sobre las creencias de los aprendientes buscamos invitar al docente a la reflexión; entendiendo «la reflexión sobre su propia actuación como motor de mejora y de desarrollo profesional» (González Argüello y Montmany, 2013).

Consideramos que es importante que el docente reflexione sobre sus creencias -y sobre las de los aprendientes- porque, en la misma línea que Woods (1996) y Cambra y Palou (2007), entendemos que las creencias del profesor actúan como un marco de referencia a través del que el profesor interpreta lo que sucede en el aula y, a la luz de esta interpretación, el docente reflexiona y toma sus decisiones. A partir de los datos y conclusiones que presentamos en este trabajo, el profesor puede reflexionar sobre sus prácticas en el aula y, si lo considera oportuno, puede hacerlo prestando especial atención a los elementos mediadores que exponemos en este trabajo.

Por otro lado, y de acuerdo con Ramos (2005, 2007), coincidimos en que es importante estudiar las creencias de los aprendientes, puesto que estas influyen en la percepción del alumno acerca de su proceso de aprendizaje: como explica la autora, el modo en que el aprendiente aborda y gestiona su proceso de aprendizaje depende de sus creencias. Al adoptar esta perspectiva, Ramos (2005, 2007) 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. Para los propósitos de este trabajo, coincidimos con Ramos (2005, 2007) en esta visión del alumno, y nos referimos a su «capacidad potencial de gestionar su propio proceso de aprendizaje» como *capacidad de agencia* o *agentividad* (§2.1.2.2).

A continuación, tras haber explorado el concepto de *creencias*, pasamos a exponer las creencias de los aprendientes con respecto a los procesos sociales que se desarrollan en torno al *grupo* y a los *procesos sociales*; en concreto, acerca de la *identidad de grupo* y el *sentimiento de pertenencia*. Al explorar estos conceptos, nos proponemos, también, dar cuenta de las creencias de los aprendientes con respecto al papel del profesor y de los compañeros (en tanto que agentes implicados en el contexto académico).

Al elaborar el estado de la cuestión de nuestro trabajo, observamos que en la literatura predominan publicaciones que analizan las creencias de los participantes con respecto a sus procesos de aprendizaje. Para estos propósitos, el cuestionario *Beliefs about Language Learning Inventory* (BALLI), diseñado por Horwitz (1987) es una de las primeras y más importantes contribuciones.

The Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) was developed to assess student opinions on a variety of issues and controversies related to language learning. The 34 Likert-scale items have both research and training purposes (...) As a research instrument, it is currently being used to assess the beliefs of students and teachers about language learning (1) to understand the nature of student beliefs and the impact of these beliefs on language learning strategies (2) to understand why teachers choose particular teaching practices and (3) to



determine where the beliefs of language teachers and their students might be in conflict.

(Horwitz, 1987: 120)

En concreto, este cuestionario abarca cinco ámbitos diferentes: 1. aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera; 2. dificultades en el aprendizaje de lenguas; 3. naturaleza del aprendizaje de lenguas; 4. motivación y 5. estrategias (Horwitz, 1987: 128).

A pesar de que el cuestionario fue elaborado en 1987, todavía sigue vigente, y se utiliza con frecuencia para analizar las creencias de aprendientes y profesores sobre el aprendizaje de una lengua extranjera: Peacock (2001); Bernat (2004, 2006); Altan (2006); Oz, (2007) y Ariogul, Unal y Onursal (2009) son algunos de los investigadores que, recientemente, han empleado este mismo instrumento en sus estudios.

En los trabajos en los que se ha empleado el cuestionario BALLI se pone de relevancia que son comunes entre los aprendientes las creencias acerca de la facilidad de aprender una lengua en la infancia (en contraposición a aprenderla en la edad adulta); las creencias sobre la habilidad con la que algunas personas nacen para aprender lenguas; y la importancia que los aprendientes confieren al aprendizaje del léxico. Si bien estos resultados son de interés, compartimos con Bernat (2006) las limitaciones de este instrumento de corte cuantitativo para obtener información sobre las creencias de los aprendientes:

While a quantitative approach in research design is useful when large quantities of data are present, a construct as cognitively and affectively rich as one's belief system is difficult to capture by a set of responses to normative statements.

(Bernat, 2006: 209)

En este sentido, trabajos como el de Ramos (2005), que combinan diferentes instrumentos y trabajan con datos cualitativos, pueden arrojar luz sobre las creencias de los aprendientes desde diferentes

ángulos y con respecto a diferentes temas que no aparecen contemplados en el cuestionario BALLI; entre ellos, las creencias sobre la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia.

### **1.1.1. Identidad de grupo de aula**

En la literatura encontramos múltiples publicaciones sobre la *identidad del docente*; en cambio, no son tan numerosas las referencias acerca de la *identidad de los grupos de alumnos*. A pesar de que no es nuestro propósito profundizar en la identidad del profesor, citamos algunos trabajos que tomamos como punto de partida por su manera de definir la *identidad*.

Solar y Díaz (2009: 211) analizan la construcción de la *identidad* profesional del docente entendiéndola como «una entidad individual que el profesor construye a partir de su relación con su espacio de trabajo y grupo profesional de referencia». Esta identidad profesional, según los autores, tiene un carácter dinámico. Sayago, Zoraida, Chacón y Rojas de Rojas (2008) comparten con Solar y Díaz (2009) la visión dinámica de la identidad, y la definen como «un dispositivo individual que va transformándose sobre la base de las vivencias personales, producto de las interacciones entre los sujetos». Finalmente, en contraposición a estas concepciones de la identidad como un dispositivo individual, Peñalba, Rey y Llinares (2011) enmarcan la *identidad* en el contexto de la comunidad de prácticas (Wenger, 1998/1999) y hacen referencia al conjunto del equipo docente. De esta manera, los autores afirman que «la participación en una comunidad de práctica implica formación de una identidad común y propia como miembro de dicha comunidad» (Peñalba *et al.*, 2011: 103).

Tras haber revisado las investigaciones que han abordado el concepto de *identidad docente*, pasamos a referir los trabajos que han profundizado en la identidad de grupo. En referencia a la *identidad social*, Abdelal, Herrera, Johnston y McDermott (2009:19) usan las dimensiones «content» y «contestation». «Content» describe el significado de la identidad colectiva a partir

de cuatro variables (normas; objetivos sociales; comparaciones relacionales y modelos cognitivos); «contestation», por su parte, se refiere al grado en que el grupo muestra su acuerdo con respecto a las cuatro variables comprendidas en el «content». Al partir de categorías definidas *ad-hoc*, este modelo nos parece poco operativo para nuestra investigación. Así, y como hemos argumentado previamente, a efectos de este trabajo adoptamos una perspectiva émica y apostamos por una metodología de análisis que permita trabajar con los conceptos y las categorías que emerjan de nuestros datos.

Desde el modelo de participación-identificación (Finn, 1989), Ros (2009: 80) entiende que el compromiso con la escuela se erige sobre un componente conductual y sobre un componente psicológico o emocional. Este componente psicológico guarda relación con la identificación con el centro y el sentimiento de pertenencia. En el trabajo de Ros (2009) se emplea el cuestionario de Leithwood, Mulford y Silins (2004), que tiene en consideración aspectos como la relación entre alumnos y profesores, el autoconcepto y la motivación académica relacionados con la pertenencia y la identificación con el centro de estudios. En los casos de alto nivel de implicación (alumno-escuela) se observa «una muy alta asistencia a clase, fuerte sentimiento de pertenencia, alta participación y un elevadísimo autoconcepto académico de nuestro alumnado» (Ros, 2009: 90). En cambio, en este estudio, el papel del profesor aparece muy poco valorado (lo que el autor relaciona con la «cultura juvenil»).

También otros investigadores han explorado el concepto de *implicación* o «*compromiso*» del estudiante con la escuela (Pierce, 2005; Hartnett, 2008; Ros, 2009). Las perspectivas de estos tres autores son similares, y establecen una relación entre la participación del contexto escolar y la identificación del alumno con la institución académica. Así, Hartnett (2008), a través de su estudio acerca de las políticas de absentismo de algunos institutos de los Estados Unidos, revela que el éxito en los estudios puede estar relacionado con la identificación del grupo de amigos, y esto puede,

a su vez, predecir qué estudiantes se van a graduar y cuáles no. Por tanto, al adoptar esta perspectiva, Hartnett (2008) coincide con Pierce (2005) en la importancia de las relaciones sociales y su impacto en los resultados académicos: «Classrooms are hothouses of student life where, depending on particular combinations of environmental conditions, students potentially blossom, merely survive, choke, or wither» (Pierce, 2005: 11). En esta misma línea, Pierce (2005:11) deja constancia de que los participantes de su estudio se encuentran atrapados «in webs of peer influence that variously encourage, constrict, poison, and otherwise determine students' classroom interaction». De acuerdo con este autor, este fenómeno está relacionado con el compromiso social que sienten los adolescentes, y que pasa por encima de su implicación académica:

students perform a kind of double-duty, as they strike appropriate academic and social poses not only for their teacher but -much more importantly- for their peers, who create classrooms that can be comfortable, indifferent or perilous to students.

(Pierce, 2005: 11)

A efectos de nuestro estudio, no obstante, no pretendemos operar con una definición de identidad creada *ad-hoc*, sino que, desde la perspectiva émica que adoptamos, trabajaremos con la definición de *identidad de grupo* que crean los participantes de nuestra investigación.

Como conceptos próximos a la *identidad de grupo* cabe mencionar la *cohesión de grupo* y la *cultura de grupo*. Los trabajos que presentamos a continuación son relevantes para nuestra investigación, aunque observamos una importante carencia en lo que respecta a trabajos que den cuenta de las creencias de los aprendientes sobre cómo entienden la *cohesión de grupo* y la *cultura de grupo*. Por este motivo, referimos aquellos hallazgos afines a nuestro tema de estudio a pesar de que no presenten los datos desde la perspectiva y la voz de los aprendientes.

Dörnyei (1997: 485) se refiere a la *cohesión de grupo*<sup>2</sup> como «one of the most important attributes of the successful communicative language class», y explica que se desarrolla de forma paulatina dentro del grupo. A fin de desarrollar esta cohesión, Dörnyei (1997) subraya la importancia del tiempo que pasan juntos los aprendientes así como las historias compartidas. En concreto, Dörnyei (1997) expone los siguientes factores como clave en la construcción de un grupo:

1. *Proximity*, or physical closeness (e.g., sitting next to each other), which is a necessary condition for the formation of relationships.
2. *Contact*, in situations where individuals can meet and communicate (e.g., cafeterias and other relaxation areas, outings and other extracurricular activities, as well as in class opportunities).
3. *Interaction*, in which the behavior of each person influences the others' (e.g., group activities, project work).
4. *Cooperation* between members for common goals (e.g., to accomplish group tasks).
5. *The rewarding nature of group experience* for the individual; rewards may involve the enjoyment of activities, approval of the goals.

(Dörnyei, 1997: 485-486)

Por su parte, Cota, Evans, Dion, Kilk y Stewart (1995) elaboran una extensa revisión bibliográfica: además de exponer diferentes definiciones del concepto *cohesión de grupo* (empleado en ámbitos tan dispares como el ejército, las familias, y grupos terapéuticos), exponen la problemática referente a cómo medir la *cohesión*. El cuestionario de Festinger, Schachter y Back (1950) es uno de los instrumentos que se proponen al respecto, y una de las preguntas de este cuestionario alude a «the average number of reasons that members gave for *belonging* to their group». Por tanto, entendemos que Festinger *et al.* (1950) establecen una relación entre el sentimiento de *pertenencia* y la *cohesión del grupo*.

---

<sup>2</sup> Desarrollamos en mayor profundidad el concepto de *cohesión de grupo* en §2.2.2.

Asimismo, en los datos de Clément, Dörnyei y Noels (1994) se observa que los alumnos relacionan la *cohesión del grupo* con una evaluación positiva del entorno de aprendizaje. Los resultados del trabajo de Clément *et al.* (1994) van en línea con las propuestas de Hadfield (1992/2000). Para esta autora es importante que el currículo de las L2 incorpore actividades que permitan trabajar el desarrollo del grupo. Además, para trabajar la cohesión del grupo Hadfield (1992/2000) incide en que sus miembros deben tomar consciencia de las cosas que tienen en común (Hadfield, 1992/2000: 47). Aunque la autora reconoce que todos somos distintos, Hadfield (1992/2000) sugiere que el profesor lleve al aula -con cierta frecuencia- actividades que permitan crear puentes entre los estudiantes y que permitan enfatizar las cualidades de los alumnos y los puntos que tienen en común por encima de sus diferencias.

Entre los trabajos que han abordado la *cultura de grupo*, destacamos el de Corsaro y Johannesen (2007) quienes, tras estudiar una población infantil, relacionan la creación de significado en el contexto lúdico con la creación de cultura de grupo. De acuerdo con estos autores, «culture creation is the central feature of childhood and not simply practice for socialization or development» (Corsaro y Johannesen, 2007: 457). Además, los autores afirman que la creación de cultura de grupo contribuye al desarrollo del niño: a partir de la creación de la cultura de grupo, los niños trascienden el desarrollo individual y la identidad individual y su agencia. Así, mediante la cultura de grupo los niños comparten «collective cognitions and meanings of their ongoing lives». Todo esto, además, se traduce en el asentamiento de las bases de la amistad entre niños.

### ***1.1.2. Sentimiento de pertenencia***

Situándose en la teoría de la autodeterminación (*self-determination theory*), Deci y Ryan (1985, 2002), Ryan y Deci (2000) y Noels (2001/2002) recogen las tres necesidades psicológicas que el ser humano debe satisfacer a fin de comportarse de una manera automotivada. La primera de estas necesidades es la *autonomía*: «human beings need to feel agentic, not as if they were the pawn of

external forces» (Noels, 2001/2002: 54). La segunda, la *competencia*; es decir, el ser humano se tiene que sentir competente resolviendo las tareas a las que se enfrenta o que se le asignan. Finalmente, la tercera necesidad psicológica que menciona Noels (2001/2002), y que va en línea con los hallazgos de Deci y Ryan (1985, 2002), Ryan y Solky (1996), Ryan y Deci (2000), es la de *relación (relatedness)*. Esta tercera necesidad se postula desde la teoría del apego (*attachment theory*) de Bowlby<sup>3</sup> (1969/1998; 1985/1998). Desde esta perspectiva, Noels (2001/2002) incide en la «propensity to be securely connected to and esteemed by others and to belong to a larger social whole» (Ryan y Solky, 1996: 251). Así, Noels (2001/2002), basándose en Ryan y Solky (1996) aborda la *pertenencia* como una necesidad, y la define como un sentimiento de seguridad y estima por parte de los demás.

En relación con la hipótesis de pertenencia (*belongingness hypothesis*), desde la psicología, Baumeister y Leary (1995: 497) entienden que el ser humano tiene la necesidad de formar y mantener ciertas relaciones interpersonales y, para poder satisfacer esta necesidad, se requiere, por un lado, de «frequent, affectively pleasant interactions with a few other people» y, por otro, «a temporally stable and enduring framework of affective concern for each other's welfare». Esta hipótesis, que se hace eco de las contribuciones de Freud (p.ej., 1961/1981) y Maslow (1968) va también en línea con la teoría del apego (Bowlby, 1969/1989, 1985/1998).

Con respecto al *sentimiento de pertenencia*, Baumeister y Leary (1995: 500) inciden en la importancia del reconocimiento por parte del otro y la reciprocidad y, además, lo relacionan con la

---

<sup>3</sup> Bowlby (1907-1990), psicólogo y psicoanalista inglés, formula la teoría del apego, que postula que el niño, desde sus primeros meses de vida, siente la necesidad de crear vínculos afectivos con las figuras parentales (especialmente, con la madre). El bebé cuenta con recursos innatos que le permiten establecer este contacto: llorar, sonreír, gritar, etc. Estos comportamientos, a su vez, estimulan el cuidado y el afecto por parte de los adultos que le rodean. El hecho de poder establecer estos vínculos será fundamental para lograr tanto un buen desarrollo cognitivo como relaciones interpersonales adecuadas.

interacción: «Simply knowing that a bond exists may be emotionally reassuring, yet it would not provide full belongingness if one does not interact with the other person». En un contexto de enseñanza-aprendizaje (formal), como el aula de ELE, entendemos que la interacción puede constituir una de las bases para que se forme el sentimiento de pertenencia entendiéndolo tal y como lo plantean Baumeister y Leary (1995).

Finalmente, damos cuenta de algunos trabajos que abarcan el concepto de *grupo* y lo relacionan con los resultados académicos en el caso de los estudiantes de secundaria (instituto). El estudio de Wentzel y Caldwell (2006), a pesar de no abordar directamente la pertenencia al grupo, examina la «membresía» («group membership»). En concreto, las autoras señalan que los grupos cohesionados pueden ser de particular influencia en las normas y los valores de sus miembros. A su vez, según estas autoras, el grupo, a través de sus valores y sus normas, puede potenciar o perjudicar el rendimiento académico.

Una vez desarrollado el primer punto de nuestro estado de la cuestión (acerca de las creencias de los aprendientes) procedemos a exponer el segundo: la mediación y los elementos mediadores.

## ***1.2. Mediación y elementos mediadores***

Nos aproximamos al concepto de *mediación* desde la teoría sociocultural y, por la relevancia que tiene en esta investigación, desarrollaremos este concepto en profundidad más adelante (§2.1.1). En este apartado, no obstante, nos parece oportuno dar cuenta de los trabajos que han explorado la mediación y los elementos mediadores en el entorno académico.

Antes de proceder a exponer los resultados de las investigaciones que constituyen nuestro estado de la cuestión, citamos un ejemplo que procede de van Lier (2004) y que, además de parecernos ilustrativo, nos permite contextualizar cómo interpretamos la mediación a efectos de este trabajo:



In Vygotsky's original conception of [mediation], tools mediate activity. That is, if I want to get an apple from a tree, and the apple is too high to reach, a stick or a ladder will mediate. So, mediation in this view is tool using. [...] Whether the tool is a human/cultural artefact or a convenient object encountered in the environment, is not crucially different.

(van Lier, 2004: 96-97)

Uno de los artefactos que se recogen en la literatura como mediadores entre alumnos son las plataformas de mensajería instantánea: Doering, Lewis, Veletsianos y Nichols-Besel (2008) - que se sitúan en la teoría de la actividad- se refieren a las herramientas digitales (como Instant Messaging), los textos de los estudiantes y el lenguaje como *mediating artefacts*. Los otros elementos que conforman el sistema de actividad son los sujetos (las personas implicadas), las normas, los resultados, la división de las tareas y la comunidad. Sin embargo, como parte de la discusión, los autores exponen las dificultades a las que se enfrentaron al tener que segmentar estos componentes:

What we discovered was that our single assignment -which we considered to be part of one activity system- consisted of three overlapping activity systems that complicated the assignment [...] All three activity systems shared the same subject (teachers) and mediating artefacts (digital tools and language). However, other aspects of these systems conflicted, resulting in some frustration about the assignment and limits on its effectiveness as a knowledge-making tool.

(Doering, Lewis, Veletsianos, Nichols-Besel, 2008: 9)

En el uso de los artefactos mediadores por parte de los docentes, los investigadores identifican *affordances* que, en este caso, son una «opportunity to develop as a community with shared roles and relationships» (Doering *et al.*, 2008: 10). La consecuencia de esta práctica es una comunidad más cohesionada.

El trabajo de Hung (2002) analiza dos tipos de elementos mediadores: las metáforas y las «computer mediated tools». En tanto que artefactos mediadores, Hung (2002) entiende las

metáforas como «herramientas psicológicas» (Vygotsky, 1978) coconstruidas en un contexto social. Esta concepción de los artefactos mediadores en las verbalizaciones es próxima a la que adoptamos en nuestra investigación y, por este motivo, nos parece relevante profundizar en la propuesta de Hung (2002). De acuerdo con el autor, las ideas metafóricas funcionan como artefactos mediadores entre la arena pública-social y la individual-privada: «From our understanding of Vygotskian psychology, ideas serve as intermediaries for *internalization* from the social to individual levels of cognition» (Hung, 2002:197). Desde la teoría sociocultural, al entender las ideas metafóricas como «herramientas psicológicas», se da por supuesto que estas influyen sobre la mente y el comportamiento.

En su trabajo, Hung (2002) también identifica «computer-mediated tools» que dan lugar a andamiajes dentro del proceso de aprendizaje. Este tipo de artefactos mediadores -que operan en un plano distinto al de las metáforas, aunque pueden llegar a interrelacionarse- nos recuerda a la forma de entender los elementos mediadores en el trabajo de Doering *et al.* (2008), y va en la línea del análisis de uno de los tipos de elementos mediadores que nos proponemos llevar a cabo en el presente trabajo.

Wells (1999) y Ma (2014) proponen un análisis de la mediación semiótica en escenas «domésticas» de coconstrucción de significado. Estas situaciones son relevantes para nuestro objeto de estudio porque nuestros participantes también refieren algunas situaciones de coconstrucción de significado que se desarrollan fuera del aula; sin embargo, la principal diferencia entre nuestro trabajo y el de Wells (1999) y Ma (2014) es que estos autores analizan datos de niños que interactúan con sus respectivas madres en su L1 y, por lo tanto, entendemos que el proceso de coconstrucción de significado no es igual que el que describimos en nuestra investigación. Seguidamente comentamos cada uno de estos trabajos.

Por un lado, situándose en la teoría sociocultural, Wells (1999) analiza el papel de una madre en una interacción con su hijo. En esta interacción, que viene iniciada por el niño, la madre contribuye a la coconstrucción de significado a través de su comportamiento («contingently responsive») (Wells, 1999: 12).

Ma (2014), por su parte, da cuenta de la interacción entre una madre y su hija a partir de la lectura de un cuento infantil. Cuando la niña pregunta a su madre por el significado de una expresión que aparece en este cuento -entendido como artefacto multimodal-, se desencadena un proceso de coconstrucción de significado en el que la madre actúa como mediadora. Situándose en la teoría de la actividad, Ma (2014) propone una sinergia entre Peirce y Vygotsky para desarrollar la mediación semiótica. De esta manera, el trabajo arroja luz sobre el análisis multimodal y multisemiótico, y en él Ma (2014) aplica la naturaleza *ad infinitum* (propia de la semiosis de Peirce) a las funciones de mediación y transformación de los signos de Vygotsky. Uno de los conceptos operativos en el análisis de Ma (2014) es el de *complementariedad intersemiótica* (Royce, 2007): «both the verbal and visual modes of communication, within the boundaries of a single text, complement each other in the ways that they project meaning»; concepto que nos parece interesante y rentable también para nuestra investigación.

### **1.3. WhatsApp en el aula**

Dado que parte del corpus de la presente investigación está constituido por una conversación espontánea de WhatsApp (entre aprendientes de ELE), hemos estimado conveniente dar cuenta de los estudios que se han publicado acerca de esta *app* en contextos académicos.

Además de los trabajos que se proponen como objetivo dar cuenta del lenguaje en Internet y en múltiples plataformas de mensajería instantánea (Crystal, 2002; Cassany, 2012; Cassany, 2015; Sweeny, 2010; Vázquez-Cano, Mengual Andrés y Roig-Vila, 2015; Bach, 2018, Cassany, Allué, Sanz-Ferrer, en prensa), al revisar la literatura

hemos observado múltiples publicaciones que han explorado la relación entre WhatsApp y los resultados académicos: la investigación conducida por Salem (2013) indica que la mensajería instantánea tiene un impacto adverso en el inglés en términos de vocabulario, ortografía y gramática. En esta misma línea, Yeboah y Ewur (2014) vinculan el uso de WhatsApp a un bajo rendimiento académico. Además, estos últimos autores sostienen que WhatsApp es un elemento distractor en el aula:

If students bring their mobile phones to class, they get bored of the lesson and find their way onto WhatsApp. This detracts their attention from the main lesson, and are not able to fully understand what is going on.

(Yeboah y Ewur, 2014: 162)

Fuentes, García y Aranda (2017), mostrándose más optimistas que Salem (2013) y Yeboah y Ewur (2014), entienden las tecnologías de la información y la comunicación como nuevas formas de socialización. En esta misma línea, los resultados de Bansal y Joshi (2014) señalan que el 81% de sus participantes afirma que esta *app* aumenta la interacción social dentro del grupo, y que a partir de las conversaciones en esta *app* habían surgido amistades entre compañeros de clase con los que antes no habían hablado.

Desde el punto de vista de la identidad, Fuentes *et al.* (2017: 18) sostienen que «las nuevas posibilidades que las TIC ofrecen generan oportunidades para experimentar con la propia identidad». Las autoras distinguen dos tipos de usuarios: por un lado, aquellos que en la red exhiben una identidad «paralela», que comprende comportamientos distintos a los habituales (Rubio y Perlado, 2015); y, por otro, aquellos usuarios que sí muestran su propia identidad. Sin embargo, Fuentes *et al.* (2017) afirman que los estudiantes son menos propensos a adoptar una identidad diferente en WhatsApp; entre otros motivos, porque el hecho de que los usuarios se conozcan entre sí fuera de la *app* (compañeros de clase) dificulta el desarrollo de una identidad distinta. Esto, en cambio, sería más factible en casos de otras redes sociales donde hay un mayor desconocimiento de los usuarios. También Gardner y Davis (2014)

reflexionan sobre cómo impactan las redes sociales y las plataformas de mensajería instantánea en la construcción de la identidad personal. En su obra, los autores dejan constancia de la preocupación de los jóvenes por mostrar una buena imagen (identidad socialmente deseable), ya que les inquieta lo que puedan pensar de ellos los demás. Sin embargo, Gardner y Davis (2014) inciden en que hay casos en que sí se da una correspondencia entre las vidas virtuales de los jóvenes y sus vidas fuera de estas plataformas digitales (Fuentes *et al.*, 2017).

Rubio y Perlado (2015: 81) analizan el uso de WhatsApp entre los jóvenes españoles y destacan que esta *app* «mejora las relaciones al facilitar el acercamiento conversacional» y, en concreto, matizan que en el caso de algunos usuarios, WhatsApp «sería un facilitador que ayuda a superar la timidez». Si bien los jóvenes atribuyen a WhatsApp algunas ventajas en el ámbito de la comunicación personal, también manifiestan que «la comunicación escrita carece de los elementos reales, como gestos o movimientos que acompañan a la comunicación oral» (Rubio y Perlado, 2015: 82). Ante este escenario, los *emojis* ofrecen la posibilidad de aportar o complementar el sentido del mensaje. Probablemente también los mensajes de voz podrían compensar la ausencia de emoción de algunos mensajes escritos; sin embargo, Fuentes *et al.* (2017) dejan constancia de que los participantes de su investigación prácticamente no utilizan los mensajes de voz.

En la investigación de Bouhnik y Deshen (2014) se examinan grupos de WhatsApp creados de forma espontánea en los que interactúan profesores y alumnos en un contexto académico (instituto). En su corpus, los investigadores observan que el intercambio de mensajes es principalmente verbal (con algunos *emojis* y vídeos), y destacan -coincidiendo con Rubio y Perlado, 2015 y Fuentes *et al.* (2017)- que los usuarios no envían ningún mensaje de voz en sus interacciones. Tal y como señalan Bouhnik y Deshen (2014), la principal ventaja de esta *app* es que se ha introducido en el aula con naturalidad, ya que tanto los alumnos como los profesores la utilizan en su vida personal, y unos y otros

se sienten cómodos interactuando en esta plataforma. Desde el punto de vista de las ventajas que aporta WhatsApp al ámbito educativo, Bouhnik y Deshen (2014: 229) mencionan que los profesores pueden llegar a conocer mejor a sus estudiantes al interactuar con ellos fuera del contexto académico y, asimismo, esto les permite «create a positive atmosphere as well as a sense of belonging». Sin embargo, como hemos señalado, estos resultados proceden de unos grupos de WhatsApp en los que el docente participa de forma activa, y esto, a su vez, tiene algunas desventajas: «the demand for constant availability, foul language and behaviour and the witnessing the students' private world may cause adults uncomfortable» (Bouhnik y Deshen, 2014: 229). Además, esto implica que los docentes tienen que dedicar tiempo personal a tareas de carácter profesional, lo que puede llegar a ser absorbente.

Desde el análisis de la capacidad de agencia de los usuarios, Rambe y Chipunza (2013) estudian el uso de WhatsApp por parte de un grupo de estudiantes. Este trabajo es de especial interés a efectos de nuestra investigación porque su perspectiva es, pese a algunas diferencias teóricas y metodológicas, afín a la que adoptamos. En concreto, los autores indagan cómo los estudiantes pueden generar recursos educativos de forma colectiva en WhatsApp. La investigación de Rambe y Chipunza (2013) se articula alrededor de un grupo de WhatsApp creado *ad-hoc*, del que participan, de forma anónima, tanto los estudiantes como el docente y un profesor invitado. A pesar de que en su trabajo se incide en los beneficios de la libertad que encuentran los aprendientes en la interacción en WhatsApp, teniendo en cuenta que los participantes han interactuado de forma anónima y en un grupo que no es espontáneo nos cuestionamos este dato; no obstante, sí consideramos relevante profundizar en el sentimiento de libertad y confort por parte de los aprendientes en sus interacciones en WhatsApp.

Pese a que también los resultados de Fuentes *et al.* (2017) señalan la funcionalidad de esta aplicación -sobre todo, en lo que se refiere a la gestión de información y seguimiento de actividades académicas

(Ahad y Ariff Lim, 2014)-, los participantes también evidencian su «uso excesivo y generador de dependencias» (Fuentes *et al.*, 2017: 166). Asimismo, y como consecuencia de este uso excesivo, los participantes señalan la «gran cantidad de mensajes compartidos», lo que puede resultar abrumador (Church y de Oliveira, 2013). Fuentes *et al.* (2017), además, dan cuenta de diferentes fenómenos relacionados con la presencia de WhatsApp en la vida de los estudiantes:

nuevas formas de exclusión social, sentimiento de control y dependencia, conflictos y nuevas formas de afrontamiento de los mismos (como la «huida» de los grupos), estrés, nuevas identidades virtuales, auto-organización, asunción de roles en el grupo, procesos de empoderamiento y participación juvenil, decisiones más democráticas, procesos de liderazgo, alianzas y nuevas estrategias de organización virtuales (en grupos pequeños), implantación de nuevos estilos comunicativos (p.e. la existencia de códigos propios), *mayores cotas de identidad y cohesión grupal* entre otros.

(Fuentes *et al.*, 2017: 167<sup>4</sup>)

Del fragmento expuesto destacamos el impacto que, según Fuentes *et al.* (2017), WhatsApp puede tener en la identidad y la cohesión grupal; algo que resulta próximo al sentimiento de «community and connection» que señalan Church y de Oliveira (2013)<sup>5</sup>. Estos temas nos resultan de especial interés por la proximidad que guardan con nuestro objeto de estudio y nuestras preguntas de investigación.

#### **1.4. Conclusiones parciales**

En la literatura encontramos múltiples referencias a las creencias de los aprendientes (que concebimos como dinámicas, coconstruidas y en constante evolución). Varios de los trabajos revisados son de

---

<sup>4</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>5</sup> En los trabajos de Nicholson (2002) y Doering, Lewis, Veletsianos y Nichols-Besel (2008), a pesar de no analizar específicamente el uso de WhatsApp, los autores dejan constancia del sentimiento de comunidad que se crea entre los participantes como resultado de la interacción en diferentes plataformas de mensajería instantánea.

corte cuantitativo (por ejemplo, los que emplean el cuestionario BALLI) y revelan cómo los aprendientes entienden el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Entre las referencias consultadas, no obstante, observamos escasez de información sobre las creencias de los aprendientes con respecto a los procesos sociales dentro del grupo.

En lo que respecta al grupo y a los procesos sociales, predominan las investigaciones acerca de adolescentes (y no sobre estudiantes universitarios -adultos-). Los estudios consultados ponen de relevancia que un bajo nivel de compromiso y de identificación por parte de los estudiantes de secundaria con la escuela puede derivar en poca asistencia a clase o incluso abandono (Pierce, 2005; Hartnett, 2008; Ros, 2009). Además, entre los estudiantes de secundaria, la presión de grupo y la percepción de las normas de la escuela suelen ser algunos de los factores que intervienen en las decisiones y los comportamientos de los alumnos, que pueden incluso derivar en abandono escolar.

Los estudios sobre WhatsApp y otras plataformas de mensajería instantánea revelan la importancia que tienen estas *apps* en el sentimiento de comunidad y en la cohesión de grupo, aunque los trabajos de Salem (2013) y Yeboah y Ewur (2014) muestran los efectos negativos del uso de esta aplicación en entornos académicos: faltas de ortografía, empobrecimiento de la gramática y distracción en clase.

No encontramos, sin embargo, trabajos que hayan estudiado el sentimiento de pertenencia y de identidad de grupo en el aula de ELE desde la perspectiva de los alumnos, y tampoco contamos con datos procedentes de grupos de WhatsApp gestionados exclusivamente por alumnos. Con nuestra investigación, prestando especial atención a los elementos mediadores y a los agentes que participan del proceso de mediación, aportamos datos de corte cualitativo, que pueden aportar una perspectiva distinta a la que se obtiene a través del cuestionario BALLI (Horwitz, 1987) sobre las creencias de aprendientes; no solo sobre los procesos de



aprendizaje, sino también sobre los procesos sociales (*coconstrucción de la identidad de grupo y sentimiento de pertenencia*).

Desde el punto de vista de la mediación, nos proponemos profundizar en el estudio de estos procesos (principalmente, sociales; pero también de aprendizaje), cuya naturaleza parece compleja y multifacética. A la espera de determinar, a partir de los datos que proporcione nuestro corpus, cuáles son los elementos mediadores que intervienen en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia, partimos de los hallazgos que hemos encontrado en nuestra revisión bibliográfica (Doering *et al.*, 2008; Hung, 2002; Ma, 2014), que documentan elementos mediadores como WhatsApp o las metáforas en sus respectivos estudios.



# 2

## MARCO TEÓRICO

Debido al carácter interdisciplinar de la presente investigación, presentamos un marco teórico formado por dos ejes: por un lado, la *psicología de la educación*; y por otro lado, la *psicología social*. En la psicología de la educación encontramos un marco teórico apropiado para documentar y analizar nuestro objeto de estudio. Dentro de la psicología de la educación, destacamos la teoría sociocultural -en la que nos situamos a efectos de esta investigación-, y de donde proceden los conceptos de *mediación* y *elementos mediadores* (ambos clave en nuestro trabajo). Asimismo, desde el marco de la psicología de la educación nos aproximamos a los estudios sobre motivación, ansiedad y factores afectivos. Los hallazgos que documentamos constituyen el punto de partida para nuestra investigación.

Por otro lado, desde la *psicología social* nos proponemos dar cuenta de los procesos sociales que se llevan a cabo en un grupo. Desde esta vertiente arrojamos luz sobre conceptos clave para este trabajo,

tales como la *identidad de grupo* o el *sentimiento de pertenencia*. Dado que nos proponemos documentar las creencias de nuestros participantes acerca de los procesos sociales y de aprendizaje se desarrollan en un contexto académico, entendemos que estas dos disciplinas, a efectos de este trabajo, funcionan de manera interrelacionada. Las alusiones a la psicología social y a la psicología de la educación desde uno y otro ámbito son frecuentes (Clément, Dörnyei y Noels, 1994; Dörnyei, 2005; Dörnyei y Ryan, 2015), y es por esto por lo que entendemos que, en el estudio de los grupos en contexto académico, la frontera entre estas dos disciplinas es difusa y permeable. Tanto es así que en la literatura encontramos a autores, como Guil Bozal (1989), y revistas académicas<sup>6</sup> que emplean el concepto «psicología social de la educación». En consecuencia, y aunque en este capítulo presentamos cada uno de los dos ejes por separado, en los capítulos dedicados al análisis, discusión y conclusiones (§5 y ss.) aparecen integrados. A continuación, procedemos a exponer el primero de los ejes que conforman nuestro marco teórico: la psicología de la educación.

## 2.1. *Psicología de la educación*

De acuerdo con la American Psychological Association (APA, 2019), la *psicología de la educación* (o *psicología educativa*) es la rama de la psicología que se ocupa de la aplicación de principios psicológicos y teorías en un amplio espectro de temas relacionados con la enseñanza, la formación y el aprendizaje en entornos educativos. La definición de Mangal (2011) va en esta misma línea:

Educational Psychology is the branch of applied psychology which seeks to apply the psychological principles, theories and techniques to human behaviour in educational situations. The subject matter [of Educational Psychology] covers psychological ways and means of improving all aspects of the teaching-learning process including the learner, the learning process, the learning material, learning environment and the teacher.

(Mangal, 2011: 7)

---

<sup>6</sup> *Social Psychology of Education*, Kluwer Academic Publishers.

En la psicología de la educación tienen cabida las diferentes teorías y enfoques que se han interesado por el aprendizaje humano, tales como el conductismo, la psicología cognitiva, el humanismo, o el interaccionismo social (Williams y Burden, 1997/1999).

Si bien no es objeto de este trabajo profundizar en las múltiples teorías y enfoques, sí estimamos conveniente indicar que una de las más importantes diferencias que observamos entre estas teorías recae en cómo conciben al aprendiente. Mientras que el conductismo busca explicar la conducta humana a través de relaciones de estímulo-respuesta (E-R) y formas de condicionamiento y refuerzos, la psicología cognitiva «se interesa por los procesos mentales que afectan al aprendizaje» (Williams y Burden, 1997/1999: 23). Así, y en oposición al concepto de aprendiente «pasivo» o reactivo propio del conductismo, el enfoque cognitivo entiende al aprendiente como un agente activo que puede llegar a implicarse en su proceso de aprendizaje. Dentro de la psicología cognitiva, no obstante, encontramos una importante variedad de enfoques, y sus líneas de investigación comprenden temas tan dispares como el procesamiento de la información, la memoria o las pruebas de inteligencia y la forma en que el individuo le da un significado personal a su mundo en el proceso de construcción de conocimiento (tal y como se postula desde el constructivismo).

Otros enfoques, como el humanista, reivindican la importancia de los sentimientos, pensamientos y emociones del ser humano. Así, el enfoque humanista busca implicar a la persona -en toda su complejidad- en el proceso de aprendizaje, y comparte con el constructivismo la importancia que le concede al aprendiente. Como parte de este ejercicio de implicación de la persona en su globalidad (atendiendo a sus emociones), el humanismo insta al profesor a crear un sentimiento de pertenencia a un grupo, desarrollar la identidad personal y la autoestima, y anima a desarrollar la creatividad (Williams y Burden, 1997/1999: 47). Dentro del enfoque humanista se pueden ubicar las contribuciones de psicólogos como Maslow (1968), que aborda el tema de la

motivación a partir de la satisfacción de necesidades básicas. Pese a que los hallazgos de Maslow (1968) han sido objeto de críticas y revisiones (Levi, 1979), el autor, a través de sus investigaciones, demuestra la importancia de que el alumno se sienta cómodo y seguro en el aula.

El interaccionismo social comparte con la psicología cognitiva el interés por la forma de pensar y aprender y, a su vez, coincide con los enfoques humanistas en que el aprendizaje tiene que ser significativo e implicar al individuo en su totalidad. Desde esta perspectiva se considera que el ser humano es un ser social que aprehende el mundo a través de las interacciones (significativas) con los demás. Entre los autores más relevantes del interaccionismo destaca el psicólogo ruso Lev Vygotsky, para quien el concepto de *mediación* es de gran importancia en el proceso de aprendizaje.

A efectos de este trabajo, nos situamos en el marco de la teoría sociocultural (TSC)<sup>7</sup>, cuyos orígenes se encuentran en las teorías de Vygotsky, por cómo entiende al ser humano (como ser social) y por la importancia que le confiere a la interacción en la coconstrucción del conocimiento. Asimismo, entendemos que las interacciones sociales y las instituciones culturales (por ejemplo, el aula)

---

<sup>7</sup> A pesar de que es frecuente encontrar en la literatura referencias que atribuyen la TSC a Vygotsky, Wertsch (2013: 203) señala que Vygotsky no utiliza el término «sociocultural»: «One should not equate a sociocultural approach with a purely Vygotskian one. Indeed, Vygotsky seldom, if ever, used the term “sociocultural”, employing instead the terms “cultural historical” and “sociohistorical”». Según Wertsch (2013), la teoría sociohistórica es de influencia marxista, y tiene su razón de ser en el objetivo de desarrollar una psicología marxista que perseguía Vygotsky. En sus investigaciones, pues, Vygotsky se centra en el estudio de la vertiente histórica (y no tanto en la cultural). La TSC, en cambio, tal y como la define Wertsch (2013: 203), «concerns the ways in which human action, including mental action (e.g., reasoning, remembering), is inherently linked to the cultural, institutional, and historical settings in which it occurs» y, en consecuencia, presta mayor atención a los aspectos culturales.

De acuerdo con van Lier (2004: 13), el término *sociocultural* está estrechamente relacionado con otras perspectivas similares: «the term SCT itself is not clear-cut, homogeneous or uncontested. (...) Closely related designations include sociohistorical, activity-theoretical, social interactionist, and social constructionist (or social constructivist) approaches».

desempeñan un papel importante en el desarrollo cognitivo del individuo (Donato y McCormick, 1994: 453).

### **2.1.1. Mediación**

En el siguiente subapartado exponemos las aportaciones de Vygotsky que son más relevantes a efectos de nuestro trabajo. A tal fin, nos centramos en el concepto de *mediación*. Sin embargo, y a pesar de que ponemos nuestro foco de atención en la *mediación*, al desarrollarlo mencionamos, también, otros conceptos muy próximos: *internalización*, *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* y *habla interna*. Tras presentar estos conceptos, exponemos algunas de las interpretaciones de la obra de Vygotsky que encontramos en la literatura, e incidimos en las implicaciones que tienen en el ámbito del aula de segundas lenguas. Finalmente, cerramos este subapartado definiendo el punto de partida sobre el que se fundamenta nuestra investigación y explicando cómo interpretamos el concepto de *mediación* a efectos de este trabajo.

#### **2.1.1.1. Mediación en la obra de Vygotsky**

Tal y como hemos anticipado, los orígenes de la teoría sociocultural (TSC) se encuentran en las aportaciones de Vygotsky. Centrándose en el estudio del lenguaje y el pensamiento, Vygotsky se propone establecer, durante los años posteriores a la Revolución rusa de 1917, una psicología basada en los principios marxistas.

El momento histórico en que se desarrolla la obra de Vygotsky se caracteriza por los múltiples cambios y transformaciones sociales («transformación» y «capacidad transformadora» son algunas de las palabras que encontramos con frecuencia en la obra de Vygotsky), y todo esto tiene implicaciones directas sobre la perspectiva que adopta el autor. Consciente de que la población rusa acusa importantes problemas de analfabetismo y carece de servicios psicológicos para personas con problemas de aprendizaje y deficiencias auditivas, Vygotsky -como otros psicólogos soviéticos- considera que, para construir una nueva sociedad socialista, es

fundamental una mejor comprensión de la educación y del desarrollo infantil (Wertsch, 1988).

Diferenciándose de aquellas corrientes educativas que conciben al aprendiente como «un recipiente vacío» al que hay que llenar de conocimiento, y de las propuestas piagetianas que conciben al niño como un agente independiente, que descubre el entorno por su cuenta, Vygotsky desarrolla un modelo de aprendizaje alternativo. Este modelo que propone Vygotsky se vertebra sobre conceptos como *mediación*, *andamiaje* y *organización de actividades de aprendizaje* (Kozulin, 2003/2006: 17), y postula que los procesos mentales del niño dependen de los *agentes mediadores* con los que este interactúa. En concreto, podemos identificar dos tipos de agentes mediadores: *los agentes humanos* y *los simbólicos*.

En el caso de la *mediación humana*, cada función psicológica aparece dos veces: primero, en la interacción entre personas (plano intermental); después, como forma *internalizada* de esta función (plano intramental). La distancia que hay entre estos dos niveles es lo que Vygotsky llama *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), que no es un lugar físico, sino una metáfora que ilustra cómo el individuo utiliza, reconoce e internaliza las formas de mediación.

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (*interpsychological*), and then *inside* the child (*intrapyschological*). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals.

(Vygotsky, 1978: 57)

Como se puede observar en el fragmento expuesto, para Vygotsky (1978), el desarrollo de las funciones mentales superiores<sup>8</sup> se realiza, principalmente, a través de la construcción de prácticas discursivas en el plano *intermental* (esto es, en la interacción social;

---

<sup>8</sup> Por *procesos mentales superiores* Vygotsky entiende el pensamiento verbal, la memoria lógica y la atención selectiva (en oposición a los procesos naturales, inferiores, de memoria, atención e inteligencia). (Kozulin, 1990/1994: 113).



con otras personas). Precisamente por la importancia del plano social en el desarrollo de estas funciones mentales superiores, Vygotsky (1934/1995) considera que el aprendiz podrá llegar más lejos si cuenta con la colaboración o la guía de otra persona (es decir, un *mediador*). Los estudios de Vygotsky exploran diferentes formas de mediación entre adultos y niños, entre las que se pueden destacar la mera presencia, la facilitación de un entorno de aprendizaje seguro, el apoyo o la retroalimentación (Kozulin, 2003/2006: 19).

Con respecto a los *agentes mediadores simbólicos*, Vygotsky (1978), menciona dos tipos de herramientas que pueden funcionar como mediadores simbólicos. Como veremos, algunos de estos mediadores son más primitivos y sencillos que otros. En primer lugar, Vygotsky presenta como ejemplos de herramientas primitivas los nudos en las sábanas o contar con los dedos: los nudos pueden funcionar como una técnica mnemotécnica para recordar un quehacer, mientras que los dedos son un ejemplo de cómo un elemento externo (los dedos) puede organizar una función cognitiva (el cálculo).

Sin embargo, y tal y como hemos anticipado, además de estos agentes mediadores de carácter primitivo, Vygotsky da cuenta de otros más sofisticados: diseños gráficos, fórmulas matemáticas o el lenguaje. Estos agentes mediadores son especialmente relevantes puesto que, de acuerdo con este autor, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo del niño dependen del dominio de los agentes mediadores simbólicos (Wertsch, 1988; Kozulin, 1990/1994, 2003/2006). No obstante, el niño no puede adquirir estos agentes mediadores solo, y aquí es donde interviene un *guía* (mediador), que acompaña al niño en la adquisición de las relaciones simbólicas:

one cannot take it for granted that children will detect a symbolic relation, no matter how obvious it appears to adults. The acquisition of symbolic relationships requires guided experience; it does not appear spontaneously.

(Kozulin, 2003/2006: 24)

Uno de los ejemplos más conocidos de la obra de Vygotsky es el proceso de señalar con el dedo (entendiendo el gesto de señalar con el dedo como *agente mediador simbólico*) con la ayuda de un *mediador* (en este caso, la madre<sup>9</sup>): según Vygotsky (1978), el gesto deíctico parte de un intento fallido, por parte del niño, de agarrar algo que no está a su alcance. Al hacerlo, el niño dirige sus dedos hacia el objeto en cuestión, probablemente agitándolos.

En el momento en que la madre acude a atender al niño, se da cuenta de que está señalando algo. Es ahí cuando la situación cambia: a pesar de que el niño no logre alcanzar el objeto, sí obtiene una reacción por parte de la madre (puede que aparte del niño una figurita delicada de cristal, que le acerque su biberón, etc.). Así, cuando el niño logra establecer una relación entre el objeto que quería alcanzar y la reacción de la madre, descubre el significado del gesto deíctico. De esta manera, el movimiento que realiza el niño al intentar agarrar un objeto se simplifica y acaba adquiriendo la forma de un auténtico gesto. De acuerdo con Vygotsky (1978), cuando las personas del entorno del niño entienden este movimiento como gesto, la acción del niño al extender el dedo hacia un objeto pasa a ser un gesto. Por tanto, y como se desprende de este ejemplo, el significado y la función del gesto emergen a través de una situación social (interacción).

La *memoria* es otro de los procesos mentales superiores que analiza Vygotsky (1978). Los experimentos en este ámbito logran dar cuenta de los cambios que desencadenan los signos en las funciones psicológicas y, dado que no se documentan procesos mentales de este tipo en animales, se evidencia la naturaleza social de los signos:

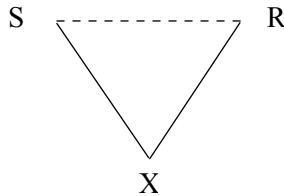
Every elementary form of behavior presupposes a *direct* relation to the task set before the organism (which can be expressed by the simple S → R formula). But the structure of sign operations requires an intermediate link between the stimulus and the response. This intermediate link is a second order stimulus (sign) that is drawn into the operation where it

---

<sup>9</sup> Vygotsky menciona explícitamente a la madre en su obra, aunque bien podría ser otra figura que esté pendiente del niño (en inglés, *caregiver*).

fulfills a special function; it creates a new relation between S and R. The term «drawn into» indicates that an individual must be actively engaged in establishing such a link. This sign also possesses the important characteristic of reverse action (that is, it operates on the individual, not the environment).

Consequently, the simple stimulus-response process is replaced by a complex, mediated act, which we picture as:



*Figura 1.* Mediación entre estímulo y respuesta (Vygotsky, 1978: 40).

Partiendo del proceso «estímulo (S) - respuesta (R)», Vygotsky propone un modelo triangular y más complejo. En este nuevo modelo, el paso de la S a la R es *indirecto* y se realiza a través de un tercer elemento (*artefacto mediador*). A este tercer elemento Vygotsky (1978) lo denomina *second order stimulus (sign)* y lo representa con X. El estímulo externo que se añade a la estructura S → R favorece el desarrollo de operaciones psicológicas más complejas y permite que los individuos controlen su comportamiento desde el exterior (autorregulación).

El ejemplo que Vygotsky (1978) menciona para ilustrar este proceso de mediación valiéndose de un estímulo externo procede de las investigaciones en las que sujetos de entre 5 y 27 años tienen que responder a preguntas simples ciñéndose a algunas normas (por ejemplo, responder con una sola palabra). En esta actividad, el sujeto tiene que recordar las normas que le han dado los investigadores (*memoria*) y, para recordar estas normas, puede emplear elementos auxiliares (tarjetas con «pistas», facilitadas por los propios investigadores). Al utilizar estas tarjetas, el participante puede *controlar* su comportamiento (es decir, puede *autorregular* su comportamiento). A efectos de terminología, Vygotsky (1978)

denomina *signos* a estas «tarjetas» (y a otros elementos que desempeñan este mismo papel mediador). También con respecto a la terminología, según la TSC, todos los objetos hechos por el ser humano (materiales y simbólicos) son *artefactos*; pero no todos los artefactos son elementos mediadores:

that is, they do not by virtue of their existence act as shapers of our interaction with the world. They have the *potential* to become mediating means, but until used as such, they offer only *affordances* and *constraints* to an individual (...) When used as a mediational means (tool), we need to consider the artifact itself and the where, why, when and how of its use.

(Swain, Kinnear y Steinman, 2011: 2)

Entre los diferentes elementos mediadores que Vygotsky estudia en su obra, el *lenguaje* se revela de particular importancia. De acuerdo con Cole (1993), Vygotsky desarrolla el concepto de *lenguaje como elemento mediador* a partir de una analogía con la función mediadora de las herramientas en la actividad humana, y le dedica una especial atención por las implicaciones que tiene el lenguaje en el individuo: el lenguaje no solo funciona como un elemento mediador de la actividad social (podemos utilizar el lenguaje para hacer planes con otras personas, pedir su opinión, etc.), sino que también regula el pensamiento mediante el habla interna (como sucedía en el caso del experimento que hemos referido con las tarjetas y las palabras prohibidas).

Por todo esto, Ahmed (1994: 158) describe el lenguaje como «the most advanced mediational mechanism», y destaca su doble función, regulando tanto la actividad mental interpersonal (relacionada con el control y organización de las relaciones sociales interpersonales) como la intrapersonal (*autorregulación*<sup>10</sup>):

---

<sup>10</sup> A efectos de este trabajo, entendemos por *autorregulación* lo que Vygotsky denomina «self-control»: «All of these processes [higher mental functions] are processes of mastering our own reactions by different means» (Rieber (Ed.), 1997: 207)

Language is simultaneously seen as a «psychological tool», the most sophisticated mediational mechanism in human sociocultural history. While physical tools are used to control the external environment, symbolic tools, or linguistic signs, serve not only to control and organize the social world and to mediate interpersonal activity but also to control and organize the psychological world and to mediate intrapersonal cognitive activity (...) Language, as the most advanced mediational mechanism, mediates the basic processes of perception, attention, memory, thinking, and even emotion. In short, cognitive development and functioning, for Vygotskian theory, is linguistically constituted.

(Ahmed, 1994: 158)

Mediante la interacción (verbal o no), el individuo adquiere unos conocimientos vinculados a elementos sociohistóricos, que luego - una vez *internalizados*- puede desarrollar de forma individual. Este es, por ejemplo, el caso de aprender las horas en un reloj (un artefacto cultural), o el aprendizaje de una lengua, y en estas situaciones el lenguaje desempeña un papel clave:

En el caso del aprendizaje de una lengua, cuando el niño participa de conversaciones (interacción) que se llevan a cabo en el marco de las actividades del día a día, conecta con otra gente. La herramienta (semiótica) que usa el niño para establecer estas conexiones es el lenguaje.

(Wells, 1999: 19)

Hasta ahora, nos hemos aproximado a las investigaciones de Vygotsky referentes al aprendizaje y al desarrollo cognitivo a partir del estudio y la observación de unos procesos mentales que, a primera vista, puede parecer que poco tienen que ver con nuestro objeto de estudio (aprender a señalar con el dedo, recordar normas y quehaceres o aprender las horas del reloj). Sin embargo, la propuesta de Vygotsky es, tal y como han advertido múltiples investigadores, extrapolable a diferentes contextos y procesos de

aprendizaje<sup>11</sup>; entre ellos, los que se desarrollan en el aula de L2. En el siguiente subapartado exploramos cómo algunos autores (Smith, 1996; Swain, 2000; Ohta, 2001; Lantolf, 2003; Lantolf y Thorne, 2006, Negueruela y Lantolf, 2006) han interpretado la obra de Vygotsky y cómo la han llevado al aula de L2.

### ***2.1.1.2. Vygotsky: interpretaciones, críticas e implicaciones en el aula de L2***

Tal y como hemos expuesto previamente, Vygotsky se propone desarrollar un modelo de aprendizaje alternativo y, desde esta perspectiva, la relación entre el aprendizaje y la obra de Vygotsky resulta evidente. Sin embargo, y hasta donde tenemos constancia, Vygotsky no desarrolla un modelo específico para el aprendizaje de segundas lenguas. Son otros autores quienes, al detectar el potencial de los trabajos de Vygotsky, los adaptan a nuevos contextos. La adaptación de la obra de Vygotsky, pues, requiere de una interpretación que cada autor realiza desde su propia mirada.

Dos de los autores que han interpretado la obra de Vygotsky y la han adaptado al aprendizaje de segundas lenguas son Lantolf y Thorne (2006). Partiendo de Vygotsky (1978), Lantolf y Thorne (2006) representan de la siguiente forma concepto de *mediación*:

---

<sup>11</sup> Por la proximidad a nuestro objeto de estudio, a efectos de este trabajo nos centramos en cómo las propuestas de Vygotsky se han trasladado al aula de L2. Sin embargo, en la literatura también encontramos trabajos que exploran la viabilidad e implementación de los trabajos de Vygotsky en entornos muy variados: escuelas infantiles (Bodrova y Leong, 2003/2007), estilos de conceptualización (Kagan, Moss y Sigel, 1963), estrategias de enseñanza de los padres (Hess y Shipman, 1965), la literacidad (Egan y Gajdamaschko, 2003/2007), o en la adquisición de conceptos científicos (Karpov, 2003/2007).

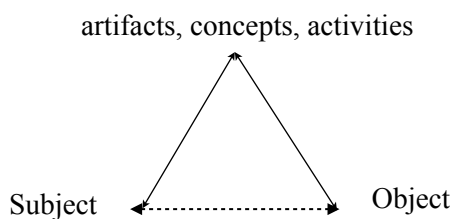


Figura 2. Mediación entre el sujeto y el objeto. (Lantolf y Thorne, 2006: 62).

Como se puede observar, en la *figura 2* el sujeto y el signo («artifacts, concepts, activities») están unidos a través de una flecha continua, y también es continua la flecha que une el objeto y el signo. Esta flecha continua indica que la relación entre estas entidades es directa. Como ejemplos de relación *directa* (en la que no hay mediación), Lantolf y Thorne (2006) mencionan la reacción a un ruido inesperado o un reflejo involuntario. En oposición a estas relaciones directas, en la *figura 2* se representa, a través de una flecha discontinua, la relación *indirecta* entre el individuo y el mundo (indirecta o mediada).

This indirect relationship, and that which separates humans from other animals, entails the historically cumulative cultural generation of auxiliary means that are inserted between ourselves and objects (mental or physical). It is the appropriation and eventual self-generation of auxiliary means (predominantly, but not exclusively, spoken and written language) that enables us to voluntarily organize (i.e. mediate) mental activity.

(Lantolf y Thorne, 2006: 62)

Por tanto, y tal y como sostienen Lantolf y Thorne (2006) (en línea con Vygotsky, 1978), al emplear -y crear- elementos mediadores (tales como el lenguaje) podemos organizar nuestra actividad mental y relacionarnos, a través de un elemento mediador (artefactos, actividades o conceptos), con el objeto.

También Swain (2000) ha trasladado al aula de L2 la obra de Vygotsky. En su investigación, Swain (2000) examina la adquisición de la mediación en el aula de francés como lengua extranjera, y documenta cómo los aprendientes perciben sus carencias en la lengua meta a través la interacción con compañeros (entre iguales). A estas interacciones Swain (2000) las llama «diálogos colaborativos», y en ellas los aprendientes coconstruyen significados. Tal y como explica Swain (2000), cuando los aprendientes verbalizan sus procesos mentales «become aware of their problems, predict their linguistic needs, set goals for themselves, monitor their own language use, and evaluate their overall success» (2000: 109). Así, y de acuerdo a lo expuesto, en Swain (2000) vemos un ejemplo de lenguaje como elemento mediador autorregulador y organizador de los procesos cognitivos de los aprendientes.

En una investigación posterior, Swain, Kinnear y Steinman (2011) exponen una investigación en la que los estudiantes, por parejas, desarrollan actividades de producción (*output*) en forma de narrativas. Mientras realizan estas actividades, los aprendientes negocian y coconstruyen significados. De acuerdo con Swain *et al.* (2011: 2), las actividades de foco en la forma pueden ayudar a que los alumnos se concentren en cómo usan la lengua, «with the effect, in some cases, of providing occasions for language learning to take place».

Como hemos explicado previamente, en la propuesta del aprendizaje de Vygotsky, el concepto de *internalización* desempeña un papel fundamental, y es este concepto el que lleva a Vygotsky a concebir la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* como medio para llegar a la internalización (Wells, 1999). La *internalización* es otro de los elementos que se han aplicado al aprendizaje de segundas lenguas; y en concreto, se ha abordado desde dos áreas distintas: (i) con respecto al habla interna («private speech»); y (ii) la instrucción conceptual que da lugar a la internalización (Negueruela, 2013: 5). Uno de los trabajos que se enmarcan en el primer grupo (la internalización en relación con el habla interna) es el de Ohta



(2001). Ohta (2001: 14) define el *habla interna* como «oral language uttered not for communicative interaction with another, but for dialogue with the self» y, por lo tanto, se puede observar cómo los aprendientes se hablan a sí mismos en el aula en el proceso de internalización de aquellos contenidos que les resultan de especial complejidad.

La investigación de Negueruela y Lantolf (2006) muestra una mejora en las narrativas de aprendientes de ELE tras haber trabajado el habla interna sobre los usos de los pasados en español. Por su parte, Smith (1996; en Donato, 2000) analiza el habla interna en clases de inglés como segunda lengua, entendiendo que el habla interna es un intento de autorregulación que los aprendientes emplean mientras completan tareas académicas. A fin de identificar el habla interna (y distinguirla del habla social), Smith (1996, en Donato, 200) define, para los propósitos de su trabajo, que el habla externa, a diferencia de la interna, precisa de un discurso coherente. Del estudio de Smith (1996) se desprende que el habla interna ayuda a los aprendientes a completar las tareas y a internalizar el léxico en la lengua meta. En una línea similar, Lantolf (2003) da cuenta de aprendientes de inglés y de español que emplean el habla interna en el desarrollo de actividades que ponen énfasis en el aprendizaje del léxico, y destaca, como parte del proceso de internalización, el papel de la imitación en el caso de los niños. De esta manera, los estudios sobre internalización arrojan luz sobre diferentes herramientas de comunicación y conceptualización en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

### ***Críticas a las propuestas de Vygotsky***

Una de las aportaciones de Vygotsky que genera más polémica es el concepto de *internalización*. Con respecto a esta noción, autores como Wertsch (1993, 1998) y Rogoff (1995) argumentan que la terminología es poco apropiada y proponen diferentes alternativas: Wertsch (1998) aboga por las nociones de *appropriateness* y

*mastery* (de influencia bakhtiniana<sup>12</sup>), mientras que los construccionistas sociales (como Rogoff, 1995) apuestan por términos como *apprenticeship*, *guided participation* y *participatory appropriation*. Lantolf y Thorne (2006), no obstante, se muestran contrarios a estas propuestas, arguyendo que no reflejan la esencia de las ideas de Vygotsky:

The major problem with the social constructionist critique is that it characterizes internalization in ways that Vygotsky did not. For one thing, he did not conceive of internalization as the transmission of pieces of knowledge (...) but instead, saw it as a transformative and reciprocal process whereby the person transforms what is internalized and through externalization potentially impacts the self and the community.

(Lantolf y Thorne, 2006: 158)

Más allá de las críticas que ha recibido el término con el que se designa el proceso que Vygotsky recoge en su obra, la internalización (como proceso) también se ha visto cuestionada: mientras que algunos investigadores interpretan la *internalización* como un movimiento espacial mediante el cual el conocimiento pasa «del exterior al interior del aprendiz», como si el individuo y la sociedad fueran dos entidades distintas (Rogoff, 1995), otros entienden que en la *internalización* el aprendiz es un recipiente vacío (Wertsch, 1993). Negueruela (2013: 5), al respecto, concluye que «Vygotskian ideas would reply that internalization is not about distinguishing between the social and the individual but about cultural mediation».

### **2.1.1.3. Mediación en el MCER**

En 2018 se publica la extensión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), *Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, concebido

---

<sup>12</sup>Wertsch (1998: 53) define la apropiación como «taking something that belongs to others and making it one's own».

para complementar el MCER (2001). En el contexto de las clases de lenguas extranjeras en el que se lleva a cabo esta investigación, este documento es una de las más importantes referencias para la elaboración de sílabos, currículos y materiales educativos. Por su relevancia en este contexto, creemos conveniente dejar constancia de cómo en esta ampliación del MCER (2018) se entiende la *mediación*.

A pesar de que en el nuevo volumen del MCER (2018) la mediación cobra una especial relevancia, este concepto también consta en la versión anterior (Consejo de Europa, 2001) -aunque menos desarrollado-. En el esquema descriptivo del MCER (Consejo de Europa, 2001) se relaciona la mediación con textos, conceptos y comunicación y, si bien el concepto de *mediación* no aparece en las escalas de descriptores, sí se documentan diferentes situaciones de mediación: §2.1.3<sup>13</sup>, §4.4, y §4.6 del MCER (Consejo de Europa, 2001). En estos casos, la mediación puede ser oral o escrita, y puede adoptar diferentes formas: traducción, interpretación, resumen o paráfrasis.

En las secciones §2.1.3, §4.4 del MCER (Consejo de Europa, 2001) se presentan casos en los que no es posible la comunicación directa entre dos interlocutores, por lo que tiene que intervenir una tercera persona (*mediador*). En §4.6, en cambio, se hace referencia a la mediación con respecto a *texto*. Así, en este ejercicio de mediación,

---

<sup>13</sup> A modo de ejemplo, en §2.1.3 del MCER (Consejo de Europa, 2001: 14) se expone la siguiente situación de mediación: «In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of *mediation* make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access».

Como se desprende de este fragmento (y de acuerdo con North y Piccardo, 2016), el MCER (2001, 2018) no confina el concepto de mediación a la mediación «cross-linguistic», sino que esta noción se entiende de una manera más amplia: el usuario/aprendiente, además de participar de conversaciones en más de una lengua, actúa como intermediario entre interlocutores, interpreta fenómenos de su cultura y de otras, y facilita el acceso a textos a personas que no pueden acceder a ellos.

el agente mediador facilita la comprensión de un texto a otra persona. Desde esta perspectiva, entendemos que el MCER (Consejo de Europa, 2001) concibe al aprendiente como un agente social, en la misma línea que el nuevo volumen (Consejo de Europa, 2018) -tal y como veremos más adelante-.

En la ampliación del MCER (Consejo de Europa, 2018) la *mediación* se revela como un elemento clave. En consecuencia, en la expansión del MCER (2018) se han invertido importantes esfuerzos en identificar y definir los descriptores asociados a la mediación:

For mediation, an important concept introduced in the CEFR which has assumed even greater importance with the increasing linguistic and cultural diversity of our societies, no validated and calibrated descriptors existed. The development of descriptors for mediation was, therefore, the longest and most complex part of the project that led to the production of this CEFR Companion Volume.

(Consejo de Europa, 2018: 22)

Como se recoge en el fragmento que exponemos a continuación, la revisión del concepto de *mediación* responde a las nuevas realidades que se observan en las aulas (cada vez más diversas), y a que, en la actualidad, la mediación se entiende como parte del aprendizaje:

This wider approach has been taken because of its relevance in increasingly diverse classrooms, in relation to the spread of CLIL, (Content and Language Integrated Learning), and because mediation is increasingly seen as a part of all learning, but especially of all language learning.

(Consejo de Europa, 2018: 34)

De esta manera, en la expansión del MCER (2018) la mediación no solo se entiende desde el punto de vista «cross-linguistic», sino que se entiende que la mediación se puede desarrollar, también, en los ámbitos de comunicación, aprendizaje, entornos sociales y culturales. En particular, en el volumen adicional del MCER (Consejo de Europa, 2018) se reconocen diferentes acciones que el

aprendiente puede llevar a cabo en el plano de la mediación, y estas aparecen diferenciadas a partir de dos grandes categorías: *actividades de mediación* y las *estrategias de mediación*. A continuación procedemos a exponer las actividades y las estrategias que recoge el MCER (2018).

### ***Actividades de mediación***

De acuerdo con el MCER, la persona que desempeña el papel de mediador tiene que tener inteligencia emocional, y tiene que estar dispuesta a desarrollarla a fin de ser empática con los puntos de vista y las emociones de los participantes de la situación comunicativa (Consejo de Europa, 2018: 106). Dentro de las *actividades de mediación*, la ampliación del MCER (Consejo de Europa, 2018) distingue tres tipos: *textos*, *conceptos* y *comunicación*.

En primer lugar, la *mediación de textos* consiste en la facilitación del contenido de un documento (texto) a alguien que no tiene acceso a él (ya sea por cuestiones lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas). Esta forma de mediación es la misma que aparece en el MCER (Consejo de Europa, 2001). Sin embargo, con la ampliación del MCER (Consejo de Europa, 2018: 106) también se entienden como formas de mediación de textos los apuntes de clase y las reacciones a un texto (especialmente, las creativas y las literarias).

En segundo lugar, la *mediación de conceptos* hace referencia al ejercicio de facilitar el acceso a la información y a conceptos a otras personas (que no tienen acceso a estos conocimientos de forma directa). Tal y como se recoge en el MCER, «this is a fundamental aspect of parenting, mentoring, teaching and training» (Consejo de Europa, 2018: 106). Dentro de esta forma de mediación tienen cabida los ejercicios de mediación que se llevan a cabo dentro de un grupo, tanto desde la *colaboración* como desde el *liderazgo*. En el ámbito de la colaboración, el MCER (Consejo de Europa, 2018: 104) alude a la facilitación de la interacción colaborativa entre compañeros y a la construcción de significado. Con respecto al

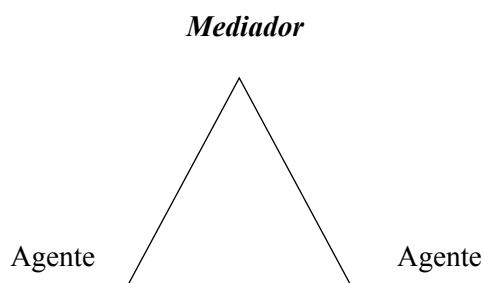
liderazgo, el MCER (Consejo de Europa, 2018) menciona la gestión de la interacción y de la conversación conceptual.

Finalmente, el último tipo de *actividades de mediación* que recoge el MCER (2018) está relacionado con la *comunicación*, y busca facilitar la comunicación entre personas que muestran diferencias individuales, socioculturales, sociolingüísticas o intelectuales. De acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2018: 106), este tipo de mediación es habitual en contextos de negociación y resolución de conflictos, aunque también es frecuente en interacciones informales cotidianas.

### ***Estrategias de mediación***

En el plano de las estrategias de mediación, el MCER (Consejo de Europa, 2018) distingue entre la mediación de *textos* y de *conceptos*. Así, se pueden diferenciar aquellas estrategias que buscan explicar un *concepto nuevo* (relacionándolo con conocimientos previos, desgranando la información complicada o adaptando el lenguaje), y aquellas estrategias orientadas a *simplificar los textos* (ampliándolos o racionalizándolos) (Consejo de Europa, 2018: 104).

Como hemos expuesto previamente, la mediación puede realizarse a través de otra persona (*mediador*), y esta función mediadora entre dos interlocutores (agentes) es la que explora el MCER (tal y como queda representada en la *figura 3*). Desde esta perspectiva, «[the mediator] is less concerned with one's own needs, ideas or expression, than with those of the party or parties for whom one is mediating» (Consejo de Europa, 2018: 106).



*Figura 3.* Mediación en el MCER (Consejo de Europa, 2018).

Para los propósitos de nuestra investigación, sin embargo, nos situamos en una perspectiva distinta: como veremos más adelante, adoptamos la posición de uno de los agentes (nuestros participantes) en la relación con otros agentes (el grupo como objeto y como concepto) y nos proponemos identificar los diferentes elementos que participan de este proceso de mediación (en lugar de situarnos en la posición de uno de estos elementos o agentes mediadores, tal y como propone el MCER, 2018).

### ***Formas de mediación***

Según North y Piccardo<sup>14</sup> (2016), en el MCER (2018) el concepto de *mediación* tiene una interpretación muy amplia, y no debería quedar restringida a la transferencia de información de una lengua a otra:

Not only would it be reductionist to see mediation as solely interpretation and translation, but it would also be simplistic to limit it to one single dimension: that concerning the transfer of information from one language to another.

(North y Piccardo, 2016: 13)

---

<sup>14</sup> North y Piccardo son dos de los coautores del MCER (Consejo de Europa, 2018). En North y Piccardo (2016), estos autores publican un volumen independiente -pero complementario- en el que profundizan en el desarrollo de los descriptores de la mediación en el MCER.

En oposición a esta visión reduccionista de la *mediación* en el MCER (Consejo de Europa, 2001), North y Piccardo (2016) identifican cuatro principales formas de mediación en el MCER : *lingüística, cultural, pedagógica y social*.

A modo de resumen, la *mediación lingüística* comprende la dimensión inter e intralingüística, y está relacionada con la capacidad de resumir, clarificar, traducir e interpretar un texto. En el contexto de las clases de segundas lenguas, una forma de mediación lingüística es la capacidad de narrar en la L1 y L2 a fin de que todos los participantes de la clase se sientan involucrados.

Por su parte, la *mediación cultural* busca preservar la esencia del texto original en el proceso de pasarlo de una lengua (L1) a otra (lengua meta). Por este motivo, en la mediación cultural es clave la conciencia cultural («cultural awareness»).

La *mediación pedagógica* se centra en la mediación del conocimiento, de las experiencias y del pensamiento crítico. Este tipo de mediación comprende acciones cognitivas (como el andamiaje o la colaboración en la coconstrucción de significado) y relacionales (creación de oportunidades y espacios para la creatividad).

Finalmente, la *mediación social* aparece recogida en el MCER (Consejo de Europa, 2001:14, §2.1.3) de la siguiente manera:

[Mediation concerns] a language user who plays the role of *intermediary* between different interlocutors, engaged in an activity that «occupies an important place in the normal linguistic functioning of our societies».

La definición expuesta se enmarca en el contexto de la interacción -tal y como se entiende en el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2018)-, a pesar de que trasciende el intercambio y la coconstrucción discursiva. Así, la mediación incluye la facilitación de la comunicación, la (re)formulación del texto y la (re)construcción del significado del mensaje.



Con respecto a la *mediación social*, la más próxima a nuestro objeto de estudio, North y Piccardo (2016) señalan que las dificultades en la comprensión entre la gente no deben atribuirse únicamente a cuestiones lingüísticas, puesto que pueden deberse a otros motivos ajenos a la lengua (por ejemplo, a las perspectivas de los interlocutores, a sus conocimientos o a sus experiencias). En estos casos, un *mediador* puede tender puentes para superar las dificultades que se registran en la interacción. Debido a la multiplicidad de interpretaciones que constan de la *mediación*, North y Piccardo (2016: 15) concluyen que «the multifaceted nature of social mediation requires further thoughts».

La definición de *mediación* elaborada por Swain, Kinnear y Steinman (2015: 151) aparece citada en el volumen adicional del MCER (Consejo de Europa, 2018), y esta definición es también de gran relevancia para nuestra investigación, puesto que plantea el acercamiento entre el individuo y la esfera social (a efectos de nuestro trabajo, el grupo). Así, Swain *et al.* (2015: 115) afirman que la mediación «is the process which connects the social and the individual». También North y Piccardo (2016) inciden en esta dimensión social, señalando que la mediación surge en la interacción entre el individuo y lo social (el grupo):

No matter where and how mediation is used and theorized, though it occurs where there is bridging and exchange between different elements and spaces, where the individual and the social interact.

(North y Piccardo, 2016: 16)

Al profundizar en la mediación, North y Piccardo (2016) subrayan la importancia que tiene en el proceso de ayudar a los aprendientes a apropiarse del conocimiento (*internalización*), pero también en la creación de relaciones y condiciones que favorezcan estos procesos.

This multifaceted bridging and exchange may involve enhancing communication and reciprocal comprehension, or establishing relationships across barriers and avoiding/solving critical situations or conflicts. In the context of education and training, this will involve helping learners to appropriate

knowledge, but also creating the relationships and conditions to enable them to do so.

(North y Piccardo, 2016:16)

Atendiendo a la compleja naturaleza de la mediación, y concordando con North y Piccardo (2016) en que la mediación social requiere de más investigación, nos proponemos contribuir con nuestro trabajo en este ámbito, y arrojar luz sobre la mediación en los procesos sociales (que, en el caso del presente trabajo, se lleva a cabo entre aprendientes de ELE) y en su relación con el aprendizaje.

#### ***2.1.1.4. Interpretación de la mediación en el presente trabajo***

Para los propósitos de este trabajo, tomamos las aportaciones de Vygotsky (1978) y Lantolf y Thorne (2006) con respecto al concepto de *mediación* como punto de partida. Sin embargo, dado que el concepto *signo* que emplea Vygotsky nos resulta opaco e inasible<sup>15</sup>, y dado que este término está sujeto a múltiples interpretaciones, para los propósitos de nuestro trabajo no operamos con él. Tampoco empleamos el constructo «artefactos, actividades y conceptos» (Lantolf y Thorne, 2006), aunque sí partimos de la idea de que la relación entre el individuo y el mundo es indirecta (*mediada*). Partiendo de esta premisa, uno de los objetivos de nuestra investigación (como detallaremos en el capítulo 3) es el de documentar la naturaleza de los elementos mediadores que emergen de nuestro corpus. A tal fin, en lugar de partir de categorías *ad-hoc* (como las que proponen Lantolf y Thorne, 2006), proponemos partir del concepto *elemento mediador*, que nos parece más operativo para nuestros propósitos.

---

<sup>15</sup> También el concepto de *signo* que propone Vygotsky ha sido cuestionado y criticado. Leiman (1999/2007), por ejemplo, considera que este concepto no queda suficientemente bien definido en la obra de Vygotsky (1978), donde el autor parte de una analogía con la herramienta para explicar qué es un signo para luego remarcar las diferencias entre signo y herramienta.

Los elementos mediadores que se sitúan en el centro de nuestra investigación son aquellos que emergen cuando, a través de los instrumentos de elicitación de datos, nuestros participantes verbalizan sus creencias. Desde esta perspectiva, entendemos que, en el *plano de la investigación*, el lenguaje funciona como elemento mediador entre los participantes y la investigadora y, por lo tanto, es de gran relevancia en este trabajo. Iremos retomando este concepto (*elementos mediadores*) a lo largo de nuestra investigación, y expondremos nuestros hallazgos al respecto en los capítulos §5 y ss.

Llegados a este punto, anticipamos que, a diferencia de la perspectiva que adoptan los trabajos que hemos consultado y referido en este apartado, atendiendo a los objetivos de nuestra investigación, nos concentraremos en describir la función de los elementos mediadores en procesos sociales (*coconstrucción de la identidad de grupo y sentimiento de pertenencia*). Asimismo, haremos alusión -aunque de manera secundaria- a cómo los participantes creen que estos elementos mediadores pueden intervenir en el proceso de aprendizaje del español como LE. Exponemos estos datos en los capítulos §5 y ss.

Tras haber desarrollado el origen del concepto sobre el que se articula nuestra investigación (*mediación*), en el siguiente apartado desarrollamos una perspectiva que parte, también, de las ideas de Vygotsky: la perspectiva ecológica. En ella, y tal y como explicaremos a continuación, encontramos algunos conceptos que son clave para nuestro trabajo: *affordances*, agencia y emergencia.

### **2.1.2. Perspectiva ecológica**

El concepto de *ecología* se remonta a mediados del siglo XIX, cuando el biólogo alemán Ernst Haeckel acuña este término para referirse a las relaciones que establece un organismo con otros que se encuentran a su alrededor. Si bien el significado principal de la *ecología* hace referencia al estudio y a la gestión del medioambiente, también se emplea para presentar una visión del mundo opuesta a la de Descartes: en contraposición a la mirada

antropocéntrica, la perspectiva ecológica («ecocéntrica» o «geocéntrica») considera que los humanos son parte de un orden natural superior (van Lier, 2000: 251).

De acuerdo con van Lier (2004), la perspectiva ecológica<sup>16</sup> encuentra sus raíces en las teorías de Vygotsky. Sin embargo, la ecología busca extender y actualizar la teoría sociocultural dando cuenta de las necesidades actuales, y presentando un marco teórico que recoja los recientes hallazgos en términos de lenguaje, semiosis, actividad, *affordances*, *self* y acción:

An ecological approach to language learning does exactly what all theorists and practitioners (except those who would wish to be strictly ortho- Vygotskian) who engage in SCT do: extend the ideas of Vygotsky in the light of present-day needs and knowledge. However, it attempts to bring SCT into a motivated, well-articulated framework that accounts for language, semiosis, activity, affordance, self and critical action. Ecology offers a worldview that rejects the Cartesian dualist, anthropo-centric tradition (something that SCT does not do explicitly) and proposes an alternative quality-based pedagogy.

(van Lier, 2004: 20)

A efectos de nuestro trabajo, de la perspectiva ecológica destacamos tres conceptos clave: *affordance*, *emergencia* y *agentividad*, ya que están vinculados a la visión del aprendiente que tiene la capacidad de autorregular sus procesos sociales y de aprendizaje. A continuación pasamos a exponer cada uno de estos conceptos.

### 2.1.2.1. *Affordances*

El concepto de *affordances* procede, también, de las ciencias naturales. Gibson (1986) las define como aquello que el entorno le ofrece al animal: «the affordances of the environment are what it

---

<sup>16</sup> van Lier (2004) distingue dos tipos de ecologías: la profunda y la superficial. Asimismo, dentro de la ecología, hay estudios de tipo macro y micro. El autor sitúa su obra dentro de la perspectiva ecológica profunda y, principalmente, toma una visión micro, desde la que puede abordar conceptos como los que se recogen en estas páginas.

*offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill» (Gibson, 1986: 120). En referencia a las *affordances*, van Lier (2004) subraya la importancia de la gestión que el organismo hace - de forma proactiva- con respecto a estas oportunidades:

What becomes an affordance depends on what the organism does, what it wants, and what is useful for it. In the forest a leaf can offer very different affordances to different organisms. It can offer crawling on for a tree frog, cutting for an ant, food for a caterpillar (...) and so on. In all cases, the leaf is the same: its properties do not change; it is just that different properties are perceived and acted upon by different organisms.

(van Lier, 2000: 252)

En una línea muy similar, en el contexto de la lingüística ecológica van Lier (2004) describe las *affordances* como una relación entre el organismo y el medio:

A relationship between an organism (a learner, in our case) and the environment, that signals an opportunity for or inhibition of action. The environment includes all physical, social and symbolic affordances that provide grounds for activity.

(van Lier, 2004: 4-5)

Con respecto a la definición expuesta resulta interesante incidir en las dos partes implicadas en la relación: el organismo y el medio. En el contexto de la coconstrucción de significado, van Lier (2000) señala que el mundo lingüístico (el medio) al que el aprendiente tiene acceso está lleno de *affordances*:

The linguistic world to which the learner has access, and in which she becomes actively engaged, is full of demands and requirements; opportunities and limitations, rejections and invitations, enablements and constraints -in short, affordances.

(van Lier, 2000: 253)

Partiendo de esta forma de entender las *affordances*, en el contexto de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, van Lier (2004) propone reemplazar el término *input* por *affordance*. Esta propuesta es el resultado de varios años de investigación en los que el autor

empezó abogando por la idea de sustituir *input* por *engagement* (van Lier, 1996) para, más adelante, revisar su propuesta y sugerir la sustitución del *input* (*engagement*) por *affordance* (van Lier, 2000).

Para van Lier es importante revisar el significado de *input*, puesto que este concepto parte de una concepción del aprendiente como un contenedor u ordenador al que se le introducen datos; una visión de la que van Lier (2004) difiere:

I want to point to the common view that learning is basically a matter of 'putting things in the head'. In the case of language, this means internalizing pieces of language that are selected, sequenced and transmitted in language curricula. Against this, the ecological perspective argues that language development – first and subsequent– occurs as a result of meaningful participation in human events. Such participation, perhaps peripheral at first (Lave & Wenger, 1991), involves perception, action and joint construction of meaning. In such socioculturally organized action, affordances become available as resources for further action. Affordances are not pieces of language 'input,' they are relations between the active learner and elements in the environment. (...) basically we are arguing a shift from an input-based view of learning to an activity-based view. Within an activity, language is part of action, of physical artifacts, of the actions of others. Learners pick up information from all these sources – physical, social, and symbolic – and use them to enrich their activities.

(van Lier, 2004: 52-53)

Como explica van Lier (2004), desde la perspectiva ecológica se considera que el desarrollo de la lengua se produce como resultado de la participación significativa de eventos humanos y actividades. De esta manera, cuando un individuo -en tanto que *agente*- participa de esta actividad, puede acceder a múltiples fuentes o recursos y enriquecer, así, sus actividades (a través de las oportunidades -*affordances*- que le ofrece el entorno).

Al referirse a las *affordances*, van Lier (2004) establece una distinción entre los objetos físicos que son *affordances* naturales y aquellas *affordances* que son de carácter social o cultural, como los artefactos humanos. Esta distinción es relevante porque, a diferencia de las *affordances* naturales, las culturales están impregnadas de

información histórica-social-cultural. De acuerdo con van Lier (2004), la lengua, en tanto que *affordance*, por su carácter social y cultural, es un artefacto cultural. Asimismo, para los efectos de esta investigación, consideramos que WhatsApp -app de la que procede parte de nuestro corpus- es, también, un artefacto cultural.

Como se observa en el siguiente esquema (figura 4), las *affordances* se encuentran en estrecha relación con las percepciones y la actividad. Las *affordances*, entendidas como relaciones no-mediadas entre un organismo y alguna cualidad o propiedad en su entorno (van Lier, 2004: 100), actúan, pues, entre percepciones y actividad. A su vez, esta interacción entre percepción, *affordances* y actividad es la que permite que se desarrolle la relación entre el entorno y el agente. Para los propósitos de este trabajo, nos interesa determinar qué tipo de *affordances* reconocen nuestros participantes y con qué finalidades las utilizan en los procesos sociales relacionados con la *coconstrucción de la identidad de grupo* y el *sentimiento de pertenencia* y, de manera secundaria, en los procesos de aprendizaje.

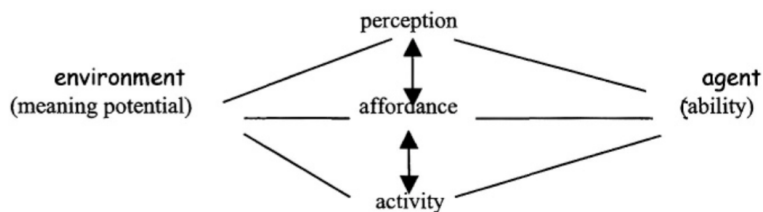


Figura 4. Proceso de creación de significado (las *affordances* en contexto) (van Lier, 2004: 96).

### 2.1.2.2. Agencia y emergencia

Al describir las *affordances* hemos mencionado el papel del individuo que, en tanto que *agente*, a partir de sus habilidades, obtiene o aprovecha las oportunidades que le ofrece el entorno. Las habilidades del sujeto conforman el constructo al que se denomina *agencia* (*agency*), o *capacidad de agencia*.

Ahearn (2001:113) define la *agencia* como «the socioculturally mediated capacity to act» y, según Lantolf y Pavlenko (2001), en el contexto de enseñanza-aprendizaje la *agencia* está relacionada con la implicación del aprendiente en su proceso de aprendizaje y, en concreto, los autores consideran que se construye a través de la participación de una actividad. Esta actividad, a su vez, se desarrolla en un contexto social (comunidades de práctica) y, por este motivo, se considera que la *agencia* es cultural:

Agency (...) is constructed through participation in activity. In other words, with these concomitant components of intentionality and desire, agency is a culturally (in)formed attribute whose development is shaped by participation in specific communities of practice. Thus, in application to language development, learners would be influenced by their personal histories of language education as well as by language ideologies in the form of implicit and explicit discourses produced at institutional and nation-state levels.

(Lantolf y Pavlenko 2001: 146)

La cita expuesta alude a la intención y al deseo que dan lugar a la interacción, puesto que, como señala van Lier (2004), el aprendiente (agente) tiene que *querer* captar esos recursos:

There must be rich resources for meaning making in the classroom and the wider social environment. Then there must also be access to these resources, and the learners must be engaged in activities *to want to pick up these resources*. When learners are engaged in such a proximal context, affordances of various kinds (direct, social, cultural, conversational, cognitive) become available to be incorporated into the meaning-making process.

(van Lier, 2004: 158)

Por todo lo expuesto, van Lier (2004: 63) afirma que «activity, perception, and affordance are the ingredients, the raw materials out of which signs grow, and from which language emerges» (van Lier, 2004: 63). Las palabras de van Lier nos remiten al concepto de *lengua* y, en concreto, resulta pertinente incidir en cómo la lingüística ecológica entiende esta noción:



The most important requirement is that language is not an a priori, finished body of words and structures, but an emergent set of resources for enacting linguistic activities.

(van Lier, 2004: 108)

Del fragmento anterior se desprende que la lengua es un conjunto de recursos *emergente* -una *emergencia*-. Este término (*emergente*), procedente de la teoría de sistemas complejos, se define como un proceso mediante el que elementos simples se combinan para formar sistemas de un orden superior:

Emergence happens when relatively simple elements combine together to form a higher-order system. The whole is not only more than the sum of its parts, it is of a different nature than the parts. The new system is on a different scale, and has different meanings and patterns of functioning than the simpler ingredients had from which it emerged. In language, grammar emerges from lexis (Bates & Goodman, 1999), symbols emerge from tools (Vygotsky, 1978), learning emerges from participation (Lave & Wenger, 1991).

(van Lier, 2004: 5)

Tal y como se aprecia en este fragmento, la perspectiva ecológica adapta el concepto de *emergencia* al aprendizaje de segundas lenguas. Desde esta perspectiva, se entiende que el aprendizaje emerge de la participación; una participación en la que intervienen otras personas (agentes sociales). Para los propósitos de nuestro trabajo, adaptamos el concepto de *emergencia* a los procesos sociales en el contexto de aprendizaje de L2: nos parece de particular relevancia comprender cómo es la relación entre estas personas implicadas a partir de la voz y las creencias de nuestros aprendientes (i.e, los participantes del presente estudio). Asimismo, también nos proponemos comprender cómo nuestros participantes viven estas situaciones, y entender las emociones por las que transitan. Esto nos lleva a abordar otro de los temas que resultan de interés para la psicología de la educación: los factores afectivos.

### 2.1.3. Factores afectivos

Una de las críticas que han recibido las aportaciones de Vygotsky recae sobre la primacía que le otorga a la cognición en su estudio del desarrollo humano, dejando relegadas a un segundo plano las dimensiones sociales, afectivas y motivacionales. Sin embargo, Wells (1999) señala que esta crítica no debería ir dirigida hacia Vygotsky, sino hacia la «revolución cognitiva» de 1960 y al papel central que desempeña en este contexto la metáfora de la mente concebida como un ordenador. De hecho, Vygotsky (1934/1995) en su obra reflexiona sobre la importancia de los factores afectivos:

Thought has its origins in the motivating sphere of consciousness (...) a sphere that includes our inclinations and needs, our interests and impulses, and our affect and emotion (...) A true and complex understanding of another's thoughts becomes possible only when we discover its real, affective-volitional basis.

(Vygotsky, 1978: 282)

En esta misma línea, Arnold y Brown (1999) reivindican el papel de los factores afectivos en el aprendizaje, y subrayan que la afectiva no es una dimensión opuesta a la cognitiva:

It should be noted that the affective side of learning is not in opposition to the cognitive side. When both are used together, the learning process can be constructed on a firmer foundation.

(Arnold y Brown, 1999: 1)

De acuerdo con Dörnyei y Malderez (1999: 156), los grupos están en el centro de la dimensión afectiva: independientemente de que el líder (es decir, el profesor) preste atención o no a estos afectos, el aprendizaje se ve muy influenciado por propiedades del grupo, tales como su estructura, composición, cohesión, clima y normas de clase.

A continuación, profundizamos en aquellos factores afectivos que son de particular relevancia para nuestro objeto de estudio: la *motivación* (§2.1.3.1); la *ansiedad* (§2.1.3.2) y la *diversión y el*

*humor* (§2.1.3.3). Seguidamente pasamos a exponer el primero de los factores que nos ocupan: la motivación.

### **2.1.3.1. Motivación**

El estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas se ha desarrollado desde varias teorías y perspectivas. A continuación, mencionamos aquellas que, por relacionar la motivación con procesos sociales, nos resultan operativas para los propósitos de nuestro trabajo. En concreto, destacamos las siguientes:

- *Teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT)*
- *Willingness to Communicate (WTC)*
- *Investigaciones sobre motivación y dinámicas de grupo*

En primer lugar, siguiendo el orden que hemos indicado, procedemos a exponer los principios de la teoría de la autodeterminación. Posteriormente, una vez expuestas estas teorías, explicaremos cómo entendemos la motivación y cómo la abordamos a efectos de nuestro trabajo.

### ***Motivational Orientations and Self-Determination Theory***

La teoría de la autodeterminación (*self-determination theory, SDT*; Deci y Ryan, 1985, 2002) se revela como una de las más influyentes en la psicología de la motivación, y sus autores la definen como una aproximación a la motivación y a la personalidad humana que subraya la importancia de los recursos en el desarrollo y la autorregulación del comportamiento humano.

Ryan y Deci (2000: 68) afirman que esta teoría se fundamenta sobre las investigaciones acerca de tres necesidades psicológicas humanas: necesidad de competencia, de relación, y de autonomía. Con esta teoría, los autores buscan determinar aquellos factores que potencian y los que frustran las necesidades mencionadas. Por su

proximidad con nuestro objeto de estudio, la *necesidad de relación* - donde tienen cabida los procesos sociales- nos resulta de particular interés y, tal y como se observa en el fragmento que exponemos a continuación, este concepto está relacionado con el sentimiento de pertenencia:

*Relatedness* refers to feeling connected to others, to caring for and being cared for by those other, to having a sense of belongingness both with other individuals and one's community.

(Deci y Ryan, 2002: 7)

En lo que respecta a la motivación, los autores dan cuenta de que hay diferentes tipos: «people can be motivated because they value an activity or because there is strong external coercion. They can be urged into action by an abiding interest or by a bribe» (Ryan y Deci, 2000: 69). Según esta teoría, las orientaciones se organizan a lo largo de un continuo que se extiende desde las orientaciones no-autodeterminadas hasta las autodeterminadas. En el extremo de las orientaciones no-autodeterminadas se encuentra la *amotivación*, seguida de la *motivación extrínseca*. En el extremo opuesto del continuo encontramos la *motivación intrínseca*<sup>17</sup>, que es la orientación más autodeterminada, y que va asociada al conocimiento, los logros y la estimulación (Dörnyei, 2005). Así, los dos términos clave en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 2002) son *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca*<sup>18</sup>:

The term *extrinsic motivation* refers to the performance of an activity in order to attain some separable outcome and, thus,

---

<sup>17</sup> Dentro de la SDT encontramos dos subteorías: la *Cognitive Evaluation Theory* (CET), que se centra en las necesidades fundamentales para la competencia y la autonomía, y la *Organismic Integration Theory* (OIT). A efectos de este trabajo, no obstante, no profundizamos en las particularidades de cada una de estas teorías, y tampoco profundizamos en la taxonomía de los tipos motivacionales de la OIT. Puede encontrarse más información en Ryan y Deci (2000) y en Deci y Ryan (1985, 2002).

<sup>18</sup> También otros autores, como Harter (1984) y Csikszentmihalyi y Nakamura (1989) operan con estos términos.

contrasts with *intrinsic motivation*, which refers to doing an activity for the inherent satisfaction of the activity itself.

(Ryan y Deci, 2000: 71)

Según los hallazgos de estos autores, la motivación intrínseca se ve favorecida en aquellos casos en los que el aprendiente disfruta de autonomía para tomar decisiones (Deci y Ryan, 1985) y, por contra, disminuye en aquellos casos en los que se percibe un «locus de causalidad externo»: fechas límite, directrices, evaluaciones, objetivos impuestos -y no elegidos- (Ryan y Deci, 2000).

A efectos de este trabajo, y como hemos anticipado, es relevante entender de qué manera se relacionan los factores motivacionales con los procesos sociales en el marco de la SDT. Así, con respecto a las relaciones interpersonales, desde la SDT se postula que es más probable que estas relaciones surjan en contextos «characterized by a sense of security and relatedness» (Ryan y Deci, 2000: 71). Por tanto, es clave que las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje respondan a esta descripción a fin de que puedan emerger procesos sociales como los que constituyen nuestro objeto de estudio.

### ***Willingness to Communicate***

MacIntyre, Dörnyei, Clément y Noels (1998) desarrollan el modelo *Willingness to Communicate (WTC)*, que alude al deseo de comunicación con los hablantes de la L2<sup>19</sup>. Según estos autores, el concepto WTC se define como «readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2» (MacIntyre, Dörnyei, Clément y Noels, 1998: 547). En este modelo encontramos conceptos procedentes de modelos anteriores, como la autoconfianza (Clément, Gardner, Smythe, 1977) o la *integrativeness* (Gardner, Smythe, Kirby y Bramwell, 1974). En el WTC, estos conceptos, pues, se conjugan para dar cuenta de

---

<sup>19</sup> MacIntyre *et al.* (1998) dejan constancia de que el deseo de comunicar en la L2 no guarda relación con el deseo de comunicar en la L1.

aquellos factores que motivan el deseo de comunicación de los aprendientes.

Dentro de este modelo se contemplan hasta seis capas («layers») que hacen referencia a las variables que intervienen en el deseo de comunicación<sup>20</sup> de los aprendientes. Para los propósitos de nuestro trabajo, destacamos aquellas variables que están relacionadas con los procesos sociales: *intergroup attitudes*, *intergroup climate*, *intergroup motivation*, *interpersonal motivation*.

En este modelo, la *motivación interpersonal* parece ir asociada al *deseo de afiliación* entre compañeros. Tal y como explican MacIntyre *et al.*, 1998, esta afiliación responde al interés que los aprendientes sienten por establecer relaciones con sus compañeros, y está basado en diferentes factores: similitud, atracción física, proximidad y frecuencia de exposición (profundizaremos en estos aspectos desde la perspectiva de la psicología social, §2.3):

Although interpersonal motivation is related to individual characteristics of the communicators, intergroup motivation is derived directly from their belonging to a particular group, as opposed to playing a social role within a group (...). It is expected that the intergroup climate and intergroup attitudes would have a direct aspect on this particular aspect.

(MacIntyre *et al.*, 1998: 550)

Tras haber expuesto los principios sobre los que se fundamenta la *Teoría de la Autodeterminación (SDT)* y la *Willingness to Communicate (WTC)*, procedemos a exponer aquellos trabajos que relacionan la motivación con las dinámicas de grupo.

### ***Motivación y dinámicas de grupo***

Como afirman varios autores que adoptan esta perspectiva, las características y los procesos grupales pueden contribuir de manera

---

<sup>20</sup> A efectos de este trabajo evitamos entrar a definir *comunicación*. En Schmidt (2015) se puede encontrar una completa reflexión al respecto.

significativa a los resultados de una clase de L2 (Dörnyei y Malderez, 1997); además, los grupos pueden ser una importante fuente de motivación en el aprendizaje de una lengua (Dörnyei y Malderez, 1997; Clément *et al.*, 1994). Por todo esto, y coincidiendo con Dörnyei y Malderez (1997), consideramos que los profesores de lenguas «could potentially benefit from an awareness of the principles of group dynamics». A continuación, exponemos en este apartado las contribuciones de Ushioda (2003) y Senior (1997, 2002), que son relevantes para los propósitos de nuestra investigación.

Situándose en la TSC, Ushioda (2003) entiende la motivación como un fenómeno socialmente mediado, y reivindica que se necesita un concepto de *motivación* más amplio, que incluya la interacción entre el individuo y su entorno social:

This expanded focus reflects the reality of classroom processes as experienced by learners themselves, for whom wanting (or not wanting) to learn, or wanting (or not wanting) to speak the target language, is inextricably bound up with their relationship with their teacher and fellow-learners, as well as significant others outside the immediate classroom context.

(Ushioda, 2003: 90)

La afirmación de Ushioda (2003) nos remite a van Lier (1996: 110-11), quien sostiene que la motivación del aprendiente es fruto de una interdependencia dinámica entre los factores internos y los factores externos; una interdependencia que es una «consecuencia natural de la visión vygotskyana del aprendizaje social-interactivo», en el que las fuerzas individuales y sociales van de la mano. En esta misma línea, Ushioda<sup>21</sup> (2003: 93) reconoce la importancia de los grupos (entendidos como factores externos) en el proceso de aprendizaje.

---

<sup>21</sup> Dörnyei (2005), por su parte, coincide con Ushioda (2003) en la importancia del grupo en la motivación. En su reflexión pone especial énfasis en las normas de grupo. Desarrollamos la reflexión de Dörnyei (2005) con respecto a este punto más adelante (§2.2.3).

Precisamente por la importancia que tienen los factores externos, conviene observar de qué manera influyen estas fuerzas externas en la motivación. Ushioda (2003) sostiene que, a pesar de que el deseo de aprender tiene que emerger del estudiante, este deseo se desarrolla a través de la implicación en actividades con otras personas que están motivadas y que le apoyan:

Interest resides in people rather than in topics or activities, and motivation develops as a result of interactions among persons, tasks and the larger environmental context.

(Ushioda, 2003: 93)

Asimismo, Ushioda (2003) se hace eco de la importancia del sentimiento de pertenencia, retomando el concepto de «social relatedness» de Deci, Vallnerand, Pelletier y Ryan (1991) y relacionándolo con los estudios de Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen y Lehtovaara (2001): de acuerdo con Kohonen *et al.* (2001), si los estudiantes no experimentan un sentimiento de pertenencia a la escuela, y tampoco se sienten comprometidos ni implicados, pierden el interés por aprender.

Desde una perspectiva similar, Senior (1997) repara en el término «bonded class» que emplean los profesores para referirse a aquellos grupos que funcionan de manera cohesionada:

This term appears suitable for three main reasons. First, the concept of bonding accurately reflects the emotional attachment which the teachers in the study apparently felt towards classes that they perceived to be «good». Secondly, it is common to talk about bonds of friendship, and one of the characteristics of bonded classes identified by the teachers was that the students within such classes related to each other as friends. Thirdly, the concept of bonding conveys the idea that teachers are both an integral part of their class groups, and yet in a sense set apart.

(Senior, 1997: 4)

Según esta autora, los profesores están más satisfechos y más cómodos cuando sus estudiantes han creado vínculos («bonds») y



trabajan bien juntos. Asimismo, la autora también sostiene que los alumnos son capaces de identificar las características de una clase unida («bonded class»), y les gusta ser miembros de este tipo de grupo:

it appears that students feel less vulnerable and are less nervous about practising language forms in front of their peers when they find themselves in the sheltered, nurturing environment of a bonded class group.

(Senior, 1997: 6)

Sin embargo, Senior (1997: 10) pone de manifiesto que no todas las clases pueden llegar a estar igual de unidas («bonded»), e indica que esto puede deberse a una multiplicidad de factores: «from the nationality mix, of the students in the class, to the size and location of the classroom».

Una vez presentadas la teoría de la autodeterminación, el modelo WTC y los estudios que relacionan la motivación con las dinámicas de grupo, pasamos a describir cómo entendemos la motivación a efectos de este trabajo.

### ***Motivación a efectos de este trabajo***

Para los propósitos de nuestra investigación, entendemos la *motivación* como un constructo dinámico, y lo definimos, siguiendo a Negueruela (2011), como una disposición personal hacia una actividad:

a personal disposition towards participating in an activity, sometimes connected to social reasons or motives constructed through words, and linked to our personal histories, ourselves as persons.

(Negueruela, 2011: 189)

Para entender cuál es la motivación de nuestros aprendientes<sup>22</sup>, debemos preguntarles por sus razones para aprender una lengua. Así, y a partir de sus narrativas podemos aproximarnos a sus creencias y a lo que les impulsa a aprender una L2 (Negueruela, 2011):

But this questioning is not to assess motivation in the sense that it is used in mainstream research. It is to critically reflect on both our socially established motives as reported in speech and our second language classroom motivation as emotional significance. Spontaneous narratives index what matter to us as learners.

(Negueruela, 2011: 189)

Además, y de acuerdo con los hallazgos de Koizumi y Matsuo (1993), Williams y Burden (1997/1999), Chambers (1999), Gardner, Masgoret, Tennant y Mihic (2004) entendemos que la motivación puede pasar por diferentes fases. En estas fases, los resultados que obtienen los aprendientes pueden favorecer que decaiga la motivación. Asimismo, los resultados también pueden contribuir a que los aprendientes revisen y reajusten sus expectativas y sus objetivos (más realistas).

A pesar de que la motivación no es uno de nuestros principales objetos de estudio, sí consideramos importante abordarla -aunque sea de forma tangencial-, para entender qué llevó a nuestros diecisiete participantes<sup>23</sup> a inscribirse en el curso intensivo de español. Por este motivo, en el cuestionario incluimos algunas preguntas abiertas al respecto.

---

<sup>22</sup> Aunque lo indicamos en singular, que los participantes refieran más de un factor motivacional no es extraño (Reeve, 2005; MacIntyre *et al.*, 2009). De hecho, «motivation is multiply determined, with any single action involving a variety of competing motivational forces». (MacIntyre *et al.*, 2009: 52). Así, por ejemplo, un adolescente puede querer aprender una L2 y, a la vez, tener miedo a suspender el examen o a decepcionar a sus padres.

<sup>23</sup> Aunque en el grupo-clase y en el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d hay veinte estudiantes, diecisiete son los participantes de nuestro estudio. En el capítulo 4 profundizamos en estos detalles.

Aunque en el ámbito de la motivación recientemente se han propuesto diferentes formas de clasificar y categorizar las razones que nos impulsan a aprender una lengua (Kalaja y Leppanen, 1998; Ehrman y Dörnyei, 1998; Spolsky, 2000; Gardner, 2007), a efectos de nuestra investigación no trabajamos con clasificaciones *ad-hoc*, sino que operamos con las categorías que emergen de nuestros datos (a través del análisis de la teoría fundamentada; Strauss y Corbin, 1990). Con todo esto, nos proponemos comprender mejor a nuestros participantes y, a su vez, determinar si puede haber algún vínculo entre cómo entienden ellos la motivación y el sentimiento de pertenencia y de identidad de grupo. Además, y como exponemos más adelante (§7), de nuestros datos emergen nuevas preguntas que pueden dar lugar a futuras líneas de investigación sobre la motivación.

Una vez expuestas las teorías y perspectivas de la motivación que son de particular interés para nuestra investigación, procedemos a exponer el segundo de los factores afectivos que nos ocupan: la ansiedad. En concreto, nos centramos en aquellos que pueden tener intervenir en los procesos de aprendizaje.

### **2.1.3.2. Ansiedad**

En este apartado exponemos las teorías e investigaciones que se han desarrollado con respecto a la ansiedad en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas. A tal fin, primero definimos la *ansiedad* e identificamos las *situaciones* en que puede presentarse. Luego, detallamos una relación de *factores* que están relacionados con la ansiedad y, finalmente, exploramos la relación entre la *ansiedad* y el *miedo* y el *papel del profesor* en las situaciones de ansiedad.

#### ***Definición y formas de ansiedad***

Aunque la ansiedad puede ser un rasgo caracterial, también puede presentarse como respuesta ante una situación o un evento específico, lo que se conoce como *situational anxiety* (Oxford, 1999/2005: 60). La definición Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), que

se formula desde la perspectiva de la psicología clínica, da cuenta de este segundo tipo de ansiedad (entendida como respuesta a una situación específica):

La ansiedad alude a un estado de agitación e inquietud desagradable caracterizado por la anticipación del peligro, el predominio de síntomas psíquicos y la sensación de catástrofe o de peligro inminente.

(Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003: 17)

Como señalan diferentes autores (King, Gullone y Ollendick, 1992; Byrne, 2000; Sierra *et al.*, 2003), la ansiedad y el miedo son dos conceptos próximos, aunque se distinguen por el estímulo desencadenante: así, el *miedo* es una perturbación que aparece ante un estímulo presente, mientras que la *ansiedad* se relaciona con la anticipación de peligros futuros o imprevisibles (inciertos).

Si bien esta definición que hemos expuesto es operativa en el ámbito de la psicología clínica, en el caso específico del aula de segundas lenguas se ha documentado otro tipo de ansiedad, distinta a la ansiedad general: la *ansiedad lingüística (language anxiety)*. Según los estudios de MacIntyre y Gardner (1994), este tipo de ansiedad está directamente correlacionado con resultados negativos en el aprendizaje.

### ***Impacto de la ansiedad en el aprendizaje de segundas lenguas***

De acuerdo con Arnold y Brown (1999: 8), «anxiety is quite possibly the affective factor that most pervasively obstructs<sup>24</sup> the learning process». Las investigaciones de Krashen (1982), Gardner (2010) y MacIntyre y Gardner (1991) establecen una relación inversa entre la motivación y la ansiedad en el aula: mientras que la motivación puede favorecer el aprendizaje, la ansiedad puede tener el efecto opuesto. Al respecto, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) y

---

<sup>24</sup> Un bajo nivel de ansiedad, no obstante, no necesariamente inhibe los resultados, sino que incluso puede mejorarlos (Dörnyei, 2003: 198).

MacIntyre y Gardner (1989, 1991) expresan preocupación por el alto nivel de ansiedad que se registra en las clases de idiomas.

MacIntyre y Gardner (1994) afirman que se pueden observar diferencias entre los estudiantes más ansiosos y los más relajados en sus respectivos procesos de aprendizaje: «results showed that anxiety arousal was associated with performance deficits in learning, recall and functional use of vocabulary items» (MacIntyre, 1995: 93). En esta misma línea, MacIntyre (1995: 96) afirma que «anxious students therefore will not learn as quickly as relaxed students». Horwitz *et al.* (1986: 127-131), a su vez, relacionan el alto nivel de ansiedad con el absentismo en la clase de idiomas e incluso con el abandono. En cambio, en los casos de niveles moderados de ansiedad, procrastinar las tareas, no participar en clase y sentarse en la última fila son comportamientos habituales.

Por la importancia que tiene la ansiedad en el aprendizaje, consideramos relevante identificar cuáles son los factores que están relacionados con la ansiedad, tal y como pasamos a exponer a continuación.

### ***Factores relacionados con la ansiedad***

En concreto, para los propósitos de nuestra investigación destacamos cuatro factores relacionados con la ansiedad que aparecen documentados en la literatura: (i) exámenes; (ii) «communicative apprehension»; (iii) «identity-based anxiety»; (iv) experiencias fuera del aula.

#### ***(i) Exámenes***

La ansiedad ante los exámenes («test-anxiety») se puede definir como «a type of performance anxiety stemming from a fear of failure» (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 127). Los estudiantes que padecen este tipo de ansiedad suelen fijarse objetivos poco realistas e interpretan como un fracaso todo aquello que no esté perfecto. Sarason y Sarason (1990), en su estudio sobre la ansiedad ante los exámenes («test-anxiety») señalan que la reacción (más o menos

adaptativa) del alumno ante los resultados de un examen puede ser determinante en su proceso de aprendizaje. Así, mientras que una *adaptación positiva* ante un resultado bajo en un examen puede impulsar al estudiante a esforzarse más, una mala adaptación puede no tener este efecto; por lo tanto, es muy probable que el estudiante no revise su comportamiento y no haga nada para obtener mejores resultados en un próximo examen.

*(ii) «Communicative Apprehension»*

Según Horwitz *et al.* (1986: 127), algunos alumnos consideran que no hay que participar en el aula sin tener la certeza de que lo que van a decir es correcto, lo que les lleva a mantenerse callados en clase (no participar). A la luz de estos hallazgos, Horwitz *et al.* (1986) proponen el concepto de *communication apprehension*, y lo definen como «a type of shyness characterized by fear of or anxiety about communicating with people», tanto si es en pequeños grupos, como si es en público -o incluso al escuchar-. Wenden (1986) también da cuenta de esta incomodidad a la que se enfrentan los estudiantes universitarios cuando intentan comunicarse en la lengua meta: «their specific linguistic problems sometimes provoked inhibiting feelings such as fear, embarrassment, and uncertainty» (Wenden, 1986: 192).

Con respecto a las actividades que se llevan a cabo en el aula, Horwitz *et al.* (1986) consideran que ciertas actividades pueden dar lugar a la ansiedad lingüística; por ejemplo, en aquellos casos en los que el aprendiente recibe evaluaciones negativas por parte del profesor o de sus compañeros (Foss y Reitzel, 1988; Horwitz, 1986; MacIntyre y Gardner, 1991; Phillips, 1992).

*(iii) «Identity-based anxiety»*

Los datos de la investigación cualitativa de Arnaiz y Pérez-Luzardo (2014) arrojan luz sobre la *identity-based anxiety*. Al respecto, las autoras señalan que los aprendientes que, desde el deseo de ser aceptados, están preocupados por crear buenas relaciones con sus compañeros pueden experimentar esta ansiedad en el aula.

#### *(iv) Experiencias fuera del aula*

De acuerdo con Clément *et al.* (1994: 442) las actividades y los eventos que tienen lugar fuera del aula también tienen una repercusión en el nivel de ansiedad y autoconfianza del alumno. De este modo, la cantidad y la calidad de las experiencias de los aprendientes con respecto a la lengua meta fuera del aula puede influenciar su comportamiento en clase, así como sus logros y su nivel de ansiedad. Esta ansiedad, además, de acuerdo con MacIntyre (1995: 91) puede presentarse en forma de aprensión, incomodidad o incluso miedo (Schwarzer, 1986).

#### *Papel del profesor*

Ramos (2005: 464), en una línea muy similar a la de Horwitz *et al.* (1986), MacIntyre y Gardner (1989, 1991, 1994) y MacIntyre (1995) señala la importancia que tienen los factores afectivos, y sostiene que para los aprendientes es importante poder «disfrutar de una atmósfera distendida y agradable de aprendizaje en el aula». Desde esta perspectiva, diferentes autores (Bailey, 1993; Cohen y Norst, 1989; Price, 1991; Young, 1986) inciden en la importancia de la relación entre los estudiantes y el profesor en la clase de L2. Según Ramos (2005), las relaciones personales entre profesor y alumnos constituyen elementos esenciales que contribuyen a crear una atmósfera de aprendizaje agradable. Esto nos remite a la importancia de un ambiente «seguro» (Deci y Ryan, 1985, 2002), en el que el alumno pueda relacionarse con sus compañeros y su profesor de una manera distendida y sin sufrir ansiedad.

De cara a las situaciones de ansiedad que pueden darse en el aula, Oxford (1999/2005: 85) sugiere fomentar la autoestima de los alumnos, hacer exámenes con tipos de ejercicios conocidos, ayudar a los alumnos a evaluar sus progresos, darles a entender que los episodios de ansiedad durante el aprendizaje de una L2 pueden ser transitorios y que no tienen por qué ser un problema persistente y, asimismo, dejar claros los objetivos de clase y acompañar a los alumnos en el desarrollo estrategias que les ayuden a alcanzar esos objetivos.

### 2.1.3.3. *Diversión y humor*

Pollio y Humphreys (1996), Berk (1996), y Garner (2006) arrojan luz sobre los efectos positivos del humor en el aula, tanto desde el punto de vista psicológico como fisiológico: por un lado, los efectos de la risa y del humor reducen la ansiedad y el estrés de los aprendientes y, además, mejoran la autoestima y la motivación: a través del humor el aprendiente se implica en el proceso de aprendizaje, disfrutando de un espacio social y emocional en el que se siente relajado y, en consecuencia, puede prestar más atención a los contenidos del aula. En esta misma línea, Garner (2006) explica que los estudiantes recuerdan mejor un mensaje cuando se presenta con humor. Además, en la esfera social «humor can serve as a bridge between educators and students by demonstrating a shared understanding and a common psychological bond» (Garner, 2006: 177). En lo que respecta a los efectos fisiológicos del humor, la risa puede mejorar la circulación, la respiración y la oxigenación de la sangre, y puede bajar el ritmo cardíaco y la presión arterial (Berk, 1996).

No obstante, Garner (2006) advierte que hay que usar el humor con precaución, ya que algunos aprendientes pueden reaccionar de forma negativa a las bromas: aquello que alguien puede considerar divertido, irónico o gracioso para otras personas puede llegar a ser hiriente: «we identify what we call ‘a sense of humor’ and like other senses, such as the sense of taste or smell, people have many different preferences» (Garner, 2006: 178). Con base en lo expuesto, Garner (2006: 178) señala que «for humor to be effective in an academic setting, it must be specific, targeted, and appropriate to the subject matter».

Ante los efectos negativos de la ansiedad en el aula, Ziv (2010) concibe el humor como un elemento «descompresor», que permite pasar de la tensión a la relajación y que proporciona seguridad a los miembros del grupo:

laughter stems from the rapid passage from tension to its release. Ever since primitive times (...) laughter has denoted a situation of security for group members; danger is no longer



expected and they can continue their enjoyment together, without suspicion.

(Ziv, 2010: 13)

Asimismo, Ziv (2010) también destaca el papel cohesionador del humor, que propicia y facilita la creación de vínculos entre los miembros del grupo (en este caso, entre los aprendientes).

Finalmente, Robinson y Kakela (2006: 202), en una línea muy similar a la de Horwitz, Horwitz y Cope (1986), MacIntyre y Gardner (1989, 1991, 1994), MacIntyre, (1995) y Ramos (2005), también inciden en la importancia del entorno distendido y agradable en el aprendizaje. Estos autores, no obstante, señalan específicamente tres características deseables para el entorno educativo. Así, Robinson y Kakela (2006) abogan por un espacio divertido, interactivo y que propicie la implicación («engagement») y el aprendizaje. La *gamificación*, que se puede definir como el uso de elementos y del diseño de los juegos en contextos no-lúdicos (Werbach y Hunter, 2012; Kapp, 2012), promueve este mismo tipo de «engagement» a través de la diversión; una diversión que, a su vez, puede derivar en motivación<sup>25</sup>:

Gamification is about engagement. The same human needs that drive engagement with games are present in both the workplace and the market place. Think of gamification as a means to design systems that motivate people to do things.

(Werbach y Hunter, 2012: 31)

A pesar de que no es uno de los objetivos de esta investigación profundizar en la gamificación, sí estimamos conveniente mencionar este recurso metodológico puesto que, como veremos

---

<sup>25</sup> En particular, Werbach y Hunter (2012: 59) relacionan la gamificación con la teoría de la automotivación (SDT): «Games are perfect illustrations of the lessons of SDT. Why do people play? (...) Even a simple game like Sudoku activates intrinsic needs for autonomy (which puzzle I solve and how I solve it is entirely up to me), competence (I figured it out!), and relatedness (I can share it with my friends)».

más adelante, la actividad que desencadena la formación del grupo de WhatsApp es lo que se conoce como *serious-game* (juego serio).

Tras haber desarrollado el primero de los ejes que conforman nuestro marco teórico, en el siguiente apartado pasamos a exponer el segundo: la psicología social.

## 2.2. *Psicología social*

En este apartado nos situamos en la psicología social para arrojar luz sobre el concepto de *grupo-clase* y sobre los procesos sociales y, de forma secundaria, sobre los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el grupo. Como hemos visto en el apartado anterior, desde la psicología de la educación autores como Williams y Burden (1997/1999), Senior (1997, 2002), Dörnyei (1997) han señalado la importancia del grupo en el contexto del aula. Así, desde el constructivismo social, Williams y Burden (1997/1999) inciden en la vertiente social del aprendizaje de idiomas:

No hay duda de que el aprendizaje de idiomas es diferente al aprendizaje de otras materias, debido principalmente al carácter social de dicha empresa. (...) Todo el campo del lenguaje está profundamente implicado en la comunicación entre personas.

(Williams y Burden, 1997/1999: 123)

En este apartado nos aproximamos al concepto de *grupo* desde la psicología social, disciplina que arroja luz sobre los procesos sociales que tienen lugar en la interacción entre los miembros del grupo:

La investigación centrada en el estudio de los grupos conforma un extenso campo dentro de las ciencias sociales, del que tradicionalmente se ha ocupado la Antropología, la Sociología, y diversas ramas de la Psicología, en especial, la Psicología Social, aunque no hay que olvidar las importantes contribuciones realizadas desde los ámbitos de la Educación, la Psicología Clínica, la Comunicación, la Psicología de las Organizaciones, la Psicología Comunitaria y de la Intervención social, etcétera.

(Alcover de la Hera, 1999/2017: 31)

En primer lugar presentamos las definiciones de *grupo* que se han formulado desde las diferentes corrientes de la psicología social; después, reflexionamos sobre los dos procesos sociales que conforman nuestro objeto de estudio: la *identidad de grupo* y el *sentimiento de pertenencia*. Luego, exponemos otros aspectos propios del grupo que son relevantes para nuestra investigación: los orígenes y la formación del grupo; tipos de grupos; y roles y normas. Finalmente, recogemos en este mismo apartado algunas contribuciones acerca de los grupos en el aula de segundas lenguas.

### **2.2.1. El grupo en la psicología social**

El primer punto que abordamos desde la psicología social es el *grupo*. Así, damos cuenta de las múltiples definiciones que encontramos en la literatura consultada para luego relacionarlas con las definiciones que coconstruyen en el plano de la investigación nuestros participantes. No nos proponemos, en cambio, determinar cómo entendemos el grupo como investigadores, puesto que, desde la perspectiva émica que adoptamos, entendemos que lo interesante y relevante para nuestra investigación no son nuestras creencias con respecto al grupo, sino las de nuestros participantes.

#### **2.2.1.1. «Grupo»: definiciones**

Tal y como sucede con el concepto *creencias* (§1.1), también en la literatura se encuentran múltiples definiciones de *grupo*. A pesar de que no hay consenso con respecto a cómo definirlo, Alcover de la Hera (1999/2017: 79) sugiere que hay tres características que intervienen en su definición: *interdependencia* de los miembros; *identidad* o consideración de aspectos perceptivo-cognitivos; *interacción* de los miembros y la *estructura social* del grupo. A partir de estas tres características se articulan las definiciones de grupo de las que damos cuenta a continuación.

Los autores en quienes nos basamos, pese a no ser los más próximos a nuestro trabajo en el tiempo (algunos de ellos datan de 1950), sí son algunos de los teóricos clásicos en psicología social.

Por este motivo, consideramos pertinente incluir sus aportaciones. Asimismo, incluimos referencias bibliográficas recientes, que dan cuenta de cómo el concepto de grupo sigue suscitando el interés de investigadores de diferentes áreas.

Definiciones de <i>grupo</i>	a) Interdependencia de los miembros	a.1) Interdependencia respecto a factores motivacionales	Bass (1960) Cattell (1951) Turner (1987/1990)
		a.2) Interdependencia en relación con los objetivos	Mills (1967)
	b) Identidad o aspectos perceptivo-cognitivos	Smith (1945) Tajfel (1972, 1978) Tajfel y Turner (1986/1989) Hogg y Abrams (1988/1992)	
		c.1) Interacción como elemento esencial	Homans (1950) Shaw (1976/2004)
	c) Interacción y estructura social	c.2) Formación de una estructura social como resultado de la interacción	Newcomb (1950/1964) McDavid y Harari (1974/1979)
		c.3) Reformulación del concepto de <i>interacción</i> (funcionamiento de grupo)	McGrath (1991) Hare (1962) Rabbie y Lodewijkx (1996)

Figura 5. Clasificación de las definiciones de grupo (basada en Alcover de la Hera, 1999/2017).

### ***a) Interdependencia de los miembros***

La mayoría de las definiciones en torno al concepto de *grupo* trata el concepto de la interdependencia mutua entre los miembros. Entre estas definiciones cabe destacar la propuesta por el psicólogo alemán Kurt Lewin (1948/1973; 1950/1988), que subraya que la interdependencia es más importante que las similitudes:

La concepción del grupo como un todo dinámico debe incluir una definición del grupo que se base en la *interdependencia* de los miembros (o, mejor, de las subpartes del grupo). Me parece muy importante este punto, porque muchas definiciones del grupo toman como factor constituyente la similitud de los miembros del grupo más que su interdependencia dinámica. A menudo, por ejemplo, se define el grupo como compuesto por un número de personas con ciertas semejanzas, especialmente de actitudes. (...) Es indudable, por ejemplo, que un hombre, su esposa y su hijo, dentro de una familia, pueden mostrar una semejanza mucho mayor entre sí que la de cada uno de ellos respecto de otros individuos (niños, hombres, mujeres) exteriores a su grupo (...) *No es la similitud, sino una cierta interdependencia de los miembros lo que constituye un grupo.*

(Lewin, 1950/1988: 143)

Con respecto al sentimiento de pertenencia al grupo como criterio para identificar a los miembros del grupo, Lewin (1950/1988: 143) señala que este criterio puede ser correcto siempre y cuando «se apunte hacia la interdependencia que ese sentimiento establece». Por tanto, para este autor la pertenencia al grupo queda supeditada a la interdependencia y, como explica en su obra, el sentimiento de pertenencia no es más que una forma de interdependencia:

la lealtad o *sentimiento de pertenencia* es tan solo una variedad dentro de los tipos posibles de interdependencia que pueden constituir un grupo (otros son la dependencia económica, el amor, la vida en común en un área determinada).

(Lewin, 1950/1988: 143)

En este mismo paradigma se sitúan otros autores como Cartwright y Zander (1953/1980: 60), Fiedler (1967), Forsyth (1990: 7), Guzzo y

Dickson (1996), quienes también definen el grupo a partir del criterio de interdependencia.

Las definiciones de grupo basadas en la *interdependencia de los miembros* pueden subdividirse en dos grandes grupos: aquellas que relacionan la interdependencia con respecto a *factores motivacionales* y las que relacionan la interdependencia con *objetivos* (dos conceptos que, en realidad, son muy similares).

*a.1.) Interdependencia con factores motivacionales*

Cuando la interdependencia emerge como consecuencia de factores motivacionales, los miembros del grupo se unen para satisfacer algún tipo de necesidades. La definición de Bass (1960) se enmarca en esta perspectiva:

We define «group» as a collection of individuals whose existence as a collection is rewarding to the individuals. Whether or not the group is of importance to nonmembers will not be considered here. Members are held in the group because remaining in it earns for them such incentives as material comfort and security and/or enables them to avoid tissue injury, harm, blame or other unsatisfying states of affairs which would occur if they left the group.

(Bass, 1960: 39)

Bass (1960) prioriza el carácter instrumental del grupo, y esto significa que «un grupo solo se forma y se mantiene en la medida en que resulte gratificante para sus miembros» (Alcover de la Hera, 1999/2017: 82). Para este autor, otras características propias del grupo (su interacción, objetivos comunes o sensación de unidad) quedan relegadas a un segundo plano y son de menor importancia.

Tras haber expuesto el criterio de interdependencia con respecto a *factores motivacionales*, procedemos a exponer el criterio de interdependencia con respecto a los *objetivos*. Como hemos anticipado, no obstante, los factores motivacionales y los objetivos son muy parecidos. Alcover de la Hera (1999/2017) pone de relevancia esta similitud:

parece evidente que los individuos entran a formar parte de grupos para satisfacer algún tipo de necesidades (lo que constituiría su objetivo), a la vez que el hecho de alcanzar otro tipo de objetivo (por ejemplo, llevar a cabo una tarea) puede resultar gratificante para sus miembros.

(Alcover de la Hera, 1999/2017: 83)

### *a.2) Interdependencia con los objetivos*

La definición que propone Mills (1967), sociólogo estadounidense, ilustra esta concepción del grupo orientada a un objetivo, independientemente de que este haya sido impuesto de forma interna o externa:

[Groups] are units composed of two or more persons who come in contact *for a purpose* and who consider the contact meaningful.

(Mills, 1967: 2)

Desde las investigaciones en torno a los grupos y equipos de trabajo se destaca la importancia de una meta común, lo que se logra a partir de la interdependencia y la responsabilidad mutua. Guzzo y Dickson, 1996; Hackman, 1990; Tannenbaum, Beard y Salas, 1992 examinan la importancia de compartir una meta común y bien definida. En estos trabajos observamos que las palabras *team* y *group* funcionan como sinónimos, y los autores las emplean de forma intercambiable. Citamos, a modo de ejemplo, la definición de equipo de Tannenbaum, Beard y Salas (1992):

For our purposes, a team is defined as a distinguishable set of two or more people who interact dynamically, interdependently, and adaptively toward a common and valued goal/objective/mission, and who each have some specific roles or functions to perform.

(Tannenbaum, Beard y Salas, 1992: 118)

Este tipo de definiciones son, sobre todo, operativas en entornos laborales, y los ejemplos que hemos encontrado en la literatura nos remiten al mundo de la empresa.

### ***b) Identidad o aspectos perceptivos-cognitivos***

Las definiciones que se enmarcan en esta perspectiva postulan que un grupo existe en tanto que sus miembros son conscientes de que forman parte de él. Bar Tal (1990: 36), por ejemplo, define el grupo a través de las *creencias de grupo*: «group beliefs are defined as convictions that group members (a) are aware that they share and (b) consider as defining their “groupness”».

Uno de los autores más representativos de esta perspectiva - conocida como *social identity approach* (Hogg y Abrams, 1988/1992)- es el psicólogo británico Henri Tajfel (1972, 1978).

*L'«identité sociale» d'un individu est lié à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance. Il est évident que, dans toute société complexe, un individu appartient à un grand nombre de groupes sociaux et que l'appartenance à certains groupes sera très importante pour lui tandis que l'appartenance à d'autres ne le sera pas.*

(Tajfel, 1972: 293)

Por tanto, el sentimiento de pertenencia es para Tajfel (1972) el elemento que determina y posibilita el grupo. A esta definición, Tajfel (1978) añade tres componentes que pueden ser pertinentes en la descripción de un grupo. Los tres componentes son los siguientes:

- (1) *Cognitivo*: tener conciencia de pertenencia;
- (2) *Evaluador*: el grupo (y su correspondiente membresía) puede tener un valor positivo o negativo sobre el individuo;
- (3) *Emocional*: el hecho de formar parte de un grupo puede despertar ciertas emociones, tanto hacia el grupo como hacia los miembros que lo conforman-.

Cada uno de estos componentes son dinámicos y se encuentran en constante evolución.



Los autores que adoptan esta perspectiva consideran que la *pertenencia al grupo* y la *identidad social* van inexorablemente unidas, ya que su identidad social es el resultado de su pertenencia al grupo (Tajfel, 1972, 1978; Tajfel y Turner, 1986/1989; Hogg y Abrams, 1988/1992).

Tajfel (1972, 1978) define la pertenencia al grupo a partir de cuatro conceptos entrelazados que forman un *continuum*: (i) *categorización social*, (ii) *identidad social*, (iii) *comparación social* y (iv) *distinción psicológica del grupo*. De acuerdo con Tajfel (1972, 1978), la *categorización social* se puede definir como la actividad de ordenar el entorno social en función de diferentes criterios (nacionalidad, edad, religión, sexo, profesión, etc.) que tienen lógica para el individuo. Así, desde la *categorización social*<sup>26</sup>, el grupo funciona como un sistema de orientación «which creates and defines the individual's own place in society» (Tajfel, 1978: 66).

Dado que las categorías sociales no pueden existir de forma aislada, sino que existen por oposición con otras categorías (Hogg y Abrams, 1988/1992: 14), el sistema de categorización permite que el individuo se oriente en función de las *oposiciones* que encuentra a su alrededor. Estas oposiciones pueden servir tanto para acentuar las similitudes como las diferencias (por ejemplo, «nosotros vs. ellos»). Desde esta postura, sin embargo, se enfatizan las fuerzas que diferencian a los grupos (en detrimento de las similitudes). De esta manera, se observan las influencias de los teóricos de «conflictos» como Marx y Weber por encima de los teóricos del «consenso» (como Comte, 1877; o Durkheim, 1893/1933), puesto que la identidad social se centra en el conflicto

---

<sup>26</sup> La categorización es uno de los procesos subyacentes a la teoría de la identidad social (Hogg, 1996: 229). El otro proceso, *self-enhancement*, está estrechamente relacionado con la categorización: «guides the social categorization process such that ingroup norms and stereotypes are largely ingroup favoring. It is assumed that people have a very basic need to see themselves in a relatively positive light in relation to relevant others (i.e., have an evaluatively positive self-concept), and that in group contexts self-enhancement can be achieved through evaluatively positive social identity in relation to relevant groups».

(Hogg y Abrams, 1988/ 1992: 15), tal y como se observa en la siguiente cita:

The concept of social identity, as used in this chapter, is linked to the need for a positive and distinctive image of the ingroup; this is why the perceived illegitimacy of an intergroup relationship transcends the limits of intergroup similarity in the relevant social comparisons and reaches out wherever the causes of illegitimacy are thought to reside.

(Tajfel, 1978: 75)

Con respecto a este sistema de clasificación, Tajfel (1978: 62) argumenta que «the acquisition by the child of value differentials between his or her group (or groups) and other groups is part and parcel of the general processes of socialization». A pesar de que esto parece indicar que este sistema puede ser adecuado en el contexto infantil, esta propuesta ha sido recientemente cuestionada por autores como Lee, Masuda, Fu y Reiche (2018)<sup>27</sup>: tras haber estudiado a diferentes grupos en contextos profesionales (adultos), Lee *et al.* (2018) consideran que estas oposiciones («nosotros vs. ellos») resultan poco operativas en un mundo cada vez más globalizado e interconectado, en el que formamos parte de múltiples grupos (y en el que algunos de estos grupos incluso se solapan).

Parte del proceso de categorización social pasa, según Tajfel (1978: 63), por el concepto de *identidad social*. El autor entiende la *identidad social* como una parte «of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership». A esta identidad se llega a través de la *comparación social* (propuesta por Festinger, 1954), que permite que los individuos se perciban a sí mismos como

---

<sup>27</sup> La obra de Tajfel se enmarca en un contexto sociohistórico caracterizado por importantes confrontaciones, y es probable que se vea influenciada por la mirada y las vivencias del autor: Tajfel participó de la Segunda Guerra Mundial como soldado, dando apoyo al ejército francés y, posteriormente, pasó por campos de prisioneros de guerra en Alemania y Austria.

miembros de la misma categoría social y que, a su vez, les distingue de otros grupos. Aquí, la similitud entre los miembros del grupo (aunque solo sea potencial) es clave. Este proceso de categorización social desemboca en la *distinción psicológica*; es decir, el individuo es consciente de que forma parte de un grupo - con el que se identifica-, y que su grupo es diferente a los demás grupos de su entorno.

Como hemos expuesto, la identidad social forma parte del proceso de categorización social y, a su vez, observamos que, para Tajfel (1972, 1978), el sentimiento de pertenencia y la identidad social van unidos; estrechamente vinculados al concepto de *grupo*.

### ***c) Interacción de sus miembros y estructura social del grupo***

Las definiciones de *grupo* formuladas desde este paradigma son muy próximas a la *interdependencia* y a los aspectos perceptivo-cognitivos. De hecho, algunos autores sostienen que la interacción es una forma de interdependencia. Sin embargo, coincidimos con Alcover de la Hera (1999/2017: 86) en que no siempre puede ser fácil determinar si la interacción es una causa o una consecuencia de la interdependencia. En oposición a este paradigma, algunos autores (como Tajfel y Turner, 1986/1989) defienden que la interacción no es necesaria para la formación de la identidad de grupo.

Para Shaw (1976/2004), la *interacción* es el factor clave que define el grupo. Así, y a pesar de que reconoce que hay otros factores que son relevantes para la formación y la organización de un grupo, su definición se articula alrededor de la *interacción*. De esta manera, Shaw (1976/2004: 25) define el grupo como «dos o más personas que interactúan mutuamente de modo tal que cada persona influye en todos los demás y es influenciada por ellas».

Dentro del paradigma que basa la definición de grupo en la interacción, encontramos tres posturas diferenciadas: por un lado,

(§c.1) aquellos autores para quienes la *interacción es el elemento esencial*; por otro, (§c.2) los que creen que la *estructura social es el resultado de la interacción*; y, finalmente, (§c.3) los que consideran que el concepto de *interacción* debe reformularse.

*c.1) Interacción como elemento esencial*

En su definición de *grupo*, Homans (1950) no solo abarca el concepto de interacción, sino que lo delimita explicando que debe ser una interacción directa (y no a través de otras personas) y cara a cara:

Entendemos por un grupo cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí, durante cierto tiempo, y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás, *no en forma indirecta, a través de otras personas, sino cara a cara.*

(Homans, 1950: 29)

*c.2) Formación de una estructura social como resultado de la interacción*

Los autores que se sitúan en esta perspectiva coinciden en que a partir de las interacciones de los miembros del grupo emergen relaciones que tienden a estabilizarse en el tiempo. En este proceso, los roles de los diferentes miembros del grupo, las normas, y los valores compartidos desempeñan un papel importante, e influyen sobre los comportamientos y actitudes del grupo (Alcover de la Hera, 1999/2017: 89). Newcomb (1950/1964), McDavid y Harari (1974/1979) o Turner (1987/1990) son algunos de los autores que adoptan esta perspectiva.

De acuerdo con Newcomb (1950/1964), el grupo puede articularse alrededor de las normas que comparten ciertas personas - independientemente de que se conozcan o no entre ellas, e independientemente de que interactúen en persona o lo hagan por correspondencia (algo que, como hemos visto, para Homans, 1950, es fundamental):

Un grupo consiste en dos o más personas que *comparten normas* con respecto a ciertas cosas y cuyos *roles sociales*

*están estrechamente intervencidos*<sup>28</sup>. Un agregado de personas puede constituir un grupo como resultado de una prolongada interacción (...) También el grupo puede formarse en respuesta a las exigencias de la situación inmediata, sin interacción previa (...). Los miembros de un grupo pueden o no conocerse personalmente. Dos jugadores de ajedrez que mantienen una partida por correspondencia constituyen un grupo. Pero, a menos que los individuos compartan normas y tengan expectativas más o menos definidas con respecto a la conducta recíproca, no se puede decir que exista un grupo.

(Newcomb, 1950/1964: 570-571<sup>29</sup>)

McDavid y Harari (1974/1979: 403), por su parte, consideran que el grupo se define a partir de las actividades que realiza (*metas*), si bien indican que estas actividades están relacionadas con las normas y los roles de grupo. Por tanto, para estos autores la definición de grupo se fundamenta sobre una relación interdependiente entre *metas, normas y roles*.

En lo que respecta a las metas, McDavid y Harari (1974/1979: 409) establecen una distinción entre *formales y explícitas* (un comité que se reúne para tomar una decisión) e *informales e implícitas* (un grupo de niños que se reúne para jugar).

Un grupo sociopsicológico es un sistema organizado compuesto por dos o más individuos quienes están relacionados de tal forma que el sistema de actividades cumple con alguna función, tiene un conjunto estándar de relaciones de roles entre sus miembros, y tiene un conjunto de normas que regulan la función del grupo y de cada uno de los miembros.

(McDavid y Harari, 1974/1979: 328)

Así, y de acuerdo con lo expuesto, la principal diferencia entre el primer grupo de autores (§c.1) y el segundo (§c.2) es que los

---

<sup>28</sup> Mantenemos la cursiva del original.

<sup>29</sup> En su definición de grupo, Newcomb (1950/ 1964: 572) incide en la importancia de las *normas*. Por la importancia que tienen las normas en este trabajo, en §2.2.1.6 desarrollaremos este tema en profundidad.

primeros sitúan la *interacción* en el centro de la definición de grupo; los segundos, en cambio, se concentran en la *estructura social resultante* de esta interacción.

Como hemos anticipado, con respecto al papel de la interacción en el grupo hay una tercera postura, defendida por aquellos autores que proponen una reformulación del concepto de interacción.

### *c.3) Reformulación del concepto de interacción*

Las definiciones que se enmarcan en esta perspectiva recuperan las propuestas de Lewin y se encuentran directamente opuestas a las definiciones de grupo basadas en la *identidad* (§b, como las de Tajfel, 1972/1978 y los demás autores del apartado precedente).

De entre los partidarios de la reformulación del concepto de *interacción* cabe destacar a McGrath (1991), quien defiende que muchos de los estudios de psicología social han analizado grupos creados *ad hoc* y, por lo tanto, no pueden dar cuenta de toda la complejidad de los grupos que existen fuera de los laboratorios. También Rabbie y Horwitz (1988) y Rabbie y Lodewijkx (1996) apuestan por la reformulación de este concepto, subrayando la *interdependencia* entre sus miembros.

McGrath propone una definición en la que se hace eco de las *funciones* que llevan a cabo los grupos, así como de la *interdependencia* que se da entre sus miembros:

Groups are assumed to be complex, intact social systems that engage in multiple, interdependent functions, on multiple, concurrent projects, while partially nested within, and loosely coupled to, surrounding systems.

(McGrath, 1991: 151)

Partiendo de las ideas de Lewin (1948/1973), Rabbie y Horwitz (1988) y Rabbie y Lodewijkx (1996) definen el *grupo social* como un «todo dinámico» que puede presentarse bajo diferentes formas, más o menos cerradas:

Following Lewin (1948)<sup>30</sup>, we have defined a social group as a dynamic whole or bounded social system, ranging from a compact unit, which may differ in the degree of intimacy and organization, to a loose mass or large-scale social grouping, whose individual members and other subparts are defined, not so much by their similarities with another, but by the shared experience of a common fate among its members and within the group as a whole.

(Rabbie y Lodewijkx, 1996: 268)

Como se puede observar, tanto en la definición de McGrath (1991) como en la de Rabbie y Lodewijkx (1996) se interpreta el concepto de *interacción* como una forma de interdependencia. A la definición de grupo, estos autores añaden, además, variables dinámicas (contexto), y variables temporales (el tiempo en el que se desarrolla su existencia).

Finalmente, Hare (1962:10) propone una definición ecléctica que, si bien parte de la interacción como rasgo fundamental («for a collection of individuals to be considered a group there must be some *interaction*»), incluye cuatro características más:

The members of the group are in interaction with one another. They share a common *goal* and set of *norms*, which give direction and limits to their activity. They also develop a set of *roles* and a *network of interpersonal attraction*, which serve to differentiate them from other groups.

(Hare, 1962: 10)

Para concluir la definición de *grupo*, retomamos la reflexión de Alcover de la Hera (1999/2017):

Dado que los grupos constituyen realidades sociales que se encuentran presentes en una gran variedad de contextos, cualquier definición operativa ha de tener en cuenta el mayor número de características posibles que permita describir, explicar, y predecir el comportamiento grupal en el entorno

---

<sup>30</sup> «The essence of a group is not similarity or dissimilarity of its members, but their interdependence. A group can be characterized as a ‘dynamic whole’» (Lewin, 1948/ 1973: 84)

determinado en el que se produce y en relación con las funciones que ha de cumplir.

(Alcover de la Hera, 1999/2017: 91-92)

Sin embargo, y como hemos expuesto previamente, a efectos de este trabajo nos proponemos realizar una aproximación a las creencias de los participantes de nuestra investigación en torno al concepto de *grupo*, y, por lo tanto, no pretendemos presentar una definición de este concepto como resultado de la revisión bibliográfica que hemos expuesto. Por el contrario, y desde la perspectiva émica que adoptamos, relacionaremos las creencias de los participantes con las aportaciones de los autores que hemos citado en este apartado (§2.2.1).

#### ***2.2.1.2. Identidad de grupo y sentimiento de pertenencia***

Como hemos visto, diferentes autores definen el concepto de *grupo* a través del sentimiento de pertenencia: así, Lewin (1950/1988) pone de relevancia que el *sentimiento de pertenencia* es una forma de interdependencia. Hogg y Abrams (1988/1992), por su parte, relacionan el concepto de *pertenencia al grupo* con la atracción social, y Tajfel (1972) considera que la *identidad social* de un individuo va vinculada al conocimiento que este tiene del grupo del que forma parte del grupo (lo cual nos remite, una vez más, al sentimiento de pertenencia).

Finalmente, el concepto de *cohesión de grupo*, próximo a nuestro objeto de estudio, se puede definir como una forma de atracción social. Así, según Hogg, la cohesión de grupo es una propiedad que surge de la pertenencia y de la identidad social. Por tanto, la *cohesión de grupo* es una consecuencia -y no la causa- de la identificación con el grupo.

Sin embargo, y más allá de la importancia que tiene el sentimiento de pertenencia con respecto a los demás miembros del grupo y a la



formación del grupo, el sentimiento de pertenencia tiene implicaciones sobre la propia identidad social del individuo:

Our social identity -our sense of who we are and what we are worth- is intimately bound up with our group memberships. Thus, one of the first consequences of becoming a member of a group is a change in the way we see ourselves.

(Brown, 1988/2000: 20)

En consecuencia, reflexionar sobre el sentimiento de pertenencia -y sobre los grupos a los que pertenecemos- es reflexionar sobre nuestra identidad social.

### **2.2.1.3. Tipos de grupos**

Además de las múltiples definiciones que encontramos en la literatura con respecto al *grupo*, tal y como hemos visto en el apartado anterior, también se han propuesto diferentes criterios para la clasificación de los grupos. El principal motivo por el que en la literatura encontramos criterios tan dispares es porque las múltiples clasificaciones proceden de disciplinas muy diferentes entre sí, tales como la antropología, la sociología, la psicología social, la psicología clínica, las ciencias de la educación, o las ciencias empresariales (por citar algunas). Cada una de estas disciplinas ha propuesto una clasificación que se adecua a su forma de entender el grupo, lo que redundará en clasificaciones operativas para cada uno de estos ámbitos.

<i>Criterios de clasificación de los grupos</i>	Tamaño	Grupo pequeño	
		Grupo grande	
	Carácter temporal	Permanentes	
		Temporales	
		Primarios	
	Pertenenencia	Secundarios	
		De pertenencia	
		De referencia	
	Formalidad	Formales	a) jerárquicos b) de tarea
		Informales	a) de interés b) de amigos
		Naturales	
	Carácter de la formación	Artificiales o experimentales	
Cuasi-grupos			

*Figura 6.* Criterios de clasificación de los grupos, basados en Alcover de la Hera (1999/2017).

Para los propósitos de nuestro trabajo nos parece de particular relevancia mencionar las clasificaciones que atienden a dos aspectos concretos: tamaño y carácter temporal.

## *Tamaño del grupo*

«El tamaño de un grupo constituye el aspecto más visible de estructura» (Alcover de la Hera, 1999/2017: 93). Por este motivo es frecuente que las descripciones de los grupos incluyan alguna referencia al tamaño. En la literatura no hay consenso sobre qué se entiende por *grupo pequeño* (algunos autores consideran que dos personas pueden constituir un grupo; para otros, el número mínimo es tres). Sin embargo, suele entenderse que un grupo es pequeño cuando lo forman entre dos y veinte personas. A su vez, un grupo se considera grande (*grupo social*) cuando cuenta con más de veinte miembros.

Según Moreland, Levine y Wingert (1996) todavía estamos lejos de poder determinar el tamaño ideal de un grupo; en parte, porque depende de los propósitos que debe cumplir. Como ventajas de un grupo grande destacamos la variedad y el aumento de recursos (aptitudes, conocimientos, habilidades, energía, etc.) con los que el grupo puede abordar sus objetivos. Asimismo, un grupo grande puede suponer una importante diversidad entre los miembros (diferentes expectativas, valores, experiencias, formación, etc.), con la riqueza que esto conlleva.

En los grupos grandes, no obstante, los niveles de participación individual pueden ser muy variados: así, es probable que algunas personas acaparen la atención, y otras queden relegadas a un segundo plano, manteniendo una actitud pasiva e inhibida (Bales, Strodbeck, Mills y Roseborough, 1951). Además, en función de la tarea (conjuntiva o disyuntiva) el rendimiento del grupo grande puede ser inferior al del pequeño: en los casos en los que la tarea depende del conjunto de los miembros, los grupos grandes son menos productivos.

En el plano de la interacción, la mayoría de estudios considera que para que un grupo pequeño funcione y sea eficaz, lo ideal es que cuente con entre cuatro y ocho participantes:

[los grupos pequeños] facilitan la interacción, el contacto cara a cara y el conocimiento directo de los otros miembros, la

comunicación, la diferenciación de los roles a desempeñar dentro del grupo, el establecimiento de las normas, la homogeneidad de intereses y objetivos, el sentimiento del «nosotros» y una mayor satisfacción y cohesión entre los miembros.

(Alcover de la Hera, 1999/2017: 93)

Como veremos, nuestros participantes tienen sus propias creencias acerca del tamaño del grupo, y uno de ellos incluso observa que la distinción «grupo grande» vs. «grupo pequeño» es demasiado reduccionista, por lo que llega a proponer una tercera categoría (§5.2.1)

### ***Carácter temporal: grupos permanentes y grupos temporales***

La principal diferencia entre los grupos permanentes y los temporales estriba en la intención que origina el grupo: mientras que un grupo permanente se espera que se extienda en el tiempo, la vida de un grupo temporal es más limitada. Sin embargo, hay casos en los que la frontera entre unos y otros grupos puede ser difusa: en los equipos de trabajo con mucha rotación (cambios de equipo, de actividades, de proyectos o de tecnología empleada), lo estable y lo discontinuo es característico de la propia dinámica del grupo. En consecuencia, en estos casos es difícil determinar el carácter permanente o temporal del grupo (McGrath y O'Connor, 1996).

En el caso que nos ocupa, el grupo-clase parece que responde a la definición de *grupo temporal*, puesto que su disolución coincide con el final del curso intensivo de español (ELE). Sin embargo, el grupo de WhatsApp que se origina en el seno del grupo-clase perdura en el tiempo. Analizaremos estas cuestiones a través de las creencias de nuestros participantes (capítulos §5 y ss.)

Tras haber abordado los dos criterios de clasificación de los grupos que más pertinentes nos parecen a efectos de nuestro trabajo, procedemos a desarrollar, en el siguiente subapartado, los motivos por los que se forman y se originan los grupos.

#### 2.2.1.4. *Formación y orígenes del grupo*

Las explicaciones tradicionales en referencia a los orígenes de los grupos suelen responder o bien a criterios instrumentales/funcionalistas o bien a motivos o sentimientos de atracción personal. A continuación, nos disponemos a desarrollar estos dos criterios de formación.

De acuerdo con lo expuesto, el primer criterio responde a *cuestiones instrumentales o funcionalistas*. Shaw (1976/2004: 21), por ejemplo, en la misma línea que Bass (1960), señala que «suele observarse que los individuos se unen a un grupo porque creen que este les satisfará alguna necesidad».

Asimismo, Forsyth (1990), a partir del concepto *social support*, pone de relevancia que el grupo puede satisfacer diferentes necesidades del individuo. En concreto, este autor menciona dos motivos por los que es importante recibir *social support* (Forsyth, 1990: 59):

1. Los grupos y las redes sociales nos protegen del estrés y de las secuelas.
2. Los grupos nos protegen de emociones asociadas a la soledad, tales como la tristeza, la inquietud o el aburrimiento.

De esta manera, el apoyo social es una forma de superar la soledad emocional (la insatisfacción de sentir que no contamos con una relación íntima con alguien) o la soledad social (debida a la separación de amigos y conocidos).

El apoyo social, a su vez, se puede manifestar de diferentes maneras: en forma de apoyo emocional, ofreciendo consejos, haciendo pequeños favores o dando retroalimentación. En la siguiente tabla (*tabla 1*) exponemos las diferentes formas de apoyo social que documenta Forsyth (1990):

<i>Type of support</i>	<i>Example</i>
Emotional support	Expressing concern for well being; listening to self-disclosures of private feelings
Advice and guidance	Suggesting solutions to a problem Demonstrating a way to perform a task
Tangible assistance	Doing small favors Lending money
Positive feedback	Expressing admiration for some personal attribute Showing respect for abilities or skills

*Tabla 1. Formas de apoyo social* (Forsyth, 1990: 59).

Tras una extensa revisión bibliográfica, Forsyth (1990) argumenta que los factores de atracción que pueden dar lugar al origen y formación de un grupo pueden ser de diferente naturaleza. En total, Forsyth (1990) expone siete factores:

1. *Costes y beneficios*: algunos teóricos consideran que la atracción entre los miembros del grupo recae, principalmente, en un *intercambio social*; concretamente, entre costes y beneficios («exchange of rewards and punishments», Berscheid, 1985: 429). Desde esta perspectiva la interacción social se entiende como una actividad económica en la que, igual que los ejecutivos toman decisiones en función de los beneficios que esperan obtener, los individuos toman decisiones en función de lo deseable o agradable que les resulta la interacción con otros miembros (en función de los costes y beneficios que esa relación les supone). Así, las satisfacciones que obtienen a través de esa relación se entienden como beneficios, mientras que las frustraciones y los disgustos serían costes. En general, la teoría del intercambio social considera que los individuos procuran unirse a grupos que les ofrecen máximos beneficios y mínimos costes.
2. *Atracción y similitud*. Según Newcomb (1961, 1962) y Shaw (1976/2004), nos suele gustar la gente que es parecida a nosotros. En primer lugar, con las personas con quienes compartimos los

mismos valores y actitudes confirmamos que nuestras creencias son correctas (Festinger, 1954) y, por lo tanto, la interacción con esas personas resulta muy gratificante. En segundo lugar, la similitud que observamos con otras personas sugiere que en las próximas interacciones no habrá conflictos (Insko & Schopler, 1972).

3. *Complementariedad.* Aunque el criterio de atracción y similitud tiene un importante efecto en los grupos, algunas veces preferimos la compañía de personas distintas a nosotros. Según la hipótesis de la complementariedad («complementarity-of-needs hypothesis»), nos atraen aquellas personas que satisfacen, de una forma u otra, nuestras necesidades. A modo de ejemplo, los trabajos de Schutz (1958) demuestran el principio de la complementariedad de necesidades dentro de un grupo. Así, Schutz (1958: 20) explica que si en un grupo hay cuatro personas que quieren controlar los procesos del grupo, el grupo será inestable. Lo que se necesita dentro de un grupo es una complementariedad: «people who wish to originate inclusion, control and affection should be complemented by others who wish to receive inclusion, control, and affection».
  
4. *Efecto de atracción/ proximidad.* Los trabajos de Festinger, Schachter y Back (1950), Gewirtz y Baer (1958) y Gewirtz, (1969) señalan la importancia de la proximidad física en las relaciones de amistad: «the physical distance between people was one of the most important determinants of friendship: people liked people who lived in apartments that they passed by daily» (Forsyth, 1990: 65). Además, la proximidad favorece la interacción entre personas, y si esta interacción es agradable, es más probable que se forme un grupo. Finalmente, múltiples investigaciones sugieren que la mera exposición (repetida) puede redundar en atracción (Zajonc, 1968; Forsyth, 1990). También Moreland (1987) afirma que la proximidad física entre diferentes personas puede ser uno de los componentes que, con el tiempo, propicie la formación de un grupo. A modo de ejemplo, Moreland (1987) explica que algunos grupos se forman en oficinas o

lugares de trabajo a raíz del tiempo que sus miembros pasan juntos. A la vez, lejos del plano profesional, hay grupos que se forman a partir de frecuentar espacios tales como gimnasios, clubes o asociaciones.

5. *Reciprocidad.* La gente suele responder de forma positiva ante los sentimientos de aceptación y aprobación por parte de los demás. El sentimiento de agrado suele ser mutuo y recíproco, lo que puede dar lugar a una atracción mutua (Newcomb, 1961).
6. *Características de los miembros del grupo.* Solemos sentirnos atraídos por aquellas personas a las que atribuimos características que nos parecen deseables, mientras que las características indeseables provocan el efecto contrario. Así, tendemos a rechazar aquellas personas a las que asociamos con comportamientos o caracteres que no aprobamos (por ejemplo, el aburrimiento, la incompetencia o las malas maneras). En parte, esto se debe a que creemos que con gente socialmente atractiva, nuestras interacciones serán agradables -e incluso beneficiosas-: «Competent individuals increase our chances of achieving success, helpful people assist us with our problems, and sociable people make interaction more enjoyable» (Forsyth, 1990: 67). Desde una perspectiva diferente, Ziv (2009) remarca la importancia del humor en las relaciones interpersonales. Según este autor, cuando un individuo hace reír a los miembros del grupo se gana su afecto (aunque sea de forma momentánea) e incide en que una forma de ganarse el afecto -y la aceptación- de los miembros del grupo es el humor.
7. *Atracción física.* A pesar de que el atractivo físico suele estar específicamente asociado a las relaciones románticas, también este tipo de atracción resulta influyente en la formación de los grupos.

Sin embargo, más allá de la atracción entre los miembros del grupo, también es importante trabajar la *aceptación*. La aceptación no tiene que ver con la atracción; se trata de una mirada positiva



incondicional hacia un individuo como un ser humano complejo, con todos sus valores y sus imperfecciones. El desarrollo de un grupo puede dar lugar a una fuerte cohesión basada en la aceptación entre los miembros, independientemente de la atracción inicial entre ellos. Dörnyei y Malderez (1997) señalan la importancia de conocer en profundidad a los miembros del grupo, ya que para poder llegar a aceptar a una persona, debemos conocerla.

A su vez, la cohesión entre los miembros del grupo aumenta conforme el agrado mutuo entre los miembros se incrementa (ya sea por cuestiones de afinidad, competencia, proximidad, etc.) (Stokes, 1983). Al comparar grupos cohesionados y poco cohesionados, en indicadores de conducta no verbal se observa que en los grupos poco cohesionados las personas tienden a mantener una mayor proximidad física, y centran más su atención en los demás. Asimismo, los indicadores verbales muestran que en los grupos cohesionados los participantes son más activos en la conversación, y tienden a desarrollar «jerga propia» o cultura de grupo.

Además de los criterios funcionalistas que acabamos de exponer, de acuerdo con la teoría de la identidad social, la *atracción interpersonal* (entendida como una forma de *atracción social*) es el otro motivo por el que se forman los grupos. Para explicar en qué consiste la *atracción social* primero estimamos conveniente remarcar que la teoría de la *identidad social* distingue entre la *atracción social* y la *atracción personal*. Así, a diferencia de la atracción social, Hogg y Abrams (1988/1992), siguiendo a Tajfel y Turner (1986/1989), entienden que la *atracción personal* está basada en una única persona individual, con sus idiosincrasias. En cambio, en el caso de la *atracción social*, aquello que genera la atracción no es una persona en concreto, sino un «estereotipo grupal»; es decir, la atracción va dirigida hacia cualquiera y hacia todos los individuos a quienes se percibe como estereotípicos o prototípicos del grupo (Hogg y Abrams, 1988/1992: 107). A efectos de este trabajo, la que nos ocupa es la *atracción social*, a pesar de que las creencias de nuestros participantes -con respecto a la

*atracción individual*- también tienen cabida en nuestra investigación.

La *atracción social* se genera, según la teoría de la identidad social, a raíz del proceso de autoclasificación. De acuerdo con esta teoría, aquellas personas que se perciben similares entre sí se autoclasifican y se agrupan bajo la misma categoría (*self-categorization*). Una vez agrupadas según las similitudes percibidas, la propia autoclasificación favorece unas condiciones óptimas para que surja la atracción interpersonal: puede aumentar la interacción social o verbal, la proximidad física, la cooperación y la percepción de creencias similares entre las personas que forman parte de la misma categoría. Todos estos factores pueden redundar, a posteriori, en atracción interpersonal (social), y puede dar lugar al sentimiento de pertenencia (tal y como hemos visto previamente, §2.2.1.2). De esta manera, la teoría de la identidad social sostiene que la *pertenencia al grupo* y la *atracción interpersonal* están directamente correlacionadas:

Group belongingness as self-categorization can generate intragroup attraction, that is liking between individuals who are members of the same group, in a number of different ways.

(Hogg y Abrams, 1988/1992: 107)

Tras haber expuesto las razones que pueden dar lugar al origen de un grupo, procedemos a exponer las fases que se han documentado con respecto al desarrollo del grupo.

### **2.2.1.5. Fases en el desarrollo del grupo**

En la literatura encontramos diferentes ejercicios de identificación y descripción de las fases o etapas que marcan la evolución de un grupo. A efectos de este trabajo, siguiendo la clasificación de Morgan, Salas y Glickman (1993) referimos las propuestas de identificación y descripción que proceden de los *modelos lineales*, de los *no lineales* y de los *integradores*.

### ***Modelos lineales***

El modelo lineal más influyente (Alcover de la Hera, 1999/2017) es el de Tuckman (1965) y Tuckman y Jensen (1977). Desde este modelo se proponen cinco estados en la evolución del grupo: *formación, tormenta o conflicto, normativa, ejecución o rendimiento y clausura*. A lo largo de estas fases, los miembros pasan de identificar la estructura del grupo a desarrollar y superar conflictos mediante la cohesión y los sentimientos positivos hacia el grupo. Una vez resueltos los conflictos, el grupo puede resolver la tarea y conseguir sus objetivos.

### ***Modelos no lineales***

Los modelos no lineales consideran que el grupo no sigue una secuencia fija. Así, en lugar de buscar secuencias, los modelos no lineales consideran que son los factores contingentes al grupo los que modifican las actividades y los objetivos del grupo. En los modelos no lineales las variables del entorno -así como las relaciones del grupo con el exterior- cobran una gran importancia; lo que configura una perspectiva de carácter ecológico. El modelo no lineal de Gersick (1988), denominado «equilibrio puntuado» es un ejemplo este tipo de modelos.

### ***Modelos integradores***

A partir de los años 1990 surgen más estudios acerca de las fases y el desarrollo de los grupos. El *Modelo general del desarrollo de grupo*, de Morgan *et al.* (1993) es representativo de la combinación de algunos elementos propios de los modelos lineales con los no lineales. Así, los autores proponen nueve estadios o etapas, que son informales, indistintas y solapadas. El *modelo general del desarrollo del grupo* sugiere que los grupos parten de una incompetencia inicial, pero a través de las interacciones exploratorias entre los miembros pueden llegar a alcanzar una ejecución competente. De este modo, los miembros aprenden a cooperar y a coordinarse.

The coordination demands of team performance require team members to engage in purposefully committed, person-to-person activities designed to enhance interpersonal

communications, social relationships, and interaction patterns (...). As the team develops, its ability to communicate, coordinate, and interact should improve, and this contributes to its enhanced viability as a group and to better team performance.

(Morgan, Salas y Glickman, 1993: 283)

Pese a las diferencias entre los modelos expuestos, todos ellos mencionan una última fase (*clausura* o *terminación*), que es la que marca el final del grupo. Con respecto al final del grupo, Rose (1989) menciona cuatro subfases -que son de particular relevancia para nuestra investigación y a las que hacemos referencia en los capítulos §5 y ss.-.

- a) *preterminación*: el objetivo de esta fase -cuya extensión es variable- es el de anticipar el final del grupo y preparar la terminación. De esta manera, se procura evitar que la terminación sea abrupta o traumática.
- b) *preparación previa del final real*: en esta fase se aborda, de forma abierta, el final del grupo. Los miembros del grupo hablan del final y pueden exponer sus sentimientos y dudas al respecto.
- c) *terminación*: esta fase corresponde a la última sesión o al último día del grupo, y supone el final del proyecto, curso o tratamiento.
- d) *postterminación*: en la fase de postterminación tienen cabida actividades de seguimiento, ya sea porque el grupo así lo requiere o porque la terminación ha resultado conflictiva o traumática.

Una vez expuestas las diferentes fases de evolución de los grupos, procedemos a exponer los roles y las normas del grupo; dos conceptos que van intrínsecamente relacionados. La importancia de las normas del grupo se ha hecho patente en los apartados previos, sobre todo en los casos de los autores que definen el concepto de grupo a través de sus *normas* (por ejemplo, Newcomb, 1950; McDavid y Harari, 1974/1979). En el siguiente subapartado exploramos por qué las normas son tan importantes y, asimismo, exponemos su relación con los roles.

### 2.2.1.6. Roles y normas

Según Brown (1988/2000), las normas funcionan como marco de referencia, aportando orden y predictibilidad. Asimismo, este autor incide en su carácter «orientativo» y organizador dentro del grupo:

For the individual, norms act as frames of reference through which the world is interpreted. They can be seen as construct systems with associated values which bring order and predicability to a person's environment.

(Brown, 1988/2000: 44)

Hay diferentes tipos de normas que operan en el grupo, y pueden hacer referencia a todos sus miembros o solo a uno de ellos: «When the *norms* refer to the expectations for a single individual they constitute the individual's *role*» (Hare, 1962: 24). En esta misma línea, Alcover de la Hera (1999/2017) señala que, en el contexto de grupo, a cada rol le corresponden ciertas obligaciones y derechos en función, precisamente, de las normas establecidas:

los roles son aquellas *obligaciones y derechos correspondientes a los ocupantes de una posición* en el grupo. *Se refieren tanto a prescripciones (lo que el ocupante de una posición debería hacer) como a proscripciones (lo que no debería hacer).*

(Alcover de la Hera, 1999/2017: 200)

Habitualmente, las normas del grupo no las fija el líder unilateralmente, sino que debe haber un cierto consenso en cuanto a las conductas deseables y las sancionables. Por tanto, el grupo requiere de unas normas compartidas. De estas normas, además, se desprenden los roles, ya que son las normas las que determinan quién desempeña cada tarea (y cómo). En consecuencia, las normas son importantes porque hacen que el grupo exista y se mantenga, incluso en el caso de que los miembros cambien.

De entre los roles de un grupo, a efectos de este trabajo creemos conveniente destacar el del *líder*. Desde la perspectiva de la psicología social se contemplan diferentes estilos de liderazgo, y uno de los primeros y más influyentes estudios sobre los estilos de

liderazgo es el de Lewin, Lippitt y White (1939). En esta investigación se identifican tres estilos: el *autoritario*, el *democrático* y el *laissez-faire*, caracterizados a partir de su relación con los miembros del grupo y de las decisiones que se toman en el grupo: mientras que el líder *autoritario* determina los objetivos, cómo hay que cumplirlos y cuándo tienen que estar cumplidos, el líder *democrático* guía a los miembros del grupo, aunque también participa de las tareas y permite que los miembros del grupo se impliquen en la toma de decisiones. Los líderes de tipo *laissez-faire*, en cambio, confían las decisiones a los miembros del grupo, y prácticamente no actúan como guías (Brown, 1988/2000). Esta taxonomía es de particular relevancia en los estudios de liderazgo, y ha sido revisada por varios autores (por ejemplo, Sánchez, 2010; Scheidlinger, 2015).

Lippitt y White (1943), del grupo de estudios de liderazgo de la Universidad de Ohio, en uno de los primeros y más influyentes estudios sobre el liderazgo, explican que una de las importantes funciones del líder es la de crear un «clima social» en el grupo, y que la eficiencia del grupo y su moral dependería de la naturaleza del clima creado. En una línea similar, Bales (1950) desarrolla una teoría sobre el liderazgo en la que identifica dos roles importantes: el líder *especialista en tareas* y el *especialista socioemocional*. De acuerdo con esta distinción, el líder *especialista en tareas* es aquella persona más preparada para guiar al grupo en el desarrollo de una tarea; por otro lado, el *especialista socioemocional* dedica más tiempo a los sentimientos de los miembros del grupo. De acuerdo con Brown (1988/2000), la distinción de Bales guarda relación con la propuesta de Lippitt y White (1943) sobre los estilos de liderazgo y, en concreto, estos dos roles («especialistas») pueden asemejarse a los estilos «autocrático» y «democrático»<sup>31</sup> respectivamente.

---

<sup>31</sup> A pesar de que en los trabajos de Lippitt y White (1943) se presenta el liderazgo democrático como el más favorable, Sánchez (2010) contradice esta afirmación: según Sánchez (2010), en los casos de las tareas complejas, un estilo autoritario puede ser más efectivo.

Lippitt y White (1943) trabajan en la misma dirección que Bales (1950), aunque en lugar de entender la orientación a la tarea y la orientación socioemocional como extremos de un continuo, lo entienden como dimensiones independientes. Así, y de acuerdo con Brown (1988/2000: 73), es importante que el líder conjugue la orientación a la tarea con la consideración hacia los miembros del grupo (orientación socioemocional):

with the demise of the trait view of leadership, the Lippitt/White and Ohio state approaches seemed to command the field: what was needed for effective leadership, it seemed, was the right combination of task-centredness and consideration for others.

(Brown, 1988/2000: 73)

La taxonomía de Likert (1967) propone cuatro estilos directivos:

1. autoritario-explotador
2. autoritario-benevolente
3. consultivo
4. participativo

Por un lado, el líder *autoritario-explotador* es aquel que emplea el miedo, la coacción y los castigos. En este tipo de liderazgo las decisiones se toman desde la cúpula; de modo que los líderes ejercen un importante control sobre los demás miembros del grupo. En el caso del liderazgo *autoritario-benevolente* no solo se emplean castigos en el caso de desobediencia o negligencia, sino que también se emplean alabanzas ante buenos comportamientos. La tercera forma de liderazgo (*consultivo*) se caracteriza por emplear tanto alabanzas como castigos y, además, por permitir la participación de los miembros del grupo en las tareas. Y, finalmente, el estilo *participativo* emplea alabanzas y compensaciones económicas ante resultados positivos (bonificaciones). En este estilo de liderazgo el grupo está implicado tanto en la descripción de objetivos como en la valoración de los resultados. La confianza entre los directivos y los miembros del equipo favorece que se cree un clima de confianza y de buenas relaciones interpersonales.

Tras haber cubierto los diferentes factores relacionados con el grupo que consideramos más relevantes para los propósitos de nuestra investigación, nos disponemos a presentar cómo se concibe el grupo en el aula de L2 a partir de aquellos trabajos que hemos encontrado en la literatura relacionados con este objeto de estudio.

### ***2.2.2. El grupo en el aula de L2***

En este apartado nos proponemos examinar aquellos factores que son de mayor relevancia en el grupo en el aula de L2. En concreto, abordaremos los siguientes cinco puntos:

1. El concepto de *grupo*
2. Relaciones entre los miembros del grupo
3. Normas
4. El papel del profesor
5. Cohesión de grupo

Tras esta breve introducción, procedemos a desarrollar el primero de los puntos.

#### ***1. El concepto de grupo***

Con respecto al conjunto de personas que confluye en un aula de L2, Ehrman y Dörnyei (1998) se cuestionan si realmente se trata de un *grupo*. En su reflexión, aluden a cuatro cuestiones: la interacción, los objetivos, los aspectos perceptivo-cognitivos y la estructura del grupo.

En primer lugar, los autores señalan que en el aula de L2 hay una *interacción* considerable entre los compañeros (de hecho, es habitual que gran parte de la clase sea interactiva). Desde esta perspectiva, el grupo-clase podría encajar con la descripción de grupo que proponen autores como Homans (1950) o Shaw (1972/2004).



En segundo lugar, el grupo-clase está orientado a la consecución de un *objetivo determinado* (el aprendizaje de la L2), a pesar de que Ehrman y Dörnyei (1998) indican que el aprendizaje no tiene por qué ser el único objetivo del grupo-clase -y ni siquiera el principal-. Esto nos puede remitir a las definiciones que conciben al grupo a partir de su interdependencia; sobre todo, con respecto a los objetivos (Lewin, 1950/1988; Bass, 1960; Mills, 1967; Tannenbaum *et al.*, 1992).

Asimismo, y con respecto a la identidad y los aspectos perceptivo-cognitivos (Bar Tal, 1990; Hogg y Abrams, 1988/1992; Tajfel, 1972, 1978; Hogg, 1996), en la clase de L2 los miembros del grupo se identifican con el grupo-clase, y es común que se refieran a su grupo a través de algún tipo de nombre o etiqueta (en el caso que nos atañe, como veremos más adelante, y el grupo-clase es BSP 1d; el de WhatsApp, BSP Chicos 1d).

Finalmente, los grupos de aula están muy estructurados: una vez se forma un grupo-clase, hay restricciones para entrar y salir del grupo. Esto se debe a que hay normas y reglas explícitas, y hay una jerarquía interna y diferentes roles entre los miembros. Estos criterios van en línea con las definiciones de grupo de Newcomb (1950), McDavid y Harari (1974/1979), McGrath (1991), Hare (1994) y Rabbie y Lodewijkx (1996).

Sin embargo, Ehrman y Dörnyei (1998) consideran que las experiencias del grupo-clase no son del todo comparables a las experiencias de los grupos en otros contextos. Esto se debe a que el grupo-clase está sujeto a demasiadas normas y restricciones como para que se pueda desarrollar de forma autónoma. Aun así, Ehrman y Dörnyei (1998) afirman que las teorías de los grupos (procedentes de la psicología social) nos ayudan a aprender lo que sucede en el aula.

Tras haber examinado el concepto de grupo en el aula de L2, a continuación pasamos a describir cómo son las relaciones entre los miembros del grupo y, asimismo, incidiremos en su importancia.

## 2. Relaciones entre los miembros del grupo

De acuerdo con Ehrman y Dörnyei (1998), los procesos sociales en el aula de L2 pueden ser tanto una fuente de motivación como de ansiedad para el alumno:

Interpersonal processes are both the fuel for much learning and potentially the source of a great deal of disruption. At the individual level, they produce and enhance motivation to learn other languages and culture and to interact with speakers of the language; on the other hand, they also can underlie massive anxiety about how one is perceived and accepted by others, which can interfere greatly in achievement.

(Ehrman y Dörnyei, 1998: 5)

Por este motivo, es importante prestar atención (y dedicar tiempo) a los procesos sociales en el aula de L2. En los cursos de idiomas, además, es frecuente que los miembros del grupo no se conozcan entre ellos. En consecuencia, se crea un contexto social de particular interés, en el que, durante las primeras clases, los participantes tienen que relacionarse con gente a la que apenas conocen. Esto puede generar cierta tensión o ansiedad (Dörnyei y Malderez, 1997).

Atendiendo a las particularidades emocionales de los primeros días de clase, en los años 1970 se desarrolla y se incluye en los manuales de L2 una categoría de actividades conocida como *ice-breakers*. El objetivo de estas actividades es el de facilitar la relación entre los miembros del grupo:

is to set members at ease, to get them to memorize each other's names, and to learn about each other both at a conscious and unconscious level: they should see the others moving, hear their voices, talk to them and establish a personal relationship with everybody during the very first classes.

(Dörnyei y Malderez, 1990: 70)

Poco después de su origen, el grupo-clase suele establecer una estructura social que prevalece en el tiempo. En el proceso de la

formación del grupo, hay dos factores que son de particular importancia para los docentes: las relaciones entre los miembros del grupo y las normas (Dörnyei y Malderez, 1990).

### 3. Normas del grupo

En el contexto del aula, Dörnyei (2005: 89) reflexiona sobre el concepto de *normas* en el grupo:

«Group norms» refer to the overt and covert rules and routines that help to prevent chaos in the group and allow everybody to go about their business as effectively as possible. They range from explicitly imposed school regulations to spontaneously and unconsciously evolved routines as a result of copying certain behaviors of some influential member or the leader, which are then solidified into unofficial but powerful norms of classroom existence.

(Dörnyei, 2005: 89)

A pesar de que las normas pueden asociarse a reprimendas o castigos, Dörnyei (2005) relaciona las normas con la motivación:

To create a motivating classroom environment group issues need to be taken into account just as much as more traditional motivational concerns. It is my belief that group influences can be seen as a major aspect of the L2 motivation complex and the notion of *group norm* is in many ways the group equivalent of individual student motivation.

(Dörnyei, 2005: 89)

Como en cualquier grupo, también en el aula L2 las normas describen aquellos comportamientos que son esenciales para el funcionamiento del grupo. Estas normas pueden evolucionar de forma orgánica a medida que avanza el curso, pero en los contextos educativos hay normas que vienen impuestas por la propia institución. Al respecto, Dörnyei y Malderez (1997: 69) señalan que es importante que los miembros del grupo acepten e internalicen las normas -es decir, que las conciban como parte del grupo-. De acuerdo con lo expuesto, Dörnyei y Malderez (1997: 70) consideran necesario explicitar las normas, justificarlas, y comentarlas con el grupo.

Tal y como hemos visto previamente, las normas y los roles del grupo están intrínsecamente relacionados. Así, una vez presentadas las normas del grupo a efectos del contexto de L2, procedemos a describir el rol del profesor (como líder del grupo).

#### *4. El rol del profesor*

En los contextos educativos, lo más habitual es que el líder venga designado por la institución y, el estilo de liderazgo del profesor tiene una influencia significativa tanto en el clima del aula como en los procesos sociales del grupo (Ehrman y Dörnyei, 1998).

A partir de la investigación acerca de los estilos de liderazgo (Lewin, Lippitt y White, 1939), replicadas -con resultados similares- durante 50 años, Schmuck y Schmuck (1988) reflexionan sobre los diferentes estilos de liderazgo en el aula: si bien los profesores suelen considerar el liderazgo autocrático -junto con tareas estructuradas- como el estilo más seguro y más eficaz, bajo esta forma de liderazgo es difícil que el grupo supere las fases de desarrollo (y, en consecuencia, las relaciones interpersonales suelen distantes y «formales»).

De acuerdo con Dörnyei y Malderez (1999), con respecto al estilo de liderazgo los profesores se enfrentan a un conflicto entre los objetivos a corto y medio plazo: un mayor control sobre los estudiantes puede conllevar, a corto plazo, unas clases «poco problemáticas» y con resultados inmediatos. En cambio, favorecer de forma proactiva la participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje conlleva mejores resultados a largo plazo.

A la luz de estos datos, Dörnyei y Malderez (1999: 167) formulan algunas sugerencias para facilitar el desarrollo del grupo: dedicar tiempo a los procesos grupales, favorecer las relaciones entre los compañeros de clase a través de actividades interactivas, fomentar actividades extracurriculares y desarrollar una «leyenda de grupo» (un ritual, un logo o recordando anécdotas o eventos compartidos).

Finalmente, Dörnyei y Murphey (2003: 55), en la misma línea que Rose (1989), inciden en la importancia de preparar la disolución del grupo, antes de que termine el curso de L2: «an abrupt or unprepared ending of a group can leave a gap and can cast a shadow over the whole experience».

### **5. Cohesión de grupo**

Según Mullen y Copper (1994), la cohesión implica tres componentes:

- *Atracción interpersonal*, que está relacionada con el deseo de pertenecer al grupo por la atracción hacia los miembros que lo conforman.
- *Compromiso con la tarea*, que implica que el sentimiento de pertenencia al grupo se genera a partir del objetivo que tiene que acometer el grupo.
- *Orgullo*, relacionado con el deseo de pertenecer al grupo por el prestigio que tiene.

Sin embargo, y aunque un grupo cohesionado generalmente da lugar a un ambiente de clase positivo, Dörnyei y Murphey (2003) señalan que un grupo cohesionado no siempre es sinónimo de un clima idóneo: aunque los grupos cohesionados tienen una mayor aceptación, intimidad y comprensión, también en estos grupos hay más conflictos (a pesar de que los miembros del grupo suelen tolerarlos bien) (Yalom, 1995). Además, Wilson (2002) señala que en un grupo excesivamente cohesionado los miembros pueden llegar a prestar más atención a sus relaciones que a las tareas.

### **2.2.3. El grupo en WhatsApp**

Tal y como hemos anticipado (§1.3), en la literatura encontramos diferentes estudios que han explorado los usos y las características de las conversaciones de WhatsApp en contexto académico. Atendiendo a nuestro objeto de estudio, en este apartado retomamos algunos de los que hemos expuesto previamente, aunque esta vez lo hacemos abordando tres aspectos que nos parecen de especial

relevancia de cara a la caracterización del grupo de WhatsApp objeto de estudio (BSP Chicos 1d). En concreto, los tres factores en los que nos concentramos son los siguientes:

1. Participación
2. Roles
3. Relaciones entre los usuarios

La información que presentamos procede de investigaciones que han analizado grupos de WhatsApp que, como el que nos atañe a efectos de este trabajo, proceden de contextos académicos. La particularidad de estos grupos de WhatsApp es que los usuarios (participantes) son compañeros de clase. Por tanto, el grupo de WhatsApp es un grupo (virtual) creado dentro de un grupo-clase (físico). Sin embargo, y como ponen de manifiesto Rubio y Perlado (2015), en WhatsApp los usuarios pueden experimentar con su identidad. En consecuencia, los comportamientos que observamos en WhatsApp -donde los usuarios interactúan desde detrás de una pantalla que les protege- no siempre se corresponden con los comportamientos que estos compañeros muestran en el aula.

### *1. Participación*

Tal y como Cassany *et al.* (en prensa) exponen, la participación en el grupos de WhatsApp puede ser muy desigual. En su investigación, algunos participantes intervienen de manera más frecuente que otros: así, el participante más activo llega a acumular el 14% del capital verbal total, mientras que el participante menos activo no alcanza el 1% del capital verbal total. La participación en el grupo de WhatsApp se concretiza en forma intervenciones, que pueden incorporar elementos multimodales (emojis, audios, fotos, etc.) y suelen ser breves (de cinco palabras o menos). Sin embargo, se observan algunos turnos más largos; de entre diez y veinte palabras. Estos turnos más largos suelen corresponder a los *forwards* -mensajes reenviados-.

Esta participación en WhatsApp, a su vez, se traduce en tiempo. De acuerdo con Yeboah y Ewur (2014), el 79% de sus participantes

pasa entre seis y ocho horas al día en WhatsApp: «the study shows that an average student spends over 8 hours engaged in using whatsapp on their mobile phone [sic.]». Los datos de Ahad y Ariff Lim (2014) también inciden en las horas que los estudiantes universitarios pasan en WhatsApp, aunque sus resultados son menos precisos que los del estudio anterior. En este caso, Ahad y Ariff Lim (2014) simplemente refieren que «a majority of the undergraduates use WhatsApp for more than 3 hours per day». A efectos de nuestra investigación no precisamos las horas que dedican los participantes a la interacción en WhatsApp, aunque, como veremos más adelante, sí exploramos su nivel de participación a partir de sus creencias (Capítulo §5).

## 2. Roles

En la literatura consultada encontramos dos taxonomías que dan cuenta de los roles identificables en los grupos de WhatsApp: la de Rambe y Chipunza (2013) y la de Fuentes *et al.* (2017). La principal diferencia que observamos entre estas dos taxonomías radica en que la primera relaciona los roles con la gestión del conocimiento académico, mientras que la segunda taxonomía es de carácter más amplio, y hace referencia tanto a rasgos comportamentales y actitudinales como a roles dentro del grupo (por ejemplo, “susceptible” vs. “líder”).

<i>Rambe y Chipunza (2013)</i>	<i>Fuentes et al. (2017)</i>
	líderes o portavoces
knowledge brokers	activadores de tensión o alarmistas
knowledge seekers	ingeniosos o bromistas
givers and formal mentors	responsables y comprometidos con el grupo susceptibles

*Tabla 2. Roles en el grupo de WhatsApp.*

A efectos de nuestro trabajo nos proponemos documentar los roles que nuestros participantes observan, detectan y se atribuyen en el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d; es decir, damos cuenta de los diferentes roles a partir de las creencias de nuestros participantes.

### **3. Relación entre usuarios (compañeros de clase)**

Según los estudios de Rubio y Perlado (2015:81), Rambe y Chipunza (2013), Bouhnik y Deshen (2014) y Fuentes *et al.* (2017) la interacción en WhatsApp puede favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo y la cohesión grupal; algo que resulta próximo al sentimiento de «community and connection» que señalan Church y de Oliveira (2013)<sup>32</sup>.

A la luz de los datos expuestos, observamos, también, que la participación en esta *app* está generalizada entre los estudiantes. A pesar de que los usuarios suelen intervenir con pocas palabras, dedican varias horas al día a interactuar en WhatsApp (más de tres). Asimismo, de los datos expuestos se desprende que WhatsApp puede favorecer las relaciones entre participantes (que, a su vez, son compañeros de clase), lo que puede ser especialmente positivo para los más tímidos o introvertidos (Fuentes *et al.*, 2017).

Tras haber examinado algunos de los factores clave en el desarrollo del grupo en el contexto de L2, y las características de los grupos de WhatsApp procedemos a examinar, en el siguiente apartado, los procesos de aprendizaje y los procesos sociales en el aprendizaje de segundas lenguas.

---

<sup>32</sup> En los trabajos de Nicholson (2002) y Doering, Lewis, Veletsianos y Nichols-Besel (2008), a pesar de no analizar específicamente el uso de WhatsApp, los autores dejan constancia del sentimiento de comunidad que se crea entre los participantes como resultado de la interacción en diferentes plataformas de mensajería instantánea.



### 2.3. *Procesos de aprendizaje de segundas lenguas y procesos sociales*

En nuestra investigación contamos con datos referentes a dos grupos que se sobreponen y que, si bien están integrados por las mismas personas<sup>33</sup>, responden a características distintas. En este subapartado articulamos algunas de las diferencias que observamos entre los dos grupos objeto de estudio a partir de los procesos de aprendizaje. En concreto, desarrollaremos este tema partiendo del grado de formalidad del aprendizaje; distinguiendo, así, entre aprendizaje formal, no-formal e informal.

De acuerdo con Werquin (2010: 21), 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). Asimismo, el aprendizaje formal es *intencional* desde el punto de vista del aprendiente, y obedece a objetivos tales como adquirir un conocimiento, habilidad o competencia (en el caso que nos atañe, conocimientos de español de nivel A1.1 del MCER). 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. Ni está estructurado ni organizado en términos de objetivos, horarios o recursos, y en la mayoría de 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: 22).

El tercer tipo de aprendizaje que plantea Werquin (2010) es el *no-formal*. De acuerdo con este autor, 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 obstante, es que puede dar cuenta de aquellos conceptos intermedios

---

<sup>33</sup> Con la excepción del profesor, que no participa del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d.

que se ubican entre el aprendizaje formal y el informal; algo que parece cada vez más necesario.

Pese a la dificultad que supone definir el aprendizaje *no-formal*, Werquin (2010) lo presenta como un tipo de aprendizaje intencional que se desarrolla en el marco de actividades planeadas, aunque no explícitamente diseñadas 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. A pesar de que las actividades en las que se contextualiza el aprendizaje no-formal puede que no estén definidas como actividades de aprendizaje, es posible que tampoco se puedan concebir como formas de aprendizaje informal. A fin de ilustrar el aprendizaje *no-formal*, Werquin (2010) presenta el siguiente ejemplo:

A case in point might be a car mechanics course in the workplace (formal learning), in which the students incidentally learn something about themselves (their punctuality, initiative, etc.), or about teamwork or problem solving (non-formal learning). In this case, non-formal learning is incidental to other activities which do have an educational objective. While participation in the primary activity is intentional, the non-formal learning that stems from it may not be.

(Werquin, 2010: 22)

A partir de estas definiciones, estimamos conveniente hacer una consideración: es probable que la dificultad de clasificar todas las situaciones de aprendizaje en dos categorías (formal vs. informal), así como la necesidad de crear una tercera categoría (no-formal), que dé cuenta de aquellas situaciones que no encajan en ninguna de las categorías previas, sea una prueba de que, en realidad, estamos ante un *continuum* y no ante tres categorías perfectamente delimitadas. Por tanto, es probable que haya situaciones de

aprendizaje prevalentemente formales (+ formal), mientras que otras sean principalmente informales (+ informal).

A efectos de nuestro trabajo, y tal y como hemos anticipado, consideraremos el grupo BSP 1d como *aprendizaje formal* (se desarrolla en un aula de ELE, atendiendo a horarios, sistema de evaluación institucionalizado y con obtención de certificado y créditos académicos). Con respecto al grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d, en cambio, nos preguntamos si puede dar lugar a *aprendizaje informal* y no intencional (lo exploraremos a través de las creencias de nuestros participantes; capítulos §5 y ss.). A continuación, procedemos a exponer algunos factores de particular relevancia en términos de aprendizaje para cada uno de estos dos grupos.

### **2.3.1. Aprendizaje formal: grupo de aula**

Retomando la afirmación de Williams y Burden (1997/1999), el aprendizaje de una lengua se caracteriza por su dimensión social. Tal y como hemos desarrollado en los puntos anteriores de nuestro marco teórico (§2.1. *psicología de la educación*; §2.2. *psicología social*), el grupo que nos atañe emerge en un aula de ELE. Los integrantes de este grupo se habían inscrito al programa que ofrecía su universidad, y los coordinadores del departamento de español los habían agrupado y distribuido en distintas clases en función de su nivel de español.

En lo que se refiere al aprendizaje *explícito y formal*, en el contexto de aula, los aprendientes interactúan con sus compañeros -a quienes durante los primeros días apenas conocen-. En esta situación es importante que las condiciones afectivas entre los miembros del grupo sean favorables, y que se desarrollen en un clima seguro y confortable para el alumno (MacIntyre, 1994, 1995; Dörnyei y Malderez, 1997; Deci y Ryan, 1985, 2002; Arnold y Brown, 1999; Senior, 1997, 2002; Ushioda, 2003; Ramos, 2005; Dörnyei, 2005; Wazzan, 2015). Por este motivo, las dinámicas de grupo (en parte, gestionadas por el profesor) son de particular relevancia. Tal y como

señalan Dörnyei y Malderez (1997) y Dörnyei (2005), atendiendo a la distancia física entre los alumnos, evitando tareas de tipo que puedan colocar al aprendiente en una posición vulnerable, dejando espacio para bromas y llevando al aula actividades que permitan que los aprendientes interactúen entre ellos se crean unas condiciones compatibles con lo que en la literatura se describe como procesos grupales favorables para el aprendizaje: «group processes are a fundamental factor in most learning contexts and can make all the difference when it comes to successful learning experiences and outcomes» (Dörnyei y Malderez, 1999: 155)

### **2.3.2. Aprendizaje informal: grupo de WhatsApp**

En paralelo a este aprendizaje formal (e intencional), nos preguntamos si en el grupo de WhatsApp puede llevarse a cabo algún tipo de proceso de aprendizaje (en este caso, *informal*) o emergencia de L2, en terminología de la perspectiva ecológica.

El hecho de que este grupo (BSP Chicos 1d) se desarrolle en una aplicación móvil nos remite al concepto de *mobile learning* (*m-Learning*, *MLearning*). La principal característica de esta forma de aprendizaje es la ubicuidad, es decir, que estos dispositivos permiten aprender en cualquier momento y lugar (Traxler, 2005; Brazuelo y Gallego, 2011: 15). En una línea similar, Castañeda y Gutiérrez (2010: 25) señalan que el *mobile learning* da lugar a procesos de aprendizaje informales en los que los usuarios pueden aprender de manera autónoma e independiente.

### ***Mobile learning***

De acuerdo con Brazuelo y Gallego (2011: 20), no existe un marco teórico totalmente satisfactorio que dé explicación a la complejidad del aprendizaje a través de las tecnologías móviles y que pueda guiar sobre su aplicación y desarrollo en el campo educativo. Sin embargo, estos autores consideran que el *mobile learning* puede estar relacionado con múltiples teorías. De entre todas las teorías que estos autores mencionan, para los propósitos de nuestro trabajo

destacamos dos: el *aprendizaje situado* (Lave y Wenger, 1991/1995), donde aprendizaje y contexto aparecen indisolublemente asociados; y el *aprendizaje cooperativo*; cuyas raíces se encuentran en las propuestas de Vygotsky.

### ***Aprendizaje situado***

A diferencia de lo que sucede en el grupo-clase (BSP 1d), donde todos los estudiantes están aprendiendo lo mismo<sup>34</sup>, las comunidades de práctica se caracterizan porque cada uno de los participantes contribuye de una manera interdependiente a la coconstrucción de una identidad de grupo a través del aprendizaje. De esta manera, lo que los participantes aprenden es lo que les permite contribuir e implicarse en la comunidad (Wenger, 1998/1999: 271). La implicación y el compromiso de los participantes a través del aprendizaje se entiende como un sistema sostenible a largo plazo, y es por eso por lo que Wenger (1998/1999) relaciona las comunidades de práctica con *historias de aprendizaje*:

What defines a community of practice in its temporal dimension is not just a matter of a specific minimum amount of time. Rather it is a matter of sustaining enough mutual engagement in pursuing an enterprise together to share some significant learning. From this perspective, communities of practice can be thought of as shared histories of learning.

(Wenger, 1998/1999: 86)

Tanto para los adultos como para los niños, las comunidades de práctica son recursos que permiten organizar el aprendizaje y, a la vez, son contextos en los que podemos manifestar nuestro compromiso con la experiencia educativa de la que participamos (Wenger, 1998/1999: 271). Este tipo de aprendizaje, no obstante, no viene formulado a través de discursos específicos dirigidos hacia los aprendientes, y tampoco responde al formato pregunta-respuesta-evaluación que tradicionalmente se asocia al aprendizaje formal

---

<sup>34</sup> En realidad, esto podría ser cuestionable.

(Lave y Wenger, 1991/1995: 108). En el caso de las comunidades de prácticas, «learning is supported by conversations and stories about problematic and especially difficult cases». En este contexto, las historias son «packages of situated knowledge» (Lave y Wenger, 1991/1995: 108).

En el caso de nuestra investigación, desde la perspectiva émica que adoptamos, en este punto no podemos determinar si el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d cumple con los requisitos del aprendizaje situado; solo a partir del análisis de datos podremos determinarlo.

Una vez expuesta la relación entre el *mobile learning* y el *aprendizaje* situado pasamos a describir el *aprendizaje cooperativo*; otro concepto con el que Brazuelo y Gallego (2011) relacionan el *mobile learning*.

### ***Aprendizaje cooperativo***

El aprendizaje cooperativo se basa en la construcción del conocimiento a través de la interacción social; por lo tanto, el aprendizaje cooperativo requiere de interacción social y de negociación de significado entre los miembros de un grupo que desarrollan una tarea. A pesar de que Crandall (1999) se refiere al *aprendizaje cooperativo* en contextos de aprendizaje formal (en el aula), a efectos de este trabajo entendemos que puede ser extensible a situaciones de aprendizaje de tipo informal. De este tipo de aprendizaje Crandall (1999) destaca cuatro aspectos:

1. *Interdependencia positiva*: en el aula, los aprendientes tienen que completar un mismo objetivo, y cada uno de los miembros del grupo debe contribuir en la elaboración del documento o proyecto requerido (por ejemplo, un póster). Por tanto, el éxito depende de todos los miembros del grupo. A partir del análisis de nuestros datos examinaremos las creencias de los aprendientes con respecto a su concepto de grupo (tanto el de clase como el de WhatsApp), y determinaremos si consideran que entre ellos hay algún tipo de interdependencia.

2. *Interacción cara a cara:* en el aula el profesor procura crear grupos heterogéneos; de entre tres y seis alumnos. Conviene intentar dar oportunidades a todos los aprendientes para que contribuyan y hagan aportaciones y, a la vez, para que aprendan de los demás compañeros. Según Crandall (1999), el profesor puede asignar roles en función de las características de cada aprendiente; por ejemplo, los más extravertidos pueden ser los portavoces; los más tímidos y a los que les supone un reto hablar en voz alta pueden ser los encargados de la gestión del tiempo o de los materiales. Antes de proceder al análisis de datos ya podemos anticipar que en el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d la interacción no es cara a cara, y en este grupo hay veinte participantes.
  
3. *Desarrollo de habilidades sociales:* tal y como explica Crandall (1999), en los grupos cooperativos cada uno de los integrantes debe desarrollar -además de las habilidades sociales- habilidades cooperativas. De este modo, los participantes facilitan a los demás miembros del grupo el trabajo en equipo, y esto redundará en un clima de confianza y de comunicación. Tal y como hemos expuesto previamente (§1.4), las investigaciones de Bouhnik y Dshen (2014), Rambe y Chipunza (2013), Bansal y Joshi (2014) y Fuentes *et al.* (2017) muestran que en WhatsApp surgen amistades y esta *app* puede concebirse como una nueva forma de socialización. En una línea similar, con nuestra investigación nos proponemos arrojar luz sobre los elementos mediadores que intervienen en la coconstrucción de la identidad de grupo y del sentimiento de pertenencia; una vez analizados los datos expondremos si nuestros participantes consideran que en WhatsApp desarrollan habilidades sociales -y si esto puede estar relacionado con el aprendizaje cooperativo-.
  
4. *Reflexión sobre los procesos sociales:* además de participar de actividades en grupo, Crandall (1999) sostiene que, como parte del aprendizaje cooperativo, los aprendientes tienen que reflexionar sobre sus experiencias con los demás miembros del grupo: tomar conciencia sobre la interacción, las contribuciones

que cada participante ha hecho y las dificultades a las que han tenido que hacer frente. En el *plano de la investigación*, los participantes tienen la oportunidad de reflexionar con la investigadora acerca de sus contribuciones en el grupo de WhatsApp; a partir de estos datos expondremos sus reflexiones con respecto a los procesos sociales que se llevan a cabo en esta *app* (y también en el aula).

Finalmente, como beneficios del aprendizaje cooperativo, Crandall (1999: 233-235) subraya que este tipo de aprendizaje reduce la ansiedad, favorece la interacción, incrementa la motivación y también puede aumentar la autoestima de los aprendientes.

Además de la relación entre *mobile learning*, aprendizaje situado y aprendizaje cooperativo (Brazuelo y Gallego, 2011), en referencia específicamente al aprendizaje de una segunda lengua nos parece relevante explorar aquellos procesos y factores lingüísticos que, desde la literatura, se han relacionado con el aprendizaje. Más adelante, en el análisis de datos y posterior discusión, observaremos si las creencias de nuestros participantes son afines a las teorías y propuestas que referimos. En concreto, a efectos de esta investigación, abordamos las creencias de los aprendientes con respecto al aprendizaje en referencia a sus interacciones en WhatsApp (y, por lo tanto, nos situamos en un -potencial- contexto de aprendizaje *informal*).

### ***Affordances, input y output***

Además de los conceptos que hemos expuesto previamente desde la teoría sociocultural y la perspectiva ecológica (*mediación, affordances, agentividad, emergencia*), contrastamos a continuación tres propuestas que explican el proceso de adquisición/aprendizaje a partir de cómo conciben el *input*; concepto de particular relevancia en el contexto de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. En concreto, contrastamos la perspectiva ecológica, la innatista (teoría del *input*) y la interaccionista (*output*).



Tal y como hemos anticipado (§2.1.2), desde la *perspectiva ecológica* no se hace referencia al *input* en el aprendizaje de una lengua, sino que se entiende que la emergencia de una lengua depende de la interacción (Ellis, 2008; van Lier, 2004). Otras teorías, no obstante, como las *innatistas* o las *interaccionistas*, sí confieren más relevancia al *input*. Seguidamente procedemos a desarrollar el Modelo del monitor (como ejemplo de propuesta *innatista*) y la Hipótesis del output (*interaccionista*).

### ***Modelo del monitor***

Desde el *Modelo del monitor* (o *Hipótesis del input*), desarrollado en Krashen (1982, 1987, 1988) y Krashen y Terrell (1984) se considera que la adquisición de una lengua se desarrolla a partir de la exposición constante a un *input* comprensible. Este modelo consta de cinco hipótesis sobre la adquisición de una L2:

#### *Primera hipótesis: distinción entre adquisición y aprendizaje*

La primera de estas hipótesis establece la distinción (controvertida) entre adquisición y aprendizaje. A partir de esta dicotomía, Krashen (1982, 1987, 1988) afirma que en la *adquisición* los aprendientes no son conscientes de que están adquiriendo una L2. En cambio, el *aprendizaje* es consciente y se formula a través de reglas (de las que el aprendiente sí es consciente).

#### *Segunda hipótesis: orden natural*

Esta segunda hipótesis sostiene que los aprendientes tienden a adquirir ciertas estructuras antes que otras. En consecuencia, la adquisición de las estructuras gramaticales se desarrolla en un orden predecible.

#### *Tercera hipótesis: hipótesis del monitor*

De acuerdo con la tercera hipótesis de Krashen, la adquisición es la responsable de la fluidez del aprendiente, mientras que el aprendizaje (la competencia aprendida) cumple la función de «monitorizar» o «editar» los conocimientos adquiridos. Es decir, se produce aprendizaje cuando se aplican cambios sobre la

producción; y esto puede pasar antes o después de la producción. Así, esta hipótesis postula que las reglas formales (aprendizaje formal) solo juegan un papel limitado en las segundas lenguas. Además, a fin de que el «monitor» pueda editar los conocimientos adquiridos, el aprendiente debe disponer de tiempo (para pensar acerca de las reglas); debe prestar atención a la forma, y debe disponer de la regla gramatical (Krashen, 1987: 15-16).

*Cuarta hipótesis: hipótesis del input*

La cuarta hipótesis que plantea Krashen (1987) es la hipótesis del *input*, que se formula bajo la estructura  $i + I$ :

The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage  $i$  to stage  $i + I$  is that the acquirer understands input that contains  $i + I$ , where «understand» means that the acquirer is focussed on the meaning and not on the form of the message. We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is «a little beyond where we are now.

(Krashen, 1987: 21)

De acuerdo con Krashen (1987), el *input* ( $i$ ) que proporciona el profesor -en el aula- tiene que contener rasgos gramaticales que estén ligeramente por encima de la capacidad de comprensión actual del aprendiente ( $i + I$ ). Así, el mecanismo interno de procesamiento del lenguaje (LAD) actúa de forma subconsciente y asimila el *input* recibido (Dunn y Lantolf, 1998). Por tanto, Krashen sostiene que la adquisición es un proceso inconsciente y que resulta como consecuencia de la exposición al *input*.

A pesar de que, como refiere Lantolf (2000), algunos investigadores del ámbito del aprendizaje de segundas lenguas han intentado equiparar la metáfora del *input* de Krashen ( $i+I$ ) a la ZDP de Vygotsky, Dunn y Lantolf (1998) y Lantolf (2000/2004) ponen de relevancia las diferencias (inconmensurables) entre estos conceptos. Estas diferencias proceden tanto de los propios constructos ( $i+1$  y ZDP) como de los marcos teóricos en los que estos se sitúan (Dunn y Lantolf, 1998: 414).

La primera diferencia importante entre las propuestas de Vygotsky y de Krashen es que Vygotsky apuesta por la unidad entre aprendizaje-y-desarrollo (que implica que aquello que ya se ha aprendido pasa a ser el fundamento sobre el que se puede erigir nuevo conocimiento). En cambio, Krashen (1985), mediante su *primera hipótesis*, defiende una posición separatista (entre aprendizaje y desarrollo -entendiendo el desarrollo como *adquisición*-) (Dunn y Lantolf, 1998: 422): «learned competence does not become acquired competence. The real cause of language acquisition remains comprehensible input» (Krashen, 1985: 42-43).

Otra de las principales diferencias que destacan Dunn y Lantolf (1998) acerca de estas dos propuestas está relacionada con la *predictibilidad* (orden natural; segunda hipótesis de Krashen): mientras que Krashen considera que la evolución a través de los estadios de la interlengua es un proceso predecible, Vygotsky entiende que el futuro es incierto y que depende de las circunstancias de la interacción (culturales e históricas).

#### *Quinta hipótesis: Hipótesis del filtro afectivo*

Finalmente, la quinta hipótesis de Krashen, *affective filter hypothesis*, da cuenta de cómo los factores afectivos intervienen en el proceso de adquisición. El concepto de *filtro afectivo*, formulado por Dulay y Burt (1977), relaciona el éxito del aprendizaje con las variables afectivas (motivación, confianza y ansiedad):

The Affective Filter hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter -even if they understand the message, the input will not reach that part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter. They will be more open to the input, and it will strike «deeper». (...) The filter hypothesis explains why it is possible for an acquirer to obtain a great deal of

comprehensible input, and yet stop short (and sometimes well short) of the native speaker level (...). When this occurs, it is due to the affective filter.

(Krashen, 1987: 31)

### *Hipótesis del output: cuando el input no es suficiente*

Para los interaccionistas, el *input* es clave en el aprendizaje por varios motivos: por un lado, la interacción provee a los aprendientes del *input* que contiene la información que necesitan para adquirir la lengua meta (Ellis, 2008). Por otro lado, el *input* ofrece oportunidades para que el aprendiente experimente con la lengua y obtenga retroalimentación (lo que puede poner de relevancia los rasgos de la lengua meta que todavía no ha adquirido).

Según la hipótesis del *output* (Swain, 1985, 1993, 1995), al producir lenguaje (escrito u oral), «language acquisition may occur» (Swain, 1985). Las implicaciones del *output* en el aprendizaje pueden ser de distinta naturaleza<sup>35</sup>: siguiendo a Swain (1993, 1995) destacamos los cuatro papeles que puede desarrollar el *output* en el aprendizaje de una L2.

En primer lugar, el *output* puede servir como mera práctica y, de esta manera, mejorar la fluidez: «corresponds to our intuitions that one gains in fluency by using the language as frequently as possible» (Swain, 1993).

En segundo lugar, el *output* puede arrojar luz sobre el uso de la lengua meta (reflexión metalingüística), obligando al aprendiente a pasar del procesamiento semántico al sintáctico (Swain, 1993): tal y como explica Krashen (1982: 66), es frecuente que no utilicemos nuestros conocimientos sintácticos para comprender un mensaje; simplemente lo comprendemos a partir de combinar el léxico con la información extralingüística. En una línea similar, Gary y Gary (1981) afirman que en la comprensión -sobre todo, en los niveles más bajos- el aprendiente tiende a ignorar los factores lingüísticos, y

---

<sup>35</sup> A estas funciones del *output* Swain (1995) se refiere como *noticing*, *hypothesis-testing* y *reflective (metalinguistic)*.

se centra en la comprensión general del mensaje (sin prestar atención a la concordancia, a las distinciones de género y número, etc.). Ante este «vacío» o estas «carencias», el aprendiente puede adoptar tres posturas distintas: 1. ignorarlo; 2. buscar información lingüística a fin de consolidar sus conocimientos; 3. identificarlo y prestar atención a *input* relevante (Swain, 1994). En este último caso se establece un diálogo entre el *input* y el *output*, y es probable que el aprendiente procese y detecte *input* específico que dé respuesta a este vacío que ha detectado a partir de su producción. En el caso de que el aprendiente, no obstante, opte por ignorar este «vacío», es difícil que la interlengua del aprendiente se siga desarrollando.

En tercer lugar, el *output* le puede servir al aprendiente para comprobar una hipótesis («hypothesis-testing»); tal y como sucede en los casos en los que el aprendiente se pregunta «¿esto es correcto? ¿se puede decir así?» (Swain, 1993).

First, it is hypothesized that output promotes «noticing». That is to say, in producing the target language (vocally or subvocally) learners may notice a gap between what they want to say and what they *can* say, leading them to recognize what they do not know, or know only partially. In other words, under some circumstances, the activity of producing the target language may prompt second language learners to consciously recognize some of their linguistic problems; it may bring to their attention something they need to discover about their L2 (Swain, 1993). This may trigger cognitive processes which might generate linguistic knowledge that is new for learners, or which consolidate their existing knowledge.

(Swain, 1995: 126)

Finalmente, el *output* puede generar adquisición/aprendizaje en aquellos casos en los que el aprendiente recibe retroalimentación. La retroalimentación (en forma de confirmación, aclaraciones, o correcciones implícitas o explícitas) pueden favorecer que el aprendiente modifique o «reprocese» su *output*.

Tal y como hemos expuesto, la perspectiva interaccionista y la innatista conciben el *input* de manera diferente, y estas visiones ofrecen un interesante mosaico teórico. A la luz del análisis de los datos de nuestros participantes, nos proponemos -aunque como objetivo secundario de nuestra investigación- documentar qué papel le otorgan al *input* y a qué hipótesis son más próximos o afines.

#### **2.4. Conclusiones parciales**

Exponemos un marco teórico formado por dos ejes que se encuentran interrelacionados y cuyas fronteras son difusas y permeables: la psicología de la educación y la psicología social, y los relacionamos con los procesos de aprendizaje de segundas lenguas y los procesos sociales que se desarrollan en estos contextos.

Por un lado, desde la TSC y la perspectiva ecológica concebimos al aprendiente de ELE como un agente activo e implicado en el proceso de coconstrucción de significados. Desde su capacidad de agencia, el aprendiente puede encontrar *affordances* en su entorno, que le permiten autorregular su comportamiento y, asimismo, pueden dar lugar a la emergencia de la L2. En este contexto, destacamos la importancia de la mediación (que ha sido explorada y trasladada al aula de L2 a través de autores como Swain, 2000; Ohta, 2001; Lantolf 2003, Negueruela y Lantolf, 2006).

A efectos de este trabajo, ponemos el foco en la autorregulación de los procesos sociales: la relación del individuo con el grupo; la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia. Exploramos estos conceptos conjugando las aportaciones de la psicología de la educación con la psicología social, ámbito en el que encontramos múltiples definiciones de nuestro concepto objeto de estudio (algunas de las cuales definen el grupo a través de

los conceptos de *pertenencia e identidad*; Lewin, 1950/1988; Tajfel, 1972, 1978; Hogg y Abrams, 1988/1992).

Con nuestro marco teórico exploramos, también, la relación entre los grupos objeto de estudio (grupo-clase y grupo de WhatsApp) y el aprendizaje de ELE. En concreto, siguiendo a Werquin (2010), entendemos el aula como un espacio concebido para el aprendizaje formal, y lo contraponemos al tipo de aprendizaje que (nos preguntamos si) puede tener lugar en WhatsApp (informal). Nos proponemos explorar estos puntos a partir de las creencias de los participantes de nuestra investigación. Asimismo, abordamos el *mobile learning* y, siguiendo a Brazuelo y Gallego (2010), exploramos la relación que puede tener con el *aprendizaje situado* (Lave y Wenger, 1991/1995) y con el *aprendizaje cooperativo* (Crandall, 1999). Finalmente, articulamos alrededor del concepto de *input* tres propuestas que explican el aprendizaje de una segunda lengua adoptando perspectivas distintas: la ecológica, la innatista y la interaccionista.





# 3

## OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Tal y como hemos visto en el capítulo precedente, estudiar la *mediación* no es novedoso de por sí. El concepto que propone Vygotsky (1978) ha suscitado el interés de múltiples investigadores incluso décadas más tarde, y por su operatividad y rentabilidad este concepto se ha extrapolado a ámbitos distintos. Para los propósitos de nuestro trabajo hemos prestado especial atención a los estudios que han abordado el concepto de *mediación* en el aula de segundas lenguas. En este contexto encontramos trabajos que abordan la mediación desde el ámbito estrictamente lingüístico (por ejemplo, Swain, 2000; Lantolf y Thorne, 2006). En la literatura consultada, no obstante, no encontramos trabajos que examinen los procesos de *mediación* en la *coconstrucción de la identidad de grupo* y en el *sentimiento de pertenencia* y la repercusión que estos procesos pueden tener en el aprendizaje de segundas lenguas. Si bien tanto en

la psicología de la educación como en la psicología social se ha puesto de relevancia la importancia de los grupos, los conceptos que nos proponemos investigar en nuestro trabajo han recibido poca atención, lo que constituye un vacío. Nos aproximamos, pues, a un ámbito poco explorado.

Como investigadores, nuestros objetivos y preguntas de investigación son las herramientas que nos guían, a modo de brújula, en el territorio en el que nos adentramos. Atendiendo a estos objetivos que nos planteamos, la investigación cualitativa se revela como la metodología más apropiada. En los siguientes apartados y subapartados exponemos nuestros objetivos y preguntas de investigación.

### **3.1. Objetivos de investigación**

El objetivo sobre el que se fundamenta nuestra investigación es el de *definir la mediación e identificar los agentes y elementos mediadores implicados en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia de un grupo de aprendientes de ELE.*

Este macroobjetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Definir la mediación y determinar los tipos de procesos de mediación que observamos en el grupo de aprendientes de ELE objeto de estudio.
2. Definir la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia a partir de las creencias de aprendientes de ELE.
3. Determinar cuáles son los agentes y los elementos mediadores que intervienen en estos procesos.
4. Documentar las creencias de un grupo de aprendientes de ELE con respecto a los elementos mediadores que intervienen en sus procesos de aprendizaje.

### 3.2. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación permiten situar y delimitar nuestra investigación y, como explican Alvesson y Sandberg (2013), son un elemento clave en la investigación:

Research questions give the major input, frame the research and provide direction-setting to research studies and, thus, form a key element of the research process.

(Alvesson y Sandberg, 2013: 7)

Para los propósitos de nuestro trabajo partimos de la siguiente pregunta de investigación:

*Según el grupo de aprendientes de ELE objeto de estudio, ¿cuáles son los elementos mediadores que intervienen en la coconstrucción de la identidad de grupo de clase y el sentimiento de pertenencia?*

Esta pregunta, a su vez, se despliega en tres preguntas y en diferentes subpreguntas, cuyas respuestas conducen a la consecución de nuestros objetivos de investigación:

1. A la luz de las creencias de un grupo de aprendientes de ELE, ¿qué es la *mediación*?
  - 1.1. ¿En qué planos se desarrolla y qué formas puede adoptar?
    - 1.1.1. ¿Cuáles son los agentes implicados en los procesos de mediación?
    - 1.1.2. ¿Qué elementos mediadores identificamos en los procesos de mediación?
  - 1.2. ¿Qué elementos mediadores emergen en la verbalización de las creencias de un grupo de aprendientes de ELE?
    - 1.2.1. ¿Distintos participantes del mismo grupo utilizan los mismos elementos mediadores?
    - 1.2.2. ¿Para qué y en qué situaciones los utilizan?

- 1.2.3. ¿Podemos determinar si el uso de unos u otros elementos mediadores va en función del interlocutor?
  - 1.3. Según las creencias de un grupo de aprendientes de ELE, ¿se puede aprender español a través de elementos mediadores ajenos al aula de ELE?
    - 1.3.1. ¿Qué elementos mediadores relacionan los aprendientes de ELE con el aprendizaje?
    - 1.3.2. ¿De qué tipo de aprendizaje se trata? ¿Y qué creen aprender?
2. ¿Cómo definen la *identidad de grupo* los aprendientes de ELE objeto de estudio?
  - 2.1. De acuerdo con las creencias de un grupo de aprendientes de ELE, ¿qué elementos mediadores están relacionados con la identidad de grupo?
    - 2.1.1. ¿Cuáles de estos elementos dependen de la capacidad de agencia del alumno?
    - 2.1.2. ¿Y cuáles dependen de la capacidad de agencia del profesor?
  - 2.2. ¿En qué medida las definiciones que coconstruyen guardan relación con las definiciones que cada participante presenta en su entrevista en profundidad?
3. ¿Cómo entiende el *sentimiento de pertenencia* un grupo de aprendientes de ELE?
  - 3.1. ¿Qué elementos mediadores creen que están relacionados con el sentimiento de pertenencia?
    - 3.1.1. ¿Cuáles de estos elementos vienen gestionados exclusivamente por los alumnos?
    - 3.1.2. ¿Y cuáles vienen gestionados por el profesor?
  - 3.2. ¿Se observa alguna evolución en su sentimiento de pertenencia?

# 4

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Knowing what you want to find out  
leads inexorably to the question of  
*how* you will get that information.  
Miles y Huberman (1984: 42)

En este capítulo definimos nuestra metodología de investigación. A tal fin, exponemos, primero, los fundamentos de la investigación cualitativa (donde hacemos hincapié en la perspectiva etnográfica, el estudio de caso y la teoría fundamentada). Después, procedemos a definir el contexto de nuestro objeto de estudio y los entornos en los que este se desarrolla. Asimismo, presentamos a los participantes y a la investigadora, y mostramos el diseño de la investigación así como los instrumentos y la metodología que hemos seguido en la elicitación y análisis de datos.

### ***4.1. Investigación cualitativa***

Las preguntas y objetivos de investigación que nos planteamos nos llevan a abordar la *coconstrucción de la identidad de grupo-clase* y

el *sentimiento de pertenencia* desde una mirada ecológica, adoptando una perspectiva émica (a partir de las creencias de los aprendientes). Asimismo, y como hemos anticipado, al tratarse de una investigación de carácter exploratorio, la metodología cualitativa es la que más adecuada nos resulta (Creswell y Poth, 2018).

Empleamos la metodología cualitativa a fin de escuchar las historias de nuestros participantes y darles voz. Como resultado, en la investigación cualitativa se minimiza la relación de poder entre el investigador y los participantes (Creswell y Poth, 2018). Desde el punto de vista metodológico, la investigación *cualitativa* permite arrojar luz sobre aquellas áreas a las que los métodos estadísticos no pueden acceder: comportamientos, historias, movimiento sociales o relaciones interactivas (Strauss y Corbin, 1990: 17)<sup>36</sup>. A tal fin, la investigación cualitativa se vale de múltiples instrumentos de investigación y de prácticas interpretativas que permiten comprender el objeto de estudio en profundidad:

Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials -case study, personal experience, introspection, life story, interviews, artifacts, and cultural texts and productions, along with observational, historical, interactional, and visual texts -that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives. Accordingly, qualitative researchers deploy a wide range of interconnected interpretive practices, hoping always to get a better understanding of the subject matter at hand. It is understood, however, that each practice makes the world visible in a different way. Hence there is frequently a commitment to using more than one interpretive practice in any study.

(Denzin y Lincoln, 2011: 4)

Tal y como explican Denzin y Lincoln (2011) es común que en los estudios de corte cualitativo se emplee más de una práctica

---

<sup>36</sup> Dörnyei (2007/2016: 25) argumenta que la distinción entre la metodología cuantitativa y cualitativa no es tan clara como puede parecer a simple vista, y sostiene que las metodologías *QUAN* y *QUAL* no son extremos, sino que forman un *continuum*.

interpretativa. A efectos de esta investigación, nos aproximamos a los datos desde diferentes perspectivas distintas: en primer lugar, dibujamos un mapa de nuestro objeto de estudio a través de técnicas propias de la etnografía; por otro, profundizamos en nuestros propósitos de investigación a partir de tres estudios de caso y, finalmente, analizamos los datos a través de la teoría fundamentada. A continuación procedemos a presentar cada una de las perspectivas que empleamos en nuestra investigación.

#### **4.1.1. Perspectiva etnográfica**

Los estudios etnográficos de Malinowski en las islas Trobiand (Melanesia) suponen una revolución de la antropología social. A través del método de recogida de datos de la *observación participativa* (o *participante*), Malinowski se sumerge en la cultura de los argonautas del Pacífico occidental a fin de captar su punto de vista, «su posición ante la vida, su visión de su mundo» (Malinowski, 1922/1973: 42). Desde entonces, la etnografía se propone realizar una aproximación empírica al estudio del otro, atendiendo al contexto en el que se desarrollan los fenómenos observados (Aliagas, 2011). Por su versatilidad, la etnografía no ha quedado restringida al ámbito de la antropología, sino que se ha empleado en diferentes disciplinas, tales como la psicología, la lingüística, o la educación.

Para acceder a las creencias del grupo, se pueden llevar a cabo observaciones -participantes y no participantes-, que ofrecen datos empíricos y de primera mano. La observación se lleva a cabo, por lo tanto, sobre el terreno. Es por esto por lo que Agar (1996) y Spradley (1979) afirman que la etnografía consiste en «*field work*»; o sea, trabajo de campo. En el proceso de recogida de datos, el investigador debe evitar la manipulación de las variables de estudio (de aquí el carácter naturalista de este tipo de investigación).

Con los datos recogidos, la etnografía procura identificar las relaciones de causa-consecuencia que determinan el comportamiento y las creencias del grupo objeto de estudio en su

entorno natural (Watson-Gegeo, 1988). Al respecto, conviene señalar que, a pesar de que el etnógrafo busca descubrir relaciones causales, «evita, normalmente, asumir constructos o relaciones *a priori*» (Goetz y LeCompte, 1988: 33).

La perspectiva etnográfica es exigente y requiere de un alto nivel de compromiso por parte del investigador: la recolección de datos es un proceso lento, prolongado en el tiempo (Creswell y Poth, 2018), e implica muchas horas en el seno de la cultura que el etnógrafo se propone estudiar, observando las prácticas de estas personas y analizando los múltiples datos que recaba a fin de determinar lo que es propio y característico del grupo que estudia. Además, la etnografía es microscópica (Geertz, 1973): esto se debe a que el antropólogo analiza sus interpretaciones a la luz de detalles extremadamente pequeños.

El nuestro, sin embargo, no es un trabajo plenamente etnográfico: atendiendo a la clasificación de Green y Bloome (2004) entendemos que el que aquí presentamos es un trabajo de perspectiva etnográfica, ya que está orientado al estudio de un aspecto concreto (la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia en un grupo de aprendientes de ELE), relacionado con prácticas sociales cotidianas (una conversación de WhatsApp y un curso intensivo de ELE). No es una investigación etnográfica porque carece de la observación participante, y este es uno de los elementos clave de las investigaciones etnográficas (Goetz y LeCompte, 1988): así, en este trabajo no hemos realizado una observación directa de las clases de español (aunque sí «observamos» su conversación de WhatsApp).

#### **4.1.2. Estudio de caso**

El estudio de caso es un tipo de diseño de investigación muy común en los estudios cualitativos del ámbito de la educación (Gall, Gall y Borg, 2003: 433), y puede definirse a partir del proceso mediante el que se desarrolla la investigación, la unidad de análisis (el caso) o el producto final (Merriam, 1998: 34). Sin embargo, la mayoría de



definiciones de *estudio de caso* se centran en el objeto de análisis (Duff, 2008: 22).

Entre los investigadores de educación, destacamos la definición de Creswell (1998), quien define el *estudio de caso* a través de la unidad de análisis objeto de estudio:

A case study is an exploration of a «bounded system» or a case (or multiple cases) over time through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information rich in context.

(Creswell, 1998: 61)

En la misma línea que Creswell (1998), Flyvbjerg (2011) afirma que el factor determinante en el estudio de caso es la *unidad de estudio individual*; unidad que queda determinada a partir de sus propios límites (Ragin, 1992). En consecuencia, según Flyvbjerg (2011:301), «if you choose to do a case study, you are therefore not so much making a methodological choice as a choice of what is to be studied». Esto nos remite a una de las principales diferencias entre los *estudios de caso* y la *etnografía*, que precisamente redundan en el objeto de estudio. Así, mientras que el estudio de caso se centra en los comportamientos y atributos de los individuos (en nuestro caso, aprendientes), a la etnografía le interesa comprender e interpretar los comportamientos y valores de un grupo social, poniendo especial énfasis en la base *cultural* de estos comportamientos (Duff, 2008: 34)<sup>37</sup>.

Los estudios de caso permiten llevar a cabo un análisis muy minucioso y, en consecuencia, de estos análisis se pueden obtener descripciones muy ricas que incluyen referencias familiares, datos sobre la educación previa, y otros aspectos de interés; algo que, como señala Duff (2008), no resulta factible cuando se pretende

---

<sup>37</sup> Duff (2008: 43) argumenta que puede resultar confusa la distinción entre etnografía y estudio de caso porque los estudios etnográficos constituyen un tipo concreto de estudio de caso antropológico, en el que el «caso» se define como un grupo cultural o una comunidad. Además, no es extraño que los etnógrafos trabajen con uno o varios participantes «focales», lo que da lugar a un estudio de caso dentro de un estudio de caso más amplio.

estudiar a un gran número de personas. No obstante, el estudio de caso también presenta algunos inconvenientes, y uno de estos inconvenientes es su *transferabilidad* o *generalización*. Algunos autores, como Merriam (1998), defienden que en la particularidad del caso recae su riqueza, y que por este motivo no es relevante buscar una generalización. En una línea similar, Stake (2010: 439) explica que «the search for particularity [in a case, or a biography] competes with the search for generalizability». Sin embargo, en su trabajo, Stake (2010: 445) establece una diferencia entre los casos *intrínsecos* y los *instrumentales*. Como veremos a continuación, los casos instrumentales sí son compatibles con la generalización:

- *Casos intrínsecos*: el investigador quiere comprender un caso en concreto, y no porque este caso en particular represente una solución a un problema o porque sea representativo de un fenómeno, sino porque suscita interés por sus peculiaridades. Así, al documentar un caso intrínseco no se busca la comprensión de un fenómeno o constructo genérico.
- *Casos de estudio instrumental*: si el caso es de interés secundario, el investigador busca comprender un fenómeno del que este caso es representativo. Así, a través del estudio de un caso en concreto, el investigador puede arrojar luz sobre el fenómeno que le interesa dilucidar.

Además de la generalización, Duff (2008) menciona otras desventajas con respecto al estudio de caso. A efectos de nuestro trabajo, nos vamos a concentrar en tres:

- (1) *Complejidad de las descripciones exhaustivas*: a pesar de que un análisis holístico y en profundidad puede ser uno de los puntos fuertes del estudio de caso, la cantidad de datos que se genera puede ser abrumadora. En consecuencia, el investigador debe lograr un equilibrio entre la profundidad del análisis de datos y las implicaciones teóricas que emergen del análisis.

(2) *Falta de objetividad*: a causa de las ideas preconcebidas sobre el objeto de estudio, es posible que el investigador sea poco objetivo, lo que podría sesgar la investigación. Asimismo, es posible que el investigador se identifique en exceso con los participantes y que acabe perdiendo la perspectiva. De hecho, algunos autores consideran que el investigador es el «instrumento de investigación» principal (Merriam, 1998), ya que selecciona a los participantes, lleva a cabo las entrevistas, filtra y analiza los datos, e imprime una interpretación en los resultados. Al respecto, Duff (2008) señala que esta crítica no solo puede ir dirigida a los estudios de caso, sino que también puede ir orientada hacia otras formas de investigación cualitativa. Y, en cualquier caso, la autora argumenta que en la mayoría de investigaciones cualitativas postestructuralistas se acepta la subjetividad: «they see it as an inevitable engagement with the world in which meanings and realities are constructed (not just discovered) and in which the researcher is very much present» (Duff, 2008: 56).

Tras haber descrito la etnografía y el estudio de caso, procedemos a exponer la teoría fundamentada, cuyas técnicas empleamos en el procesamiento y en el análisis de los datos de nuestra investigación.

#### **4.1.3. Teoría fundamentada**

Strauss y Corbin (1990) definen la teoría fundamentada (*grounded theory*) del siguiente modo:

A grounded theory is one that is inductively derived from the study of the phenomenon it represents. That is, it is discovered, developed and provisionally verified through systematic data collection and analysis of data pertaining to that phenomenon. Therefore, data collection, analysis, and theory stand in reciprocal relationship with each other. One does not begin with a theory, then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge.

(Strauss y Corbin, 1990: 23)

De esta manera, la teoría fundamentada se propone proveer al investigador con los procedimientos teóricos necesarios a fin de que pueda crear teoría (y no solo «comprobarla») de forma rigurosa y, asimismo, procura ayudar al investigador a superar el sesgo de la investigación. A partir de lo expuesto, Strauss y Corbin (1990: 57) explican que los procesos analíticos de la teoría fundamentada buscan aportar el fundamento necesario para que la teoría pueda plasmar de una manera rigurosa la realidad que representa:

Provide the grounding, build the density, and develop the sensitivity and integration needed to generate a rich, tightly woven, explanatory theory that closely approximates the reality it represents.

(Strauss y Corbin, 1990: 57)

Para ello, la teoría fundamentada propone, en primer lugar, un sistema de codificación, entendiendo la codificación como aquel conjunto de operaciones encaminado a segmentar, conceptualizar y reorganizar los datos (Strauss y Corbin, 1990: 57). En concreto, esta teoría propone tres formas de codificación: la codificación abierta (*open-coding*), la codificación en ejes (*axial coding*) y la codificación selectiva (*selective coding*). Si bien los tres procedimientos de codificación son igual de válidos, nos concentramos en el sistema de codificación abierta porque es el que empleamos en nuestra investigación.

Hay diferentes maneras de llevar a cabo el proceso de codificación abierto: se puede realizar a través de la codificación de cada línea - lo que es muy exhaustivo- o a través de la codificación de frases o párrafos. Tanto en un caso como en el otro, durante el proceso de lectura de cada una de estas unidades, el investigador asigna «nombres» (*códigos*) a los fenómenos que va observando. Nos referimos a cada uno de los códigos conceptuales que el investigador atribuye a los acontecimientos o eventos que observa en su corpus como *conceptos*.

A fin de codificar estos conceptos, se pueden seguir dos tipos de procedimientos: (i) comparaciones y (ii) preguntas. Las

comparaciones consisten en contrastar los conceptos que emergen del corpus para determinar si son similares o diferentes. De hecho, este procedimiento es tan habitual en la teoría fundamentada que, tal y como explican Strauss y Corbin (1990: 63), «grounded theory is often referred to in the literature as “the constant comparative method of analysis”». El segundo procedimiento, en cambio, consiste en formular preguntas que faciliten relaciones entre los conceptos del corpus. En el proceso de conceptualización (es decir, en el proceso de etiquetar los conceptos que emergen de los datos) es frecuente que aparezcan decenas de conceptos. Con el objetivo de reducir estas unidades con las que el investigador va a trabajar, la teoría fundamentada propone la clasificación de estos conceptos -según si son similares o diferentes- en *categorías*. Por tanto, los conceptos se subsumen en categorías.

Una vez expuestas las perspectivas desde las que nos aproximamos a nuestros datos pasamos a describir el contexto del que estos proceden.

#### ***4.2. Contexto del grupo objeto de estudio***

Los datos que presentamos proceden de un grupo de estudiantes de un programa de posgrado (*Master in Business Administration, MBA*) que se realiza en Barcelona (España). Los estudiantes del MBA son chicos que tienen alrededor de 30 años, y que vienen de diferentes países; por lo tanto, conforman un mosaico joven y multicultural.

Dado que el programa de MBA se imparte en inglés, todos los estudiantes deben acreditar que disponen de un nivel C1.2 en esta lengua<sup>38</sup>. El español, en cambio, no es una lengua requerida por el MBA. Sin embargo, la universidad ofrece un curso intensivo de español durante dos semanas, que se desarrolla la segunda quincena del mes de agosto en Barcelona. En este curso se imparten 60 horas

---

<sup>38</sup> A su vez, esta es la lengua de intercambio entre los estudiantes.

lectivas en diez días, y se ofrecen clases desde el nivel A1.1. hasta el nivel B2.2. del MCER.

Los estudiantes que optan por realizar este curso -no supone ningún coste y es voluntario- tienen que hacer un test de nivel (oral y escrito) y, en función de los resultados obtenidos, la coordinación del programa de español asigna a cada alumno una clase adecuada a su nivel. En los niveles 1-3 (los niveles más bajos) se cubren contenidos de español *general*; sin embargo, en los niveles 4-12 se dan clases de español para fines específicos (*español de los negocios*). En estas clases -igual que en el programa del MBA- los estudiantes trabajan en pequeños grupos a partir del método del caso (adaptado a su nivel de ELE).

A pesar de que el curso de español va principalmente dirigido a los estudiantes de MBA, también las parejas de los estudiantes son bienvenidas y pueden realizar el curso sin coste alguno. Sin embargo, el perfil de las parejas es mucho menos homogéneo que el de los estudiantes del MBA; no solamente desde el punto de vista de formación académica, sino también en lo que se refiere a su bagaje lingüístico: algunas de estas parejas no tienen conocimientos de inglés ni de español -lo que les puede suponer dificultades en la comunicación con sus compañeros del aula de ELE-.

En el curso intensivo también se aceptan a estudiantes del segundo curso del MBA. Si bien estos estudiantes representan un porcentaje muy reducido sobre el total, pueden tener un impacto en el grupo, puesto que son «veteranos»: conocen tanto la universidad como la ciudad, y saben gestionar diferentes trámites (NIE, padrón, alquiler de piso, etc.).

El curso de español de BSP se imparte de lunes a sábado, desde las 10 de la mañana hasta las 18:30h (con algunas pausas). Así, cada profesor pasa seis horas al día con su grupo. Durante esas 60 horas, se cubren los contenidos de dos módulos de BSP (dos niveles) y el último día del programa los estudiantes realizan un examen escrito y uno oral. El programa de español (BSP) pone énfasis en la

interacción oral, que supone un 70% de la nota final. A la parte escrita (gramática y vocabulario), de menor importancia, le corresponde el 30% restante. Para muchos de los estudiantes (salvo para los de segundo curso) este es el primer examen que hacen en esta universidad y, por este motivo, suelen estar un poco ansiosos (*test anxiety*, Horwitz *et al.*, 1986).

El examen marca el final del curso intensivo de español, pero durante el curso académico los estudiantes pueden continuar estudiando esta lengua. La primera semana de septiembre, justo antes de que dé comienzo el curso de español extensivo (en un horario menos intensivo), los estudiantes reciben los resultados del curso de español a través de internet. Los grupos se reorganizan en función de los resultados del examen: a los estudiantes que suspenden el examen se les recomienda que repitan ese nivel. Los que han aprobado pueden pasar al nivel siguiente, y aquellos que han obtenido una nota muy alta (más de 90%) pueden saltar un nivel. A pesar de que la mayoría sí continúa con las clases, algunos estudiantes prefieren concentrarse exclusivamente en el programa de MBA y dejan de estudiar español durante unos meses.

En este contexto tan específico, identificamos algunas palabras que utilizan los participantes de nuestra investigación y que están relacionadas con el funcionamiento de la universidad:

- *Promoción (Year)*: los alumnos que pertenecen a la misma promoción y que se gradúan el mismo año (280 estudiantes).
- *Sección (Section)*: cada promoción está organizada en cuatro secciones (cuatro clases de 70 estudiantes).
- *Equipo (Team)*: los estudiantes de cada clase están organizados en pequeños equipos de trabajo (siete estudiantes), con quienes hacen algunas tareas y proyectos.

- *BSP (Business Spanish Program)*: curso de español, tanto el intensivo como el extensivo -o regular- (clases de entre 5 y 22 personas).

Una vez descrito el contexto en el que surge y se inscribe el grupo que nos proponemos estudiar, procedemos a exponer cómo son los entornos en los que se desarrolla el grupo.

### **4.3. Entornos en los que se desarrolla el grupo**

En el caso del presente trabajo de investigación, el entorno físico (la universidad donde se imparte el curso de español) es el lugar que une a los miembros del grupo: la mayor parte de las relaciones se empieza a formar en clase -en el aula-, que es el espacio en el que los estudiantes pasan más de seis horas al día juntos. De hecho, los participantes del estudio -los miembros del grupo- refieren en varias ocasiones en la importancia de la cantidad de tiempo que pasaron juntos durante el curso de español.

A pesar de que Alcover de la Hera (1999/2017) se refiere al *entorno cultural* como «las variables culturales del lugar en el que las personas *viven*», en este trabajo entendemos el *entorno cultural* como las variables referentes a la cultura del lugar en el que las personas *conviven*; esto es, la universidad -y, más en particular, el aula de español-. Por tanto, aquí tienen cabida algunas cuestiones pedagógicas propias del programa de español (normas, actividades, horarios). En este trabajo, además de algunos datos específicos del programa (organización por niveles, estructura del curso, número de horas lectivas, descripción de las aulas y espacios comunes), abordamos las prácticas pedagógicas a partir de las creencias de los participantes de este estudio (*perspectiva émica*, Harris, 1976). Los participantes, a través de sus creencias, revelan cómo son sus profesores, describen algunas de las actividades que se realizan en el curso intensivo, y mencionan otros aspectos que les parecen



relevantes con respecto al grupo (sobre todo, en referencia a las dinámicas de grupo y en términos de interacción).

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 encuentros sean sincrónicos). En este espacio (distinto al del aula) se crea un nuevo entorno cultural en el que, aunque de manera virtual, los participantes *conviven*. Una de las principales características del grupo de WhatsApp es la inexistencia de horarios: mientras la clase de español tiene unos horarios explícitos (principio, pausas, final), WhatsApp está permanentemente activo, y es el usuario quien decide cuándo participa. En esta misma línea, mientras que la interacción en el aula de español es sincrónica, la idiosincrasia de WhatsApp permite que la interacción sea sincrónica o asincrónica: los participantes eligen cómo interactúan y en qué lapso de tiempo.

Finalmente, en el contexto que describimos (un grupo de estudiantes de MBA, desconocidos, que acaban de llegar a Barcelona) nos preguntamos si sienten una particular necesidad de relación (*relatedness*; Deci y Ryan, 1986, 2002). Este fenómeno se ha abordado desde diferentes perspectivas, tales como la evolucionista, el intercambio social, la evaluación social y la psicodinámica (Alcover de la Hera, 1999/2017). A pesar de sus diferencias, la perspectiva evolucionista, la evaluación social y la psicodinámica tienen un punto en común: ante el estrés, inseguridades o ansiedad, el individuo tiende a buscar apoyo en un grupo (Forsyth, 1990). Las diferencias entre estas perspectivas emergen en lo que se refiere a lo que el grupo ofrece o significa para estos individuos: mientras que desde la perspectiva evolucionista se considera que el grupo facilita la adaptación al medio (por ejemplo, a través de la cooperación), la perspectiva de la evaluación social enfatiza el papel del grupo como «marco de referencia» (Alcover de la Hera, 1999/2017: 110). Por tanto, parece que el grupo puede cumplir diferentes funciones en esta situación. Sin embargo, nos interesa escuchar a los participantes y entender

qué significa para ellos, cómo es su sentimiento de pertenencia hacia el grupo-clase y cuáles son los elementos mediadores que intervienen en la coconstrucción de la identidad social.

#### **4.4. Participantes**

Nuestros participantes son la pieza clave de este trabajo: nos aproximamos a su *grupo*, a sus comportamientos y a su conversación de WhatsApp a partir de sus creencias y, por lo tanto, el testimonio de cada uno de ellos ha tenido un impacto muy significativo en los datos con los que hemos trabajado y, por extensión, en el resultado final. Cada uno de los participantes (a través de un cuestionario y de sus intervenciones en diversos *focus groups*) ha dejado su huella en estas páginas. No obstante, hay tres participantes -tres estudios de caso- a los que se les ha dado más espacio y cuyos pensamientos han tenido un mayor impacto en este trabajo de investigación: Aakash, Julie y Yamal (más adelante comentaremos cómo y por qué fueron seleccionados).

A diferencia de aquellas investigaciones en las que se busca -de forma proactiva- a una población determinada que pueda representar a cierta comunidad, mantenga hábitos determinados o cumpla características concretas, en el caso de este trabajo no se ha elaborado una selección de informantes como tal. La selección de participantes emergió de la observación de unos procesos sociales que habían tenido lugar en el aula de ELE y que también se habían trasladado a WhatsApp.

Para los propósitos de nuestro trabajo, meses después de que finalizara el curso intensivo de ELE (una vez obtenido el visto bueno por parte de la universidad donde estudian el MBA nuestros participantes) contactamos con los alumnos a través de correo electrónico. Así, invitamos a formar parte de la investigación a todo el *grupo-clase*; es decir, a los 20 estudiantes del curso intensivo de ELE. Del total, dos de ellos optaron por no participar en los *focus groups* ni responder al cuestionario distribuido (alegando problemas

de disponibilidad), y una tercera participante, Sakura, quedó excluida por dos motivos:

- i. A pesar de que había asistido al curso de ELE, no lo había hecho en calidad de «estudiante de MBA», sino como «pareja de un estudiante del programa de MBA».
- ii. Mientras que todos los estudiantes del programa del MBA debían demostrar sus conocimientos de inglés (que debían ser de nivel C1.2 del MCER), ella -al no ser estudiante del programa de MBA- había quedado exenta de este requisito. En consecuencia, y aunque sí pudo responder al cuestionario (con la ayuda del diccionario y con algunas aclaraciones por parte de la investigadora) determinamos que no podía participar en el resto de la investigación -que se condujo en inglés- porque su nivel en esta lengua era muy básico.

La participación de los estudiantes fue completamente altruista, y no se remuneró su colaboración. Cabe señalar, no obstante, que los participantes habían sido alumnos de la investigadora de este trabajo. Por tanto, es posible que, en parte, su decisión de participar en este estudio viniera promovida por la relación que tenían (o habían tenido) con ella.

Además de describir el contexto (el curso intensivo de español), los entornos en los que se desarrolla el grupo, y a los participantes, consideramos oportuno describir la conversación de WhatsApp de la que participan. Nos ocupamos de esto a continuación.

#### ***4.5. Conversación de WhatsApp: BSP Chicos 1d***

Si bien en esta investigación son de especial relevancia las creencias de los participantes sobre el grupo de WhatsApp, en los siguientes subapartados contextualizamos el origen de este grupo digital, el por qué del nombre y, asimismo, describimos algunos aspectos cuantitativos que nos pareen de interés. Cabe señalar que en esta conversación los participantes se intercambian algunas imágenes. No obstante, a efectos de nuestro análisis no las tendremos en

consideración, puesto que no disponemos de ellas. Solo hacemos alusión a una imagen en concreto que sí nos ceden nuestros participantes.

En los próximos subapartados, cubrimos los siguientes puntos referentes al grupo BSP Chicos 1d (WhatsApp):

- origen del grupo de WhatsApp
- nombre del grupo
- *emojis*
- distribución del inglés y del español
- intervenciones y capital verbal de los participantes
- distribución temporal de las intervenciones en WhatsApp

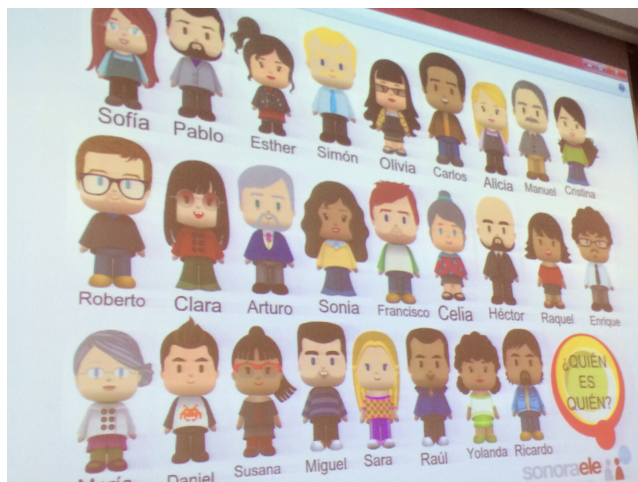
#### ***4.5.1. Origen del grupo de WhatsApp***

El 27 de agosto, el tercer día de curso intensivo de ELE, los estudiantes del nivel A1.1. del MCER habían trabajado en clase la descripción: vocabulario de la ropa, colores, concordancias de género y número, verbos *ser*, *tener*, *llevar*. Las cuatro profesoras que impartían el nivel inicial (grupos 1a, 1b, 1c y 1d), de forma proactiva, buscaban momentos para hablar de los contenidos que trabajaban en el aula. Procuraban ir al mismo ritmo y compartían los recursos que les habían dado buenos resultados o que habían gustado a sus estudiantes.

En una de las pausas, entre sesión y sesión, entró en el aula del grupo 1d la profesora Begoña. Se acercó a la mesa del profesor, donde la profesora-investigadora estaba revisando los contenidos de la próxima sesión, y le habló de una imagen en la que aparecían muchas personas dibujadas y vestidas con diferentes tipos de ropa. Desde el ordenador del profesor, la profesora Begoña entró en Internet y accedió a la imagen. Le sugirió a la profesora-investigadora que la descargase y la proyectase en el aula. Ella había utilizado esa imagen para jugar al *Quién es quién* con sus estudiantes (grupo 1c) y, como le había funcionado, le propuso a la

investigadora-profesora que hiciera esa misma actividad con su grupo.

Para concluir la última sesión (16:45h -18:00h), y siguiendo la recomendación de la profesora Begoña, la investigadora-profesora proyectó la imagen y jugaron al *Quién es quién* (en plenaria); actividad que, en marco de la gamificación, se considera «juego serio» (Sailer, Hense, Mayr y Mandl, 2017; Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011; Yongwen, Johnson, Moore, Brewer, Takayama, 2013).



*Imagen 1, procedente del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d. «Personitas o Little people»<sup>39</sup>*

En clase, con los estudiantes, la profesora-investigadora se había referido a esta imagen como «personitas» o «little people». Ese día, la profesora-investigadora terminó la clase indicando a los estudiantes del grupo 1d que tenían que aprender el vocabulario que habían trabajado. A raíz de esta indicación, algunos de los estudiantes sacaron fotos de la imagen proyectada con sus móviles. Todavía estaban en el aula cuando Yaad y Yamal propusieron crear

---

<sup>39</sup> Esta imagen es la única fotografía que tenemos disponible, a efectos de este trabajo, del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d.

un grupo de WhatsApp para difundir la imagen. A las 17:48 h., Yaad creó el grupo BSP Chicos 1d.

#### 4.5.2. Nombre del grupo

En los dos *focus groups* conducidos en esta investigación, empezamos formulando la misma pregunta: «¿por qué el grupo de WhatsApp se llama BSP Chicos 1d?»:

(1)

**INV:** [...] the first thing I would like you to discuss is the name of your BSP WhatsApp group | which | from what I know | is BSP chicos |||

**Aakash:** *sí | sí* |||

**INV:** *sí? vale* | I would like [to know] why is it called like this ||

**Ingrid:** who's starting?

**Amil:** I'll start || it started as something different | right?  
BSP:: or was it:: ?

**Chris:** the same

**Ingrid:** no | the same |||

**Haruto:** no | it started from:: chicos | no?

**Amil:** I mean:: those are the::

**Haruto:** the few words that we'd learned::  
*((everybody laughs))*

**Mike:** and it sounded cool | no? «chicos::» «hola | chicas»  
|| «hola | chicos::»

**Amil:** yeah | I think it's one of the first things we learned...so:: «chicos | chicas::»

**Ingrid:** yeah | so I think it's mix gender to be cultural and catchy:: *((laughs))*

**Mike:** yeah | **I think the first thing that you:: you:: do when you start a WhatsApp group with strangers is like |you know? || the co:: what's a cool name?**

**Chris:** [yeah

**Mike:** and that] **sounded cool** || that's my:: ehm:: perception |||

**INV:** so you guys consider it was a cool name?

**Aakash:** **I think it was just the first word we knew** |||  
*((everybody laughs))*

**Mike:** «chicos::»

**INV:** before «hola»?

**Aakash:** okay | second word after «hola» |||

**Ingrid:** ((*laughs*))  
**Aakash:** and BSP because no one knew each other | and so we needed to identify:: so:: BSP ||  
**Omid:** and then like 1d:: I think it was:: ||| or c:: or b::?  
**Aakash:** yeah | *BSP chicos*:: whatever the letter was  
**Ingrid:** 1d  
**Aakash:** yeah  
**INV:** and:: why not:: ehm:: just in English | like «BSP guys»?  
**Haruto:** ehm:: no:: ((*laughs*))  
**Chris:** because:: I mean | like:: like Mike said | you know? || the name has to be somewhat cool | I guess ||and:: at the same time you try to relate it:: to like:: wha-wha-what you try to com-combine in the group || therefore | it just made sense | right? we were all there to about:: er:: learn some-some ehm:: Spanish and:: ehm::  
**INV:** okay  
**Chris:** therefore | *chicos* | I guess ||  
**Amil:** and I think it's probably like:: **your word in commencement when entering to class was also like «hola chicos y chicas»,** probably something like that || so everybody was like «okay | BSP chicos»

*Focus group A, 25 de mayo 2016, 19'20"-21'28"*

Como los participantes del *focus group A* relatan, el nombre de este grupo de WhatsApp está relacionado con tres factores:

- *BSP*, que es el programa de español que cursaban y en el que se conocieron. De acuerdo con Aakash, este programa les permite «to identify», y esto nos remite al concepto de *identidad*;
- *1d*, que era la clase que les había sido asignada;
- *chicos*, que hace referencia a una de las primeras palabras que aprendieron en el aula. Esta palabra les remite directamente, pues, a una vivencia de aula y, concretamente, una vivencia rutinaria: según recuerdan, la profesora solía entrar en clase diciendo «hola chicos y chicas». Esta palabra («chicos») la mantienen en español porque suena *cool*. En inglés, en cambio,

no creen que suene tan *cool*. Además, de acuerdo con Christopher, esa palabra está relacionada con el propósito que les unía: aprender español.

En el *focus group B*, tal y como hemos anticipado, se formuló la misma pregunta:

(2)

**INV:** so:: the first thing I would like to know is the name of the group from your:: BSP WhatsApp:: is:: BSP chicos:: and:: I would like to know:: why is it called like this?

**Yamal:** I don't know::

**Tarik:** ha! well | BSP is for BSP

**Yamal:** you said *chicos* was the plural for women and men | right?

**David:** yeah

**Yaad:** [that's true

**Julie:** yeah

**Josh:** yeah | yeah]

**Tarik:** yes | that's true ||

**Tarik:** BSP because we're all in BSP:: and chicos:: it's like one of the:: first things that we::

**Yaad:** it's slang! it's one of the [first slang words::

**Julie:** yeah:: yeah:: that we learned::]

**Yamal:** wait | and then:: 1d? because we were all 1d | right?

**Julie:** yeah | yeah

**Yamal:** awesome | *muy fácil* | we:: we:: don't think that much |||

((*everybody laughs*))

**Tarik:** we were:: we were:: too:: very | very excited when we started::

**INV:** **but where did you guys learn the word 'chicos'?**

**Everybody:** **from you!**

**David:** yeah

**INV:** oh | from me?

((*everybody laughs*))

**Josh:** **you would usually start the class with «hi chicos»:: or:: something like that |||**

**Yamal:** chicos:: chicas:: and if it's both | chicos |||

**Julie:** yeah |||

**INV:** did I say that?

**Everybody:** yeah |||

**Yamal:** just like *padre* | *madre* and *padres* |||



**INV:** and that was one of the first things that we learned:: together?  
**Everybody:** mhm | yeah

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 20'00"- 21'04"*

De nuevo vemos que, según los participantes del *focus group B*, en el nombre de este grupo de WhatsApp confluyen tres factores: BSP, *Id*, *chicos*. Tal y como habían explicado los participantes del *Focus group A*, BSP alude al nombre del programa en el que se habían conocido; *Id* hace referencia a la clase que les había sido asignada; y *chicos* les remite a una vivencia de aula rutinaria (como explica Josh, «we would usually start the class with “hi, *chicos*”»), y esto, a su vez, es consistente con lo que había explicado Amil en el *Focus group A*). En el *focus group B*, sin embargo, no se incide en la importancia de que el nombre sea *cool*; en cambio, para los participantes de este *Focus group B* parece que el principal motivo por el que *chicos* está en español es porque se trata de una palabra que solía decir la profesora al empezar la clase (en su lengua meta). Desde el concepto de la polifonía (Bakhtin, 1990/1981), entendemos que en esta palabra se escucha la voz de la profesora.

### 4.5.3. *Emojis*

Un rasgo característico del lenguaje en los chats y en las aplicaciones de mensajería instantánea (como WhatsApp) es el uso de emoticonos y *emojis*. En varios estudios se han analizado los usos y significados de los *emojis* (Novak, Smailovic, Sluban, Mozetic, 2015; Kralj, Smailovic, Sluban, Mozetic, 2015; Barbieri, Ballesteros, Saggion, 2016), y aunque a efectos de este trabajo no nos proponemos profundizar en los *emojis*, sí consideramos conveniente dar cuenta de los que aparecen en la conversación de WhatsApp objeto de estudio. De este modo, obtenemos una fotografía más completa del tipo de interacciones que se registran en WhatsApp y, asimismo, atendemos a la dimensión multimodal característica de esta aplicación. Sin embargo, en lo que al significado de los *emojis* se refiere, nos proponemos describirlo únicamente a partir de las creencias y reflexiones de los

participantes entrevistados; sin pretender anticipar o interpretar qué pueden significar.

En la siguiente tabla, exponemos los *emojis* que aparecen en la conversación de WhatsApp del grupo BSP Chicos 1d y su frecuencia. En la conversación aparecen 37 emojis, lo que significa que la ratio entre *emojis* y palabras es de 1:46. El más frecuente de los emojis es el símbolo del pulgar hacia arriba: 👍, que aparece nueve veces. Los menos frecuentes son 😜 y 😂, que registran una única aparición cada uno.

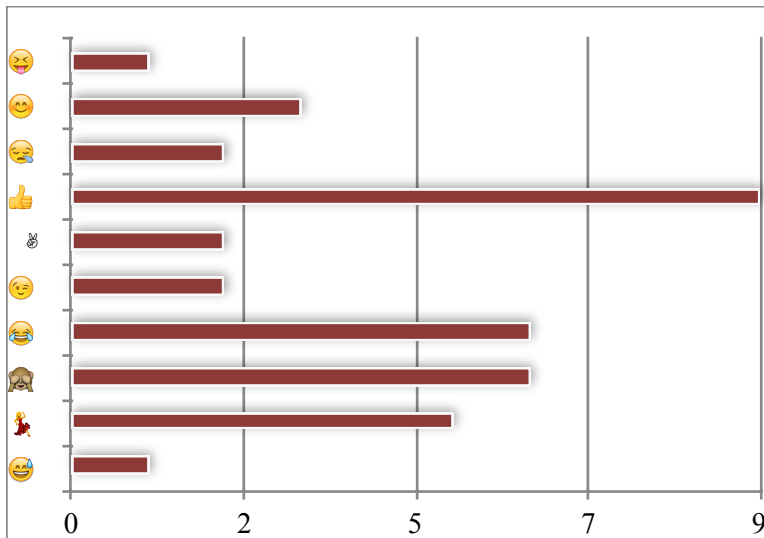


Gráfico 1. Frecuencia de aparición de cada uno de los emojis en la conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d.

#### 4.5.4. Distribución del inglés y el español

A pesar de que el nombre del grupo de WhatsApp contiene una palabra en español («chicos»), la conversación se desarrolla principalmente en inglés (95%), y el español representa un 5% del total de la conversación. Esto significa que, en la conversación de WhatsApp, 1.616 palabras son en inglés; y 80, en español.

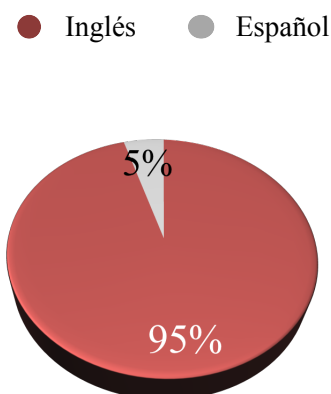


Gráfico 2. Distribución del inglés y el español en la conversación BSP Chicos 1d.

En el momento en el que se inicia el grupo de WhatsApp, los estudiantes están empezando a asistir a clases de español (su lengua meta) y son principiantes (A1.1 del MCER). El inglés, en cambio, es una lengua requerida para cursar el MBA en esta universidad: se exige a los estudiantes un nivel C1.2 del MCER a fin de que puedan seguir las clases (que se imparten en inglés) y hacer las tareas y los exámenes (también en inglés). Así, el inglés funciona como lengua de intercambio entre ellos: para algunos, el inglés es su L1 (este es el caso de Josh, por ejemplo, que es estadounidense); sin embargo, para la mayoría de los estudiantes el inglés es una L2. Dado que los participantes del programa de BSP se sienten más cómodos hablando en inglés (lengua en la que tienen un nivel superior al C1.2) que en español, parece comprensible que la conversación de WhatsApp se conduzca en esta lengua, y no en una en la que tienen unos conocimientos más limitados (español).

#### ***4.5.5. Intervenciones y capital verbal***

En el siguiente gráfico de dispersión (gráfico 3) se muestra el comportamiento verbal de los participantes del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d.

Como se puede observar, Yamal es el participante que más intervenciones suma (36 en total), a pesar de que es Ingrid quien tiene más capital verbal (337 palabras). Las intervenciones de Ingrid en WhatsApp son más extensas, mientras que las de Yamal son más frecuentes, pero más breves. Hay varios participantes poco activos en este grupo: Sakura, por ejemplo, hace una única intervención, y su capital verbal es 0 porque interviene con un *emoji* (que no hemos computado como palabra). Natalie, Sora, David, Amil y Haruto intervienen menos de diez veces, y ninguno de ellos produce más de 30 palabras.

Del gráfico se desprenden comportamientos muy dispares en WhatsApp: por ejemplo, William realiza tres intervenciones, y con estas tres intervenciones produce 122 palabras. Esto significa que con tres intervenciones, William produce más capital verbal que Christopher en sus 26 intervenciones (cuyo capital verbal es de 61).

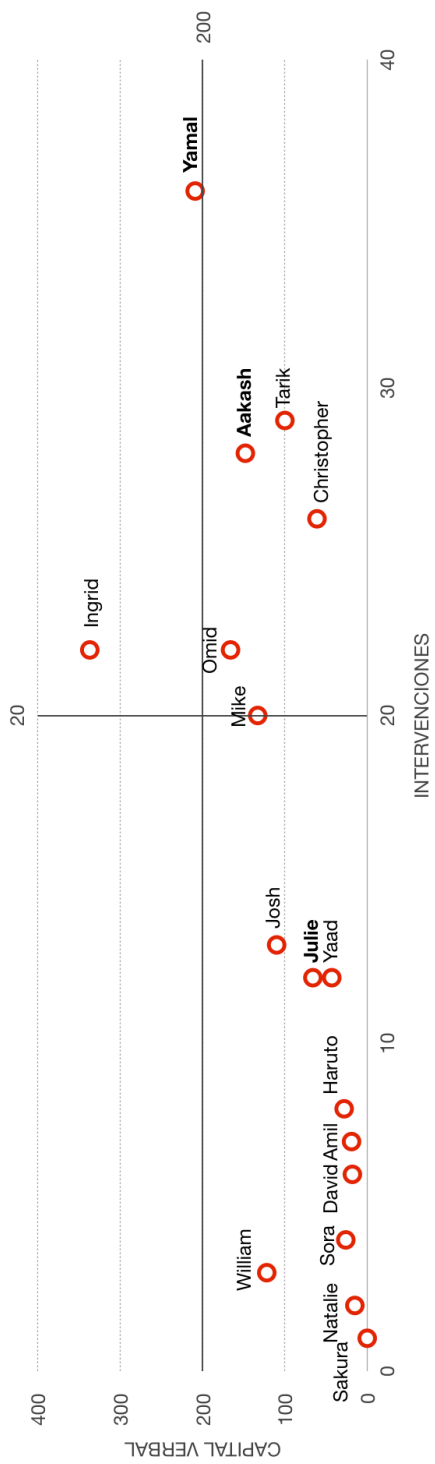


Gráfico 3. Capital verbal y número de intervenciones de los participantes del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d.

#### 4.5.6. Distribución temporal de las intervenciones

A fin de reflejar la evolución y el dinamismo del grupo de WhatsApp, hemos computado el número de intervenciones que llevan a cabo los participantes. A efectos de este trabajo, hemos computado como «intervenciones» cada uno de los mensajes que envían los participantes (esto es, cada vez que pulsamos «enter» en sus móviles), independientemente de que se trate de mensajes de texto, imágenes (fotos) o *emojis*. En total, registramos 255 intervenciones:

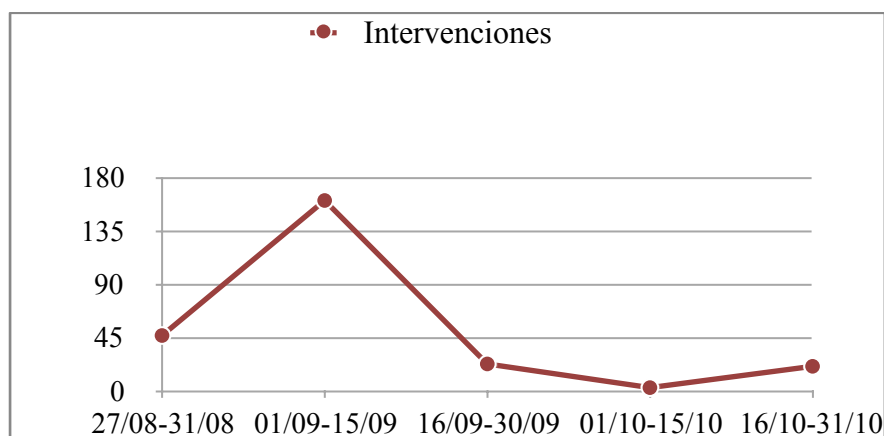


Gráfico 4. Distribución de las intervenciones en el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d a lo largo del tiempo.

Como se desprende de la tabla expuesta, entre el 27 de agosto y el 15 de septiembre es cuando más intervenciones se acumulan en el grupo de WhatsApp. La actividad del grupo de WhatsApp parece ir relacionada con la situación-acción que compartían en ese momento: el curso intensivo de BSP (en concreto, el curso empezó el 21 de agosto de 2015 y terminó el 4 de septiembre de 2015). Una vez finalizado el curso, en WhatsApp se registra un especial pico de actividad el 9 de septiembre (21 mensajes), lo que coincide con el momento en el que los estudiantes reciben el correo electrónico con las notas del curso intensivo y, asimismo, se les informa del grupo que les ha sido asignado.

#### 4.6. Tres estudios de caso: Aakash, Julie y Yamal

Tal y como hemos anticipado, a Aakash, a Julie y a Yamal les hemos dado más espacio que a los demás participantes de esta investigación. Escogimos a estos tres participantes por diferentes motivos, relacionados con las actitudes que vimos en ellos en WhatsApp, en el *focus group* y en el curso de ELE:

##### *En WhatsApp*

Por un lado, son tres participantes activos en el grupo de WhatsApp (*gráfico 2*), y los tres emplean el español en sus intervenciones en esta *app*. Dado que se trata de un grupo de WhatsApp que emerge en una clase de ELE, nos preguntamos si el uso del español en esta *app* puede estar relacionado con la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia.

##### *En el focus group*

Por otro lado, los tres participantes se mostraron muy proactivos en el *focus group*: Aakash (como participante del *focus group A*) y Yamal (como participante del B) quisieron añadir más información sobre el tema objeto de estudio -incluso cuando la investigadora ya daba el *focus group* por finalizado-. Por tanto, entendemos que se sienten comprometidos con la investigación y que les apetece compartir sus ideas con la investigadora. Esto hace que sean candidatos óptimos para el estudio de caso (que supone dos entrevistas más en profundidad).

(3)

**INV:** fine | and to finish with | | I also asked you guys what makes you answer to certain comments but not to others | and it was not related to how the person is perceived as influential | and:: if it's a request | and you're going to help | you do it regardless of who said it::

**Ingrid:** mhm ((*nods*))

**Mike:** if it can add value:: you will ||

**INV:** mhm ||| and you also spoke about if the group was large | maybe some people are less active | but you

still need to be there and be part of the group ||  
 have we missed anything? is there anything else  
 that you guys think that we should:: take into  
 account?

**Chris:** no | I think we've produced much more than I  
 could've expected!

**Everybody:** ((laughs))

**Mike:** I agree |||

**INV:** Sí?

**Aakash:** yeah | **just:: one:: one more point** |||

*Focus group A, 25 de mayo 2016, 51'22"-52'00"*

En el siguiente ejemplo (2), vemos en Yamal un comportamiento muy similar al de Aakash en el *focus group A*:

(4)

**INV:** so:: this would be it || I don't know if maybe you'd  
 like to add something | I don't know if we may  
 have missed something:: is there anything you  
 want to add regarding:: the BSP WhatsApp group,  
 influential people or any other concepts you think  
 we should discuss together?

**Yamal:** ehmm:: **maybe about professor** || **I could see that  
 also** |||

*Focus group B, 26 de mayo, 49'56"*

Julie, por su parte, en el *focus group* muestra actitudes y creencias distintas a las de algunos de sus compañeros (sobre todo, con respecto al papel del profesor, pero también en cuanto a la importancia de la interacción entre compañeros en la coconstrucción de la identidad de grupo). En consecuencia, entendemos que a través de Julie podemos obtener una perspectiva diferente de nuestro objeto de estudio.

### *En el curso de ELE (BSP)*

Tanto Aakash como Julie y Yamal aprueban el curso intensivo de español. Sin embargo, cuando el curso finaliza cada uno toma un



camino diferente: Julie deja de estudiar español; Aakash obtiene una nota muy alta en el examen (superior al 90%) y, aunque tiene la opción de pasar de nivel de español, decide dejar de estudiar español durante cuatro meses; Yamal, en cambio, continúa estudiando español durante el primer curso del MBA. En el segundo curso del MBA, Aakash y Yamal dejan de estudiar español, mientras que Julie se reincorpora al programa de BSP.

Una vez presentado el contexto y a los participantes, en el siguiente apartado incluimos algunas reflexiones acerca del rol y de la identidad de la investigadora en el presente trabajo.

#### **4.7. Investigadora**

En el contexto de este trabajo de investigación, la investigadora se presentó dos veces a los participantes: primero, en agosto de 2015, como profesora de español. Después, en mayo de 2016 -unos meses más tarde- como investigadora. Por tanto, «llegó a la presencia» de sus participantes en dos ocasiones.

Cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. Les interesará su status socioeconómico general, su concepción de sí mismo, la actitud que tiene hacia ellos, su competencia, su integridad, etc. Aunque parte de esta información parece ser buscada como un fin en sí, hay por lo general razones muy prácticas para adquirirla. La información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos esperan de él.

(Goffman, 1959/1987: 13)

Siguiendo a Goffman, cabe entender que los participantes hicieron dos veces el ejercicio de preguntarse qué esperaba la investigadora-profesora de ellos y, a su vez, recibieron información muy diferente sobre ella, en tanto que profesora e investigadora. La investigadora, a su vez, también les conoció dos veces: como estudiantes y como participantes. La segunda vez que los conoció -como investigadora; y ellos, como participantes-, sin embargo, ya tenía una imagen

formada de cada uno de ellos: había pasado 60 horas en clase con los participantes (aprendientes), se habían intercambiado correos electrónicos, y a algunos de ellos los había visto por los pasillos del campus durante los meses siguientes, una vez concluido el curso intensivo. Ellos, a su vez, también tenían una imagen formada de la investigadora.

Uno de los puntos clave de esta investigación consiste en separar la *voz de la investigadora* de la *voz de la profesora*. Separar una voz de la otra -es decir, tomar conciencia de los dos roles que conviven en la misma persona- no resultó una tarea fácil. Algo que ayudó a escindir el rol de profesora del de investigadora fue la lengua: si bien como profesora, en clase, les hablaba en español (lengua meta), como investigadora utilizaba el inglés (lengua de intercambio). Aun así, nos cuestionamos cómo han vivido esta distinción (profesora *vs.* investigadora) los participantes de esta investigación. Es decir, ¿cómo han vivido que su profesora, al dejar de darles clase, les invitase -como investigadora- a participar de su tesis? ¿La seguían viendo como su profesora? ¿Hasta qué punto y de qué manera esto podía condicionar sus respuestas? A pesar de no poder dar respuesta a estas preguntas, las documentamos como parte del ejercicio de introspección.

Metodológicamente, en el presente trabajo hemos abordado este desdoblamiento de identidades distinguiendo entre el *plano experiencial* y el *plano de la investigación*, aunque en algunos momentos no es fácil mantener estos planos separados. Tanto en las entrevistas en profundidad como en el *focus group*, algunos de los participantes se refieren a la investigadora como profesora (por ejemplo, aluden a cómo ella -profesora- solía empezar las clases). En esos momentos, los participantes no ven a la investigadora (a pesar de que la dinámica de la entrevista o el *focus group*) poco tiene que ver con la dinámica de la clase de ELE, sino que reconocen a la que había sido su profesora del curso intensivo de español (durante 60 horas). A fin de ilustrarlo, exponemos el siguiente fragmento:

(5)

- Yamal:** you said *chicos* was the plural for women and men  
| right?  
**David:** yeah  
**Yaad:** [that's true  
**Julie:** yeah

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 43'23''*

El doble rol (profesora-investigadora) ha tenido, asimismo, algunas implicaciones en la investigación:

- a) *Acceso a los datos*: antes de llevar a cabo este trabajo, la investigadora ya conocía al grupo objeto de estudio. Probablemente esto le facilitó el acceso a los datos<sup>40</sup>.
- b) *Confianza*: entre los participantes y la investigadora había suficiente confianza como para que los participantes llegaran a cederle la conversación del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d y le hablaran de asuntos personales, tales como su sentimiento de pertenencia al grupo.
- c) *Conocimientos compartidos*: el hecho de que investigadora y participantes compartieran conocimientos con respecto a la universidad y el programa de español facilitó la comunicación.
- d) *Observadora-participante*: durante las 60 horas en que la investigadora y los participantes coincidieron en el aula de ELE (profesora-alumnos) esta investigación no estaba todavía diseñada. Por tanto, la investigadora no desempeñó el rol de investigadora-participante y no tomó notas de campo ni escribió un diario; datos que habrían podido complementar la perspectiva émica (de los alumnos).
- e) *Sesgo*: tal y como expondremos más adelante, coincidimos con Cambra *et al.* (2000) en que la investigadora participa de la coconstrucción de significados, y es difícil determinar hasta qué punto condiciona (o no) la investigación. La triangulación de datos, la devolución y revisión de la información con los

---

<sup>40</sup> El acceso al grupo objeto de estudio es una de las dificultades propias de la investigación etnográfica (Dörnyei, 2007/2016).

participantes y el análisis mediante la teoría fundamentada, no obstante, pueden mitigar estos efectos.

Tras haber descrito el rol de la investigadora (y las tensiones a las que se ve sometido), seguidamente nos disponemos a exponer los instrumentos de elicitación de datos que empleamos en esta investigación.

#### ***4.8. Diseño de la investigación: procesos e instrumentos de elicitación de datos***

En esta investigación trabajamos con instrumentos complementarios a fin de obtener una perspectiva amplia sobre el tema objeto de estudio. En concreto, los instrumentos que empleamos en esta investigación los siguientes:

- a. Conversación espontánea de WhatsApp (cedida por los participantes)*
- b. Focus groups*
  - b.1. Focus group A
  - b.2. Focus group B
- c. Primeras entrevistas en profundidad*
  - c.1. Aakash
  - c.2. Julie
  - c.3. Yamal
- d. Segundas entrevistas en profundidad (con stimulated recall)*
  - d.1. Aakash
  - d.2. Julie
  - d.3. Yamal
- e. Constelaciones conceptuales*

En la siguiente tabla recogemos los instrumentos de recogida de datos empleados en nuestra investigación:

2015-2016	2016 (mayo)	2016 (junio)	2017 (mayo)
	<i>Estudio piloto (5 participantes)</i>		
Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d (20 participantes)	Cuestionario (17 participantes)		Segundas entrevistas: Aakash, Julie y Yamal.
	<i>Focus group A</i> (6 participantes) (30 minutos)	Primeras entrevistas: Aakash, Julie y Yamal  (20 minutos cada entrevista)	Constelaciones conceptuales (durante la entrevista)
	<i>Focus group B</i> (6 participantes) (30 minutos)		(45 minutos cada entrevista)

Tabla 3. Instrumentos de recogida de datos<sup>41</sup>.

A continuación pasamos a describir en mayor profundidad cada uno de estos instrumentos y el proceso que seguimos en la elicitación de los datos.

En primer lugar, comentaremos el *estudio piloto*. Este estudio lo condujimos antes de la recogida de datos, a fin de comprobar la claridad del cuestionario y hacer una primera aproximación al tipo de respuestas que podríamos llegar a obtener. Asimismo, planteamos un *focus group* para explorar, también, el tipo de reflexiones que podían aportar los participantes.

<sup>41</sup> Tal y como hemos indicado previamente, el grupo-clase está formado por veinte participantes (los mismos veinte participantes que conforman el grupo de WhatsApp). Sin embargo, a efectos de este trabajo presentamos datos de 17 de ellos.

### **4.8.1. Estudio piloto**

La primera dificultad que encontramos al organizar el estudio piloto fue la selección de participantes: el principal interés del grupo de estudiantes sobre los que versa este trabajo es su relación; su vínculo. Además, nos cuestionábamos cómo sería la interacción (en el plano de la investigación) con los participantes ahora que nos moveríamos en un plano distinto; es decir, no como alumnos-profesora, sino como participantes-investigadora. Sin embargo, éramos conscientes de que no podíamos seleccionar para el estudio piloto a participantes entre los que existiera el mismo vínculo que el que nos proponíamos investigar y que, además, hubiesen mantenido con la investigadora la relación alumnos-profesora: era inviable. Atendiendo a esta salvedad, en mayo de 2016 seleccionamos a cinco participantes del programa de BSP que, además de ser estudiantes del MBA de esa universidad, habían asistido al curso intensivo del verano. En consecuencia, a pesar de las diferencias ya mencionadas con respecto a los participantes de esta investigación, su contexto y su perfil socioacadémico era muy similar al de los participantes del estudio.

Seleccionamos a cinco participantes del nivel inicial (es decir, el mismo nivel que habían cursado los participantes de la investigación) y les contactamos a través de un correo electrónico en el que les proponíamos participar de una investigación «sobre los grupos de clase y los grupos de WhatsApp». Los cinco participantes aceptaron, y les convocamos para que respondieran un cuestionario (i.e., pilotaje del cuestionario) unos días más tarde. En el aula donde les recibimos habíamos dispuesto botellines de agua, bolígrafos y una copia del cuestionario y del consentimiento informado<sup>42</sup> de recogida de datos para cada participante -imprimida en color, a doble cara-.

Cuando los participantes entraron en el aula, les agradecemos su interés por la investigación que estábamos conduciendo y les indicamos que podíamos responder a cualquier pregunta que les

---

<sup>42</sup> §Anejo V; en §4.11. ampliamos información acerca de las consideraciones éticas que hemos tenido en cuenta en esta investigación.

surgiese mientras completaban el cuestionario. Además, les pedimos que indicaran todo lo que considerasen que podía interpretarse de diferentes maneras o que no estaba suficientemente claro. Todos ellos respondieron el cuestionario en algo menos de 10 minutos (tiempo que nos pareció adecuado), y la retroalimentación del cuestionario fue positiva. Las únicas dudas que nos trasladaron los participantes del estudio piloto estaban relacionadas con el apartado III del cuestionario y, concretamente, con las preguntas 7-10 (que son aquellas con las que pretendíamos analizar el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d; es decir, preguntas que los participantes del estudio piloto no podían responder). En consecuencia, les indicamos que si en su clase de español tenían un grupo de WhatsApp, podían contestar a esas preguntas haciendo referencia a ese grupo.

Tras haber recogido los cuestionarios, procedimos a un primer análisis y elaboramos una lista de preguntas -semiestructurada- que queríamos plantear a los participantes del estudio piloto en un *focus group*. De nuevo, éramos conscientes de que el contenido del *focus group* del estudio piloto sería distinto al de la investigación, pero lo tomamos como oportunidad para anticipar posibles dificultades, comprobar si los estudiantes se sentían cómodos interactuando de esa manera y, a la vez, reflexionar acerca del papel de investigadora.

El 23 de mayo de 2016, una semana después de haber administrado el cuestionario, convocamos de nuevo a los seis participantes a una sesión de *focus group*. Nos reunimos a las 18h, después de las clases, en una de las aulas de la universidad. Antes de que llegaran los participantes del estudio piloto, dispusimos siete sillas en círculo, y en las seis sillas que ocuparían ellos dejamos algunos bombones a modo de agradecimiento. En esta ocasión, nos limitamos a grabar el *focus group* con una grabadora de audio (prescindimos de la cámara de vídeo).

Todos los participantes del estudio piloto se conocían (algunos de ellos formaban parte de la misma sección, habían coincidido en cenas fuera de la universidad, se habían visto por los pasillos), y la

interacción entre ellos fluyó sin dificultades. Como investigadores, participamos del *focus group* formulando algunas preguntas, moderando las intervenciones y tomando notas de lo que decían y de aspectos que parecían relevantes. En este trabajo, no obstante, no recogemos los datos obtenidos en ese estudio, a pesar de que, como hemos indicado, de este estudio piloto obtuvimos información relevante para nuestra investigación: comprobación del tiempo necesario para cumplimentar los cuestionarios y validación de instrumentos de recogida de datos. Tras haber pilotado nuestros instrumentos, pasamos a preparar la recogida de datos con los participantes de la presente investigación.

#### **4.8.2. Investigación**

A continuación, centrándonos en el ámbito de la investigación que nos atañe, pasamos a describir los instrumentos de elicitación de datos que empleamos: cuestionarios, *focus groups*, entrevistas en profundidad y constelaciones semánticas.

##### **4.8.2.1. Cuestionario**

El primero de los instrumentos de investigación que empleamos en esta investigación es el cuestionario (§Anejo IV) que los participantes cumplimentaron a la vez que el consentimiento informado (§Anejo V).

A fin de recabar los datos necesarios para nuestra investigación, organizamos diferentes reuniones: en la primera, se distribuyeron los cuestionarios y las autorizaciones; en la segunda, se llevaron a cabo los *focus groups*. Sin embargo, y dado que no resultaba posible reunir a todos los participantes a la vez, se tuvieron que celebrar múltiples «primeras reuniones». Así, mediante una plataforma virtual ([www.doodle.com](http://www.doodle.com)), se elaboró una encuesta para establecer la fecha de las primeras reuniones, y se determinaron dos fechas entre las que los participantes podían escoger. No obstante, tampoco así conseguimos reunir a todos los participantes, de modo que se celebraron hasta cinco primeras reuniones (todas ellas previas a los



*focus groups*). Tres de esas primeras reuniones se celebraron en salas de la institución donde estudiaban los participantes. En estas salas se disponía de diferentes recursos tecnológicos, de modo que se podía proyectar un PowerPoint en el que se presentaba, a grandes rasgos, el objetivo de esta investigación.

Una de las reuniones, en cambio, fue menos formal (en un espacio exterior de la institución, en el que hay varias mesas y sillas donde los estudiantes pueden comer, pero también estudiar o conversar). Decidimos llevar a cabo esta reunión en el exterior porque dos de los participantes solían pasar mucho tiempo en ese espacio; probablemente se sentían cómodos allí. Además, a estos dos participantes les habían surgido compromisos de último minuto que les habían impedido asistir a las reuniones previas. ¿Quizás sentían cierta «aversión» a participar de este estudio de tipo académico? Con la sustitución de un espacio cerrado (sala de reuniones) por uno abierto y menos formal pretendimos que los participantes se sintieran más cómodos y menos intimidados.

Otra de las reuniones se celebró en una cafetería situada en el centro de Barcelona. En este caso, y puesto que la participante (Sakura) no estaba cursando el MBA, no frecuentaba la institución donde se celebraron las demás entrevistas. La participante estaba dispuesta a contestar el cuestionario, pero no quería desplazarse hasta la institución académica. Como alternativa, se buscó un lugar próximo a su domicilio y al que le resultaba fácil llegar. Tal y como hemos anticipado, Sakura hablaba inglés con dificultades, y requirió de mucha ayuda por parte de la investigadora a fin de poder responder al cuestionario.

La última de las reuniones se celebró en la institución académica en la que los estudiantes cursan el MBA, pero en un edificio distinto. En este caso ya no se trataba de una reunión con un estudiante, sino con un exestudiante. El participante en cuestión (William) había realizado el curso intensivo de español a principios de su segundo curso de MBA (esto es, un año más tarde que los demás participantes), y le contactamos para formar parte en la

investigación cuando él ya se había graduado y había regresado a su país de origen por motivos laborales. Aun así, tenía programada una visita a Barcelona y varias reuniones en la institución académica donde había obtenido su MBA. Por este motivo, pudo responder al cuestionario y firmar la autorización de forma presencial. El participante disponía de poco tiempo y, de forma proactiva, fue él quien propuso una reunión en un salón acristalado y de amplios butacones de la institución, explicando que ese lugar quedaba próximo a su despacho y que, de este modo, no perdería tiempo en desplazamientos.

En las cinco reuniones, e independientemente del *setting*, se siguió el mismo planteamiento:

1. *Saludos y fórmulas de cortesía*: se trata de estudiantes con los que la investigadora había pasado por lo menos 60 horas en dos semanas (con algunos de ellos -aquellos que habían continuado estudiando español y asistiendo a sus clases-, incluso más). No obstante, había estudiantes con los que apenas había vuelto a coincidir. El reencuentro (más allá de la estricta cordialidad y de los formalismos), también removía emociones a las dos partes (profesora-investigadora, por un lado; estudiantes, por otro), y durante los primeros minutos de la reunión se dio espacio a comentar cómo habían ido esos últimos meses.
2. *Presentación del proyecto de investigación*. En este punto se pusieron algunos ejemplos de investigaciones similares llevadas a cabo por la investigadora, se enfatizó que los datos serían completamente anónimos, se justificó por qué resultaba interesante aquel grupo en concreto y se solicitó el acceso a la conversación de grupo de WhatsApp. Cabe señalar que solicitar el acceso a la conversación no era una tarea fácil. Leer su conversación significaba entrar en su universo (en tanto que estudiantes), del que la profesora-investigadora había quedado

excluida desde un inicio<sup>43</sup>. Es por esto por lo que, cuando en la primera reunión se solicitó el permiso para acceder a la conversación, se produjo un silencio incómodo. Dado que hacía tiempo que la conversación no se mantenía activa y los participantes no recordaban de qué habían hablado en ese chat, algunos de ellos se mostraron inquietos por lo que podía salir a la luz. En esa primera reunión, los participantes mostraron su disponibilidad y sus ganas de participar, pero pusieron una condición: poder releer la conversación antes de enviarla a la investigadora, y eliminar, en el caso de que lo estimaran oportuno, aquellos contenidos que no quisieran que se divulgaran. En oposición a este dato, es relevante indicar que en las otras reuniones ninguno de los participantes mostró objeción alguna a que la investigadora accediera a la conversación de WhatsApp.

3. *Tiempo para firmar la autorización y realizar el cuestionario.* Mientras los participantes respondían los cuestionarios, la investigadora podía responder sus dudas.
4. *Agradecimiento por la participación y despedida.* Este punto marcaba el cierre del encuentro, y era importante que los participantes se sintieran cuidados y apreciados en todo momento. Así, la investigadora se despedía de ellos, los acompañaba hasta la puerta y les agradecía su tiempo y su interés.

Dado que los participantes de este estudio tiene una disponibilidad horaria muy limitada, convenía escoger herramientas especialmente rentables. Los cuestionarios aportan una gran cantidad de información (tanto cuantitativa como cualitativa) en poco tiempo, y es por esto por lo que se consideró que podían ser un recurso útil para esta investigación. Como señala Dörnyei (2003: 9), los

---

<sup>43</sup> Valga recalcar que la profesora-investigadora nunca participó en la conversación de WhatsApp objeto de estudio y que tampoco figuraba como participante en la conversación mencionada.

cuestionarios son muy eficientes desde el punto de vista de costes.

Siguiendo la clasificación de Dörnyei (2003), hay dos tipos de cuestionarios:

- (a) *Interview schedules*; empleados en encuestas de opinión en las que un entrevistador formula las preguntas y toma nota de las respuestas del entrevistado;
- (b) *Self-administered pencil-and-paper questionnaires*; donde el entrevistado responde por escrito a una batería de preguntas.

El cuestionario utilizado en esta tesis doctoral pertenece al segundo grupo, ya que lo respondían los participantes (de forma individual), aunque la entrevistadora se encontraba disponible, en la sala, para responder a preguntas potenciales.

El cuestionario está integrado por preguntas de diferente tipología, y todas ellas van encaminadas a intentar dar respuesta a las preguntas de investigación. De acuerdo con Dörnyei (2003; 2007/2016), las preguntas del cuestionario pueden clasificarse en diferentes categorías:

- (a) *Factual questions*, también llamadas «preguntas de clasificación» o «descriptores de sujetos», que se utilizan para obtener información sobre quiénes son los sujetos. Normalmente hacen referencia a características demográficas (edad, género, lugar de residencia, estado civil, estado socioeconómico, nivel de educación, religión, profesión y otras cuestiones que pueden ser relevantes (§Anejo IV, parte I).
- (b) *Behavioral questions*, que informan acerca de lo que hacen o han hecho los participantes; suelen hacer referencia a estilos de vida y de hábitos. En el campo de el aprendizaje de segundas lenguas, Dörnyei (2003; 2007/2016) señala que es común que indaguen sobre la frecuencia con la que emplean ciertas estrategias de aprendizaje (§Anejo IV, partes II, III y IV).

(c) *Attitudinal questions*, que incluyen *actitudes, opiniones, creencias, intereses y valores* (Dörnyei, 2003: 8<sup>44</sup>); que a efectos de esta investigación entendemos como *BAK* (§Anejo IV, partes II, III y IV).

En contraposición a las ventajas expuestas con respecto a los datos que se pueden obtener mediante los cuestionarios, Dörnyei (2003) también señala algunos inconvenientes que hemos tenido en cuenta en la elaboración del cuestionario empleado: los participantes no suelen tener ganas de dedicarle demasiado tiempo, de modo que las preguntas tienen que ser simples. En consecuencia, los cuestionarios no pueden ofrecer respuestas de tipo personal y detallado (cosa que sí ofrecen, en cambio, otros instrumentos de investigación; por ejemplo, las entrevistas en profundidad).

Incluso cuando se opta por incluir preguntas breves, hay quienes dejan algunas preguntas sin responder (por aburrimiento, porque no las comprenden, porque no les gustan), o que cometen errores al responderlas (i.e.: no recuerdan algunos datos, o malinterpretan la pregunta). Asimismo, se procuró que el formato de las preguntas fuera sencillo y que su extensión no superase las cuatro páginas para que no conllevase demasiado tiempo y los participantes no se sintieran abrumados.

Con respecto al formato de las preguntas del cuestionario, la mayoría de ellas son de tipo cerrado. Tomamos esta decisión teniendo especialmente en cuenta las limitaciones propias de los cuestionarios previamente mencionadas y, asimismo, porque se consideraba que mediante otros de los instrumentos empleados en esta tesis doctoral se podrían obtener datos de corte cualitativo (entrevistas en profundidad y dos *focus groups*), lo que podría mitigar las carencias que observásemos en el cuestionario.

Como resultado, el cuestionario elaborado para esta tesis doctoral se ajusta a las características propias de un cuestionario profesional que define Dörnyei (2007/2016):

---

<sup>44</sup> Se mantiene la cursiva del texto original.

Most professional questionnaires are primarily made up of ‘closed-ended’ items, which do not require the respondents to produce any free writing; instead, respondents are to choose one of the given alternatives (regardless of whether their preferred answer is among them). [...] Having said that, most questionnaires do contain certain partially open-ended items, and these will be summarized after an overview of the most common closed-ended item formats.

(Dörnyei, 2007/2016: 105)

La mayoría de las preguntas del cuestionario es de tipo cerrado, y aunque estas se formularon de tres distintas maneras, prevalecen las preguntas de tipo *Escala de Likert*. En estas preguntas, los participantes deben indicar el nivel de acuerdo o desacuerdo con respecto a la afirmación que se expone en el cuestionario. Las respuestas entre las que pueden escoger se extienden en un *continuum* que va desde «strongly agree» hasta «strongly disagree». Por ejemplo, «WhatsApp is useful to organize class-related tasks; i.e., find out where class is, homework, etc.» (§Anejo IV, parte III, pregunta 3).

Otro de los aspectos que tuvimos en cuenta en la elaboración del cuestionario hace referencia al orden en el que se presentan las preguntas y la disposición de las respuestas. Así, y tal y como propone Aiken (1996), se ha alternado el orden de las respuestas positivas y negativas en el documento para no crear patrones identificables por los participantes y que puedan dar lugar a reacciones automatizadas.

Como se ha indicado previamente, más allá de las preguntas de respuesta cerrada, en el cuestionario se incluyen algunas preguntas abiertas. Con este tipo de preguntas los participantes pueden expresarse con mayor libertad, lo que implica que se puede obtener información más rica que la que proporcionan las preguntas cerradas. A efectos de nuestro cuestionario, y siguiendo la clasificación de Dörnyei (2007/2016: 107) incluimos preguntas de diferentes tipos:

- *Preguntas abiertas* con respecto a datos específicos sobre los participantes; por ejemplo: «When you use Spanish on WhatsApp, what do you do it for?» (§Anejo IV, parte III, pregunta 18)
- *Preguntas de clarificación*, que permiten arrojar luz sobre aquellas preguntas que tienen una especial importancia para nuestra investigación; por ejemplo: «If you answered “yes” to the previous question, please mention which of them you use» (§Anejo IV, parte III, pregunta 24).
- *Frases inacabadas* que los participantes pueden completar con sus creencias; por ejemplo, «I am on WhatsApp because \_\_\_» (§Anejo IV, parte III, pregunta 5).
- Preguntas de respuesta breve, cuya respuesta no debería ser superior a un párrafo. Por ejemplo, «What is your role in your BSP WhatsApp group?» (§Anejo IV, parte III, pregunta 8).

El cuestionario está organizado en cinco partes, y cada una de estas partes está relacionada con nuestros objetivos y nuestras preguntas de investigación:

- *PARTE I: bagaje lingüístico*  
Pregunta de investigación subyacente:  
- ¿Los estudiantes que hablan más lenguas median entre sus compañeros (mediadores lingüísticos)?
- *PARTE II: aprendizaje de español (ELE)*  
Preguntas de investigación subyacentes:  
- ¿El español es uno de los elementos que media en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia?  
- ¿Qué elementos mediadores relacionan los aprendientes de ELE con el aprendizaje?
- *PARTE III: WhatsApp*  
Preguntas de investigación subyacentes:  
- ¿WhatsApp interviene en la coconstrucción de la identidad de grupo?

- ¿Y en el sentimiento de pertenencia?

- *PARTE IV: Otras redes sociales (y vida social)*

- ¿A aquellos que tienen un perfil digital más consolidado se les otorga un rol más destacado en el grupo (i.e., líderes)?

Una vez recabada la información del cuestionario, procedimos a analizarla y, con base en estos resultados, organizamos dos sesiones de *focus groups*.

#### 4.8.2.2. *Focus groups*

Una vez recopilados todos los cuestionarios, se hizo un primer análisis de datos y se descartó a dos participantes en los *focus groups*: i. la participante que apenas hablaba inglés (Sakura) -y que no cursaba el programa MBA-; ii. el estudiante graduado (William), puesto que no se encontraba en Barcelona durante las fechas en las que se habían programado los *focus groups*.

Previo al desarrollo del *focus group*, se seleccionaron y se secuenciaron los temas sobre los que se sustentaría la discusión. La secuenciación resultó del análisis del contexto:

The topics of discussion in a focus group are carefully predetermined and sequenced, based on an analysis of the situation. This analysis includes an in-depth study of the event, experience, or topic in order to describe the context of the experience and the ingredients or components of the experience. The questions are placed in an environment that is understandable and logical to the participant. The moderator uses predetermined, open-ended questions. These questions appear to be spontaneous but are carefully developed after considerable reflection.

(Krueger, 1994: 20)

El siguiente paso -días después de haber recabado los cuestionarios-, consistió en volver a contactar con los participantes mediante la plataforma digital ([www.doodle.com](http://www.doodle.com)). Propusimos dos fechas para el focus group. En esta ocasión, los participantes se



distribuyeron de manera espontánea y equilibrada: siete, al primero; siete, al segundo. También esta vez, no obstante, se registraron imprevistos que impidieron a dos de los participantes asistir al focus group, a pesar de que tenían la intención de hacerlo. Como resultado, al primero de los focus groups asistieron seis; y al segundo, seis.

Antes de proceder a exponer cómo se desarrolló el *focus group* exponemos la definición de este instrumento de recogida de datos. De acuerdo con Krueger (1994), se entiende por focus group una discusión planificada y diseñada con el fin de que diferentes participantes intercambien sus opiniones:

A focus group is a carefully planned discussion designed to obtain perceptions of a defined area of interest in a permissive, nonthreatening environment. It is conducted with approximately 7 to 10 people by a skilled interviewer. The discussion is comfortable and often enjoyable for participants as they share their ideas and perceptions. Group members influence each other by responding to ideas and comments in the discussion.

(Krueger, 1994: 6)

Esta técnica, empleada con frecuencia en estudios cualitativos, permite observar la influencia que ejercen las opiniones de unos y otros participantes sobre el resto del grupo hasta el punto que algunos de los sujetos pueden cambiar de opinión (Krueger, 1994).

Los *focus groups* se desarrollaron en salas de la institución donde se había impartido el curso intensivo de español (ELE). En cada *focus group* se empleó una cámara de vídeo y una grabadora de voz y, asimismo, la investigadora tomó notas de todos aquellos aspectos que le parecieron destacables en su cuaderno. A fin de que el entorno del *focus group* fuera más relajado (y con el objetivo de mitigar el efecto de las cámaras y las grabadoras<sup>45</sup>), se ofrecieron

---

<sup>45</sup> Precisamente a fin de comprobar la ansiedad de los aprendientes en los exámenes, Horwitz, Horwitz y Cope (1986) habían utilizado cámaras de vídeo como «estímulo» asociado a la ansiedad en sus investigaciones.

chocolatinas, pequeños tentempiés salados y botellines de agua. Los participantes, sin embargo, estuvieron bromeando, intercambiando chocolatinas y poniéndose al día<sup>46</sup>.

El *focus group* tenía como objetivo ampliar la información recabada a través del cuestionario y, asimismo, arrojar luz sobre algunos fenómenos que habíamos observado en la conversación del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d (por ejemplo, el nombre del grupo, o el hecho de que algunos comentarios obtuvieran muchas respuestas y otros se obviarán). Por lo tanto, el *focus group* está interrelacionado con los demás datos de nuestro corpus.

La estructura que seguimos en el *focus group*<sup>47</sup> fue la siguiente:

1. Introducción
2. Nombre del grupo de WhatsApp (BSP Chicos 1d)
3. Similitudes y diferencias entre su grupo de WhatsApp de BSP y su grupo de la sección.
4. Finalidad o utilidad del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d.
5. Por qué en WhatsApp contestan a algunos comentarios y a otros no.
6. Definición de *identidad de grupo*
7. Resumen (recapitulación de la información obtenida) y contraste con los participantes.
8. Última pregunta: «Have we missed anything?»

Las *primeras cinco preguntas* eran de tipo exploratorio; los participantes contestaron y, a pesar de que algunas preguntas dieron lugar a variedad de opiniones (sobre todo, la definición de identidad de grupo) otras, en cambio, lograron un rápido consenso (este es el caso del nombre del grupo de WhatsApp).

---

<sup>46</sup> A pesar de ser estudiantes del mismo programa de MBA, al estar en diferentes *secciones*, algunos de ellos prácticamente no habían vuelto a coincidir desde el curso intensivo del verano.

<sup>47</sup> En los §Anejos II.1 y II.2 se exponen las transcripciones íntegras de los dos *focus groups*.

La *sexta pregunta* (el resumen) respondía al objetivo de contrastar con los participantes la información que la investigadora había recabado. Esta parte fue la más extensa, ya que algunos de los participantes incluyeron nuevos ejemplos y ampliaron y matizaron sus respuestas.

Finalmente, y tal y como hemos expuesto previamente, la *última pregunta* («have we missed anything?») dio lugar a que Aakash y Yamal hicieran nuevas contribuciones. Destacamos especialmente la información que añadió Yamal acerca de la importancia del papel del profesor, y que arrojó luz sobre un elemento mediador (como veremos más adelante) que emergió de los datos, pero que no habíamos contemplado ni en el cuestionario ni en las preguntas semiestructuradas del *focus group*.

Concluimos el *focus group* agradeciendo a los participantes su implicación en nuestra investigación. Algunos de ellos, como Chris, manifestaron su sorpresa ante la cantidad de información que habían llegado a producir en esa reunión.

Tras haber analizado los *focus groups*, agendamos entrevistas en profundidad con Aakash, Julie y Yamal a través de correos electrónicos. En el siguiente punto detallamos estas entrevistas.

#### **4.8.2.3. Entrevistas en profundidad**

La entrevista en profundidad busca comprender el mundo a través del punto de vista del participante (Kvale y Brinkman, 2009). Tal y como explican estos autores, la entrevista es una *inter-acción* entre el entrevistador y el entrevistado:

The research interview is based on the conversations of daily life and is a professional conversation; it is an inter-view, where knowledge is constructed in the inter-action between the interviewer and the interviewee. An interview is literally an *inter view*, an inter-change of views between two persons conversing about a theme of mutual interest.

(Kvale y Brinkman, 2009: 2)

En una línea similar a la de Cambra *et al.* (2000), entendemos que, en el contexto de la entrevista, el entrevistado (participante) construye significados subjetivos y expone sus creencias ante su interlocutor (investigadora). Por su parte, la investigadora intenta construir, durante y después de la entrevista, un significado más objetivo de los datos que ha recabado. Por lo tanto, entendemos que en la entrevista el participante y la investigadora *coconstruyen significados*.

La primera entrevista se llevó a cabo en junio 2016 (poco después de los *focus groups*), lo que coincide con el fin del primer curso del MBA. A pesar de que las tres entrevistas (Aakash, Julie y Yamal) se condujeron en condiciones muy similares (cada una duró 20 minutos, se registró con cámara de vídeo y con grabadora de voz, y se partió de preguntas semiestructuradas), los temas sobre los que versó cada una de las entrevistas fueron ligeramente diferentes; en función de los datos que habían emergido de las intervenciones de cada uno de estos tres participantes en los cuestionarios y en los *focus groups*. En el caso de Aakash nos centramos en explorar sus intervenciones en WhatsApp; con Julie, en cambio, indagamos en el concepto de *pertenencia al grupo* (que había emergido de su cuestionario); finalmente, con Yamal profundizamos en el comentario que había hecho en el *focus group* acerca de la importancia del profesor.

Una vez transcritas, procedimos a leer minuciosamente cada una de las entrevistas, vimos las grabaciones y realizamos un primer análisis manual de los datos, subrayando aquellos fragmentos que nos parecían más relevantes para nuestra investigación y tomando algunas notas. Al revisar los datos, sentimos que necesitábamos más información, puesto que nos habían surgido más preguntas. Por este motivo, meses más tarde volvimos a agendar una reunión con cada uno de los participantes.

Las segundas entrevistas fueron más extensas que las primeras (40 minutos). Además, desde el punto de vista metodológico también eran más complejas: por un lado, llevamos a la entrevista la

conversación de WhatsApp del grupo BSP Chicos 1d imprimida, y pedimos a cada uno de los participantes -en sus correspondientes entrevistas- que la leyeran, ya que teníamos previsto formular preguntas específicas sobre aquella conversación. En estas segundas entrevistas introdujimos, también, fragmentos de las grabaciones de las primeras entrevistas, a modo de *stimulated recall* en una tableta. De acuerdo con Gass y Mackey (2000), el *stimulated recall* es un método introspectivo que permite obtener datos sobre las creencias y pensamientos que tienen lugar durante el desarrollo de una tarea: «the assumption underlying introspection is that it is possible to observe internal processes in much the same way as one can observe external real-world events» (Gass y Mackey, 2000: 1).

Stimulated recall methodology can be used to prompt participants to recall thoughts they had while performing a task or participating in an event. It is assumed that some tangible (perhaps visual or aural) reminder of an event will stimulate recall of the mental processes in operation during the event itself. In other words, theoretical foundation for stimulated recall relies on an information-processing approach whereby the access to memory structures is enhanced, if not guaranteed, by a prompt that aids in the recall of information.

(Gass y Mackey, 200: 17)

Así, a través del *stimulated recall* los participantes pueden recordar una situación con más precisión gracias a los detalles y la información visual o auditiva que se les proporciona.

Finalmente, *coconstruimos* con cada uno de los participantes una constelación conceptual<sup>48</sup> a partir de los datos más relevantes. Las constelaciones las realizamos sobre una pizarra de la sala donde nos reunimos, empleando diferentes colores.

Una vez recabados los datos, procedimos al análisis y a su correspondiente triangulación.

---

<sup>48</sup> Basada en los *mapas conceptuales* de Cambra y Palou (2007).

#### 4.8.2.4. Triangulación

Según Bromley (1986), el término *triangulación* procede del campo de la navegación: «The navigational metaphor suggests that if several independent sources of evidence point to a common conclusion, then one's confidence in that conclusion is strengthened» (Bromley, 1986:10).

En el contexto de la investigación, podemos triangular datos, métodos, perspectivas o incluso investigadores a partir de observaciones e interpretaciones convergentes y divergentes. (Flick, 1998; Silverman, 1993). Así, y de acuerdo con Stake (2005: 454), la triangulación puede aclarar el significado a través de la identificación de las distintas maneras de ver un caso.

A efectos de nuestra investigación operamos con diferentes niveles de triangulación:

- *Triangulación metodológica y de datos*: combinamos instrumentos de obtención de datos, tales como una conversación de WhatsApp espontánea con entrevistas en profundidad, cuestionarios, *focus groups* y constelaciones conceptuales a fin de abordar nuestro objeto de estudio desde diferentes métodos.
- *Triangulación de participantes*: combinamos las miradas de Aakash, Julie y Yamal acerca de sus creencias sobre la *coconstrucción de la identidad de grupo* y el *sentimiento de pertenencia*, y también triangulamos algunos de los datos que mencionan en sus narrativas con las voces de otros participantes (secundarios) que intervienen en el *focus group* y en el cuestionario.
- *Triangulación de espacios y de planos*: triangulamos lo que observamos en WhatsApp (plano experiencial) con lo que observamos en las entrevistas, los cuestionarios y los *focus groups* (plano de la investigación).

En los capítulos §5 y ss. mostramos múltiples ejemplos de triangulación. Como se desprende de los datos, la triangulación ofrece una mirada caleidoscópica sobre una realidad que, lejos de tener una sola cara, es muestra compleja y rica en detalles, coincidencias y contradicciones.

#### ***4.9. Metodología de análisis de datos***

El primer paso del análisis consiste en transcribir las entrevistas en profundidad y los *focus groups*. Coincidimos con Fons (2014) en que la transcripción no es un paso *previo*, sino que forma parte del análisis. Durante el proceso de transcripción, además de familiarizarnos con los datos, subrayamos algunas líneas que nos parecen relevantes y realizamos algunas anotaciones sobre el corpus (por ejemplo, «relacionar este comentario con el de Ingrid, Entrevista 2»). La transcripción del corpus la realizamos en un programa de procesador de texto (Pages).

En el siguiente paso trabajamos con el apoyo de un programa informático: ATLAS.ti. Este programa está especialmente indicado para el análisis de datos cualitativos, como los datos del presente trabajo. En ATLAS.ti cargamos todas las transcripciones que previamente habíamos realizado en Pages en forma de documentos independientes:

- (i) transcripción de los *focus groups*,
- (ii) cuestionario de Aakash;
- (iii) entrevistas de Aakash;
- (iv) constelación conceptual de Aakash;
- (v) cuestionario de Julie;
- (vi) entrevistas de Julie;
- (vii) constelación conceptual de Julie;
- (viii) cuestionario de Yamal;
- (ix) entrevistas de Yamal;
- (x) constelación conceptual de Yamal;

En ATLAS.ti trabajamos con cada uno de estos documentos de forma independiente, e identificamos los elementos que pueden ser relevantes para nuestro estudio a través de un sistema de codificación abierta (Strauss y Corbin, 1990). Tal y como hemos expuesto, con la codificación abierta, examinamos, comparamos, conceptualizamos y categorizamos los datos atendiendo a nuestras preguntas de investigación.

A tal fin, procedemos a la lectura de cada uno de los documentos partiendo de la pregunta de investigación, y comprobamos si los elementos que identificamos en el corpus funcionan como elementos mediadores. Asimismo, determinamos si median entre el individuo y el grupo (nivel macro de análisis) o si median entre los participantes -durante el *focus group*, por ejemplo- o entre los participantes y la investigadora -en el *focus group* o en las entrevistas en profundidad- (nivel micro). Al identificar un elemento mediador, a través de la *comparación constante* (Strauss y Corbin, 1990) comprobamos si se trata de un elemento similar o diferente a los elementos mediadores previamente identificados. En el caso de que se trate de un elemento similar a algún elemento previo, lo etiquetamos con el mismo concepto; si, por el contrario, es distinto, asignamos un nuevo concepto a ese elemento.

Tras haber etiquetado todos los documentos (y, por lo tanto, al haber etiquetado todo el corpus) disponemos de una visión panorámica y más clara de los *conceptos* que son relevantes para el estudio de los elementos mediadores. Partimos de los conceptos que hemos identificado y establecemos *categorías de análisis*. A efectos de este trabajo, entendemos por *categorías de análisis* una clasificación de conceptos (Strauss y Corbin, 1990: 61). Esto significa que las categorías se forman mediante la agrupación de conceptos bajo un concepto de orden superior y más abstracto. A continuación, pasamos a exponer el análisis y discusión de los datos de cada uno de los tres participantes principales, destacando los conceptos que emergen del análisis.



Sin embargo, antes de entrar en materia y proceder al análisis de las creencias de los participantes de esta investigación, procedemos a caracterizar y contextualizar el grupo de WhatsApp en el que interactúan los participantes de este estudio (estudiantes de nivel A1.1 del MCER).

A modo de ejemplo, y como se observa en la imagen que mostramos a continuación, una vez transcritos los datos -y tras haber marcado (de forma manual) aquellos puntos que nos parecían más relevantes-, procedimos a etiquetar los conceptos que emergían de nuestro corpus y que estaban relacionados con nuestro objeto de estudio. En la imagen que exponemos a continuación, por ejemplo, marcamos un fragmento en el que el participante (Aakash) habla de WhatsApp y lo relaciona con dos funciones que desempeña WhatsApp: «break the ice» y «connection».

I: And do you think that the environment of the WhatsApp group helped you contribute?

A: Y...Yeah.

I: In the sense that...

A: Yeah, I think so...In class, you mean?

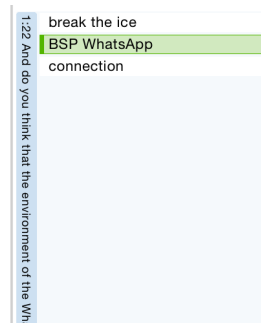
I: Well...

A: Or just overall?

I: As you...I mean...you tell me better.

A: Yeah. Okay, so I think, I think...I think the **WhatsApp was a good thing, because what it did was...Okay, the other thing with WhatsApp and this kind of things is it helps people...who don't always get a chance to...to show themselves...just to...to...show themselves in a very subtle way on the WhatsApp, right?**

I: mhm



*Imagen 2.* Ejemplo de análisis del corpus en Atlas.ti.

Tras haber expuesto la metodología de análisis, procedemos a caracterizar el corpus de nuestra investigación.

#### 4.10. Corpus

	<b>Participantes</b>	<b>Extensión</b>	<b>Fechas</b>
Conversación de WhatsApp	22 participantes	3.1.21 palabras	08/2015-03/2016
Cuestionarios	17 participantes	N/D	05/ 2016
<i>Focus group A</i>	6 participantes	5.700 palabras (20 minutos)	25 de mayo 2016
<i>Focus group B</i>	6 participantes	5.885 palabras (20 minutos)	26 de mayo 2016
Primera entrevista (EA1)	Aakash	3.866 palabras 20 minutos	03/06/2016
Segunda entrevista (EA2)		6.935 50 minutos	24/03/2017
Constelación		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		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		N/D	

Tabla 4. Corpus de la presente investigación.

## Criterios de transcripción

En la siguiente tabla mostramos los criterios de transcripción que hemos seguido en nuestro trabajo:

	<b>Símbolo</b>	<b>Descripción de los significados codificados</b>
Solapamiento	[ ]	Encabalgamiento que se produce en la interacción. Texto afectado.
Prosodia		Pausa breve (1 segundo)
		Pausa mediana (2 a 3 segundos)
		Pausa larga (más de 3 segundos)
Entonación (intesidad)	::	Alargamiento
	?	Entonación interrogativa
	!	Entonación exclamativa
	<u>subr</u>	Énfasis expresivo
	-	Ruptura: entonación suspendida; discurso cortado o frase inacabada
Interjecciones	ah	Indica que se ha comprendido algo o que se le ha ocurrido una idea en ese momento
	ehm	Indica que está pensando
	mhm	Confirmación, aceptación o mantenimiento del contacto con el interlocutor.
Aspectos de la meta transcripción	(( <i>curs</i> ))	Comentarios sobre comportamientos, gesticulaciones de los hablantes, ruidos ambientales, risas
	(xxx)	Discurso incomprensible
Significados de la tipografía	Mayúscula en la letra inicial	Nombres propios
	“ ”	Discurso directo (repeticiones literales interpretadas de lo que alguien ha dicho)

Tabla 5. Simbología de la transcripción de los datos orales. Basado en Aliagas (2011:185).

#### ***4.11. Consideraciones éticas***

Todos los participantes de nuestra investigación -inclusive los tres que no respondieron al cuestionario (pero sí forman parte del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d)- firmaron el consentimiento informado (§Anejo V) para que, como investigadores, pudiésemos analizar y mostrar la conversación de WhatsApp (§Anejo I). Asimismo, los participantes nos permitieron que trabajáramos con sus datos (obtenidos a través de múltiples instrumentos de elicitación).

Se acordó con los participantes que no se identificaría siquiera su centro de estudios y que se eliminarían aquellos datos que, ya fueran en forma de texto o de imágenes, pudieran llegar a revelar su identidad. En consecuencia, todos los nombres y (salvo el de la investigadora) han sido reemplazados por seudónimos, se han eliminado de la conversación de WhatsApp las referencias a su universidad y a sus números de teléfono.

Todo esto se habló con los estudiantes tras haber solicitado permiso por escrito ante el director del programa del MBA que estaban cursando los sujetos mencionados. Una vez obtenido el visto bueno por parte de la institución académica, se reunió a los estudiantes para exponerles en qué consistía el presente estudio y de qué forma se esperaba poder contar con su participación.

#### ***4.12. Conclusiones parciales***

Tras haber expuesto nuestro objetivo y nuestras preguntas de investigación en el capítulo precedente, definimos nuestra metodología de investigación, así como nuestros instrumentos de recogida de datos y nuestro corpus. Planteamos una investigación de corte cualitativo, en la que adoptamos una perspectiva etnográfica y ecológica en la aproximación al grupo-clase objeto de estudio. Asimismo, empleamos el estudio de caso para describir en profundidad las creencias de tres de nuestros participantes: Aakash, Julie y Yamal. Desde la perspectiva émica, damos voz a los participantes y nos proponemos describir a través de sus narrativas

sus creencias con respecto al objeto de estudio (*coconstrucción de la identidad de grupo y sentimiento de pertenencia*).



# 5

## ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo exponemos el análisis de los datos de nuestra investigación. En concreto, diferenciamos dos apartados: §5.1. Cuestionarios (17 participantes), §5.2. Tres estudios de caso. El primer apartado arroja luz sobre el grupo, mientras que en el segundo apartado -de mayor importancia en nuestro estudio- profundizamos en los datos de tres participantes (Aakash, Julie y Yamal). Como hemos expuesto previamente, los datos se encuentran en constante diálogo e interrelación, y esto queda reflejado a partir de la triangulación de datos. Por este motivo, en el segundo apartado (§5.2. Tres estudios de caso), se harán diferentes referencias a los datos procedentes del apartado anterior (§5.1. Cuestionarios).

### ***5.1. Cuestionario***

A continuación abordamos las creencias de los participantes obtenidas a partir del cuestionario (mayo 2016). En concreto,

analizamos sus creencias con respecto a cuatro áreas: (1) perfil lingüístico; (2) aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE); (3) WhatsApp; (4) otras redes sociales.

### ***5.1.1. Perfil lingüístico***

En la siguiente tabla exponemos los perfiles lingüísticos de los participantes del estudio. Estos datos, procedentes del cuestionario (§Anejo IV, pregunta 1) muestran que la lengua más hablada por nuestros participantes es el inglés; lengua exigida por el programa del MBA. Cinco participantes consideran que su nivel de inglés es «native like», mientras que la gran mayoría considera que su nivel es muy bueno (pero no nativo).

En lo que respecta a las demás lenguas, observamos que, después del inglés, la lengua que más participantes nativos computa es el japonés (4/17), y también parece destacable que cinco de los participantes tengan conocimientos de chino mandarín (5/17). Asimismo, de los datos se desprende que hay idiomas que computan un único hablante (alemán, turco, vietnamita o malayo). También es relevante a efectos del presente trabajo dejar constancia de que entre las lenguas que hablan todos los participantes hacen referencia al español (lengua meta). Conviene incidir en que, si bien todos ellos habían empezado como principiantes absolutos (agosto 2015), en el momento de realizar el cuestionario (mayo 2016) se encuentran en diferentes situaciones: algunos han abandonado el aprendizaje del español; otros interactúan con frecuencia con compañeros españoles y latinoamericanos del programa MBA; y otros han seguido con el ritmo previsto por el Departamento de español, avanzando nivel a nivel a lo largo de todo el curso académico. Con base en estos datos, observamos que la mayoría de los participantes cree que su nivel de español es «poor» o «very poor».



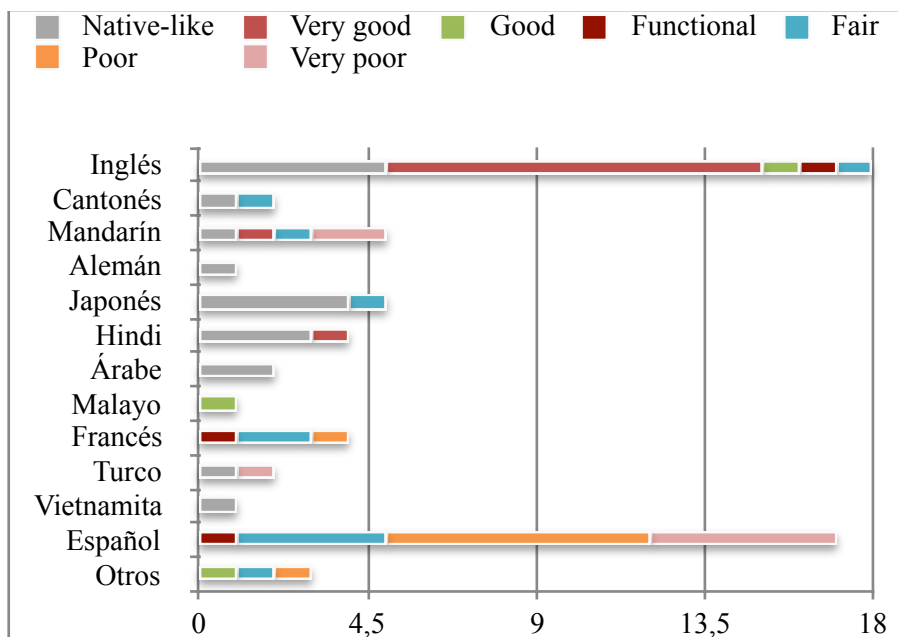


Gráfico 5. Distribución de los perfiles lingüísticos de los participantes del grupo BSP Chicos 1d.

### 5.1.2. Aprendizaje de español

Una de las preguntas del cuestionario (§Anejo IV, parte II, pregunta 1) está relacionada con el nivel que pretenden alcanzar en español (como L2). De los datos que exponemos en el siguiente gráfico se desprende que la mayoría de los participantes quiere llegar a hablar el español entre bien (35%) y muy bien (35%). Nos parece interesante contrastar estos datos con los hallazgos de Kozumi y Matsuo (1993), quienes documentan que, meses después de haber empezado a estudiar una lengua extranjera, los aprendientes realizan ajustes sobre sus creencias y sus objetivos lingüísticos. De esta manera, meses después de haber empezado el curso, la motivación de los alumnos tiende a decaer y, a su vez, los sus objetivos se vuelven más realistas. Si bien en nuestro caso no disponemos de datos de principios de curso que dejen constancia de las expectativas de nuestros participantes, teniendo en cuenta que el 70% de los participantes manifiesta querer adquirir un nivel bueno o muy bueno parece que sus objetivos siguen siendo ambiciosos. Y

más aún teniendo en cuenta -como hemos expuesto previamente- que la mayoría de los participantes considera que, en el momento de realizar el cuestionario (mayo 2016<sup>49</sup>), su nivel de español es «poor» o «very poor».

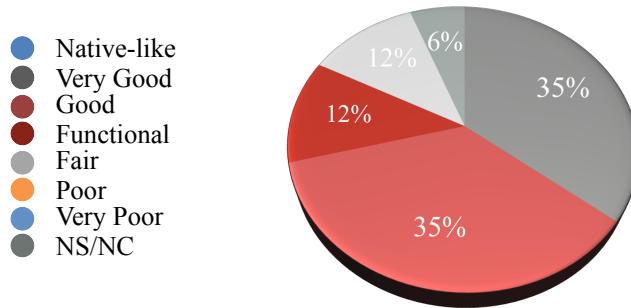


Gráfico 6. Nivel de español deseado según los participantes: «Please, check the box below that properly reflects your goal of being able to speak Spanish». (*§Anejo IV, parte II*).

Además de explorar el nivel de español que pretenden alcanzar nuestros participantes, con el cuestionario también queremos hacer una aproximación a los motivos por los que nuestros participantes aprenden español. A pesar de que la motivación no está entre nuestros objetivos de investigación, dado que algunos autores han vinculado la motivación con los procesos sociales y las dinámicas de grupo (Clément, Gardner, Smythe, 1977; Clément, Dörnyei, Noels, 1994; Senior, 2002), consideramos adecuado observar si también de nuestros datos se podía desprender esta correlación. Para averiguarlo, planteamos algunas preguntas abiertas.

<sup>49</sup> Llegados a este punto, conviene recordar que en agosto 2015 (ocho meses antes) estos participantes habían empezado el curso de español como principiantes absolutos (A1.1). La institución donde cursan el MBA ofrece clases de español durante los primeros ocho meses del programa (desde agosto hasta mayo. Por tanto, poniendo los datos en perspectiva, observamos que ocho meses después de haber empezado el curso de español, la mayoría de los estudiantes considera que su nivel de español es «poor» o «very poor». Durante el segundo curso del MBA, la institución ofrece cursos de español durante cinco meses, aunque es frecuente entre los estudiantes realizar algún programa de intercambio con universidades de otros países, lo que les lleva, en muchos casos, a interrumpir sus clases de ELE.

Del cuestionario se desprende que los motivos por y para los que estudian español son muy diferentes. Sin embargo, el 16% de las respuestas aluden a la conversación con «locals» (nativos) (§Anejo IV, parte II, pregunta 2). Este factor motivacional nos puede remitir al concepto de *integrativeness*, que hace referencia al deseo de integrarse y conversar con las personas de la comunidad de la lengua meta (Gardner, 2001: 5; Dörnyei, 2009: 28). A modo de ejemplo, exponemos la respuesta de Yamal, que expone como su principal motivo para aprender español su deseo de conversar con los «locals»

2. My motivation/s to learn Spanish is... (Please, list your motivation/s and underline the strongest one).
- I LIVE HERE AND WANT TO BE ABLE TO CONVERSE WITH THE LOCALS
  - 
  - 
  -

*Cuestionario de Yamal, mayo 2016 (§Anejo IV)*

A pesar de que Yamal únicamente identifica un factor motivacional en el cuestionario, otros de sus compañeros -como Julie- mencionan más de uno. Como hemos argumentado previamente, esto no debe sorprendernos, ya que es frecuente que los estudiantes tengan más de un motivo por y para los que quieren aprender una lengua (Reeve, 2005; MacIntyre *et al.*, 2009).

2. My motivation/s to learn Spanish is... (Please, list your motivation/s and underline the strongest one).
- To be able to make <sup>daily</sup> conversation with local
  - To work in Spanish speaking countries.
  - To travel to Spanish-dominating countries.
  - To be able to communicate with my boyfriend

*Cuestionario de Julie, mayo 2016 (§Anejo IV)*

Otras de las razones que exponen los participantes son las que recogemos a continuación:

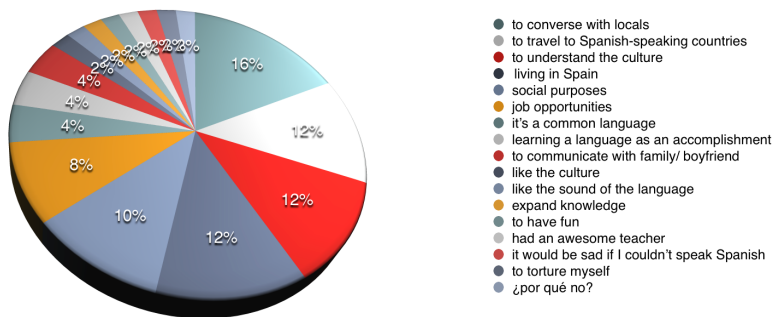


Gráfico 7. Factores motivacionales identificados por los participantes a través del cuestionario (mayo 2016) (§Anejo IV, parte II, pregunta 2).

En nuestros datos identificamos motivos que pueden entenderse como *motivación instrumental* (Gardner, 1979; Gardner *et al.*, 2004); por ejemplo, «job opportunities». A la vez, también identificamos motivos de tipo afectivo (*motivation integradora*, Gardner, 1979; Gardner *et al.*, 2004), como el caso de los «social purposes». Estos «social purposes» nos pueden remitir al concepto de «relatedness» (necesidad de relación; Deci y Ryan, 1985, 2002; Ryan y Deci, 2000).

Algunos de los motivos que exponen los aprendientes aluden directamente al deseo de comunicación, como «to converse with locals», «to communicate with family/ boyfriend» (WTC, MacIntyre *et al.*, 1998), y también identificamos motivos que podrían remitirnos al concepto de *ideal-self* (Dörnyei, 2005, 2015), como es el caso de «expand knowledge». Finalmente, y si bien sería interesante poder obtener más información sobre cada una de las respuestas de nuestros participantes, destacamos tres respuestas que requerirían de mayor exploración: «(1) it would be sad if I couldn't speak Spanish; (2) to torture myself; (3) ¿por qué no?».

Con respecto a los estudios que correlacionan la motivación con los procesos sociales y las dinámicas de grupo (en el aula), observamos que en nuestros datos no aparecen referencias al grupo de

compañeros, y un único participante alude al profesor como factor motivacional («had an awesome teacher!»). La importancia del profesor en la motivación de alumno ha sido señalada por otros autores (Williams y Burden, 1997/1999; Noels, 2001/2002; Ramos, 2005), aunque los datos que hemos obtenido a través de este cuestionario no dan cuenta de que la mayoría de los participantes de nuestro estudio así lo perciban. Sin embargo, los datos recabados con respecto a la motivación a través del cuestionario no nos parecen concluyentes. Un estudio cualitativo, en mayor profundidad, a partir de las narrativas de los aprendientes (Negueruela, 2011) podría arrojar más luz sobre estos datos.

### 5.1.3. WhatsApp

En lo que se refiere al comportamiento de los participantes en las redes sociales, observamos que la mayoría de ellos (47%) considera que su participación en WhatsApp es muy activa, mientras que un 42% se define como «moderately active»; y un 11%, «extremely active».

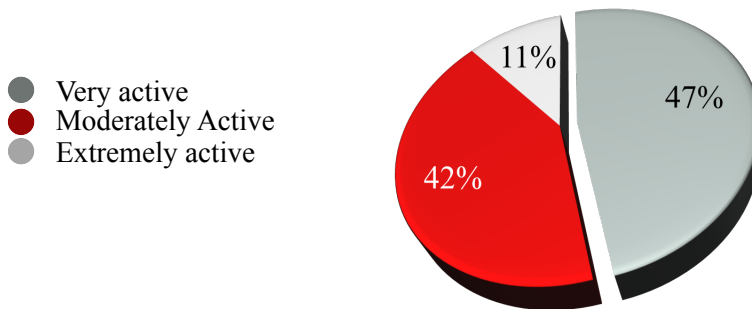


Gráfico 8. Nivel de participación en WhatsApp. Datos obtenidos a través del cuestionario (mayo 2016). «How active are you on WhatsApp?» (§Anejo IV, parte II, pregunta 1)

Los motivos por los que los participantes afirman que usan WhatsApp son de diferente naturaleza: algunos aluden a los propios usuarios de WhatsApp como razón principal (41%; «everyone uses it», «it is the most commonly used»); otros hacen referencia a las características de la *app*, de la que destacan que es gratis (5,7%);

rápida y fácil de utilizar (2,9%); y que permite compartir vídeos y fotos (1,1%). En esta línea, Aakash y Amil indican que se trata de una «very useful tool», y Yash la describe como «very effective».

A pesar de que todos los participantes de esta investigación son usuarios activos de WhatsApp, se muestran comprensivos con aquellas personas que no quieren estar en esta plataforma. Entre los motivos por los que creen que algunas personas pueden no querer estar en WhatsApp destacamos cinco principales categorías:

- (1) *tecnología*: «they do not have a smartphone».
- (2) *otras alternativas*: «have other options to communicate».
- (3) *saturación*: «receiving too many messages»; «need to detox from being connected».
- (4) *carácter*: «they are technology averse»; «they are introvert».
- (5) *situación personal*: «too busy».

Sin embargo, y aunque entienden que algunas personas no sean usuarios de WhatsApp, el 29% de los participantes cree que los compañeros que no están en el grupo de WhatsApp pueden perderse aquellas actividades que se organicen en esta *app* («moderately agree»), y el 53% está muy de acuerdo con esta afirmación.

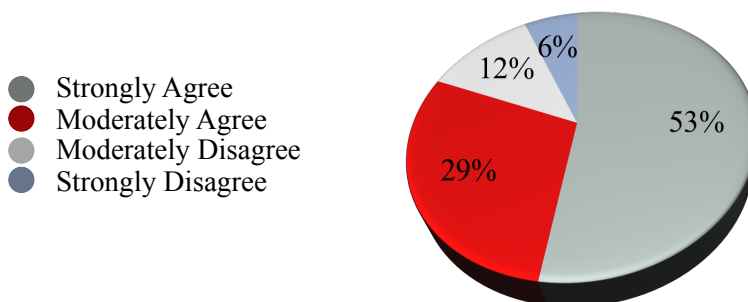
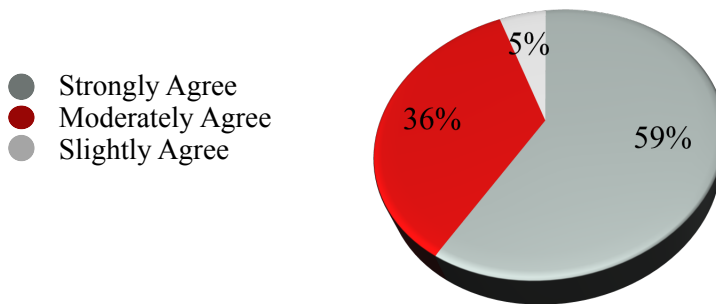


Gráfico 9. Creencias sobre la correlación entre no-participación y pérdida de información. «People who are not on WhatsApp miss out on activities organized using WhatsApp (i.e.; barbecues, dinners, parties, etc.)» (§Anejo IV, parte II, pregunta 4).

De acuerdo con sus respuestas, los participantes utilizan WhatsApp con diferentes objetivos: quedar, agendar y coordinar reuniones y eventos, compartir información, conversar y mantenerse en contacto con amigos y familiares, hablar de trabajo («project discussions»), compartir fotos y vídeos, hacer llamadas internacionales, y bromear. Estos datos van en línea con los de otros estudios que han explorado los usos de WhatsApp en grupos de estudiantes (institutos y universidades): Yeboah y Ewur (2014); Ahad y Ariff Lim (2014); Bouhnik y Deshen (2014), Cassany, Allué y Sanz (en prensa). Sin embargo, de entre todas las respuestas que los participantes llegan a dar en esta pregunta (abierta) del cuestionario, nos llama particularmente la atención la de Julie, que habla de un objetivo «commercial: order food». En realidad, el testimonio de Julie es representativo de un comportamiento bastante frecuente entre los estudiantes de la universidad donde cursan el MBA, y es que algunos de ellos encargan comida a domicilio a través de WhatsApp. Por otro lado, también destacamos la respuesta de Aakash en referencia a la función «amplificadora» de WhatsApp («broadcasting»), para difundir información: «raise awareness, promote something, etc.» . Finalmente, Josh explica que, entre otras funciones, utiliza WhatsApp para «avoiding boredom»; así, entendemos que, para Josh, esta *app* es una fuente de entretenimiento.

A fin de profundizar en el uso de WhatsApp en la organización de tareas relacionadas con la clase (tal y como sugieren las investigaciones de Yeboah y Ewur, 2014; Bouhnik y Deshen, 2014; Ahad y Ariff, 2014; Bansal y Joshi, 2014, Cassany *et al.*, en prensa), una de las preguntas del cuestionario (§Anejo IV, parte II, pregunta 3) va dirigida a profundizar en este aspecto. Todos los participantes, en mayor o menor medida, están de acuerdo en que es así: el 59% está totalmente de acuerdo («strongly agree»); el 36%, bastante de acuerdo («moderately agree»); y el 5%, ligeramente de acuerdo («slightly agree»)



*Gráfico 10. WhatsApp en la organización de las tareas académicas (§Anejo IV, parte II, pregunta 3).*

#### **5.1.4. Grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d**

Dentro de la tercera parte del cuestionario (orientada a recabar datos sobre el uso de WhatsApp), incluimos específicamente algunas preguntas acerca del grupo BSP Chicos 1d. A continuación, exponemos datos referentes a los roles (percibidos y atribuidos), la cohesión de grupo, la identidad de grupo, la capacidad de influencia y el uso del español.

En el siguiente gráfico mostramos los roles que los participantes se atribuyen a sí mismos con respecto al grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d. Como se puede observar, la mayor parte de ellos cree que su rol es de «miembro» o «participante», aunque también observamos roles más pasivos («follower», «audience») y otros más activos («conversation starter», «sharing information»).



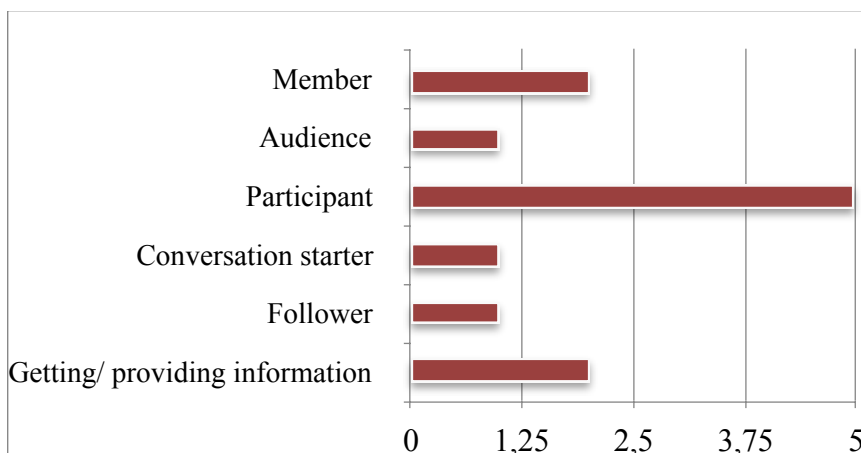


Gráfico 11. Roles que se atribuyen los participantes del grupo BSP Chicos 1d a sí mismos. «What is your role in your BSP WhatsApp group?» (§ Anejo IV, parte II, pregunta 8).

Como se puede observar, nuestros datos no son similares a los roles que proponen en sus taxonomías Rambe y Chipunza (2013) ni Fuentes *et al.* (2017).

Al tratarse de una pregunta abierta, algunos de ellos, como Amil y Haruto, han matizado sus respuestas:

- *Amil*

«I was not particularly active. I was sharing some of the learning from class».

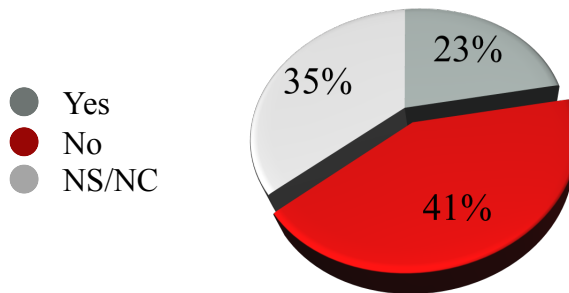
En la conversación objeto de estudio vemos a Amil preguntar y ofrecer información con respecto al aula y sus resultados en el examen, lo que puede ser próximo a sus creencias.

- *Haruto*

«I was relatively less active than the mass».

En el gráfico 3 observamos que Haruto realiza menos de diez intervenciones y que presenta un bajo capital verbal, lo que es consistente con su percepción.

Con respecto al rol de sus compañeros, un 23% cree que sí puede identificar roles específicos; el 41% no lo cree; y el 35% tiene dudas. El 23% que sí ve un rol específico entre sus compañeros menciona a un «líder», «regular interactors», «organizes events». Estas respuestas, no obstante, contrastan con las del gráfico 11, en las que ningún participante se considera líder.



*Gráfico 12.* Identificación de roles en BSP Chicos 1d. «Do you think any of your classmates has a specific role in the BSP WhatsApp group?» «If you answered “yes” to the previous question, what role/s can you identify?» (§Anejo IV, parte II, preguntas 9-10).

De los datos de nuestros participantes se desprende, por lo tanto, que WhatsApp es útil para organizar tareas académicas. Sin embargo, cuando a través de una pregunta abierta pedimos a los usuarios que describan al grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d con tres palabras, las que más mencionan no están relacionadas con este propósito organizativo. En realidad, el término que aparece con más frecuencia es «fun» (35,9%), seguido de «funny» (17%). Varios de los términos que mencionan los participantes hacen referencia a los propios participantes («open minded, supportive, inclusive, risk-free»); otros, a los temas de conversación («useful, functional, interesting topics, information»), y, finalmente, algunos hacen referencia al lugar en el que se encuentran («Barcelona» y «Name of School»).

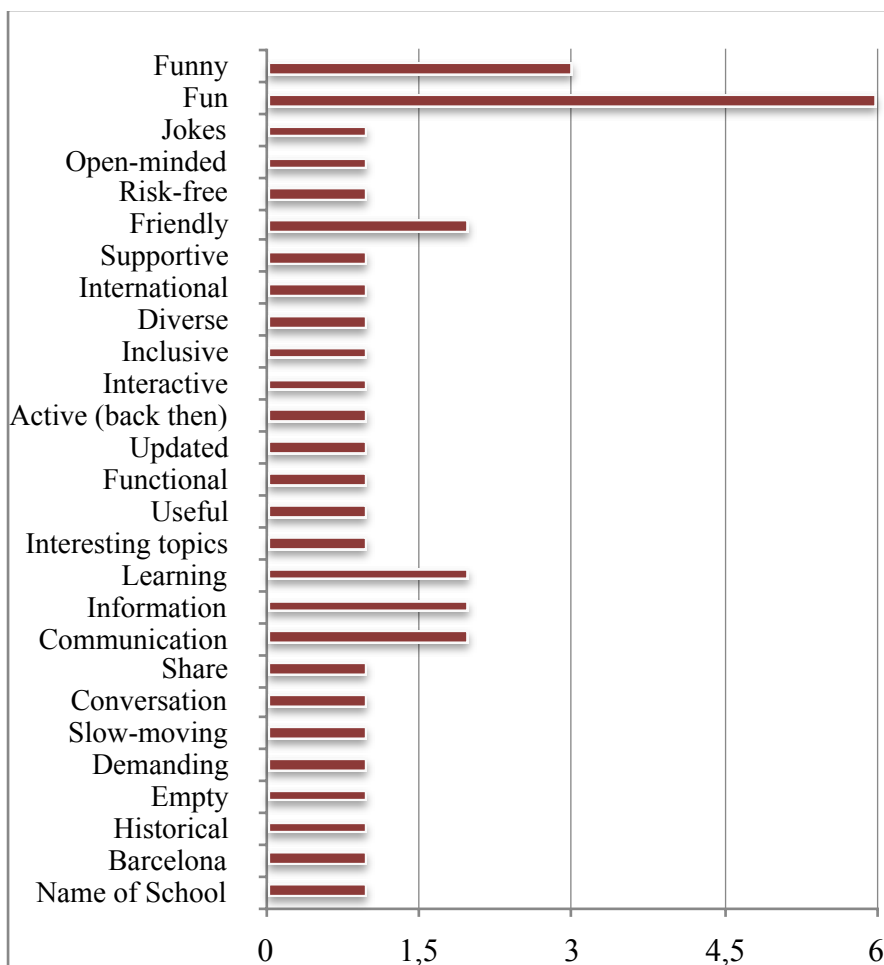


Gráfico 13. Tres palabras con las que describen el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d. «Can you mention the three words that you think best describe your BSP WhatsApp group?» (Cuestionario mayo 2016, §Anejo IV, parte II, pregunta 7).

Una de las preguntas más relevantes con respecto a nuestro objeto de estudio hace referencia a la *cohesión de grupo* por su proximidad con el concepto de *identidad de grupo*. En particular, nos proponíamos averiguar si los estudiantes creían que esta *app* podía promover la cohesión de grupo: en una línea similar a Doering *et al.* (2008), el 84% de nuestros participantes cree que sí; el 11%, que no; y un 5% no sabe responder a esta pregunta.

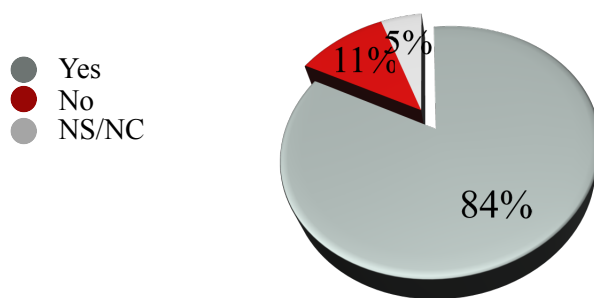


Gráfico 14. Cohesión de grupo en WhatsApp: «Do you think WhatsApp promotes group cohesion among its participants?» (§Anejo IV, parte II, pregunta 13).

Entre los motivos que llevan a los participantes a creer que WhatsApp puede fomentar la cohesión de grupo encontramos varias respuestas relacionadas con la interacción («promotes *interactivity*; *conversation* can continue even after physical meetings; *conversation starter*<sup>50</sup>»). También destacamos respuestas que aluden a la información que se puede compartir:

- can *share* information
- people can *share* their thoughts
- can *share* information, atmosphere, events, etc.

Observamos que algunas respuestas ponen especial énfasis en la socialización y, dentro de la socialización, se pueden encontrar referencias a la interacción (por ejemplo, «better bonding by *talking*»):

- easy exchange, social
- it's easy to use and hence connects people. And the convenience allows the participants to get to know each other but on a limited scale;

---

<sup>50</sup> Esta respuesta («conversation starter») procede del cuestionario de Tarik, aunque nos remite al concepto de «ice-breaker» que desarrollan Aakash y Yamal en sus respectivas entrevistas en profundidad.

- to meet friends from other class and to check who's going to Spanish class;
- bonding activities;
- better bonding by talking

«Cooperación» o «ayuda» son otros de los conceptos que los participantes relacionan con WhatsApp. En concreto, en los datos encontramos una respuesta que alude a la cooperación entre iguales («help out each other»), mientras que, por otro lado, también observamos que uno de los participantes cree que WhatsApp puede ayudarle a comunicarse con sus compañeros de clase: Sakura, la participante japonesa que asistió al curso de español en calidad de «partner», hace referencia a sus dificultades para interactuar en inglés. Así, Sakura encuentra en WhatsApp una *affordance* para la interacción (escrita). Sin embargo, quizás porque es consciente de que no tiene un muy alto nivel de inglés, como hemos expuesto en el gráfico 2, el capital verbal de Sakura en BSP Chicos 1d es nulo (solo interviene utilizando un par de *emojis*).

- «help out each other».
- «I don't speak English well, so text help me».

Finalmente, destacamos tres respuestas que comentamos en mayor profundidad por el interés que tienen para nuestra investigación:

### 1. Julie

«At the beginning, when we didn't belong to any group, we felt a sense of belongingness to the group»

El concepto de *pertenencia* es clave en este trabajo. Por este motivo, esta respuesta de Julie constituye el punto de partida en sus entrevistas en profundidad.

### 2. Amil

«In our BSP one person was not added & missed quite a lot; non-participants may feel excluded even though they are in the same social group»

El concepto de exclusión (del grupo social; probablemente entendido como grupo-clase) parece que puede estar vinculado con la no-participación del grupo de WhatsApp.

### 3. Yamal

«[WhatsApp] lowers barriers and everyone relaxes»

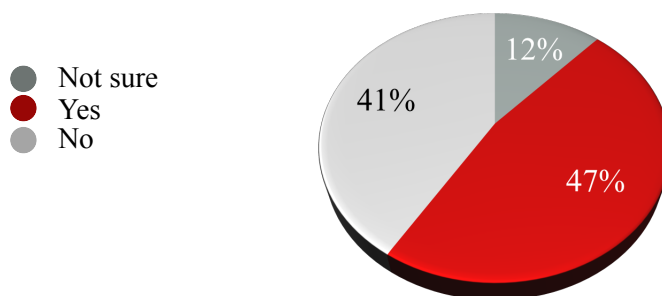
Para Yamal, y como veremos más adelante, un ambiente distendido es fundamental (no solo en términos de aprendizaje, sino en cualquier tipo de relación interpersonal). Esta afirmación de Yamal va en línea con sus reflexiones acerca del humor.

También en el cuestionario incluimos dos preguntas referentes a la *identidad de grupo*, tema clave en nuestra investigación. Con la primera pregunta nos proponíamos dar cuenta de las creencias de nuestros participantes sobre si WhatsApp podía favorecer la creación de la identidad de grupo: el 64% contesta de forma afirmativa; el 17% opina lo contrario; y el 17% restante no sabe responder.

Con la pregunta siguiente (§Anejo IV, parte III, pregunta 16) nos proponíamos profundizar en aquellas razones por las que los participantes habían contestado que WhatsApp sí podía favorecer la identidad de grupo. Lo primero que consideramos relevante es que algunos participantes creen que la respuesta que habían dado a la pregunta 14 (acerca de la cohesión de grupo) es también válida para la 16 (sobre la identidad de grupo). Además, observamos que Amil, Chris, David y Julie, aunque sin verbalizar la similitud entre las preguntas 14 y 16, dan respuestas muy similares en ambos casos. De estos los se desprende que, para estos participantes, la identidad y la cohesión de grupo son conceptos muy próximos. Entre los motivos que mencionan los participantes con respecto a cómo puede favorecer WhatsApp la creación de identidad de grupo, observamos que varios de ellos hacen alusión a las características de la *app*: «group icon, group name, picture, sound». Otros, en cambio, mencionan un objetivo común («we had the same goal», resultado

de la situación-acción que compartían durante el curso intensivo); finalmente, un tercer grupo habla específicamente de comportamientos del grupo: «you are better able to bond», «team dynamics/ style/ power hierarchy»; «I feel closer to the people in the group», «chat behaviours», «as events are organized people feel a sense of identity via association».

Una de las preguntas que más disparidad de opiniones refleja está relacionada con el objetivo del grupo BSP Chicos 1d: mientras que el 47% cree que sí ha cambiado el objetivo, el 41% afirma lo contrario, y un 12% contesta que no está seguro.



*Gráfico 15.* Evolución del objetivo del grupo de WhatsApp: «Do you think the purpose of your BSP WhatsApp group has changed from the beginning?» (§Anejo IV, parte III, pregunta 20)

A aquellos participantes que afirmaban que sí había cambiado el objetivo (es decir, al 47% de los participantes) en el cuestionario se les pedía, también, que indicaran en la siguiente pregunta de qué manera. En sus respuestas, tres de los participantes hacen referencia a la inactividad del grupo: «we don't use it a lot now» (Amil); «level of activity has dropped dramatically» (Mike); y «less active now» (Aakash). Asimismo, se desprende de los datos que los participantes relacionan el hecho de que hayan surgido nuevos grupos de WhatsApp con la baja participación en el grupo BSP Chicos 1d (por ejemplo, Julie afirma que el cambio de objetivo en

este grupo de WhatsApp se debe a que «we're in different groups now»<sup>51</sup>).

Otros participantes se centran en describir el cambio del objetivo y contrastan el que ellos consideran que era el objetivo inicial del grupo de WhatsApp con el actual. Así, William explica que en un principio compartían información, mientras que ahora utilizan el grupo de WhatsApp para «bonding». En una línea similar, Yamal cree que en un principio el grupo era informativo («info»); en cambio, en el momento actual lo relaciona con «jokes + conversation». Por su parte, Aakash explica que el objetivo actual consiste en «try to organize fun events» (aunque no indica cuál era, en su opinión, el objetivo inicial). Finalmente, destacamos la respuesta de Sakura, puesto que también nos resulta interesante para los propósitos de esta investigación: en su opinión, a través de WhatsApp puede «see their characters and **feel closer than before**». Por tanto, entendemos que, para Sakura, el grupo de WhatsApp favorece la relación entre los participantes. Estos datos concuerdan con los hallazgos de Doering *et al.* (2008); Bouhnik y Deshen (2014) referentes a los grupos de WhatsApp, y también con los de Nicholson (2002) sobre la mensajería instantánea.

### 5.1.5. *El español en WhatsApp*

Algunas de las preguntas que hacen referencia al grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d versan sobre el uso del español en esta *app*. Los cambios de código (inglés -lengua de intercambio- y español -lengua meta-), aunque muy minoritarios en nuestro corpus, nos pueden remitir al concepto de *translanguaging*, que García (2009) introduce en oposición al *code-switching* para diferenciar la perspectiva que pone el foco en las prácticas lingüísticas (donde los usuarios coconstruyen significados) de una visión de la lengua como un sistema cerrado. De acuerdo con esta autora, el proceso de *translanguaging* trasciende la combinación de estructuras y de sistemas, de valores y de identidades:

---

<sup>51</sup> Profundizamos en las reflexiones de Julie con respecto al grupo de WhatsApp en las entrevistas en profundidad.



[translanguaging] includes the full range of linguistic performances of a multilingual language user for purposes that transcend the combination of structures, the alternation between systems, the transmission of information, the contextualization of the message, and the representation of values, identities and relationships.

(García, 2009: 519)

A pesar de que estos términos se suelen emplear en referencia a personas bilingües -y este no es el caso de nuestros participantes-, a efectos de nuestro trabajo entendemos que los cambios de código pueden ser formas de *translanguaging* que captan la manera de representar identidades y relaciones de nuestros participantes en un momento en el que están familiarizándose con una nueva lengua meta y, a la vez, coconstruyendo su identidad de grupo. Más adelante, en los estudios de caso que presentamos en los siguientes apartados (§5.3) retomaremos el papel del español como lengua meta en los procesos sociales que nos atañen a efectos de esta investigación.

La mayoría de los participantes afirma que en WhatsApp interactúa en español «sometimes» (58,8%). En lo que respecta al resto de participantes, un 5% cree que participa en español «often»; el 23%, «sometimes»; y un 10%, «never». Al triangular las creencias de los participantes con lo observado en el grupo BSP Chicos 1-d, no obstante, vemos que Haruto (uno de los participantes que indica que *nunca* participa en español) hace una pequeña intervención en la lengua meta.

9/9/15, 18:29:46: Haruto: **Recibido**..thanks. In M3

*Conversación de WhatsApp, BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

Por otro lado, también constatamos mediante nuestros datos que algunos participantes que indican que utilizan el español «often» o «sometimes» en el grupo de WhatsApp objeto de estudio no lo usan en ningún momento.

A través de una de las preguntas abiertas del cuestionario exploramos los motivos por los que utilizan el español en WhatsApp. A través del análisis mediante la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1991) emergen cinco categorías: (1) objetivo comunicativo, (2) interlocutor, (3) léxico, (4) momentos en los que hablan en español y (5) combinación de 1, 2 y 3. Cabe señalar que la primera categoría es la que más respuestas computa:

---

*(1) Objetivo comunicativo*

---

I want to practice and learn Spanish

Making fun; for fun or break routines; just for fun; jokes (x3)

To discuss learnings in class

Talking about class & tests

Sharing ideas, sharing vocabulary

Making plans

Greeting happy birthday

Just to break the ice, to show that I am social and not xenophobic

No specific reason actually, just to speak Spanish

---

*(2) Interlocutor*

---

Some friends speak only Spanish

Talking to Spanish speaking persons

Chat with Spaniards casually

---

*(3) Léxico*

---

Saying hi as «hola»

Simple words like jajajaja, hola, si etc.

---

*(4) Momentos en los que hablan en español*

---

---

Sometimes before exams, maybe

When it is necessary to use

---

(5) *Combinación de 1, 2 y 3*

---

Communicate simple Spanish which I learned to my classmates

*Tabla 6.* Usos del español en WhatsApp. «When you use Spanish on WhatsApp, what do you do it for?»<sup>52</sup> (§Anejo IV, parte III, pregunta 18)

De los datos se desprende que varios participantes hacen referencia al uso del español en contextos de humor (primera categoría). En concreto, el 47% de los participantes vincula el uso del español con el humor y las bromas. Destacamos, también, la respuesta de Mike, que hace referencia a la función de *romper el hielo*; algo en lo que, como veremos más adelante, concuerdan también Aakash y Yamal.

---

<sup>52</sup> Hemos agrupado en la misma fila respuestas que hemos considerado muy similares. Los punto y coma indican que se trata de respuestas de distintos interlocutores. A su vez, (x3) indica que esta respuesta se ha obtenido por parte de tres participantes.

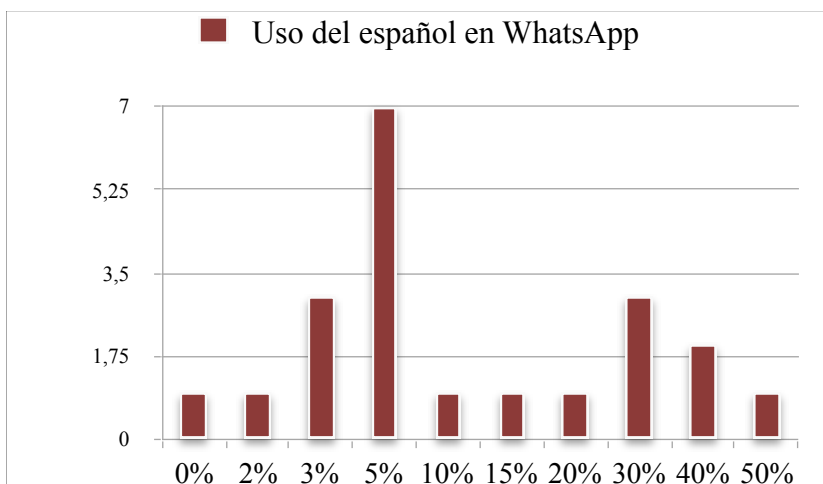
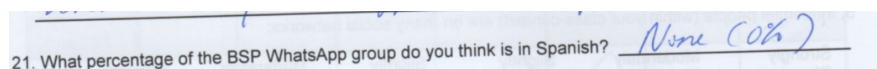


Gráfico 16. Creencias de los participantes sobre el porcentaje de uso de español en el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d. «What percentage of the BSP WhatsApp group do you think is in Spanish?» (§Anejo IV, parte III, pregunta 20).

Como se observa en el gráfico, hay una importante dispersión en los resultados. Mientras que siete de los participantes creen que el español representa un 5% del total<sup>53</sup> (cifra que coincide con la obtenida en esta investigación al analizar cuantitativamente los datos de la conversación objeto de estudio), encontramos a un participante que cree que no se utilizó español en ningún momento (0%), y otro que cree que la mitad de la conversación (50%) se condujo en español:



Cuestionario de Mike, mayo 2016 (§Anejo IV)

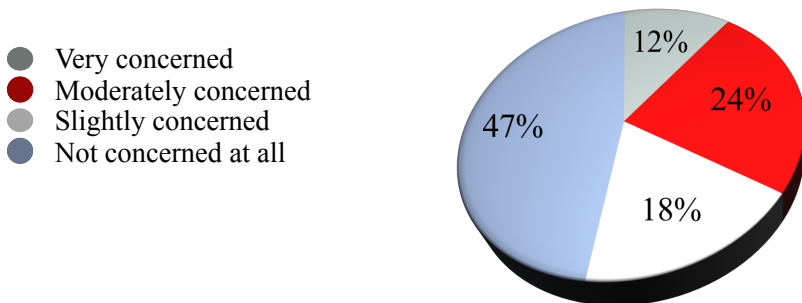
<sup>53</sup> Algunos participantes contestaron a esta pregunta con una horquilla (entre dos valores). En esos casos, hemos computado cada uno de los valores como una respuesta independiente. Así, si un participante responde al cuestionario con «3-5%», a efectos del gráfico computamos su respuesta como «3%» y «5%».

21. What percentage of the BSP WhatsApp group do you think is in Spanish? 50%

*Cuestionario de Josh, mayo 2016 (§Anejo IV)*

Cabe señalar que ni Mike ni Josh interactúan en español en este grupo de WhatsApp. Sin embargo, y como veremos más adelante, Mike está «implicado» en un intercambio entre Yamal y Aakash que sí se realiza en español.

Con respecto al uso del español en WhatsApp, también constatamos que a los participantes de nuestra investigación no les preocupa demasiado cometer errores:



*Gráfico 17. Preocupación por los errores en WhatsApp. «When you use Spanish on WhatsApp, are you concerned about making mistakes (spelling, grammar, etc.)?» (§Anejo IV, parte III, pregunta 22)*

El 75% de los participantes que afirman que no está preocupado por cometer errores en WhatsApp en español responde que sí utiliza otros recursos cuando interactúa en español en esta *app* (uno de ellos especifica «sometimes»); el 25% restante, en cambio, sostiene que no utiliza ningún recurso (este sería, por ejemplo, el caso de Amil).

22. When you use Spanish on WhatsApp, are you concerned about making mistakes (spelling, grammar, etc.)? Circle or underline your answer.

Very concerned      Moderately concerned      Slightly concerned      Not concerned at all

23. Do you check any dictionaries or other resources (Google translator, etc.) when you use Spanish on WhatsApp?

Yes      No      Not sure

*Cuestionario de William, mayo 2016.* «When you use Spanish on WhatsApp, are you concerned about making mistakes (spelling, grammar, etc.)? Circle or underline your answer». «Do you check any dictionaries or other resources (Google Translator, etc.) when you use Spanish on WhatsApp?» (§Anejo IV, parte III, preguntas 22-23)

22. When you use Spanish on WhatsApp, are you concerned about making mistakes (spelling, grammar, etc.)? Circle or underline your answer.

Very concerned      Moderately concerned      Slightly concerned      Not concerned at all

23. Do you check any dictionaries or other resources (Google translator, etc.) when you use Spanish on WhatsApp?

Yes      No      Not sure      Just based on what we learnt

*Cuestionario de Amil, mayo 2016.* «When you use Spanish on WhatsApp, are you concerned about making mistakes (spelling, grammar, etc.)? Circle or underline your answer». «Do you check any dictionaries or other resources (Google Translator, etc.) when you use Spanish on WhatsApp?» (§Anejo IV, parte III, preguntas 22-23).

A la vez, entre los participantes que, en diferente grado, afirman sentirse preocupados por los errores, observamos que predomina la tendencia a utilizar algún tipo de recurso. En concreto, todos los participantes que afirman que están «very concerned» por los errores afirman que sí utilizan otros recursos, mientras que uno de los participantes que se define como «slightly concerned» y uno que se define como «moderately concerned» indican que no utilizan otros recursos.

Al intentar correlacionar estas respuestas (preocupación por los errores y uso de recursos) con el nivel de español que desean alcanzar (§Anejo IV, parte II, pregunta 1), vemos que no hay relación alguna entre estas variables: las dos participantes que más preocupadas están por cometer errores y que afirman que utilizan recursos como Google Translate (Ingrid y Julie) aspiran a alcanzar un nivel «functional» y «good» respectivamente. En el extremo opuesto (esto es, entre los participantes que no se muestran preocupados por cometer errores y que afirman no utilizar ningún soporte) observamos que dos de ellos sí pretenden alcanzar un nivel muy alto («very good»), pero el resto (es decir, la mayoría) aspira a un nivel «fair», «functional» o «good». En cuanto a los recursos que usan, los participantes mencionan Google Translate, wordreference.com (*app*), *Spanish Dictionary app*, SpanishDict, leo.org.

Desde la perspectiva del aprendizaje del español como lengua meta, el 88% de los participantes cree que WhatsApp puede ayudarles; el 5% tiene dudas; y el 5% restante cree que no. En concreto, aquellos que creen que esta *app* puede crear *affordances* para el aprendizaje de la lengua meta refieren que puede ayudarles de las siguientes maneras:

- a) *práctica* (a modo general y, más concretamente, en la escritura y la lectura): «practice writing in Spanish» (Tarik).
- b) *vocabulario*: «practice with every day vocabulary» (Josh), «learn new words» (Aakash), «learn basic vocabulary» (Yaad), «short vocabulary» (Sakura).
- c) *conversación*: «daily conversations» (Julie); «as a way to practice conversational writing/ speaking» (Ingrid); «everyday conversation» (Yaad).
- d) *ortografía*: «spelling» (Omid).
- e) *confianza*: «building confidence» (Omid).

Asimismo, algunos participantes inciden en que a través de WhatsApp pueden aprender un español más coloquial que el del

aula, y también mencionan la cooperación entre iguales. A este español «coloquial» algunos se refieren como «slang» (Julie, Yamal), pero otros parece que se refieren a él como «real Spanish» (Sorato) o «everyday used Spanish» (Aakash).

Con respecto al aprendizaje entre iguales, William señala que «I can get corrections from peers» y Sorato afirma que puede aprender «“real” Spanish from peers». Finalmente, en línea con Krashen (1982), Chris cree que «Any sort of exposure helps».

En lo que respecta al tipo de palabras que utilizan en español en WhatsApp (§Anejo IV, parte III, pregunta 27), los participantes citan las siguientes:

*hola, chicos, amigos, que tal, buenos días, jajajaja, guapa, sí, también, porque no? [sic], mui bien [sic], bien, feliz, cervesa [sic], gracias, adios.*

De los datos se desprende que los participantes utilizan principalmente formas de saludo y despedida («hola, buenos días, qué tal, adiós»), algunos sustantivos que pueden funcionar como vocativos («amigos, chicos, guapa») y algunos adverbios que, en términos comunicativos, pueden ser muy rentables: «muy bien, bien, sí, también».

Si bien a esta pregunta la mayor parte de los participantes responde con algunas palabras (a modo de ejemplo), otros, como Sorato, Ingrid y Yamal, mencionan frases breves: «*me gusta xxxx, que es xxxx, estoy de acuerdo, no lo sé*». Cabe señalar, no obstante, que en la conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d no encontramos ninguna de estas frases.

Otros participantes, en lugar de hacer una lista de las palabras que emplean en WhatsApp terminan la frase del cuestionario con descripciones.



- Not professional, they are just for fun (Julie).
- Basic (Josh).
- For casual conversation (Yamal).
- Random, new (Tarik).
- Like music to my ears, but poetry to those that can comprehend it (Mike).

*Cuestionario (mayo 2016).* «The words we use in Spanish on WhatsApp are...». (§Anejo IV, parte III, pregunta 27).

Como se puede observar, y a pesar de que las respuestas son muy variadas, varios participantes indican que las palabras que usan son palabras *básicas, nuevas, informales y divertidas* (en oposición al español «profesional» y de los negocios, característico del programa de español de su universidad).

Asimismo, destacamos que Mike hace un comentario en clave irónica, «like music to my ears, but poetry to those that can comprehend it», que nos recuerda a una de sus intervenciones en el grupo de WhatsApp donde, también en clave humorística, se refiere a su español como «stuttering and acting spastic»:

09/04/15, 10:09:15: Yamal: Mike your exam same spot at 12:50

09/04/15, 10:09:38: Yamal: Barbara just in case at 13:10

09/04/15, 10:14:11: Mike: You mean **my oral practice at stuttering and acting spastic?** How fun!

*Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

Así, vemos que Mike muestra en el cuestionario de la presente investigación un comportamiento similar al del grupo de WhatsApp.

Al analizar los datos observamos que algunos participantes mencionan en el cuestionario palabras y expresiones en español

que, sin embargo, no constan en la conversación del grupo BSP Chicos 1d: «no lo sé; feliz; por qué no; mui bien [sic]»

27. Please, fill in the following sentence: "The words we use in Spanish on WhatsApp are \_\_\_\_\_"

are hola, chicos, feliz,

*Cuestionario de Sorato, mayo 2016. «Please, fill in the following sentence: "The words we use in Spanish on WhatsApp are\_\_"» (§Anejo IV, parte II, pregunta 27).*

27 Please, fill in the following sentence: "The words we use in Spanish on WhatsApp are \_\_\_\_\_"

are jajaja, hola, sí, porque no? Mui bien

*Cuestionario de Will, mayo 2016. «Please, fill in the following sentence: "The words we use in Spanish on WhatsApp are\_\_"» (§Anejo IV, parte II, pregunta 27).*

Y al hablar con los participantes del segundo *focus group* sobre las palabras que emplean en español en WhatsApp, Tarik indica que son las primeras que aprendieron y que se podían utilizar fácilmente fuera del aula. Yamal, además, explica -de forma enfática- que sabían lo que significaban esas palabras, y que sonaban «fancy»:

(6)

- INV:** ah | yes:: in the questionnaire [...] some of you answered «okay | the words we used were:: hola | gracias | por favor | chicos:: and I was wondering why would you use these words but not others?
- Tarik:** maybe because **these were the first ones** that we::
- Julie:** mhm
- Yamal:** yes [...]
- Yamal:** we knew what they meant ||| also | you sound like «**oooohhhh! fancy::!**»
- Yaad:** some of them I even used them before I came here ||| like «hola» |||
- Tarik:** like **simple things:: that you can use right away when you're outside of:: the class**

**Josh:** yeah | yeah:: like **externalize them:: putting them in a sentence** |||

*Focus group B, 26 mayo 2016, 30'46'' - 31'17''*

En el fragmento expuesto, Josh habla de la «externalización» de las palabras que estaban aprendiendo y de cómo las empleaban en WhatsApp. Josh emplea el término «externalización» para hacer referencia al hecho de poner «afuera» algo que tienen «dentro» (de su mente). Lo que explica Josh nos recuerda a la terminología de Vygotsky (1978), que también habla de la internalización y la externalización. Estos dos procesos se encuentran estrechamente relacionados (Negueruela, 2013), puesto que lo que se internaliza previamente ha tenido que formar parte del medio externo.

### 5.1.6. Otras redes sociales

Además de ser usuarios de WhatsApp, la mayoría de nuestros participantes también tienen cuentas de Facebook, LinkedIn y Skype (§Anejo IV, parte IV, pregunta 1). Dos de los participantes afirman que también disponen de otras redes sociales que no aparecen contempladas en el cuestionario: WeChat y Ameba Blog.

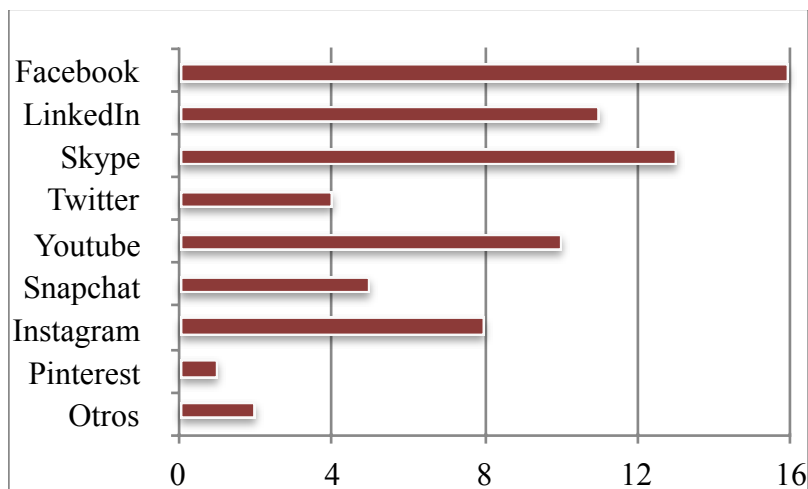


Gráfico 18. Redes sociales que los participantes utilizan con frecuencia. «Which social networks do you use regularly?». (§Anejo IV, parte IV).

En cuanto a las lenguas en las que interactúan, todos los participantes indican que lo hacen en inglés (lengua de intercambio), salvo un participante, que precisa que el 98% de sus interacciones en las redes sociales las realiza en japonés; y el 2% restante, en inglés. El uso del inglés en la red, pues, es mayoritario entre nuestros participantes.

Con respecto a los temas de conversación en las redes sociales, los datos revelan que la mayoría de ellos (72%) no trata ningún tema que no trataría cara a cara en las redes sociales. No obstante, algunos de ellos (18%) sí explican que utilizan las redes sociales para discutir temas que no habla en persona; en concreto, uno de los participantes explica que utiliza LinkedIn para temas profesionales («LinkedIn is more professional; serves a different purpose. More career related stuff»). Otros participantes que también afirman que en las redes sociales tienen conversaciones distintas a las presenciales hacen referencia a la organización de eventos y mantener el contacto con personas que viven lejos: («scheduling a meeting. Just say hello to my friends who live far from my place»). En cuanto al 11% de los participantes restante, estos se muestran indecisos: no saben si mantienen tipos de conversaciones diferentes. Finalmente, uno de nuestros participantes precisa que utiliza WhatsApp «sometimes confrontation», en línea con los resultados de Rubio y Perlado (2015) y Fuentes *et al.* (2017). Como hemos expuesto previamente, también en sus trabajos se dejaba constancia de que en algunas ocasiones los usuarios de las redes sociales se sienten más protegidos al resguardarse tras la pantalla y evitando, así, «dar la cara».

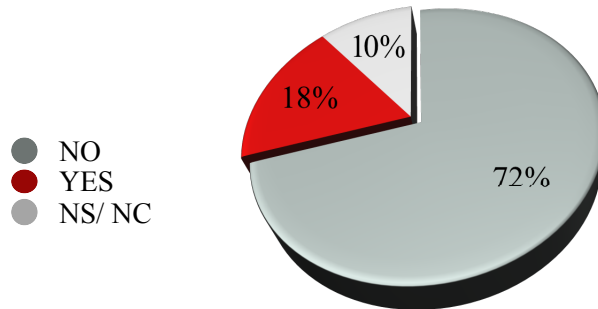


Gráfico 19. *Temas de conversación en las RRSS.* «Are there any topics you discuss on social networks that you would not discuss in a face-to-face conversation?» (§Anejo IV, parte IV, pregunta 3).

### 5.1.7. Líneas de investigación ulteriores

En los apartados I (preguntas 11-12) y IV (preguntas 5-8) del cuestionario (§Anejo IV) nos propusimos indagar una posible relación entre la capacidad de influencia y la interacción en las redes sociales y, asimismo, nos planteamos si podía haber una relación entre el «student representative» y su comportamiento en redes sociales. Estos datos, no obstante, no nos parecen concluyentes y se alejan del tema central de la presente investigación. Por este motivo, no los exponemos a efectos de este trabajo, y consideramos que pueden pasar a formar parte de un estudio futuro.

### 5.2. Estudios de caso: Aakash, Julie y Yamal

Tras haber expuesto los resultados de los datos de nuestro cuestionario, con el que hemos hecho una aproximación a las creencias de nuestros 17 participantes con respecto a su perfil lingüístico, el aprendizaje de español, el uso de WhatsApp y otras redes sociales, procedemos a presentar, en mayor profundidad, los datos de tres estudios de caso: Aakash, Julie y Yamal. En los tres casos vamos a seguir la misma estructura, y vamos a abarcar los siguientes puntos:

1. Identidad de grupo
2. Sentimiento de pertenencia
3. Elementos mediadores en los procesos sociales
  - + profesor, - alumnos
  - profesor, + alumnos
  - + profesor, + alumnos
  - profesor, - alumnos
4. Elementos mediadores en el plano experiencial
5. Elementos mediadores en el plano de la investigación

Sin embargo, y pesar de que vamos a seguir esta estructura en la disposición de nuestro análisis de datos, vamos a respetar las idiosincrasias que hacen que cada caso sea único y de particular interés, de modo que la extensión y los subapartados dentro de cada uno de estos puntos que tratamos es variable. Finalmente, y antes de proceder al análisis de las creencias de Aakash, Julie y Yamal, anticipamos que el grueso de los datos lo encontramos en el punto 3 (-profesor/ + alumnos), que es donde ubicamos los datos sobre la conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d (parte de nuestro corpus; §Anejo I) . Como hemos expuesto previamente, a la conversación de WhatsApp -y al resto de los datos- nos aproximamos desde las creencias de estos participantes, adoptando una perspectiva émica.

### ***5.2.1. Creencias de Aakash***

Aakash se presenta como un chico «tímido e introvertido» y le preocupa la imagen que da ante los demás. Como participante de la investigación, no pone ningún reparo en hablar de su experiencia en la universidad, del grupo de WhatsApp, de sus compañeros ni de sí mismo. Solo en un momento concreto -en la segunda entrevista en profundidad, 24 de marzo 2017- se siente incómodo: al indicarle que vamos a ver un vídeo, Aakash intuye que se va a ver a sí mismo, y enseguida verbaliza que eso es «horrible», y que preferiría ver los vídeos de los otros participantes. Pese a la negativa inicial, acepta ver el vídeo y el resto de la entrevista se desarrolla sin inconvenientes.

(7)

**Aakash:** please | don't say the video is of me ||  
**INV:** ((smiles and shows the first scene of the video))  
**Aakash:** no::! oh | no::! ((he sees himself in the video)) || no one likes to see themselves ||| horrible | Maria | **it's horrible** || you should be showing me the other people's videos |||

*Segunda entrevista, 24 de mayo 2017, 09'17"-09'30"*

Esta imagen de un tímido Aakash que se queja cuando tiene que ver un vídeo contrasta con su actitud bromista, incluso en contextos supuestamente «serios» o «profesionales», como puede ser un examen o la entrevista que llevamos a cabo:

(8)

**INV:** ((smiles)) here | the words I'd like to:: ((writing on the blackboard)) are *introvert* | as you describe yourself as an *introvert* | and I've noticed you've used this word four times || er:: then:: with regards to the group::  
**Aakash:** **do you always count how many words uses everyone?** ((laughs)) I'm joking | I'm joking::  
**INV:** for::  
**Aakash:** ((laughs))  
**INV:** for:: for the words that I considered to be relevant | yes||  
**Aakash:** okay | okay::

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 43'11-43'30"*

En la segunda entrevista explicamos a Aakash cómo habíamos elaborado la constelación conceptual: partiendo de la propuesta del análisis relacional de Ballesteros (2000), habíamos cuántas veces había dicho cada una de las palabras clave (propias y ajenas) nuestros los participantes. A Aakash le llama la atención la metodología de análisis y en ese cúmulo de cifras y de palabras clave encuentra una *affordance* para hacer una broma: «Do you always count how many words uses everyone?». Su risa advierte que se trata de una broma, e insiste, a través de dos reduplicaciones, en que era una broma («I'm joking | I'm joking», «okay | okay»).

Dentro de esta misma entrevista, Aakash habla de las bromas en contexto de examen: en su opinión, los exámenes son «light», «not important», y por ese motivo se permite hacer bromas con los profesores del MBA también en contexto de examen. Esto nos remite a una de las funciones del humor que advierte Ziv (2010:3): «laughter stems from the rapid passage from tension to its release»:

(9)

- INV:** and why would you make a joke in the exam?  
**Aakash:** because when in the MBA:: the professor is also cool:: very cool:: and I think like it's better | too | if the professor's mood:: I:: I:: don't know what exams are | I don't know what you think an exam is for | but like:: for me exams are light::  
**INV:** exams are?  
**Aakash:** light || not important ||  
**INV:** ah | light | okay |||  
**Aakash:** yeah::  
**INV:** and then | you can afford to make a joke ||  
**Aakash:** yeah | and like:: for sure || in that setting? | of course! like **why would you not want to laugh**:: and why would the other one not:: they're doing so many oral test | it would be so boring if it was just «boom | boom | boom | boom»!

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 40'35"- 41'02"*

Mediante preguntas retóricas, Aakash da a entender que no entiende por qué alguien no querría reírse y bromear en un examen: «why would you not want to laugh? and why would the other one not::?»). Además, de este fragmento se desprende que, para él, las bromas pueden ser un elemento de distensión que rompen la monotonía característica de los exámenes orales (él representa esta monotonía mediante una onomatopeya que repite hasta cuatro veces: «boom | boom | boom | boom»). Así, para él, el contexto del examen es apropiado también para bromear.



### 5.2.1.1. *Identidad de grupo: «We had a cool teacher and we wanted to learn»*

Uno de los principales propósitos de este trabajo consiste en comprender cuáles son los elementos mediadores entre el individuo y el grupo y dar cuenta de cómo entienden la identidad de grupo. A tal fin, en el *focus group* pedimos a los participantes que trabajaran en la definición de *identidad de grupo* (de modo que el resultado -el producto- fue una definición coconstruida). Esta es la definición que elaboran los participantes del *focus group A*:

(10)

**INV:** so it's an:: activity | a community or an interest that keeps people together and that each participant decides to join | either for fear of missing out or because ehm:: they're getting a benefit ||

*Focus group A, 25 de mayo 2016, 36'43"*

A efectos de este trabajo, y entendiendo que las creencias son dinámicas, el producto no es lo que más nos interesa. Por este motivo, nos centramos a continuación en el *proceso de verbalización* y coconstrucción de la definición de este concepto, identificando los elementos de los que parten los participantes y viendo cómo va forjándose la definición a partir de sus contribuciones.

En el *focus group A*, Chris empieza exponiendo qué le sugiere el concepto de *group identity*. Para él, este concepto se articula alrededor de una «similarity» que une a los miembros: «some:: **similarity** that is created by this group:: that somehow **binds all these members together**::». En una línea parecida, Aakash afirma que la identidad de grupo se desarrolla alrededor de un punto en común: valores similares, gustos similares, formas de actuar similares o incluso personas similares. Las definiciones basadas en semejanzas pueden remitirnos a la *integración afectiva* como origen de la formación del grupo: autores como Shaw (1976/2004) señalan que, en los procesos de integración afectiva, los miembros del grupo se sienten atraídos hacia miembros a los que perciben *similares* (en términos de sexo, edad, etnia, religión, etc.). También Forsyth

(1990), Newcomb (1961) e Insko y Schopler (1972) concuerdan en la importancia de la similitud entre los miembros en la formación de los grupos. Moreland, Levine y Wingert (1996), por su parte, ponen énfasis en el aspecto cognitivo: para estos autores, lo importante es que los miembros sean *conscientes* de que son similares entre sí. Al respecto conviene incidir en que, de acuerdo con Alcover de la Hera (1999/2017: 107), la formación de los grupos en función de la similitud es una de las características que más atención ha recibido por parte de los investigadores.

A medida que articula su discurso, Aakash reajusta un poco su respuesta e incide en que no sabe cómo funciona la identidad de grupo en el caso de WhatsApp, pero que, en general -en su opinión-, «you sort of:: ehm:: aggregate yourself when you like similar things» (27'13"). Como se desprende de la definición de Aakash, él se refiere a los grupos de pertenencia voluntaria (Alcover de la Hera, 1999/2017), a los que alguien *se une* de forma voluntaria; por lo tanto, grupos como la familia, los compañeros de trabajo o la comunidad de vecinos no tendrían cabida en esta definición. Él mismo repara en que no en todos los grupos los miembros se agregan de manera voluntaria, y presenta el ejemplo del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d: «I don't think the BSP WhatsApp group was like that | because **we were all sort of put together::**». Si bien el grupo-clase es un grupo formal (Alcover de la Hera, 1999/2017) y responde a una estructura de pertenencia no-voluntaria (son los coordinadores quienes organizan los grupos y distribuyen a los alumnos matriculados en las diferentes clases), el grupo de WhatsApp es un grupo informal (Alcover de la Hera, 1999/2017), que no guarda una relación formal con la institución, su gestión depende de los propios alumnos. Por estos motivos, es de especial interés que Aakash se refiera al grupo de WhatsApp de BSP con términos más propios de los grupos de pertenencia no-voluntaria («we were all sort of put together»). Asimismo, es interesante que Aakash no explicita la diferencia entre la naturaleza del grupo-clase y la del grupo de WhatsApp:

(11)

**Aakash:** yeah | you find like a common:: | for me | it's basically you find a **common base** | where you share the **same:: either it's values** or::: you like the same things or you agree with the **same sort of:: yeah | way of doing things::** and then everyone sort of:: I mean | I don't know::: maybe I don't know about WhatsApp | but in groups in general | you sort of:: er::: aggregate yourself when **you like similar things::** and maybe the groups on WhatsApp:: also take that sort of form ||| and as far as like:: I don't think the BSP WhatsApp group was like that | because **we were all sort of put together::**

*Focus group A, 25 de mayo 2016, 28'50"-30'00"*

A pesar de que la pregunta formulada en el *focus group* hace referencia explícitamente al concepto de *identidad de grupo*, lo expuesto hasta ahora parece que va más vinculada al concepto de *grupo* que a la *identidad de grupo*. En la segunda parte de la definición de *group identity* que propone Aakash, no obstante, sí aborda el concepto de *identidad*:

(12)

**Aakash:** but otherwise groups come together if like people are similar and follow or like::: similar things::: so they::: **they have an identity as a collective instead of as individuals** |||

*Focus group A, 25 de mayo 2016, 30'10"*

De acuerdo con Aakash, los miembros que forman parte de un grupo «they have an identity as a collective instead of as individuals»; es decir, se da una pérdida de la identidad individual, que pasa a ser reemplazada por una identidad colectiva.

Tras la exposición de Aakash con respecto a la identidad de grupo, Ingrid introduce un factor nuevo: «practical purposes». Para explicar esta idea ante sus compañeros, Ingrid emplea algunos ejemplos que funcionan como elementos mediadores entre esta idea y sus compañeros: «**for example** | if you're all in the same group |

ehm:: same class | then you have one WhatsApp group». El criterio de agrupación que sugiere Ingrid («practical purposes») es suficientemente amplio como para aplicar tanto en casos de pertenencia voluntaria como no-voluntaria:

(13)

**Ingrid:** mhm:: I | I | I:: think that is more:: in terms of:: it's not so deep down in terms of values | but it's more like practical purposes:: ehm:: physical:: **like | for example | if you're all in the same group | er:: same class | then you have one WhatsApp group** ||| you're in the same team | you have a WhatsApp group:: you're going out for dinner together | you have a WhatsApp group:: so **it's not like:: not:: at the first instance that everyone believes that the ethics is important::** then you start:: adding people into one WhatsApp group | **so:: it's very:: functional::** | no? || in terms of purpose::

**Aakash:** yeah::

**Ingrid:** ehm:: and if you consider like | you know? | doing the same:: thing | activity as identity:: for the group | then:: I guess it is yes | but if it's to talk about values | and beliefs:: then maybe not so much::

**Aakash:** yeah | I think you're right:: I think **it's more activity based than values** |||

*Focus group A, 25 de mayo 2016, 31'05"-34'56"*

Cuando Aakash escucha la propuesta de Ingrid, le da la razón («I think you're right»), orientando sus palabras hacia ella (Bakhtin, 1990/1981). De este modo, Aakash revisa sus creencias con respecto a la identidad de grupo y las reajusta: «I think it's more activity based than values».

A la luz de la reflexión de Ingrid, en el *focus group A* plantean una definición basada en la interdependencia de los miembros en relación con los objetivos; algo que es característico de los grupos de trabajo (Alcover de la Hera, 1999/ 2017). Al considerar, pues, que el punto de unión entre los miembros del grupo es la actividad («el objetivo») que los une, los participantes del *focus group* se aproximan a la propuesta por Mills (1967: 2): «personas que entran en contacto para lograr un objetivo, y que consideran que dicho

contacto es significativo para ellas». En esta misma línea se encuentran las propuestas de otros autores que señalan la importancia de una meta común en la formación del grupo (Slavin, 1983, 1996; Guzzo y Dickson, 1996; Hackman, 1990; Tannenbaum *et al.*, 1992; Dörnyei, 1997).

En la segunda entrevista en profundidad con Aakash, partimos de la definición de *identidad de grupo* que había coconstruido junto con sus compañeros del *focus group*, y le preguntamos en qué cosas percibían o sentían la identidad de grupo:

(14)

- INV:** and in what things did you feel:: there was a group identity in the 1d group?
- Aakash:** the group identity in the 1d group::
- INV:** yeah || like how:: in what things you felt it ||
- Aakash:** in the:: the real answer | and I am not even joking | I'm not trying to make you feel weird | **in the:: appreciation and love for you** ||
- INV:** ((*laughs*))
- Aakash:** that was it || **I'm not even joking** | like:: **it's weird for the camera** | but ehm:: but **it's true** || I mean | **even in the text** | the **real unifying thing** was like <hey | **we all love Maria** | **let's get her** | **come on!**> || <hey | **let's go out for dinner::**>|| and then **you were really awful and you were like** <**I can't go for dinner::**> | and then | the last one | also | **when we had different groups** | no? || **after splitting us up** | no? || and everyone was like:: || what the hell's this? | why aren't we in the same group | no? so I think that was the group identity |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 56'00"-56'38"*

Aakash orienta su respuesta hacia su interlocutora, tal y como se desprende del pronombre «you» que emplea. En este momento, y a pesar de estar situados en el plano de la investigación, entendemos que Aakash apela a su interlocutora en su rol de profesora (plano experiencial), y no de investigadora, aunque es consciente del contexto de investigación en el que se enmarca la entrevista (Aakash hace alusión a la cámara con la que se está grabando la entrevista: «it's weird for the camera»). Asimismo, Aakash subraya

que, aunque suene extraño, lo dice de verdad: «I'm not even joking»; «it's true».

A fin de aportar más solidez a su discurso, Aakash cita «el texto» (la conversación de WhatsApp, que tiene -en versión imprimida-, en las manos): «even in the text». Además, refuerza su discurso indicando que no solo él lo veía así: en las palabras de Aakash resuenan las voces de los otros compañeros que participan de la conversación (Bakhtin, 1990/1981) cuando les cita: «hey | we all love Maria | let's get her | come on! | let's go out for dinner!». En la conversación de WhatsApp vemos a Ingrid proponiendo una cena con los compañeros del BSP y la profesora, y algunos de los compañeros le siguen (destacamos la inmediatez de este intercambio, que transcurre en cuestión de poco más de un minuto y está formado por mensajes de cuatro participantes). En el contexto de la teoría de la pertenencia (psicología social), la promesa de una cena o de algún tipo de evento que reúna a todos los participantes del grupo (incluida la profesora) responde a un patrón comportamental esperable en la disolución de una relación, incluso cuando estas relaciones (por ejemplo, con vecinos) no responden a funciones prácticas o instrumentales y no se espera que en el futuro se mantenga el contacto (Baumeister y Leary, 1995: 502). Por tanto, un evento como el que Ingrid propone en el grupo de WhatsApp puede ser apropiado en el contexto de la disolución de un grupo:

9/28/15, 16:59:31: Ingrid: Hi all, I thought it would be nice if we organise a dinner with Maria since she doesn't teach us for this term. Some of you might have heard me mentioned before. I checked with her and she said that she will need to check with the school policy whether she could do that as she may teach some of us at higher level.

Anyway, if she could join us for dinner, you guys keen for a dinner?

9/28/15, 17:00:38: Yamal: Let's do it next week?

9/28/15/, 17:00:58: David: Sure

9/28/15, 17:01:51: Haruto: Absolutely

En la conversación de WhatsApp, sin embargo, no consta la frase que cita Aakash (discurso directo, Halliday, 1985/1991) en la segunda entrevista; por lo tanto, parece que se trata de la interpretación que hace Aakash de este intercambio (o de su recuerdo) y no de una cita textual de las palabras de sus compañeros. En consecuencia, las palabras de Aakash nos hablan de sus creencias (y no tanto de las de sus compañeros), a pesar de que él les cite a modo de discurso directo. Sí parece relevante, no obstante, dar cuenta de que, para Aakash, el amor y la apreciación hacia la profesora es un elemento de unión entre los compañeros, y son sentimientos que, según él, compartían todos los miembros del grupo.

Durante la entrevista, Aakash reflexiona sobre el final del grupo (sin emplear estos términos), y lo relaciona con dos acontecimientos disruptivos: (1) que -la profesora (investigadora)- no pudo asistir a la cena («you were really awful and you were like “I can’t go for dinner:”»); y (2) que al terminar el curso intensivo se reorganizase el grupos-clase y se les separase («different groups»; «splitting us up»). Con respecto al primer elemento (la profesora), Aakash de nuevo emplea el estilo directo («“I can’t go for dinner:”»), y da voz a una profesora cuyo comportamiento desapruueba («really awful»). El segundo elemento, ajeno a la gestión del profesor y de los alumnos (-*profesor*, -*alumnos*), lo recuperaremos más adelante.

Con Aakash exploramos la posibilidad de que la identidad del grupo esté basada en una actividad (tal y como se había expuesto en la definición coconstruida en el *focus group* a partir de la intervención de Ingrid). Aakash reconsidera su respuesta y se muestra dubitativo (sus verbalizaciones oscilan entre el «yeah, okay» hasta el «no», pasando por el «maybe»), en un claro ejemplo del dinamismo de sus creencias, y donde quizás se puede entrever un lenguaje interno audible (o quizás se trate de lenguaje externo orientado a la investigadora). A pesar de que Aakash verbaliza que le gusta más su respuesta (la profesora como elemento en el que se evidencia la identidad de grupo), parece dispuesto a «ceder» ante la

investigadora y aceptar que la situación en la que se encontraban en el momento en el que se formó el grupo tuvo que ver con su identidad:

(15)

- INV:** and you think the fact that you were in the same situation || new in Barcelona | looking for the NIE::  
||
- Aakash:** **yeah** | **okay** ((*sighs*)) **but no** | it's the love for you |  
|| **okay** | **no** || it's the:: || | **maybe** | though || **yeah** |  
**maybe** || | now that you say it::
- INV:** [I'm::
- Aakash:** I like] my answer better | though:: I think that was our group identity | but::

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 56'52"-56'59"*

En cuanto al profesor como elemento mediador entre el individuo y el grupo, Aakash señala diferentes características referentes a su comportamiento con los estudiantes: «genuinely extremely caring», «gave a lot to the class», «friendly and pleasant with everyone» y, como consecuencia de estos comportamientos, surge una afinidad por parte de *todos los miembros del grupo*: «so:: so I think everyone in the group:: had that:: affinity::».

Tal y como veremos en el fragmento que mostramos a continuación, a partir de esta reflexión, Aakash recalibra su respuesta inicial y, dirigiéndose a la investigadora (tal y como se observa en el pronombre «you»), muestra su acuerdo: «but | then **you**'re right»: en un contexto en el que todos los estudiantes son nuevos y acaban de llegar a la escuela, el grupo de BSP es el primero (y, por lo tanto, constituye un grupo de referencia que les permite orientarse en este nuevo entorno en el que se encuentran). De nuevo, Aakash recupera la distinción entre el comportamiento y las necesidades de los extravertidos (como Yamal o Yaad) y el de los introvertidos (como él). Con base en esta distinción, Aakash subraya que para los introvertidos el grupo de WhatsApp de BSP es especialmente útil por su aspecto cooperativo (aprenden cómo obtener el NIE, descubren sitios a los que ir, etc.).



El ejemplo que propone Aakash («Yaad:: or even Yamal | they had already been exploring a lot in Barcelona | and things | no?») funciona como elemento mediador entre él y la investigadora: con este elemento, Aakash se asegura de que la investigadora entiende que él considera que Yaad y Yamal son extravertidos, y también explica por qué motivo cree que este grupo podía ser menos importante para ellos: dado que ya habían resuelto las dudas que pueden surgir durante los primeros días en Barcelona, ellos -que son extravertidos «and they had made friends already»- no tienen la necesidad de buscar el apoyo y la cooperación de otros miembros del grupo. Sin embargo, para los introvertidos sí es importante:

(16)

**INV:** so you think the professor somehow also unifies the group?

**Aakash:** yeah | yeah | yeah:: || and it would be not all professors ||| like you had a:: || warmth about you | no? so people who:: I think everyone in the class liked you because you were just **genuinely extremely caring** and like | you know? || you **gave a lot to the class** | and like you were **friendly and pleasant with everyone** | so:: so I think everyone in the group:: had that:: **affinity**:: ||| **but then you're right** ||| I think everyone's new to school | and it's kind of:: the f:: in a way | we're the first people:: especially for the introverts | it's the first people that you're:: mingling with for longer than five minutes ||| for the extroverts not so much | like:: for example | Yaad:: or even Yamal | they had already been exploring a lot in Barcelona | and things | no? and they'd made friends already:: so for other people maybe it's true:: because it's the first group | and so you're learning all this like:: the NIE | house things | and then also where to go and things:: ||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 57'00"-58'07"*

De nuevo recalibrando su respuesta, Aakash vuelve al punto inicial: reconsidera que esta función orientativa y cooperativa no es la identidad del grupo, sino el *objetivo del grupo*. La identidad, en

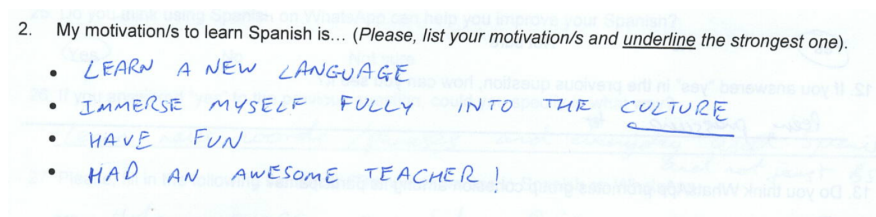
cambio, y como había empezado afirmando, es su motivación («we wanted to learn») y la profesora («we had a cool teacher»).

(17)

- Aakash:** but I don't think that's identity of the group || I think that's more the usefulness of the group || |
- INV:** mhm
- Aakash:** the identity of the group was:: we wanted to learn Spanish and we had a cool teacher || | because the group would have been way more active later otherwise-but it wasn't || and it wasn't because:: || | everything split || |

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 58'00-58'38''*

Esta reflexión que plantea Aakash hace eco de una de las motivaciones que le impulsan a aprender español: en el último punto del cuestionario, Aakash escribió «had an awesome teacher!». Entendemos, pues, que para él, el profesor puede ser un factor motivacional y, a la vez, puede favorecer la identidad de grupo.



*Cuestionario de Aakash, mayo 2016.* «My motivation/s to learn Spanish is... (Please, list your motivation/s and underline the strongest one)». (§Anejo IV, parte I, pregunta 2).

### 5.2.1.2. Sentimiento de pertenencia: «Getting love back»

Según Aakash, el sentimiento de pertenencia al grupo encuentra su origen en el amor («love»); concretamente, en el proceso de «recuperar amor», y en el reconocimiento por parte de los demás. Como se puede observar, esta concepción de la pertenencia de

Aakash es muy afín a las propuestas de Baumesiter y Leary (1995), Ryan y Solky (1996) y Noels (2001/2002), quienes también relacionan la pertenencia con la estima por parte de los demás:

(18)

- INV:** and:: how did you feel you belonged to that group?  
| what things make you feel you belong to that group?
- Aakash:** love back? | like:: **getting love back from people?**
- INV:** love back? how do you get love back?
- Aakash:** **reciprocate** | so:: **acknowledgment** | answering | no? | so that you feel like you belong:: if you say something and people **reply** | er:: people **ask** you things | like people:: **include** you or **talk** to you | **then you:: you feel like you belong** | yeah |||
- INV:** and you felt you belonged |||
- Aakash:** yeah | definitely |||
- INV:** for all these reasons |||
- Aakash:** yes |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 48'45''*

En concreto, para Aakash el sentimiento de reciprocidad y el reconocimiento se observan en comportamientos de carácter verbal e interactivo: *responder, preguntar, hablar e incluir* («if you say something and people **reply**:: | ehm people **ask** you things | like people:: **include** you or **talk** to you»). Entendemos, pues, que la concepción de la pertenencia de grupo está basada en la definición de *grupo* a partir de la interacción entre sus miembros (en línea con McGrath, 1984; 1991).

En el ámbito de la psicología social, la reciprocidad entre los miembros de un grupo se ha identificado como rasgo característico de aquellos grupos que se forman a partir de la atracción interpersonal (Forsyth, 1990) o de la integración afectiva (Shaw, 1976/2004), y en los que la pertenencia es voluntaria. En este tipo de grupos, otros elementos como la similitud percibida, la complementariedad de necesidades, la proximidad o el atractivo físico también pueden ser características relevantes (Forsyth, 1990). Tal y como hemos visto previamente (§4.2.1), no parece que Aakash entienda que el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d se hubiese

formado de manera voluntaria; sin embargo, en su primera propuesta de definición de identidad de grupo sí hace referencia a las «similitudes percibidas» (otra característica propia de los grupos que se forman a partir de la atracción personal).

### **5.2.1.3. Elementos mediadores**

Una vez desarrolladas las creencias de Aakash con respecto a la identidad de grupo y al sentimiento de pertenencia, procedemos a detallar los elementos mediadores que emergen de sus creencias. Así, en este apartado exponemos aquellos elementos mediadores que, según Aakash, intervienen (median) en los procesos sociales que se desarrollan entre él y sus compañeros. Clasificamos estos elementos en cuatro macrocategorías, en función de los agentes quienes las gestionan (criterio de agencia):

1. *+profesor, - alumnos*
2. *- profesor, + alumnos*
3. *+ profesor, + alumnos*
4. *- profesor, - alumnos*

Los primeros elementos mediadores que procedemos a analizar son aquellos que vienen gestionados por el profesor (+ profesor/ - alumnos).

#### **5.2.1.3.1. Gestionados por el profesor (+ profesor/ - alumnos)**

Tal y como hemos visto, Aakash considera que el profesor desempeña un papel muy importante en la coconstrucción de la identidad de grupo. En concreto, cuando Aakash reflexiona sobre la identidad de grupo, menciona rasgos comportamentales y caracteriales del profesor («genuinely extremely caring; gave a lot to the class; friendly and pleasant with everyone», §5.2.1.1.). En una línea similar, en el cuestionario también deja constancia de que uno de los motivos por los que estudiaba español era el docente («had an awesome teacher!», §5.1). No obstante, Aakash no hace referencia a ningún elemento que el profesor gestione desde su capacidad de agencia ni con respecto a la motivación ni en relación

con la identidad de grupo; de esta manera, se podría considerar que el elemento mediador es el docente en sí.

Sin embargo, en la segunda entrevista, cuando Aakash reflexiona sobre la importancia que el grupo de WhatsApp ha tenido en los procesos sociales del grupo BSP 1d (tal y como veremos en el siguiente apartado, §5.2.1.3.2), concluye que «**you should do this** [use WhatsApp] for:: for learning environments». A pesar de que, tal y como se desprende del pronombre «you», parece que sus palabras van orientadas hacia su interlocutora -profesora en el plano experiencial; investigadora en el plano de la investigación-, y a pesar de que parece que Aakash le esté dando un consejo (verbo modal «should»), el profesor no gestionó el grupo de WhatsApp (ni siquiera participó de él): fueron los estudiantes quienes, de forma proactiva, abrieron el grupo de WhatsApp, quienes lo identificaron como elemento mediador y quienes lo gestionaron.

Desde la posición del docente (+ *profesor*, -*alumnos*), no obstante, sí se facilitaron unas *normas de clase* que, si bien no propiciaban de forma activa el uso de WhatsApp, no lo censuraban: se trataba de unas normas implícitas (no es algo que se verbalizase ante los estudiantes), aunque probablemente ellos sí habían observado que la profesora no hacía ningún comentario cuando les veía con el móvil en la mano durante las horas de clase y, así, podían «deducir» que el uso de estos dispositivos estaba permitido.

### **5.2.1.3.2. Gestionados por los alumnos (- profesor/ + alumnos)**

El elemento mediador más importante en los procesos sociales del grupo objeto de estudio es WhatsApp (BSP Chicos 1d); elemento que viene gestionado exclusivamente por los alumnos. A pesar de que algunas creencias de Aakash evolucionan a lo largo de la investigación, en todo momento se muestra convencido de la importancia del grupo de WhatsApp dentro del grupo-clase. En su opinión, WhatsApp es una oportunidad *-affordance-* (van Lier, 2014) para aquellos estudiantes más introvertidos o tímidos que,

como él, no siempre se sienten cómodos participando en clase, en voz alta (Rubio y Perlado, 2015).

Con respecto a WhatsApp, vamos a abordar los siguientes puntos:

1. *El lenguaje en WhatsApp: uso de español, emojis y hashtags*
2. *Tamaño de los grupos de WhatsApp: grandes, medianos y pequeños*
3. *Información relevante vs. información irrelevante*
4. *Función rompehielo*
5. *Humor*
6. *WhatsApp en el aprendizaje*

A continuación, pasamos a desarrollar el primero de los puntos que nos ocupan.

## 1. *El lenguaje en WhatsApp*

Una de las primeras preguntas que formulamos a cada uno de los participantes en la segunda entrevista tenía que ver con el lenguaje que usaban en el grupo de WhatsApp. Este no es un tema novedoso, y hay varios trabajos que lo han abordado (Salem, 2013; Bouhnik y Dshen, 2014; Vázquez Cano *et al.*, 2015, Cassany *et al.*, en prensa). Sin embargo, a efectos de este trabajo nos interesa documentar cómo ven y cómo describen el lenguaje los propios participantes; desde la perspectiva émica.

Según Aakash, el lenguaje de la conversación de WhatsApp es «casual» (informal) en español, y a veces utilizan «broken-English» cuando hablan en inglés. Esto nos lleva a profundizar en lo que él entiende por «broken-English»:

(19)

- Aakash:** yeah | so:: I mean:: I think the main one is casual in Spanish || sometimes it's like **broken English**:: sometimes || a little bit::
- INV:** what does «broken English» mean?
- Aakash:** ((*sighs*)) it means **down-down English**::

**INV:** okay::  
**Aakash:** no | it means sometimes:: || no | this is very specific | but like:: I can't think of anything without looking at the phone | but **I would just take out a word to make the sentence easier** || I don't know why I do it || sometimes it happens automatically | without realizing it || I feel like the other person writes like that | so I want to write like them | so that the level is the same ||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 06'20"-07'00"*

De acuerdo con la definición que da Aakash, «broken-English» es un inglés al que se le han eliminado algunas palabras para hacer que las frases sean más «fácil». Este tipo de inglés puede darse tanto de forma automática como intencionada. En el caso de Aakash, en algunas ocasiones afirma emplear el «broken-English» cuando su interlocutor lo hace, de manera que «the level is the same». Parece que el «broken-English» es similar al registro lingüístico (o nivel del lenguaje) coloquial, aunque Aakash no define el «broken-English» a partir del grado de formalidad, sino de la sustracción de elementos lingüísticos prescindibles.

A continuación presentamos dos ejemplos de «broken-English» identificados por Aakash en la conversación de WhatsApp:

(20)

**Aakash:** [...] «please send videos from today» is technically broken English | no? || it's like «please | send the videos» || something like that ||  
**INV:** okay | okay ||  
**Aakash:** so it's just like:: removing:: ehm:: I guess in other languages there would be extra-words | maybe ||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 07'18"-07'27"*

En el primer caso que presenta Aakash como ejemplo de «broken-English» se ha eliminado un artículo («the»). Sin embargo, en el segundo ejemplo («who gets me?») observamos que en la construcción no se ha eliminado ningún elemento en concreto. A pesar de que Aakash señala que esa construcción «doesn't really make sense», cuando recuperamos el contexto en el que tiene lugar

la interacción observamos que Yamal ha entendido la pregunta, y la interacción fluye:

(21)

**Aakash:** there was an example over [...] ((*going through the WhatsApp conversation*)) ||| yeah | I said something like «who's got me?» like «who's got me?» **doesn't really make sense** || **but it would::** | **but it makes sense in the context** | **no?** || it just means «who is in my group?» or something ||| broken English |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 07'38"-07'53"*

9/14/15, 19:29:05: Aakash: Looks like I'm in 1c

9/14/15, 19:29:10: Aakash: **Who gets me?**

9/14/15, 19:30:03: Yamal: I'm with my bros sorato, yasahiro, amil and haruto

9/14/15, 19:30:03: Yamal: Hahahah we need more ppl

9/14/15, 19:33:18: Chris: With us!

*Conversación de WhatsApp, BSP Chicos Id (§Anejo I)*

Según Aakash, el contexto es lo que hace que su frase se comprenda (así, el contexto funciona como elemento mediador). El contexto al que alude Aakash está relacionado con la situación en la que se encontró al finalizar el curso intensivo de español: Aakash había obtenido una calificación muy alta en el examen (93%) y, en consecuencia, se le invitó a saltar de nivel, pasando del nivel 2 al 4 (sin hacer el 3, que era donde estaba la mayoría de sus compañeros). No obstante, Aakash no se sintió cómodo en el nivel 4 y pidió volver al 3. Desde la coordinación del departamento de español se le asignó la clase 1c. Antes de asistir a la clase del nivel 3, Aakash indagó a través del grupo de WhatsApp con qué otros compañeros volvería a coincidir en el aula («who gets me?»).

En referencia a las lenguas que emplean en esta conversación, Aakash incide en que los intercambios en WhatsApp se desarrollan



tanto en español como en inglés. Sin embargo, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, Aakash expresa que cree que hay un claro predominio del inglés sobre el español en el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d: en el cuestionario indica que cree que entre el 15 y el 20% de la conversación se desarrolla en español, y en la segunda entrevista en profundidad (habiendo releído la conversación imprimida), observa que «there's almost nothing [...] a couple of words | a couple of sentences:: maybe:: in the whole twelve pages»:

21. What percentage of the BSP WhatsApp group do you think is in Spanish? 15%-20%

*Cuestionario de Aakash, mayo 2016.* «What percentage of the BSP WhatsApp group do you think is in Spanish?» (*§Anejo IV, parte III, pregunta 21*)

(22)

**Aakash:** [...] I don't remember it:: but I read it [on the WhatsApp conversation] and there's not so much Spanish | no? || there's almost:: almost nothing | no? || **a couple of words | a couple of sentences:: maybe:: in the whole twelve pages** ||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 32'09"-32'19"*

### *Emojis*

A pesar de que en la conversación de WhatsApp se pueden observar varios *emojis*, Aakash no los menciona cuando habla sobre cómo es el lenguaje de WhatsApp. Por este motivo, le preguntamos directamente por ellos:

(23)

**INV:** and with regards to the emoticons?  
**Aakash:** yeah::  
**INV:** what would you say?  
**Aakash:** how I use them?  
**INV:** in general || what do you think?  
**Aakash:** I think they're great ||

**INV:** they are great!? ((*laughs*))  
**Aakash:** yeah ||  
**INV:** what do you mean that they are great?  
**Aakash:** I mean:: | I am very bad at using them | I used very few:: but now I use more | ehm:: but I think they are good | because I think that in written texts (e-mails::| chat:: | everything else::) it is not always to understand the emotion | so I think that **emojis help with understanding the emotion** || like:: | |in any language | but I guess that in specific in English | like: | something you say can have two:: sarcasm | right? || and emojis can help with that ||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 08'00"- 08'38"*

Lo primero que dice Aakash en referencia a los *emojis* es que son «great». Sin embargo, Aakash afirma que no se le da bien utilizarlos y que usa pocos, aunque cree que son útiles para entender la emoción de los textos escritos (correos electrónicos, chats, etc.). En esta entrevista, Aakash también hace referencia al sarcasmo, e indica que los *emojis* pueden ayudar a interpretar el tono con el que hay que leer un mensaje.

En relación con esta reflexión, observamos que en la conversación BSP Chicos 1d Aakash hace algunas bromas en la conversación de WhatsApp (§Anejo I), y a pesar de que explica que los *emojis* pueden ayudar a entender el tono del mensaje, observamos que no los emplea en sus intervenciones, lo que es consistente con su afirmación («I used very few»). También con respecto a los *emojis*, en la entrevista Aakash habla sobre los que aparecen reduplicados en la conversación de WhatsApp BSP :

(24)

**INV:** okay | and when we use one emoji but many many times | just:: for example | the «thumbs up» | I think:: ((*going through the WhatsApp conversation*)) ||  
**Aakash:** mhm:: ((*nodding*))  
**INV:** where did I see it? || or the dancing lady:: what do you think we:: or why did you guys use it so many times? ||

**Aakash:** mhm:: emphasis | yeah || yeah | emphasis | I think ||  
that's the only reason |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 08'52"-09'05"*

De acuerdo con Aakash, la única razón por la que utilizan los *emojis* duplicados es para enfatizar. Este sería, en concreto, el caso del ejemplo que analizamos en la segunda entrevista:

9/9/15, 18:29:46: Haruto: Recibido..thanks. In M3

9/9/15, 18:29:58: Christopher: M3

9/9/15, 18:31:58: Tarik: 🎉🎉🎉🎉🎉

*Conversación de WhatsApp, BSP Chicos Id (§Anejo I)*

En este fragmento de la conversación de WhatsApp, los participantes estaban comentando los resultados del examen (que recibieron a través de correo electrónico). Haruto y Chris indican que pasan al M3 (lo que significa que habían aprobado el M2), y Tarik responde con varios *emojis*. Interpretándolos a partir de las indicaciones de Aakash, entendemos la respuesta de Tarik es enfática, y que celebra el éxito académico de sus compañeros. En esta actitud (eufórica) de Tarik se puede interpretar que el logro de uno de los miembros es el logro de todos (un logro compartido), lo que nos puede remitir la interdependencia grupal (Lewin, 1948/1973; McGrath, 1984, 1991; Hare, 1962; Rabbie y Lodweijkx, 1996).

### ***Hashtags***

Dentro de la conversación de WhatsApp observamos un intercambio entre Mike y Aakash en el que ambos emplean *hashtags*: el de Mike («#lovelydaytowalk»), en inglés; el de Aakash («#buenoandar»), en español. El fragmento de conversación de WhatsApp que exponemos a continuación tiene lugar el jueves 3 de septiembre (el penúltimo día del curso intensivo de español), entre las 10:13 y las 10:25 de la mañana. Por tanto, la conversación se desarrolla durante la hora de clase de ELE. Lluève, y Mike no

encuentra el aula donde tenemos clase<sup>54</sup>. A través de WhatsApp pide ayuda a sus compañeros, y comparte con ellos su particular odisea yendo del campus norte al campus sur en un día de lluvia. El *hashtag*, pues, hay que entenderlo en clave de humor. Aakash reacciona al hashtag de Mike con otro hashtag (#buenoandar) y, si bien conserva la ironía del mensaje de Mike, él escribe su hashtag en español:

9/13/15, 10:13:36: Mike: I'm at f302, where is g lol

9/3/15, 10:13:49: Mike: Oh...

9/3/15, 10:13:49: Mike: Damn

9/3/15, 10:20:52: Christopher: Above cafeteria

9/3/15, 10:24:23: Mike: I walked to the north campus and now back to the south, **#lovelydaytowalk**

9/3/15, 10:25:50: Aakash: **#buenoandar**

*Conversación de WhatsApp, BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

En la segunda entrevista, Aakash explica que no sabe para qué se usan los *hashtags* en WhatsApp («I don't know the purpose of it»), aunque sí sabe cuál es su utilidad en Instagram; otra red social que él utiliza. En Instagram, los *hashtags* sirven para que los usuarios se socialicen, pero en WhatsApp no cumplen ese propósito.

1. Which social networks do you use regularly? (Check all that apply)

<input checked="" type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> Twitter	<input type="checkbox"/> Snapchat
<input checked="" type="checkbox"/> LinkedIn	<input type="checkbox"/> Google +	<input checked="" type="checkbox"/> Instagram
<input checked="" type="checkbox"/> Skype	<input type="checkbox"/> Pinterest	<input type="checkbox"/> Xing
<input type="checkbox"/> Tumblr	<input checked="" type="checkbox"/> Youtube	Others (please, specify):

*Cuestionario de Aakash, mayo 2016. «Which social networks do you use regularly?» (§Anejo IV, parte IV, pregunta 1)*

<sup>54</sup> Normalmente la clase tiene lugar en una aula del campus norte, y no en la F302, que es una aula del campus sur.

Como se desprende del cuestionario, Aakash utiliza diferentes redes sociales (entre ellas, Instagram -tal y como afirma en la segunda entrevista, marzo 2017-). A pesar de que en otras de las redes sociales de las que Aakash es usuario también se utilizan *hashtags* (por ejemplo, Facebook o LinkedIn), parece que en sus creencias hay una estrecha relación entre Instagram y los *hashtags*. Según Aakash, no obstante, en WhatsApp (y en otros chats) el *hashtag* sigue funcionando como una «social norm». Así, a pesar de que no cumplan el propósito para el que fueron creados (la socialización y poner en contacto a los diferentes usuarios que usan ese *hashtag*), siguen siendo *hashtags*:

(25)

**Aakash:** so:: over here:: I mean | then **it just becomes like social norm** on:: on:: on:: on chats and things like that | so just like to make funny hashtags or:: or do like a mindwork and just put a hashtag | even though it may not be like a:: a popular hashtag ||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 10'45''*

Según Aakash, los *hashtags* no se utilizan por diversión; se utilizan para crear *hashtags*. Es decir, en su opinión, los *hashtags* constituyen un fin en sí mismos:

(26)

**INV:** so to make funny words ||

**Aakash:** yeah:: | just || no::| not to make funny words | but just to make:: | but just to make a hashtag || like I'm sure «lovelydaytowalk» was just something he created on the fly::||

**INV:** mhm

**Aakash:** and just hashtagged it:: I mean:: I don't know || why? just because:: it looks:: **it looks better this way** instead of «lovely || day || to || walk» ((*gesture after each word to make clear are separately written*)):: so then:: then I just replied with a hashtag ||

**INV:** it looks better ||

**Aakash:** yeah || it looks better||

**INV:** okay::

**Aakash:** looks more:: [...] creative |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 10'59"-11'23"*

Al profundizar en este tema, Aakash revisa sus creencias. Así, llega a afirmar que «it looks better this way [...] looks more:: creative». Por tanto, parece que el *hashtag* en realidad responde a un fin estético y, a su vez, está relacionado con la imagen que proyecta el usuario (en este caso, su creatividad), lo que entendemos como una forma de construcción de su propia identidad (Cassany, 2012: 76). En el contexto en el que se desarrolla esta conversación -una escuela de negocios muy competitiva, en la que a los estudiantes constantemente se les invita a pensar «out of the box»- entendemos que la creatividad puede ser un *asset* muypreciado.

WhatsApp se revela como un elemento mediador (entre el individuo y el grupo) que ofrece *affordances* para que los miembros del grupo muestren su creatividad y que, al mismo tiempo, el producto de su creatividad pueda convertirse en objeto de intercambio (como en el caso del fragmento expuesto, donde Mike y Aakash juegan con los *hashtags* en clave irónica). Todo esto puede dar lugar a anécdotas y elementos que conforman el imaginario de este grupo (Wenger, 1998/1999). Cabe señalar que Wenger (1998/1999) se refiere al imaginario como una de las formas de pertenencia a la comunidad de práctica (*modes of belonging*). Para los propósitos de nuestra investigación, observamos que el imaginario también puede estar conectado con la pertenencia al grupo-clase, tal y como se desprende de las creencias de Aakash.

## ***2. Grupos grandes, medianos y pequeños: «The larger the group, the less I participate»***

Tal y como hemos comentado previamente (§5.2.1), Aakash se define como un chico tímido e introvertido, y le preocupa la imagen que proyecta ante los demás miembros del grupo (esto nos puede remitir a la *identity based anxiety*, Arnaiz y Pérez-Luzardo, 2014). En relación con este dato, en el *focus group* Aakash indica que «the larger the group | the less I participate» (38'30").

Cuando en la primera entrevista en profundidad exploramos a qué se refiere con *grupo grande*, Aakash da un número: «for me honestly || if I had to put a number || more than ten would be a big WhatsApp group» (15'22"). Dado que en BSP 1d *chicos* hay quince participantes, Aakash considera que se trata de un grupo grande: «**fifteen | twenty** is a large group for me». Sin embargo, a medida que Aakash desarrolla su respuesta emergen otros factores:

(27)

**Aakash:** also BSP for me would be a large group because **I don't know everyone on it** || I mean | I know them:: I know their names | I know where they are from | but I don't know them || so for me this is automatically a not-close group |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 15'22"*

De este fragmento se desprende que, para Aakash, no solo es importante el número de participantes, sino el «conocimiento» -lo que sabe- de los demás miembros del grupo. Partiendo de esta premisa, Aakash confronta (a) los grupos pequeños, unidos, y en los que todos los participantes se conocen entre ellos con (b) los grupos grandes, no unidos, y en los que los participantes no se conocen.

Sin embargo, esta distinción entre grupos grandes y pequeños que Aakash esboza, un año después deja de parecerle operativa: tal y como veremos más adelante, sus creencias con respecto al grupo (y, en concreto, acerca de su tamaño) evolucionan de la primera a la segunda entrevista. Para entender qué lleva a Aakash a revisar y reformular esta distinción que en un principio había propuesto nos encontramos revisando los atributos que él relaciona con los grupos pequeños y los grandes. Uno de los puntos que para él es clave a la hora de distinguir los grupos según su tamaño es, además del número de participantes, el tipo de información que se intercambia en el grupo. Eso nos lleva al siguiente punto del análisis: la oposición entre información relevante e información irrelevante.

### 3. Información relevante e irrelevante

No solo las creencias de Aakash evolucionan de la primera a la segunda entrevista, sino que también cambia su verbalización: en la primera entrevista, Aakash se refiere a la información irrelevante como «trash», y la opone a la información útil («useful»):

(28)

- Aakash:** **trash** is a harsh word | but basically I just mean like **irrelevant information** || ehm:: and: and a lot of people I know will just mute the groups | so that they don't keep getting it || then the number shows up over there | it's like:: whatever | two hundred messages on this group | and then:: the best people will just open it and close it | without reading it all the two hundred ||| most people will at least like glance over it | to see what they messaged in this:: irrelevant conversation | so by that I mean like:: it's:: most of it not relevant conversation | then I called it trash [but::
- INV:** okay | so:: we could change trash:: to::]
- Aakash:** to **irrelevant**::
- INV:** irrelevant::
- Aakash:** yeah:: | irrelevant or insignificant |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 20'15"-20'54"*

Como se puede observar a través del microanálisis, Aakash parte de una metáfora (el contenido es basura), y luego rectifica y reajusta su respuesta explicando que «trash» es una palabra muy dura. De hecho, más adelante, en esa misma entrevista (20'15"), Aakash se refiere a la palabra «trash» que él había empleado como «mean» y, al no sentirse completamente satisfecho con el término que ha empleado, reformula su respuesta y verbaliza la idea subyacente a través de una paráfrasis: «I just mean like irrelevant information».

El segundo elemento mediador que Aakash utiliza en este caso es una historia personal (que media entre su conocimiento del mundo y el de la investigadora): Aakash habla de la gente que silencia los grupos de WhatsApp para no recibir los 200 mensajes que se pueden llegar a acumular a lo largo de un solo día, aunque también especifica que la mayoría de gente abre los mensajes y les echa un



vistazo. A modo de conclusión, Aakash indica que gran parte del contenido que circula en los grupos grandes de WhatsApp no es información relevante, y por eso había utilizado el término «trash». Para ilustrar lo que entiende por *contenido basura* o irrelevante, Aakash menciona, a modo de ejemplo, las felicitaciones de cumpleaños. En cambio, indica que los «forwards» no son basura:

(29)

**Aakash:** so | yeah | okay | **sometimes it's not | relevant | but a lot of times it's just something funny | like | forwards** are funny || like |

**INV:** what's that?

**Aakash:** forwards || like | in e-mails you call it when you forward|

**INV:** [yes |||

**Aakash:** we] call it the same thing | forward | on WhatsApp || but people send like || pictures | or like in || gifs || or whatever they call these kids today || **no?**

**INV:** mhm

**Aakash:** ((*laughs*)) I'm superold | but | yeah | but those are funny! | and like | I recycle them | so if I get them on one group and like I know that this other group will like them | like || I think everyone does it | so I forward it to that group | **no?** so that's fun: | and funny

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 27'50"- 28'23"*

Cuando Aakash habla de los *forwards* se encuentra ejerciendo de mediador (en el plano de la investigación) para explicarle a la investigadora qué es un *forward*. A tal fin, empieza indicando el origen del término: los *forwards* de WhatsApp proceden del concepto del *reenvío* que se utiliza en los correos electrónicos. Además, Aakash clarifica qué tipo de contenido es susceptible de ser reenviado (imágenes y *gifs*), y explica que él también «recicla» los reenvíos enviándolos de un grupo a otro al que sabe que le gustará. En su opinión, los reenvíos son «fun | and funny» y, aunque no sean completamente relevantes desde el punto de vista del contenido, no le parece que se puedan considerar contenido basura o irrelevante.

En este fragmento también observamos que Aakash se define como «superold» -en oposición a los «kids», que serían quienes lideran el ámbito de las nuevas tecnologías-. Aakash presenta a los «kids» como ejemplo de modernidad y de conocimiento de los *gifs* y de las imágenes que se reenvían en WhatsApp, y les atribuye la autoría de los términos con los que se denominan estos artefactos culturales que circulan por la red («whatever they call these kids today»). Adoptando esta postura (describiéndose como «superold», y distinguiéndose de los niños modernos, parece que procura dar a entender que está más próximo a la investigadora -que ni siquiera sabe qué significa «forward»-).

En el transcurso de un año, Aakash acumula unas experiencias que le llevan a cuestionarse y modificar su concepto de *grupo grande* y *grupo pequeño*. Aakash repara en que esta distinción es demasiado simple y poco operativa, y advierte que hay grupos *medianos*, como puede ser el grupo de WhatsApp objeto de estudio:

(30)

- Aakash:** okay || this is still like a mid-sized group | I am contradicting myself |
- INV:** ((smiles))
- Aakash:** but something like this | which is irrelevant in life would be really funny if it's a close friend | I think || here | too | it was || but it doesn't add anything || [...]
- INV:** and when you realized it was middle size it's because you read what?
- Aakash:** it's:: | no | just based on the number || not because I read anything|
- INV:** ah | okay
- Aakash:** it's based on the fact that's fifteen people ||| and | **having spent time in [Name of the school] and exposed to a range of WhatsApp groups** | so I guess I can now call them «small | medium | large» || and I think that before:: | maybe me || I only called them small large| but yeah || it's a midsize group |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 22'47"-23'33"*

En el fragmento expuesto, Aakash repara en su contradicción y la verbaliza («I am contradicting myself»). La contradicción emerge de la asociación de *contenido basura* a los grupos grandes: Aakash considera que el grupo de BSP de WhatsApp es un grupo grande; sin embargo, cuando le pedimos que identifique en la conversación de WhatsApp información irrelevante (*contenido basura*) se da cuenta de que no hay. A la luz de esta observación, vuelve a calibrar su respuesta y la reajusta en consecuencia: no es un grupo grande, sino un grupo *midsize*.

En la entrevista exploramos el elemento (mediador) que le ha hecho cambiar de opinión sobre el tamaño del grupo. Como en ese momento Aakash tenía en las manos la conversación del grupo de WhatsApp imprimida, nos cuestionamos que quizás ha encontrado en esas páginas algo que le ha hecho cambiar de opinión (un elemento mediador). Sin embargo, Aakash explica que ese cambio (esto es, la evolución en la verbalización de su creencia con respecto al tamaño del grupo) viene motivado por la experiencia en esa universidad, donde a lo largo del programa de MBA había estado en contacto con grupos mucho más grandes. Es, pues, su experiencia -el repertorio de grupos de WhatsApp al que ha estado expuesto- lo que le ha llevado a abrir una tercera categoría referente al tamaño de los grupos.

En lo que respecta a la información que sí es relevante, Aakash se muestra contundente: «It's not that I don't leave [the WhatsApp group] because of fear of missing out | it is more because that's **useful** in a particular point at time». Por tanto, según Aakash, el contenido -la información que él considera útil- es el motivo por el que él no abandona el grupo de WhatsApp. Ni siquiera cuando ha pasado más de un año desde que terminó el curso de verano que les había unido y que había dado origen a ese grupo de WhatsApp.

A fin de entender mejor qué es lo que él considera relevante, le pedimos (en la segunda entrevista en profundidad) que identifique, en la copia de la conversación de WhatsApp que hemos imprimido para los propósitos de esta entrevista, alguna muestra de

información relevante. En este fragmento que se expone a continuación, Aakash describe WhatsApp con términos como «superhelpful» y «extremely helpful», y contextualiza la información a través de algunos ejemplos que extrae de la conversación: dos de sus compañeros habían pedido ayuda (¿dónde se celebraba la sesión EU? ¿y cómo se da de alta la conexión a Internet?). Entre los compañeros se habían ayudado a resolver sus dudas («academic networking» y «collaborative engagement», Rambe y Chipunza, 2013):

(31)

**Aakash:** so they were looking:: for information [reading outloud the WhatsApp conversation]: «anyone knows where the EU session is in the afternoon?» | it was Julie:: or Omid who needed help with their Internet connection || and like:: it was me | but it was also someone else | what they did | or what they didn't do |or what worked | superhelpful || I mean:: this is something like so quick | so easy | **better than Google** | like it's **first hand experience from someone facing the same exact issue** | like extremely:: like extremely helpful ||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 23'52"-24'20"*

La que Aakash describe es una situación de cooperación entre iguales y, para él, el hecho de que el prescriptor sea una persona que se encuentra en la misma situación y que contesta enseguida hace que WhatsApp sea un artefacto «rápido, fácil y mejor que Google». De este contexto se desprende que Google es, para Aakash, una fuente de información óptima, pero la información que puede obtener a través de sus compañeros es todavía mejor.

En este fragmento vemos cómo WhatsApp funciona como elemento mediador entre el individuo y el grupo, y se revela como una plataforma en la que los compañeros pueden intercambiar información y coconstruir conocimiento.

9/1/15, 15:36:29: Julie: Hey anyone knows where the EU session is in the afternoon?

9/1/15, 15:38:12: Amil: G301

9/1/15, 15:38:16: Amil: South campus

9/1/15, 15:41:42: Julie Thanks just got there

9/2/15, 10:33:02: Josh: Has anyone set up a phone or internet contract without the TIE card? Waited over an hour at Vodafone yesterday, then they said they can't do it without the residence card. I almost burned the store down.

9/2/15, 10:43:12: Omid: I tried with Movistar using my NIE number only but couldn't as well. They didn't tell me the reason but I guess its the same

9/2/15, 11:09:04: Aakash: If you have a NIE number on your visa it works.

9/2/15, 11:09:22: Aakash: You can get a prepaid phone number without nie. Not sure about internet.

*Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

Como se puede observar en el fragmento expuesto, los intercambios son prácticamente inmediatos: en el caso de la intervención de Julie, transcurre un minuto y medio desde que lanza su pregunta hasta que obtiene una respuesta; en lo que se refiere a la pregunta de Josh, una primera respuesta llega diez minutos después (por parte de Omid, que se encuentra en la misma situación que él); y, veinte minutos más tarde, Aakash ofrece más información sobre cómo conseguir línea telefónica sin la tarjeta de residencia.

En un plano distinto, otra situación que Aakash identifica como «útil» está relacionada con la vida social: en esta ocasión, WhatsApp funciona, de nuevo, como un elemento mediador entre el individuo y el grupo:

(32)

**Aakash:** he says what the event is | and I say | «are you going?» | and then he says «yeah» | and me also | it's:: in that moment it's useful | no? || it's like::

giving me a plan | no? || I was looking for a plan so  
it was «problem-solved» |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 22'00 -22'18''*

Tal y como Aakash explica (seleccionando el sustantivo «problem» y relacionándolo con su correspondiente solución), en esta situación observamos una dinámica de grupo de «social support» (Forsyth, 1990), en la que los compañeros se ayudan entre ellos y se apoyan de distintas maneras.

8/28/15, 21:33:24: Yaad: Anyone coming to the festival?

8/28/15, 21:33:51: Christopher: [imagen adjunta no disponible]

8/28/15, 21:33:51: Christopher: [imagen adjunta no disponible]

8/28/15, 21:34:08: Christopher: Where is it?

8/28/15, 21: 34:14: Christopher: I think I will stay in

8/28/15, 21:34:24: Christopher: Franzi has some friends over

8/28/15, 21:34:46: Yaad: Plaza de santas

8/28/15, 21:52:45: Aakash: Are you going?

8/28/15, 22:00:49: Yaad: Yeah here now

8/28/15, 22:22:30: Aakash: Cool on my way

#### *Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

En el fragmento expuesto vemos a un Aakash sociable, que enseguida se anima a ir al festival de «Plaza de santas» [sic.] para reunirse con Yaad. Sin embargo, en el transcurso de las entrevistas Aakash se describe como «una persona introvertida y un poco tímida» (§5.2.1).

Además de las diferencias sobre la información relevante e irrelevante que Aakash relaciona con los grupos pequeños, medianos y grandes respectivamente, preguntamos a Aakash si cree que puede haber alguna otra diferencia entre unos grupos y otros.

Aakash empieza a articular su respuesta en tono dubitativo, haciendo varias pausas y midiendo sus palabras: tal y como explica, él tenía una idea preconcebida sobre los contenidos de los que la gente habla en un grupo grande y de los que habla en un grupo más pequeño, pero se ha dado cuenta de que no es así. Una vez más, Aakash muestra cómo sus creencias evolucionan a partir de sus diferentes experiencias: en este caso, en los grupos de WhatsApp de la universidad donde cursa el MBA ha observado comportamientos que le han llevado a reajustar sus creencias: independientemente del tamaño del grupo, hay gente que se siente cómoda haciendo cualquier tipo de bromas:

(33)

**Aakash:** my first:: | I guess:: | thinking would be like in the:: smaller or middle size group there'd be more:: freedom of making jokes? | **but actually** | in [Name of the school] **it's not the case** |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 25'02- 25'10''*

Según explica Aakash, en el grupo de la sección (70 personas) y el de la promoción (280 personas)<sup>55</sup> la gente hace todo tipo de bromas, a pesar de que es algo que él no haría: «my initial thinking would be like people would be:: more reserved:: [...] more careful about what they say on that | inside about the groups | but:: they seem to be okay with it».

(34)

**Aakash:** so it's like a scale | no? | in the groups | even:: even if it's a midsize group with like ten or fifteen people but they're all your friends | like they are your group of friends that you hang out with | and then almost everyone knows each other | like:: in that group you're gonna say and share things that like are gonna be to one extreme | no? || I mean | I dunno | can't give examples | but:: you know what I mean | no? || then | so you move | no? || so for me |

---

<sup>55</sup> En el capítulo §3 se presenta más información sobre el contexto de la institución y se profundiza en los términos específicos (grupo, equipo, sección, promoción).

as you move to larger groups it's obviously like you don't know the people and so I think some people would like:: **stop and become much more:: careful about what they say and how they say it** | then there are exceptions || and it's fine | eh? || the people who are exceptions are very okay with that | so::

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 26'26"-27'11"*

Por tanto, Aakash se da cuenta de que sus creencias iniciales sobre los grupos de WhatsApp no se ajustaban a la realidad que ha observado en los grupos de WhatsApp de universidad donde cursa el MBA. En sus respectivas entrevistas, también Yamal y Julie inciden en las bromas que se hacen en los grupos de WhatsApp y reflexionan, asimismo, sobre el «cuidado» con el que se expresan.

Aakash se siente cómodo participando de las conversaciones que se desarrollan en los grupos pequeños de WhatsApp (de menos de diez personas) y, según él, esto es porque (i) es introvertido, (ii) tarda un tiempo en llevarse bien con la gente y (iii) es un poco tímido. Como consecuencia de todo esto, Aakash señala que «it takes me time to show myself».

(35)

**Aakash:** if the group is small I contribute more || yeah ||| but that's just my personality | though | I mean | there are two-three things about me | which is that:: || one, if I had to put myself as an introvert-extrovert | **I am an introvert** || I don't like categories | but then I would be introvert || eh:: two is I get along with people from all over | but:: **I take time** || I don't get along with people from all over immediately | and I think the main reason for that is: because **I am a little shy** | so I don't necessarily pull out so quickly | and therefore **it takes me time to show myself** and then I can get along with people || but that's:: that's just:: that:: that's the way I am |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 14'51"-15'38"*



En esta misma entrevista, Aakash explica que había utilizado Google Translate en sus intervenciones en español en el grupo de WhatsApp porque quería dar una buena imagen ante sus compañeros -a quienes no conocía demasiado bien- (Gardner y Davis, 2014). Por este motivo, Aakash reconoce que se había esforzado en hacer frases correctas y utilizar palabras «fancy»:

(36)

**Aakash:** I don't know my classmates well | so **I wanted to look good** | also | so then **I wanna make the sentence correct and also maybe use a fancy word** | and then I know a different word | so from that point of view I think I learned::

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 01'35"-01'47"*

En la línea de este comentario, en esta misma entrevista, Aakash habla de la importancia de la imagen en WhatsApp:

(37)

**Aakash:** **everything you do these days on:: on like:: on WhatsApp and things it's all about image** | also ||in:: in an environment where I'm not sure of:: of who the others are | and also what the group is like | so then:: at least for me personally | for me personally | I'm okay with whatever you say | and I would not be as:: as like completely like free | and loose with my thoughts | because I don't know the people || other people are different || but yeah | for me I would be careful | but maybe it was:: to be:: to be cool | yeah |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 12'19-12'50"*

En relación con su imagen, Aakash explica que cuando no conoce a los miembros del grupo, no se siente completamente «free», y por este motivo intenta ir con cuidado (por ejemplo, en relación con el tipo de bromas que hace). Además, procura dar una imagen «cool» (Arnaiz y Pérez-Luzardo, 2014).

Un año después, durante la segunda entrevista en profundidad, revisamos con Aakash su mapa conceptual (Fons, 2014), al que nos

referimos como *constelación conceptual*. En este contexto, preguntamos a Aakash por su relación con el grupo y, específicamente, por su imagen -a partir de lo que había explicado él mismo en la entrevista previa («cool, look good»)-. Él hace una pausa y se pregunta por qué le preocupaban esas cosas, aunque afirma que si eso es lo que dijo, «must have been subconsciously true»:

(38)

- Aakash:** ||| I mean | if I said it | it must be true | no? | if I:: if I look back at it | I'm like:: «why? why did I care about any of that?» || but if I said it | it must have been subconsciously true ||
- INV:** maybe in that moment you felt different from how you feel [now::
- Aakash:** yeah] | maybe:: yeah:: I mean:: yeah:: || no | but:: the image part I said I would leave:: || **why would I want to:: || look cool and look good?**
- INV:** related to why would you use fancy words?
- Aakash:** yeah || so:: | it:: I guess it's true:: yeah::

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 51'09 -51'38"*

Si bien Aakash sigue considerando que la imagen es importante, lo que le sorprende es que le preocupase «to look cool» y «to look good» delante de sus compañeros. Su reacción evidencia, pues, la evolución de sus creencias a lo largo de los meses.

Durante la segunda entrevista, al revisar y coconstruir la constelación conceptual con Aakash, él formula algunas preguntas a fin de comprender mejor su constelación. Le explicamos que las palabras clave que observa en la constelación proceden de fragmentos de la primera entrevista (Ballesteros, 2000), y recuperamos el contexto de la entrevista del que proceden:

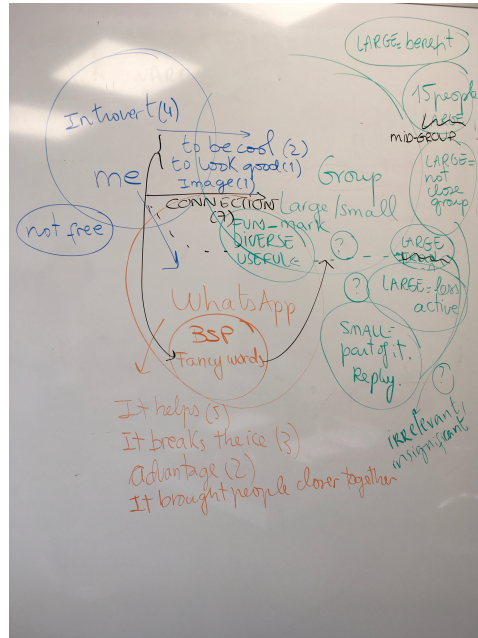
(39)

- Aakash:** but I don't know what you mean by *advantage*:: or what I meant by *advantage* ||
- INV:** you said it was an *advantage* for a learning environment to use WhatsApp | because it gives people the chance:: or the opportunity to speak to other classmates | and then they can speak in class::

**Aakash:** okay | yeah:: ah | yeah:: || and:: what's *not free*?  
**INV:** you said at the beginning you didn't feel free | or loose:: because you didn't know::  
**Aakash:** ah | [yeah::  
**INV:** your classmates:: ]  
**Aakash:** I would leave that for sure || yeah | yeah || I don't know | I don't know if there's anything to add there || I think it looks good! |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 52'14"-52'50"*

Aunque en un primer momento Aakash no sabe a qué se refieren algunas de las palabras clave (Ballesteros, 2000) que habíamos incluido en la constelación (por ejemplo, «advantage»), Aakash sigue estando convencido de que WhatsApp -en tanto que elemento mediador- ofrece oportunidades (*affordances*, van Lier, 2004) para que los estudiantes interactúen entre ellos. También sigue queriendo mantener en su constelación la expresión «not free» (en referencia a cómo se sentía con respecto a sus compañeros, cuando no los conocía demasiado).



*Imagen 3. Constelación de Aakash, 24 de marzo 2017*

A medida que vamos aclarando cada uno de los conceptos, Aakash verbaliza y formaliza su visto bueno («okay | yeah»; «ah | yeah»), y finalmente, cuando Aakash concluye que «it looks good!», damos la constelación conceptual por terminada, incluso a pesar de que hay elementos que le sorprenden («to look cool | to look good»), y que le llevan a cuestionarse por qué buscaba dar esa imagen ante sus compañeros.

#### 4. Función rompehielo

Aakash entiende WhatsApp como un elemento mediador que ofrece múltiples *affordances* (van Lier, 2004), especialmente en el caso de las personas que, en clase, «don't always get a chance to show themselves» (Rubio y Perlado, 2015). Por este motivo, Aakash valora esta aplicación como «a good thing»:

(40)

**Aakash:** [...] I think:: I think the WhatsApp was a good thing | because what it did was:: || okay | the other thing with WhatsApp and this kind of things is **it helps people:: who don't always get a chance to:: to show themselves::** just to:: to:: show themselves in a very subtle way on the WhatsApp | right?

[...]

**INV:** in what:: | in which ways?

**Aakash:** in two ways || one | **you seem to have already made a connection with one or two people::** || like | for example | Mike was sitting on the other end of the class || I remember very clearly | I was on this side and || I remember because these guys are now my friends outside||

**INV:** mhm

**Aakash:** so Chris was on the first and Mike was behind him whenever Mike came || ehm:: so **they were far** | right? || and yeah | okay BSP is **twenty five people** || twenty | twenty five **in a new environment** | so **lots of meeting** | **but you don't always meet everyone immediately xxx just in class** || so | for example | you make a connection with one or two people who you haven't spoken:: || **not a connection** | **but you've just had some sort of chat** || you haven't spoken to them properly outside | but then **you've sort of broken the ice a little bit**

| and then **you can talk to them**:: | like the next day:: at lunch | or in class or whatever |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 15'55"-17'40"*

Del discurso de Aakash se desprende que WhatsApp funciona como elemento mediador entre él y el grupo, y que esta *app* facilita (*media*) la «connection» entre él y sus compañeros (Bansal y Joshi, 2014). En concreto, Aakash ve en WhatsApp un elemento mediador que facilita el proceso de *romper el hielo*; esto es, de dar el primer paso la socialización entre los compañeros de clase.

Para Aakash parece importante encontrar un elemento que le ayude o que facilite esa conexión por dos motivos: (1) se ve a sí mismo como una persona tímida y a la que le cuesta mostrarse en público; (2) hay mucha gente en la clase (20-25 personas) y, además, algunos de ellos están «far away» con respecto al lugar donde se sienta él en el aula (§*Anejo III*): «so Chris was on the first and Mike was behind him whenever Mike came || ehm:: so **they were far** | right? || and yeah | okay BSP is twenty five people | twenty | twenty five **in a new environment** | **so lots of meeting** | **but you don't always meet everyone immediately** (xxx) **just in class**».

El primero de los puntos que menciona Aakash (se ve a sí mismo como una persona tímida) tiene que ver con su autoconcepto. El segundo, en cambio, está relacionado con elementos que vienen determinados por la universidad (*-profesor*, *-alumnos*). Este comentario de Aakash nos remite a elementos mediadores ajenos a la gestión del profesor y a los alumnos (*-profesor*, *-alumnos*), y lo recuperaremos más adelante (§5.2.1.3.4). No obstante, sí podemos anticipar que ante las «adversidades» del entorno (el tamaño del aula y la densidad del grupo), Aakash reconoce en WhatsApp un elemento mediador que ofrece *affordances* para superar estos obstáculos en los procesos de socialización.

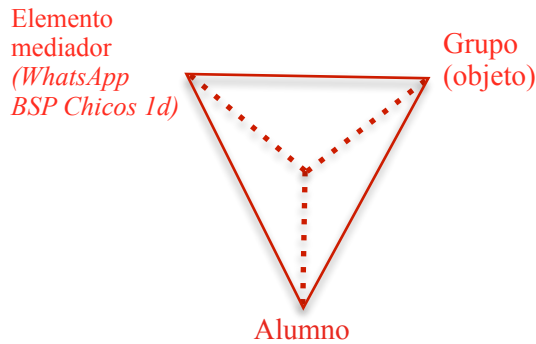


Figura 7. Plano experiencial. WhatsApp como elemento mediador entre el individuo y el grupo.

Así, y como representamos en la figura 7, Aakash (alumno) utiliza las *affordances* que ofrece WhatsApp (como elemento mediador) para romper el hielo y aproximarse al grupo (objeto).

En el fragmento expuesto observamos que dos de los compañeros a los que Aakash se refiere como «my friends» (Chris y Mike) se sentaban lejos de él en clase: Chris, en primera fila; y Mike, detrás de Chris. Aakash, por su parte, se sentaba en el extremo opuesto del aula. En el aula (por la dinámica de las actividades, por la distribución de los elementos arquitectónicos, por la presencia de varios otros estudiantes) Aakash no había tenido la oportunidad de hablar con ellos directamente y, en este escenario, WhatsApp ofrece una *affordance* que Aakash aprovecha, a partir de su agentividad, para conectar con estos compañeros a través de esta *app* y, así, romper el hielo. Una vez roto el hielo, como explica Aakash, «you can talk to them» (en persona). Estos hallazgos concuerdan con los de Bansal y Joshi (2014), quienes identifican esta misma función de WhatsApp.

Aakash también considera que, una vez roto el hielo, «the dynamics in class also becomes more free» (primera entrevista, 3 de junio 2016, 16'52"). Tal y como lo entiende Aakash, la dinámica está relacionada con la inclusión y la participación de todos los participantes; y esto es algo que, en su opinión, no es tan fácil para los introvertidos como lo es para los extravertidos. Esta reflexión de

Aakash nos remite a la *communicative apprehension* (Horwitz *et al.*, 1986) y a la *identity-based anxiety* (Arnaiz y Pérez-Luzardo, 2014), que proviene de la preocupación por la relación con los demás compañeros. Así, de acuerdo con Arnaiz y Pérez-Luzardo (2014:58), «what makes these learners anxious is mainly their wish to be part of a particular group and to feel accepted and safe». Por tanto, esta ansiedad está relacionada con el deseo de pertenencia.

Como explica Aakash en la segunda entrevista (24 de marzo 2017), en el aula son los extravertidos quienes dominan la situación (mientras que, en su opinión, los introvertidos tienen menos oportunidades de participar en clase). Y, de hecho, esta afirmación de Aakash va en línea con los hallazgos en la psicología de la educación: «Research has found that extraverts are more talkative and use fewer pauses than introverts» (Dörnyei, 2005: 25). Sin embargo, en el caso del curso intensivo de español, «there would've been some more people brought into the whole group of the class because of [the WhatsApp group]».

(41)

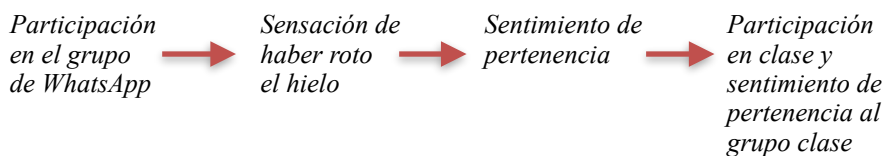
**Aakash:** [...] I think the best of this group is that I think the first two days of class were maybe:: very active and vocal | I think **the good thing about these classes is that it brought people closer together** ||

**INV:** the BSP group?

**Aakash:** yeah | **the BSP chat** || because what I realize now is that in a class there are some introverts and extroverts, | right? || and **extroverts dominate the situation** || but I think that **there would've been some more people brought into the whole group of the class because of this** ((*points out at the WhatsApp conversation*)) and then not just solely because of this | but because of this | and then:: the next day in class || and then | the next evening | and the next day in class | **because they would like:: feel part of this group** | and then maybe say something and then they're part of like the core group in class | so I think:: I think that's a good advantage | **I think you should do this for:: for learning environments** |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 22'41"-23'16"*

En este fragmento también observamos cómo Aakash relaciona el *sentimiento de pertenencia* («they would like:: feel part of this group») con la *participación del grupo de WhatsApp*: en su opinión, la participación del grupo de WhatsApp permite que los compañeros rompan el hielo y establezcan conexiones entre ellos. Como resultado, se sienten parte del grupo (emerge el sentimiento de pertenencia) y, de este sentimiento de pertenencia, surge la capacidad de participar en clase y, así, se sienten «part of like the core group in class». Por tanto, la inclusión en el grupo-clase sería una consecuencia de la participación en WhatsApp; algo que se revela como una ventaja, especialmente en el caso de los estudiantes que, como él, son introvertidos.



*Figura 8.* Proceso de participación en clase a partir de la participación en el grupo de WhatsApp.

Otro punto que desarrolla Aakash, como se ha avanzado previamente, está relacionado con la *dinámica de clase*: en su opinión, la dinámica de clase está dominada, por defecto, por los extrvertidos. Sin embargo, a raíz de la participación en WhatsApp, los estudiantes introvertidos pueden también participar, después, en el aula y, de este modo, la dinámica de clase pasa a ser más libre («more free»).

Según Aakash, WhatsApp tiene efectos positivos para los introvertidos, tanto si tienen la autoestima alta como si la tienen baja: en el caso de que la tengan baja, necesitan aumentarla; pero si la tienen alta «want:: ehm:: like a recognition». Como exponemos en este fragmento, para él, el reconocimiento tiene que ver con la apreciación y la valoración de lo que dice (y esto, a su vez, es lo que -según Aakash- da lugar al sentimiento de pertenencia; § 5.2.1.2):



(42)

**Aakash:** also the dynamics in class also becomes more free | because one thing is **if you are an introvert** | yeah | your confidence has a little bit of:: can be high or low, | but no matter:: **if it's low even you need it to be raised** | because you need to feel confident enough to do what you want to do | but even if it's high you still want to:: want to:: **even if it's high want::** ehm:: **like a recognition** | I suppose || **and that just breaks the ice a little bit** |||

**INV:** when you say you want recognition | and:: what do you mean?

**Aakash:** just want people to:: to acknowledge or appreciate what you're saying ||

**INV:** and WhatsApp helps you do that?

**Aakash:** **WhatsApp helps you to psychologically feel like you have:** ehm:: **broken the ice** || like I'm digging very deep here | but I think there is something to it | which is it just makes someone feel that they've made a connection | even if they don't have | but some base-level connection and that helps them to make a connection **in real-life** | **because it [WhatsApp] is not** |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 18'05"-18'33"*

Como se puede observar en este último fragmento, para Aakash, WhatsApp no es vida real, y esto se debe a que él cree que «you can have a different personality on WhatsApp» (primera entrevista, min.) (Fuentes *et al.*, 2017). Sin embargo, dentro de la entrevista, Aakash matiza que en este contexto, la conversación de WhatsApp sí es fácilmente transportable al aula al día siguiente:

(43)

**Aakash:** **that context is fine** ||| ehm:: **they can bring their connection from WhatsApp into::** the class | to the face | to| **face the next day** | but:: if you are like:: I don't know:: if **you're flirting with a girl** | or something | right? **you can be a lot more free on WhatsApp** because you don't have the:: **the:: worry of the reaction immediately** || **you have more time** ||| so like that I mean:: it's not as:: **it's not as real as face** | **to** | **face** || it's what I mean

[...] maybe not just WhatsApp | messaging and all that makes it a lot easier for people to say things

INV: but maybe you're describing more:: intimate ehm:: connections?

Aakash: yeah:: [maybe::

INV: such as flirting::]

Aakash: yeah | but I do think that when you type something it's easier to say it to someone's face | and not just intimate || even if you:: it depends ||| **some people are very direct | but that's a very small minority** ||| but otherwise:: if you:: like if you have a team | group | or something and **you have a slight problem with someone** | you may be able to say it on message and not say it face to face |||

INV: okay |||

Aakash: so just from that point of view | like **you can hide behind the screen** ||| the other thing:: **WhatsApp gives you time to think about your response** ||| but from the BSP [view::

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 20'43"-21'22"*

En contraposición al contexto del aula, Aakash menciona otras conversaciones que pueden ser más sencillas en WhatsApp que en persona: por un lado, el flirteo («flirting with a girl»); y, por otro, los problemas («slight problem with someone»). En ambos casos, a través de WhatsApp Aakash cree que puede actuar con mayor libertad, puesto que puede esconderse tras la pantalla y no tiene que preocuparse por la inmediatez de la reacción («the:: worry of the reaction immediately»). La facilidad con la que los usuarios pueden interactuar en WhatsApp, sintiéndose «a salvo» tras la pantalla, nos remite a los trabajos de Fuentes *et al.* (2017) y Rubio y Perlado (2015), quienes también han explorado las identidades de los usuarios en WhatsApp. Como consecuencia de estos rasgos característicos de WhatsApp, Aakash entiende que la conversación en estas aplicaciones (y no solo en WhatsApp) «is not as real as face to face» (en línea con Fuentes *et al.*, 2017).

Para alguien tímido e introvertido como Aakash, que explica que le cuesta «mostrarse en clase» (§5.2.1.), parece comprensible que también le cueste «mostrarse» (o exponerse) en la interacción cara a cara y que, por lo tanto, prefiera resguardarse tras la pantalla. En

cambio, Aakash cree que para aquellas personas que son más directas quizás no es tan importante «esconderse», aunque, según él, estas personas son «a very small minority»:

(44)

**INV:** yes? from the BSP point of view | do you think here there are any comments that you would not have said in person?

**Aakash:** no ||| from this point of view | there:: all of them could've been in person |||

**INV:** yes? so you're behaving the same::

**Aakash:** the same | yeah ||| because:: over here it would be the same because it's not very:: ehm:: **it's not as personal an environment** which would:: | **which would sort of cause:: you to:: to use the advantages of WhatsApp of hiding** or something ||| it's not that:: it's not as:: intimate or close an environment | right? so **here whatever I would've said | I could've said it in person** ||| and I think:: I think the conversation as a whole as well |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 21'36"-22'03"*

De este fragmento, pues, se desprende que en el caso específico de la interacción en WhatsApp del grupo BSP Chicos 1d, estas «advantages of WhatsApp» no proceden, ya que el entorno no es tan íntimo (como en el caso de flirteo o discusión). En consecuencia, Aakash concluye que todo lo que él escribió en ese grupo de WhatsApp lo podría haber dicho en persona. Esta reflexión de Aakash acerca de si WhatsApp es «real life» o no nos remite a la de Yamal (§5.2.3.3.2), que también establece una distinción entre aquellas personas que son más tímidas y las que no lo son. Sin embargo, mientras que Aakash se identifica con las tímidas, como veremos más adelante, Yamal se considera extravertido.

Otro de los factores clave que emerge de las creencias de Aakash es la importancia del humor. En el siguiente punto vemos cómo el humor está muy relacionado con el uso de WhatsApp.

## 5. Humor

Durante la preparación de la primera entrevista con Aakash, nos surgieron preguntas acerca del uso del español en la conversación de WhatsApp: al leerla, observamos que Aakash era uno de los participantes que más empleaba el español, y nos parecía importante entender el porqué. Para esa primera entrevista, habíamos imprimido una de las páginas de la conversación con el objetivo de hacerle preguntas referentes específicamente a sus intervenciones en WhatsApp.

Una de las intervenciones de Aakash en la conversación de WhatsApp se enmarca en una situación de coconstrucción de significado de la que participan también Yamal y Mike (dos compañeros del grupo de BSP). Como se puede ver en el fragmento que se expone a continuación, Yamal inicia este intercambio dando una idea sobre cómo salir airoso del examen (oral) en el caso de que se queden bloqueados:

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

9/2/15, 16:27:37: **Aakash:** Que es una pregunta muy intersante, pero es dificil para no explicar. Debemos beber cerveza en lugar

### *Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d. (§Anejo 1)*

En la primera entrevista, cuando Aakash lee el fragmento de la conversación de WhatsApp imprimido se queda sorprendido: «wow! | that's fancy!», exclama. Poco a poco, profundizamos en cómo se coconstruyó ese fragmento. Aakash necesita unos segundos

para situarse: mientras relee la conversación, asiente y va diciendo «okay | okay»:

(45)

- Aakash:** who asked::? ((*reading the conversation*)) ah:: | okay | that is something about the test | okay | okay ((*reading the conversation*)) ah | so even this was something I added || so this is because it was Mike | I think it was Mike || but **this is just a translation** of this «que es una pregunta muy interesante»
- INV:** so the first part is a translation::
- Aakash:** yeah:: | this is a [translation::
- INV:** mhm]
- Aakash:** yeah:: **and then I just wanted to:: I mean | give him an alternative** || instead of saying:: «never thought about that::» | so:: instead of saying «never thought about that» say:: | you know? | «that's an interesting question::» | say:: «it's difficult for me to explain» and then | and then | yeah:: «we should grab some beer:: we should ((*reading the conversation*)) || we should || what? we should drink some beer::?»
- INV:** somewhere
- Aakash:** «en lugar» | okay || yeah::

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 06'00"-06'19"*

Como explica Aakash, su contribución a la conversación parte de la intervención de Mike, que quería aprender a decir «that is an interesting question, never thought about that» a fin de sortear una posible pregunta difícil durante el examen oral.

En los WhatsApps que escribe Aakash distinguimos dos partes y, según explica, la primera parte es una traducción en la que está atendiendo directamente a la solicitud de Mike. Aunque sea en clave de humor, observamos aquí un ejemplo de cooperación entre iguales: Mike expone un problema (no sabe cómo decir «that is an interesting question | never thought about that») y Aakash le ofrece una solución (la traducción al español) («collaborative engagement», Rambe y Chipunza, 2013).

De forma proactiva, Aakash va un poco más allá y, en la segunda parte del mensaje, le propone a Mike una alternativa («I just wanted to:: I mean | give him an alternative»). Siguiendo la broma de Yamal y atendiendo a la solicitud de Mike, Aakash formula una frase en español con la que Mike podría, supuestamente, afrontar con éxito el examen oral. En concreto, Aakash le sugiere a Mike que invite a la examinadora a tomar una cerveza para hablar de esa pregunta tan difícil de responder<sup>56</sup>. La propuesta de Aakash, pues, no la interpretamos como una solución de cara al examen, sino como una estrategia de evitación en clave de humor que refuerza el vínculo entre los miembros del grupo (que se encuentran en la misma situación de aprendizaje). De hecho, y como se observa en el próximo fragmento, Aakash también interpreta el comentario de Yamal en clave de humor: «I think **he's being more funny** [than helpful]»:

(46)

- Aakash:** [...] so Yamal started the:: using Spanish:: ||| where he was being **helpful and funny** to everyone by saying okay | you know? || let's do this if:: if stuck:: | and then Mike says:: «I'll learn to say this:: in Spanish» |so::
- INV:** why do you think Yamal was being helpful?
- Aakash:** I think **he's being more funny** | but like::
- INV:** ((*smiles*)) but if you think he's helpful | why would it be?
- Aakash:** because:: ehmm:: if someone is:: really bad at the oral test | like this is a good sentence to say || actually | if someone didn't know how to say anything and then they read the WhatsApp group:: it's:: it's fine to say this sentence | no? | like:: ((*laughs*)) so it's kind of helpful | the teacher would be like:: «you don't definitely know the M1 [First level of the Spanish program] | but you know how to say this! || okay | at least we can laugh» || it's a helpful sentence |||

*Segunda entrevista, 27 de mayo 2017, 38'08"-39'05"*

---

<sup>56</sup> Las preguntas del examen oral del nivel A.1.1 del MCER hacen referencia a los hábitos cotidianos de los estudiantes: a qué hora se despiertan, dónde comen o dónde cenan, cómo llegan a la universidad, con quién viven, cómo es su casa.

En cualquier caso, y a pesar de que Aakash enfatiza que se trata, sobre todo, de un comentario gracioso (más que útil), concluye que puede ser una frase útil: si bien la examinadora se dará cuenta de que el alumno no ha adquirido los contenidos propios del nivel M1, por lo menos verá que el alumno sabe decir una frase en español y así los dos (profesora y alumno) se pueden reír:

(47)

- Aakash:** yeah:: so because he said I'll learn to say this | and then Yamal was directly answering and telling him how to say it:: because he wanted to learn how to say it || and then:: I was doing the same thing |
- INV:** so you're like giving him the whole sentence to use right in the exam ||
- Aakash:** yeah
- INV:** just like this |||
- Aakash:** just like this |||
- INV:** okay [so::
- Aakash:** but also] **making a joke** |
- INV:** what do you mean by a joke?
- Aakash:** no | because:: ehm:: ||| so Yamal didn't:: || Yamal was actually giving him just exact word for word say this:: complex | non-M1 sentence || my first two parts are actually fine to say | but the third part:: is your professor || you're not gonna ask your professor for a beer actually ||| like **that's just:: making a joke** ||like even in the exam if you did it | it's fine | but it's still a joke | no? | so:: and it would make it like lighter or more fun |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 39'42"- 40'11"*

En este fragmento de la conversación de WhatsApp, parece que Yamal se erige como líder (McDavid y Harari, 1979) lingüístico: introduce el uso del español, y Aakash le sigue. Se trata, pues, de un fragmento de tono humorístico, en el que Yamal y Aakash bromean en español. Desde el punto de vista de la mediación, podemos considerar que Aakash, que tiene conocimientos de cinco lenguas diferentes, hace de mediador lingüístico.

Para profundizar en el uso del humor en WhatsApp, en el *focus group* se incluyó una pregunta relacionada con las bromas en el grupo BSP Chicos 1d:

(48)

- INV:** do you guys think there were inside jokes in your:: BSP WhatsApp group?
- Amil:** I was not:: not:: I don't think there was anything related to the language in:: in particular::
- Mike:** probably not mocking the language::
- Ingrid:** yeah
- Mike:** but inside jokes | is like:: **it's a community** | you have your **own jokes** and you **feel:: exclusive** | you know? | to the group | and:: so that adds **important intimacy** | the **personal element** | the **bonding**::
- Aakash:** it's essential when you're [Mike] talking! ((Claps))

*Focus group A, 25 de mayo 2016, 47'41" - 48'11"*

Mike aborda las bromas desde la perspectiva de la comunidad y del vínculo entre sus miembros («bonding»). En su opinión, las bromas «add important intimacy» y constituyen un «personal element»; así, esta concepción de las bromas estaría en la línea del imaginario común de Wenger (1998/1999) sobre las comunidades de prácticas (anécdotas, historias, etc.) y que, precisamente según Wenger (1998/1999), son una forma de pertenencia. Y es relevante incidir en que, en esta reflexión, Mike también emplea el término *community* y reivindique su sentimiento de comunidad: «it's a community».

Ante esta reflexión de Mike volvemos a ver a un Aakash bromista, que reproduce en el *focus group* la dinámica que habíamos visto en WhatsApp (bromeando con su amigo); a modo de ejemplo, podemos citar este intercambio que nos atañe, en el que Aakash le propone a Mike una frase con la que responder al examinador si no entiende lo que le pregunta, y en el *focus group* observamos cómo Aakash le hace otra broma a Mike: «it's essential when you're [Mike] talking!».



Seguidamente nos disponemos a presentar el último de los puntos relacionados con los elementos mediadores gestionados por los aprendientes (-*profesor*; + *alumnos*) que emerge de las creencias de Aakash: sus creencias con respecto al aprendizaje en WhatsApp.

## 6. Aprendizaje

Cuando preguntamos a Aakash si cree que a través del grupo de WhatsApp aprende español, él habla de los motivos que le impulsan a hablar «correctly» en ese chat: como no conocía demasiado bien a sus compañeros, quería «look good». A fin de hablar correctamente, si no sabía alguna palabra la buscaba y, al hacerlo, aprendía una nueva palabra. Esto nos remite a su autoconcepto (§5.2.1), de modo que observamos un estrecho vínculo entre su motivación (aprender español) y la imagen que quiere proyectar ante sus compañeros (a los que no conocía demasiado bien por aquel entonces, tal y como él mismo explica):

(49)

**INV:** and I wanted to ask you to what extend you think chatting on WhatsApp with your classmates helped you learning?

**Aakash:** ehm:: through the WhatsApp group?

**INV:** yes ||

**Aakash:** I don't know || it's difficult to say || not so much | because:: well | actually | okay || it depends ||| I think the fact that I wanted to use Spanish:: || ehm:: I think I used Spanish | so I'm gonna go with that || but the fact that I used Spanish would have meant that I was thinking about it:: of:: maybe | make a sentence | and then I did not know a particular word | **so then I would look it up** | so that I could make the sentence | **correctly** | and also maybe at that time I don't know my classmates well | so **I wanted to look good** | also | so then I wanna make the sentence correct 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** ||| but I think everyone was at a very low level and::

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

En esta primera entrevista, Aakash no recuerda si había utilizado o no el español el grupo de WhatsApp. Como se puede observar, Aakash incluso hace un inciso en su discurso y verbaliza que no está convencido de haberlo hecho, aunque parte del supuesto de que fue así («ehm:: I think I used Spanish | so I'm gonna go with that»). A pesar de que Aakash sigue siendo miembro del grupo de WhatsApp, da la impresión de que lo tiene poco presente, y dado que se refiere a sus intervenciones en pasado («I think **I used**»), resulta evidente que hace tiempo que no interactúa en ese grupo.

Para los propósitos de este trabajo nos parecía importante comprender qué había llevado a Aakash a participar en español en el grupo de WhatsApp: teniendo en cuenta que Aakash en agosto estaba en un curso de principiantes absolutos (A1.1 del MCER), nos cuestionábamos hasta qué punto esos procesos de *translanguaging* que se observan en la conversación de WhatsApp eran espontáneos, y es por esto por lo que queríamos saber su opinión al respecto:

(50)

**INV:** but what drove you to actually use Spanish?  
because it was on your mind | so you didn't  
actually think of using Spanish? was it like coming  
naturally? | or because you had an intention::  
behind it?

**Aakash:** no | the intention was:: Spanish was definitely on  
my mind because **I wanted to learn it** |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 02'16"- 02'30"*

Según Aakash, «el español estaba en su mente *porque* quería aprenderlo»; es decir, parece que identifica la motivación como la causa por la que el español está «en su cabeza»:

(51)

**INV:** when you say Spanish was on your mind you mean  
that you wanted to learn Spanish::

**Aakash:** yeah | yeah || and I mean:: what better:: WhatsApp  
group | no? **it's called Spanish WhatsApp group** |  
so::

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 04'20"*

De las verbalizaciones de Aakash entendemos que él ve en el grupo de WhatsApp un elemento mediador (entre él y el grupo) que le ofrece *affordances* (van Lier, 2004) en el plano del aprendizaje. En el fragmento expuesto, Aakash hace referencia directamente al nombre del grupo: el grupo se llama «Spanish WhatsApp». En realidad, el nombre que menciona Aakash no coincide con el nombre del grupo («BSP Chicos 1d»), pero lo que nos interesa en este trabajo de investigación no es estudiar el grupo de WhatsApp, sino las *creencias* de nuestros participantes. Por este motivo, lo relevante es que, para Aakash, es un grupo de WhatsApp español. Y, desde esta perspectiva, para él este grupo constituye una *affordance* en términos de aprendizaje.

Al explorar con Aakash los conceptos relacionados con el aprendizaje del español, él alude al contexto en el que se desarrolla el grupo de WhatsApp: fueron dos semanas muy intensas (60 horas lectivas en total, de lunes a sábado), justo cuando acababa de aterrizar en Barcelona, y parece que a Aakash incluso el hecho de ir a hacer la compra le desconcertaba, puesto que todo estaba en español: «what the hell is going on with all this?», dice Aakash, reproduciendo en voz alta los pensamientos que tenía en aquel momento.

Para Aakash, como consecuencia del contexto de inmersión -«even going to the grocery store was like:: all Spanish (...) there was a lot of Spanish»- el español quedó automatizado («so it was automatic») en su mente. Sin embargo, de sus palabras se desprende la sensación de confusión y lo abrumado que se sintió durante esas primeras semanas en Barcelona. En este momento, en el grupo de WhatsApp los compañeros de clase pueden encontrar apoyo y cooperación. Por este motivo, Aakash explica que cree que en el chat quizás había gente -y se incluye a sí mismo- que hacía preguntas mundanas, como «¿cómo se dice leche en español?».

Si bien en el grupo de WhatsApp no encontramos este tipo de ejemplos, sí que se observan múltiples muestras de cooperación entre los participantes: de nuevo, WhatsApp se revela en este

contexto de confusión como un elemento mediador entre el individuo y el grupo, en el que tienen cabida procesos de coconstrucción de significado y de apoyo entre iguales.

(52)

**Aakash:** [...] it was:: it was an intense two weeks | like there were lots of Spanish | and then:: it was also my first two weeks in Barcelona | so **even going to the grocery store was like:: all Spanish**, and I was like «what the hell is going on with all this?» | you know? **there was a lot of Spanish | so it was automatic** || I think on the chat maybe even like people were asking things like || and me also || like | you know? «how do I::?» «what is this:: in Span::?» like:: «what is:: | for example | “milk” | you know? | «how do I find skim milk?» | like:: *leche* what? | there are three *leches* | you know? | which one do I buy? so with something like that::

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 03'04”*

En la primera entrevista, Aakash sostiene que aprendió español a través de la interacción en WhatsApp: en su opinión, el aprendizaje va vinculado al «effort» y a la exposición a la lengua meta. Así, Aakash explica que aprendió español a partir de las interacciones en esta lengua en otros grupos de WhatsApp -en los que había participantes españoles («they're Spanish») que interactuaban en su L1. Aakash explica que él respondía en inglés, a pesar de que la mayoría de la conversación fuese en español y, aun así, concluye «so:: a lot of it was useful». La reflexión de Aakash parece ir en la línea de la hipótesis del *input* (Krashen, 1982, 1988; Krashen y Terrell, 1984), ya que, según él, lo importante para el aprendizaje es la exposición a un *input* (aunque no queda claro si este *input* debe ser comprensible). El *output*, en cambio, no parece tan determinante en términos de aprendizaje: tanto es así, que Aakash considera que aprendió español a través de las conversaciones en WhatsApp (a pesar de que sus intervenciones fueran en inglés, incluso cuando en los grupos de WhatsApp la conversación se conducía principalmente en español):

(53)

**Aakash:** [...] no | **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 | so:: a lot of it was useful || Google Translate | or even if they said a word | and then:: what's the meaning of that? || something like that:: so::

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

Dado que la conversación del grupo BSP Chicos 1d se había llevado a cabo en inglés -con algunas intervenciones en español-, Aakash considera que se dieron pocas oportunidades de aprendizaje de español (*affordances*). Como explica, todos ellos eran principiantes iniciales (A1.1 del MCER), y, por este motivo, poca gente utilizó el español en ese grupo de WhatsApp.

(54)

**INV:** but in this case::?  
**Aakash:** in this case::  
**INV:** if you didn't progress that much:: or more:: it is because you think:: the others did not use Spanish::  
**Aakash:** yeah | I think so:: I mean | I don't:: I don't remember it:: but I read it [on the WhatsApp conversation] and **there's not so much Spanish | 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, 27 de mayo 201, 32'05"- 32'09"*

Por tanto, según Aakash, WhatsApp puede funcionar como elemento de mediación y crear *affordances* para el aprendizaje de una lengua meta (en su caso, el español). No obstante, para que esto suceda se requiere de esfuerzo y de *input*. En el caso de Aakash, entendemos que había «esfuerzo», pero mientras que en otros grupos de WhatsApp sí detecta oportunidades para aprender español (en forma de exposición al *input*), en el caso del grupo de WhatsApp de BSP Chicos 1d esta condición no se da. En consecuencia, no cree haber aprendido demasiado español a través de este grupo de WhatsApp.

Lo que Aakash explica en referencia a WhatsApp como elemento mediador que ofrece oportunidades para el aprendizaje de español es consistente con las respuestas que había dado al cuestionario:

25. Do you think using Spanish on WhatsApp can help you improve your Spanish?

Yes      No      Not sure

26. If you answered "yes" to the previous question, could you specify in what way?

*Learn new words / phrases and everyday used 'Spanish' and not just BSP.*

27. Please, fill in the following sentence: "The words we use in Spanish on WhatsApp are Hola, guapa, que tal, Quieno, "

*Cuestionario de Aakash, mayo 2016 (§Anejo IV)*

Así, Aakash considera que a través de WhatsApp se pueden aprender nuevas palabras y frases de español general (y no solo de español de los negocios).

A continuación, y una vez expuestos los elementos mediadores gestionados por los alumnos, procedemos a exponer aquellos elementos mediadores que vienen coconstruidos por el profesor y los alumnos.

#### ***5.2.1.3.3. Elementos mediadores coconstruidos (+profesor, + alumnos)***

De los datos procedentes del corpus de Aakash observamos que el profesor desempeña un papel muy importante en los procesos sociales del grupo (sobre todo, en la coconstrucción de la identidad de grupo). Sin embargo, de estos datos no emerge ningún elemento mediador que haya sido coconstruido entre el profesor y los alumnos. Esta es una diferencia relevante que observamos entre el estudio de caso de Aakash y el de Julie y Yamal, quienes sí identifican elementos mediadores coconstruidos.

Más importantes parecen, en cambio, los elementos que no vienen gestionados ni por el profesor ni por los alumnos.

#### ***5.2.1.3.4. Elementos mediadores no gestionados ni por el profesor ni por los alumnos (- profesor, - alumnos)***

En esta última macrocategoría, exponemos aquellos elementos mediadores cuya gestión es ajena al profesor y a los alumnos (-profesor, -alumnos). Se trata de dos elementos que encontramos en el plano experiencial, y que vienen determinados por la institución y por la coordinación académica:

- 1. Densidad del grupo-clase y tamaño del aula*
- 2. Asignación de grupos*

De la verbalización de las creencias de Aakash se desprende que estos elementos que intervienen en los procesos sociales (en la relación entre el individuo y el grupo como clase), lejos de facilitar la relación con sus compañeros, la dificulta. Los fragmentos que exponemos a continuación los hemos visto previamente, y se trata de tres fragmentos sobre los que habíamos indicado que regresaríamos más tarde. Una vez expuestos estos fragmentos, reflexionaremos sobre por qué (y de qué manera) habían aparecido en nuestro análisis.

## 1. Densidad del grupo-clase y tamaño del aula

Por un lado, Aakash plantea un escenario en el que en el aula confluyen 20-25 personas y que, aunque hay «lots of meetings» y se conoce a mucha gente, resulta difícil establecer conexiones. Por otro lado, Aakash se refiere a la distancia (física) entre los compañeros de clase: «:: so **they were far** | right?». La distancia que menciona Aakash nos remite a Dörnyei (1997). Según este autor, a fin de fomentar la cohesión de grupo, es importante que los alumnos estén cerca físicamente (criterio de proximidad); sin embargo, en este caso, el aula donde se impartía el curso de ELE medía más de 160m<sup>2</sup> y, en consecuencia, no todos los participantes se encontraban próximos entre sí (§Anejo III).

(55)

**Aakash:** so Chris was on the first and Mike was behind him whenever Mike came || ehm:: so **they were far** | right? || and yeah | okay BSP is **twenty five people** || twenty | twenty five **in a new environment** | so **lots of meeting** | **but you don't always meet everyone immediately** (xxx) **just in class** || so | for example | you make a connection with one or two people who you haven't spoken:: || **not a connection** | **but you've just had some sort of chat** || you haven't spoken to them properly outside | but then **you've sort of broken the ice a little bit** | and then **you can talk to them**:: | like the next day:: at lunch | or in class or whatever |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 16'52"-17'55"*

Como se desprende del fragmento expuesto, WhatsApp, desde su función de elemento mediador, había contribuido en la aproximación de los compañeros de clase en un contexto en que, por densidad de alumnos y por distancia física, resultaba difícil la interacción cara a cara.

## 2. Asignación de grupos

Tal y como hemos expuesto previamente, durante la segunda entrevista, Aakash reflexiona sobre el final del grupo, y menciona dos acontecimientos disruptivos: (1) que -la profesora



(investigadora)- no había asistido a la cena («you were really awful and you were like “I can’t go for dinner:”»); factor que hemos analizado previamente (§5.2.1.1), y, por otro lado, (2) que al terminar el curso intensivo se reorganizase el grupos-clase y se les separase («different groups»; «splitting us up»). En este subapartado procedemos a analizar en profundidad el segundo punto que menciona Aakash:

(56)

- INV: and in what things did you feel:: there was a group identity in the 1d group?
- Aakash: the group identity in the 1d group::
- INV: yeah || like how:: in what things you felt it ||
- Aakash: in the:: the real answer | and I am not even joking | I’m not trying to make you feel weird | **in the:: appreciation and love for you** ||
- INV: ((*laughs*))
- Aakash: that was it || **I’m not even joking** | like:: **it’s weird for the camera** | but ehm:: but **it’s true** || I mean | **even in the text** | the **real unifying thing** was like <hey | **we all love Maria** | **let’s get her** | **come on!**> || <hey | **let’s go out for dinner:**>|| and then **you were really awful and you were like «I can’t go for dinner:**> | and then | the last one | also | **when we had different groups** | no? || **after splitting us up** | no? || and everyone was like:: || what the hell’s this? | why aren’t we in the same group | no? so I think that was the group identity |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 56’00”-56’38”*

Desde la coordinación del departamento de BSP, tras los exámenes del curso intensivo, se reorganizaron varios de los grupos de español, y uno de los afectados fue el grupo objeto de estudio. Aakash, en su discurso, no solo se hace eco de esta separación, sino que también verbaliza la confusión de *todos* los compañeros («everyone») a través de dos preguntas retóricas (estilo directo): «what the hell’s this? | why aren’t we in the same group?». Esta confusión puede acusar la ausencia (o la insuficiencia) de una fase «preterminación» (Rose, 1989), en la que abiertamente se tratase la inmediata disolución.

Del discurso de Aakash se desprende que la cena que habían propuesto los estudiantes (liderados por Ingrid) podía, a su vez, representar una «postterminación» (Rose, 1989). La «postterminación» es una fase en la que se realiza una actividad de seguimiento, y que es especialmente indicada en aquellos casos en los que la terminación ha resultado especialmente «conflictiva o traumática y resulte necesario atenuar o eliminar el descontento de los miembros» (Alcover de la Hera, 1999/2017: 122). La ausencia (o insuficiencia) de estas fases (preterminación y postterminación) redundan en un final abrupto, inesperado y confuso.

Tanto en el primer como en el segundo punto que hemos desarrollado en este subapartado (densidad de grupo y tamaño del aula; asignación de grupos), WhatsApp facilita los procesos sociales. Así, en WhatsApp Aakash encuentra un espacio en el que interactuar (romper el hielo), y que *facilita* las conversaciones posteriores, cara a cara. Además, cuando el grupo-clase se disuelve de forma inesperada, los participantes pueden compartir su confusión en su grupo de WhatsApp y, en esta misma línea, pueden planificar una cena (fase de postterminación), que podría atenuar este sentimiento de confusión y malestar que manifiestan los estudiantes del grupo 1d.

#### ***5.2.1.4. Mediación en el plano experiencial***

A continuación, y a modo de resumen de los puntos previamente expuestos (§5.2.1.3.1- §5.2.1.3.4), recuperamos los elementos mediadores que emergen del discurso de Aakash. Siguiendo la estructura que hemos expuesto en el apartado anterior, clasificamos estos elementos en cuatro macrocategorías, en función de la agencia de los diferentes sujetos (agentes) implicados: (+/-) profesor y (+/-) alumnos. En concreto, y ateniéndonos a los propósitos de nuestro trabajo, distribuimos los elementos mediadores y las *affordances* que, según Aakash, están relacionados con el sentimiento de pertenencia y la coconstrucción de la identidad de grupo, distinguiendo entre aquellos elementos externos (gestionados por la universidad, y no por el docente ni por los alumnos) y los elementos

que sí vienen gestionados desde la agencia del docente y los estudiantes:

+ *profesor/ - alumnos*

El profesor, de quien Aakash destaca rasgos caracteriales y comportamentales («genuinely extremely caring» y «gave a lot to the class», §5.3.1.3.1), está relacionado con la motivación y, a su vez, con la identidad de grupo («our group identity is we had a good teacher and we wanted to learn»). Así, el profesor facilita unas condiciones socioemocionales que permiten que los alumnos se sientan «cuidados», y propicia unas normas de aula que son compatibles con el uso de teléfonos móviles (tanto en su función de dispositivos de traducción como de elemento mediador a través de WhatsApp). La capacidad de agencia del profesor en lo que se refiere a la gestión de los recursos que tiene a su disposición también es determinante en la gestión del ambiente del aula (dinámicas de grupo, clima emocional); y esto redundando en unas condiciones que favorecen la coconstrucción de una identidad de grupo que, a su vez, facilita el sentimiento de pertenencia de sus miembros.

- *profesor/ + alumnos*

Según Aakash, WhatsApp es un artefacto que favorece la cooperación entre iguales (los miembros de la clase), y es incluso mejor que Google («extremely helpful»), puesto que le permite obtener la información que necesita de forma inmediata. Sin embargo, el principal motivo por el que Aakash considera que se tendría que emplear WhatsApp en el entorno académico es por lo que él ha experimentado en cuanto al sentimiento de pertenencia (Nicholson, 2002; Doering *et al*, 2008; Bouhnik y Deshen, 2014): En un contexto en el que la dinámica de clase está dominada por los extravertidos, los introvertidos (independientemente de si tienen la autoestima alta o baja) no encuentran oportunidades para participar en un grupo grande, donde no se sienten cómodos mostrándose ante sus compañeros. WhatsApp, como elemento mediador entre el individuo y el grupo, ofrece *affordances* que permiten que los introvertidos -a partir de su agencia- participen en el plano virtual

(la conversación de WhatsApp) (Rubio y Perlado, 2015). Dentro de ese plano virtual, entre los compañeros de clase se establecen conexiones que permiten que los introvertidos reciban reconocimiento y apreciación. Sobre este reconocimiento y apreciación se sustenta el sentimiento de pertenencia: una vez los introvertidos experimentan este sentimiento y, por lo tanto, una vez se sienten parte del grupo, pueden participar del grupo-clase.

En el grupo BSP Chicos 1d, los participantes se comunican en inglés, que funciona como lengua de intercambio (concretamente, Aakash describe la lengua que emplean como «broken English», segunda entrevista, 06'20"-07'00"). En la conversación de WhatsApp destacan algunos comentarios en español, en clave de humor («es una pregunta difícil para no explicar», «#buenoandar»), y que apelan a su situación-acción. Observamos que ambos comentarios van dirigidos a Mike (uno de los compañeros al que Aakash se refiere ahora como «friend» y que, sin embargo, se sentaba lejos de él en clase). Si bien durante el desarrollo del curso intensivo de ELE Aakash no tuvo la oportunidad de hablar con Mike en clase, en WhatsApp encuentra un espacio donde romper el hielo resguardándose tras la pantalla (entorno «seguro»). Una vez hecho este primer contacto -en el plano digital-, la interacción cara a cara resulta más fácil.

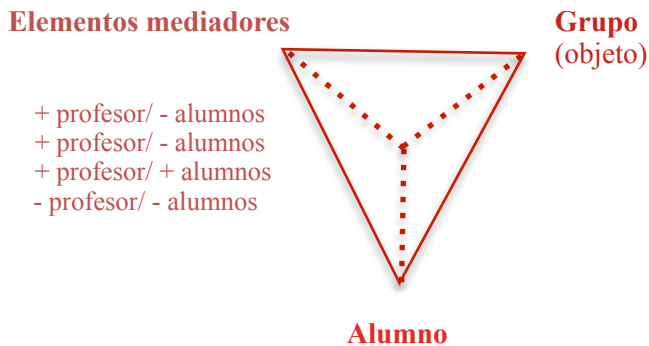
*+ profesor/ + alumnos*

Aakash reconoce la importancia de la figura del profesor en los procesos sociales (por ejemplo, en el sentimiento de pertenencia, §5.2.1.2). No obstante, no hace referencia a ningún elemento coconstruido entre el profesor y los alumnos.

*- profesor/ - alumnos*

En el extremo opuesto, Aakash menciona elementos que, en lugar de favorecer los procesos sociales dentro del grupo, los dificultan: para Aakash, la dimensión del aula (muy grande) y la cantidad de gente que confluye en el grupo-clase son elementos que dificultan la interacción entre los miembros del grupo en el plano físico (esto es, cara a cara). A los introvertidos, especialmente, estos elementos les

suponen un reto a la hora de participar en clase y «mostrarse» (exponerse) ante sus compañeros. Nos referimos a estos elementos como «externos» porque su gestión no depende ni del profesor ni de los alumnos, sino que vienen determinados por los coordinadores y por la institución académica. Sin embargo, no los podemos obviar, puesto que forman parte del contexto en el que se desarrolla el grupo.



*Figura 9.* Mediación en el plano experiencial.

Como se observa en la figura 9, el alumno (Aakash, en este caso) identifica algunos elementos mediadores en el plano experiencial que intervienen en su relación con el grupo como objeto (grupo entendido como concepto de personas).

A continuación, plasmamos estos datos sobre un gráfico de cuatro ejes, en el que cada uno de los cuadrantes se corresponde con una de estas cuatro macrocategorías que hemos definido (*gráfico 20*).

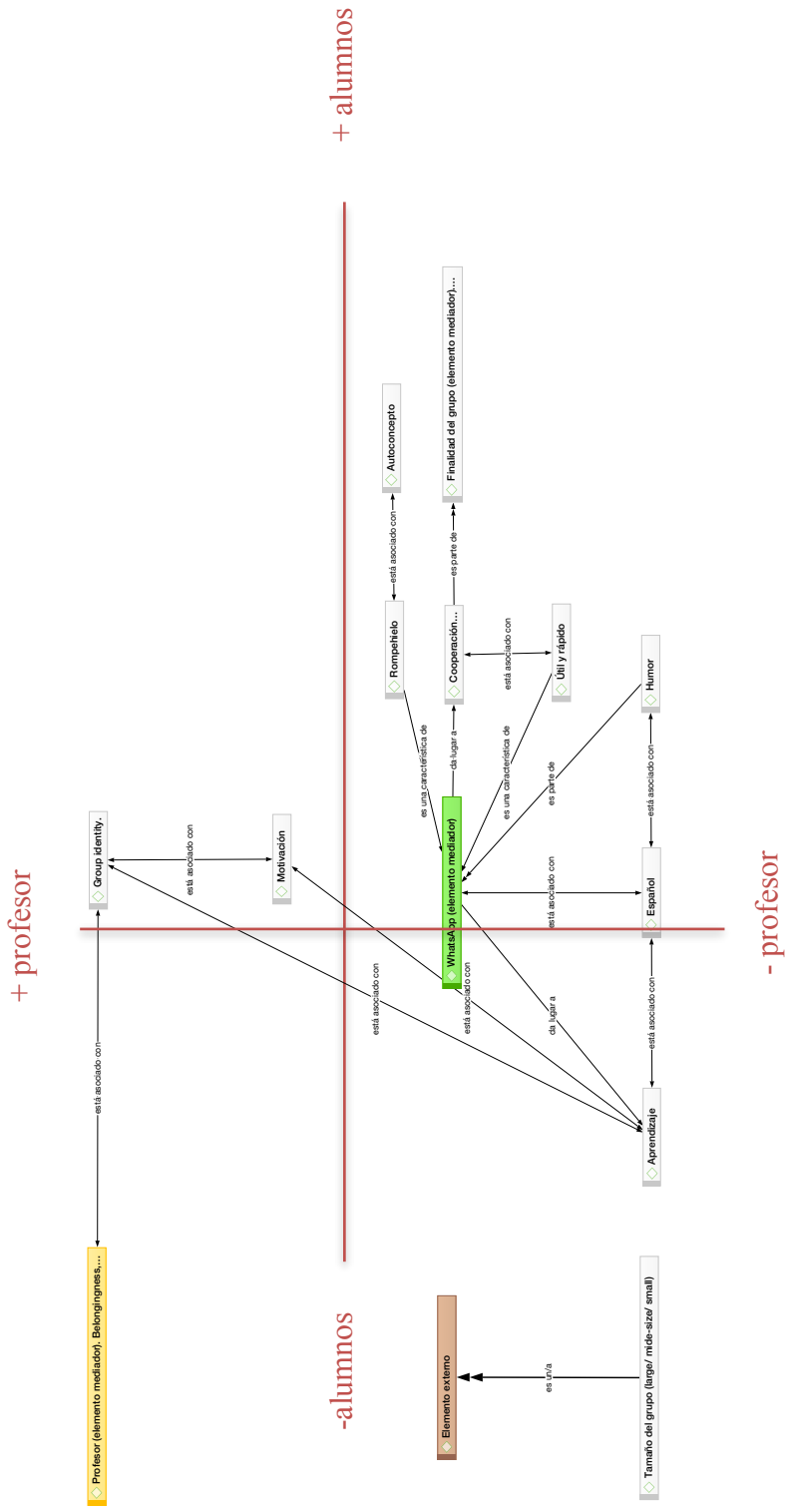


Gráfico 20. Elementos mediadores en el plano experiencial (Aakash).

### ***5.2.1.5. Mediación en el plano de la investigación***

Los elementos mediadores que hemos identificado en las verbalizaciones de las creencias de Aakash (plano de la investigación) con respecto a los procesos sociales que se desarrollan en el plano experiencial son paráfrasis y ejemplos. Cabe señalar que no son estos los únicos elementos mediadores que emergen del corpus de Aakash, a pesar de que, como parte de nuestras decisiones metodológicas, no son objeto de este trabajo aquellos elementos mediadores que Aakash emplea para hacer referencia a conceptos ajenos a nuestra investigación. Por tanto, para los propósitos de nuestro trabajo, únicamente analizamos aquellos elementos que son relevantes para esclarecer, desde el plano de la investigación, los elementos que, según Aakash, intervienen en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia (en el plano experiencial).

#### *Paráfrasis*

Aakash emplea una paráfrasis como elemento mediador, a fin de facilitar (mediar) el concepto que quiere transmitir: «I just mean like irrelevant information». En concreto, la paráfrasis que emplea Aakash entendemos que funciona como elemento en complementariedad intersemiótica. Si bien este concepto lo desarrolla Royce (2007) en referencia a los textos multimodales en los que una imagen *facilita* la comprensión del enunciado, a efectos de este trabajo lo empleamos en un sentido más amplio, y lo utilizamos para hacer referencia a aquellos elementos mediadores que facilitan la comprensión de otro elemento mediador.

#### *Ejemplos (historias personales)*

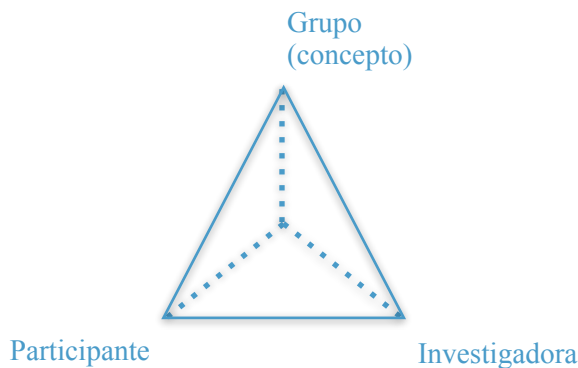
Otro de los elementos mediadores que Aakash utiliza es una historia personal (que funciona como elemento mediador entre su conocimiento del mundo y el de la investigadora). En concreto, uno de los ejemplos que cita Aakash está relacionado con el comportamiento de los compañeros que, abrumados por la cantidad de mensajes de WhatsApp que reciben en un día, silencian los grupos de WhatsApp.

### *Metáforas*

Aakash emplea una metáfora al referirse al contenido de los grupos grandes de WhatsApp («trash»), si bien luego reflexiona sobre el término que él mismo había empleado y decide matizarlo y atenuarlo, puesto que le parece poco apropiado («mean»; segunda entrevista, 20'15-20'54").

### *Preguntas*

Las preguntas son escasas en el corpus de Aakash, si bien en la segunda entrevista (40'35"-41'02"), Aakash formula una («why would you not want to laugh::») refiriéndose a por qué sí considera apropiado bromear en un examen. Esta pregunta cumple una función mediadora, puesto que interviene facilitando la reflexión alrededor del tema de la entrevista (el humor).



*Figura 10.* Mediación en el plano de la investigación.

Tal y como representamos en la figura 10, en el plano de la investigación Aakash emplea algunos elementos mediadores (ejemplos y paráfrasis) para facilitar a la investigadora el acceso a su concepto de grupo.

Aunque hemos presentado, por separado, la representación gráfica de la mediación en el plano experiencial y en el plano de la investigación, entendemos que estos procesos se encuentran en interrelación. Más adelante (§6) profundizaremos en este tema.



### 5.2.2. Creencias de Julie

Julie expresa sus creencias sin tapujos; de forma sincera y sin preocuparse por dar una buena imagen. Tampoco le importa que su perspectiva difiera de la sus compañeros: expone su punto de vista desde el respeto y la educación, pero sin buscar necesariamente un acuerdo con aquellos que tienen una opinión distinta a la suya:

(57)

**Julie:** no | what I meant was:: I don't think:: no || **what you are asking me is something I don't agree with** | but I understand | yes ||

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 12'32''*

Por otro lado, quizás porque había trabajado como consultora, Julie está acostumbrada a presentar sus ideas de manera clara, organizada, asertiva y anticipando cómo va a presentar y desarrollar los puntos sobre los que se articula su discurso:

(58)

**INV:** [...] what do you mean by «sense of belongingness»?

**Julie:** yeah | yeah || I know what you mean || so:: **I can explain first for the BSP WhatsApp group chat | and then I can say something in general** ||

**INV:** right ||

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 14'15''- 14'25''*

**Julie:** so the thing would be:: **number one** would be the frequency of our interaction | of the people inside the whatsApp group || the interaction || and **then second thing** is the function of the WhatsApp group |||

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 03'57''*

Como participante de esta investigación, Julie destaca, también, por la precisión con la que escoge el léxico, asegurándose de que ella (participante) y la investigadora entienden los términos clave de la misma manera. Este es el caso, por ejemplo, de *real-time*

*conversation*: en la segunda entrevista, Julie interrumpe su discurso para desambiguar el significado de esta pieza léxica. Además, y como se observa en este fragmento, Julie tiene en cuenta las implicaciones que pueden tener los significados de las palabras que selecciona de cara a la investigación: no solo se preocupa por especificar a qué se refiere ella cuando habla de *real-time conversation*, sino que también tiene en consideración cómo han utilizado este término los demás «interviewees» (los otros participantes). Si ella utiliza el término de la misma manera que los demás, entiende que la investigadora obtendrá una «good comparison»:

(59)

**Julie:** sorry || **I want to define like real-time means offline conversation** ||

**INV:** okay ||

**Julie:** is it?

**INV:** it can be || as you want it |||

**Julie:** no | because there could be another meaning || real time means «you type | I type» || this kind of real-time conversation | right? ||

**INV:** so what did you mean by:: real time conversation | what do you think?

**Julie:** I think I meant:: like:: **when you're typing I am typing** | it's like:: just same time conversation | but we can also discuss that | as well ||

**INV:** okay | as you prefer || I am trying to:: how can I say it? understand what you meant and to organize the ideas | but it's important that the result is close to your thoughts | rather than to mines || [...]

**Julie:** ehm:: so | no || because like interviewees [other participants] meant offline conversation | right?||

**INV:** I think so ||

**Julie:** okay | then we discuss offline conversation || **then you have a good comparison** || **no?**

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 32'15''*

A diferencia de muchos de sus compañeros del MBA (que responden a perfiles muy internacionales, y que han cursado sus estudios en diferentes países), Julie no había vivido nunca fuera de Hong Kong. Como refiere en la primera entrevista, podía imaginar que, al llegar a Barcelona para cursar su MBA, viviría sola, y

esperaba hacer amigos. En este contexto le habría gustado experimentar un sentimiento de pertenencia, a pesar de que, según explica, no lo buscó:

(60)

**Julie:** and:: yeah | I would say:: I would say I expect:: I expect:: like that will be nothing | yeah | I will be a lot because I was:: | | **this is my first time living outside of my home country** | so I was expecting like I would be living alone and I would expect to make friends | but **I would have liked belongingness** I don't particularly look for it | but:: with this feeling makes me be more tolerable | yeah ||

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 19'39"*

Lo que Julie relata acerca del sentimiento de pertenencia que esperaba experimentar en este nuevo contexto (empezar un MBA lejos de su país) nos remite a las palabras de Forsyth (1990: 51) con respecto a las necesidades que puede llegar a satisfacer un grupo: «it satisfies our most basic survival, psychological informational, interpersonal, and collective needs».

A continuación, pasamos a exponer -en el mismo orden que hemos seguido en el análisis de las creencias de Aakash-, las creencias de Julie acerca de nuestros temas objeto de estudio:

- Identidad de grupo
- Sentimiento de pertenencia
- Elementos mediadores:
  - + *profesor, - alumnos*
  - *profesor, + alumnos*
  - + *profesor, + alumnos*
  - *profesor, - alumnos*

Sin embargo, y atendiendo a las idiosincrasias de Julie, anticipamos que, en este caso, el sentimiento de pertenencia (§5.2.2.) es el subapartado de mayor extensión y relevancia. Tras esta

introducción, procedemos a presentar las creencias de Julie con respecto a la identidad de grupo.

### 5.2.2.1. *Identidad de grupo: «the functionality, the characters, the same values»*

En la segunda entrevista con Julie, abordamos la *identidad de grupo* a partir de la técnica de *stimulated recall*. Así, le mostramos la grabación del *focus group*; en concreto, el fragmento en el que ella y sus compañeros coconstruyen la definición de *identidad de grupo*.

(61)

- INV:** [...] how could we define group identity?  
**Julie:** common values:: of the group?  
**Yamal:** [com:: feeling?  
**Tarik:** I would say::  
**Yamal:** towards the group?]  
**Tarek:** yeah!  
**Yamal:** yeah | I would say like:: is like:: Business Spanish:: family:: kind of thing | you know?  
**Julie:** mhm::  
**Josh:** yeah:: like::  
**Yamal:** supercool  
**Yash:** so it's the first friends I met:: yeah | unfortunately Yamal's also part of that:: ((*laughs*)) ((*everybody laughs*))  
**Josh:** he's your roommate! ((*everybody laughs*))  
**Yamal:** the group or Business Spanish?  
**Yash:** unfortunately:: ((*everybody laughs*))  
**INV:** so:: by group identity we understand common values or feelings towards a group::  
**Tarik:** we:: we were all like:: same:: same situation:: so::  
**Yash:** yeah  
**Tarik:** same:: same interests:: at that time |||  
**INV:** so:: it's a **group of common values and feelings towards a group | and people come together because of something they share:: ?**  
**Josh:** yeah  
**Yash:** yeah

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 27'03"-28'30"*

Como se desprende del fragmento expuesto, los participantes del *focus group B* habían definido la identidad de grupo como «common values and feelings towards a group | and people come together because of something they share:». A través de la grabación que le mostramos (*stimulated recall*), Julie revisa la definición que ella y sus compañeros habían coconstruido:

(62)

- INV:** ((*playing the video*)) would you link [group identity] with «**same values** that people share?»
- Julie:** it's a general:: general description of how:: WhatsApp group:: how:: how:: how:: **how to say it?** ((*laughs*)) it's a general understanding of the group identity in the WhatsApp group | **so what's the group identity?** is again:: the functionality | that's make a:: ((*writing on the blackboard*)) like **it defines how the group works || functionality defines how the group works::** and I think ehm:: **common value as well** ((*writing on the blackboard*)) [...] so **I think the group identity is the functionality | the characters | the same values | and:: or:: maybe this is like half | but like:: sentimental value** could be:: as well:: ((*writing on the blackboard*))

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 56'21"- 57'32"*

En su discurso, Julie se formula dos preguntas («how to say it?», «so what's the group identity?») y acaba mencionando tres puntos:

- 1) Funcionalidad (*functionality*), que es lo que, según Julie, define el funcionamiento del grupo.
- 2) Valores compartidos («common value»; «same value»).
- 3) Caracteres de los miembros del grupo.

Como veremos en el siguiente subapartado, para Julie, la identidad de grupo comparte múltiples rasgos característicos con la pertenencia.

### 5.2.2.2. *Sentimiento de pertenencia: «I don't belong, but I still feel connected»*

En esta investigación es de especial relevancia comprender lo que los participantes entienden por *pertenencia* y, asimismo, documentar su sentimiento de pertenencia. Así, mientras que hemos visto que Aakash sostiene en todo momento que siente que pertenece al grupo de BSP, en este apartado veremos que Julie afirma lo contrario. A continuación, nos proponemos realizar una aproximación a sus creencias y dar cuenta de aquellos elementos que están relacionados con su concepto de *pertenencia*.

En primer lugar, abordamos el concepto de *pertenencia* a partir de los factores que Julie relaciona con la pertenencia al grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d, y esto lo hacemos cubriendo los siguientes puntos:

1. Pertenencia vs. conexión
2. Actitud proactiva o devoción
3. Caracteres de los miembros del grupo

Finalmente, Julie desarrolla la definición del concepto objeto de estudio y lo ilustra con algunos ejemplos procedentes de la conversación BSP Chicos 1d:

4. Definición de *pertenencia*
5. Ejemplos de *pertenencia*

## 1. Pertenencia vs. conexión

La primera vez que preguntamos a Julie acerca del sentimiento de pertenencia (primera entrevista, 6 de junio 2016) lo hacemos en referencia a la respuesta que había dado a una de las preguntas del cuestionario:

19. Do you think the purpose of your BSP WhatsApp group has changed from the beginning? Why or why not?

Yes       No       Not sure

20. If you answered "yes" to the previous question, why do you think it has changed?

*Because we are in different groups now. I quitted Spanish so Spanish is not my main focus now. I feel like I belong to different groups. people talk less in the group now.*

21. What percentage of the BSP WhatsApp group do you think is in Spanish? *10-15%*

*Cuestionario de Julie, mayo 2016.* «Do you think the purpose of your BSP WhatsApp group has changed from the beginning?»; «If you answered “yes” to the previous question, why do you think it has changed?» (§Anejo IV, parte III, preguntas 19-20)

En la pregunta 19 del cuestionario se pregunta a los participantes si creen que el objetivo del grupo de WhatsApp de BSP ha cambiado desde el momento en que se creó. La pregunta 20, por su parte, está directamente relacionada con la 19 -y solo se esperaba que la contestaran aquellos participantes que hubieran contestado de forma afirmativa a la pregunta 19-. Con la pregunta 20 buscamos profundizar en los motivos por los que los participantes consideran que los objetivos del grupo han podido cambiar. En el caso de Julie, que había contestado de forma afirmativa a la pregunta 19, en la 20 expone los motivos de ese cambio:

«Because we are in different groups now. I quitted Spanish so Spanish is not my main focus now. I feel like **I belong to different groups**. People talk less in the group now».

Así, Julie relaciona el cambio del objetivo del grupo de WhatsApp con la pertenencia, la coexistencia de diferentes grupos, y la disminución en la interacción. Entendemos, pues, que las palabras de Julie guardan relación con las definiciones de grupo basadas en

la interdependencia de los miembros con respecto a factores motivacionales (Alcover de la Hera, 1999/ 2017: 81-82). Para los autores que se sitúan en esta perspectiva, «un grupo solo se forma y se mantiene en la medida en que resulte gratificante para sus miembros». Cuando esta condición no se cumple (o deja de cumplirse), el grupo se desintegra.

Partiendo de la respuesta que Julie había dado en el cuestionario, en la entrevista profundizamos con ella en lo que entiende por *different groups*:

(63)

- INV:** the first thing I wanted to ask you || what do you mean by *different groups*? | like || when you say «we're in different groups now» ||
- Julie:** different WhatsApp groups ||
- INV:** okay ||
- Julie:** yeah || so basically | what we said earlier is the BSP Spanish WhatsApp group was the very first group that we had and after the two intensive weeks we got into like different sections | and different teams::
- INV:** [right
- Julie:** for girls::] | we have like different groups for girls:: like a big group | then a smaller group | then an even smaller group:: so **I'm in different groups now** | so **I- I- I feel like I don't belong to that group anymore** ||

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 01'55"- 02'42"*

De las verbalizaciones de Julie se desprende que el objetivo que cumplía el grupo de BSP queda relegado por el objetivo que cumplen otros grupos (de diferentes tamaños), y cuando eso sucede, el primer grupo deja de ser necesario (Bass, 1960).

(64)

- INV:** when did you stop feeling part of it?  
[...]



**Julie:** [...] so I decided not to go for BSP 3 | and then I would:: people were talking «yeah | yeah | BSP3 or BSP4 | bla bla bla | I want to come back with you guys:: » but then I just:: because **I knew:: that I would not be with them anymore || so I lost my:: slowly decreased my belongingness** | because one thing is I am not doing BSP anymore | the other thing is the first year at the beginning was overwhelming and I had to catch up with everything | so I don't think I belong to that group anymore ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 39'59"- 41'20"*

En la segunda entrevista (27 de marzo 2017), releendo la conversación del grupo de BSP de WhatsApp (imprimida), volvemos a reflexionar con Julie sobre el concepto de *pertenencia*. En este momento, Julie explica que el final del curso intensivo coincide con su pérdida (o disminución) de su sentimiento de pertenencia, y Julie identifica dos motivos por los que esto sucede: (1) su sentimiento de pertenencia disminuyó en el momento en el que ella *decidió no continuar estudiando español* (esto es, cuando ella y sus compañeros dejaron de compartir la situación-acción que les había unido), y (2) el principio del primer año del MBA le resultó *abrumador*. De este segundo motivo se desprende que las obligaciones académicas interfirieron con el sentimiento de pertenencia.

(65)

**Julie:** but there is always something in this group that makes me:: feel that I:: **I am still connected to this group**, because it makes me:: thinking back to the first days that we were together | and how we struggled | and we had fun without classes yet | without cases yet | and that was the fun before the term really began || **yes | I don't feel I belong | but I still feel a little bit of connection to the group | like sentimental value** | yes ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 41'20"*

A pesar de que Julie insiste en que ya no pertenece al grupo («so I don't belong to that group anymore»), en un momento dado, Julie

matiza su respuesta: «but there is always something in this group that makes me:: feel that I: **I am still connected to this group**». Quizás Julie no sabe identificar qué es aquello que la une, la vincula o la mantiene conectada al grupo (utiliza un término muy vago: «something»), pero sí llega a afirmar que sigue «connected to this group». Tal y como se observa en el fragmento expuesto, los reajustes de Julie con respecto al término «connected» y «connection» se sustentan sobre sus recuerdos; unos recuerdos que están relacionados con el principio del MBA, momento en el que ella y sus compañeros se divertieron antes de que empezaran las clases. En este caso, los recuerdos que enumera Julie («and how we struggled | and we had fun without classes yet | without cases<sup>57</sup> yet | and that was the fun before the term really began») actúan como elementos mediadores que le ayudan a reajustar su respuesta.

Como resultado de sus reajustes -es decir, tras haber revisado su respuesta-, Julie continúa afirmando que siente una *pequeña conexión* con el grupo: «I don't feel I belong | but **I still feel a little bit of connection** to the group | like sentimental value | yes ||», y concluye afirmando que es algo similar a un valor sentimental. Nos planteamos que el «yes» con el que Julie cierra esta intervención quizás va más orientado (Bakhtin, 1990/1981) hacia sí misma (de conformidad con la respuesta que ha desarrollado) que hacia la investigadora, de modo que quizás se trata de un ejemplo de *lenguaje interno audible*. Sin embargo, y aunque exponemos la representación gráfica de este proceso de mediación, cabe señalar que no tenemos manera de determinar si se trata de una muestra de lenguaje interno audible (que le permite a Julie autorregular sus pensamientos) o si se trata de lenguaje externalizado dirigido a la investigadora.

---

<sup>57</sup> Se refiere al *método del caso*, característico de este programa de MBA.

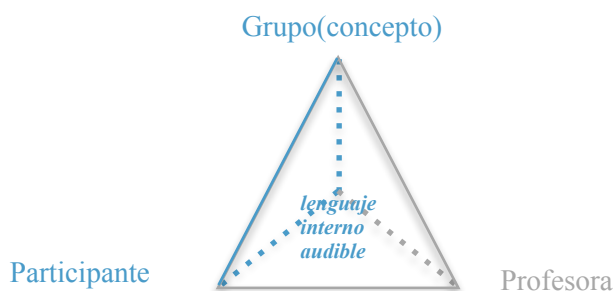


Figura 11. Mediación interna (autorregulación) a través de lenguaje interno audible.

(66)

**INV:** so when you said that you stopped feeling you belonged:: you didn't stop feeling connected ||

**Julie:** yeah

**INV:** it was because you were not going to take BSP3 and you were not going to be there with them::

**Julie:** yeah:: mhm::

**INV:** so it's very close to not seeing each other all the [time |

**Julie:** and] the functionality as well |

**INV:** and the functionality |

**Julie:** mhm:

**INV:** okay

**Julie:** **because:: oh | sorry | I wanted to add** || this is | again | because I'm comparing myself to other groups || so | this group I never quitted || it's still at the very very bottom of my list | but then | like | for example | for other working groups | or other:: functional groups | let's say:: by functional group I mean like group project | or team project | this kind of group:: I quit immediately after the project is done! || like | «thanks | nice meeting you guys! bye!» ((*laughs*)) || but then **this group I never quitted** || I never wanted to quit as well | so::

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 42'45''*

Al empezar a explorar la diferencia entre el *sentimiento de pertenencia* y la *conexión*, Julie interrumpe el curso de la conversación e indica que quiere añadir más información

(«because:: oh | sorry | I wanted to add ||»). Como ella misma verbaliza, este reajuste (en forma de matización) se debe a que está comparando el comportamiento que tiene en este grupo de WhatsApp en particular con el que tiene en otros grupos. Así, la comparación entre su comportamiento en los diferentes grupos funciona como elemento mediador en la organización y autorregulación de sus creencias.

A raíz de la comparación entre sus comportamientos en diferentes grupos de WhatsApp, Julie repara en que nunca ha salido de este grupo de WhatsApp, aunque, al estar poco activo, ha caído en la lista de sus grupos de esta *app*. En cambio, como ella misma explica, en los demás grupos «funcionales» no suele tardar en despedirse y salir. De nuevo, Julie utiliza ejemplos («for example | for other working groups») que funcionan como elementos mediadores en el plano de la investigación. En esta intervención de Julie, encontramos una cita directa (Halliday, 1985/1991) que nos remite a un hipotético grupo de WhatsApp del que Julie se despiden nada más terminar un proyecto o tarea: «thanks | nice meeting you guys! bye::!»). Con estos ejemplos, Julie le facilita a la investigadora el acceso a sus creencias.

Tras contraponer estas dos actitudes con respecto a los grupos de WhatsApp, Julie explicita que ella nunca ha querido salir del grupo de BSP Chicos 1d:

(67)

**INV:** because::?  
**Julie:** because it's a sentimental value:: **I:: I don't belong:: I cannot find a word for it || I am not doing anything for the group | but then I still feel like connected to the group** | or it makes me:: ehm:: remember the days:: so:: I cannot find the word for it | but I hope you understand what I mean | yeah ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 43'08''*

El final del fragmento es uno de los *rich points* (Agar, 1996); y no lo es por lo que Julie sabe, sino precisamente por lo que *no* sabe. A

pesar de que se esmera en desarrollar una respuesta sólida, ninguno de los reajustes que aplica parece satisfacerle.

(68)

**Julie:** mhm:: there are some groups that:: like BSP group | that I never quitted | because **I still want to be connected to the group** ||| like is no function ||| there is no function in the group anymore | but I want to remember the good times | or:: be still connected to:: some of the people in this context | for example | like | I don't know | my Farewell Party group | back in Hong Kong before I came here to Barcelona | we don't talk anymore | because we can talk in person or like:: personal message | but again | **that's something that I wanted to remember** |||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 58'10''*

Cuando Julie cita su «Farewell Party» nos remite a la teoría de pertenencia (Baumeister y Leary, 1995: 503), para quienes «social rituals involving greetings and farewells serve to assure others of the continuation of one's relationships with them». En consecuencia, de las verbalizaciones de Julie se desprende que el término *pertenencia* tiene un significado muypreciado para ella, y que solo lo emplea para referirse a grupos muy específicos (el de BSP no sería uno de ellos, pero sí lo sería su familia o su grupo de amigos de Hong Kong).

## **2. Actitud proactiva o devoción**

Tal y como exponemos, Julie relaciona el sentimiento de pertenencia al grupo con una actitud de participación proactiva a la que ella se refiere como «devotion», y consiste en aportar valor al grupo. La aportación de valor se concretiza en los siguientes elementos:

- envío de fotos;
- propuesta y organización de cenas;
- propuesta de excursiones;

- extensión de invitaciones a fiestas;
- abertura e inicio de conversaciones;
- muestra de interés por saber cómo están los demás participantes.

En el caso de Julie, no obstante, y rigiéndonos por sus creencias, no observa esa «devoción» hacia el grupo de BSP Chicos 1d:

(69)

- INV:** did you feel devoted to this BSP WhatsApp group?  
**Julie:** no || I did not:: | **I think I did not do anything for the group** ((*laughs*))  
**INV:** what do you mean?  
**Julie:** like:: | for example | people would send over a picture |and people were adding people into the group | I was just participating in the group | and:: like sometimes I made a joke or sometimes I talked about fun stuff |yeah:: I:: I:: was not very much devoting into the group | I think ||  
**INV:** so to you | **devote means** adding:: ?  
**Julie:** adding:: | **adding value to the group** |||  
**INV:** and:: participating doesn't add value?  
**Julie:** if you're just ehm:: in the group | then it's not participating || it's not active participating ||

*Segunda entrevista, 27 de junio 2017, 37'40"- 38'30"*

Con respecto a sus intervenciones en la conversación de WhatsApp, Julie comenta que hizo algunas bromas; sin embargo, no considera que esas bromas reflejen una «devotion» hacia el grupo: «I was just participating in the group | and:: like sometimes I made a joke».

En esta misma entrevista, Julie define «devotion» a partir de ejemplos que funcionan como elementos mediadores entre la participante y la investigadora. Estos ejemplos, como Julie explica, proceden de sus experiencias en otros grupos en los que sí considera que muestra una actitud de «devotion»:

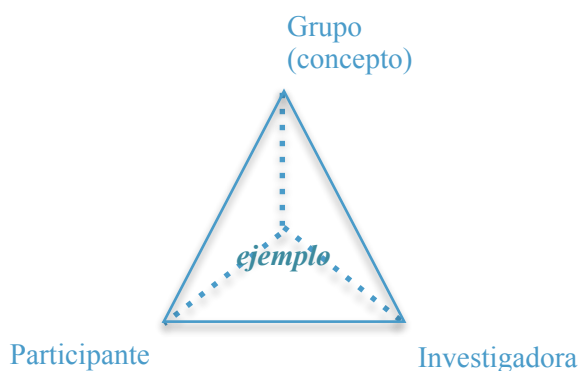
(70)

- Julie:** like:: that's when I compare myself in this group to other friends' groups || like in other friends' groups I will be the one actively initiating stuff or ehm::

**opening conversations** or:: **actively asking people how they are** | or like **sending pictures** to them:: this:: this | I would say | is devotion to the group | or actively participating or actively initiating |||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 39'19''*

Como se representa en la siguiente figura, Julie (participante) facilita a la investigadora el acceso a su concepto de grupo (y, en concreto, a sus creencias con respecto al sentimiento de pertenencia al grupo) a través de un ejemplo. En este ejemplo, Julie contrasta su comportamiento en diferentes grupos de WhatsApp.



*Figura 12. Mediación del concepto de grupo a través de un ejemplo (elemento mediador).*

Del fragmento expuesto se desprende que en los otros grupos de WhatsApp Julie se comporta de una manera más proactiva (pregunta a los demás participantes cómo están, inicia conversaciones y envía fotos). Esta actitud de Julie se asemeja a la que ella ve en su compañera Ingrid en el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d:

(71)

**Julie:** like:: ehm:: like **for example Ingrid** was ehm:: asking people to have dinner together | people were asking people to go to a party and then we ask each other to go to Sitges:: and:: I don't know | I didn't actively participate | or actively initiate ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 38'33''*

Julie emplea un nuevo elemento mediador (una nueva comparación -en este caso, entre su actitud en el grupo BSP Chicos 1d y la de Ingrid en este mismo grupo), para explicar qué es la *devoción*. Así, en el contraste se observan unos comportamientos proactivos por parte de Ingrid que no se observan en Julie, y todo esto le hace concluir que ella no participó de forma activa de este grupo de WhatsApp.

La reflexión de Julie en la segunda entrevista es consistente con las respuestas que había dado en el cuestionario, donde también se identificaba a sí misma como *participante* y, en cambio, se refería a Ingrid como *líder* dentro del grupo de WhatsApp:

8. What is your role in your BSP WhatsApp group?

participant

9. Do you think any of your classmates has a specific role in the BSP WhatsApp group?

Yes

No

Not sure

10. If you answered "yes" to the previous question, what role/s can you identify?

The organizer of event / conversation

11. Do you think the ability to influence of a person can be seen on WhatsApp?

Yes

No

Not sure

12. If you answered "yes" in the previous question, how can you see it?

She always initiates to get together

*Cuestionario de Julie, mayo 2016.* «What is your role in your BSP WhatsApp group? Do you think any of your classmates has a specific role in the BSP WhatsApp group? If you answered "yes" to the previous question, what role/s can you identify? Do you think the ability to influence of a person can be seen on WhatsApp? If you answered "yes" in



the previous question, how can you see it?» (*§Anejo IV, parte III, preguntas 8-10*)

Tras haber expuesto las creencias de Julie con respecto a su sentimiento de pertenencia (vs. al sentimiento de conexión) y lo que ella entiende por «devoción», procedemos a comentar el punto más relevante para Julie en lo que al sentimiento de pertenencia se refiere: los caracteres de los miembros del grupo.

### ***3. Caracteres de los miembros del grupo***

Ya en la primera entrevista, Julie destaca un elemento que para ella es determinante en su deseo de pertenencia a un grupo, y que está relacionado con lo que ella está dispuesta a hacer, de forma proactiva, por el grupo («devotion»): los caracteres de los miembros que integran el grupo. Como Julie ya había expuesto en la primera entrevista, «I think most critical is characters in the group | and the devotion of the people into the group».

Al hablar de los caracteres de los miembros del grupo, Julie recupera la distinción entre aquellos grupos a los que se pertenece de forma no-voluntaria y aquellos a los que sí se pertenece de forma voluntaria. Para desarrollar esta idea, Julie emplea un elemento mediador (un ejemplo) que apela a la realidad que ella y la investigadora comparten: la clase. En su discurso, Julie contrapone la situación de la clase («we do it because we belong to the class») con otros grupos más pequeños («we do it because we want to be»). De este contraste se desprende que Julie relaciona con los grupos pequeños el sentimiento de pertenencia voluntaria («we want to be») -aunque no habla de obligación ni de pertenencia involuntaria al referirse a los otros grupos-.

Asimismo, en referencia a los grupos pequeños en los que la pertenencia es voluntaria, Julie explica cómo, desde la agentividad, son los propios miembros quienes hacen que el grupo funcione («we devote ourselves into a group»). Tal y como ella explica, para querer implicarse de esta manera en un grupo, tienen que atraerle los caracteres de los miembros del grupo, y esto nos remite a los

criterios de atracción interpersonal en la formación de un grupo (Forsyth, 1990; Newcomb, 1961, 1962; Insko y Schopler, 1972).

(72)

**Julie:** ehm:: I think there:: there is:: there is:: there is also another layer:: these are:: questions or answers because ehm it depends one | first | on the functionality or importance of the WhatsApp group | like in the class we do it because we belong to the class | **but then on other smaller groups | we do it because we want to be | it's not because we have to be || so:: when:: when we want to be in a WhatsApp group with some other close:: closer friends | ehm:: then we want to make the group work::** I'm not sure if you know what I mean | like we:: we really devote ourselves into a group and then:: a group of people and then:: we bond::

**INV:** yes::

**Julie:** yeah | with a group of people because we want to | not because we have to | so it's another layer of:: of the questions || ehm:: **so | I think | in order for a smaller group or the group where we want to be to work | the characters in the group is very important ||**

**INV:** when you mean characters you mean personality:: ?

**Julie:** personality | yes | yes |||

**INV:** like:: someone is funny | someone is boring::

**Julie:** yeah | yeah |||

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 11'07" - 11'37"*

Entendemos, pues, que cuando los caracteres del grupo le atraen, Julie contribuye de manera proactiva («devotion»). Dado que esto es algo que ella afirma no haber hecho en el caso del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d, nos preguntamos si no le habían atraído los caracteres de sus compañeros:

(73)

**Julie:** the characters is important because:: **because of these characters I want to hang around with these people ||**same with my smaller girls WhatsApp group | and also if the people I want to

- hang around with are in the WhatsApp group then I will:: I will:: devote more time and I will devote more effort:: to keep the conversation going | so I think the characters are important ||
- INV:** okay | therefore | since the characters are important to you | in the sense that you said | that they make you «want to belong to the group» | in the case of the BSP WhatsApp group | maybe you didn't find this?
- Julie:** ehm:: I:: I think I found some good characters and then some not very good characters | so it's a mix of things and:: I don't:: **maybe I don't want to:: talk to the people that I don't want to hang out with | so:: that's why I don't bring in very much conversation |||**

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 17'33"- 18'26*

Julie se muestra muy sincera cuando expresa abiertamente que en el grupo encontró «some good characters and then some not very good characters». Si bien expresa libremente su opinión, observamos que es cauta al hablar de sus compañeros (a los que también conoce la investigadora, y quienes también son participantes de esta investigación). Así, Julie se refiere a los caracteres de sus compañeros de BSP a través de una lítote (García Barrientos, 1998) («not very good»), sin llegar a decir «bad», y midiendo sus palabras.

También en esta primera entrevista Julie presenta una reflexión sobre cómo se comporta ella desde el punto de vista de la interacción: «maybe I don't want to:: talk to the people that I don't want to hang out with». Es decir, así como los caracteres de los miembros del grupo pueden impulsarla a tener una actitud proactiva («devotion»), estos caracteres, si no le gustan, también pueden producirle el efecto contrario. Cuando esto sucede, Julie no aporta demasiada conversación al grupo. Esta reflexión es consistente con su afirmación acerca de no haber hecho demasiado por el grupo: en términos de capital verbal, también observamos -desde una perspectiva más cuantitativa- que su participación en el grupo BSP Chicos 1d fue de 12 intervenciones y 66 palabras, y no fue una de las participantes más activas.

## 4. Definición de pertenencia

A continuación, abordamos la definición de *pertenencia* respetando el orden que propone Julie en las entrevistas: así, primero analizamos el concepto de *pertenencia* en relación con el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d (4.1); después, analizamos el concepto de pertenencia en general (4.2). Finalmente, identificamos con Julie similitudes y diferencias entre ambos (y lo concretamos en forma de constelación semántica).

### 4.1. Sentimiento de pertenencia al grupo BSP Chicos 1d

En su discurso, Julie hace alusión a cuatro aspectos que en su opinión son importantes en la *pertenencia al grupo de BSP de WhatsApp*:

- (1) something people with **similar** background did together;
- (2) **similar** situation;
- (3) we are doing something together
- (4) we see each other all the time

#### *Situación-acción*

Así, entendemos que, para Julie, el hecho de que ella y sus compañeros compartieran una misma situación-acción dio lugar al sentimiento de pertenencia (puntos 3 y 4). En paralelo, observamos que en los puntos 1 y 2 destaca el término «similar». Esto nos remite a las explicaciones tradicionales de por qué las personas se unen a grupos y, concretamente, a los factores de *atracción personal* (Forsyth, 1990; Alcover de la Hera, 1999/2017), entre los que la similitud percibida es un elemento clave.

Por otro lado, el tercer punto («we're doing something together») parece estar relacionado con la *proximidad* entre ella y los demás participantes (como ella dice, «we see each other a lot»). De acuerdo con Forsyth (1990), la *atracción personal* y la *proximidad* son dos elementos importantes, junto con la complementariedad de

necesidades, reciprocidad, características de los miembros y atractivo físico en la formación de los grupos:

(74)

**Julie:** yeah || okay | for the BSP WhatsApp group chat | because as we said this is the first:: really the first WhatsApp group chat that we had when:: when I first arrived in Barcelona | and so:: and:: the BSP was something:: first that we:: like:: **people with similar background did together** | so I think the sense of belongingness comes from:: ehm:: we had:: the same:: we were **in the same situation** || we came to Barcelona for:: and then:: ehm:: **we are doing something together** | so:: I think:: it keeps me something:: like a:: **like a family**:: something:: something similar | but not:: not:: not:: **as not as strong as family** | **but is like a group of people doing things together and we are:: we had:: we had similar situation** |||

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 14'30"- 15'16"*

Resulta interesante observar cómo en su discurso Julie flirtea con el término *family*, que refleja el dinamismo de sus creencias: «like a:: like a family». En este contexto, la *familia* podría funcionar como signo en «complementariedad intersemiótica» (Royce, 2007; Ma, 2014), puesto que Julie estaría empleando este elemento mediador - compartido por la participante y la investigadora- para facilitar el acceso a su concepto de *grupo* a la investigadora.

Sin embargo, Julie enseguida ajusta su respuesta (quizás le parece exagerado comparar el grupo que habían formado con el vínculo de la familia) y matiza: «something:: something similar». Este ajuste, no obstante, parece que tampoco le satisface: así, Julie revisa de nuevo su respuesta y dice hasta cuatro veces «no», asegurándose de que queda claro que el vínculo con sus compañeros no es tan fuerte como el de una familia («but not:: not:: not as:: not as strong as a family»). Como resultado de este ajuste, Julie señala que se trata de un grupo de gente que hace cosas «together» y que se encuentra en una situación similar. De hecho, ajusta de nuevo este dato enfatizándolo: «similar situation:: || we were in a **very** similar

situation», de modo que señala que la situación en la que se encontraban -al principio, cuando tuvo lugar el curso intensivo de español- era *muy* similar.

### ***Frecuencia de exposición***

El tercer punto de la respuesta de Julie está relacionado con la cantidad de tiempo que pasó junto a sus compañeros durante las dos semanas del curso intensivo de español (más de ocho horas al día). Tal y como indica, «we see each other all the time!»: desde las diez de la mañana hasta las seis de la tarde, lo que va en línea con el *criterio de contacto* de Dörnyei (1997) y, también, con los estudios de MacIntyre *et al.* (1998), Zajonc (1968) y Forsyth (1990).

Con toda la información expuesta, y una vez realizados los reajustes correspondientes, Julie concluye que los tres puntos que hicieron que sintiera la pertenencia al grupo son los siguientes: «(1) we see each other a lot, (2) we are in a similar situation and then (3) we are doing something together». El dato que más tarda en aparecer en su discurso -*we see each other a lot*- acaba ocupando la primera posición en la enumeración cuando Julie recapitula los motivos que hacen que ella sienta que pertenece al grupo de WhatsApp de BSP. Este punto nos remite a los trabajos de Zajonc (1968), quien sostiene que suelen gustarnos aquellos estímulos a los que estamos expuestos con frecuencia. En esta misma línea, Forsyth (1990: 66) afirma que, si bien la mera exposición a otra persona no es suficiente para desarrollar un sentimiento de atracción hacia ella, el impacto de la exposición en la formación de los grupos sí que se ha demostrado en múltiples investigaciones.

Estos datos concuerdan con los procedentes del corpus de Julie, que sí asocia los procesos grupales a la exposición repetida: la situación en la que se encontraba Julie y sus compañeros -realizando un curso de español intensivo durante diez días (60 horas en total)- les unió mucho. Como indica Alcover de la Hera (1997/2017: 108), es fácil que se establezcan relaciones y se formen grupos entre personas que viven o trabajan juntas y, más aún, cuando están realizando alguna

actividad donde pueden adquirir nuevas habilidades o conocimientos en un entorno agradable.

#### 4.2. *Pertenencia al grupo (en general)*

Julie ya había anticipado en su discurso que, tras haber expuesto qué entendía ella por pertenencia al grupo en relación con el grupo de BSP de WhatsApp, hablaría del sentimiento de pertenencia al grupo en general. Al respecto, en el siguiente fragmento se exponen los tres puntos que para Julie son determinantes.

(75)

**Julie:** and then | in general:: how do I feel belongingness? would be:: like we share:: like with others:: like | with other friends | we share the same values | we are in similar:: very similar situation and we do something together | like | for example | there is a very interesting WhatsApp group:: in my WhatsApp:: is called:: ehm:: is:: is from Hong Kong | we had this WhatsApp group just because we want to hang out | and:: every:: Thursday night | just to chat:: is for nothing | sometimes we play | sometimes we talk about snowboard | sometimes:: is just for nothing | but then I feel very belong to the group | **because we have regular activities and then we share the same values | and then we are doing something together** || so I think these three criteria makes me have a:: belongingness across the group |||

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 16'06''*

Tal y como se observa, Julie logra identificar tres puntos alrededor de los que articula su respuesta:

- (1) we share the **same** values,
- (2) we are in similar in very **similar** situation
- (3) we do something **together**

Los tres puntos que menciona Julie con respecto al sentimiento de pertenencia (en general) guardan una estrecha relación con los que menciona en referencia al sentimiento de pertenencia en el caso del

grupo de BSP Chicos 1d: de nuevo observamos dos puntos que hacen referencia a la *similitud* entre los miembros (1 y 2), mientras que el tercer punto nos remite a la situación-acción que comparte ella con los demás miembros del grupo.

En la verbalización de sus creencias, Julie recurre de nuevo a un ejemplo -en este caso, el grupo de WhatsApp de sus amigos de Hong Kong-. Se trata de un ejemplo que ella misma indica que es «very interesting», y da lugar a que Julie hable del grupo con el que sale cada jueves por la noche en Hong Kong. Es un grupo con el que comparte varios intereses y actividades: «we chat | we play | we talk about snowboard | sometimes is just for nothing». Esto nos remite al concepto de integración social y, en concreto, a los vínculos de *integración afectiva*, que surge como resultado de procesos de atracción interpersonal (Moreland, Levine y Wingert, 1996; Alcover de la Hera, 1999/2017). Los motivos por los que las personas se atraen entre sí pueden ser muy variados, pero entre ellos destacan la semejanza de actitudes, de personalidad, de nivel económico, o de competencia. Lo que Julie considera «same values» y «similar situation» podría encajar, pues, con lo que Moreland *et al.* 1996) y Alcover de la Hera (1999/2017) entienden como factores de integración afectiva.

## 5. Ejemplos de pertenencia

En la segunda entrevista, pedimos a Julie que identifique sobre la conversación de WhatsApp (imprimida) muestras de pertenencia («evidence»):

(76)

**Julie:** evidence:: || I think it's in the beginning:: | for example::| ehm:: ((*reading the conversation*)) || **people were kind when Chris left his notebook** | they would like give it back to him:: and people started to **ask people to go to the festival in Plaça de Santas** [sic] | and Mike **asking people to go to Sitges** | mmm:: and we:: | ah! also | we had this like **internal joke** | how do I say this? like:: common jokes | that we had in class that we made



in here | so:: «oh | yes! | I remember that! | **we made that joke in class!**» so:: I:: so:: the same:: doing something together | that's more:: like doing something together:: and we had this internal joke | and **when you asked people for directions | they answered it** | like very helpful | like with the direction of some:: session and also | asking:: someone was asking about opening a telephone line | with Movistar::

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 44'00" - 45'08"*

Julie destaca las siguientes muestras de pertenencia:

1. La amabilidad de los compañeros cuando Christopher había extraviado su libreta;
2. Los planes que se proponían (festival en Plaça de Santas [sic.], excursión a Sitges)
3. Las bromas comunes («common jokes»)
4. Cooperación a la hora de encontrar las aulas donde se celebraban sesiones informativas
5. Distribución de información referente al alta de la línea telefónica
6. Realización de actividades juntos

Tras haber enumerado estos seis puntos, Julie los resume y los reagrupa en tres grandes categorías:

- (1) «were helpful»,
- (2) «we were doing things together»,
- (3) «we had these jokes together».

Desde este planteamiento, las bromas comunes son un resultado de las actividades que realizaban juntos:

(77)

**Julie:** like this kind of things | were helpful | and **we were doing things together | that's why we had these jokes together::**

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 45'40"*

Con respecto a las bromas que menciona Julie, y a pesar de que ella había comentado que no había hecho nada por el grupo, en este fragmento vemos que identifica una de sus bromas como muestra de pertenencia («like the one I said “quiero ducharme con tu” ((laughs))»):

(78)

**INV:** can you give me an example of one?  
**Julie:** ehm:: like the one I said «quiero ducharme con tu» (((laughs)) and also:: ehm:: giving jamón to the teacher or boss is a joke we made in class | no? | yeah ||| yap |||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 46'00''*

El dinamismo y la evolución de las creencias de Julie se observa en la modificación que hace sobre la constelación conceptual que co-construimos. A partir de lo que hemos hablado en la entrevista, Julie replantea las similitudes y las diferencias que observa entre el grupo de WhatsApp y los otros grupos a los que pertenece:



*Imagen 4. Constelación de Julie, 27 de marzo 2017*

Como se observa en la constelación de Julie, son cuatro los factores que determinan la pertenencia al grupo de BSP de WhatsApp y, si bien tres de estos son los mismos que determinan la pertenencia a otros grupos (en «general»), una diferencia importante para Julie son los «characters» (punto 3 de este subapartado).

Por otro lado, destacamos lo que Julie denomina «same value» (en color negro en la constelación conceptual). «Same value» se suma a la columna de las características de WhatsApp BSP en un segundo momento; después de haber reflexionado -durante el curso de la segunda entrevista- sobre el sentimiento de *pertenencia* y, en concreto, tras haberle pedido que identificase muestras («evidence») de pertenencia al grupo. Como se observa en el fragmento que exponemos a continuación, desde la posición de investigadora parece que *intervenimos* -como mediadores- en la relación que Julie establece entre los conceptos «pertenencia» y «same value».

(79)

- INV:** okay | I've noticed you've mentioned being helpful and being kind, with the gesture for Chris | I think this would maybe something related to sharing the same values ||
- Julie:** mhm | yeah | yeah || that's true | that's true:: or:: like:: yeah | yeah | **share the same values** | yeah || mhm | yeah ||
- INV:** you think so?
- Julie:** yes |||
- INV:** okay | how would you link it | or what would you add | remove or change?
- Julie:** maybe | here is also:: ((*writing on the blackboard*)) «same value» |||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 46'24- 47'10''*

En el proceso de mediación y coconstrucción de significado que se desarrolla en el plano de investigación, «characters» se revela como el elemento distintivo; es decir, es el elemento que marca la diferencia entre la pertenencia al grupo de BSP y a otros grupos en general.

BSP	General
Similar situation	Similar situation
Doing something together	We do something together
See each other all the time	Share the same values
+ <i>same value</i>	<b>Characters</b>

Tabla 7. Contraste entre las creencias sobre la pertenencia con respecto al grupo de WhatsApp de BSP Chicos 1d y otros grupos de WhatsApp («general»)

Finalmente, destacamos el dinamismo que se observa en la coconstrucción de la tabla expuesta (en la que se añade un elemento en una de las columnas a raíz de la entrevista). Esto refleja el dinamismo propio de las creencias de Julie, que se encuentran en constante evolución.

Tras haber expuesto las creencias de Julie con respecto a la coconstrucción de la identidad de grupo y al sentimiento de pertenencia, pasamos a exponer los elementos de mediación que, según Julie, intervienen en los procesos sociales que se desarrollan en el grupo.

### 5.2.2.3. Elementos mediadores

Tras haber explorado el concepto de identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia a partir de las creencias de Julie, pasamos a exponer los elementos mediadores que intervienen en los procesos sociales relacionados con nuestro objeto de estudio. Tal y como hemos hecho en el caso previo (Aakash), también en el análisis de Julie organizamos los datos a partir de cuatro macrocategorías:

- + *profesor, - alumnos*
- *profesor, + alumnos*
- + *profesor, + alumnos*
- *profesor, - alumnos*

Seguidamente procedemos a exponer los datos que conforman la primera de estas cuatro macrocategorías.

### 5.2.2.3.1. *Elementos mediadores gestionados por el profesor (+ profesor, - alumnos)*

Las creencias que Julie comparte en el *focus group* acerca del papel del profesor hacen que sea una participante de especial interés en esta investigación: mientras que sus compañeros están de acuerdo en la importancia del profesor (y destacan su influencia en el aula), Julie expone una postura ligeramente diferente: «I think we'd still | we would still have the:: same:: not | not the same || but then similar dynamics».

En la observación-participante (Taylor y Bogdan, 1984) hay que tener en cuenta la influencia del investigador y cómo este puede condicionar los datos. No podemos afirmar que la presencia de la investigadora en este estudio no haya influenciado los resultados o las creencias<sup>58</sup>; no obstante, en el fragmento que exponemos a continuación (extraído del segundo *focus group*), Julie habla de la investigadora (en su rol de profesora) y, desmarcándose de las opiniones de sus compañeros, explica que ella cree que con otro profesor la dinámica habría sido similar. Así, Julie cuestiona la importancia del papel del profesor frente a sus compañeros y frente a la investigadora (su profesora), sin que parezca que la presencia de unos u otros la cohibe:

(80)

**Yamal:** I think the professor has definitely influence |||  
**Omid:** I would say yes |||  
**Julie:** but:: can you imagine:: not:: not with Maria | with other:: professor | but with the same group || I think we'd still | we would still have the:: same:: not | not the same || but then similar dynamics in the group | because we have::

---

<sup>58</sup> De hecho, es probable que la investigadora haya intervenido como elemento mediador en los procesos de coconstrucción de significado desarrollados en la investigación y que esto, a su vez, haya tenido alguna repercusión en la evolución de las creencias de los participantes.

**Yash:** but not during class | right? || because **we wouldn't be joking around**::  
**Julie:** **yeah | yeah | not in class**::  
**Yash:** or making fun:: about what you said | and what I said |and then::  
**Julie:** no | no::  
**Yash:** after class:: that's already forgotten ||  
**Julie:** mhm ||

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 52'18"- 52'28"*

En el fragmento expuesto, Yash, Yamal y Omid hablan de la importancia del profesor, y afirman que con otro profesor la dinámica en la clase habría sido diferente, porque no habrían hecho tantas bromas *durante* la clase («because we wouldn't be joking around»). Meses más tarde, durante la segunda entrevista (marzo 2017), mostramos a Julie el fragmento del vídeo del *focus group* en el que ella y sus compañeros hablan del papel del profesor, y Julie enseguida interviene indicando que quiere cambiar el comentario que había hecho en el *focus group*: «I want to change that comment»:

(81)

**Julie:** I want to change that comment [the one she made on the video] because I now think:: because at that time you were my only professor:: my only Spanish professor | ever | in the BSP | so:: hm:: now I have a different picture ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 49'20"*

El motivo por el que Julie quiere cambiar su comentario es porque tiene una «different picture»; y esta «different picture», como veremos, procede de su experiencia con otro profesor del departamento de BSP. Sin embargo, en el momento en el que se condujo la primera entrevista sus creencias se basaban en una única experiencia (en la que la investigadora, en su papel de docente, había sido su única profesora de español).

En la segunda entrevista, Julie continúa explicando cómo ha cambiado su punto de vista, e incide en que ahora cree «the

teachers' characteristics» ayudan en la interacción. En concreto, hace referencia a dos elementos que, según ella, dependen del profesor: a) las actividades («homework») y b) las bromas en la clase («jokes in the class»).

(82)

**Julie:** I would say the teachers':: character:: characteristics and the group would help a lot the group to interact:: the group members interact with each other | like:: how | how:: like the way:: ehm:: people interact with each other is because of:: ehm:: like homework only | or jokes in the class | things like that ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 49'20''*

Tras haber expuesto sus creencias sobre cómo el profesor puede ayudar en la interacción del grupo, Julie pasa a explicar en qué se ha basado para llegar a esta reflexión y por qué han evolucionado sus creencias. Tal y como explica, la evolución en sus creencias viene motivada por lo que ha observado a partir de estudiar BSP con dos profesores diferentes. Esta comparación, pues, la ha llevado a revisar, actualizar y evolucionar sus creencias con respecto al papel del profesor.

(83)

**Julie:** of course I cannot compare it apple to apple | because ehm:: our BSP 1 and 2 we had a rather big class | people had different backgrounds and we were fresh to Spanish class | and now some people are more experienced | some people are more new | and the class is rather small ||| people:: and! and also at that time we:: we had to be in class like everyday | from nine to six:: but now | like people can drop out | people can come in:: like the | the:: dynamics is very different<sup>59</sup> |||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 50'14''*

---

<sup>59</sup> Julie no da detalles sobre las diferencias porque sabe que está hablando de un contexto que la investigadora conoce bien (como profesora). Tampoco le pedimos detalles sobre el funcionamiento de los cursos porque no nos parece natural.

Antes de desarrollar su respuesta, Julie hace una salvedad: la comparación entre el curso de español BSP1 y BSP2 no es exacta («I cannot compare it apple to apple»): por un lado, los estudiantes de A.1.1 del MCER de BSP1 del intensivo de verano acaban de aterrizar en Barcelona, y esa es su primera clase de español. En cambio, en BSP2 hay menos estudiantes por clase clase, y los estudiantes tienen más experiencia<sup>60</sup>.

Además, Julie hace hincapié en la frecuencia del curso de español: en el curso intensivo de BSP1, las clases se llevan a cabo de lunes a sábado de 10 a 18h (con algunas pausas). Sin embargo, el curso de BSP2 se desarrolla de lunes a jueves, de 13 a 14h. Finalmente, en el curso de BSP2 (dirigido a alumnos de segundo año) Julie cree que la gente puede «ir y venir» («people can drop out | people can come in»). Esto está relacionado con el hecho de que en segundo curso del MBA los estudiantes tienen la opción de hacer intercambios con universidades de otros países y, en consecuencia, algunos estudiantes dejan el curso de BSP2 para iniciar su programa de intercambio en el extranjero. A la vez, estudiantes de otras universidades llegan a Barcelona y deciden asistir a las clases de BSP2.

Tras esta salvedad, Julie recupera su planteamiento sobre por qué el papel del profesor ha pasado a ser importante para ella a partir de ejemplos que proceden del curso de BSP2 (el que está cursando en el momento de la segunda entrevista) y el curso intensivo de BSP1.

(84)

**Julie:** so:: but what's in my point is:: even though:: even though with the differences | **I think the teacher's role is important now to me** || for example | now | in my Spanish class | **the teacher is only very:: ehm:: instrumental** in the:: in the courses | like:: we have to learn this | learn this grammar | learn how to ask questions | learn how to do group discussions | learn the vocabulary:: is very instrumental || but then **in the:: summer class we**

---

<sup>60</sup> En el momento de la segunda entrevista, Julie y sus compañeros de BSP están cursando el nivel A2 del MCER.



**had more activities** || so that can:: can make conversation | I think || like | when you have activities you are more outside the grammar mindset | and you're more susceptible to make jokes or make fun of yourself || it makes the group more fun | and:: easier to make conversation ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 51'18"- 52'14"*

En el fragmento, Julie presenta a dos profesores: el de BSP2 (su profesor actual), al que se refiere como «very ehm:: instrumental», y su profesora de BSP1 (el curso intensivo de verano). Para explicar qué entiende por *instrumental*, Julie utiliza perífrasis de obligación: «we **have to** learn this | learn this grammar | learn how to ask questions | learn how to do group discussions | learn the vocabulary::». Lo que presenta Julie es una enumeración de los contenidos del examen: en la parte escrita, los estudiantes tienen que completar un test de gramática y de vocabulario, mientras que en la parte oral tienen que responder algunas preguntas y desarrollar una discusión (un caso de negocios) en pequeño grupo. Esta enumeración funciona como elemento mediador que le facilita a la investigadora el acceso al concepto «instrumental» de Julie.

De acuerdo con Julie, la profesora de BSP1, por su parte, introdujo más actividades («we had more activities»). Como consecuencia de trabajar con actividades, Julie cree que los estudiantes se sienten «outside the grammar mindset» y, así, los estudiantes son más propensos a hacer bromas y de reírse de ellos mismos. Todo esto redundará en un grupo «more fun» y en el que es «easier to make conversation». Por tanto, a partir del discurso de Julie entendemos que las actividades que el profesor lleva al aula son las que, en su opinión, pueden determinar lo divertido que es un grupo y la facilidad con la que pueden conversar. Esta opinión de Julie va en la línea de los trabajos de Doyle (1983), Bennett (1987) y Brophy & Alleman (1991), quienes también inciden en la importancia de las actividades en el aula. Tal y como señala Dörnyei (2001), «learning tasks and activities decisively influence how and what students learn from instruction; they organize student experience».

En el fragmento que presentamos a continuación, vemos cómo Julie relaciona el ambiente del aula de español con el contenido del grupo de WhatsApp. Si bien en el aula el profesor está presente (y en el grupo de WhatsApp, no), de las verbalizaciones de las creencias de Julie se desprende que se siente la huella del profesor, puesto que parte de las conversaciones de WhatsApp encuentran su origen en vivencias de aula de las que el profesor ha sido partícipe (de una forma más o menos activa):

(85)

**Julie:** like now | ehm:: in my Spanish class we also have a Spanish:: no:: chat group | WhatsApp chat group | just for the Spanish class ||| some people dropped out long ago | they were:: they are now like inactive in the group | but they're still in the group | I don't know why | I never asked || ehm:: but then:: | now the group | the conversation in the group is more about «where is the room? what is the homework page? and:: is there a class today?» | is just:: functional:: **even more functional than the first BSP group || we didn't speak of any jokes | bla | bla | bla | because in class we don't have any topic | or common joke or internal joke that we can joke about | in WhatsApp group |||**

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 52'45''*

Además de comparar los profesores de BSP1 y BSP2, Julie presenta una comparación entre los dos grupos de WhatsApp: el de BSP1 (BSP Chicos 1d) y su actual grupo de WhatsApp de BSP2. Como explica a través de ejemplos, la conversación en el grupo de WhatsApp de BSP2 es «even more functional than the first BSP group», e incide en que en el grupo de WhatsApp de BSP2 no hacen ninguna broma porque en clase no tiene ningún tema o broma común de la que puedan hablar en el grupo de WhatsApp. De acuerdo con Ziv (2009: 14), «in the group in which it is possible to laugh, there will be a more pleasant atmosphere, and the other activities and interactions will also be more enjoyable».

El grupo de WhatsApp de BSP2, pues, es un grupo estrictamente «functional» (en términos de Julie), en el que solo hablan de

aspectos relacionados con las tareas («what is the homework page?») y con las clases («where is the room?»). Ante esta situación, Julie se cuestiona por qué algunos de los estudiantes que ya no asisten al curso, continúan en el grupo de WhatsApp («I don't know | I never asked»).

Julie, mediante su reflexión, pone de relevancia que las vivencias de clase influyen en la conversación del grupo de WhatsApp, y que en una clase en la que se realizan actividades y el alumno está fuera de la «grammar mindset» se genera un clima que favorece las bromas y la conversación; y esto, a su vez, se extrapola al grupo de WhatsApp: en él, las bromas surgen de las vivencias compartidas en el aula, y permiten coconstruir un imaginario común (Wenger, 1998/1999). Así, entendemos que las vivencias de aula y el imaginario coconstruido funcionan como elementos mediadores que dan lugar a un grupo divertido en el que la conversación surge de manera sencilla («easier to make conversation»).

Además de hablar de las bromas del aula, que reflejarían la dimensión más distendida de las clases, Julie también hace mención -de forma indirecta- a las normas (la dimensión opuesta). En todo grupo hay normas; y estas están relacionadas con las expectativas acerca de la conducta (Alcover de la Hera, 1999/2017: 210). En la universidad donde se desarrolla el curso de ELE, algunas normas vienen impuestas desde Dirección (por ejemplo, está prohibido el consumo de comida en el aula), mientras que otras las puede establecer el profesor. Este último sería el caso del uso del teléfono móvil en el aula:

(86)

**Julie:** like for example in class | we know it's not correct | it's not right | but then in class when:: like for example the professor says something and then we immediately::(*she takes her cellphone and pretends to be writing under the desk*) «oh | yeah | yeah | that was so funny» | bla bla bla | bla bla bla || it's a real-time conversation | instead of:: we don't use WhatsApp during the class | when something happened | and then we wait until the

class ends and the buzz was off || you know what I mean?

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 06'54"-07'21*

En la primera entrevista, cuando Julie habla sobre la conversación «real-time» recupera la interpretación que hacen sus compañeros de *focus group*, para quienes «real-time» significa WhatsApp mientras sucede algo interesante («during something happened»). Julie hace una alusión a las normas de aula cuando dice «we know it's not correct» y explica que, durante la clase, algunas veces los estudiantes comentan en WhatsApp (a escondidas, debajo del pupitre) lo que acaba de decir el profesor. Sin embargo, en el caso específico de BSP1, los estudiantes sí utilizaban WhatsApp en el aula (no siempre a escondidas). La gestión que la profesora hizo de este comportamiento es algo que Yamal también comenta (§5.2.3.3.3.) y en lo que profundizaremos más adelante. Sin embargo, sí anticipamos que la interpretación que hicieron Aakash y Yamal de la norma del teléfono móvil en clase difiere de la interpretación que hizo Julie.

#### ***5.2.2.3.2. Elementos mediadores gestionados por los alumnos (- profesor, + alumnos)***

En los siguientes subapartados desarrollamos las creencias de Julie con respecto a WhatsApp como elemento mediador (entre el individuo y el grupo). En concreto, documentaremos su descripción del lenguaje del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d; después, profundizaremos en lo que a ella le impulsó a unirse al grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d y, finalmente, mencionaremos las creencias con respecto a cómo WhatsApp puede tener un impacto en el aprendizaje de la lengua meta.

1. Lenguaje en WhatsApp
2. Pertenencia voluntaria o no-voluntaria: Wanting to be or having to be?
3. Aprendizaje de ELE en WhatsApp

## 1. Lenguaje en WhatsApp

En la segunda entrevista, pedimos a Julie que describa el lenguaje que emplean ella y sus compañeros en el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d. Como se observa en el siguiente fragmento, Julie empieza indicando que es una lengua «friendly», y luego matiza que se da una rápida evolución. Así, Julie confronta una actitud «formal» y «cautious» (27 de agosto) con una más «casual» o «jokingly» (a partir del 28 de ese mismo mes). En la reflexión de Julie es de particular interés el elemento que ella identifica como clave en el paso de la actitud formal a la informal: «we knew each other well enough». De este modo, cuando los participantes se conocen mejor, pueden permitirse emplear un registro más informal e incluso bromear:

(87)

**INV:** how would you describe the language that you guys use in this BSP chat?

**Julie:** it's:: how would I describe it? It's very:: **it's very friendly** | ehm:: **it evolves a little bit** | I think || so at the beginning everybody was **very formal and very cautious** of what he or she was saying, but then I think like:: I don't know:: **a few days after** we joined the group | I think **we knew each other well enough to be more casual:: or jokingly** ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 08'06"- 08'42"*

En su discurso, Julie destaca términos y expresiones que ella considera formales («please») e informales («cool», «on my way» o «lol» -acrónimo para «laugh out loud»-). Por tanto, la descripción que propone Julie en referencia al lenguaje de WhatsApp está basada en la selección léxica de los participantes.

Asimismo, Julie incide en cómo adaptan ellos, de forma proactiva, la lengua al contexto, a la situación, o a la cultura del grupo: «we can accustom our language», explica. Desde esta perspectiva, entendemos que, para Julie, la situación, el contexto y la cultura son los que dictan o determinan cómo es la lengua o el registro que se emplea en la conversación de WhatsApp. Estas afirmaciones de

Julie van en línea con los estudios van Dijk (1980), que señalan la importancia del contexto en la interacción.

(88)

**INV:** can you give me an example of you guys being cautious and you guys being more friendly?

**Julie:** mmm:: like for example mhm:: at the beginning people were saying «please | send pictures from today» it's more like a formal request and ehm:: like more business-type | I would say | but then:: it's on:: twenty seventh of August | and then:: like on twenty eighth already | like only one day after | people were already saying «cool» or «on my way»:: | and then on twenty:: thirty first of August | people were saying *lol* | *creepy* | *watcha* | *haha* | *haha* | *lol* | *lol*:: yeah || so I think as the Spanish programme progressed | we knew each other more | and then that's why **we can accustom our language to the situation or to the culture of the group**:: that's what I think ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 10'07''*

Tal y como observa Julie, a medida que el curso de español avanza, en la conversación de WhatsApp se empiezan a observar algunas expresiones en español, lo que para ella es «very funny». Además, menciona el intercambio entre Aakash y Yamal, indicando que estos dos compañeros ya hablaban «professionally» después de cinco o seis días de clase:

(89)

**INV:** mhm

**Julie:** and:: hmm:: as we progressed | again | we used:: instead of using:: just English | we started to use a little bit of Spanish | which was very:: **very funny** | now:: now:: I'll look at it || so for example:: | I don't know | people started saying «hola | amigos» and Yamal was quoting «no te oigo | puedes hablar más alto?»

**INV:** right |||

**Julie:** yes ((*laughs*)) and Aakash:: | no!| **Yamal and Aakash were exchanging Spanish like professionally now** | already || like:: I don't know::

how many days? twenty seventh:: like:: five days |  
six days::

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 11'15''*

Tras haber analizado el lenguaje del grupo BSP Chicos 1d desde la perspectiva de Julie, pasamos a exponer sus reflexiones acerca de la pertenencia (voluntaria o no) al grupo BSP Chicos 1d:

## ***2. Pertenencia voluntaria o no-voluntaria: «Wanting to be or having to be?»***

Julie relaciona el origen del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d con una tarea de clase, y se cuestiona hasta qué punto se unió al grupo de forma voluntaria («wanting to be») o por obligación («having to be»): por un lado, en un momento en el que acaban de llegar a un nuevo entorno, Julie entiende que WhatsApp es «the only connection», aunque no le parece algo «crítico» (o determinante).

Por otro lado, parece que Julie entiende el hecho de formar parte de este grupo de WhatsApp como una obligación, tal y como se desprende de la estructura perifrástica de obligación *we had to*: «we started this group because *we had to be* | because we wanted the video or picture of the class»). Por este motivo, Julie concluye que no sabe cómo definir el motivo que la llevó a formar parte del grupo: «wanting to be or having to be»:

(90)

**INV:** did you ever feel like you had to be in the BSP WhatsApp group?

**Julie:** ehm:: I do | yes || I did |||

**INV:** why?

**Julie:** [...] at the beginning there was:: I don't know:: **I don't know at the beginning how to define the group || wanting to be or having to be** | because **that's the only connection | we might want to be there** | but then it's not like:: a very critical thing:: and then **we had to be | because we wanted the video or picture of the class** || something like that || so:: at the beginning it was very difficult to define for this group ||

Esta duda que Julie plantea nos remite a las explicaciones tradicionales acerca de por qué las personas se unen a los grupos, y que se pueden clasificar según si responden a criterios instrumentales o funcionalistas, o bien a motivos o sentimientos de atracción personal (Alcover de la Hera, 1999/2017). Desde los criterios funcionalistas (esto es, en referencia a las necesidades que pueden impulsar al individuo a querer formar parte de un grupo), Forsyth (1990) menciona las necesidades psicológicas, las interpersonales<sup>61</sup>, las de información y las colectivas. De entre estos motivos, parece que las necesidades de carácter interpersonal (por ejemplo, la búsqueda de apoyo social) podría ser relevante en el caso de Julie; sobre todo, cuando se refiere al grupo como «only connection», y también si tenemos en cuenta que en el momento en el que se abre este grupo de WhatsApp Julie y sus compañeros llevaban muy pocos días en Barcelona (tenían que dar de alta la línea telefónica, obtener el NIE, buscar piso, etc.).

En cualquier caso, y aunque Julie afirma que sintió la obligación de formar parte del grupo, también sostiene que no se unió al grupo por presión de grupo. Para explicar por qué no se unió al grupo por presión, en el plano de la mediación entre participante e investigadora, Julie menciona el caso de otros estudiantes a los que no incluyeron en este grupo de WhatsApp hasta «the very:: last». Así, parece que Julie quiere enfatizar -a través de la oposición entre su caso y el de otros estudiantes- la inexistencia de presión de grupo. La estructura que utiliza Julie en su discurso -una pasiva («were added»)-, presenta a los administradores del grupo de WhatsApp como los responsables de la agregación de los compañeros; es decir, como si fueran ellos quienes decidiesen quién y cuándo se une al grupo de WhatsApp. En oposición a esta figura, el resto de los compañeros son «los agregados», y su voluntad de pertenencia parece menos relevante:

---

<sup>61</sup> En línea con los estudios de Deci y Ryan (1985, 2002), Ryan y Solky (1996), Ryan y Deci (2000), Noels (2001/2002) sobre el concepto *relatedness*.



(91)

**INV:** but it was never for peer pressure?  
**Julie:** no || no || a lot of people were added at the very:  
last || no:: no:: || or some were not even in the  
group | maybe || I don't know || but no | **it was not  
peer pressure** ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 37'10''*

### 3. Aprendizaje de ELE en WhatsApp

En el cuestionario (mayo 2016), Julie afirma que en WhatsApp puede aprender vocabulario, expresiones coloquiales («slangs») y conversaciones cotidianas:

25. Do you think using Spanish on WhatsApp can help you improve your Spanish?

Yes

No

Not sure

26. If you answered "yes" to the previous question, could you specify in what way?

I could know more Vocabs & daily conversation & slangs.

*Cuestionario de Julie, mayo 2016 (§Anejo IV)*

Cuando preguntamos a Julie por el aprendizaje a través de WhatsApp en la segunda entrevista (27 de marzo 2017), ella menciona que WhatsApp le había ayudado a familiarizarse con el español como L2. En concreto, Julie identifica en WhatsApp un elemento mediador que le puede proporcionar *affordances* (en términos de exposición a *input* en la lengua meta -creencia que nos recuerda a la de Aakash-). A modo de ejemplo, en el plano de la mediación entre participante-investigadora, Julie recupera de la conversación de WhatsApp (de la que tiene una versión imprimida en las manos) las frases que habían intercambiado Aakash y Yamal. Como ella señala, la expresión «pregunta muy interesante» está formada por tres palabras que conocían en aquel momento; sin embargo, le sorprende que sus compañeros ya las pudieran unir.

La reflexión de Julie termina con una expresión exclamativa: «wow! we put things together!». De esta exclamación destaca el pronombre *we*: ella, como miembro del grupo («we»), se siente

partícipe de los logros de sus compañeros, e incluso parece que los logros de sus compañeros son sus propios logros. Entendiendo que el aprendizaje del español puede ser una meta común, la reflexión de Julie puede ir en la línea de uno de los elementos clave para la formación de un grupo (Allport, 1954/1971); en particular, la orientación hacia la cooperación (en el logro de una meta común):

(92)

**Julie:** ehm:: I think at the beginning it helped me to be more familiar with Spanish | I think what I said before in the interview was in general | yeah || and in this particular group:: people started:: using simple words like «amigos | amigas» like **this kind of words made me more familiar with Spanish** | especially at the beginning of the BSP classes || and people started like:: Yamal and Aakash started using Spanish conversations and like:: tipping people what to do in the test «if you are stuck» ((*laughs*)) || like:: 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 || for example | he:: put it together in a question:: as a question | in this group || then I know:: **wow | we put things together!** ||

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

Con respecto al aprendizaje del español, mientras coconstruimos la constelación conceptual en la segunda entrevista, Julie verbaliza que el español no es, en ese momento, una parte importante de su vida. Sin embargo, da a entender que eso puede cambiar cuando, al terminar el MBA, se mude a Madrid:

(93)

**Julie:** ehm:: I would say:: | I would say that **Spanish is not a big part of my life** ||  
**INV:** okay  
**Julie:** and | at this point || I don't know later ((*laughs*)) | because I am moving to Madrid | [ so::

INV: oh | really!]

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 59'16''*

En consecuencia, Julie modifica la constelación: aleja el círculo «español» de ella y lo aproxima al círculo de WhatsApp. Así, la representación final (producto final) refleja mejor sus creencias. Al encontrarse reflexionando sobre el español, Julie se cuestiona si esta investigación trata del aprendizaje de lenguas. Desde una actitud cooperativa y comprometida con la investigación, la participante menciona grupos de WhatsApp en los que ella es consciente de que se registran intercambios en otras lenguas: su grupo de WhatsApp de boxeo, en el que la mayor parte de las interacciones son en catalán («I don't understand»); y el grupo de japonés. Tal y como explica Julie, ese grupo de WhatsApp le recuerda al grupo de BSP: era un grupo de gente que estudiaba una L2 (japonés), pero las interacciones en WhatsApp no eran en japonés.

(94)

**Julie:** [...] I don't know if it's about language | then I also have er:: there is a small Japanese || I don't know how I would do it | Japanese ((*writing on the blackboard*)) || but this is not about learning Japanese || there is also a group maybe a similar to here | Catalan | because:: if it's about language | uh? | because I am:: in the boxing group and they only speak Catalan | and I don't understand! ((*laughs*)) **Spanish is bigger than the Japanese and Catalan** ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 61'07''*

En este fragmento, en referencia a la constelación semántica, Julie concluye que el español «is bigger» que el japonés y el catalán; lo que significa que, en su vida, el español es más importante que el japonés o el catalán.

### 5.2.2.3.3. *Elementos mediadores coconstruidos entre el profesor y los alumnos (+ profesor, + alumnos)*

Una de las intervenciones de Julie en español es en clave humorística y, tal y como ella explica, esta intervención encuentra su origen en una vivencia de aula. Por tanto, en esta situación WhatsApp funciona como elemento mediador entre Julie y el grupo, y ella utiliza la *affordance* que le ofrece WhatsApp para hacer una broma con un concepto que habían aprendido en clase de español. A continuación, exponemos el fragmento de la conversación de WhatsApp en el que Julie bromea en español:

9/4/15, 17:08:45: David: Hahah muyy faciill, how was the exam?  
9/4/15, 17:09:12: Yamal: Not bad, I think  
9/4/15, 17:24:08: Josh: Better than the oral.. I think I needed to bring a jamon to [Examiner]. Maybe I can figure out where she lives...  
9/4/15, 17:30:01: Omid: Thanks Yamal 😊  
9/4/15, 18:10:48: Ingrid: Lol. Or you can bring the jamon to school and follow her home (as an alternative. ..)  
9/4/15, 18:43:36: Julie: And say "¿quiero ducharme con tu?" With an eye wink 😏  
9/4/15, 18:51:44: Yamal: Hahaha  
9/4/15, 18:51:50: Aakash: Hahahaha  
9/4/15, 18:53:02: Omid: 🤔😂

*Conversación de WhatsApp BSP Chicos Id. (§Anejo I).*

Según Julie, esta intervención que hace en WhatsApp está basada en sus apuntes de clase de español:

(95)

**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::

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 13'52"*

En la entrevista, Julie recupera el contexto en el que se enmarca esta broma: ya habían hecho el examen, y estaban hablando de llevarle un jamón a la examinadora (entendiendo el *jamón* como «instrumento de soborno»). Como explica, en este fragmento confluyen dos bromas que parten de vivencias de aula y de la imaginación (Wenger, 1998/1999) que se había coconstruido durante el curso de español: la primera hace referencia al *jamón* como instrumento de soborno; la segunda está relacionada con el uso de los pronombres reflexivos en el verbo  *ducharse*. En clase les había parecido divertido que el significado de «me ducho» (reflexivo) fuera tan diferente a «te ducho». Esa vivencia de aula es la que da lugar a la broma que alude al imaginario común:

(96)

**INV:** what do you mean by «right time»?

**Julie:** like people were talking about ehm:: **how should we thank the teacher** or:: after the exam:: something like that || yes || and people were saying:: yeah | «bring her a *jamón*» | and something like that and then:: yeah || so:: I don't know | maybe it was Josh | saying he wants to bring a jamón to [Examiner] | and then someone:: I don't know which one was that | so:: she was saying | bring a *jamón* to school and follow her home || so:: so:: he would know where she lived | and then I remember we were talking about:: 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 ||

**INV:** yes ||

**Julie:** ((laughs))

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 14'10- 14'32"*

La broma de Julie está escrita en español (entrecomillada), a pesar de que viene introducida por una frase en inglés («and say»). Julie incide en que en el grupo ya estaban haciendo bromas con lo que habían aprendido (por ejemplo, «muy fácil»), y que sobre todo Yamal se mostraba muy activo utilizando el español en el grupo de WhatsApp. Así, parece que Julie se comporta de acuerdo con las normas y los comportamientos que observa en otros compañeros del grupo de WhatsApp (McDavid y Harari, 1974: 328).

(97)

**INV:** and that's why it's in Spanish? because you were copying it from the notes?

**Julie:** yes || and we were like:: starting to make Spanish jokes with what we learned or what we heard in class | that was funny as well || yeah | **people started talking** about «muy fácil»:: and | yeah:: **especially Yamal!** ((*laughs*))

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 15'56''*

Una vez expuestos los elementos mediadores gestionados por los alumnos, pasamos a examinar la última macrocategoría, que está relacionada con los elementos mediadores que no vienen gestionados ni por el profesor ni por los alumnos.

#### **5.2.2.3.4. Elementos no gestionados ni por el profesor ni por los alumnos (- profesor, - alumnos)**

Julie menciona, de forma tangencial, que las dinámicas de BSP1 y BSP2 son diferentes, y hace alusión a los horarios y a la frecuencia de las clases. Según Julie, esto es muy importante, puesto que la frecuencia de interacción propicia el sentimiento de pertenencia (Homans, 1950). Tanto es así que cuando los estudiantes dejan de pasar tiempo juntos (final del curso de español), la frecuencia de interacción del grupo de WhatsApp desciende. Asimismo, la función del grupo también evoluciona: deja de ser «funcional» y pasa a ser «sentimental». En este momento, los mensajes son menos frecuentes: el grupo pasa a ser «empty», «slow-moving» y «historical». Por su parte, Julie deja de sentir que pertenece al grupo (a pesar de que sigue sintiendo una conexión con él).

#### **5.2.2.4. Elementos mediadores en el plano experiencial**

Siguiendo el procedimiento que habíamos empleado en el análisis de Aakash, también organizamos los elementos mediadores que emergen del corpus de Julie en cuatro macrocategorías:

- + *profesor; - alumnos*
- *profesor; + alumnos*
- + *profesor; + alumnos*
- *profesor; - alumnos*

+ *profesor/ -alumnos*

Entre el *focus group* (mayo 2016) y la segunda entrevista (marzo 2017), observamos que las creencias de Julie con respecto al papel del profesor evolucionan: mientras que en el *focus group* -y diferenciándose de lo que pensaban sus compañeros- Julie había cuestionado la importancia del profesor, en la segunda entrevista explica que, tras haber comparado los estilos de dos profesores de español del mismo departamento, sí cree que el papel del profesor es importante («the teacher's role is important now to me»). En concreto, Julie contrapone dos estilos de enseñanza: el profesor

instrumental y el profesor que lleva actividades al aula. Estas actividades, según Julie, favorecen un clima en el que los alumnos pueden hacer bromas, reírse de sí mismos y, a su vez, las actividades que llevan al aula dan lugar a conversación.

A la vez, el profesor, a través de las normas de clase y de las actividades, ofrece *affordances* para la interacción entre los compañeros de clase. La interacción entre compañeros -que a veces puede adoptar una forma distendida o incluso de humor- puede ser tanto en español como en inglés.

- *profesor; + alumnos*

Tal y como se desprende de los datos, este grupo de WhatsApp emerge a partir de un clima emocional suficientemente distendido en el que los alumnos se sienten cómodos empleando el teléfono móvil en el aula. Como elemento mediador, el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d proporciona *affordances* para la interacción entre los compañeros de clase. En el grupo de WhatsApp los estudiantes bromean sobre vivencias de clase, y Julie incluso utiliza los apuntes de clase para escribir una de sus intervenciones en este grupo: «Quiero ducharme con tu?». Las bromas entre los estudiantes del grupo BSP Chicos 1d proceden de las vivencias de clase, donde se había coconstruido un imaginario común. Algunos de estos productos del imaginario son palabras en español («jamón», «muy fácil», «es una pregunta interesante, pero es difícil para no explicar», o el nombre del grupo «chicos», §4.5.2.). Según Julie, estas bromas surgen a partir del clima que el profesor favorece al llevar al aula actividades interactivas que permiten que los estudiantes se sitúen «outside the grammar mindset».

Con respecto al grupo de WhatsApp, a pesar de que es ajeno a la universidad (lo gestionan directamente los alumnos), Julie considera que no es fácil determinar si la pertenencia es voluntaria o no-voluntaria: igual que las bromas proceden del aula y pasan a WhatsApp, la imagen que da lugar al grupo («Personitas o Little people») experimenta el mismo recorrido. Así, para obtener esa imagen Julie se vio «obligada» a unirse al grupo de WhatsApp. Una



vez finaliza el curso de español, la función del grupo de WhatsApp cambia: deja de ser «functional» y pasa a ser «sentimental value». En consecuencia, la frecuencia de la interacción en ese grupo de WhatsApp decae y se vuelve más «slow-moving». En paralelo, Julie deja de estudiar español y su sentimiento de pertenencia también decrece. Además, con el fin del curso de español Julie y sus compañeros dejan de coincidir con tanta frecuencia (a algunos de ellos no los ve ni en clase ni en las fiestas), y la frecuencia de interacción cara a cara es, según Julie, un elemento clave en el sentimiento de pertenencia al grupo

+ *profesor/ + alumnos*

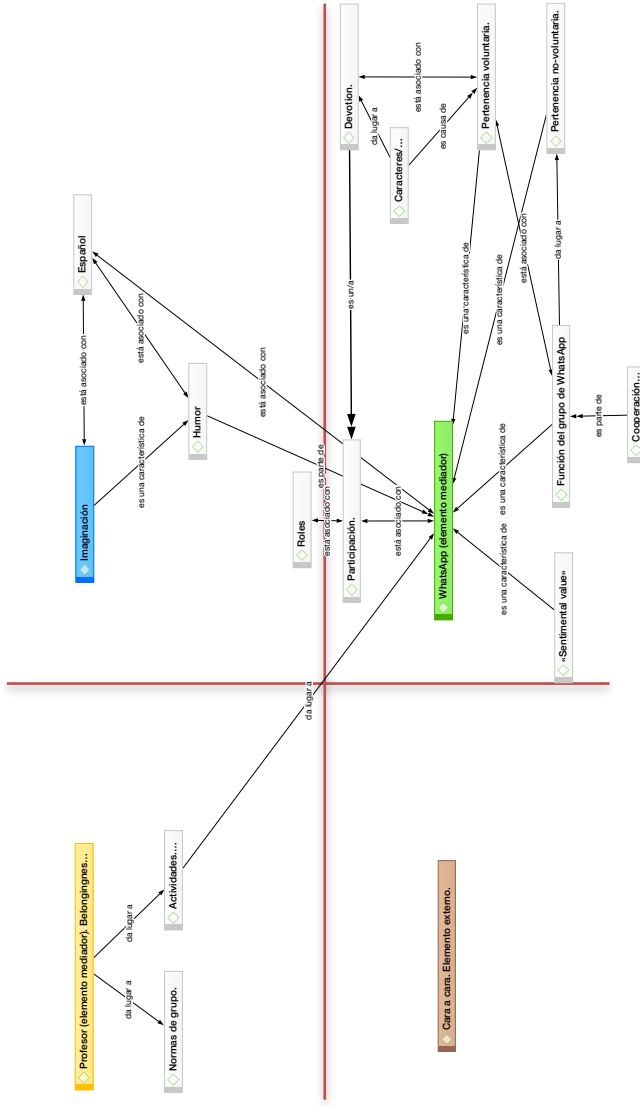
Dentro del aula, las interacciones humorísticas que se llevan a cabo pueden formar parte de la imaginación (por ejemplo, «quiero ducharme con tú», o «jamón») y, a su vez, pueden llegar al grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d. Entre las bromas que menciona Julie, observamos que han sido coconstruidas con el profesor y que proceden de vivencias de aula.

- *profesor/ - alumnos*

La frecuencia de las clases y los horarios, por ejemplo, son dos de los elementos que menciona Julie y que no vienen determinados por el profesore ni por los alumnos. De acuerdo con Julie, esto es muy importante, porque el hecho de que se vieran tan a menudo («we see each other all the time!») es lo que da lugar al sentimiento de pertenencia (Homans, 1950). El horario de las clases propicia *affordances* para que los estudiantes interactúen entre ellos en persona (cara a cara). De acuerdo con Julie, en estas interacciones cara a cara encuentra el origen de su sentimiento de pertenencia hacia el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d.

A continuación, presentamos de forma visual (*gráfico 21*) los resultados correspondientes al caso de Julie.

+ profesor



+ alumnos

- alumnos

- profesor

Gráfico 21. Elementos mediadores en el plano experiencial (Julie).

### 5.2.2.5. *Elementos mediadores en el plano de la investigación*

Tanto en las entrevistas en profundidad como en el *focus group*, en el discurso de Julie observamos diferentes elementos mediadores: ejemplos, comparaciones, y preguntas.

#### *Ejemplos*

El 18% del corpus oral de Julie (primera y segunda entrevistas) está formado por ejemplos. Julie utiliza algunos ejemplos que funcionan como elementos mediadores entre ella y la investigadora. Estos elementos tienen el objetivo de facilitar (i.e., mediar) el significado de los términos que emplea.

Algunos de estos elementos apelan a una realidad compartida (por ejemplo, vivencias de aula que ella y la investigadora-profesora han compartido): «for example we asked each other to go to a party and then we asked each other to go to Sitges::»; «like for example in class | we know it's not correct | it's not right | but then in class when:: like for example the professor says something and then we immediately:: ((she takes her cellphone and pretends to be writing under the desk)) “oh | yeah | yeah | that was so funny”».

A su vez, Julie presenta y desarrolla algunos ejemplos que proceden de sus propias vivencias (sus amigos de Hong Kong, el grupo de boxeo, etc.). Julie, consciente de que estos conceptos son ajenos a la investigadora, los desarrolla de forma exhaustiva: «like | for example | there is a very interesting WhatsApp group:: in my WhatsApp:: is called:: ehm:: is:: is from Hong Kong | we had this WhatsApp group just because we want to hang out | and:: every:: Thursday night | just to chat:: is for nothing | sometimes we play | sometimes we talk about snowboard | sometimes:: is just for nothing».

#### *Comparaciones*

Como Julie explica en la segunda entrevista, ella ha percibido la importancia del papel del profesor a partir de la comparación entre dos profesores cuyos estilos de enseñanza son ligeramente distintos:

mientras que uno es más «instrumental», el otro lleva actividades a clase. A partir de comparaciones que funcionan como elementos mediadores entre ella y la investigadora, Julie expresa sus creencias: «when you have activities you are more outside the grammar mindset | and you're more susceptible to make jokes or make fun of yourself || it makes the group more fun | and:: easier to make conversation».

Como hemos visto, algunas de estas comparaciones funcionan en forma de mediación intersemiótica (Royce, 2007), facilitando la comprensión de otros elementos mediadores («like a family»).

### *Preguntas*

En el *focus group*, Julie presenta una opinión acerca del papel del profesor que se perfila distinta a la de sus compañeros. Así, ella se propone profundizar en las creencias de los otros estudiantes a partir de una pregunta: «can you imagine:: not:: not with Maria | with other:: professor | but with the same group?». Esta pregunta que plantea a Julie permite reflexionar sobre los conceptos que abordamos en esta investigación. Con la pregunta que dirige a sus compañeros en el *focus group*, Julie se sitúa en el papel de mediadora.

### 5.2.3. Creencias de Yamal

Como participante, Yamal responde a un perfil sociodemográfico similar al de Aakash: también es de origen indio, también ha estudiado en los Estados Unidos, y también considera que el inglés es su L1. Sin embargo, a diferencia de Aakash, Yamal se define como una persona extravertida, sociable y bromista.

Las creencias de Yamal apenas evolucionan entre la primera y la segunda entrevista; tanto es así que incluso él mismo se sorprende cuando, a través del *stimulated recall*, repara en que en la primera y en la segunda entrevista en profundidad -con diez meses de diferencia- da el mismo ejemplo.

Yamal se muestra muy enfático a la hora de especificar que habla de sí mismo, e incluso emplea conceptos como «me-thing» para referirse a características propias de sí mismo. A modo de ejemplo presentamos los siguientes extractos:

(98)

**Yamal:** yeah ||| but **that's very me** | right? because it's a very me-thing ||| not everyone is:: ehm:: needs like me funny joke things:: ehm:: yeah ||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 20'43''*

(99)

**Yamal:** mhm | I think it depends on the people ||| I think:: **me** I speak | no matter what ||| I am pretty open with people | I am not too shy ||| so it's different ||| **some people are more shy** |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 24'34''*

(100)

**Yamal:** yeah:: ((*laughs*)) some people aren't big jokers | so this is just **me**

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 27'57''*

(101)

**INV:** okay | so you're saying jokes get you closer?  
**Yamal:** **me**

INV: get you closer | yes | yes |||  
Yamal: yes

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 27'18''*

Las citas directas son otros de los elementos clave en la verbalización de las creencias de Yamal:

(102)

Yamal: she'd like look at us and say «**Yamal | give me your phone**»

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 11'34''*

(103)

Yamal: I don't know | like:: a guy goes up to a girl in a bar, and he gets rejected || you know? like a funny:: you know:: funny way ||| if you're like with your friends with whom you're really close you are like «**hahaha | look at that!**» ||| but if you're in a networking thing | and the people say «**haha | look at that**» people:: you know? keep it to yourself |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 21'08''*

(104)

Yamal: ehm:: if I was always very serious with you, always very, no? «**hi Maria | how are you? yes | adiós**» | you know?

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 26'26''*

Tal y como se observa, las citas directas no solo le permiten dar voz a otras personas (como la profesora Begoña o un hipotético Yamal que se dirigiera a la investigadora en un tono muy serio), sino que también las utiliza para dar voz a sus propios pensamientos:

(105)

Yamal: and so | we were actually like «**oh | my God | we have to pass | we have to pass | we have to pass::**» and so we were going there to learn | we had to || we didn't want to fail! | but ehmm:: later on a lot of people dropped out | it's always on the back of your head | you know? «**I can get so much time in the evening::**»

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 13'23"*

Finalmente, en el análisis de los datos de Yamal las bromas y el humor tienen una especial relevancia. Él mismo explica que le gustan mucho las bromas, y en el contexto de las entrevistas también encuentra oportunidades para hacer algunas bromas:

(106)

**Yamal:** **I just like joking** || sometimes I'll joke and laugh at my own jokes, it's okay if other people don't laugh.: ((*laughs*)) **I just enjoy jokes** |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 13'39"*

(107)

**Yamal:** except when you're like «I'm not gonna get along with that person» ((*laughs*))

**INV:** what?

**Yamal:** when you probably would not get along with that person |||

**INV:** ah | okay!

**Yamal:** ((*laughs*)) **I am joking** |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 27'49"*

Además de describirse como un chico bromista, Yamal también explica que no es tímido. A través de las bromas, identifica a compañeros afines a él (con los que puede compartir el sentido del humor) y busca establecer relaciones de amistad informales y divertidas.

### **5.2.3.1. Identidad de grupo: «Similar career goals, similar life goals, similar personal goals»**

Com el objetivo de analizar lo que Yamal entiende por *identidad de grupo*, retomamos un fragmento que habíamos analizado previamente (§5.1.3.4), dentro del análisis de las creencias de Julie. Sin embargo, en esta ocasión, en lugar de abordarlo desde la perspectiva de Julie lo hacemos a través de las creencias de Yamal, que también había participado del segundo *focus group*:

(108)

- INV:** [...] how could we define group identity?  
**Julie:** common values:: of the group?  
**Yamal:** [com:: feeling?  
**Tarik:** I would say::  
**Yamal:** towards the group?]  
**Tarik:** yeah!  
**Yamal:** yeah | I would say like:: is like:: Business Spanish::  
family:: kind of thing | you know?  
**Julie:** mhm::  
**Josh:** yeah:: like::  
**Yamal:** supercool  
**Yash:** so it's the first friends I met:: yeah | unfortunately  
Yamal's also part of that:: ((*laughs*))  
((*everybody laughs*))  
**Josh:** he's your roommate!  
((*everybody laughs*))  
**Yamal:** the group or Business Spanish?  
**Yash:** unfortunately::  
((*everybody laughs*))  
**INV:** so:: by group identity we understand common  
values or feelings towards a group::  
**Tarik:** we:: we were all like:: same:: same situation:: so::  
**Yash:** yeah  
**Tarik:** same:: same interests:: at that time |||  
**INV:** so:: it's a **group of common values and feelings  
towards a group | and people come together  
because of something they share:: ?**  
**Josh:** yeah

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 27'03"- 28'30"*

En la segunda entrevista, a través de la técnica de *stimulated recall*, le mostramos a Yamal la grabación del *focus group* en la que él y sus compañeros coconstruyen una definición de *identidad de grupo* (expuesta en el fragmento anterior). Yamal incide en el verbo «share» y reflexiona en todo aquello que compartía con sus compañeros del grupo BSP Chicos 1-d: «learning a new language», empieza diciendo Yamal, y hace alusión a la situación-acción que específicamente les unió durante el curso intensivo de español.

Sin embargo, a medida que el discurso avanza, Yamal pasa a hablar de *objetivos similares* en diferentes ámbitos: carrera, vida y



personales («similar career goals», «similar life goals», «personal goals»). Estos objetivos, no obstante, y aunque son similares, no se encuentran en interdependencia (Slavin, 1983; 1996). Lo relevante de la definición que propone Yamal (a efectos de los procesos sociales), pues, no son los objetivos en sí, sino la *similitud percibida* (Forsyth, 1990; Newcomb, 1961, 1962; Insko y Schopler, 1972), que es una de las características propias de la atracción interpersonal:

(109)

- INV:** okay ||| then we ended up describing:: we made a definition for group identity | let's see if you agree with it ||| ((*watching stimulated recall video*))
- Yamal:** mhm ||| I skipped that ((*laughs*)) | sorry |||
- INV:** no || it's okay ||| ((*playing the stimulated recall video again*)) |||so | common values | and feelings | towards a group | and people who are together because they share something ||
- Yamal:** mhm:: sharing meaning that you can be:: **learning a new language** | ehm:: **similar career goals** | things like that I would guess ||| **similar life goals** | **personal goals** | things like that |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 37'29"-38'29"*

### 5.2.3.2. Sentimiento de pertenencia: «We're still part of the group»

Con respecto a la pertenencia, Yamal no tiene ninguna duda: «we're still part of the group».

(110)

- INV:** okay | and finally I would like to know if you feel you belong to the BSP 1d group or if you used to feel you belonged to that group ||
- Yamal:** yeah | **we're still part of the group** ||| I mean | we're not like chatting all the time | or anything | but yeah | **we all feel** |||
- INV:** why?
- Yamal:** because **we were there** || **was like our start of the MBA** || it's when the MBA began |||

INV: so you never stopped feeling:: you belonged to this group?

Yamal: ehm:: no ||| but it's not like in your face | either | you're not there all the time |||

INV: it's not:?

Yamal: in your face | either ||| like:: ehm:: **your university** | right? **you feel like you're part of it** | right? but it's not like your university is in your face the whole time | like «hey | you went to this university | you did this:: it's not there | but **you still feel a connection**:: » and now if you're back at the university | with the people you were there | **you reckon that same connection you used to have** |||

INV: okay | and in what kinds of things do you feel it?

Yamal: **good memories** | **good jokes** | **good times** | you know? like:: when I was reading this [WhatsApp conversation] and laughing | because I knew what I was reading:: from like two years back |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 38'58"-40'06"*

Como hemos descrito previamente, Yamal, al verbalizar sus creencias insiste en que habla de sí mismo (y no de las de los demás participantes). Sin embargo, en esta ocasión observamos que emplea pronombres de primera persona plural («we»), y habla en nombre de sus compañeros («**we all feel**»).

Para él, la pertenencia al grupo 1d es indiscutible, y la atribuye a dos motivos: el primero, que todos ellos estaban allí al principio del MBA («we were there»); y el segundo, que todos reconocen la conexión que tenían («**you reckon that same connection you used to have**»). Resulta curioso que emplee el pasado al referirse a la conexión que *tenían*; como si ya no existiera más que el recuerdo de la conexión, pero no la conexión en sí. El hecho de que Yamal hable del *reconocimiento* de la conexión nos remite a las definiciones de grupo de tipo perceptivo-cognitivas, como la de Smith (1945):

Podemos definir un grupo social como una unidad que consiste en un cierto número de organismos diferenciados (agentes), que tienen una percepción colectiva de su unidad y que poseen capacidad para actuar y/o que actúan, realmente, de un modo unitario frente a su medio ambiente.

(Smith, 1945: 227)

Al pedirle que identifique aquellos elementos (mediadores) que le hacían sentir parte del grupo, Yamal menciona «good memories | good jokes | good time», lo que de nuevo denota cierta nostalgia, y que va en la misma línea que la frase que concluye este fragmento: «I knew what I was reading from like two years back».

Para reflexionar sobre su *sentimiento de pertenencia* con respecto al grupo de BSP, Yamal presenta como ejemplo (elemento mediador) su *sentimiento de pertenencia* hacia su universidad: «your university | right? you still feel part of it»). Como se puede observar, Yamal orienta su discurso hacia la investigadora, y de sus palabras se desprende que cree que también ella sigue sintiéndose parte de su universidad; algo que parece que para él es tan indiscutible como el hecho de que todos sus compañeros del grupo de BSP continúan sintiendo que pertenecen al grupo.

### **5.2.3.3. Elementos mediadores**

Como hemos hecho en los dos casos precedentes, también ahora procedemos a exponer aquellos elementos mediadores que están relacionados con los procesos sociales y de aprendizaje, y los organizamos a partir de cuatro macrocategorías:

- + *profesor*; - *alumnos*
- *profesor*; + *alumnos*
- + *profesor*; + *alumnos*
- *profesor*; - *alumnos*

Seguidamente pasamos a hacer el análisis de aquellos elementos mediadores cuya gestión depende principalmente del profesor.

#### **5.2.3.3.1. Elementos mediadores gestionados por el profesor: (+ profesor, -alumnos)**

26 de mayo de 2016, 13:48h: estamos a punto de dar por finalizado el segundo *focus group*. Ya hemos cubierto todas las preguntas que

habíamos preparado para la sesión, y pasan algunos minutos de la hora a la que les habíamos dicho que terminaría nuestra reunión. A modo «casi protocolario», preguntamos a los participantes si quieren añadir algo más. Yamal interviene y expone la importancia del papel del profesor. Tal y como él verbaliza, repara en la importancia del profesor a través de una analogía con la figura del jefe (esta analogía, a efectos de nuestro trabajo, funcionaría como elemento mediador). De esta analogía se desprende que Yamal encuentra similitudes entre el profesor y el jefe; dos figuras que, en la tradición, se han relacionado con el poder: una, en el entorno académico; la otra, en el profesional. Desde su posición de autoridad, tanto el jefe como el profesor pueden dar lugar a *affordances* (Yamal les llama «avenues») para que se hagan bromas en sus respectivos entornos:

(111)

**Yamal:** ehm:: maybe about professor ||| I could see that also ||| **and I could see that based on work** | where if you have really like a strict boss | you know? | a really strict professor | who doesn't joke around or anything | then **doesn't give an avenue for everyone to joke in class** | **and then you don't have like:: a WhatsApp group like that** ||| so I think that's also:: could be a **key influencer** ||| like in your class we joked a lot ||| sometimes we had to work | but in general we joked a lot | you know? and that's:: fine || but:: I think if it was like:: | no? like::

**Yaad:** in class

**Yamal:** but then you don't get those **joke-relationships** where people make comments in class | and | you know? || you say «haha» | during the break | «that was really funny» and then you start talking ||| if it's all strict work | work | work || then I don't think it'd:: be as easy to build the relationships |||

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 49'56"- 50'33"*

En una línea muy similar a la de Julie (§5.2.2.3.1), Yamal explica que sin un profesor que cree *affordances* para las bromas en clase, no se puede obtener un grupo de WhatsApp como el de BSP Chicos

1d. Yamal concluye su intervención señalando que el profesor puede ser un «key influencer». Desde este papel de «key influencer», el profesor puede favorecer un entorno social suficientemente distendido como para bromear.

De esta misma intervención destacamos las bromas como elemento mediador entre el individuo y el grupo. En concreto, recuperamos la reflexión de Yamal acerca de cómo las bromas, desde su función de «rompehielo», pueden mediar entre él y sus compañeros: «people make comments in class | and | you know? || you say “haha” | during the break | “that was really funny” and then you start talking».

Así, Yamal cree que las bromas de sus compañeros son elementos mediadores que ofrecen *affordances* para que, en otro momento (por ejemplo, durante las pausas entre clase y clase), puedan iniciar otras conversaciones; unas conversaciones que parten de una vivencia que han compartido en el aula. En este caso, podemos ver una similitud entre la función rompehielo que Yamal atribuye a las bromas y a la función que Aakash le atribuye a WhatsApp (§5.2.1.3.2): así, tanto Aakash como Yamal creen que estos elementos median entre los individuos y el grupo, y que facilitan la interacción (y, como señala Yamal, las relaciones: « if it’s all strict work | work | work | work || then I don’t think it’d:: be as easy to build the relationships»). Observamos que, en este caso, Yamal emplea la reduplicación («work | work | work | work») como elemento mediador para transmitir una idea de monotonía y aburrimiento, que contrasta con el sentido lúdico, divertido y distendido de las bromas. Al hilo de esta reflexión, resulta pertinente recordar que, para Yamal, las bromas son muy importantes, y no solo porque permiten que el ambiente sea más divertido, sino que también le ayudan a identificar su afinidad con otras personas cuyo sentido del humor es similar al suyo (Ziv, 2010). Tanto es así, que Yamal se refiere a estas relaciones como «joke-relationships».

Una vez Yamal ha introducido el concepto de profesor como «key influencer» (elemento mediador) en el *focus group*, Yaad reflexiona

sobre cómo el profesor puede favorecer que la clase más divertida a partir de las normas de clase: según Yaad, cuando el profesor permite que se utilicen dispositivos electrónicos (tales como el ordenador o el profesor) se genera más interacción *con* el profesor («there's a lot more interaction with the professor»):

(112)

- Yaad:** or sometimes class becomes **a lot more fun when the teacher allows us to use computers or your phone** | and there's a lot **more interaction with the professor** |||
- Yamal:** yeah |||
- INV:** so you think the role of the professor also conditions if the group of WhatsApp is funny or not?
- Yaad:** yeah |||
- Josh:** somewhat | [yes |||
- Yamal:** yes |||
- Yaad:** yes] | somewhat | yeah |||

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 50'51''*

Tras haber expuesto la analogía entre el profesor y el jefe, Yamal plantea una comparación que funciona como elemento mediador y que tiene como objetivo arrojar luz sobre la relación que observa entre el uso de WhatsApp en el aula y la cohesión del grupo:

(113)

- Yamal:** 1d group was a lot more sociable because we were not allowed to use WhatsApp with Begoña ||| but Begoña is still very funny | but:: **because we weren't allowed to use WhatsApp with Begoña** | we:: | **as a group** | **didn't get as close** with everyone in the group ||| like in your class | ehm:: **just because Begoña wouldn't let us using WhatsApp in class** | **we were not all as a group as cohesive as in 1d class** ||| I think **the professor has definitely influence** |||
- Tarik:** I would say yes |||

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 51'38''*

Yamal compara dos grupos: el 1d (el curso intensivo de verano) y su grupo actual (con la profesora Begoña). Mientras que en el grupo 1d

el uso de WhatsApp en el aula estaba permitido, en la clase de la profesora Begoña no lo está. De acuerdo con Yamal, el hecho de que la profesora Begoña no les dejase utilizar el móvil en clase tuvo una implicación directa en la cohesión del grupo. Como se observa en el fragmento expuesto, Yamal insiste en la relación «causa-efecto» entre el uso de WhatsApp en el aula y la cohesión del grupo, y llega a verbalizarla en dos ocasiones:

- «because we weren't allowed to use WhatsApp with Begoña | we:: | as a group | didn't get as close»
- «just because Begoña wouldn't let us using WhatsApp in class | we were not all as a group as cohesive as in 1d class»

Yamal cierra su intervención en el *focus group* afirmando que el profesor es influyente: «I think the professor has definitely influence», y Tarik indica que está de acuerdo.

Como explica Yamal en la primera entrevista, la profesora Begoña, a pesar de que es muy divertida («Begoña is still very funny»), requisaba los móviles («she'd like look at us and say "Yamal, give me your phone" ||| she'd take my phone and put it in the front, you know?»). Por tanto, las normas de clase -que vienen gestionadas por el profesor, y que, como señala Yamal, varían entre los profesores del mismo departamento- pueden favorecer (o no) un ambiente en el que los alumnos utilicen WhatsApp en el aula. Esto, a su vez, puede redundar en un ambiente de aula más distendido o menos:

(114)

**Yamal:** [Begoña] would like look at us and say «Yamal | give me your phone» ||| she'd take my phone and put it in the front | you know? | so we didn't get that in-class | because we used to joke around with Begoña a lot || it was great || she's awesome ||| but we wouldn't be able to have that WhatsApp communication | joking about what happened in class or:: something in the WhatsApp group ||| **so because that wasn't there | I don't think the group in Begoña's class connected as well** |||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 11'34"-12'06"*

Tal y como se puede observar, en la primera entrevista Yamal incide en que Begoña (que, además de ser su profesora, es una de las compañeras de trabajo de la investigadora) es «great» y «awesome», y sí indica que en clase bromeaban «we used to joke around with Begoña a lot»; sin embargo, y a pesar de estas salvedades, Yamal insiste en la relación «causa-efecto» que previamente había expuesto en el focus group:

- «because [WhatsApp] wasn't there | I don't think the group in Begoña's class connected as well»

Durante esta la entrevista, contrastamos con Yamal lo que hemos entendido, y él da su visto bueno («correct»). Sin añadir nada más, Yamal parece que intuye que la investigadora no está conforme con sus reflexiones: «I know | doesn't sound like it», dice, mostrándose empático. Y aun así, se mantiene firme en sus creencias: por un lado, explica que esto es lo que ha aprendido «from it» (entendemos que se refiere a su experiencia); y, por otro lado, afirma que es verdad porque otras personas comparten su percepción («I think it's true | because other people have the same feeling |||»).

(115)

- INV:** okay | so the fact that I:: I didn't have any problems with the fact that you guys used the [phones::
- Yamal:** yeah
- INV:** during class]
- Yamal:** mhm
- INV:** resulted in a more cohesive group:?:
- Yamal:** I think so |||
- INV:** because you could interact during the class ||
- Yamal:** correct ||| **I know | doesn't sound like it | but that's what I've learned from it | and I think it's true |because other people have the same feeling |||**

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 12'06"-12'54"*

Yamal se muestra comprensivo con las normas de clase de la profesora Begoña, y explica que cuando llegaban a la clase de español (por la tarde, después de las clases del MBA) él y sus



compañeros estaban muy cansados. En consecuencia, prestaban poca atención y, según Yamal, la única opción que tenía la profesora Begoña para captar su atención era requisarles los móviles: «so the only way for her to get our attention was to be like “give me your phone”». Aunque de esta reflexión se desprende que Yamal entiende que el móvil puede ser un elemento distractor (Ali, Papakie, McDevitt, 2012), también expone que hay que considerar el coste-beneficio del uso de WhatsApp en clase: si no se permite el uso de WhatsApp, se aprende («we learned because the WhatsApp wasn't there»); sin embargo, al no permitir el uso de WhatsApp, el grupo «didn't grow close together»:

(116)

- Yamal:** [...] now | Begoña:: | total:: | **I completely understand why Begoña didn't let us:: because we'd be so tired!** | she'd be talking and we'd be WhatsApping | and that's kind of pointless for us to be there || **so the only way for her to get our attention was to be like «give me your phone»** || so:: **it's kind of a give and take** | you know? ehm:: **we learned because the WhatsApp wasn't there** | **but we didn't grow close together because:: the WhatsApp:: wasn't there** || yeah |||
- INV:** ehm:: does this mean that if I had not allowed the WhatsApp you would've learned more?
- Yamal:** I think we learned ||| I think it was kind of impossible in that:: that situation [the first two weeks] ||| it's kind of impossible ||| plus | we were **more scared about the exam** back then:: than now | ehm:: ehm:: and so | we were actually like «oh | my God | we have to pass | we have to pass | we have to pass::» and so we were going there to learn | we had to ||| we didn't want to fail! |

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 13'23"-13'54"*

A raíz de la reflexión de Yamal, nos preguntamos si, en el caso de no haber permitido el uso de WhatsApp en el aula, los estudiantes creen que habrían aprendido más. Yamal, no obstante, enseguida responde que cree que sí aprendieron (a pesar de poder disponer de WhatsApp en clase).

	WhatsApp	Miedo	Aprendizaje	Cohesión
Curso intensivo (1d)	+	+	+	+
Curso actual (profesora Begoña)	-	-	+	-

*Tabla 8. Contraste entre el curso intensivo de español y el curso actual.*

En la tabla 8 se recogen, de forma muy sintetizada, las creencias de Yamal con respecto al uso de WhatsApp en el aula: por un lado, en el curso intensivo (1d) el uso de WhatsApp en clase redundó en un grupo cohesionado y unido. Asimismo, el «miedo» al examen favoreció que se diera el aprendizaje en el aula. Por otro lado, en el curso actual de español (a cargo de la profesora Begoña), la actitud de los estudiantes hacia el examen ha cambiado, y ya no les da miedo. En este contexto, WhatsApp se revela como un elemento distractor que es contraproducente para el aprendizaje en el aula. Por este motivo, Yamal se muestra comprensivo con la decisión de la profesora Begoña con respecto a no permitir el uso de WhatsApp en el aula. No obstante, esta decisión tiene un impacto en la cohesión del grupo, que queda menos unido.

#### **5.2.3.3.2. Elementos gestionados por los alumnos (- profesor, + alumnos).**

El principal elemento mediador gestionado por los alumnos que emerge de los datos de Yamal es el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d. Con respecto a este grupo, analizamos el lenguaje que emplean Yamal y sus compañeros (desde la perspectiva de Yamal).

En este caso, desarrollaremos tres puntos con respecto a WhatsApp como elemento mediador:

1. *El lenguaje en WhatsApp*
2. *Humor*
3. *Función rompehielo*
4. *Aprendizaje de ELE en WhatsApp*

## 1. El lenguaje en WhatsApp

Tal y como habíamos hecho con Aakash y Julie, también a Yamal le preguntamos, en la segunda entrevista, por el lenguaje que emplean en WhatsApp. Él, con una copia de la conversación imprimida en mano, la revisa atentamente y enseguida contesta que es «casual» y «friendly»:

(117)

- INV:** okay | so the first thing I would like to know is how would you describe the language you guys use in this particular WhatsApp group?
- Yamal:** casual
- INV:** mhm
- Yamal:** friendly | casual |||
- INV:** okay | can you give me an example?
- Yamal:** [ehm::
- INV:** of it being casual] |||
- Yamal:** I don't know but «**shit** | **waiting next to the South Campus**»

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 01'57"- 02'18"*

A continuación, presentamos el fragmento de la conversación que cita Yamal a modo de ejemplo para ilustrar lo que él entiende por lenguaje «casual» y «friendly»:

8/28/15, 18:21:57: Ingrid: Chris- I have your notebook

8/28/15, 18:22:05: Ingrid: You left it behind!

8/28/15, 18:24:50: Christopher: **Shit**

8/28/15, 18:25:11: Christopher: **Waiting next to the south campus**

8/28/15, 18:25:24: Christopher: Are you walking by?

*Conversación de WhatsApp, BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

Cabe señalar que, a diferencia de lo que observan Julie y Aakash al reflexionar sobre el lenguaje de WhatsApp (§5.2.1.3.2; §5.2.2.3.1), Yamal no cree que este evolucione a lo largo de la conversación.

También observamos que, a pesar de que al hablar sobre el lenguaje del grupo de WhatsApp Yamal no hace ninguna referencia al español, durante el *focus group* sí abordó este aspecto:

(118)

**INV:** in the questionnaire | when I asked you what are the words that you used or the words that you used were::? some of you answered «okay | the words we used were:: *hola* | *gracias* | *por favor* | *chicos*:: and I was wondering why would you use these words but not others?

**Tarik:** maybe because these were the first ones that [we::

**Julie:** mhm

**Yamal:** yes]

**Tarik:** that we like:: so::

**Yaad:** and the

**Yamal:** we knew what they meant ||| also | you sound like «**oooohhhh! fancy::!**»

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 30'46" - 31'05"*

En el *focus group*, Yamal indica que en la conversación BSP Chicos 1d utilizaban palabras en español que sabían qué significaban y que sonaban «fancy». Al respecto cabe señalar que, por un lado, y como veremos más adelante, Yamal es uno de los participantes que introduce en el grupo de WhatsApp palabras que sus compañeros no sabían qué significaban; y, por otro lado, el hecho de que considere que el uso del español es «fancy» nos recuerda a las reflexiones de Aakash (§5.2.1).

## 2. Humor

Para analizar una de las intervenciones de Yamal en WhatsApp, retomamos el fragmento analizado previamente con Aakash. Sin embargo, en esta ocasión nos aproximamos a este intercambio a través de las creencias de Yamal.

9/2/15, 16:00:20: Yamal: In the test, if stuck, keep saying, “no te oigo, puedes hablar más 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, 16:27:37: Aakash: Que es una pregunta muy interesante, pero es difícil para no explicar. Debemos ebber cerveza en lugar

### *Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

Cuando leímos la conversación de WhatsApp, nos resultó interesante que, a los pocos días de haber empezado el curso intensivo de español, unos estudiantes de A1.1. del MCER estuvieran haciendo frases tan completas en WhatsApp. A fin de indagar en este tema, con el cuestionario (§Anejo IV) nos propusimos explorar qué tipo de palabras ellos (creían que) utilizaban en WhatsApp. En el cuestionario (§Anejo IV, parte II, pregunta 27) se abordaba esta cuestión a través de una pregunta abierta para tratar de no condicionar las respuestas de los participantes. Como hemos expuesto previamente (§5.1.), obtuvimos respuestas variadas. Tomamos nota de las palabras y expresiones en español que habían identificado los participantes («hola, gracias, por favor, chicos») y, mediante la triangulación de datos, constatamos que sus creencias coincidían con las palabras y expresiones que se podían observar en la conversación objeto de estudio.

En la primera entrevista, profundizamos con Yamal en el uso en WhatsApp de palabras en español: si bien en el *focus group* los participantes habían explicado que empleaban términos que conocían («we knew what they meant»), en el cuestionario indicaron que en la conversación de WhatsApp habían utilizado Google Translate y otras herramientas (diccionarios).

23. Do you check any dictionaries or other resources (Google translator, etc.) when you use Spanish on WhatsApp?

Yes

No

Not sure

24. If you answered "yes" to the previous question, please mention which of them you use:

Google Translate

*Cuestionario de Yamal, mayo 2016.* «Do you check any dictionaries or other resources (Google translator, etc.) when you use Spanish on WhatsApp?» «If you answered "yes" to the previous question, please mention which of them you use». (§Anejo IV, parte II, preguntas 23 y 24).

Esta contradicción se revelaba como uno de los *rich points* de la investigación (Agar, 1996). Por este motivo, nos aproximamos a los datos desde las creencias de Yamal:

(119)

**INV:** I had understood | and correct me if I am wrong | that the words you guys were using in the BSP WhatsApp group were words that were shared and that you knew that everyone would understand |||

**Yamal:** mhm

**INV:** so:: if you're using Google Translate because it's something that you cannot say | how can the rest of the class understand it? so:: how does it work?

**Yamal:** so:: in like:: in the oral exam | I said «if anyone stuck::»

**INV:** yes

**Yamal:** you say:: something:: I can't remember like:: «perdona | yo no escucho» | yeah | and that | I think | at that point **everyone would have Google Translated it** | and seen what it meant and laughed | because:: that's it ||| it was the whole:: | **the whole point of that was to make everyone laugh** |||

**INV:** so:: it was to make everyone laugh:: but:: in order for them to laugh | they had to look it up on Google Translate?

**Yamal:** hundred percent.

**INV:** so:: so you wanted them to look it up on Google Translate |||

**Yamal:** yeah |||

**INV:** why?

**Yamal:** just:: because:: **it's just a joke** || look | if I screw in the oral exam | I will learn how to say:: okay | I

can't hear you | I'm sorry:: «puede repiter [sic], por favor?» you know? and:: er:: just as:: just as a joke | **at that time we were very close** | so we were fine  
|||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 02'28"-03'22"*

Tal y como explica Yamal, su intervención en español en la conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d es una broma y requería de la cooperación de sus compañeros, quienes tenían que consultar Google Translate para poder comprender lo que había escrito en el grupo de WhatsApp (afirma, «hundred percent», que los compañeros lo tuvieron que buscar en Google Translate).

Tanto Aakash como Julie comentan el fragmento en el que Yamal propone la estrategia de evitación en clave de humor para el examen («in the test, if stuck, keep saying 'no te oigo'») y ambos coinciden en que utilizaron Google Translate para entender lo que Yamal había escrito. De este modo, se confirma que el comportamiento de Aakash y de Julie se ajusta a lo que Yamal esperaba de ellos:

(120)

**Aakash:** [...] for sure | this one I Google Translated [referring to Yamal's sentence] ||| that there's no way he knew! «nunca pensé en ello» | **no way** |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 35'15"*

(121)

**Julie:** [...] and people started like:: Yamal and Aakash started using Spanish conversations and like:: tipping people what to do in the test «if you are stuck» ((*laughs*)) ||| like:: 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"*

Una vez descrito el objetivo de Yamal (hacer reír a sus compañeros) y, asimismo, tras haber documentado el comportamiento que

esperaba por parte de sus compañeros (consultar en Google Translate lo que él había escrito en WhatsApp), exploramos con Yamal por qué este comentario puede resultar gracioso:

(122)

- INV: and what makes you think this is funny?  
Yamal: it's **just:: ridiculous** | you know? ((*laughs*)) see? if you're stuck you keep repeating:: ((*laughs*)) | you know? just repeating the same thing:: it's just:: ehm:: **imagine if you said:: ehm:: you said something in English** | ehm:: and I had no idea:: and I said «I'm sorry | could you please repeat that?» you said it again | and «I'm sorry | could you please repeat that?» and you keep saying it | and keep replying, ehm:: ehm:: **it's just very ridiculous** ||| **it would:: it would never happen** ||| like | none of us would keep saying it |||  
INV: of course | but what makes it ridiculous is the strategy per se |||  
Yamal: yes  
INV: the fact of repeating ||| so:: do you think this sentence would have been less funny in English?  
Yamal: ehm:: yeah | probably |||  
INV: why?  
Yamal: because:: we wouldn't say it in English | we wouldn't be allowed to:: | **it's too easy to say it in English** ||  
INV: oh | okay ||  
Yamal: so you wanna:: you know? **complicate it a little bit** | just [to::  
INV: why] would you want to complicate it?  
Yamal: because we're in Spanish | **we're trying to learn Spanish**:: and so:: that's why ||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 03'40"-04'28"*

De acuerdo con Yamal, este comentario resulta gracioso por lo ridículo que es: Yamal utiliza un elemento mediador (una situación hipotética) para explicar, en el plano de investigación, lo ridícula que le parece esa estrategia de evitación que él mismo había propuesto en el plano experiencial: «imagine if you said:: ehm:: you said something in English | ehm:: and I had no idea». Si en ese caso él me pidiera, una y otra vez, que repitiera lo que he dicho, se produciría una situación absurda («ridiculous»).



Ya que la situación hipotética que describe Yamal -a modo de elemento mediador- es en inglés («imagine if you said:: ehm:: you said something in English | »), le preguntamos por qué, en cambio, en WhatsApp escribe en español. Según él, hay dos motivos por los que escribe en español: el primero, porque es «too easy to say it in English», y él prefiere «complicate it a little bit»; y el segundo, haciendo un guiño al objetivo que comparte con los demás compañeros del curso intensivo, porque «we're trying to learn Spanish».

Del discurso de Yamal se desprende que WhatsApp funciona como elemento mediador entre el individuo y el grupo. En tanto que elemento mediador, WhatsApp también ofrece *affordances* (van Lier, 2004) para que los participantes del grupo bromeen e intercambien anécdotas e historias de clase. Desde esta perspectiva, el humor ( desempeña un papel clave.

De la reflexión de Yamal en el *focus group* se desprende que él considera que el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d es «a jokey chat» porque los participantes más activos de este grupo son personas a las que les gusta bromear («all of us like to joke»):

(123)

- Yamal:** I think the thing about that ehm:: because I think of some other groups we're in:: **the people who ch:: who are very:: active:: really significantly determine how that chat is going to be** || so if the people who are:: really active are funny and joke a lot | that chat turns out to be joke and everything ||| but if the people who are the most active like:: they might be cool | but they don't joke a lot | it's a boring chat ||| so:: like:: or it's just a static chat ||| like the energy-club chat | you know? it's not a funny chat ||| it's all serious stuff |||  
[...]
- Yamal:** so let's say:: yeah | like if you've seen:: **Aakash** | maybe:: **Tarik** | **Chris**:: ehm:: **myself**:: ehm:: **all of us like to joke** | you know?
- Tarik:** mhm ((*nodding*))

**Yamal:** and so because we joke a lot | we speak a lot | with a lot of people | ehm::  
**INV:** [you determine that the chat::  
**Yamal:** **that chat turns up] becoming a jokey chat** ||| but like if the people don't joke around a lot, and are pretty like serious and:: || which is good | too ||| then the chat doesn't end up being a jokey chat ||| because you put a joke and everyone's like:: ((*makes a face*))

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 45'33"- 46'55"*

A pesar de que Yamal se refiere a Aakash, a Tarik, a Chris y a sí mismo como bromistas y muy habladores, entendemos que para Yamal «hablador» está relacionado con el número de intervenciones, y no con el capital verbal: tanto Aakash como Tarik, Chris y Yamal acumulan más de 22 intervenciones. Sin embargo, y a pesar de computar también 22 intervenciones, el capital verbal de Ingrid es superior al de todos ellos (337 palabras).

Por otro lado, en el cuestionario Yamal se identifica a sí mismo como participante, y no cree que ninguno de sus compañeros tenga un rol específico dentro del grupo de WhatsApp:

8. What is your role in your BSP WhatsApp group?

PARTICIPANT

---

9. Do you think any of your classmates has a specific role in the BSP WhatsApp group?

Yes  No  Not sure

*Cuestionario de Yamal, mayo 2016 (§Anejo IV)*

Por tanto, y a pesar de que en el *focus group* Yamal verbaliza que es consciente de cómo pueden determinar sus intervenciones la conversación del grupo de WhatsApp, él no se considera diferente al resto de sus compañeros desde el punto de vista del rol que desempeña.

Como se desprende de la intervención de Yamal en el *focus group*, él es consciente de que no todos los miembros del grupo-clase son igual de extravertidos, y también sabe que a algunos de sus

compañeros les cuesta más empezar a hablar en clase. En este escenario, Yamal cree que WhatsApp facilita la conversación.

De acuerdo con el fragmento que exponemos a continuación, Yamal opone las personas «vocal» a las «quiet»; esto es, aquellas que «hablan en clase» a las «calladas». Asimismo, observamos que, según Yamal, entre los estudiantes del MBA predominan las personas Tipo A<sup>62</sup>. Antes de profundizar en los rasgos en los que él observa comportamientos propios de las personas Tipo A, nos proponemos entender a qué se refiere él cuando habla de «Tipo A»:

(124)

**INV:** right | you've mentioned twice:: you've mentioned me:: you've mentioned twice Type A | how would you define Type A?

**Yamal:** the MBA ((*laughs*))

**INV:** okay

**Yamal:** I mean | high:: heavy confidence | very like career dominated | or personality domination | and I think that's our:: that's the Type A personality ||| but there's different kind of Type As | obviously |||

**INV:** but the one you're referring to is this one?

**Yamal:** mhm [...] WhatsApp just helps when it's bigger group and this:: usually probably:: then **the MBA is a very Type A personality** | so:: there's more people who are vocal | but in general:: or in general classes | like in language classes | it's gonna be **more:: people who are quiet** than who are:: ehm:: vocal | in general | I think |||

---

<sup>62</sup> Friedman y Rosenman (1959), ambos cardiólogos, describen los patrones comportamentales Tipo A (TABP) y Tipo B que, si bien parecen dos categorías, es más apropiado considerarlas como un continuo. En este continuo, los individuos Tipo A y Tipo B se situarían en los extremos. El hallazgo de Friedman y Rosenman (1959) procede de una observación fortuita: al cabo de poco tiempo de haber instalado nuevos asientos en las salas de espera de su consulta, habían tenido que retapizarlos por lo mucho que se habían desgastado. El tapicero reparó en que los pacientes de estos cardiólogos tenían un comportamiento distinto al de los pacientes de otras consultas médicas. Cinco años más tarde, y a partir de esa observación, Friedman y Rosenman (1959) establecen una relación entre la gestión del estrés y las cardiopatías, y confrontan las personalidades más pacientes y relajadas (Tipo B) con las más competitivas e impacientes (Tipo A). Howard, Cunningham y Rechnitzer (1977), a su vez, estudian a diferentes directivos y observan patrones de trabajo asociados al comportamiento de Tipo A (en su investigación, el 61% de los directivos son Tipo A).

**INV:** in language classes |||  
**Yamal:** in life | I think |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 31'50"-34'50"*

Si bien Yamal considera que las personalidades Tipo A son más dadas a hablar (no solo en clase, sino en general), también explica que algunos estudiantes del MBA son tímidos y que hablan menos. Así, según Yamal, en un grupo suele haber dos o tres personas que son «loud», mientras que la mayoría es «quieter». También entre los estudiantes de MBA es así, a pesar de que entre los MBA hay más personas Tipo A y, en su opinión, esto va vinculado a ser más hablador.

(125)

**Yamal:** in big groups it's always:: it'll always be like these two or three people or:: I mean | you look at your group of friends | I am sure you can tell me right now the people who are the loudest |||

**INV:** mhm |||

**Yamal:** immediately:: and still other friends there ||| there's probably **more friends who are quieter than those couple of friends who are loud** |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 32'17"-32'48"*

Del discurso de Yamal se desprende que entiende WhatsApp como un elemento mediador que proporciona *affordances* en términos de participación e interacción a aquellos estudiantes menos habladores («quiet»). Nos interesa profundizar en su visión de WhatsApp como elemento mediador, aunque cuando le formulamos una pregunta al respecto hace una «metarreflexión» -en tono humorístico-: «so this is like psychology!». Tras haber hecho esta broma, Yamal recupera el tono serio y reflexivo de la entrevista y explica por qué cree que a aquellas personas a las que les cuesta hablar en clase les puede resultar útil WhatsApp:

(126)

**INV:** why do you think that these people who are less:: loud | as you mentioned | find this opportunity on WhatsApp?

- Yamal:** **so this is like psychology!** ((*laughs*)) I think it's more that **you don't need to look at other people's expressions** |||
- INV:** mhm
- Yamal:** I think that makes people self-conscious | no? ||| because people how they say it: **people are judging them** | all that: ehm asking them people don't care | I'll say whatever I want to say: in a polite | appropriate manner | **but I am not going to be shy:: I think Aakash isn't gonna be shy | Christopher isn't gonna be shy::** ehmm:: this is just personality based |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 32'55-33'39"*

En este fragmento Yamal confronta el comportamiento de la gente que se siente juzgada y observada al participar en clase con aquellas otras personas que, como él, Aakash o Christopher, no son tímidas y que pueden decir lo que quieren decir («I'll say whatever I want to say»). Merecen una especial atención las creencias de Yamal con respecto a Aakash: «Aakash isn't gonna be shy». Aakash, sin embargo, precisamente se define a sí mismo como «a little shy». Pese a esta diferencia con respecto a cómo ve Yamal a Aakash y cómo se ve Aakash a sí mismo (autoconcepto), ambos coinciden en que WhatsApp, como elemento mediador -entre el individuo y el grupo-, ofrece oportunidades de interacción (*affordances*, van Lier, 2004) para los tímidos y, en esta misma línea, ambos coinciden en que el hecho de no ver al interlocutor ayuda a la interacción. Como dice Yamal, «you don't need to look at other people's expressions».

En una línea muy similar, Yamal también explica que el hecho de que los estudiantes estén conectados a través del grupo de WhatsApp facilita la conversación: al salir de copas con los estudiantes que cursan los niveles más altos de español (el ocho o el nueve), ha observado que esos compañeros son más tímidos al hablar en español. Y esto Yamal lo atribuye a dos motivos: por un lado, a que sienten la presión de tener que hablar «grammatically correct» (algo que, según dice, para él no es importante: «I speak and I don't care if it's wrong»); y, por otro lado, a que cuando el

grupo es «cohesive | relaxed | fun» y los compañeros interactúan en WhatsApp se sienten más cómodos conversando (en español o «whatever they are talking about in that situation»).

(127)

**Yamal:** [...] there've been many times where I've seen level eight or nine people who:: come with us will be out drinking | and they will be more shy talking Spanish than me | and I speak | and **I don't care if it's wrong** | but they'll be more shy because they have to be grammatically correct ||| but for me is just:: I'll speak || I think that's a thing ||| so when you have more cohesive | relaxed | fun group | **everyone is connected through WhatsApp** | they know kind of their personality | **they're more comfortable in talking in Spanish:: or whatever they are talking about in that situation** |||

*Segunda entrevista, 3 de abril de 2017, 17'18''*

En esta reflexión vemos a un Yamal que no está preocupado por cometer errores, lo que va en la misma línea que lo que había expresado en el cuestionario meses antes:

22. When you use Spanish on WhatsApp, are you concerned about making mistakes (spelling, grammar, etc.)? Circle or underline your answer.

Very concerned	Moderately concerned	Slightly concerned	<u>Not concerned at all</u>
----------------	----------------------	--------------------	-----------------------------

*Cuestionario de Yamal, mayo 2016.* «When you use Spanish on WhatsApp, are you concerned about making mistakes (spelling, grammar, etc.)? Circle or underline your answer. (§Anejo IV, parte II, pregunta 22).

Así, Yamal cree que WhatsApp facilita (media) la relación entre los miembros del grupo, y esta relación favorece que se sientan más cómodos hablando entre ellos en español (lengua meta).

### 3. Función rompehielo

Tal y como hemos anticipado, al analizar las creencias de Yamal el humor se revela como uno de los elementos más relevantes.

Observamos comportamientos suyos en clave de humor tanto en el *focus group* como en las entrevistas y en la conversación de WhatsApp. Como veremos a continuación, para Yamal el humor es importante, puesto que le permite determinar su compatibilidad con otras personas; a su vez, Yamal ve en las bromas una «válvula de escape» que permite atenuar la tensión del ambiente.

Para Yamal, el humor es un elemento que media entre los miembros del grupo y que es determinante en su afinidad. Por tanto, el humor es una característica de especial relevancia en términos de atracción interpersonal (Forsyth, 1990). A fin de profundizar en este concepto con Yamal, en la segunda entrevista le preguntamos si cree que las bromas pueden ayudarle a hablar con sus compañeros durante las pausas (es decir, si pueden funcionar como elementos mediadores) y asiente. A la luz de estos datos nos planteamos que, quizás, para Yamal las bromas son un «rompehielo», en una línea similar a la función «rompehielo» que Aakash atribuye a WhatsApp. Sin embargo, a medida que avanza la entrevista vemos que las bromas no tienen la función de «romper el hielo» (es decir, facilitar un primer contacto): las bromas son importantes, pero no porque rompan el hielo, sino porque le permiten a Yamal determinar su compatibilidad (afinidad) con otras personas. De esta manera, entendemos que, a través del tipo de bromas que Yamal intercambia con otros compañeros, puede calibrar su compatibilidad. De acuerdo con Ziv (2009: 15) «humor is one of the most important means of checking mutual suitability, and mutual attraction is very often based upon it». De hecho, Yamal cree que, más allá de la afinidad entre amigos, también en un entorno romántico (en contexto de flirteo), el éxito de una cita se puede determinar en función de las bromas que se desarrollan durante los primeros minutos («if there's not like a funny moment within these first:: like two-three exchanges | it's like:: done»). Esta reflexión va en línea con Ziv (2009: 12), que sostiene que el humor puede ser «a key for opening up interpersonal relationships»:

(128)

- INV:** you think [jokes] could help you also ehm:: talk to your classmates during the break?
- Yamal:** mhm ((*nodding*))
- INV:** the fact that you were joking and then you could maybe comment a joke during the break::
- Yamal:** because **then I can get along with this person** | because I'm joking with this person | you know? and then:: I can make friends ||| I mean | think about it like in:: ehm:: real life situation || like in a bar ||| okay ||| if you:: are in a bar | and a guy is after a girl | okay?
- INV:** mhm
- Yamal:** says a few things | for me | in my view | **if there's not like a funny moment within these first:: like:: two-three exchanges | it's like:: done** || you know? they're gonna have one drink and then leave ||| unless it's very formal | you know? | drinking wine | you know? | you may have a very different kind of:: conversation || if it's a casual bar | you gotta:: you know? | break the ice and like:: relax || same kind of things with just friends | I think you need to:: **break that ice with:: friends** | and then you guys will be even more casual | then you:: tend to talk more about things | so::

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 16'08-16'44"*

Al pedirle a Yamal un ejemplo de cómo WhatsApp puede ayudarle a romper el hielo, recupera la conversación (imprimida), que tiene entre la mano, y hace referencia a un comentario gracioso de Aakash. Así, Yamal explica que a través de la broma que Aakash hace en WhatsApp, él interpreta que Aakash es un chico gracioso. Si más tarde se presta la ocasión, en persona, puede acercarse a él y decirle «hey | that was a funny joke you said». En consecuencia, entendemos que las bromas pueden ayudar a Yamal a determinar su afinidad con otra persona, mientras que WhatsApp puede ayudarle a «romper el hielo» y le facilita la interacción cara a cara.

(129)

- INV:** and how do you think WhatsApp can help you break the ice || if it can?



- Yamal:** I think with those phrases and that people can see that you are [casual]:
- INV:** can you] give me an example?
- Yamal:** ((*reading the WhatsApp conversation*)) [...] like I can read Aakash's thing | then I can say «lol | **that's a funny thing** | **Aakash's a funny guy:**» | and **then if I bring it up later** || «hey | that was a funny joke you said» **then it's kind of breaking the ice** | it's part in all conversations |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 28'07"- 28'22"*

Como se puede observar, las creencias de Yamal con respecto a WhatsApp son similares a las de Aakash, que, como hemos comentado previamente (§5.3.1.3.2), también emplea la expresión «to break the ice» para referirse a WhatsApp:

(130)

- Aakash:** so Chris was on the first and Mike was behind him whenever Mike came || er:: so **they were far** | right? || and yeah | okay BSP is twenty-five people || twenty | twenty five **in a new environment** | so **lots of meeting** | **but you don't always meet everyone immediately** (xxx) **just in class** || so | for example | you make a connection with one or two people who you haven't spoken:: || **not a connection** | **but you've just had some sort of chat** || you haven't spoken to them properly outside | but then **you've sort of broken the ice a little bit** | and then **you can talk to them:** | like the next day:: at lunch | or in class or whatever |||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 16'52"*

Así, tanto para Aakash como para Yamal WhatsApp puede funcionar como elemento mediador que, en el plano experiencial (digital), ofrece *affordances* para la interacción (Rubio y Perlado, 2015); y, tras una primera conexión -una vez ya se ha roto el hielo-, puede resultar más sencillo desarrollar una interacción cara a cara.

A través del concepto «break the ice», Yamal insiste en la importancia de las bromas en las relaciones interpersonales. Este concepto («break the ice») aparece fugazmente en la primera entrevista, y profundizamos en él durante la segunda:

(131)

- Yamal:** like in a bar || okay ||| if you:: are in a bar | and a  
guy is after a girl | [okay?
- INV:** mhm
- Yamal:** says] a few things | for me | in my view | if there's  
not like a funny moment within these first:: like::  
two | three exchanges | it's like:: done | you know?  
they're gonna have one drink and then leave |  
unless it's very formal, you know | drinking wine |  
you know? you may have a very different kind of:  
conversation ||| if it's a casual bar | you gotta:: you  
know? **break the ice and like:: relax** || same kind  
of things with just friends | I think you need to:  
**break that ice with:: friends | and then you guys  
will be even more casual** | then you:: tend to talk  
more about things | so::

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 16'24-16'44"*

En la segunda entrevista en profundidad, abordamos de nuevo este concepto («break the ice»), a través de la técnica del *stimulated recall*: tras haber visto el fragmento de la primera entrevista en el que Yamal habla sobre la importancia de romper el hielo, y le pedimos que lo explique con otras palabras. Yamal opta por explicar qué significa para él «break the ice» a través de un ejemplo, que funciona como un elemento mediador:

(132)

- Yamal:** ehm:: if I was always very serious with you |  
always very:: | no? «hi Maria | how are you? | yes |  
adiós» | you know? then it'd be a very serious  
conversation every time I saw you like «hello |  
hello» | I walk through | and if:: one day we joked  
about something | then I think it would stop being  
as serious ||| I think that's basically it ||| **and you  
need to break through that seriousness to get to  
a more casual encounter | which is more amable  
for both sides || I think both sides would prefer**

**in general more casual | relaxed | fun conversation** |||

**INV:** so the purpose of breaking the ice is to change into a more casual conversation?

**Yamal:** **more casual | more honest:: more | at the same:: real conversation** |||

**INV:** okay | so you're saying jokes get you closer?

**Yamal:** me

**INV:** get you closer | yes | yes ||

**Yamal:** yes |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 26'26"-27'25"*

De acuerdo con Yamal, las bromas le aproximan a sus compañeros: una vez roto el hielo, la relación entre ellos es menos seria; más informal. Y, tal y como él explica, cree que las dos partes implicadas (esto es, los dos compañeros), preferirán una conversación «casual | relaxed | fun»). Así, las bromas, como elemento mediador, constituyen *affordances* que permiten que la relación entre las personas sea menos tensa. Esta afirmación de Yamal nos remite a Ziv (2009: 13): «laughter stems from the rapid passage from tension to its release».

Dentro de las bromas, Yamal establece una distinción entre las «very high-level», que son las que él considera formales, y las «less | less | and less formal». Estas últimas, según Yamal, quedan restringidas a un contexto en el que hay confianza y, a la vez, estas bromas menos formales dan lugar a amistad: «then you become closer friends». Esto va en la línea de la reflexión que hemos analizado previamente, en la que Yamal explicaba que en el caso de las relaciones profesionales (por ejemplo, en un evento de *networking* con compañeros de trabajo) no haría ciertas bromas porque no le parecerían apropiadas y porque probablemente no las apreciarían:

(133)

**INV:** so:: these jokes:: how did they bring you closer?

**Yamal:** because you can only crack:: you crack:: you can crack like **very high-level** | you know? witty or:: **formal kind of jokes** | but **there are jokes which are less | less | and less formal** || and:: | because it

gets less and less formal | **then you become closer friends** || and | ehmm:: | there's some kind of trust | I guess developing in the group:: and so:: once we're outside it was very normal for us to hang out as friends | and have a «café solo» | whatever | while talking |||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 14'25''*

El origen de las bromas, no obstante, no está claro: Yamal no sabe determinar si las bromas empezaron en persona y luego se trasladaron a WhatsApp o si fue al revés, a pesar de que esta segunda opción a Yamal le parece más arriesgada («maybe someone took the risk and cracked a less casual joke on WhatsApp»). En cualquier caso, Yamal insiste en la relación entre las bromas y una mejor clase («and then:: it turned into:: better:: in:: in class»):

(134)

- INV:** so:: | the fact that the jokes:: [evolved::  
**Yamal:** mhm::  
**INV:** helped] you evolve as a group? like more:: closer? like::  
**Yamal:** I think so ||  
**INV:** or:: the fact that you were closer made the jokes more intimate?  
**Yamal:** it's kind of a chicken and egg thing | you know? **I don't know** ((*laughs*)  
**INV:** well:: I mean::  
**Yamal:** I would say:: I don't know || maybe we were cracking jokes and:: I can't remember like who or where it started ||| maybe the:: more:: the less casual jokes started on:: in person | and then it developed on WhatsApp | then yeah:: maybe that is ||| or **maybe someone took the risk and cracked a less casual joke on WhatsApp and then:: it turned into:: better:: in:: in class** |||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 14'57''-15'10''*

#### **4. Aprendizaje de ELE en WhatsApp**

En el cuestionario, Yamal había indicado que creía que WhatsApp podía ayudarle a mejorar su español; concretamente, a través del

aprendizaje de nuevas palabras y de vocabulario coloquial («slang»):

25. Do you think using Spanish on WhatsApp can help you improve your Spanish?

Yes       No       Not sure

26. If you answered "yes" to the previous question, could you specify in what way?

Learn new words + slang

*Cuestionario de Yamal, mayo 2016 (§Anejo IV)*

Yamal considera que cuando él o alguno de sus compañeros escribe en WhatsApp una palabra nueva en la lengua meta pueden aprenderla, lo que nos remite a la importancia del *input* (Krashen, 1982, 1987, 1988; Krashen y Terrell, 1984). No obstante, por otro lado, Yamal hace una afirmación que parece que es más próxima a la *output hypothesis* (Swain, 1985; 1993; 1995): si quieren hacer una broma (en español) y quieren utilizar alguna palabra más complicada (que no conocen), «that'd be exactly when the learning happens». Entendemos que es probable que esto se deba a que para hacer una broma como la de «no te oigo» (§5.1.4.5.2.4) Yamal -y sus compañeros- tienen que recurrir a Google Translate a fin de encontrar aquellas piezas léxicas que les son desconocidas (*gap noticing*; Swain, 1985; 1993; 1995). Al hacerlo, toman conciencia de lo que no saben decir todavía (Swain, 1985; 1993; 1995), y es esta toma de conciencia la que favorece que se produzca el aprendizaje.

(135)

**INV:** well this is very related to my next question | which was if you thought you could learn Spanish on WhatsApp | which was also on the questionnaire | you answered yes | and:: I wanted to make sure if you were only using:: according to the information from the questionnaire | basic words ||| so:: if you were using basic words | how would you be learning?

**Yamal:** it would be:: with things like this |

**INV:** [=even though=::

- Yamal:** it just happens] || I can write something | or Mike writes something | like **I know «mariposa» | for example | because Mike keeps saying that** || and so:: that's why you'd learn it | because everyone would:: other people would:: reply what that is | right? it's funny | you know? I can read it now | and:: that's why || it's just:: it's just something that **we know we can learn from it | but in typical it's just normal conversation | where you'd just use casual Spanish** ||
- INV:** let's see if I understand || so in casual conversation:: | what do you mean by [casual conversation
- Yamal:** =«hola | cómo estás? | todo bien?»=
- INV:** on WhatsApp?]
- Yamal:** yeah || if:: we had to | and:: that's not funny || **but if you want to:: like:: you know? crack a joke | then you'd more complicated** just ehm:: yeah ||
- INV:** to:: **to crack a joke you write something more complicated?**
- Yamal:** yeah | I guess || yes || **that'd be exactly:: when the learning happens** ||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 05'27"- 06'52"*

Con respecto a su intervención en español «no te oigo», Yamal explica que, si bien se trataba de una broma y no buscaba aprender español al escribir esa frase en WhatsApp («as for:: that particular statement:: | ehm:: it was:: | no || it wasn't for learning»), cree que podían aprender:

(136)

- INV:** so:: a part of this is:: like the reason behind it:: to use Spanish:: is also because you wanted to learn and practice Spanish? am I understanding it properly?
- Yamal:** I mean | we were there:: in Business Spanish | we wanted to learn and practice Spanish | ehm:: **as for:: that particular statement:: | ehm:: it was:: | no || it wasn't for learning | it was just:: pure joke** ||
- INV:** okay
- Yamal:** yes | we learned from it | but:: yeah ||
- INV:** ((*silence*)) so **the main purpose was:: as a joke?**

**Yamal:** yeah | as a joke ||| this was a joke |||  
**INV:** even though you could learn from [ it::  
**Yamal:** yes]

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 04:36-05:16*

Cuando en la segunda entrevista preguntamos a Yamal por el aprendizaje de español a través de la interacción en WhatsApp explica que cree que aprenden cuando utilizan Google Translate al escribir sus frases en español. De nuevo, esto puede ir en la línea de la *Output Hypothesis* (Swain, 1985, 1993, 1995), que sostiene que en la producción de *output* el aprendiente toma conciencia de aquello que no sabe expresar:

(137)

**INV:** okay ||| then the second question I would like to know is if you think ehm:: through your interactions or through your classmates' interactions in this particular WhatsApp group | ehm:: you learned or if it helped you learn Spanish?

**Yamal:** I mean | **it 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"*

Sin embargo, Yamal no subestima la importancia de la interacción, y explica que cree que aprenden al hablar con «locals» (nativos):

(138)

**Yamal:** I think that's the main thing || I think it's **by speaking with locals that you learn** |||

**INV:** okay | so you here are not referring to this BSP WhatsApp group | but in general:: [can like::?

**Yamal:** no] ||| I:: know what you're saying | but **I think like:: David was like:: speaking to some:: locals | so he picks something up | and he puts it in there:: then we would learn** || something like that

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 04'20"- 04'31"*

De acuerdo con Yamal, si uno de los participantes del grupo de WhatsApp, a través de la interacción con los nativos «picks something up» y después escribe esa palabra o expresión en WhatsApp, los participantes del grupo BSP Chicos 1d pueden aprenderla. En el ejemplo que describe Yamal, David sería un mediador (facilitador) entre el grupo y la lengua meta. Así, cuando David comparte en WhatsApp (que, a su vez, funciona como elemento mediador entre el individuo y el grupo) lo que ha aprendido, ofrece una *affordance* para que sus compañeros también lo aprendan.

Cabe señalar que David es uno de los participantes que más lenguas habla (cinco; como Aakash). No obstante, también Haruto habla cinco lenguas, a pesar de que prácticamente no interviene en el grupo BSP Chicos 1d. Un caso similar a Haruto es el de Josh, que tiene conocimientos de cuatro lenguas, a pesar de que tampoco observamos que participe en el grupo BSP Chicos 1d en español, ni tampoco parece que actúe como mediador lingüístico.

Mientras Yamal coconstruye junto con la investigadora la constelación semántica, observamos que relaciona las *bromas* con el grupo y el *aprendizaje a través de WhatsApp*. Él, no obstante, indica que no había distribuido la información de la constelación pensando en esto, pero aún así insiste en que es correcto:

(139)

- INV:** okay | so:: jokes are linked to the group | and to learning ||| through WhatsApp?  
**Yamal:** mhm ((*nodding*)) || yeah |||  
**INV:** like:: the fact that it goes through the WhatsApp bubble is okay?  
**Yamal:** **I didn't mean to do that | but yes | it's okay** |||  
**INV:** oh!  
**Yamal:** ((*laughs*)) it just happened | but yes || it's actually correct |||  
**INV:** I mean:: otherwise we can:: take the bubble::  
**Yamal:** nonono  
**INV:** no? | that's fine?  
**Yamal:** that's right |||



- INV:** now:: these jokes do not or should also include you?
- Yamal:** ((*silence*))
- INV:** because in my:: drawing:: you were in the center | like:: WhatsApp | the class::
- Yamal:** yeah | I mean I could if it's:: jokes (xxx) starting around me:: and I just hear it ||| it's still the same thing ||| **I don't need to be:: there | might be someone cracking jokes | and I'll be just listening and I can learn** | I think |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 11'45''- 12'22''*

A partir de esta consideración, Yamal plantea que el aprendizaje puede desencadenarse a través de la exposición al *input* comprensible: «might be someone cracking jokes | and I'll be just listening and I can learn» (Krashen, 1981, 1982), incluso si él no participa de la coconstrucción del significado.

#### **5.2.3.3.3. Elementos mediadores coconstruidos (+ profesor, + alumnos)**

Tal y como hemos explicado en el subapartado anterior (§5.2.3.3.2), según Yamal, el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d funciona como elemento mediador entre el individuo y el grupo. Se trata de un grupo que los estudiantes gestionan de forma independiente al curso de español, y la profesora no participa de él. En el grupo de WhatsApp, los estudiantes hacen bromas que aluden al imaginario común (Wenger, 1998/1999) y a las vivencias de aula.

Además de la importancia que le otorga Yamal al humor desde el punto de vista de la atracción interpersonal (Forsyth, 1990; Newcomb, 1961, 1962, Insko y Schopler, 1972), Yamal señala los múltiples efectos positivos que pueden tener las bromas:

- captan la atención
- relajan
- aportan diversión
- ayudan

(140)

**INV:** do you think jokes are important in a group?

**Yamal:** I think:: ehm:: jokes **catch your attention** | **relaxes everyone** | ehm:: **makes your environment more fun**:: yeah | obviously there's no jokes:: you shouldn't have jokes in all situations | sometimes you need to not joke | but in general | I think **it really aids in the situation** |||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 15'46''*

De estas cuatro efectos que identifica Yamal, entendemos que las funciones de *relajar* y *ayudar* pueden considerarse formas de distensión o de atenuación de la ansiedad. El humor como elemento de distensión en una situación de ansiedad puede ser de particular relevancia en los contextos de aprendizaje de lenguas, puesto que, el aprendizaje de lenguas puede provocar más ansiedad que el de otras asignaturas (Brown, Robson y Rosenkjar, 2001: 364).

Al leer la conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d habíamos advertido que varias de las bromas que allí se observan contienen algunas palabras en español. Por este motivo, quisimos preguntarle a Yamal qué papel juega el español en esas bromas:

(141)

**INV:** and what role does Spanish play in those jokes?

**Yamal:** it was just the situation | I think ||| that ehm:: it was something new for all of us || we were all **amateurs** | **all learning together** ||| so:: is **funny** how everyone was learning and ex:: ehm:: expressing themselves through what they learned || in class |||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 17'13''-17'35''*

Tal y como se observa en el fragmento, Yamal se refiere a él y a sus compañeros del curso intensivo de español como «amateurs» que aprenden juntos. Yamal señala que es «funny» que todos estuviesen aprendiendo y expresándose a través de lo que habían aprendido en clase.

Yamal reconoce que esas bromas que hacen son «our thing»; algo que les es propio. En concreto, en la segunda entrevista -basándonos en la conversación de WhatsApp imprimida- preguntamos a Yamal por diferentes expresiones que observamos en español:

- «jamón»
- «holaaaaa»
- «muuuuyy fáciiiiil»

### «Jamón»

Durante el curso intensivo de español (BSP), la profesora había hablado en clase sobre el jamón. Más allá de presentarlo como uno de los productos más representativos y apreciados de la gastronomía española, la profesora explicó, a título anecdótico y en clave de humor, su función como «instrumento de soborno», y los estudiantes enseguida lo incorporaron al imaginario común (Wenger, 1998/1999).

Al leer la conversación de WhatsApp, reparamos en que hablaban del *jamón* en dos ocasiones. Por este motivo, en la entrevista con Yamal le preguntamos por el significado del *jamón* dentro de la conversación de WhatsApp:

(142)

**INV:** well | now I'd like to speak about specific examples | such as:: «jamón»

**Yamal:** yeah | because you said «every time you want to bribe someone | you give them jamón» ||| so:: ((*laughs*)) **that was our thing** || it was like:: «okay || jamón?» ((*expands hands in act of offering*)) || you know? | as | thank you to let us pass | you know? | the exam ||| so that was:: what the joke was |||

**INV:** okay | and what makes it funny is the fact that::

**Yamal:** so like no one in the rest of the world would think that giving a piece of ham would get you a bribe- would constitute a bribe | it's:: for us it was:: it was:: certainly brand new | and it was hilarious | so:: so:: yeah ||| «jamón?» ((*expands his hands in act of offering*)) you know? like:: ((*laughs*))

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 09'20"-09'38*

A continuación exponemos dos fragmentos de la conversación de WhatsApp en los que los participantes del grupo BSP 1d mencionan el jamón:

9/2/15, 17:44:31: Tarik: mi compañeros, since tomorrow is the last BSP with Maria, do you guys want to get something as a thank you gift?

9/2/15, 17:44:49: Tarik: maybe a thank you card ? other ideas ?

9/2/15, 17:44: 53: Yamal: **jamon**

9/2/15, 17:44:58: Yamal: And thank you card?

9/2/15, 17:45: Tarik: lol i like

*Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

En este primer fragmento, Tarik plantea en el grupo de WhatsApp la posibilidad de dar un regalo a la profesora como muestra de agradecimiento por las clases de español («do you guys want to get something as a thank you gift?»). Yamal interviene segundos después proponiendo un «jamón» y, después, añade -en forma de pregunta- «una tarjeta de agradecimiento». Tarik reacciona a la propuesta de Yamal en clave de humor («lol», del inglés «laugh out loud») y dando su aprobación: «i like».

En el fragmento que mostramos a continuación, David, Yamal y Tarik hablan sobre el examen que acaban de hacer. Tarik, quizás poco satisfecho, plantea que cree que tiene que llevarle un jamón a la examinadora. Mientras que en el fragmento anterior el jamón podía interpretarse como un instrumento de agradecimiento (y no necesariamente de soborno), en este segundo fragmento parece que Tarik recupera el significado cultural que habíamos comentado en clase. Este fragmento, que de nuevo se interpreta en clave de humor, conecta con la intervención de Julie («Quiero ducharme con tu»).

9/4/15, 17:07:54: Yamal: **Muyyyyyyyyyy faciillll**

9/4/15, 17:08:45: David: Hahah **muyy faciill**, how was the exam?

9/4/15, 17:09:12: Yamal: Not bad, I think

9/4/15, 17:24:08: Josh: Better than the oral...I think I need to bring a **jamon** to [Examiner]. Maybe I can figure out where she lives...

9/4/15, 17:30:01: Omid: Thanks Yamal 😊

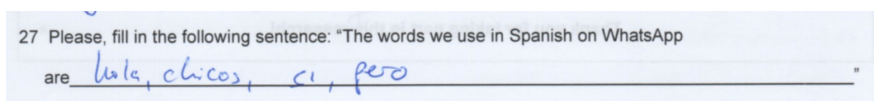
9/4/15, 18:10:48: Ingrid: Or you can bring the **jamon** to school and follow her home (as an alternative . . .)

9/4/15, 18:43:36: Julie: And say “¿quiero ducharme con tu?”  
With an eye wink 😏

*Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

**«Holaaaaa»**

La pregunta 27 del cuestionario invitaba a los participantes a completar una frase: «Please, fill in the following sentence: “The words we use in Spanish on WhatsApp are \_\_\_\_\_”». Algunos participantes contestaron con adjetivos (por ejemplo, «easy», «basic», «random»). Otros, en cambio, presentaron enumeraciones de palabras en español. En total, seis participantes mencionaron «hola» como una de las palabras que escriben en WhatsApp en español:



*Cuestionario de Josh, mayo 2016. «Please, fill in the following sentence: “The words we use in Spanish on WhatsApp are \_\_\_\_\_”» (§Anejo IV, parte II, pregunta 27)*

Tras haber computado la presencia de «hola» en seis de los cuestionarios, consideramos relevante profundizar en el *focus group* en el uso de esta forma de saludo. Como se observa en el siguiente fragmento, según los participantes del segundo *focus group*, lo que hace que «hola» sea gracioso es la forma de decirlo (su entonación):

(143)

- Yamal:** ehm:: also how you say it |||  
**Julie:** yeah!  
**Josh:** yeah:: | how you say it ||| it's like you walk in and you say «hola::!» | you know? that's [funny |||  
**Julie:** yeah] | but it's the accent | yes | [yes::  
**Yamal:** but if] you say «hola» | then it's kind of like:: yeah | no funny |||  
**Tarik:** it's also I:: | I would say the way **we're experimenting with these [words::**  
**INV:** experimenting] such as::?  
**Yamal:** the «hola::!» | «buen día::!»  
(everybody laughs))

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 32'17"- 32'57"*

Además de que la entonación y el acento pueden hacer de «hola» una palabra graciosa, Tarik señala que estaban «experimenting with these words». Esta forma de experimentar nos puede recordar al proceso de internalización (Vygotsky, 1978) y, en concreto, a la situación que del niño que intenta agarrar un objeto lejano (Vygotsky, 1978: 56). Mediante la interacción social (madre- niño), el niño internaliza el signo, y este pasa del plano interpersonal al intrapersonal. En el caso de los estudiantes de español, podemos interpretar como una forma de internalización este deseo de experimentar con las palabras que aprenden.

Recuperando este fragmento del *focus group*, preguntamos a Yamal por la importancia de la entonación:

(144)

- INV:** also | in the focus group you mentioned **the importance of intonation and how you say things** ||| for example | you said «you can say “hola” and it's not funny | but if you say “hola::”»

**Yamal:** [yeah  
**INV:** then] it becomes funny.  
**Yamal:** **good memory!**  
 ((*laughs*))  
**INV:** also I've gone through the focus group several  
 times::  
 ((*laughs*)) so:: in WhatsApp | the intonation is lost  
 ||| so:: how could «hola» be funny?  
**Yamal:** it's not in the WhatsApp group | I don't think so |||  
**unless you write h-o-l-a a a** ((*spelling*)) | then  
 you:: can understand where you're coming from |  
 but just «hola» | no |||  
**INV:** so:: how can you become funny on WhatsApp? if  
 it's not through intonation |  
**Yamal:** ((*laughs*)) ehm:: **I just:: put in:: ridiculous things**  
 | you know? just things that:: ehm:: most people::  
 it's:: it's:: I don't know | ehm:: **I like to crack**  
**jokes a lot** || so I just be myself and:: try to make it  
 in Spanish | and crack jokes and sometimes it's  
 funny | sometimes it's not | but that's like  
 everyone's jokes |||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 07'58"- 08'43"*

Dado que él y sus compañeros del *focus group B* habían acordado que la entonación y el acento son los que hacen que una palabra resulte graciosa, nos cuestionamos cómo una palabra puede ser graciosa en WhatsApp (donde, al tratarse de un medio escrito, la entonación se pierde<sup>63</sup>). Según Yamal, en WhatsApp *hola* solo puede resultar gracioso en el caso de que lo deletreen («unless you write h-o-l-aaa»). Sin embargo, cuando le preguntamos por su comportamiento («how can you become funny on WhatsApp?»), Yamal no hace referencia alguna a *hola*; dice que «I just:: put in:: ridiculous things».

Como se observa en este fragmento, Yamal verbaliza que le gusta mucho hacer bromas («I like to crack jokes a lot») y, de hecho, en este fragmento que exponemos, Yamal encuentra una oportunidad

---

<sup>63</sup> En la conversación BSP Chicos 1d no se utilizan las notas de voz (audios) ni los vídeos, aunque sí se encuentran elementos multimodales como fotografías y *emojis*.

(*affordance*) para hacer una broma dentro de la propia entrevista («good memory!»). Su actitud, pues, es consistente con sus palabras.

### «Muuuuyy fáciilll»

Otra de las expresiones en español que se observan en la conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d es «muuuuyy faciiiiilll» (escrita de diferentes maneras, pero siempre con algún alargamiento). A pesar de que Yamal encuentra en esta exageración y alargamiento un punto en común con «holaaaa», a «muy fácil» Yamal le atribuye un valor sarcástico que no tiene «hola»:

(145)

- INV: then:: «muy fácil»  
Yamal: <muuy::> || so again | I am exaggerating it | right?  
INV: yes  
Yamal: so it's like <muuy:: fácil> | which is <so:: easy> | **which is sarcastic** of being:: yeah | **it's like the <hola::> |||**  
INV: so here you were being sarcastic |||  
Yamal: yes |||  
INV: and this would:: | going back to what we were discussing before on how can «hola» be funny | this could be an example of how to:: more or less:: ehmm:: bring some intonation into WhatsApp through elongating words?  
Yamal: mhm || yes |||  
INV: okay |||  
Yamal: because **it definitely wasn't muy fácil!** ((*laughs*))

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 10'00"-10'33"*

Finalmente, en la conversación de WhatsApp vemos un ejemplo de cómo David usa «muuyy faciilll» en función de vocativo (apelando a su compañero Yamal, que acababa de utilizar esta misma expresión en el grupo de WhatsApp), lo que nos remite a las palabras de Tarik en el segundo focus group: «we were experimenting with the language»



9/4/15, 17:07:54: Yamal: Muyyyyyyyyy faciilll

9/4/15, 17:08:45: David: Hahah **muuy faciill**, how was the exam?

*Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

#### **5.2.3.3.4. Elementos mediadores ajenos al profesor y a los alumnos (-profesor, - alumnos).**

El primero de los elementos que menciona Yamal está relacionado con la densidad del grupo, lo que le lleva a establecer una distinción entre los grupos grandes y los pequeños:

#### **Grupos grandes y pequeños**

En la primera entrevista, Yamal habla de los «supersmall groups» en referencia a los grupos más altos de español (niveles 7, 8 y 9, equivalentes a B1.1 y B1.2 del MCER). En esos niveles, según Yamal, los estudiantes hablan más en clase y los grupos son reducidos. Las creencias de Yamal con respecto al curso de español muestran que Yamal identifica tres factores que están relacionados con el desarrollo de relaciones dentro del grupo-clase: (1) la carga de trabajo, (2) el ambiente relajado, y (3) la densidad del grupo; tres factores que, de acuerdo con Yamal, se dan en los niveles altos (el nivel 7, 8 y 9). Como explica, estos tres factores son importantes y tienen que darse a la vez, puesto que la densidad del grupo de por sí (i.e., un grupo pequeño) no necesariamente facilita el desarrollo de las relaciones si tienen mucha carga de trabajo:

(146)

**Yamal:** unless it's like a **supersmall** group where you're all like relaxed and you feel like:: ||| what I've heard from the seventh | eighth | ninth groups | where:: it's a lot more speaking | in the class | in a small group | and then there's not much time for ehm:: building relationships because you're always:: studying | you're always:: learning |||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 12'17"-13'17"*

Con la salvedad de los grupos de niveles más avanzados (7, 8 y 9, tal y como cita Yamal), en la primera entrevista, Yamal afirma que en los grupos «supersmall» el ambiente es relajado. En la segunda entrevista nos interesa profundizar en cómo entiende y clasifica los tamaños de los grupos). Asimismo, también nos interesa entender a qué se refiere con grupo pequeño («supersmall»), y por qué cree que es importante la cantidad de estudiantes que confluye en un aula.

En la segunda entrevista, a través de la técnica de *stimulated recall* le mostramos un fragmento del vídeo de la primera entrevista en el que menciona los grupos «supersmall» y le pedimos que explique a qué se refería:

(147)

- Yamal:** it's like:: if you're in a small group | and you're like **all next to each other** | so you can learn just by chatting | I think ||
- INV:** what do you mean by «supersmall group»?
- Yamal:** like five:: | four | five people ||  
[...]
- INV:** right | so going back to the summer:: the initial BSP 1d group | how would you [consider::?
- Yamal:** oh | that's a big group] |
- INV:** big group?
- Yamal:** yeah | that's a big group || what was that? twenty five:: | thirty people?
- INV:** twenty two:: | twenty three ||
- Yamal:** yeah |

*Segunda entrevista, 3 de abril de 2017, 16'05"-16'48"*

En esta segunda entrevista, Yamal define un *grupo pequeño* como aquel integrado por cuatro o cinco personas, mientras que el grupo del curso intensivo de español de BSP (1d), formado por 22 o 23 personas sería un grupo grande («that's a big group»). Esta categorización de Yamal coincidiría con la de Aakash en la primera entrevista. Sin embargo, mientras que las creencias de Aakash con respecto al tamaño del grupo evolucionan y distingue tres categorías (grupos pequeños, medianos y grandes), Yamal no hace referencia

alguna a los grupos medianos. Así, para Aakash, el grupo de BSP es un grupo mediano; para Yamal, en cambio, es un grupo grande.

Al hablar del tamaño reducido de un grupo Yamal incide en la proxemia: «all next to each other». De aquí se desprende que, para él, la distancia física entre los miembros de un grupo es importante. En el caso del curso de español intensivo, la universidad había asignado las aulas en función de la disponibilidad y el número de alumnos. Prácticamente todas las sesiones se impartieron en una sala prevista para setenta alumnos (que es el número de alumnos habitual en las clases del MBA), y esta aula medía más de 160 m<sup>2</sup> (§Anejo III). En consecuencia, entre algunos estudiantes había más de diez metros de distancia.

Tal y como explica Yamal, para él es importante conocer a los compañeros que formal parte del grupo. En su opinión, «you are more relaxed [...] if you know everyone around you». Así, al conocer a los demás, se atenúa la ansiedad y se siente más relajado. En el caso contrario, como explica Yamal, algunas personas pueden sentirse tímidas:

(148)

**Yamal:** **you are more relaxed::** people:: | **if you know everyone around** || like | giving a presentation in front of a group you know is much easier than a group of people you don't know ||| so:: once you get learned | then you're more comfortable in speaking Spanish | even if it's broken as compared to:: | if you don't know the people |some people might be:: er:: shy |

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 17'18"*

Yamal ilustra sus creencias con ejemplos que proceden de su experiencia en la universidad. Estos ejemplos, que funcionan como elementos mediadores entre el participante y la investigadora, aluden a la realidad que comparten (en particular, el ámbito académico).

«*You can't have a visual connection with 25 people*»

En referencia a los grupos grandes, Yamal subraya la importancia de WhatsApp como elemento mediador entre el individuo y el grupo, sobre todo, en aquellos casos en los que las dimensiones del espacio físico no favorecen el contacto entre los miembros del grupo (como sucedía en el aula de español del grupo 1d):

(149)

- INV:** right | so going back to the summer:: the initial  
BSP 1d group | how would you [consider::?  
**Yamal:** oh | that's a big group] ||}  
**INV:** big group?  
**Yamal:** yeah | that's a big group ||| what was that? twenty  
five | thirty people?  
**INV:** twenty two | twenty three ||  
**Yamal:** yeah |||  
**INV:** big group | okay |||| and:: how do you relate the size  
to being relaxed?  
**Yamal:** in what sense? oh! because **you can't really have  
any visual:: connection with twenty five | thirty  
people** | alright? **so I think WhatsApp helps  
reach that:: space** |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 16'39-17'05''*

Retomamos, asimismo, un fragmento de esta misma entrevista en la que Yamal, a modo de conclusión, verbaliza la conexión que él cree que existe entre un grupo cohesionado, relajado y divertido y el sentimiento de «comodidad» hablando en español:

(150)

- Yamal:** **so when you have a more cohesive | relaxed | fun  
group | everyone is connected through  
WhatsApp** | they know kind of their personality |  
**they're more comfortable in talking in Spanish::  
or whatever they are talking about in that  
situation** |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 17'18''-18'10''*

Como explica Yamal, WhatsApp permite que todos los miembros del grupo estén conectados («everyone is connected through WhatsApp») y se conozcan. Al conocerse, los estudiantes se sienten

más cómodos hablando en español entre ellos (Dörnyei, 1997). A pesar de que Yamal no se define como una persona tímida ni introvertida, es consciente de que para algunas personas hablar en público e interactuar con compañeros a los que apenas conocen puede ser difícil. Ante esta situación, Yamal entiende que WhatsApp puede ofrecer oportunidades (*affordances*) para establecer conexiones con compañeros de la clase con los que no han hablado en persona.

En la primera entrevista, Yamal había hecho alusión a la vida real («real life»), y esto nos había hecho plantear que quizás para él WhatsApp no era vida real. Como se puede observar en el siguiente párrafo, Yamal explica que WhatsApp puede ser considerado «real life» (o no) en función de las personas y del uso que estas hagan de WhatsApp:

(151)

- INV:** is that real life opposed to WhatsApp? | or is WhatsApp part of real life? | or:: what is real life?
- Yamal:** well | it depends from person to person | right? real life would be person to person interaction | I think WhatsApp still:: people can:: say things in WhatsApp they would normally not say | I think | because **it's easier** | **because they don't have to look at other people's expressions** or something | and if some people have that:: where:: you'll see people who are:: more openly:: open like speaking on WhatsApp | than in person to person | and then out are a lot more quiet ||| see? that's an example of that |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 23'40"-24'22"*

A modo de ejemplo, Yamal señala el caso de las personas que hablan en WhatsApp de una manera más abierta y que, en cambio, fuera de WhatsApp, son más tímidas. Esta reflexión nos remite a las palabras de Aakash sobre WhatsApp y su efecto «rompehielo» (§5.2.1.3.2); además, también Aakash se había cuestionado hasta qué punto WhatsApp podía considerarse «vida real».

En cualquier caso, en esta segunda entrevista con Yamal, le preguntamos por él; ya que queremos comprender si para él WhatsApp es vida real. Como se observa en la transcripción de la entrevista, Yamal insiste en que depende de la gente y, del mismo modo que él insiste en esta distinción, como investigadores insistimos en la pregunta (llegando a formularla tres veces):

(152)

**INV:** but **do you consider WhatsApp is real life?** like a conversation you have on WhatsApp is real? ehmm:: like in real life? or is it something different?

**Yamal:** mhm || **I think it depends on the people** || I think:: me I speak | no matter what || I am pretty open with people | I am not too shy || so it's different || some people are more shy ||

**INV:** okay || so **in your case | in your particular case** | when you have a conversation on WhatsApp is it as real as when it is face to face?

**Yamal:** oh | yeah ||

**INV:** so that **you could consider it real life?**

**Yamal:** **for me | yes** || but I don't think it would be the same for everyone | though ||

**INV:** okay | so for people who are more shy | as you were [saying?

**Yamal:** mhm]

**INV:** maybe this would not be real life?

**Yamal:** it would be easier for them to communicate through WhatsApp | I think || [...]

**Yamal:** because you don't have that:: | if people are looking at **your expressions and that fear that people get when they are shy** ||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 24'22"-24'34"*

Yamal verbaliza que, en su caso, WhatsApp sí es «real life», porque su comportamiento -en WhatsApp y fuera de él- es igual, y explica que todo lo que él dice en WhatsApp lo podría decir en persona. En lo que respecta a las personas más tímidas, aquellas que en WhatsApp quizás pueden expresarse con más facilidad que en la interacción cara a cara, Yamal no dice que en estos casos WhatsApp no sea «real life», sino más bien al contrario: en su opinión, WhatsApp «would be more realistic of what they are thinking». En

consecuencia, entendemos que WhatsApp ofrece *affordances* (van Lier, 2004) que aquellas personas más tímidas pueden aprovechar a partir de su agencia para expresar, de una manera más real, lo que piensan, sin temer a la reacción de sus interlocutores.

Pese a lo diferente que es esta situación de interacción del contexto de examen, cuando Yamal expone sus creencias observamos que en ambos casos habla de miedo: el miedo a los exámenes y el miedo a las expresiones (o reacciones) de los compañeros durante la interacción. Y, ante estos miedos, WhatsApp funciona como un atenuador de la ansiedad.

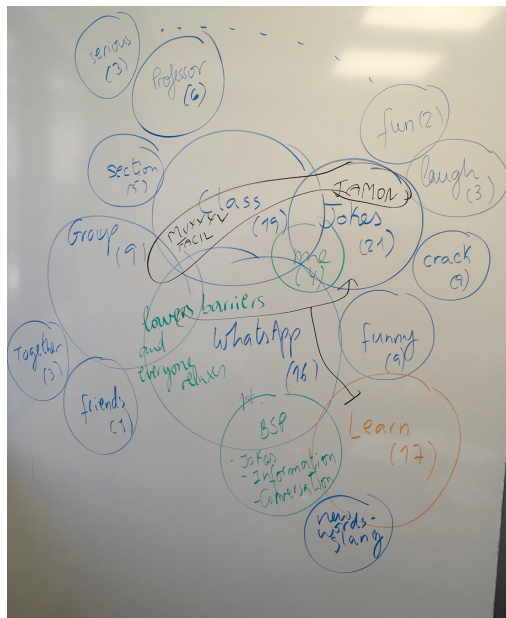


Imagen 5. Constelación de Yamal, 3 de abril 2017

#### 5.2.3.4. Elementos mediadores en el plano experiencial

Siguiendo el mismo procedimiento que en los análisis de Aakash y Julie, también en el caso de Yamal presentamos una red de categorías y conceptos que plasma -de forma sintetizada- las

creencias de Yamal. Al examinar los elementos mediadores que emergen del su discurso observamos que estos se pueden clasificar en función de la capacidad de agencia de los diferentes sujetos (agentes) implicados: (+/-) profesor y (+/-) alumnos, lo que da lugar a cuatro macrocategorías. A continuación pasamos a detallar cada una de las combinaciones de acuerdo con las creencias de Yamal:

*+ profesor/ - alumnos*

Yamal destaca la importancia del profesor que, como agente -es quien gestiona las normas de clase-, ofrece *affordances* que favorecen un clima de clase apto para bromear y para usar WhatsApp. Como consecuencia de este clima que se genera en el aula, los aprendientes coconstruyen bromas con el profesor («jamón»; «muy fácil»; «hola»). Estas bromas, a pesar de que remiten a una vivencia de aula (imaginario colectivo, Wenger, 1998/1999), se filtran a través de los móviles y llegan a WhatsApp. Esto se debe a que WhatsApp, que funciona como elemento mediador entre el individuo y el grupo, ofrece un clima tan o más distendido que el del aula.

*Normas de clase*

Las normas de clase que establece el profesor pueden dar lugar a un ambiente más o menos relajado y, a la vez, esto va a redundar en un grupo más o menos cohesionado. Así, si el profesor favorece un ambiente en el que los estudiantes pueden bromear y utilizar WhatsApp, el grupo resultará más cohesionado que en el caso opuesto. La importancia del profesor queda recogida en la expresión «key influencer» que Yamal emplea para referirse al docente.

*- profesor/ + alumnos*

En esta categoría situamos el grupo de WhatsApp, puesto que viene gestionado exclusivamente por los alumnos (la profesora no participa de él). Como elemento mediador, WhatsApp favorece el intercambio de bromas (incluso durante el transcurso de la clase), lo que da lugar a un ambiente más distendido y, asimismo, facilita la identificación de los compañeros más afines a él.



+ *profesor* / + *alumnos*

Como hemos ido viendo, el humor es un elemento clave para Yamal: a través del humor puede reconocer a aquellos compañeros con los que tiene mayor afinidad (personas a las que también les gusta bromear, como Aakash, Tarik o Chris) y, al mismo tiempo, el humor en el aula favorece un ambiente más divertido y distendido. Para Yamal, las bromas -tanto si son en el aula como si son en WhatsApp- son uno de los elementos que dan lugar al sentimiento de pertenencia (§5.2.3.2, «good jokes»). De entre las bromas que comparte con sus compañeros de clase, destacan «jamón», «muy fácil» y «hola»: el sarcasmo, el guiño a las vivencias compartidas y la entonación exagerada (propia de una fase de experimentación) forman parte del imaginario común que une al grupo de BSP Chicos 1d.

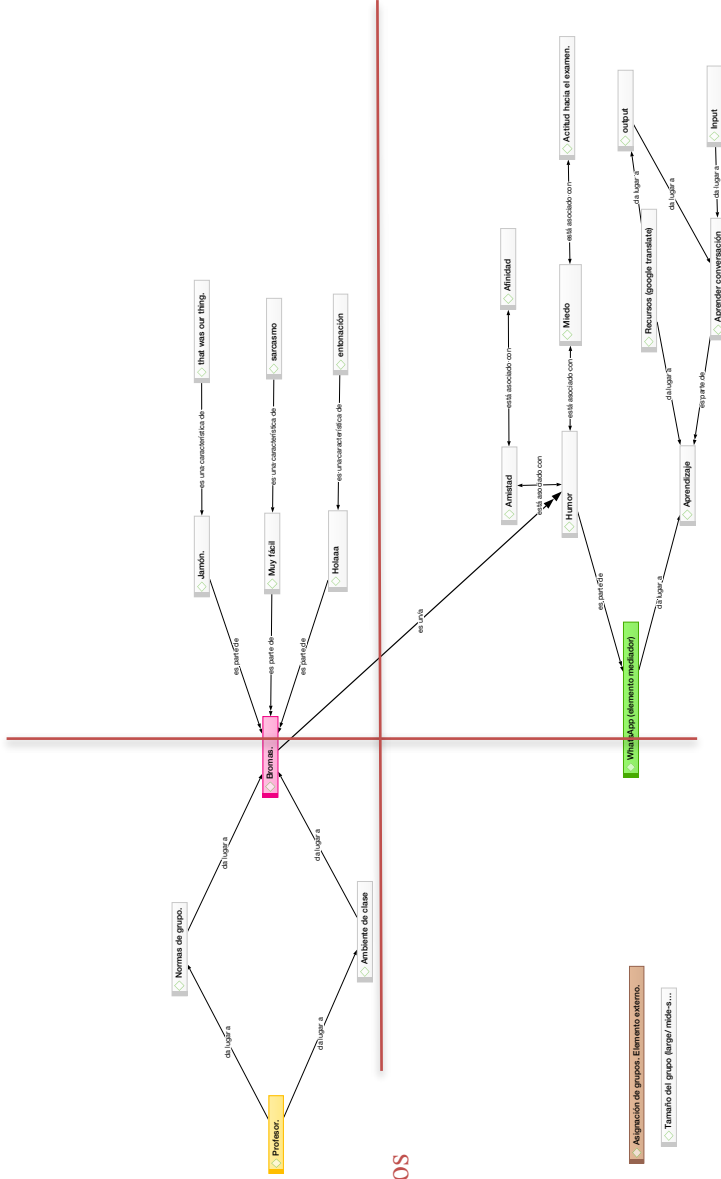
Para Yamal, las bromas son importantes porque forman parte de la imaginación del grupo. En concreto, Yamal se refiere a «jamón», una broma coconstruida entre el profesor y los demás compañeros como «our thing». En este mismo plano de coconstrucción entre profesor y alumnos se situarían otras bromas como «hola» o «muy fácil». Las bromas constituyen *affordances* para que Yamal pueda identificar a aquellos compañeros a los que es más afín. A la vez, estas bromas pueden funcionar como un elemento «rompehielo» que facilitan el inicio de una conversación con los compañeros.

- *profesor* / - *alumnos*

Entre los elementos externos (no gestionados ni por el profesor ni por los alumnos), Yamal destaca la frecuencia con la que él y sus compañeros coincidían cara a cara (en persona), así como la densidad y la asignación de los grupos (que la gestiona el director del departamento de español). Además, Yamal incide en que no se puede mantener una «visual connection» con todos los miembros de un grupo. Al respecto, los elementos arquitectónicos del aula pueden favorecer o dificultar este contacto visual (§ Anejo III).

Representamos en el *gráfico 22* los elementos mediadores que emergen del análisis de las creencias de Yamal.

+ profesor



+ alumnos

- alumnos

- profesor

Gráfico 22. Elementos mediadores en el plano experiencial (Yamal)

### ***5.2.3.5. Elementos mediadores en el plano de la investigación***

En las verbalizaciones de las creencias de Yamal observamos elementos mediadores que funcionan entre él -como participante- y sus interlocutores -sus compañeros del *focus group* y la investigadora-.

Siguiendo los mismos criterios metodológicos que hemos utilizado en el análisis de los datos de Aakash y Julie, nos concentramos de forma exclusiva en aquellos elementos que facilitan el acceso a los conceptos relacionados con nuestro objeto de estudio (grupo y procesos sociales que se desarrollan en el grupo). En concreto, los elementos que emergen de los datos de Yamal son ejemplos y comparaciones y paralelismos:

#### *Ejemplos*

De los datos de Yamal cabe destacar el uso del mismo ejemplo en la primera y en la segunda entrevista («in a bar»). Con estos ejemplos, Yamal ilustra conceptos poco asibles (como una «appropriate joke» en la primera entrevista), y esto facilita su comprensión.

#### *Paralelismos y comparaciones*

A pesar de que Yamal introduce los paralelismos y las comparaciones como si fueran ejemplos, a efectos de este trabajo hemos querido diferenciar estas estructuras y tratarlas como una categoría aparte. En concreto, aquí destacamos dos paralelismos:

##### *Profesor vs. jefe*

Yamal establece un paralelismo entre el profesor y el jefe. Si bien estas figuras pueden pertenecer a entornos diferentes (entorno académico y entorno profesional), del discurso de Yamal se desprende que identifica a ambas figuras de autoridad como líderes.

##### *Profesora Begoña vs. Profesora María*

En lo que respecta al papel del profesor, mediante una comparación entre las normas de clase de la profesora Begoña

y la clase 1d, Yamal analiza los efectos del uso de WhatsApp en clase. Así, al comparar estos dos grupos articula sus observaciones acerca del coste y beneficio («give and take» del uso de WhatsApp en el aula.

*Pertenencia a la universidad vs. Pertenencia al grupo BSP Chicos 1d*

Yamal desarrolla lo que él entiende por el sentimiento de pertenencia al grupo a través del paralelismo con su sentimiento de pertenencia hacia la universidad donde había realizado sus estudios previos. Sin embargo, no lo enfoca como una historia personal (tal y como hace Julie), sino que lo presenta como una comparación, y la explica desde el tú («yo»): «like **your university** | right? **you feel like you're part of it** | right?» (*Segunda entrevista*, 15'43"). Así, parece que Yamal orienta sus reflexiones hacia la investigadora (su interlocutora), y apela a sus propias experiencias como estudiante universitaria.

*Metáforas*

«Chicken and egg», «break the ice» o «step around» son algunas de las metáforas que Yamal utiliza, tanto en la primera como en la segunda entrevista, y las emplea para hacer referencia a las conversaciones de WhatsApp. En primer lugar, expone la problemática del «huevo o la gallina» en la primera entrevista (15'10"), cuando explica que no sabe si primero alguien empezó haciendo bromas en persona y luego se atrevieron a bromear en WhatsApp o si fue al revés. En segundo lugar, Yamal -como Aakash- incide en que WhatsApp facilita el primer contacto entre los compañeros de clase («efecto rompehielo»); algo que, en su opinión, es especialmente útil para los tímidos o introvertidos. Finalmente, Yamal reflexiona sobre la cautela con la que escoge las bromas que hace en WhatsApp, puesto que es consciente de que al escribir un mensaje en un grupo en el que hay tantos participantes, puede haber malentendidos. Por este motivo, Yamal considera que en WhatsApp conviene ir con cuidado; «step around» (*Segunda entrevista*, 19'58").

### *Preguntas*

Yamal, igual que otros de los participantes (tal y como observamos, por ejemplo, en el *focus group A* y *B*), emplea varias preguntas que le permiten comprobar que su interlocutor sigue su discurso («you know?»; «right?»). Además, también explora el punto de vista de su interlocutor -como se observa en el fragmento en el que habla del sentimiento de pertenencia (*Segunda entrevista, 39'39''*)-, a pesar de que no lo hace dirigiendo una pregunta como la de Julie en el *focus group B*, sino que la formula como una afirmación que el interlocutor simplemente debe corroborar («your university | right? you feel like you're part of it | right?»). Aun así, a efectos de nuestra investigación, interpretamos esta pregunta como un elemento mediador que puede dar lugar a reflexión y discusión entre Yamal y su interlocutor.

### **5.3. Conclusiones parciales**

Con los datos procedentes de los cuestionarios hemos arrojado luz sobre el grupo objeto de estudio desde la perspectiva de nuestros participantes. A continuación, con los tres estudios de caso que hemos analizado en profundidad hemos contrastado las creencias con respecto a la identidad de grupo, al sentimiento de pertenencia y a los elementos mediadores que están implicados en los procesos sociales que nos ocupan. De los datos se desprenden algunas similitudes y diferencias de particular relevancia: por un lado, tanto Yamal como Aakash afirman sentir que pertenecen al grupo, mientras que Julie, que no siente esa pertenencia al grupo, explica que sí siente una conexión. Otra similitud que observamos entre Aakash y Yamal es que sus creencias con respecto al papel del profesor se mantienen estables en la primera y segunda entrevista y ambos consideran que es una figura clave. Las creencias de Julie, en cambio, evolucionan entre la primera y la segunda entrevista, y solo en la segunda entrevista afirma que el profesor es importante. Pese a las similitudes que observamos entre Aakash y Yamal, Aakash se describe como una persona introvertida y a la que le cuesta mostrarse ante los demás en clase, mientras que Yamal se describe como una persona extravertida. Desde este punto de vista, sus

percepciones con respecto al grupo, por lo tanto, son distintas. Finalmente, tanto Julie como Yamal y Aakash aprecian un ambiente distendido en el aula, y reconocen que el humor puede contribuir en los procesos sociales. Asimismo, en WhatsApp observamos intervenciones de los tres en español (lengua meta), en clave de humor.

# 6

## DISCUSIÓN

En este capítulo presentamos la discusión de los datos previamente analizados (§5). Desarrollamos nuestra discusión alrededor de tres puntos que son sobre los que se articulan nuestros objetivos y preguntas de investigación:

1. *Mediación*
2. *Identidad de grupo*
3. *Sentimiento de pertenencia*

En primer lugar, abordamos el concepto de *mediación* a partir de los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación, y distinguimos entre los procesos de mediación que se llevan a cabo en el plano experiencial (PE) y los que tienen lugar en el plano de la investigación (PI).

A partir de los elementos de mediación relacionados con los procesos sociales objeto de estudio (*coconstrucción de la identidad*

*de grupo-clase y sentimiento de pertenencia*) que han emergido de nuestro análisis, exponemos las cuatro macrocategorías en que se pueden clasificar, y que coinciden con las que hemos visto previamente en los análisis de datos de Aakash, Julie y Yamal:

- + *profesor*; - *alumnos*
- *profesor*; + *alumnos*
- + *profesor*; + *alumnos*
- *profesor*; - *alumnos*

Finalmente, detallaremos lo que nuestros participantes entienden por *identidad de grupo* y *sentimiento de pertenencia*. Al exponer estos datos, contrastamos y triangulamos los resultados de nuestros tres estudios de caso (Aakash, Julie y Yamal) y, asimismo, los relacionamos con los datos obtenidos a través del cuestionario de nuestros diecisiete participantes. Tras esta introducción, procedemos a exponer los resultados referentes a la mediación y a los procesos de mediación.

## **6.1. Mediación**

A la luz de nuestros datos observamos que la mediación se lleva a cabo en dos planos diferentes: el plano al que hemos denominado *experiencial* y el plano de *investigación*. Mientras que el primer plano hace referencia a los procesos grupales (i.e., las relaciones entre los estudiantes), en el plano de la investigación documentamos los procesos de mediación entre participantes e investigadora. Por tanto, y a pesar de que en ambos procesos intervienen las mismas personas (estudiantes-participantes; investigadora-profesora), en el plano *experiencial* trabajamos con las vivencias de estudiantes que, en el plano de la *investigación*, nos refieren nuestros participantes.

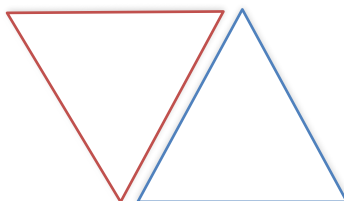


<i>Plano experiencial</i>	<i>Plano de investigación</i>
profesora alumnos grupo (como objeto)	investigadora participantes grupo (como concepto)

*Tabla 9.* Conceptos que empleamos en los planos experiencial y de investigación respectivamente a efectos de esta investigación.

Partiendo de las estructuras de mediación que encontramos en la literatura (Vygotsky, 1978; Lantolf y Thorne, 2006), proponemos una representación gráfica del proceso de mediación a partir de una estructura formada por tres vértices, que dan cuenta de dos agentes y un elemento mediador (Figura 13). Dado que nos proponemos arrojar luz sobre dos planos distintos de mediación, a efectos de este trabajo operamos con dos estructuras de mediación que se encuentran interconectadas: una de ellas alude al *plano experiencial* (representada en rojo); y la otra, al *plano de la investigación* (representada en azul).

La interconexión entre estas dos estructuras recae en el hecho de que al plano experiencial accedemos a través del plano de la investigación; es decir, solo podemos dar cuenta de los procesos grupales entre estudiantes (*plano experiencial*) a partir de lo que relatan nuestros participantes (*plano de investigación*). La figura que presentamos (dos triángulos interconectados) es el punto de partida; sin embargo, iremos descubriendo que los procesos de mediación, a causa de su naturaleza multifacética, pueden adoptar diferentes formas.



*Figura 13.* Estructuras de mediación: en rojo, el plano experiencial; en azul, el plano de la investigación.

Así pues, con base en nuestros datos, presentamos un modelo<sup>64</sup> que pretende dar cuenta de los procesos de mediación que documentamos en este trabajo. Cabe señalar que, como toda representación, se trata de una «reducción» (simplificada), y que si bien esta imagen no llega a mostrar la riqueza de los procesos mediadores que constituyen nuestro objeto de estudio, sí nos parece un punto de partida rentable y operativo sobre el que erigir nuestros hallazgos.

A continuación, presentamos aquellos elementos que pueden intervenir como mediadores y agentes en cada uno de estos planos. Presentamos, primero, las formas de mediación que observamos en el plano experiencial y, posteriormente, expondremos los referentes al plano de investigación.

### 6.1.1. *Plano experiencial*

Como previamente hemos indicado, el plano experiencial hace referencia a los procesos grupales entre estudiantes. En este caso, observamos cómo el alumno se relaciona con el grupo a través de diferentes elementos mediadores.

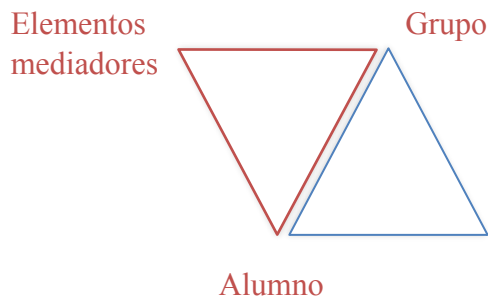


Figura 14. Mediación en el plano experiencial.

Dentro del plano experiencial distinguimos tres formas de mediación:

---

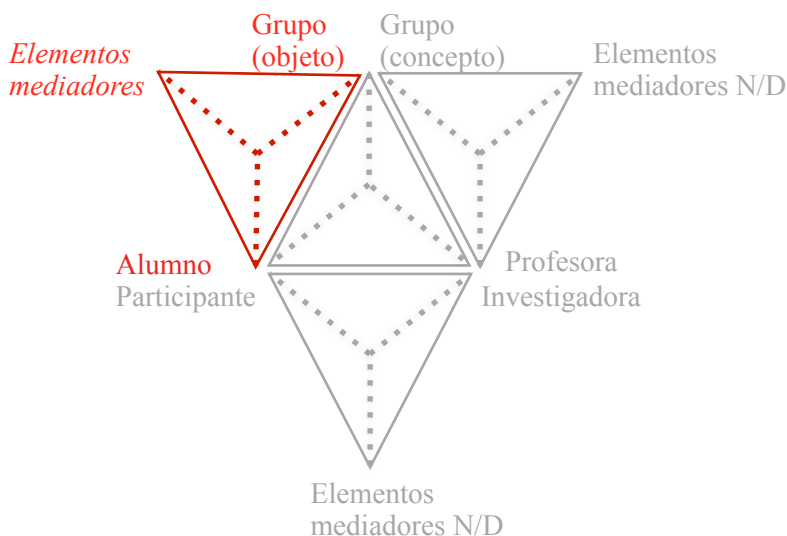
<sup>64</sup> A efectos de este trabajo, entendemos como *modelo* una representación gráfica que da cuenta de un fenómeno.

- 1) *Alumno- elementos mediadores- grupo (objeto)*
- 2) *Profesora -elemento mediador- grupo (objeto)*
- 3) *Profesora- elementos mediadores- alumno.*

En sus correspondientes descripciones, empleamos el color rojo para destacar los elementos sobre los que nos concentramos en cada momento. En oposición, el color gris lo reservamos para hacer referencia al plano de la investigación -del que nos ocupamos más adelante y, por lo tanto, está fuera de nuestro foco de atención en este momento-.

### **PE1. Alumno-elemento mediador - grupo**

El primer proceso de mediación que exponemos es el que se desarrolla entre el alumno y el grupo (entendido como un conjunto de personas) a través de elementos mediadores de diferente naturaleza. Como hemos expuesto previamente, los elementos mediadores que operan en el plano experiencial se pueden distribuir en cuatro macrocategorías en función de los agentes que los gestionan: + *profesor*; - *alumnos*; -*profesor*; + *alumnos*; + *profesor*; + *alumnos*; - *profesor*; - *alumnos*.



*Figura 15. Mediación en el plano experiencial: elementos mediadores que intervienen en la relación entre el alumno con el grupo (objeto).*

Tal y como hemos anticipado, en este plano ponemos el foco en los procesos sociales que se llevan a cabo entre alumnos. En el caso que nos atañe, y centrándonos en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia, vemos que el alumno se relaciona con el grupo -como objeto; conjunto de personas- a través de elementos mediadores de diferente naturaleza. En este plano, pues, concebimos al alumno como agente social que interactúa con otros alumnos (quienes, a su vez, también son agentes sociales).

Algunos de estos elementos mediadores que documentamos vienen gestionados por el profesor (+*profesor*; -*alumnos*); otros, por los alumnos (-*profesor*; + *alumnos*); otros se coconstruyen entre el profesor y los alumnos (+*profesor*; + *alumnos*) y el cuarto grupo de elementos mediadores, en cambio, no viene gestionado ni por el profesor ni por los alumnos (-*profesor*; -*alumnos*). Estos elementos (entendidos como la concreción de las macrocategorías que hemos establecido), se sitúan en el centro del triángulo.

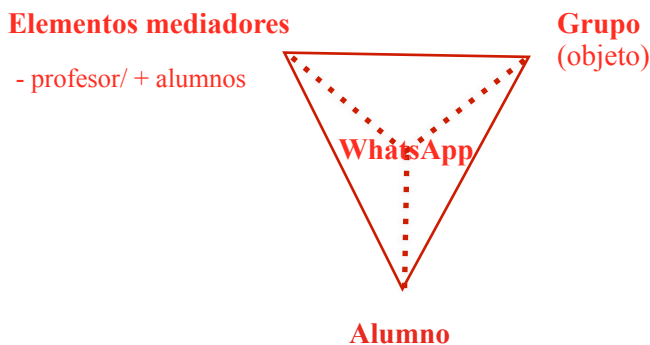


Figura 16. Zoom al proceso de mediación en el plano experiencial. WhatsApp como ejemplo de elemento mediador.

Más adelante (§6.1.3) trataremos en mayor profundidad los elementos mediadores que emergen de nuestros datos.

## PE2. Profesora- elementos mediadores- alumno

El segundo tipo de proceso de mediación del que damos cuenta en el plano experimental se desarrolla entre el alumno, la profesora y algunos elementos mediadores (no documentados en el presente trabajo). Como se puede observar en la siguiente figura (17) en la representación gráfica de este proceso de mediación confluyen en el mismo vértice el alumno/ participante y la profesora/ investigadora, puesto que se trata de las mismas personas -aunque con distintos roles-. Señalamos en color rojo -el color asignado al plano experiencial- el rol que está activo.

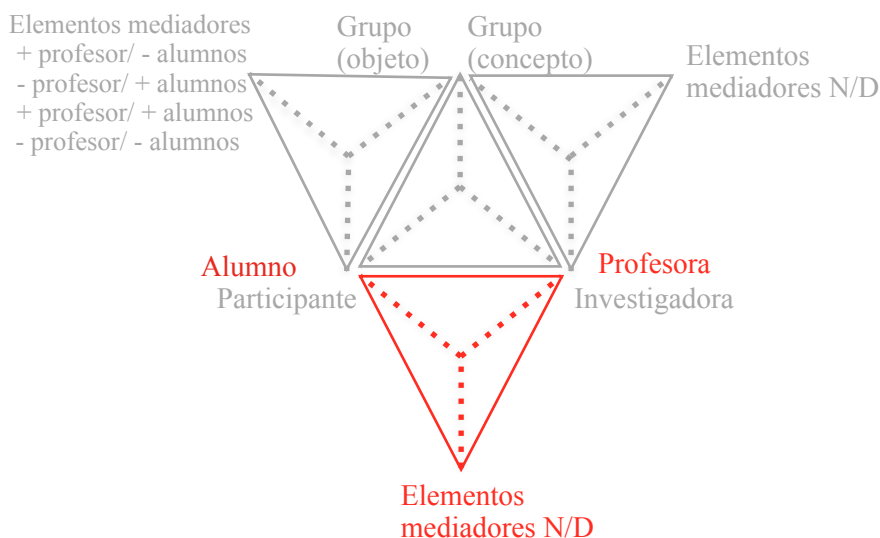


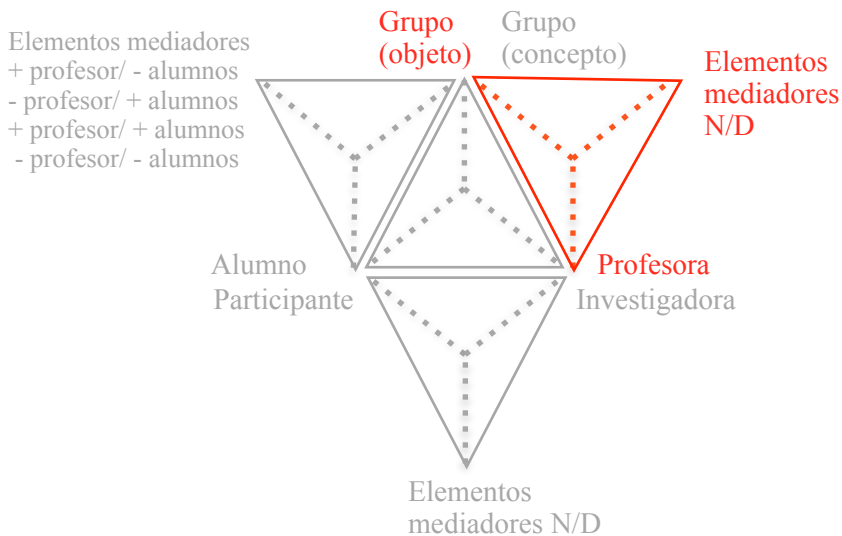
Figura 17. Mediación en el plano experiencial. Relación entre el alumno y la profesora a través de elementos mediadores.

Del mismo modo que en el plano experiencial la relación entre el alumno y el grupo (objeto) es mediada, también entre el alumno y la profesora intervienen algunos elementos mediadores. Así, el alumno se relaciona con el profesor a través de elementos mediadores que no documentamos en este trabajo, puesto que no forman parte de nuestro objeto de estudio. No obstante, a modo orientativo, aquí tendrían cabida elementos como los correos electrónicos que el

profesor envía a cada alumno (de forma individual). Asimismo, entendemos que esta relación puede darse en las dos direcciones: la profesora se relaciona con el alumno a través de elementos mediadores y el alumno, de esta misma manera, se relaciona con la profesora a través de elementos mediadores.

### ***PE3. Profesora- grupo- elementos mediadores***

El tercer tipo de procesos mediadores que operan en el plano experiencial y que documentamos en nuestra investigación es el siguiente:



*Figura 18.* Procesos de mediación entre la profesora y el grupo como objeto, a través de elementos mediadores no documentados.

En el plano experiencial, el profesor se relaciona con el grupo - como objeto; es decir, como conjunto de personas- a través de unos elementos mediadores que tampoco recogemos en el presente trabajo. Como ejemplo, sin embargo, se podría citar el Campus Virtual, donde el profesor escribe mensajes dirigidos a todo el grupo.

Una vez descritos los tres procesos de mediación que documentamos en el plano experiencial, pasamos a exponer los procesos de mediación que operan en el plano de la investigación.

### 6.1.2. Plano de investigación (PI)

En el plano de la investigación, los participantes verbalizan sus creencias con respecto al grupo y con respecto a los procesos sociales ante la investigadora. En este plano identificamos tres tipos de procesos de mediación, que son los que describimos seguidamente. Al plano de la investigación le asignamos el color azul. A fin de remarcar el plano en el que nos situamos, marcamos en gris los elementos y procesos de mediación que no están activos en el plano de la investigación.

#### PI1. Participante- elemento mediador - investigadora

El primer tipo de proceso de mediación que documentamos en el plano de la investigación implica al participante, al concepto de grupo del participante, y a la investigadora:

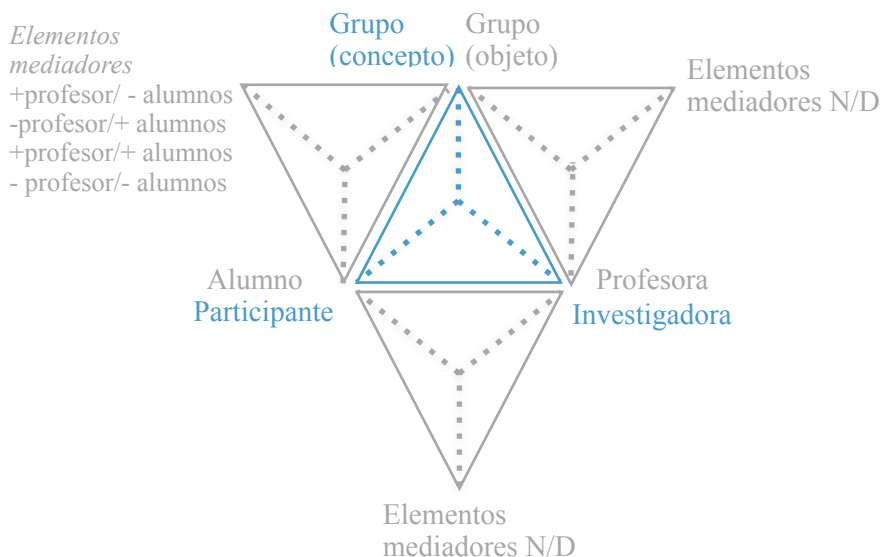


Figura 19. Mediación en el plano de la investigación: participante, el grupo (concepto), y la investigadora.

En el plano de la investigación, el participante facilita a la investigadora el acceso a su concepto de grupo -*Grupo (concepto)*- a través del lenguaje como elemento mediador. Para facilitar este acceso, el participante en algunos momentos utiliza algunos elementos mediadores como los que hemos documentado: paráfrasis, ejemplos, metáforas, sinónimos, etc. La taxonomía que desarrollamos a partir de los datos de nuestro corpus es un primer paso encaminado a llenar un vacío que hemos observado en la literatura consultada.

### PI2. Participante- grupo (concepto)- elementos mediadores

El segundo proceso de mediación que documentamos en el plano de la investigación es el siguiente:

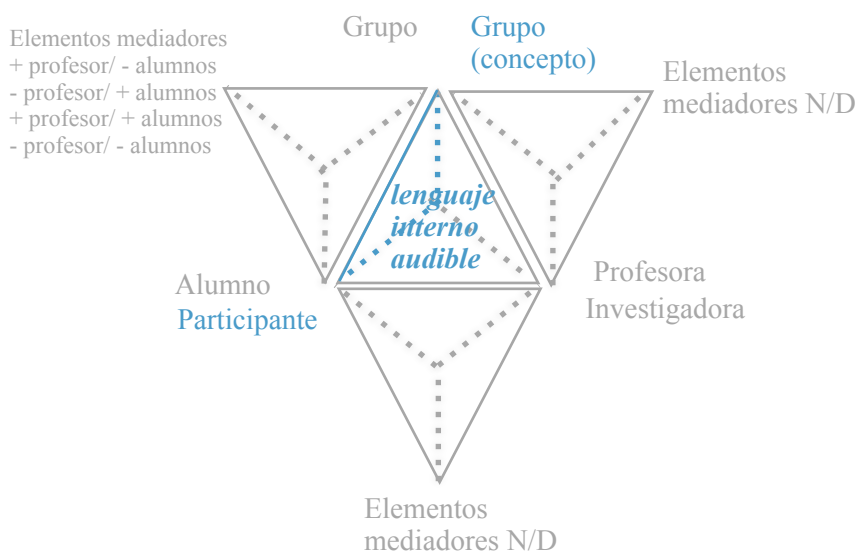


Figura 20. Mediación entre el participante y su concepto de grupo.



En este proceso de mediación, el participante reflexiona sobre su conjunto integrado de creencias, suposiciones y conocimientos (BAK. Woods, 1996). Nos cuestionamos si, en las entrevistas en profundidad con Aakash, Julie y Yamal, se encuentran muestras de *lenguaje interno audible* (mientras el participante verbaliza sus creencias) o si, en realidad, se trata de lenguaje (externo) orientado a la investigadora (en cuyo caso estaríamos en PI1 de nuevo, figura 19).

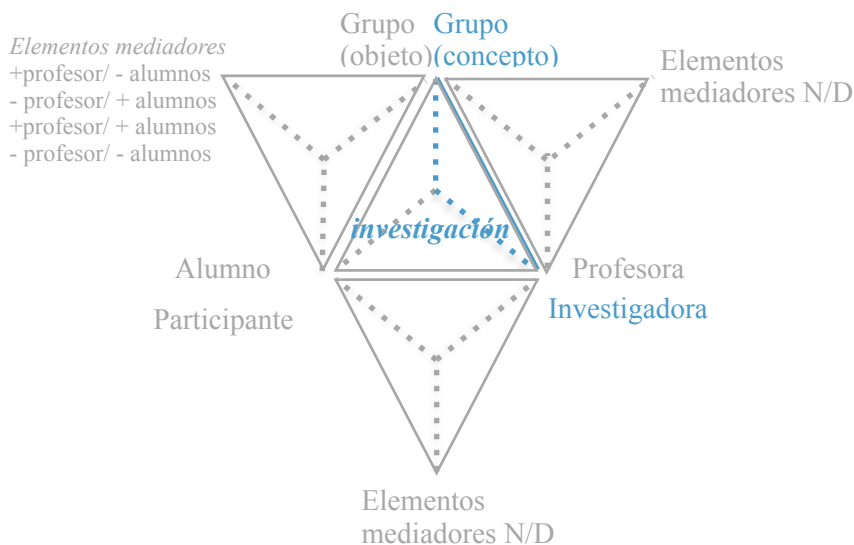
En consecuencia, con los datos de nuestro corpus no podemos establecer la distinción entre el lenguaje que emplea el participante para aclarar sus propios conceptos (interno audible) -en el ejercicio de pasar de un conocimiento tácito<sup>65</sup> a uno de tipo declarativo-, y el que emplea para transmitir sus creencias a la investigadora (lenguaje externo). Por estos motivos, a efectos de este trabajo no atendemos a esta distinción.

---

<sup>65</sup> «Hay dos tesis estrechamente vinculadas con la base de la obra realizada por Chomsky en lingüística y en filosofía. La primera es la de que los hablantes ordinarios de una lengua natural conocen tácitamente una gramática -un conjunto de reglas o de principios- de su lengua. La segunda tesis es la de que esa gramática especificada es adquirida por un niño sobre la base de un aparato innato masivo, es decir, un conocimiento innato de una gramática universal» (Davies, 1993: 112). El conocimiento tácito está vinculado a la primera tesis. Así, los hablantes conocen hechos (y tienen cognición d e hechos) -aunque no los conozcan en el sentido usual- de los hechos que establecen los axiomas de los cuales esos teoremas derivan dentro de una teoría sistemática (Davies, 1993: 112-113). Esto forma parte de la imagen compleja que nos ofrece Chomsky de los estados de la cognición.

### ***PI3. INV- Grupo (concepto) - elementos mediadores***

Finalmente, la tercera y última forma de mediación que documentamos a efectos de este trabajo en el plano de la investigación hace referencia a las creencias de la investigadora con respecto al grupo (como concepto).



*Figura 21.* Mediación entre la investigadora y el grupo (concepto).

Siguiendo el modelo, este tercer proceso de mediación nos conduce a una metarreflexión: lo que la investigadora cree que los participantes creen que es el grupo -y los procesos sociales correspondientes- es esta investigación.

### 6.1.3. Elementos mediadores

En este subapartado distinguimos dos tipos de elementos mediadores: aquellos que operan en el plano experiencial y los que operan en el plano de la investigación.

#### 6.1.3.1. Plano experiencial

Antes de presentar los resultados y la correspondiente discusión de cada una de las macrocategorías que hemos establecido, estimamos conveniente anticipar dos salvedades: por un lado, la frontera entre unas y otras combinaciones es permeable y, en muchos casos, incluso difusa. Por otro lado, al plasmar los resultados de nuestra investigación en un gráfico somos conscientes de que, si bien por un lado puede resultar aclaratorio; por otro, es reduccionista, ya que no llega a dar cuenta de todo lo que hay detrás: las creencias de los alumnos, su evolución, contradicciones, coincidencias, ni tampoco todos los elementos mediadores y *affordances* que se desprenden de las verbalizaciones de los participantes. Tras estas salvedades, procedemos a la descripción de cada una de las combinaciones en las que hemos organizado los datos resultantes de nuestra investigación.

Tal y como queda reflejado en el gráfico que presentamos a continuación, hemos organizado a partir de la agentividad del profesor y los alumnos los elementos que median entre el individuo y el grupo (así como las *affordances* que de ellos se derivan), y se pueden organizar en cuatro categorías que, a su vez, se pueden organizar en cuatro cuadrantes:

- +profesor/ - alumnos
- profesor/ + alumnos
- + profesor/ + alumnos
- profesor/ - alumnos

A continuación desarrollamos cada una de estas combinaciones:

+ profesor/ - alumnos

En la parte superior izquierda del gráfico (+ *profesor/ - alumnos*) presentamos los elementos que dependen del profesor (y no de los alumnos). A pesar de que al iniciar esta investigación no nos habíamos propuesto analizar el papel del profesor, la importancia de esta figura emergió de las creencias de los participantes: Aakash relaciona al profesor con la *identidad de grupo*; Julie sostiene que «the teacher’s role is important now to me» (segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 50’14”); y Yamal se refiere al profesor como «key influencer» (*focus group B*, 26 de mayo 2016, 49’56”). En consecuencia, tras haber realizado un análisis «open-coding» (Strauss y Corbin, 1990), hemos agrupado aquellos elementos que están relacionados con el profesor y que funcionan como mediadores entre el individuo y el grupo, creando diferentes tipos de *affordances*. Estos elementos (conceptos) los hemos agrupado bajo una categoría general: *prácticas pedagógicas*.

- *Prácticas pedagógicas*

En esta categoría encontramos los dos conceptos que destacan Julie y Yamal, *actividades* y *normas*, al comparar las prácticas pedagógicas de la profesora del curso intensivo con otras profesoras del departamento (la profesora del curso actual de Julie y la profesora Begoña).

#### *Actividades*

Julie explica que cuando el profesor lleva al aula actividades que alejan al estudiante del «grammar mindset» se favorecen las bromas, «it makes the group more fun | and:: easier to make conversation».

(153)

**Julie:** so:: but what’s in my point is:: even though:: even though with the differences | **I think the teacher’s role is important now to me** || for example|| [...] then **in the:: summer class we had more activities** || so that can:: can make conversation | I think || like | when you have activities you are more outside the grammar mindset | and you’re more susceptible to make jokes or make fun of yourself ||

it makes the group more fun | and:: easier to make conversation ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 50'14''*

Así, a partir de los comportamientos y las interacciones que Julie observa en su actual grupo de WhatsApp («funcional:: even more functional than the first BSP group»), se da cuenta de la importancia del profesor en la identidad de grupo.

### *Normas de clase*

Los participantes también hacen referencia a las normas de clase (Dörnyei, 2005); y, en concreto, a aquellas que están relacionadas con el uso de WhatsApp en el aula: los tres participantes (Aakash, Julie y Yamal) coinciden en que usaban WhatsApp en clase, a pesar de que observamos una discrepancia en la interpretación de las normas de clase: mientras que Julie cree que el uso de esta aplicación estaba prohibido (o que no era apropiado), Yamal articula su discurso sobre la creencia de que la profesora del curso intensivo permitía los móviles en clase:

(154)

**Julie:** like for example in class | **we know it's not correct | it's not right** | but then in class when:: like for example the professor says something and then we immediately::(*she takes her cellphone and pretends to be writing under the desk*) «oh | yeah | yeah | that was so funny» | bla bla bla | bla bla bla || it's a real-time conversation | instead of:: we don't use WhatsApp **during the class** | when something happened | and then we wait until the class ends and the buzz was off || you know what I mean?

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 06'54''*

(155)

**Yamal:** 1d group was a lot more sociable because we were not allowed to use WhatsApp with Begoña || [...] but:: **because we weren't allowed to use WhatsApp with Begoña** | we:: | **as a group** | **didn't get as close** with everyone in the group ||

De acuerdo con Yamal, el uso de WhatsApp en clase redonda en un grupo más cohesionado. En una línea similar, y tal y como se desprende de los resultados del cuestionario (§5.1), el 82% de los participantes de nuestro estudio también establecen esta correlación, aunque no matizan si es importante el uso de esta *app* en clase o si, usándola fuera de clase, también se puede lograr este mismo efecto.

*- profesor/ + alumnos*

En la parte superior derecha del gráfico (+ *profesor/ + alumnos*) disponemos los conceptos y las categorías que hemos identificado como consecuencia de la agentividad conjunta entre profesor y alumnos; es decir, aquellos elementos coconstruidos entre el profesor y los alumnos. Como categoría principal destacamos la imaginación (Wenger, 1998/1999):

*Imaginación*

Partimos del término *imaginación* (Wenger, 1998/1999), que engloba bromas, anécdotas e historias de un grupo, y que el autor concibe como un «mode of belonging». De los datos de nuestro corpus emergen los siguientes conceptos:

- *Bromas*

Las bromas encuentran su origen en las vivencias de aula y emergen como consecuencia de un entorno de trabajo distendido (de hecho, Yamal llega a comparar el entorno laboral con el académico; y al profesor, con el jefe).

En la coconstrucción de estos significados que se llevan a cabo en el aula, la profesora participa activamente -junto con los estudiantes-; por ejemplo, como Yamal explica, había sido la docente quien les había hablado del *jamón* como instrumento de soborno (sin embargo, más adelante, los propios estudiantes, desde su agentividad, se apropian de este concepto y lo trasladan a su grupo de WhatsApp). Así, entendemos que los participantes creen

que profesora contribuye a que el clima del aula sea distendido hablando, por ejemplo, del «jamón» como instrumento de soborno.

Tal y como explica Yamal, «in your class we joked a lot», y estas bromas son las que dan lugar a un grupo de WhatsApp distendido y en el que se puede bromear:

(156)

**Yamal:** ehm:: maybe about professor ||| I could see that also ||| **and I could see that based on work** | where if you have really like a strict boss | you know? | a really strict professor | who doesn't joke around or anything | then **doesn't give an avenue for everyone to joke in class** | **and then you don't have like:: a WhatsApp group like that** ||| so I think that's also:: could be a **key influencer** ||| like in your class we joked a lot ||| sometimes we had to work | but in general we joked a lot | you know? and that's:: fine || but:: I think if it was like:: | no? like::

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 50'40''*

Julie, por su parte, incide también en esta idea: mediante la comparación entre dos profesoras del mismo departamento, Julie repara en que lo que sucede en el aula puede favorecer un tipo de conversaciones u otras en WhatsApp:

(157)

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

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 52'45''*

El comentario de Mike en el *focus group* sobre las bromas arroja luz sobre la intimidad que el humor puede proporcionarle al grupo (comunidad). Como él mismo explica, las bromas favorecen el

«bonding» entre los miembros del grupo y, a su vez, estos se sienten «exclusive»:

(158)

**Mike:** but inside jokes | is like:: **it's a community** | you have your **own jokes** and you **feel:: exclusive** | you know? | to the group | and:: so that adds **important intimacy** | the **personal element** | the **bonding::**

**Aakash:**it's essential when you're [Mike] talking! ((claps))

*Focus group A, 25 de mayo 2016, 47'15"*

La reflexión de Mike sobre el vínculo («bonding») que se crea a partir de las bromas dentro del grupo va en línea con los trabajos de Ziv (2009: 14): «tasks of humor as raising the morale of group members and as strengthening ties between them». Asimismo, también la «exclusividad» que menciona Mike es relevante y va en esta misma dirección:

Private jokes are a result of group interaction; these reflect common experiences and cause great pleasure to group members. They create uniqueness for the group because they do not mean a thing to a person from «outside».

( Ziv, 2009:14)

Por su parte, Yamal, adoptando una postura similar a la de Mike, explica que «jamón was our thing»; es decir, en esta broma («jamón») los miembros del grupo reconocen la complicidad que los une y que los remite a una vivencia de aula que habían compartido:

(159)

**INV:** well | now I'd like to speak about specific examples | such as:: «jamón»

**Yamal:** yeah | because you said «every time you want to bribe someone | you give them jamón» ||| so:: ((laughs)) **that was our thing** || it was like:: «okay || jamón?» ((expands hands in act of offering)) || you know? | as | thank you to let us pass | you know? | the exam ||| so that was:: what the joke was |||



**INV:** okay | and what makes it funny is the fact that::  
**Yamal:** so like no one in the rest of the world would think that giving a piece of ham would get you a bribe-would constitute a bribe | it's:: for us it was:: it was:: certainly brand new | and it was hilarious | so:: so:: yeah || «jamón?» ((*expands his hands in act of offering*)) you know? like:: ((*laughs*))

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 09'14"-09'38"*

Si bien estas bromas («jamón», «holaaaa», «muy fácil») surgen en clase, enseguida llegan a WhatsApp, donde se evidencia cómo los miembros del grupo se apropian de estos elementos humorísticos. Concordando con esta reflexión, Tarik, en el primer *focus group* (43'37") afirma lo siguiente: «the material that we get on WhatsApp it's...it's...from the class»

- *Historias*

Más allá de las bromas, la profesora también facilita los cimientos sobre los que se (co)construye el nombre del grupo (BSP Chicos): tanto en el primer *focus group* como en el segundo, los participantes manifiestan, entre risas, que esa palabra («chicos») fue una de las primeras palabras que aprendieron en el curso de español. Asimismo, Amil (*focus group A*) y Josh (*focus group B*) refieren que la profesora solía utilizar esa palabra al iniciar las clases:

(160)

**Amil:** and I think it's probably like:: **your word in commencement when entering to class was also like «hola chicos y chicas»**, probably something like that || so everybody was like «okay | BSP chicos»

*Focus group A, 25 de mayo 2016, 21'28"*

(161)

**Yamal:** you said *chicos* was the plural for women and men | right?

**David:** yeah

**Yaad:** [that's true

**Julie:** yeah

**Josh:** yeah | yeah]

**Tarik:** yes | that's true ||  
[...]

**INV:** but where did you guys learn the word ‘chicos’?  
**Everybody:** from you!  
**David:** yeah  
**INV:** oh | from me?  
*((everybody laughs))*  
**Josh:** **you would usually start the class with «hi | chicos»:: or:: something like that |||**

*Focus group B, 26 de mayo 2016, 20’20”-20’52”*

*- profesor/ + alumnos*

En el cuadrante inferior derecho se halla la categoría que identificamos dentro del espacio gestionado por los alumnos en exclusiva; sin el profesor (*-profesor*). En este cuadrante situamos WhatsApp (artefacto cultural) y, en concreto, la conversación del grupo BSP Chicos 1d. Como categoría, la conversación de WhatsApp alberga los siguientes conceptos: bromas e historias, cooperación, y gestión de actividades fuera del aula. Los datos referentes a los usos de WhatsApp son similares a los de Yeboah y Ewur (2014), Ahad y Ariff (2014), Bouhnik y Deshen (2014) y Cassany *et al.* (en prensa).

- *WhatsApp*

WhatsApp ofrece *affordances* para que los participantes (alumnos) interactúen. Dentro de este grupo de WhatsApp, observamos cuatro principales conceptos: bromas e historias, WhatsApp como rompehielo, cooperación, y gestión de actividades fuera del aula.

*Bromas e historias*

«Chicos» es la primera palabra que pasa del aula a la *app*. Sin embargo, y como hemos visto a lo largo del análisis, también «jamón», «holaaa», o «muy fácil» (bromas) experimentan esta misma trayectoria:

9/2/15, 17:44:31: Tarik: mi compañeros, since tomorrow is the last BSP with Maria, do you guys want to get something as a thank you gift?

9/2/15, 17:44:49: Tarik: maybe a thank you card ? other ideas ?

9/2/15, 17:44: 53: Yamal: **jamón**

9/2/15, 17:44:58: Yamal: And thank you card?

9/2/15, 17:45: Tarik: lol i like

*Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d (§Anejo I)*

A la vez, en WhatsApp emergen nuevas bromas («es una pregunta interesante», «quiero ducharme con tú») que conectan con la situación-acción que comparten los participantes y que hacen referencia a la examinadora: la primera broma («es una pregunta interesante») emerge de la coconstrucción de una estrategia de evitación en clave de humor. En la segunda («quiero ducharme con tú»), se recupera el jamón como instrumento de soborno, lo que puede ser útil para ganarse al examinador.

En la segunda entrevista, Julie repara en cómo el contraste entre las conversaciones de su grupo actual de español en WhatsApp y el anterior le han ayudado a entender la importancia del papel del profesor: de acuerdo con Julie, las bromas del aula pasan a WhatsApp, pero si en el aula no hay bromas, anécdotas ni historias compartidas (es decir, si los estudiantes carecen de una «imaginación» compartida), el grupo de WhatsApp pasa a ser estrictamente «funcional»:

(162)

**Julie:** now the group | the conversation in the group is more about «where is the room? what is the homework page? and:: is there a class today?» | is just:: functional:: **even more functional than the first BSP group || we didn't speak of any jokes | bla | bla | bla | because in class we don't have any topic | or common joke or internal joke that we can joke about | in WhatsApp group |||**

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 52'45"*

### *Función rompehielo*

Como consecuencia de la complicidad que se genera a partir de las bromas que se intercambian en WhatsApp, Yamal considera que es más fácil *romper el hielo*, y que estas bromas facilitan que la conversación entre él y sus compañeros sea más relajada, más informal, más honesta y más «amable». Además, a través del humor, Yamal también puede identificar su afinidad con miembros del grupo con los que comparte características similares (Forsyth, 1990).

También Aakash habla de *romper el hielo*, aunque él lo interpreta de una manera ligeramente diferente: definiéndose como una persona tímida, introvertida y a la que le cuesta mostrarse en clase, Aakash encuentra en WhatsApp una manera de romper el hielo (un primer contacto) con aquellos compañeros de la clase que se sientan más lejos («físicamente menos accesibles») (Rubio y Perlado, 2017; Bansal y Joshi, 2014).

(163)

**Aakash:** so Chris was on the first and Mike was behind him whenever Mike came || er:: so **they were far** | right? || and yeah | okay BSP is **twenty five people** || twenty | twenty five **in a new environment** | **so lots of meeting** | **but you don't always meet everyone immediately** (xxx) **just in class** || so | for example | you make a connection with one or two people who you haven't spoken:: || **not a connection** | **but you've just had some sort of chat** || you haven't spoken to them properly outside | but then **you've sort of broken the ice a little bit** | and then **you can talk to them**:: | like the next day:: at lunch | or in class or whatever ||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 16'52''*

Asimismo, de acuerdo con Aakash, para las personas tímidas puede ser más sencillo participar en WhatsApp que en clase (Rubio y Perlado, 2017). Como resultado de las conexiones que se establecen entre los compañeros de clase en WhatsApp, se sienten partícipes

del grupo, y esto, según Aakash, da lugar al sentimiento de pertenencia.

### *Cooperación*

Los participantes identifican múltiples muestras de cooperación entre compañeros en la conversación de WhatsApp; tal y como explica Aakash, acababan de llegar a Barcelona y todavía estaban instalándose: tenían que obtener el NIE, alquilar una habitación, etc. En este sentido, el grupo de WhatsApp se revela como una plataforma en la que pueden exponer sus dudas y compartir conocimientos:

(164)

**Aakash:** because it's the first group | and so you're learning all this like:: the NIE | house things | and then also where to go and things:: ||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 57'01''*

En esta misma línea, Julie hace referencia a la cooperación entre compañeros cuando identifica muestras de pertenencia en la conversación de WhatsApp: al ayudar a Chris a recuperar su libreta, con las direcciones, y con la gestión del alta de la línea telefónica:

(165)

**Julie:** [...] for example::| ehm:: (*reading the conversation*)  
|| **people were kind when Chris left his notebook**  
[...] and **when you asked people for directions | they answered it** | like very helpful | like with the direction of some:: session and also | asking:: someone was **asking about opening a telephone line** | with Movistar::

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 44'00''*

### *Gestión de actividades fuera del aula*

A la hora de organizar y gestionar actividades fuera del aula (por ejemplo, cenas o excursiones), WhatsApp ofrece *affordances* para que los participantes organicen sus planes. Aakash ilustra esta

función de WhatsApp haciendo alusión a la invitación de Yaad, que le propone ir a una fiesta (§5.2.1.3.2):

(166)

**Aakash:** he says what the event is | and I say | «are you going?» | and then he says «yeah» | and me also | it's:: in that moment it's useful | no? || it's like:: giving me a plan | no? || I was looking for a plan so it was «problem-solved» |||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 21'24"*

Como se puede observar en la conversación de WhatsApp, en menos de una hora Yaad y Aakash habían hecho planes para asistir a un festival a través de esta *app*:

8/28/15, 21:33:24: Yaad: Anyone coming to the festival?

8/28/15, 21:33:51: Christopher: [imagen adjunta no disponible]

8/28/15, 21:33:51: Christopher: [imagen adjunta no disponible]

8/28/15, 21:34:08: Christopher: Where is it?

8/28/15, 21:34:14: Christopher: I think I will stay in

8/28/15, 21:34:24: Christopher: Franzi has some friends over

8/28/15, 21:34:46: Yaad: Plaza de santas

8/28/15, 21:52:45: Aakash: Are you going?

8/28/15, 22:00:49: Yaad: Yeah here now

8/28/15, 22:22:30: Aakash: Cool on my way

*Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d*

Tal y como hemos observado a través de los datos del cuestionario (§5.1), el 82% de los participantes cree que los compañeros que no

están en el grupo de WhatsApp pueden perderse aquellas actividades que se organicen en esta *app*.

Julie (§5.2.2.3.2) reconoce, también, esta función de WhatsApp e identifica algunos ejemplos en la conversación objeto de estudio:

(167)

**Julie:** like:: ehm:: like **for example Ingrid** was ehm:: asking people to have dinner together | people were asking people to go to a party and then we ask each other to go to Sitges:: and:: I don't know | I didn't actively participate | or actively initiate ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 38'33''*

En cambio, Yamal no menciona la función de cooperación al referirse a WhatsApp, y tampoco hace referencia a la gestión de actividades fuera del aula. Del discurso de Aakash se desprende el porqué:

(168)

**Aakash:** I think everyone's new to school | and it's kind of:: the f:: in a way | we're the first people:: especially for the introverts | it's the first people that you're:: mingling with for longer than five minutes ||| for the extroverts not so much | like:: for example | **Yaad:: or even Yamal | they had already been exploring a lot in Barcelona | and things | no? and they'd made friends already::** so for other people maybe it's true:: because it's the first group | and so you're learning all this like:: the NIE | house things | and then also where to go and things:: ||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 57'01''*

Así, dado que Yamal y Yaad habían llegado a Barcelona antes que el resto de los compañeros, ya habían resuelto algunas preguntas a las que los demás se enfrentaban durante el curso intensivo de español. Por tanto, Yamal y Yaad no necesitaban la cooperación de sus compañeros a esos efectos.

*Aprendizaje de ELE*

Aakash, Julie y Yamal también hablan de sus creencias sobre el aprendizaje en WhatsApp, y los tres -en diferente medida- consideran que esta *app* puede ofrecer *affordances* para el aprendizaje de la lengua meta: por un lado, Aakash cree que WhatsApp puede proporcionar *input* y que, en función de la gestión que hagan los aprendientes (agentes) de este *input*, pueden aprender. Sin embargo, en este grupo de WhatsApp hay pocas expresiones en español (lengua meta), y este es el motivo por el que Aakash cree (tal y como explica en la segunda entrevista) que no aprendió demasiado:

(169)

**Aakash:** [...] no | **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 | so:: a lot of it was useful || Google Translate | or even if they said a word | and then:: what's the meaning of that? || something like that:: so::

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

(170)

**INV:** but in this case::?

**Aakash:** in this case::

**INV:** if you didn't progress that much:: or more:: it is because you think:: the others did not use Spanish::

**Aakash:** yeah | I think so:: I mean | I don't:: I don't remember it:: but I read it [on the WhatsApp conversation] and **there's not so much Spanish** | **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, 32'09"*

Julie, por su parte, en el cuestionario indica que a través de WhatsApp puede aprender más «daily conversation» y «slangs». A pesar de que en la segunda entrevista Julie no habla de aprendizaje, sí incide en que el grupo de WhatsApp le ayudó a estar «more familiar with Spanish»:

(171)

**Julie:** ehm:: I think at the beginning it helped me to be more familiar with Spanish | I think what I said before in the interview was in general | yeah || and in this particular group:: people started:: using simple words like «amigos | amigas» like **this kind of words made me more familiar with Spanish** | especially at the beginning of the BSP classes ||

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 12'05"*

Yamal, que incluso identifica el momento en el que se da el aprendizaje («that'd be exactly:: when the learning happens», *primera entrevista, 8 de junio 2016*), relaciona el aprendizaje con el *output* (Swain, 1985; 1993; 1995), y explica que se apoya Google Translate para traducir aquello que no sabe decir en español, sobre todo en el momento en que quiere hacer una broma complicada (como, por ejemplo, «in the test, if stuck, keep saying “no te oigo”»).)

(172)

**INV:** on WhatsApp?]

**Yamal:** yeah ||| if:: we had to | and:: that's not funny || **but if you want to:: like:: you know? crack a joke | then you'd more complicated** just ehm:: yeah |||

**INV:** to:: **to crack a joke you write something more complicated?**

**Yamal:** yeah | I guess ||| yes ||| **that'd be exactly:: when the learning happens** |||

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 06'26"- '06'47"*

En una línea similar a la de Aakash y Julie, Yamal también reconoce la importancia del *input* comprensible (Krashen, 1982, 1987, 1988; Krashen y Terrell, 1984), y remarca que pueden aprender español hablando con «locals» (nativos):

(173)

- Yamal:** I think that's the main thing || I think it's **by speaking with locals that you learn** ||  
**INV:** okay | so you here are not referring to this BSP WhatsApp group | but in general:: [can like::?  
**Yamal:** no] || I:: know what you're saying | but **I think like:: David was like:: speaking to some:: locals | so he picks something up | and he puts it in there:: then we would learn** || something like that ||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 04'20- 04'31*

### *- alumnos/ - profesor*

Finalmente, en el cuadrante inferior izquierdo del gráfico hemos agrupado los elementos cuya agentividad no depende (o, por lo menos, no depende de manera principal) ni del profesor ni de los alumnos, sino que se trata de elementos que competen a la coordinación académica o a la universidad. En concreto, las dos categorías que hemos identificado son los elementos arquitectónicos (dimensión del aula) y las cuestiones de coordinación académica. A pesar de que constituyen dos categorías distintas, observamos que los conceptos que forman parte de una y otra categoría aparecen muy próximos (y casi indisociables) en las verbalizaciones de los participantes; en concreto, la densidad de los grupos y los elementos arquitectónicos.

- *Elementos arquitectónicos*

De acuerdo con los participantes, el tamaño del aula (§Anejo III), así como el número de sillas y la distancia entre ellas no favorecía la

interacción entre los estudiantes; especialmente, entre los que se sentaban lejos entre sí:

(174)

**Aakash:** so Chris was on the first and Mike was behind him whenever Mike came || ehm:: so **they were far** | right? ||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 16'52''*

Cuando Julie contrasta el curso intensivo de verano (BSP1) con su curso actual (BSP2), uno de los elementos sobre los que Julie arroja luz es el tamaño de la clase: como ella indica, en su caso, tanto en BSP1 como en BSP2 estuvo en un aula grande («we had a rather big class»). Sin embargo, si en realidad Julie se refiriese a la densidad del grupo (i.e., número de estudiantes) esta reflexión tendría cabida en el análisis del concepto «grupos: densidad y asignación», que es competencia de la coordinación académica. Tal y como hemos expuesto previamente, la línea que divide unos y otros conceptos a veces es muy difusa:

(175)

**Julie:** of course I cannot compare it apple to apple | because ehm:: our BSP 1 and 2 **we had a rather big class** | people had different backgrounds and we were fresh to Spanish class |

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 50'14''*

- *Coordinación académica*

La coordinación académica del departamento de español es la responsable de la toma de decisiones relacionada con los grupos (densidad, asignación de grupos y distribución de alumnos), horarios y sistema de evaluación; seguidamente pasamos a analizar cada uno de estos conceptos por separado.

*Grupos: densidad y asignación*

Mientras que Aakash empieza describiendo el grupo-clase como «large» (primera entrevista), en la segunda acaba indicando que es

un grupo «mid-size». Yamal, no obstante, tanto en la primera como en la segunda entrevista se refiere al grupo BSP Chicos 1d como un grupo grande:

(176)

- INV:** right | so going back to the summer:: the initial  
BSP 1d group | how would you [consider::?  
**Yamal:** oh | that's a big group] ||  
**INV:** big group?  
**Yamal:** yeah | that's a big group ||| what was that? twenty  
five | thirty people?  
**INV:** twenty two | twenty three ||  
**Yamal:** yeah |||  
**INV:** big group | okay ||| and:: how do you relate the size  
to being relaxed?  
**Yamal:** in what sense? oh! because **you can't really have  
any visual:: connection with twenty five | thirty  
people | alright? so I think WhatsApp helps  
reach that:: space** |||

*Segunda entrevista, 3 de abril 2017, 16'39"- 17'18"*

De acuerdo con Yamal, el número de estudiantes de un grupo es importante (Dörnyei, 1997), porque «you can't really have any visual:: connection with twenty five | thirty people».

Para Aakash, en cambio, lo más relevante con respecto al tamaño del grupo es que es difícil conocer a tanta gente a la vez («lots of meeting | but you don't always meet everyone immediately»). Esta reflexión de Aakash, además, es especialmente interesante si tenemos en consideración que se define como una persona tímida y a la que le lleva un tiempo mostrarse (§5.2.1). En esta misma línea, Dörnyei (1997) insiste en la importancia de la proximidad entre los estudiantes en la cohesión de grupo.

(177)

- Aakash:** so Chris was on the first and Mike was behind him  
whenever Mike came || er:: so **they were far** |  
right? || and yeah | okay BSP is **twenty five people**  
|| twenty | twenty five **in a new environment** | **so  
lots of meeting | but you don't always meet  
everyone immediately** (xxx) **just in class** || so |

for example | you make a connection with one or two people who you haven't spoken:: || **not a connection** | **but you've just had some sort of chat** || you haven't spoken to them properly outside | but then **you've sort of broken the ice a little bit** | and then **you can talk to them**:: | like the next day:: at lunch | or in class or whatever ||

*Primera entrevista, 3 de junio 2016, 16'52"*

### *Horarios*

En el curso intensivo de español se imparten 60 horas lectivas en diez días; por lo tanto, los estudiantes pasan muchas horas juntos:

(178)

**Julie:** [...] and! and also at that time we:: **we had to be in class like everyday** | **from nine to six**::

*Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 50'14"*

Julie, además, relaciona la frecuencia de interacción (cara a cara) con las muestras del sentimiento de pertenencia dentro del grupo de BSP:

(179)

**Julie:** so that was the time when **I felt a bit of belongingness** in this group:: and:: and also because we see each other all the time! | for two weeks:: two intensive weeks:: from 10 to 6 [pm] | I think:: yeah:: so:: so:: **we see each other a lot** | ||

*Primera entrevista, 6 de junio 2016, 15'36"*

### *Sistema de evaluación*

El sistema de evaluación, que se realiza a través de un examen final que consta de dos partes (oral y escrita), tampoco depende del profesor ni de los alumnos, sino que viene establecido por el departamento de español. Como se observa en el discurso de Yamal y de Aakash, las creencias con respecto al examen son muy dispares: así, contrastamos el miedo de Yamal («we were more scared») con la despreocupación de Aakash («exams are light | not important»):

(180)

**Yamal:** [...] we were more scared about the exam back then:: than now | ehm:: ehm:: and so | we were actually like «oh | my God | we have to pass | we have to pass | we have to pass::» and so we were going there to learn | we had to ||| we didn't want to fail! |

*Primera entrevista, 8 de junio 2016, 13'23"*

(181)

**INV:** and why would you make a joke in the exam?  
**Aakash:** [...] I don't know what you think an exam is for | but like:: for me exams are light::  
**INV:** exams are?  
**Aakash:** light || not important ||

*Segunda entrevista, 24 de marzo 2017, 40'35"*

Para cerrar este subapartado, y tal y como habíamos anticipado, representamos sobre un gráfico nuestros hallazgos. Este gráfico es el resultado de haber analizado nuestro corpus a través de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990). Las cuatro macrocategorías que identificamos se articulan alrededor de la agentividad del docente y los alumnos (+ profesor, - alumnos; - profesor, + alumnos; + profesor, + alumnos; - profesor, - alumnos). Dentro de estas macrocategorías, y tal y como hemos expuesto a lo largo de la discusión, encontramos las siguientes categorías:

- 1) *Prácticas pedagógicas* (+ profesor, - alumnos)
- 2) *WhatsApp BSP Chicos 1-d* (- profesor, + alumnos).
- 3) *Imaginación* (+ profesor, + alumnos)
- 4) *Elementos arquitectónicos y coordinación académica* (- profesor, - alumnos).

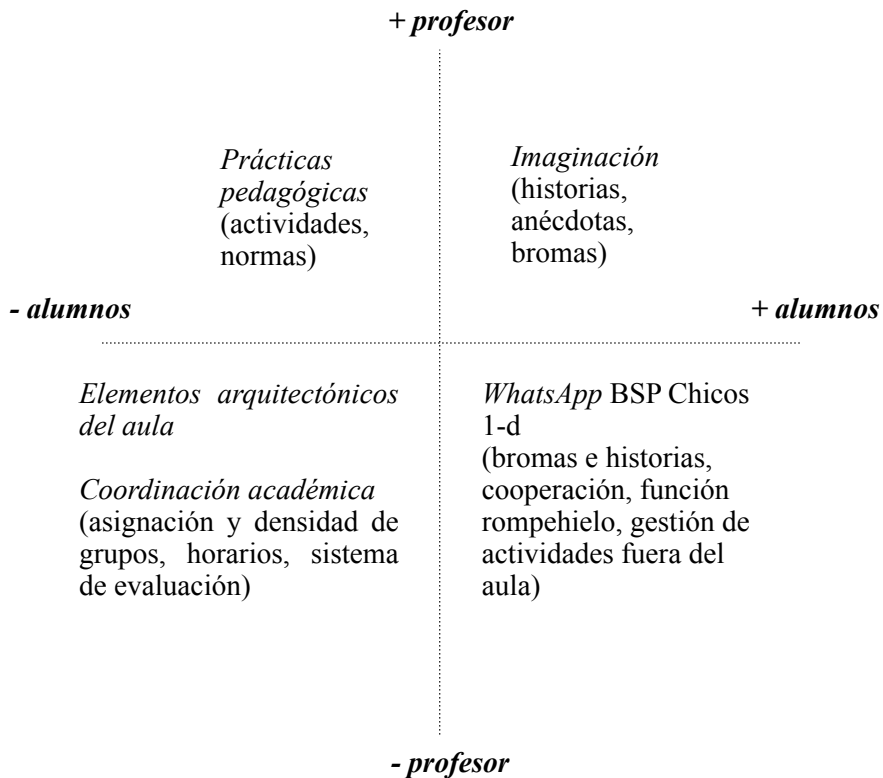


Gráfico 23. Elementos mediadores en el plano experiencial.

Tras haber detallado los procesos de mediación que observamos en el plano experiencial, nos disponemos a comentar los hallazgos con respecto a los procesos de mediación en el plano de la investigación.

### 6.1.3.2. Plano de la investigación

En este apartado vamos a exponer los procesos de mediación que se llevan a cabo en el plano de la investigación. En este subapartado tratamos dos puntos: en primer lugar, la evolución de las creencias de nuestros participantes; después, la taxonomía en la que recogemos los elementos mediadores observados en nuestro corpus.

### *En la evolución de las creencias*

A lo largo de la investigación hemos recopilado diferentes muestras de la evolución de las creencias de los participantes. Nos parece relevante incidir en este punto para dar cuenta de que sus creencias son dinámicas, y que se encuentran en constante movimiento. De los tres participantes analizados, observamos que las creencias de Aakash son las que mayor evolución experimentan (pueden evolucionar incluso en el marco de la entrevista o del *focus group*). Las creencias de Yamal, en cambio, son las más estáticas y aquellas que menos cambios experimentan: él mismo se sorprende cuando se da cuenta de que tanto en la primera como en la segunda entrevista ha citado el mismo ejemplo. A continuación, exponemos cuáles son las creencias que han evolucionado (en el caso de Aakash y de Julie) e identificamos los elementos que han mediado en esta evolución:

#### *Aakash*

Las creencias de Aakash que más evolucionan tienen que ver con el tamaño del grupo y el concepto de identidad de grupo. En el caso del tamaño del grupo, Aakash considera que su experiencia en la universidad donde cursa el MBA es lo que le ha hecho cambiar de opinión. Esto se debe a que ha conocido diferentes grupos de WhatsApp y ha podido poner en perspectiva los números: así, lo que era un grupo grande (2016) un año más tarde pasa a ser un grupo «mid-size».

Con respecto a la identidad de grupo, vemos que, durante el *focus group A*, Aakash reajusta sus creencias a partir de la intervención de Ingrid. Así, entendemos que Ingrid, como mediadora, le ha ofrecido una perspectiva distinta. Esta nueva perspectiva constituye una *affordance* sobre la que Aakash revisa sus creencias originales acerca de la identidad de grupo. Al hacerlo, rectifica y se aproxima más a la postura de Ingrid: yeah | I think you're right:: I think it's more activity based than values». Estas creencias, no obstante, se mantienen en evolución, y en la segunda entrevista en profundidad Aakash define la identidad de grupo en otros términos («we had a great teacher and we wanted to learn»).



## *Julie*

En el caso de Julie, la evolución más significativa que observamos es la referente a la importancia del profesor. Como ella misma explica, este cambio se debe a las experiencias que ha vivido en el último año: al haber conocido a una profesora de español cuyo estilo es distinto al de la profesora del curso intensivo, Julie puede establecer una comparación (algo que no podía hacer cuando solo conocía a una profesora), y reajusta sus creencias al respecto.

## *Taxonomía*

En lo que respecta a la verbalización de las creencias, observamos ejemplos de mediación entre los participantes y la investigadora. En estas situaciones, los participantes emplean diferentes recursos para *mediar* (facilitar el acceso al objeto).

- *Ejemplos*: dentro de los ejemplos, podemos encontrar situaciones hipotéticas, como el de Yamal en la primera entrevista: «*imagine if you said:: ehm:: you said something in English*», pero también encontramos ejemplos reales, como los de Julie en la segunda entrevista: «*for example | like | I don't know | my Farewell Party group | back in Hong Kong*». Entre los ejemplos reales, identificamos algunos que remiten a la investigadora a una vivencia de aula (compartida), como la de Yamal en la primera entrevista: «*like I know «mariposa» | for example |because Mike keeps saying that*». Como parte de los ejemplos, destacamos, también, las reduplicaciones («*work | work | work*»), como en el *focus group B*), y las polifonías («*give me your phone*», primera entrevista) recursos característicos del discurso de Yamal. A pesar de que todos los participantes emplean ejemplos, Julie los utiliza con más frecuencia: el corpus de Julie está formado por un 18% de ejemplos; el de Aakash, por un 9,5% y, finalmente, el de Yamal, por un 8,2%.
- *Comparaciones y metáforas*: en nuestro corpus observamos múltiples comparaciones (entre grupos de WhatsApp, entre perfiles psicológicos -los introvertidos vs. los extrvertidos- y entre profesores). A modo de ejemplo, presentamos la de Julie -y

que ella introduce como comparación- en la segunda entrevista : «of course I cannot compare it apple to apple | because ehm:: our BSP 1 and 2 we had a rather big class», o «like a family» (primera entrevista de Julie).

- *Paráfrasis*: las paráfrasis permiten a los participantes aproximar el concepto a la investigadora desde otra perspectiva. Aakash, por ejemplo, emplea la siguiente paráfrasis en la segunda entrevista: «trash is a harsh word | but basically I just mean like *irrelevant information*».
- *Preguntas*: aunque escasas en nuestro corpus, también las *preguntas* pueden funcionar como elementos mediadores, tal y como se aprecia en el caso de la intervención de Julie en el *focus group B*: «but:: can you imagine:: not:: not with Maria | with other:: professor | but with the same group || I think we'd still | we would still have the:: same:: not | not the same || but then similar dynamics in the group | because we have::». Las preguntas contribuyen a negociar y coconstruir significados, como sucede en el caso en el que Julie y sus compañeros examinan la importancia del profesor.

La taxonomía que presentamos aquí, como hemos expuesto previamente, está basada en nuestro corpus, y es un primer paso orientado a llenar un vacío detectado en la literatura consultada. Nos parece relevante puesto que, al arrojar luz sobre los elementos que median en el plano de la investigación, podemos comprender en mayor profundidad los elementos que median en el plano experiencial.

Seguidamente, y tras haber expuesto nuestros resultados con respecto a la mediación, pasamos a comentar los resultados referentes a la coconstrucción de la identidad de grupo.

## 6.2. Coconstrucción de la identidad de grupo-clase

Con respecto a la coconstrucción de la identidad de grupo, observamos que, a pesar de haber coconstruido una definición acerca de este concepto en el *focus group* -que, mediante la técnica del *stimulated recall*, funciona como punto de partida en las segundas entrevistas-, los tres participantes tienen creencias distintas.

Por un lado, en las creencias de Aakash observamos una evolución muy importante desde su primera contribución en el *focus group A* hasta la última verbalización de sus creencias en la segunda entrevista: Aakash empieza hablando de *similitudes* («you find a common base | where you share the same:: either it's values or:: you like the same things or you agree with the same sort of:: yeah | way of doing things::»). Sin embargo, tras la intervención de Ingrid en ese mismo *focus group*, Aakash cambia de opinión («yeah | I think you're right:: I think it's more activity based than values»). Y, finalmente, en la segunda entrevista, Aakash concluye que «the identity of the group was:: we wanted to learn Spanish and we had a cool teacher» (segunda entrevista, 24 de marzo 2017). En esta última verbalización de Aakash observamos que hace alusión al objetivo que compartían («we wanted to learn Spanish»). No se trata, no obstante, de un objetivo en relación de interdependencia, sino que es un objetivo individual, aunque similar o común en todos los miembros del grupo. Esto, pues, nos lleva a hablar de la *similitud percibida* (Forsyth, 1990; Newcomb, 1961, 1962; Insko y Schopler, 1972) y, como veremos a continuación, esta similitud percibida es muy próxima a las creencias de Yamal.

Por otro lado, Aakash incide en el papel clave de la profesora en la coconstrucción de la identidad de grupo. Teniendo en cuenta que Aakash describe a la profesora a partir de términos afectivos («genuinely extremely caring», «warmth», «love», «appreciation»), entendemos que, para él, la identidad de grupo se erige sobre sentimientos. Y esto, tal y como hemos visto previamente, es muy próximo a su concepción de la pertenencia, que también se articula alrededor de sentimientos.

Yamal, a diferencia de Aakash y Julie, se apoya en la definición que había coconstruido junto con sus compañeros del *focus group* a la hora de elaborar su propia definición: así, en la segunda entrevista Yamal se limita a ampliar y profundizar en lo que comparten él y sus compañeros ; por lo tanto, su definición es una «ampliación» de lo que habían propuesto en el *focus group*. A través de esta ampliación de la definición por parte de Yamal, observamos que él pone énfasis en las similitudes que comparte con sus compañeros: «similar career goals», «similar life goals», personal goals», lo que nos remite a la *similitud percibida* (Forsyth, 1990; Newcomb, 1961, 1962; Insko y Schopler, 1972) en términos de atracción interpersonal. Como hemos anticipado, estos factores son similares a los que menciona también Aakash.

Para Julie, la identidad del grupo está relacionada con la funcionalidad, los valores compartidos y los caracteres de los miembros del grupo. También Aakash, en la segunda entrevista, había explorado la utilidad del grupo (entendiéndola como «funcionalidad») en relación con la *identidad de grupo*. Sin embargo, rechazó esta posibilidad alegando que eso no era identidad, sino *utilidad*. De esta manera, Aakash establece una distinción entre *utilidad* e *identidad* («so you're learning all this like:: the NIE | house things | and then also where to go and things:: || but I don't think that's identity of the group || I think that's more the usefulness of the group», segunda entrevista). En cambio, parece que para Julie esta distinción (*utilidad* vs. *identidad*) no es operativa. A ella, además de la funcionalidad del grupo, los valores comunes y la afinidad con los caracteres de los miembros le parecen rasgos clave en la coconstrucción de la identidad de grupo.

Los valores comunes a los que Julie hace referencia nos recuerdan a las palabras de Aakash en el *focus group A*; antes de que Ingrid interviniese: «| for me | it's basically you find a common base | where you share the same:: either it's values». Sin embargo, y tal y como Aakash argumentaba en ese *focus group*, tal vez el criterio de similitud no aplicaba en el caso del grupo de BSP, puesto que, como explica Aakash, «**we were all sort of put together::**». Esto, pues, nos remite a la distinción entre *pertenencia voluntaria* y *no-*

*voluntaria*; un tema que también analizamos con Julie: para ella, dos rasgos que asocia a la identidad de grupo («common values» y «characters») están relacionados con la pertenencia voluntaria y con la «devotion». Así, y tal y como explica Julie, si no se siente afin a las personas del grupo, no participa de forma proactiva (como sucede en el caso de BSP Chicos 1d). Como hemos mencionado previamente, estos rasgos que Julie menciona son muy próximos a los que ella misma relaciona con el sentimiento de pertenencia. En consecuencia, entendemos que para Julie la pertenencia y la identidad son conceptos muy parecidos y cercanos.

Finalmente, una vez expuestos nuestros resultados acerca de la coconstrucción de la identidad de grupo, pasamos a exponer los resultados correspondientes al sentimiento de pertenencia.

### **6.3. Sentimiento de pertenencia**

Los tres participantes a los que hemos analizado en profundidad siguen formando parte del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d: el grupo está inactivo, es «slow-moving», como decía Julie en su cuestionario, y es el último en la lista de grupos de WhatsApps de sus dispositivos. Y aun así, ninguno de ellos lo ha abandonado. Sin embargo, sus sentimientos de pertenencia con respecto al grupo son diferentes: mientras que Aakash y Yamal siguen experimentando el sentimiento de pertenencia, Julie afirma que para ella no es así. No obstante, Julie explica que, en un principio, sí había sentido esa pertenencia, a pesar de que poco a poco fue disminuyendo -coincidiendo con el final del curso intensivo de BSP-. Julie, además, cree que, si bien la interacción cara a cara no es determinante en los grupos (en general), en el caso específico del grupo de BSP sí fue clave. Tanto es así, que en la segunda entrevista afirma lo siguiente: «for the BSP that's definitely seeing each other all the time || that's the sense of belongingness in the WhatsApp», en línea con la propuesta de Homans (1950), Festinger *et al.*, (1950), y Gewirtz (1969).

Al hablar del grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d, Julie sostiene que no pertenece al grupo, y en lugar de «pertenencia» habla de la «connection» que siente. En realidad, parece que Julie, que se muestra muy precisa en la terminología que emplea en las entrevistas y en el *focus group*, no llega a dar con el término más apropiado, y acaba apelando a la cooperación de la investigadora («I: I don't belong:: I cannot find a word for it || but I hope you understand», *Segunda entrevista*, 43'08"). El término que elige Julie, «connection», coincide con el que emplea Yamal en la verbalización de sus creencias («you still feel a connection::», *Segunda entrevista*, 39'39"). Y, sin embargo, él sí afirma pertenecer al grupo. Para Julie, como hemos visto, la pertenencia al grupo de BSP está relacionada con la situación-acción que ella y sus compañeros compartían durante el curso intensivo de ELE, pero también con un bagaje similar («similar background»). En un sentido más amplio («general», como Julie indica), ella asocia el sentimiento de pertenencia a «same values, similar situation» y «doing something together». Por lo tanto, entendemos que el sentimiento de pertenencia se sustenta, según Julie, sobre ciertas similitudes que comparten los miembros de un grupo. Esto nos remite a la primera definición de *identidad de grupo* que Aakash había esbozado durante el *focus group A* (previo a la intervención de Ingrid) y, asimismo, también nos recuerda a la definición de *identidad de grupo* que elaboran los participantes del *focus group B*. Además, como hemos observado, esta es la definición sobre la que Yamal opera, puesto que, en su opinión, la identidad de grupo también se erige sobre ciertas similitudes.

En realidad, Yamal considera que pertenencia al grupo 1d es indiscutible -y formula su discurso hablando, también, en nombre de sus compañeros, utilizando el pronombre de primera persona plural, «we»)-: todos ellos estaban allí («we were there»), y todos reconocen la conexión que tenían («you reckon that same connection you used to have»). Así, entendemos que para Yamal la conciencia de pertenencia (Smith, 1945) es importante.

A pesar de que, Aakash, como Yamal, también afirma pertenecer al grupo, Aakash cree que el sentimiento de pertenencia consiste en la «recuperación de amor» y en el reconocimiento por parte de los demás. Para él, la reciprocidad es importante, y, según explica, la percibe a través de comportamientos de carácter verbal: «if you say something and people reply | ehm:: people ask you things | like people:: include you or talk to you | then you:: you feel like you belong». En consecuencia, la concepción de la pertenencia de grupo en el caso de Aakash nos remite a las definiciones de grupo basadas en la interacción entre sus miembros (McGrath, 1984, 1991).





# 7

## CONCLUSIONES

En esta investigación de corte cualitativo hemos realizado una aproximación a las creencias de un grupo de aprendientes de ELE del nivel A1.1 del MCER y, en concreto, hemos profundizado, a través del estudio de caso, en las creencias de tres de los participantes: Aakash, Julie y Yamal. A la luz de los datos recabados y analizados, pasamos a responder, desde una perspectiva émica y ecológica, a las preguntas de investigación que nos habíamos planteado (§3.2). Una vez respondidas, identificaremos el alcance y las contribuciones que hemos realizado con este trabajo. Finalmente, cerramos este capítulo planteando ulteriores líneas de investigación.

Seguidamente nos disponemos a dar respuesta a las preguntas de investigación.

**1. A la luz de las creencias de un grupo de aprendientes de ELE, ¿qué es la mediación?**

Para definir la *mediación* partimos del concepto desarrollado por Vygotsky (1978), así como de las interpretaciones y estudios que han llevado a cabo otros investigadores (Wertsch, 1981, 1998, 2013; Wertsch y Álvarez, 1995; Kozulin, 1990/1994; Cole 1993; Ahmed, 1994; Wells, 1999; Lantolf y Pavlenko, 2001; Lantolf y Thorne, 2006; Negueruela, 2013). Como resultado de nuestro trabajo, y después de haber respondido a las subpreguntas de investigación que nos permiten dar respuesta a esta pregunta, podemos definir la *mediación* como un proceso dinámico, que se desarrolla en diferentes planos. De estos procesos, además, pueden participar múltiples agentes y elementos mediadores.

Los datos de nuestra investigación sugieren que, a efectos de las relaciones interpersonales (coconstrucción de la identidad de grupo y sentimiento de pertenencia), *mediar* es una forma de *intervenir* con el objetivo de realizar una aproximación o acercamiento al grupo (objeto).

En lo que respecta a la verbalización de las creencias de nuestros participantes, los procesos de mediación que documentamos van encaminados a intervenir facilitando el acceso a estas creencias.

A través de las creencias de nuestros participantes también damos cuenta de procesos de mediación que ellos relacionan con el aprendizaje de ELE. En estos procesos, los aprendientes detectan y aprovechan -desde su capacidad de agencia- las oportunidades que encuentran en su entorno (en forma de elementos mediadores) para aproximarse al conocimiento del español.

1.1. *¿En qué planos se desarrolla la mediación? ¿Qué formas puede adoptar?*

La mediación se caracteriza por su naturaleza multifacética, y se puede dar en dos planos que hemos distinguido atendiendo al criterio de agencia (*agency*): por un lado, en el *plano experiencial*; y, por el otro, en el *plano de la investigación*.

En el *plano experiencial* observamos procesos de mediación que conciernen a las relaciones interpersonales. En este plano, los procesos de mediación se llevan a cabo entre el alumno y el grupo como objeto (esto es, como conjunto de personas -y, en particular, como conjunto de estudiantes de ELE-).

En lo que respecta al *plano de la investigación*, en cambio, los procesos de mediación que documentamos se llevan a cabo entre el participante, la investigadora y el *grupo* (como concepto): de la experiencia del alumno con el grupo (objeto) se deriva un concepto (*grupo* como concepto). Este concepto, a partir de los instrumentos empleados en esta investigación (*focus groups*, cuestionarios, entrevistas) deriva en una verbalización de las creencias del alumno. De esta manera, en el plano de la investigación, el objeto pasa a ser un concepto. En este plano, el participante facilita el acceso a su concepto de grupo a la investigadora y, asimismo, coconstruye significados con respecto al grupo y las relaciones interpersonales (*coconstrucción de la identidad de grupo* y *sentimiento de pertenencia*).

Dentro del *plano de la investigación*, abordamos de manera tangencial una forma de mediación interna (*autorregulación*), en la que el participante

reflexiona acerca de sus creencias. En ocasiones, puede ser que estas creencias se materialicen en forma de *lenguaje interno audible*. No obstante, a partir de nuestros datos no nos resulta posible determinar si se trata de lenguaje interno audible o si es lenguaje externo (orientado hacia la investigadora). En consecuencia, damos cuenta de la existencia de esta forma de mediación, aunque no llegamos a identificarla en nuestro corpus.

1.1.1  
*¿Cuáles  
son los  
agentes  
implicados  
en los  
procesos de  
mediación?*

Como hemos ido concluyendo lo largo de la investigación, en los procesos de mediación pueden intervenir diferentes agentes (entendidos como sujetos humanos): alumnos/participantes; profesora/investigadora.

Poniendo el foco en el alumno, observamos que, en el *plano experiencial*, el alumno, desde su *capacidad de agencia* (van Lier, 2004), aprovecha las *affordances* que identifica en su entorno a fin de aproximarse al *grupo* como objeto (en forma de uno o más individuos; sus compañeros).

En el *plano de la investigación*, el participante verbaliza sus creencias sobre su concepto de grupo ante la investigadora. Como hemos explicado a raíz de la pregunta anterior, en el contexto de las entrevistas, estas creencias pueden ir orientadas (Bakhtin, 1981/1990) hacia el propio participante (en una forma de lenguaje interno audible) o hacia la investigadora (lenguaje externo).

Aunque encontramos pronombres que nos podrían dar a entender que la verbalización de las creencias va orientada hacia la investigadora

(por ejemplo, «*you know?*»), no nos resulta posible determinar hasta qué punto se trata de lenguaje interno audible, o si bien es lenguaje externo orientado que el participante emplea en el paso del conocimiento tácito al declarativo. Durante el *focus group*, observamos estos mismos procesos de mediación, y también detectamos la misma dificultad al distinguir entre lenguaje interno audible o lenguaje externo orientado hacia los demás participantes y/o hacia la investigadora.

Con base en lo expuesto, entendemos que un único agente puede ser suficiente para que se dé un proceso de mediación (en forma de *autorregulación*; a través de lenguaje interno o lenguaje interno audible) (Vygotsky, 1978; Kozulin, 2003/2006). En otros de los procesos de mediación documentamos, sin embargo, tanto en el plano experiencial como en el de la investigación, formas de mediación en las que hay dos o más agentes implicados: por ejemplo, cuando el participante coconstruye y negocia significados con la investigadora o los demás participantes del *focus group*.

1.1.2. *¿Qué elementos mediadores identificamos en los procesos de mediación?*

Para dar respuesta a esta pregunta de nuevo retomamos la distinción entre el *plano experiencial* y el *plano de la investigación*, puesto que en cada plano hemos documentado elementos que les son propios y específicos.

A través del análisis que hemos llevado a cabo (Strauss y Corbin, 1990), en el *plano de la investigación* identificamos elementos mediadores que están relacionados con la verbalización de las creencias de los participantes. Estos elementos intervienen facilitando el acceso (a estas

creencias) a la investigadora. Como parte de nuestra investigación, hemos establecido una taxonomía de elementos mediadores que emergen de nuestro corpus, y entre los que encontramos ejemplos, comparaciones y metáforas, paráfrasis y preguntas.

En lo que respecta al *plano experiencial*, hemos identificado y categorizado los elementos mediadores en función de los agentes implicados en estos procesos de mediación. Atendiendo, pues, al criterio de agencia, identificamos elementos mediadores gestionados exclusivamente por el profesor (+ *profesor*, -*alumnos*); por los alumnos (-*profesor*, +*alumnos*); coconstruidos entre el profesor y los alumnos (+*profesor*, + *alumnos*); y, finalmente, elementos ajenos al profesor y a los alumnos (-*profesor*, - *alumnos*).

A continuación, procedemos a detallar las conclusiones referentes a cada una de estas macrocategorías: a la primera macrocategoría que emerge de nuestros datos (+ *profesor*, - *alumnos*) subyacen conceptos como *normas de clase* (Dörnyei, 1997) y *actividades*; conceptos que hemos situado dentro de la categoría de *prácticas pedagógicas*. Con respecto a las normas de clase (en el aula de ELE), Yamal considera que algunas pueden favorecer la cohesión entre los aprendientes (Dörnyei, 1997); en particular, según Yamal, permitir el uso del teléfono móvil puede redundar en un grupo más cohesionado (Fuentes *et al.*, 2017); por el contrario, de acuerdo con Yamal, la prohibición de los móviles puede favorecer el aprendizaje (en detrimento de la cohesión entre los aprendientes).

En una línea similar, en el *focus group B*, Yaad manifiesta que cuando el profesor permite el uso del teléfono móvil, la clase es más divertida.

De acuerdo con Julie, las *actividades* que propone el profesor tienen implicaciones en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, y pueden dar lugar a conversación (en un entorno distendido). Además, tal y como Julie lo plantea, las actividades que fomentan la conversación son aquellas que alejan al aprendiente de su «grammar mindset».

En referencia al entorno distendido (Ramos, 2005), Yamal señala la importancia de que el profesor favorezca oportunidades para bromear en clase, ya que de esta manera se crea un ambiente más agradable para el estudio (el caso opuesto puede resultar abrumador para el alumno). Las reflexiones de Yamal sobre el humor van en línea con las de Pollio y Humphreys (1996), Berk (1996) y Garner (2006), que también arrojan luz sobre los efectos positivos del humor en el aprendizaje.

Julie, por su parte, incide en el impacto del humor en el aula en el desarrollo de las relaciones interpersonales: si el profesor de ELE no favorece un clima de aula en el que se puedan hacer bromas, tampoco en el grupo de WhatsApp de ELE se harán. Esto da lugar a un grupo de WhatsApp al que Julie denomina «functional», y no favorece la identidad de grupo ni el sentimiento de pertenencia. En esta misma línea, en el *focus group A*, Mike señala que las bromas hacen que los miembros del grupo se sientan exclusivos, y eso redundará en «bonding» (vínculo).

En la macrocategoría gestionada de forma exclusiva por los alumnos (*-profesor; + alumnos*), encontramos la categoría a la que hemos etiquetado como *WhatsApp BSP Chicos 1d* (conversación que constituye parte de nuestro corpus, §*Anejo I*). Nuestros participantes (Aakash y Yamal) se refieren a WhatsApp como elemento «rompehielo» («ice-breaker»). El término que emplean para referirse a WhatsApp nos remite a las actividades «rompehielo» que se incorporaron a los manuales de segundas lenguas a partir de los años 1970 y que buscan favorecer las relaciones interpersonales entre los aprendientes (Dörnyei y Malderez, 1997, 1999). Para Aakash y Yamal, WhatsApp cumple una función similar a la de estas actividades, puesto que esta *app* también *facilita* la aproximación del individuo al grupo (esto es, *media* o *interviene facilitando* las relaciones interpersonales y demás procesos sociales). Estos datos van en línea con los de Bansal y Joshi (2014), Rubio y Perlado (2017) y Fuentes *et al.* (2017), quienes también señalan que WhatsApp facilita la interacción entre compañeros, y tiene efectos especialmente positivos para los alumnos introvertidos (como Aakash).

En el aula, donde situamos la macrocategoría de elementos que vienen gestionados por el profesor y los alumnos (*+profesor; + alumnos*), se coconstruye un *imaginario común* (Wenger, 1998/1999) (o *leyendas de grupo*; Dörnyei y Malderez, 1999). El *imaginario común*, como categoría, engloba conceptos tales como *bromas e historias*, que nos remiten a vivencias de aula compartidas por el profesor y los alumnos. El nombre del grupo (BSP Chicos) es un ejemplo de



este imaginario común basado en una historia compartida.

A pesar de que los estudiantes son de nivel A1.1. del MCER y se comunican entre ellos en inglés (lengua de intercambio), muchas de las bromas que conforman el imaginario común están en español (*jamón, holaaa, muy fácil* (irónico), *helado*). Estas bromas transitan del aula a WhatsApp y de WhatsApp al aula. Sin embargo, también observamos bromas en WhatsApp que no pasan al aula («¿quiero ducharme con tú?» o «no te oigo puedes hablar más alto»). A la vez, los participantes, tanto en el *focus group A* como en el *B*, refieren bromas que surgen en el aula y que, sin embargo, no observamos en WhatsApp. Este es el caso de *mariposa* (una palabra relacionada con Mike, §*Anejo II.1*). Los elementos documentados hasta aquí median (en sentido positivo; *facilitate*) en los procesos sociales entre individuo y el grupo, lo que concuerda con la visión de Wertsch (2013). Sin embargo, a partir de los los datos que proceden de las entrevistas con Julie entendemos que algunas de las actividades que el profesor lleva al aula (entendidas, estas, como elementos mediadores) también pueden tener un efecto no-facilitador («constraints», Swain *et al.*, 2011).

En esta misma línea, observamos en las verbalizaciones de Aakash y de Yamal referencias a elementos que dificultan las relaciones entre los alumnos, como el tamaño del aula y la densidad del grupo (Dörnyei, 1997). Se trata de elementos, no obstante, cuya gestión es ajena al profesor y a los alumnos (*-profesor, -alumnos*), y que constituyen dos categorías claramente diferenciadas:

*elementos arquitectónicos del aula y coordinación académica.*

En el caso que nos ocupa, y como se puede observar en el plano adjunto (§*Anejo III*), el aula mide más de 160 m<sup>2</sup>, y en ella confluyen 20 estudiantes. En consecuencia, Aakash refiere que algunos de los compañeros de clase se sentaban lejos de él (a más de diez metros), y esto les dificultaba la interacción (Dörnyei, 1997, 2005). A su vez, un grupo de esta densidad también dificulta que puedan conocerse (Aakash distingue entre *conocer* en el sentido más superficial -saber el nombre- de *conocer* en un sentido más profundo; Dörnyey y Malderez, 1997). Asimismo, y aludiendo a la densidad del grupo, Yamal insiste en que no se puede mantener el contacto visual con 25 personas, lo que también puede dificultar el desarrollo de relaciones interpersonales.

Por tanto, entendemos que algunos elementos mediadores, en lugar de *facilitar* pueden *dificultar* los procesos sociales que documentamos en este trabajo.

*1.2. ¿Qué elementos mediadores emergen en la verbalización de las creencias de un grupo de aprendientes de ELE?*

Para responder a esta pregunta observamos los procesos de mediación que se llevan a cabo en el *plano de la investigación*. En este plano, los participantes emplean ejemplos, comparaciones y metáforas (García Barrientos, 1998), paráfrasis, y preguntas.

Como hemos documentado a lo largo del análisis y la discusión (capítulos §5 y §6), algunos de los ejemplos que emplean los participantes son reales, y estos pueden remitirnos tanto a vivencias de aula (una realidad compartida por los participantes

y por la investigadora) como a situaciones ajenas al contexto que comparten: por ejemplo, Julie habla del grupo de WhatsApp de sus amigos de Hong Kong. Observamos, además, un tercer tipo de ejemplos que no nos remite a situaciones reales, sino a situaciones hipotéticas (como el caso que plantea Yamal de dos personas que flirtean en un bar).

A partir de los elementos que emergen de nuestros datos hemos realizado una primera taxonomía que viene a llenar un vacío observado en la bibliografía consultada. No obstante, entendemos que es una primera aproximación, y que sería necesario profundizar en los elementos que pueden operar como mediadores en la verbalización de las creencias (*plano de la investigación*).

1.2.1.  
*¿Distintos  
participantes  
del mismo  
grupo utilizan  
los mismos  
elementos  
mediadores?*

Sí; los participantes utilizan los mismos elementos mediadores en la verbalización de sus creencias. Sin embargo, su distribución es ligeramente desigual, y detectamos algunas particularidades que ilustran las idiosincrasias de cada uno de nuestros participantes. En el caso de Julie, observamos múltiples ejemplos que ilustran sus creencias: el 18% de su corpus oral está formado por ejemplos -lo que contrasta con el 9,4% de Aakash y el 8,2% de Yamal-. Asimismo, destacamos que, a diferencia de los ejemplos que presenta Yamal, todos los ejemplos que emplea Julie son reales. Los ejemplos de Julie, no obstante, pueden remitirnos tanto a situaciones relacionadas con el contexto compartido (BSP, curso de español) como a vivencias ajenas a la investigadora (su familia, su grupo de boxeo o sus amigos de Hong Kong).

Varios de los ejemplos de Yamal, en cambio, hacen referencia a situaciones hipotéticas (como se observa en nuestros datos, en la primera y la segunda entrevista Yamal llega a emplear un mismo ejemplo; una situación en un bar). En sus narrativas, Yamal tiende a reproducir, en forma de citas directas (Halliday, 1985/1991), las palabras de las personas implicadas en las conversaciones que plantea (por ejemplo: «hahaha, look at that guy»). Asimismo, observamos que emplea este recurso en los ejemplos que proceden de situaciones reales. También Julie y Aakash utilizan el estilo directo, aunque con menor frecuencia.

Escasas en nuestro corpus son las preguntas, a pesar de que en el *focus group B* sí encontramos una pregunta que Julie dirige a sus compañeros, durante la negociación sobre el papel del profesor en la coconstrucción de la identidad de grupo. Estas preguntas dan lugar a que los participantes de la investigación revisen sus creencias y las reajusten -en el caso de que lo estimen adecuado-. Yamal, por su parte, igual que diferentes participantes durante el *focus group A* y *B*, emplea algunas preguntas que le permiten comprobar que el interlocutor sigue su discurso («you know?»).

Además de los ejemplos, como hemos anticipado, tanto en los datos de Aakash como en los de Julie y Yamal observamos paráfrasis, metáforas y comparaciones.

1.2.2. *¿Para qué y en qué situaciones los utilizan?* Los participantes utilizan elementos mediadores en sus verbalizaciones con diferentes funciones: los ejemplos y las paráfrasis *facilitan* el acceso a sus creencias, y pueden funcionar en las negociaciones y coconstrucciones de significado. Por su parte, los sinónimos matizan o atenúan el significado (como en la sustitución de la palabra «trash» por «irrelevant» en la primera entrevista con Aakash), lo que no deja de ser una forma de «intervenir».

Dado que en nuestro corpus observamos múltiples situaciones en las que el participante reflexiona y reajusta sus creencias a medida que las verbaliza, nos cuestionamos si estos elementos mediadores van dirigidos a facilitar el acceso a sus creencias al interlocutor o si el participante emplea elementos mediadores -como parte de su lenguaje interno audible- a fin de facilitarse (a sí mismo) el acceso a sus creencias y a conceptos sobre los que previamente quizás no se había detenido a reflexionar. En cualquier caso, estos elementos mediadores arrojan luz sobre el dinamismo de las creencias de los participantes, y muestran que estas se encuentran en constante evolución.

1.2.3. *¿Podemos determinar si el uso de unos u otros elementos mediadores va en función del interlocutor?* Tal y como hemos expuesto previamente, con nuestros datos no nos resulta posible dilucidar a quiénes orientan sus verbalizaciones nuestros participantes y, por lo tanto, no siempre nos resulta posible identificar quién es el interlocutor (nos cuestionamos si se trata de lenguaje interno audible o lenguaje externo orientado al interlocutor). En consecuencia, no podemos determinar si hay una correlación entre el uso de unos u otros elementos mediadores y el interlocutor.

1.3. Según las creencias de un grupo de aprendientes de ELE, ¿se puede aprender español a través de elementos mediadores ajenos al aula de ELE?

De nuestros datos se desprende que nuestros participantes, en tanto que aprendientes de ELE, consideran que sí se puede aprender español a través de elementos mediadores ajenos al curso de ELE. En concreto, a través del cuestionario (§Anejo II), el 88% de los participantes afirma creer que se puede aprender español en WhatsApp.

1.3.1. ¿Qué elementos mediadores relacionan los aprendientes de ELE con el aprendizaje?

En relación con el aprendizaje de segundas lenguas, a partir de nuestros datos observamos que WhatsApp interviene (como elemento mediador) de dos formas distintas: por un lado, favorece un clima de aula distendido y favorable para el aprendizaje (Horwitz *et al.*, 1986, MacIntyre y Gardner, 1989, 1991, 1994; MacIntyre, 1995; Ramos, 2005; Robinson y Kakela, 2006); y, por otro lado, nuestros participantes creen que WhatsApp también ofrece *affordances* para el aprendizaje de ELE.

1.3.2. ¿De qué tipo de aprendizaje se trata? ¿y qué creen que aprenden?

Con nuestra investigación concluimos que la mayoría de nuestros participantes cree que WhatsApp, como elemento mediador, favorece un tipo de aprendizaje próximo al concepto «quasi-informal learning context» de Rambe y Chipunza (2013). A pesar de que el aprendizaje que identifican y describen nuestros participantes comparte rasgos con el aprendizaje cooperativo (Crandall, 1999), no observamos en nuestro corpus suficiente material para poder afirmar que el grupo BSP Chicos 1d sea un ejemplo de este

tipo de aprendizaje.

Con respecto a lo que creen que aprenden, en nuestro corpus observamos cómo los aprendientes de ELE coconstruyen significados -en clave de humor- a partir de lo que han aprendido en el aula (por ejemplo, el uso de los verbos reflexivos en la broma que hace Julie), pero también con el apoyo de otros recursos digitales (como Google Translate). Según los datos del cuestionario, los participantes creen que WhatsApp favorece el aprendizaje del español, ya sea mediante práctica, fomentando la confianza, o mejorando la ortografía y el vocabulario.

En particular, los tres participantes a los que analizamos en mayor profundidad muestran posturas distintas: Aakash cree que puede aprender español a partir de la exposición al *input* (incluso si él no participa de las conversaciones en la lengua meta). Asimismo, cree que aprende cuando, al querer dar una buena imagen ante sus compañeros, consulta Google Translate para poder participar en WhatsApp sin cometer ningún error -y, quizás, empleando alguna palabra «fancy»-.

Yamal incide en la importancia de la interacción para el aprendizaje: aproximándose a la *Hipótesis del output*, Yamal considera que aprende cuando se da cuenta de que no dispone del vocabulario que necesita para comunicarse («gap noticing»; Swain, 1985, 1993, 1995) y entonces lo consulta en Google Translate. Yamal también considera que puede aprender de sus compañeros, y cita a David a modo de ejemplo. Sin embargo, de nuestros datos no se desprende que David haga de mediador lingüístico, y tampoco observamos relación alguna entre los participantes que más

lenguas hablan (David, Haruto, Aakash) y el papel de mediador lingüístico. Solo Aakash, en un momento dado (en tono humorístico), hace de mediador con Mike, cuando coconstruyen una estrategia de evitación para el examen de español

Julie se muestra más escéptica que Aakash y Yamal con respecto al aprendizaje en WhatsApp. No obstante, sí afirma que la interacción en esta *app* le permite familiarizarse con el español a través de la exposición al *input* (por ejemplo, cuando sus compañeros emplean vocativos como «chicos»).

De acuerdo con lo expuesto, la mayoría de nuestros participantes coincide en que WhatsApp favorece el aprendizaje de ELE.

**2. ¿Cómo definen la identidad de grupo los aprendientes de ELE objeto de estudio?**

Con nuestra investigación concluimos que los participantes entienden y definen la *identidad de grupo* de manera diferente. Asimismo, damos cuenta de que sus definiciones son dinámicas y evolucionan a medida que las verbalizan.

En el *focus group A*, los participantes relacionan, en un primer momento, la identidad de grupo con las similitudes entre sus miembros (Newcomb, 1961, 1962; Insko y Schopler, 1972; Shaw, 1976/2004; Forsyth, 1990), aunque luego -tras negociar y coconstruir el significado- la definen a partir de las actividad que tienen en común («activity-based»); es decir, el curso de ELE.

Para Aakash, la *identidad de grupo* se define a través de dos elementos que tienen en común los miembros del grupo-clase: el profesor («we had a cool teacher»), y las ganas de aprender («we



wanted to learn»). Por otro lado, cuando Aakash menciona el deseo de aprender que compartía con sus compañeros, parece que alude a un objetivo compartido (en línea con lo que señala Ingrid en el primer *focus group*, y con Slavin, 1983, 1996; Hackman, 1990; Guzzo y Dickson, 1996; Tannenbaum *et al.*, 1992; Dörnyei, 1997). Aunque este deseo (de aprender español) que compartía con sus compañeros de clase pueda interpretarse como un objetivo, Aakash establece una distinción entre el objetivo del grupo de WhatsApp y la identidad de grupo, e insiste en que objetivo e identidad de grupo no son lo mismo.

Julie entiende la *identidad de grupo* a través de la funcionalidad del grupo, los caracteres de los miembros del grupo y los valores de los miembros del grupo (que, según Julie, tienen que ser similares -Newcomb, 1961, 1962; Shaw, 1976/2004; Forsyth, 1990-). En el caso del grupo BSP WhatsApp Chicos 1d, la identidad del grupo está, según Julie, estrechamente relacionada con la situación-acción que da lugar a la funcionalidad del grupo (su «razón de ser»), lo que nos remite a la intervención de Ingrid en el *focus group A*.

Por otro lado, al hacer alusión a la *similitud* entre los miembros coincide con Yamal. En concreto, Yamal especifica que se trata de sentimientos que emergen a partir de compartir una situación-acción de aprendizaje (de español) y, a la vez, incide en la importancia de la similitud entre él y sus compañeros («similar career goals | similar life goals | personal goals»). Estas similitudes que percibe (factores de atracción interpersonal

-Newcomb, 1961, 1962; Insko y Schopler, 1972, Forsyth, 1990- favorecen el sentimiento de identidad de grupo.

2.1. De acuerdo con las creencias de un grupo de aprendientes de ELE, ¿qué elementos mediadores están relacionados con la identidad de grupo?

Teniendo en cuenta sus respectivas definiciones de *identidad de grupo*, los elementos mediadores que intervienen en la coconstrucción de la *identidad de grupo* son diferentes; algunos de ellos dependen más de la capacidad de agencia de los alumnos, mientras que otros dependen del profesor.

2.1.1. ¿Cuáles de estos elementos dependen de la capacidad de agencia del alumno?

El elemento que gestionan los alumnos (*-profesor; + alumnos*) es el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d (la profesora no participa de él). Este grupo de WhatsApp constituye uno de los principales elementos mediadores en la coconstrucción de la identidad de grupo. En él, observamos bromas, organización de actividades extracurriculares y situaciones de cooperación (Dörnyei, 1997; Rambe y Chipunza, 2013; Cassany *et al.*, en prensa).

No obstante, y aunque el grupo de WhatsApp depende de la capacidad de agencia de los aprendientes, Yamal y Julie señalan que el grupo de WhatsApp está relacionado con el clima de aula que favorece el profesor.

2.1.2. *¿Cuáles de estos elementos dependen de la capacidad de agencia del profesor?* Para Aakash, el profesor desempeña un papel clave en la coconstrucción de la identidad de grupo. Tanto es así, que Aakash define la *identidad de grupo* a partir del profesor («we had a cool teacher»). Sin embargo, Aakash no hace referencia a ningún elemento mediador en concreto, sino que se centra en su carácter, comportamiento y afinidad con los miembros del grupo.

En la primera y segunda entrevista, Julie cambia de opinión con respecto a la importancia del profesor. A partir de sus experiencias con dos profesoras de ELE del mismo departamento de BSP, Julie establece una comparación y concluye que *las actividades* que el profesor lleva al aula pueden generar interacción entre los compañeros. Asimismo, Julie compara el grupo de WhatsApp BSP Chicos 1d con el grupo de WhatsApp de su curso actual y repara en que *el ambiente del aula* es el que determina el tono de la conversación de WhatsApp: de esta manera, si en el aula no hay ninguna broma ni ninguna historia compartida, la conversación de WhatsApp es estrictamente funcional.

Según Yamal, el profesor puede favorecer o sancionar ciertas prácticas en el aula a través de las *normas de clase*. En el caso del uso de los teléfonos móviles, Yamal considera que el uso de WhatsApp en el aula favorece el ambiente de grupo distendido y, a su vez, la cohesión entre los miembros del grupo. Sin embargo, si los estudiantes están muy cansados y no le tienen miedo al examen («to be scared») es una de las expresiones que emplea Yamal en referencia al

examen), WhatsApp pasa a ser un elemento distractor que puede dificultar o interferir en el aprendizaje. Por este motivo, Yamal entiende que algunos profesores no permitan el uso de WhatsApp en el aula (Yeboah y Ewur, 2014).

2.2. *¿En qué medida las definiciones que coconstruyen guardan relación con las definiciones que cada participante presenta en su entrevista en profundidad?*

Las definiciones de los participantes guardan relación con las definiciones que habían coconstruido en el *focus group* en distinto grado: mientras que la definición que propone Yamal parte directamente de la definición que había coconstruido con sus compañeros, las de Aakash y Julie guardan menor relación con la que habían elaborado en el *focus group*.

La primera definición de *identidad de grupo* que había propuesto Aakash en el *focus group* hacía hincapié en la similitud percibida entre los miembros del grupo. A partir de la intervención de Ingrid (en ese mismo *focus group*), Aakash revisa sus creencias e incorpora a su definición criterios relacionados con una actividad común. En la segunda entrevista en profundidad, meses después del *focus group*, la definición que propone Aakash para *identidad de grupo* («we had a cool teacher and we wanted to learn») hace una alusión directa al profesor, mientras que en el *focus group* no se había hablado del profesor en relación con este concepto. Sin embargo, en el *focus group* sí se había hablado de una actividad que unía a los compañeros («activity-based»; entendida como un objetivo común), y también Aakash menciona un objetivo que compartía con sus compañeros: «we wanted to learn».

Por tanto, observamos similitudes y diferencias entre la definición de Aakash y la que había coconstruido con sus compañeros en el *focus group*.

La definición de *identidad de grupo* que propone Julie guarda cierta relación con la que habían elaborado en el *focus group B*: Julie mantiene que la identidad de grupo son los valores comunes y la funcionalidad (algo que comparten los diferentes integrantes del grupo). Sin embargo, Julie se aleja de la definición coconstruida en el *focus group* al añadir un nuevo factor: los caracteres de los miembros del grupo; algo que para ella es importante y que, no obstante, en el *focus group* no se había comentado.

En el caso de Yamal, la definición que propone para este concepto parte directamente de la definición que había coconstruido con sus compañeros durante el *focus group*, aunque la amplía y se concentra en la importancia de la similitud entre los miembros (Newcomb, 1961, 1962; Insko y Schopler, 1972; Forsyth, 1990).

Así pues, vemos que todos los participantes proponen definiciones para el concepto *identidad de grupo* que, en mayor o menor grado, guardan relación con las que habían coconstruido en el *focus group*.

**3. ¿Cómo entiende el sentimiento de pertenencia un grupo de aprendientes de ELE?**

Como sucedía con el concepto de identidad de grupo, también en este caso los participantes de nuestra investigación definen el *sentimiento de pertenencia* de diferentes maneras. Asimismo, en función de cómo lo entienden se posicionan con respecto a su grupo-clase de español: mientras que Aakash y Yamal siguen sintiendo que pertenecen al grupo, Julie evita hablar de *pertenencia* y, en su lugar, considera que lo que siente hacia el grupo-clase es una *conexión*.

De acuerdo con Aakash, la *pertenencia* es el proceso de «getting love back». Tal y como él lo interpreta, este concepto se erige sobre la *reciprocidad* (Ryan y Solky, 1996; Baumeister y Leary, 1995; Noels, 2001/2002) y la *interacción* (McGrath, 1984; 1991). Así, Aakash identifica el sentimiento de pertenencia al grupo a partir de interacciones con sus compañeros, quienes le formulan preguntas, tienen en cuenta su opinión, y le incluyen en conversaciones.

Para Julie es importante diferenciar el *sentimiento de pertenencia* de la *conexión*. Como explica, en el sentimiento de pertenencia ella considera que los caracteres de los miembros del grupo son clave. En el caso de que no se sienta atraída hacia estos caracteres, no se implica de manera proactiva en el grupo («devoción») (Newcomb, 1961, 1962; Shaw, 1976/2004; Forsyth, 1990). Con respecto al caso que nos ocupa, Julie explica que no todos los caracteres que encontró en ese grupo le gustaron, y por eso «no hizo nada por el grupo». En cualquier caso, sí considera que, en un principio, coincidiendo con el inicio del curso intensivo de español, sí había sentido esa pertenencia.

Según Julie, el sentimiento de pertenencia emergió de la situación-acción que compartía con sus compañeros y de la exposición repetida (MacIntyre *et al.*, 1998; Zajonc, 1968; Forsyth, 1990). No obstante, en términos generales Julie considera que el sentimiento de pertenencia va vinculado a ciertas similitudes («same values», «similar situation») y a una situación-acción compartida («doing something together»). El hecho de que haga referencia a las *similitudes* entre los miembros nos recuerda a las definiciones de *identidad de grupo* que habían elaborado los participantes del *focus group B*, a la primera propuesta de definición de grupo que había esbozado Aakash durante el *focus group A* y a la definición que propone, partiendo de aquella que había coconstruido durante el *focus group B*, Yamal.

Para este último, es indiscutible que todos los participantes del grupo BSP Chicos 1d siguen perteneciendo al grupo, y esto se debe a dos motivos: 1. todos habían formado parte de aquella situación-acción; 2. todos saben que forman parte del grupo.

Por tanto, nuestros participantes no solo definen de manera diferente el sentimiento de pertenencia, sino que también sienten de manera diferente su relación con el grupo: aunque los tres siguen en el grupo de WhatsApp, no todos sienten que *pertenecen* a ese grupo.

*3.1. ¿Qué elementos mediadores creen que están relacionados con el sentimiento de pertenencia?*

A partir de cómo entienden -y sienten- la pertenencia, cada uno de los participantes la relaciona con unos u otros elementos: según Aakash, la pertenencia está relacionada con la reciprocidad (Ryan y Solky, 1996; Baumeister y Leary, 1995; Noels, 2001/2002) y con la estima por parte de los demás miembros del grupo. Esta estima se manifiesta, tal y como explica Aakash, a partir de diferentes formas de interacción (McGrath, 1984, 1991).

Para Julie, la pertenencia también requiere de interacción; una interacción que se puede generar bien a raíz de la exposición repetida o bien de forma genuina cuando siente atracción hacia los demás miembros del grupo. En el caso de que no surja esta atracción, Julie adopta una actitud pasiva en el grupo («I didn't do anything for the group»). En el caso del curso de ELE, Julie afirma que no le gustan todos los miembros del grupo, pero sí sintió que pertenecía al grupo cuando ella y sus compañeros del curso intensivo de ELE se veían con mucha frecuencia (es decir, por una cuestión de exposición repetida; Zajonc, 1968; Forsyth, 1990).

Yamal, en cambio, está convencido de pertenecer al grupo por el hecho de haber formado parte de la experiencia que representa el curso intensivo de ELE. En el imaginario y en las bromas que él y sus compañeros comparten («hola», «sí», «jamón», «mariposa», «helado») se observa la huella de esa vivencia compartida, y es parte de lo que favorece el sentimiento de pertenencia y de comunidad (Ziv, 2010).



En conclusión, para Aakash y Julie el sentimiento de pertenencia va vinculado a la interacción, mientras que, según Yamal, la pertenencia al grupo sucede, por defecto, por haber formado parte de una situación-acción específica (en este caso, un curso intensivo de ELE).

### 3.1.1.

*¿Cuáles de estos*

*elementos*

*mediadores*

*vienen*

*gestionados*

*exclusivamente*

*por los*

*alumnos?*

Los participantes de nuestra investigación muestran posturas dispares con respecto a los elementos mediadores que vienen gestionados exclusivamente por los alumnos.

Para Aakash, el sentimiento de pertenencia va vinculado directamente a los comportamientos y las actuaciones de sus compañeros -quienes, al dirigirse o no hacia él, al incluirle o no en las conversaciones, al hacerle o no preguntas- le dan a entender que le aprecian. Esto nos remite a la importancia de la interacción (McGrath, 1984, 1991) y a la necesidad de relación (*relatedness*; Deci y Ryan, 1985, 2002; Ryan y Solky, 1996; Ryan y Deci, 2000; Baumeister y Leary, 1995).

Julie, desde una perspectiva diferente, considera que si se siente atraída hacia los miembros del grupo, emerge y se desarrolla el sentimiento de pertenencia de forma genuina (por lo tanto, entendemos que este sentimiento, para Julie, depende completamente de los alumnos). No obstante, de su discurso se desprende que los horarios y requisitos del curso intensivo de ELE (-*profesor*, -*alumnos*) favorecieron una exposición repetida a los miembros del grupo, y esto pudo propiciar un cierto sentimiento de pertenencia.

Para Yamal, como hemos expuesto previamente, el sentimiento de pertenencia emerge de la situación-acción que él y sus compañeros comparten, pero no hemos podido identificar ningún elemento mediador concreto que Yamal relacione con este sentimiento.

Así, de nuestros datos se desprende que tanto para Aakash como para Julie el sentimiento de pertenencia está relacionado con la relación que mantienen con sus compañeros. Sin embargo, Aakash entiende que la interacción con sus compañeros es la que puede propiciar que ese sentimiento emerja, mientras que para Julie lo más relevante no es la interacción, sino los caracteres y las personalidades de los miembros del grupo. La postura más distinta es la de Yamal, que relaciona el sentimiento de pertenencia con el contexto (situación-acción).

*3.1.2 ¿Cuáles vienen gestionados por el profesor?*

Ninguno de los participantes de nuestra investigación relaciona el papel del profesor (ni ninguno de los elementos mediadores que este gestiona) con el sentimiento de pertenencia: a diferencia de la identidad de grupo, donde, según Aakash, el papel del profesor es clave, en el caso de la pertenencia al grupo no hace referencia al profesor.

Tampoco Yamal y Julie vinculan el sentimiento de pertenencia con el profesor (a pesar de que también ellos creen que el profesor tiene un papel importante en los procesos interpersonales y de aprendizaje dentro del grupo de ELE).

3.2. ¿Se observa alguna evolución en su sentimiento de pertenencia? No observamos evolución en el sentimiento de pertenencia de nuestros participantes entre la primera y segunda entrevista de nuestra investigación: Aakash y Yamal afirman que siguen experimentando ese mismo sentimiento hacia el grupo, mientras que Julie sostiene lo contrario.

Sin embargo, en términos de evolución, Julie sí refiere que su sentimiento de pertenencia evolucionó desde el momento en el que empezó el curso intensivo de español (donde sí reconoce que sentía que pertenecía al grupo) hasta el momento en el que terminó el curso y dejó de estudiar español. Según explica, en el momento en el que ella y sus compañeros dejan de compartir la situación-acción que les había unido, y cuando el grupo de WhatsApp deja de cumplir su propósito inicial (Bass, 1960), la interacción en el grupo de WhatsApp decae, y también Julie siente que su sentimiento de pertenencia se apaga. No obstante, Julie sí afirma sentir una *conexión* con ese grupo, e insiste en que nunca ha pensado en abandonarlo.

Por tanto, si bien no observamos ninguna evolución relevante entre cómo viven el sentimiento de pertenencia nuestros participantes entre la primera y la segunda entrevista, sí podemos dar cuenta del dinamismo de este sentimiento a partir de los datos de Julie.

Tras haber respondido a las preguntas de investigación que habíamos planteado (§3.2), pasamos a exponer el alcance de la investigación, así como las contribuciones.

## 7.1. Contribuciones

A continuación exponemos las contribuciones que hemos aportado con nuestra investigación, desglosándolas en diferentes subapartados. Así, primero abordamos las contribuciones que hemos realizado en referencia a la mediación; luego, detallamos las contribuciones que realizamos con respecto a las creencias de aprendientes de ELE acerca de la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia.

### 7.1.1. Mediación

En el ámbito de la mediación proponemos un modelo -entendido como una representación gráfica que da cuenta del fenómeno que hemos explorado- que arroja luz sobre los diferentes elementos mediadores que intervienen en los procesos sociales objeto de estudio (*coconstrucción de la identidad de grupo y sentimiento de pertenencia*). Si bien la muestra con la que hemos trabajado en este trabajo es reducida, el modelo con el que hemos analizado nuestros datos consideramos que puede ser extrapolable a otras investigaciones.

En lugar de concentrarnos en el análisis de los procesos de mediación lingüística en relación con el aprendizaje (Swain, 2000; Lantolf y Thorne, 2006; Wells, 1999), hemos arrojado luz sobre los procesos de mediación en los procesos sociales -que, a su vez, están relacionados con procesos de aprendizaje de ELE-, y que pueden tener implicaciones en el aula de ELE (Dörnyei y Malderez, 1999). En la literatura consultada no hemos encontrado estudios que hayan adoptado esta perspectiva y, en consecuencia, entendemos que nuestra investigación viene a llenar un vacío.

La taxonomía que hemos elaborado a partir de los elementos mediadores que han emergido en el plano de la investigación (ejemplos, metáforas y comparaciones, paráfrasis, ejemplos, preguntas) es un primer paso en un ámbito que tampoco nos consta que haya sido explorado. Si bien requiere de una mayor exploración, observamos que la identificación de los elementos

mediadores que operan en el plano de la investigación nos puede facilitar la comprensión de los elementos mediadores que emergen del plano experiencial.

### ***7.1.2. Creencias de aprendientes***

Hemos abordado el análisis de las creencias de los aprendientes a partir del análisis de los elementos mediadores, algo que tampoco hemos encontrado documentado en la bibliografía consultada y que, sin embargo, nos parece rentable y operativo en el marco de una investigación cualitativa de perspectiva émica como la que proponemos.

Al adoptar esta metodología de análisis, no nos hemos centrado solo en el producto final sino que también hemos seguido el proceso: así, hemos podido dar cuenta de los ajustes que los participantes realizan sobre la verbalización de sus creencias y, de esta misma manera, también hemos podido dar cuenta de cómo estas creencias evolucionan a lo largo del tiempo.

#### ***7.1.2.1. Sentimiento de pertenencia***

Dos de los tres participantes entrevistados en profundidad (Aakash y Yamal) afirman sentir que pertenecen al grupo. Bouhnik y Deshen (2014) también relacionan el sentimiento de pertenencia con el grupo de WhatsApp, a pesar de que en su caso el profesor se comporta como un participante más -incluso fuera de su horario laboral-, mientras que en nuestra investigación la profesora no participa del grupo de WhatsApp. En consecuencia, los resultados de nuestra investigación sugieren que el grupo de WhatsApp gestionado por los aprendientes (sin que participe de él el profesor) fomenta igualmente el sentimiento de pertenencia.

En el caso de Aakash, la estima que siente por parte de sus compañeros es determinante en el sentimiento de pertenencia, y hace hincapié en la importancia que desempeña la interacción en este sentimiento: a partir de las preguntas que le formulan y las

conversaciones en las que lo incluyen siente que lo tienen en cuenta y, por lo tanto, se siente apreciado. Yamal, por su parte, considera que el sentimiento de pertenencia está relacionado con el hecho de haber compartido una situación-acción determinada (en su caso, el curso intensivo de español). La postura más dispar con respecto al sentimiento de pertenencia es la de Julie, que insiste en que no pertenece al grupo, a pesar de que reconoce que nunca ha querido salir del grupo de WhatsApp y que sí siente una «conexión» con sus miembros.

### **7.1.2.2. Identidad de grupo**

En línea con Ramos (2005), aportamos datos procedentes de participantes (varones) para quienes los factores importantes también son importantes (y no solo para las mujeres): de los datos de Aakash se desprende que la motivación -junto con el profesor- es un factor clave de la coconstrucción de la identidad de grupo (y no al revés). Esto sugeriría que, al trabajar la identidad de grupo en el aula, se podría favorecer la motivación de los alumnos. Esta posibilidad requeriría de investigaciones ulteriores.

Coincidiendo con los hallazgos de Horwitz *et al.* (1986), Ramos (2005), Robinson y Kakela (2006), también nuestros datos sugieren que los aprendientes valoran un clima distendido en el aula. En este contexto, el profesor desempeña un papel clave al gestionar las normas de clase y favoreciendo un clima en el que los alumnos se sientan cómodos intercambiando bromas; unas bromas de las que el profesor también puede participar a través de la coconstrucción (por ejemplo, «jamón»). Esto da lugar a un imaginario común que, a su vez, redundo en intimidad y refuerza el sentimiento de identidad de grupo. Cuando esto no sucede en el aula, el grupo de WhatsApp tiene un carácter estrictamente funcional, tal y como expone Julie.

### **7.1.3. Profesor (mediador)**

Nuestros participantes, en línea con los estudios de Williams y Burden (1997/1999), Ramos (2005) inciden en la importancia de la figura del profesor; sobre todo en lo que respecta a la

coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia. En consecuencia, entendemos que es importante que los docentes tengan la opción de reflexionar sobre aquellos elementos que los aprendientes relacionan con los procesos sociales que hemos documentado.

## ***7.2. Alcance y limitaciones de la investigación***

El trabajo que presentamos representa una aproximación, a través técnicas etnográficas, a las creencias de un grupo de diecisiete aprendientes de ELE. Además, a través de tres estudios de caso, profundizamos en nuestro objeto de estudio desde el microanálisis. Los resultados de nuestro trabajo van en línea con los de otros autores que también reparan en la importancia del sentimiento de pertenencia que pueden experimentar los alumnos si las condiciones pedagógicas así lo favorecen (Dörnyei, 1997). Por este motivo, consideramos relevante identificar qué entienden los aprendientes por *sentimiento de pertenencia* y cuáles son los elementos que creen que van asociados a este sentimiento.

Nuestra muestra es reducida, y aunque no concebimos este trabajo como un caso de estudio instrumental (Stake, 2010) sí nos permite invitar a la reflexión sobre los elementos mediadores que encontramos en el entorno del aula de ELE, y sobre cómo estos pueden intervenir en los procesos sociales y de aprendizaje. Desde su capacidad de agencia, el profesor puede reflexionar acerca del uso de estos elementos y valorar, asimismo, qué repercusiones pueden tener en la coconstrucción de la identidad de grupo, el sentimiento de pertenencia y el aprendizaje de ELE.

Con respecto a los datos que presentamos en esta investigación, parte de nuestro corpus procede de WhatsApp (2016) y, teniendo en cuenta la rapidez con la que avanza y evoluciona la tecnología, entendemos que algunos de nuestros datos son antiguos: así, nos cuestionamos si los datos que podríamos obtener en estos momentos (con las últimas actualizaciones de WhatsApp) serían muy distintos a los recabados en la presente investigación.

Finalmente, y si bien a efectos de este trabajo nos interesaba realizar una aproximación a las creencias de los aprendientes (y no a las del profesor), un diario del profesor habría ofrecido una dimensión más a esta investigación, y nos habría permitido triangular los datos de los aprendientes (participantes) con los de la profesora (investigadora).

### **7.3. Investigaciones ulteriores**

Durante el análisis de los datos han emergido nuevas preguntas de investigación que podrían dar lugar a estudios ulteriores:

- Nos parecería interesante obtener datos de nuestros aprendientes en otras redes sociales (por ejemplo, Instagram), y triangularlos con los datos obtenidos a través de WhatsApp; *¿Pueden funcionar como elementos mediadores en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia otras redes sociales?*
- En estudios ulteriores se podría profundizar en la relación entre la identidad de grupo y la motivación (para profundizar en los resultados que emergen del estudio de caso de Aakash): *al trabajar la identidad de grupo ¿se pueden sentir más motivados los estudiantes?*
- Desde el punto de vista de los roles y las jerarquías del grupo, también nos interesaría examinar la relación entre el portavoz de los estudiantes («student representative») y su comportamiento en redes sociales. *¿Los aprendientes creen que pueden identificar a los líderes a partir de sus interacciones en las redes sociales?*
- Finalmente, proponemos establecer y desarrollar una taxonomía más completa con respecto a los elementos mediadores que emplean los participantes en la verbalización de sus creencias. *Nos preguntamos si de una muestra más amplia (y con una población más heterogénea) emergerían categorías distintas.*



El recorrido de este trabajo de investigación, iniciado con el objetivo de comprender los procesos de mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia en contexto de un curso de ELE, nos ha llevado a realizar una revisión crítica de la literatura relacionada con este tema. Esto nos ha permitido observar algunas limitaciones y vacíos, y nos ha impulsado a intentar desarrollar un modelo mediante el que abordar nuestro objeto de estudio. A partir de todo lo expuesto, hemos podido aproximarnos, a través de la voz de nuestros participantes, a diferentes procesos de mediación relacionados con la coconstrucción de identidad de grupo, el sentimiento de pertenencia y el aprendizaje de ELE.

El modelo que aquí proponemos se articula alrededor de dos planos (experiencial y de investigación), y arroja luz sobre los procesos de mediación que documentamos a partir de nuestros datos. Consideramos que este modelo puede ser extrapolable a otros corpus, y esto puede permitir que evolucione y se expanda (en forma de nuevas categorías), atendiendo a otras realidades.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDELAL, Rawi; HERRERA, Yoshiko M.; JOHNSTON, Alastair Iain; McDERMOTT, Rose. (2009). «Identity as a Variable», en *Measuring identity*. R. Abdelal, Y. Herrera, R. McDermott (Eds.). *A Guide for Social Scientists*. Nueva York: Cambridge University Press.
- ABELSON, Robert P. (1979). «Difference between belief systems and knowledge systems», en *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- AGAR, (1996). *The professional stranger. An informal introduction to Ethnography* (2ª ed.). Nueva York: Academic Press.
- AHAD, Annie Dayani y ARIFF LIM, Syamimi (2014). «Convenience or Nuisance? The “WhatsApp” Dilemma», en *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 155, 189-196.
- AHEARN, Laura M. (2001). «Language and Agency», en *Annu. Rev. Anthropol.*, 30, 109-137.
- AHMED, Mohammed (1994). «Speaking As Cognitive Regulation: A Vygotskian Perspective on Dialogic Communication», en J. Lantolf y Appel (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Westport: Ablex Publishing Corporation.
- AIKEN, L. (1996). *Rating Scales and Checklists: Evaluating Behavior, Personality, and Attitudes*. Nueva York: John Wiley.
- ALCOVER DE LA HERA, Carlos María (1999). *Introducción a la Psicología de los grupos*. F. Gil y C. Alcover de la Hera (Eds.). Madrid: Ediciones Pirámide. (2017).
- ALI, Azad; PAKAKIE, Michele; McDEVITT, Theresa (2012). «Dealing with the Distractions of Cell Phone Misuse/ Use in the Classroom- A Case Example», en *Competition Forum*, 10 (2), 220-230.
- ALIAGAS, Cristina (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. Tesis Doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- ALLPORT, F. H. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Edeuba. (1971).

- ALTAN, Mustapha X. (2006). «Beliefs about Language Learning of Foreign Language- Major University Students», en *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2), 45-52.
- ALVESSON, Mats y SANDBERG, Jörgen (2013). *Constructing research questions*. Londres, Thousand Oaks, Nueva Delhi y Singapur: Sage Publications.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2019). [www.apa.org](http://www.apa.org)
- ARIOGUL, Sibel; UNAL, Dalim Cigdem; ONURSAL, Irem (2009). «Foreign language learners' beliefs about language learning: a study on Turkish university students», en *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1500-15006.
- ARNAIZ, Patricia y PÉREZ-LUZARDO, Jessica (2014). «Anxiety in Spanish EFL university lessons: causes, responsibility, attribution and coping», en *Studia Anglica Posnaniensia*, 49 (1), 58-76.
- ARNOLD, Jane y BROWN, H. Douglas (1999). «A map of the terrain», en J. Arnold (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BACH, Carme (2018). «Nuevos géneros discursivos de la era digital: una cuestión de variación lingüística», en *Éditions de linguistique et de philologie*.
- BAILEY, Susan M (1993). «The current status of gender equity research in American schools», en *Educational Psychologist*, 28, 321-339.
- BAKHTIN, Mikail M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays*. M. Holquist (Ed.). Austin: University of Texas Press. (1990).
- BALES, Robert (1950). *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- BALES, Robert F., STRODTBECK, Fred L., MILLS, Theodore M. y ROSEBOROUGH, Mary E. (1951). «Channels of communication in small groups», en *American Sociological Review*, 16, 461-468.
- BALLESTEROS, Cristina (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los*

- dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Tesis doctoral.* Universidad de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/1299> [Recuperado: 22 de marzo 2018].
- BANSAL, Tulika y JOSHI, Dhananjay (2014). «A Study of Students' Experiences of Mobile Learning», en *Global Journal of Human-Social Science*, 14(4), 26-33.
- BARBIERI, Francesco; BALLESTEROS, Miguel; SAGGION, Horacio (2017). «Are emojis predictable?». Disponible en <https://arxiv.org/pdf/1702.07285.pdf> [Recuperado: 23 de marzo de 2017]
- BAR-TAL, Daniel (1990). *Group Beliefs: A Conception for Analyzing Group Structure, Processes, and Behavior*. Harrisonburg, Virginia: R.R. Donnelley & Sons.
- BASS, Bernard M. (1960). *Leadership, Psychology and Organizational Behavior*. Nueva York: Harper & Brothers.
- BATES, Elizabeth y GOODMAN, Judith (1999). «On the emergence of grammar from the lexicon», en B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.
- BAUMEISTER, Roy y LEARY, Mark (1995). «The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation», en *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- BENNET, S. Neville (1987). «The search for the effective primary teacher», en S. Delamont (Ed.). *An introduction to Teaching: Psychological Perspectives*. Oxford: Blackwell.
- BERK, Ronald A. (1996) «Student Ratings of ten strategies for using humor in college teaching», en *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(3), 71-92. Disponible en [https://www.researchgate.net/profile/Ronald\\_Berk/publication/268058822\\_Student\\_Ratings\\_of\\_10\\_Strategies\\_for\\_Using\\_Humor\\_in\\_College\\_Teaching/links/551c1afa0cf2909047b9ea30/Student-Ratings-of-10-Strategies-for-Using-Humor-in-College-Teaching.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ronald_Berk/publication/268058822_Student_Ratings_of_10_Strategies_for_Using_Humor_in_College_Teaching/links/551c1afa0cf2909047b9ea30/Student-Ratings-of-10-Strategies-for-Using-Humor-in-College-Teaching.pdf) [Recuperado: 15 de enero de 2017]

- BERNAT, Eva (2004). «Investigating Vietnamese ESL learners' beliefs about language learning», en *English Australia Journal*, 21(2), 40-54.
- BERNAT, Eva (2006). «Assessing EAP Learners' Beliefs about Language Learning in the Australian context», en P. Robertson y J. Jung (Eds.). *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 202-227.
- BERSCHIED, Ellen (1985). «Interpersonal attraction», en *The handbook of social psychology*. Vol. 2. G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), 413-484. Nueva York: Random House.
- BODROVA, Elena y LEONG, Deborah (2003). «Learning and Development of Preschool Children from the Vygotskian Perspective», en A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev y S. Miller (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Nueva York: Cambridge University Press. (2007).
- BOUHNİK, Dan y DESHEN, Mor (2014). «WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students», en *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 218-231.
- BOWLBY, John (1969). *El apego y la pérdida: Vol 1. El apego*. Barcelona: Paidós. (1998).
- BOWLBY, John (1985). *El apego y la pérdida: Vol II. La separación*. Barcelona: Paidós. (1998).
- BRAZUELO GRUND, Francisco y GALLEGO GIL, Domingo J. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Alcalá de Guadaíra: Publidisa.
- BROMLEY, Dennis B. (1986). *The Case-study Method in Psychology and Related Disciplines*. Chichester: Wiley.
- BROPHY, Jere y ALLEMAN, Janet (1991). «A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea», en *Education Leadership*, 49, 2-7.
- BROWN, Rupert (1988). *Group Processes: Dynamics within and between groups*. Cambridge, MA: Basil Blackwell. (2000)
- BROWN, James; ROBSON, Gordon; ROSENKJAR, Patrick (2001). «Personality, motivation, anxiety, strategies and language proficiency of Japanese students», en Z. Dörnyei y

- R. Schmidt (Eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i.
- BYRNE, Bruce (2000). «Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence», en *Adolescence*, 137(35), 201-215.
- CALDERHEAD, James (1996). «Teachers' beliefs and knowledge», en D. Berliner. y R. Calafée (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: MacMillan.
- CAMBRA, Margarida; BALLESTEROS, Cristina; PALOU, Juli; CIVERA, Isabel; RIERA, Montserrat, PERERA, Joan y LLOBERA, Miquel (2000). «Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral», en *Cultura & Educación*, 17-18, 25-40.
- CAMBRA, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- CAMBRA, Margarida y PALOU, Juli (2007). «Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña», en *Cultura & Educación*, 19(2), 149-163.
- CARTWRIGHT, Dorwin y ZANDER, Alvin (1953). *Group Dynamics: Research and Theory*. (7ª ed.). México D.F.: Ediciones y Encuadernaciones Trillas. (1980).
- CASSANY, Daniel (2012). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, Daniel (2015). «Las ortografías en internet: exploración, datos y reflexiones», en E. Montoro del Arco (Ed.). *Estudios sobre ortografía del español*. Luego: Axax, 13-26.
- CASSANY, Daniel; ALLUÉ, Consuelo; SANZ-FERRER, María (en prensa). «WhatsApp alrededor del aula».
- CASTAÑEDA QUINTERO, Linda y GUTIÉRREZ PORLÁN, Isabel (2010). «Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas», en L. Castañeda (Coord.). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Alcalá de Guadaíra: Grupo Cimpares.

- CATTELL, Raymond B. (1951). «New concepts for measuring leadership, in terms of syntality in small groups», en *Human Relations*, 4,161-184.
- CHAMBERS, Gary N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon, Buffalo, Toronto y Sydney: Multilingual Matters.
- CHURCH, Karen y de OLIVEIRA, Rodrigo (2013). «What's up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS», en *Proceedings from 15th International Conference of Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services*. Múnich, Alemania. Disponible en [http://www.ic.unicamp.br/~oliveira/doc/MHCI2013\\_Whats-up-with-whatsapp.pdf](http://www.ic.unicamp.br/~oliveira/doc/MHCI2013_Whats-up-with-whatsapp.pdf) [Recuperado: 15 de abril 2016]
- CLARK, Christopher y PETERSON, Penelope (1986). «Teachers' thought process», en M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan.
- CLÉMENT, Richard; GARDNER, Robert; SMYTHE, Padric (1977). «Motivational Variables in Second Language Acquisition: A study of Francophones learning English», en *Canadian Journal of Behavioural Science/ Revue canadienne des sciences du comportement*, 9(2), 123-133.
- CLÉMENT, Richard; DÖRNYEI, Zoltán; NOELS, Kimberly (1994). «Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom», en *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- COHEN, Y. y NORST, M. J. (1989). «Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults», en *RELC Journal*, 20, 61-77.
- COLE, Michael (1993). «Remembering the Future», en G. Harman (Ed.). *Conceptions of the human mind. Essays in honor of George A. Miller* (pp. 247-65). Hillsdale: Erlbaum.
- COMTE, Auguste (1877). *A General View of Positivism*. Trad.: J.H. Bridges. Londres: Routledge.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Cambridge University Press. Disponible en <https://rm.coe.int/1680459f97> [Recuperado: 10 de abril 2019]



- CONSEJO DE EUROPA (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Recuperado: 10 de abril 2019]
- CORSARO, William A. y JOHANNESSEN, Berit O. (2007). «The creation of new cultures in peer interaction», en J. Valsiner y A. Rosa (Eds.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. (444-460).
- COTA, Albert A.; EVANS, Charles R.; DION, Kenneth; KILIK, Lindy; STEWART, Richard (1995). «The structure of Group Cohesion», en *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(6), 572-580.
- CRANDALL, JoAnn (1999). «Cooperative language learning and affective factors», en J. Arnold (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library. (pp. 226-246).
- CRESWELL, John W. y POTH, Cheryl N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Nueva York: Sage Publications.
- CRYSTAL, David (2002). *El lenguaje e internet*. Madrid: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly y NAKAMURA, Jeanne (1989). «The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents», en R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 45-71). Nueva York: Academic Press.
- DAVIES, Martin (1993). «El conocimiento tácito: modularidad y subdoxasticidad», en *Psicología ordinaria y ciencias cognitivas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- DECI, Edward L. y RYAN, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.

- DECI, Edward L. y RYAN, Richard M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Nueva York: The University of Rochester Press.
- DECI, Edward L.; VALLERAND, Robert J., PELLETIER, Luc G. y RYAN, Richard M. (1991). «Motivation and education: The self-determination perspective», en *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). (2011). «Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research», en Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd Ed., pp. 1-25). Thousand Oaks, Londres, Nueva Delhi, Singapur: Sage Publications.
- DEPREZ, Christine (1993). «L'entretien autobiographique ou la (re)presentation de soi: un exemple de dialogue à trois», en *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage (CALaP)*, 10, 101- 115.
- DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla y NACKE, Lennart (2011). «From game design elements to gamefulness: defining “gamification”», en *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15.
- van DIJK, Teun A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica. (1980).
- DOERING, Aaron; LEWIS, Cynthia; VELETSIANOS, George y NICHOLS-BESEL, Kristen (2008). «Preservice Teachers' Perceptions of Instant Messaging in Two Educational Contexts», en *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 5-12.
- DONATO, Richard; McCORMICK, Dawn (1994). «A sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation», en *The Modern Language Journal*, 78(iv), 453-464.
- DONATO, Richard (2000). «Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom», en J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second*

- Language Learning*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán (1990). «Analysis of Motivation Components in Foreign Language Learning. Paper presented at the World Congress of Applied Linguistics». Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323810.pdf> [Recuperado: 15 de enero 2018]
- DÖRNYEI, Zoltán (1997). «Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation», en *The Modern Language Journal*, 81(iv) 483-491.
- DÖRNYEI, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán (2003). «Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications», en Z. Dörnyei (Ed.). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Malden y Oxford: Blackwell Publishing.
- DÖRNYEI, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press. (2016).
- DÖRNYEI, Zoltán (2009). «The L2 Motivational Self System», en *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.). Bristol, Tonawanda y North York: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Zoltán y EHRMAN, Madeline E. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DÖRNYEI, Zoltán y MALDEREZ, Angi (1997). «Group dynamics and foreign language teaching», en *System*, 25(1), 65-81.
- DÖRNYEI, Zoltán y MALDEREZ, Angi (1999). «The role of group dynamics in foreign language and teaching», en *Affect*

- en J. Arnold (Ed.). *Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán y MURPHEY, Tim (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán y RYAN, Stephen (2015). *The Psychology of the Language Learner*. Nueva York: Routledge.
- DOYLE, Walter (1983). «Academic work», en *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- DUFF, Patricia (2008). *Case study Research in Applied Linguistics*. Nueva York y Oxon: Lawrence Erlbaum Associates.
- DULAY, Heidi y BURT, Marina (1977). «Remarks on creativity in language acquisition», en M. Burt Marina; H. Dulay, Heidi y M. B. Finnochiaro (Eds.). *Viewpoints on English as a Second Language*. Nueva York: Regents.
- DUNN, William E. y LANTOLF, James P. (1998). «Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's *i + 1*: Incommensurable Constructs; Incommensurable Theories», en *Language Learning*, 48(3), 411-422.
- DURKHEIM, Émile (1893). *The Division of Labour in Society*. trad. G. Simpson. Nueva York: Macmillan. (1933).
- EGAN, Kieran y GAJDAMASHKO, Natalia (2003). «Some Cognitive Tools of Literacy», en A. Kozulin; B. Gindis; V. Ageyev, y S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Nueva York: Cambridge University Press. (2007)
- EHRMAN, Madeline y DÖRNYEI, Zoltán (1998). *Interpersonal dynamics in second language education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- ELLIS, Rod (2008). *The study of Second Language Acquisition*. 2ª Ed. Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- FESTINGER, Leon; SCHACHTER, Stanley; y BACK, K (1950). *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*. Nueva York: Harper.
- FESTINGER, Leon (1954). «A theory of social comparison processes», en *Human Relations*, 7, 117-140.

- FINN, Jeremy D. (1989). «Withdrawing from school», en *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- FIEDLER, Fred E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. Nueva York, St. Louis, San Francisco, Toronto, Londres y Sydney: McGraw-Hill Book Company.
- FLICK, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage Publications.
- FLYVBJERG, Bent (2011). «Case Study», en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications (pp. 301-316).
- FONS, Montserrat (2014). «Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas», en *Cultura y Educación: Culture and Education*, 25(4), 453-465.
- FORSYTH, Donelson (1990). *Group Dynamics*. Pacific Grove: Books/ Cole Publishing Company.
- FOSS, Karen A. y REITZEL, Armeda C. (1988). «A relational model for managing second language acquisition», en *TESOL Quarterly*, 22(3), 437-454.
- FREUD, Sigmund. (1961). *Civilization and its discontents* (J. Strachey, Trad.). Londres: Hogarth Press. (1981).
- FRIEDMAN, Meyer y ROSENMAN, Ray (1959). «Association of specific overt behavior pattern with blood and cardiovascular findings. Blood cholesterol level, blood clotting time, incidence of arcus senilis, and clinical coronary artery disease», en *Journal of the American Medical Association*, 169(12), 1286-1296.
- FUENTES GUTIÉRREZ, Virginia; GARCÍA DOMINGO, Marta y ARANDA LÓPEZ, María (2017). «Grupos de clase, grupos de WhatsApp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios», en *Revista de ciencias sociales e investigación social*, 18, 146-171.
- GALL, Meredith D., GALL, Joyce P. y BORG, Walter R. (2003). *Educational Research: an Introduction* (7ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- GARCÍA, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden y Oxford: Basil/Blackwell.

- GARCÍA BARRIENTOS, José Luis (1998). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid: Arco Libros.
- GARDNER, Robert C., SMYTHE, Padric C., KIRBY D.M, y BRAMWELL, J. R. (1974). *Second language acquisition: a social psychological approach. Final report*. Londres, Ontario: Ontario Ministry of Education.
- GARDNER, Robert C. y SMYTHE, PADRIC C. (1975). «Motivation and Second-Language Acquisition», en *Canadian Modern Language Review*, 31(3), 218-230.
- GARDNER, Robert C. (1979). «Social psychological aspects of second language acquisition», en H. Giles y R. St. Clair (Eds.). *Language and Social Psychology*. Londres: Blackwell.
- GARDNER, Robert C. (2001). «Integrative motivation and second language acquisition», en DÖRNYEI, Zoltán y SCHMIDT, Robert (Eds.). *Motivation and Second Language Acquisition*.
- GARDNER, Robert C. (2007). «Motivation and Second Language Acquisition», en *Portal Linguarum*, 8, 9-20.
- GARDNER, Robert C., MASGORET, Anne Marie; TENNANT, Jeff y MIHIC, Ljiljana. (2004). «Integrative Motivation: Changes During a Year-Long Intermediate-Level Language Course», en *Language Learning*, 54(1), 1-34.
- GARDNER, Robert C. y DAVIS, Katie (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós.
- GARNER, R. L. (2006). «Humor in pedagogy», en *College Teaching*, 54(1), 177-180.
- GARY, J.D y GARY, N. (1981). «Talking may be dangerous to your linguistic health: The case for a much greater emphasis on listening comprehension in foreign language instruction», en *International Review of Applied Linguistics*, 19, 1-14.
- GASS, Susan M. y MACKEY, Alison (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ y Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- GEERTZ, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books Inc.

- GERSICK, C.J.G (1988). «Time and transition in work teams: Toward a new model of group development», *Academy of Management Journal*, 31, 9-41.
- GEWIRTZ, Jacob L. y BAER, D.M. (1958). «Deprivation and Satiation of Social Reinforcers as Drive Conditions», en *Journal of Abnormal Psychology*, 57, 165-172.
- GEWIRTZ, Jacob L. (1969). «Potency of a social reinforcer as a function of satiation and recovery», en *Developmental Psychology*, 1(1), 2-13.
- GIBSON, James Jerome (1986). *The ecological approach to visual perception*. Nueva York: Psychology Press. Taylor & Francis Group, LLC.
- GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cuantitativa*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, Erving (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu Editores España (1987).
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, M<sup>a</sup> Vicenta y MONTMANY, Begoña (2013). «La reflexión en el desarrollo profesional del profesor de ELE», en *Nuevas Perspectivas de la didáctica en Polonia*. BALCHES, Sergio (Ed.). Cracovia: Studia Iberytyczne 12.
- GREEN, Judith Lee y BLOOME, David. (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*. Nueva York: Routledge.
- GUZZO, Richard A. y DICKSON, Marcus W. (1996). «Teams in Organizations: Recent Research on Performance and Effectiveness», en *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.
- GUIL BOZAL, Ana (1989). «La psicología social de la educación como disciplina básica en la formación del profesor», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 409-416.
- HACKMAN, Richard J. (1990). *Groups that work (and those that don't). Creating conditions for effective teamwork*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- HADFIELD, Jill (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press. (2000).

- HALLIDAY, Michael A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold. (1991).
- HARE, Paul A. (1962). *Handbook of Small Group Research*. Nueva York: The Free Press of Glencoe.
- HARRIS, Marvin (1976). «History and Significance of the Emic/Etic Distinction», en *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350.
- HARTER, Susan (1984). «A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components», en *Development Psychology*, 17(3), 300-312.
- HARTNETT, Sharon (2008). «Does Peer Group Identity Influence Absenteeism in High School Students?», en *The High School Journal*, 91(2), 35-44.
- HESS, Robert D. y SHIPMAN, Virginia C. (1965). «Early experience and the socialization of cognitive modes in children», en *Child development*, 36, 377-388.
- HOGG, Michael A. (1996). «Social identity, self-categorization and the small group», en E. Witte y J. H. Davis (Eds.). *Understanding Group Behavior, Vol. 2: Small Group Processes and Interpersonal Relations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HOGG, Michael A. y ABRAMS, Dominic (1988). *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*. Nueva York: Routledge. (1992)
- HOMANS, George (1950). *El grupo humano*. Buenos Aires: Eudeba.
- HORWITZ, Elaine (1986). «Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale», en *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- HORWITZ, Elaine; HORWITZ, Michael; COPE, Joann (1986). «Foreign Language Classroom Anxiety», en *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- HORWITZ, Elaine (1987). «Surveying student beliefs about language learning», en A. Wenden y J. Rubin (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Londres: Prentice-Hall. (pp. 119-129).



- HOWARD, John H.; CUNNINGHAM, D. A.; RECHNITZER, P.A. (1977). «Work Patterns Associated with Type A Behaviour: A Managerial Population», en *Human Relations*, 30(9), 825-836.
- HUNG, David W. L. (2002). «Metaphorical ideas as mediating artifacts for the social construction of knowledge: implications from the writings of Dewey and Vygotsky», en *International Journal of Instructional Media*, 29(2), 197-214.
- INSKO, Chester A. y SCHOPLER, John (1972). *Experimental social psychology: Text with illustrative readings*. Oxford: Academic Press.
- KAGAN, J., MOSS, H.A. y SIGEL, I.E (1963). «Psychological significance of styles of conceptualization», en J. E. Wright, y J. Kagan (Eds.). *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 28(2), 73-112.
- KALAJA, Paula y LEPÄNNEN, Sirpa (1998). «Towards discursive social psychology of second language learning: The case of motivation», en *Studia Anglica Posnaniensia*, 33, 165-180.
- KAPP, Karl (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Nueva York, NY: Wiley & Sons
- KARPOV, Yuriy V. (2003). «Development Through the Lifespan: A Neo-Vygotskian Approach», en A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev y S. Miller (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Nueva York: Cambridge University Press.
- KING, Neville, GULLONE, Eleonora y OLLENDICK, Thomas. (1992). «Manifest anxiety and fearfulness in children and adolescents», en *Journal of Genetic Psychology*, 153(1), 63-73.
- KOHONEN, Viljo; JAATINEN, Riitta; KAIKKONEN, Pauli, y LEHTOVAARA, Jorma (2001). *Experimental Learning in Foreign Language Education*. Essex: Pearson Education Limited.
- KOZUMI, Reizo y MATSUO, Kaoru (1993). «A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students», en *Japanese Psychological Research*, 35(1), 1-11.

- KOZULIN, Alex (1994). *La psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Alianza Editorial: Madrid. (1990).
- KOZULIN, Alex (2006). «Psychological Tools and Mediated Learning», en A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev y S. Miller (Eds.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Nueva York: Cambridge University Press. (2003).
- KRALJ, Petra; SMAILOVIC, Jasmina, SLUBAN, Borut y MOZETIC, Igor (2015). «Sentiment of Emojis», en *PLoS ONE*, 12(12). Disponible en <https://arxiv.org/pdf/1509.07761v2.pdf> [Recuperado: 23 de marzo 2017]
- KRASHEN, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition. English Language Teaching Series*. Londres: Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
- KRASHEN, Stephen (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Londres: Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen y TERRELL, Tracy D. (1984). *The natural approach. Language Acquisition in the Classroom*. Londres: Prentice-Hall International.
- KRUEGER, Richard A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- KVALE, Steinar y BRINKMAN, Svend (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- LANTOLF, James P. (2000). «Introducing sociocultural theory», en J. Lantolf (Ed.). *Sociocultural theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. (2004)
- LANTOLF, James P. (2003). «Interpersonal Communication», en *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris; AGEYEV, Vladimir S. y MILLER, Suzanne (Eds.). Nueva York: Cambridge University Press.
- LANTOLF, James P. y THORNE, Steven (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press: Oxford.

- LANTOLF, James y PAVLENKO, Aneto (2001). «(S)econd (L)anguage (A)ctivity: Understanding second language learners as people», en M.P. Breen (Ed.). *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Pearson Education.
- LAVE, Jean y WENGER, Étienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (1995).
- LEE, Yih-Teen; MASUDA, Aline D.; FU, Xin; REICHE, Sebastian B. (2018). «Navigating between home, host, and global: consequences of multicultural team members' identity configurations», en *Academy of Management Discoveries*, 4(2), 180-201.
- LEIMAN, Mikael (1999) «The concept of sign in the work of Vygotsky, Winnicott, and Bakhtin: Further integration of object relations theory and activity theory», en Y. Engeström, R. Miettinen, y R. Punamäki (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. (2007).
- LEVI, Primo (1979). *If this is a Man*. Londres: Penguin Books.
- LEITHWOOD, Kenneth, MULFORD, Bill y SILINS, Halia (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Nueva York, Dordrecht, Boston, Londres y Moscú: Kluwer Academic Publishers.
- LEWIN, Kurt (1948). *Resolving Social Conflicts*. Londres: Souvenir Press. (1973).
- LEWIN, Kurt (1950). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós. (1988).
- LEWIN, Kurt, LIPPITT, Ronald y WHITE, Ralph (1939). «Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates"», *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- van LIER, Leo (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Londres y Nueva York: Longman.
- van LIER, Leo (2000). «From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective», en *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Lantolf, James. (ed.). Oxford: Oxford University Press.

- van LIER, Leo (2004). *The ecology and Semiotics of Language Learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- LIKERT, Rensis (1967). *The human organization*. Nueva York: McGraw-Hill.
- LIPPITT, Ronald y WHITE, Ralph K. (1943). «The “social climate” of children’s groups», en R.G. Barker y J.S. Kounin y H.F. Wright (Eds.). *Child behavior and development: A course of representative studies* (pp. 485-508). Nueva York: McGrawHill.
- MA, James (2014). «The Synergy of Peirce and Vygotsky as an Analytical Approach to the Multimodality of Semiotic Mediation», en *Mind, Culture and Activity*, 21(4), 374-389.
- MANGAL, S.K. (2011). *Advanced Educational Psychology*. Nueva Delhi: PHI Learning.
- McDAVID, John y HARARI, Herbert (1974). *Psicología y conducta social*. México: Limusa. (1979).
- McGRATH, Joseph E. (1984). *Groups: interaction and performance*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- McGRATH, Joseph E. (1991). «Time, interaction and performance (TIP). A Theory of Groups», en *Small Group Research*, 22(2), 147-175.
- McGRATH, Joseph E. y O’CONNOR, Kathleen M. (1996). «Temporal issues in work groups», en M.A. West (Ed.). *Handbook of Group Work Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.
- MacINTYRE, Peter; GARDNER, Robert (1989). «Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification», en *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacINTYRE, Peter; GARDNER, Robert (1991). «Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages», en *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacINTYRE Peter; GARDNER, Robert (1994). «The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in

- computerised vocabulary learning», en *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- MacINTYRE, Peter (1995). «How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow», en *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99
- MacINTYRE, Peter; DÖRNYEI, Zoltán; CLÉMENT, Richard; NOELS, Kimberly (1998). «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation», en *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- MacINTYRE, Peter; MACKINNON, Sean y CLÉMENT, Richard. (2009). «The Baby, the Bathwater, and the Future of Language Learning Motivation Research», en *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.). Bristol, Tonawanda y North York: Multilingual Matters.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1922). «Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación», en *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península. (1973). Disponible en [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/MALINOWSKI\\_LAPO.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/MALINOWSKI_LAPO.pdf) [Recuperado: 15 de marzo de 2018]
- MASLOW, Abraham H. (1968). *Toward a Psychology of being*. Nueva York: Van Nostrand.
- MERRIAM, Sharan B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MILES, Matthew B. y HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Londres: Sage Publications.
- MILLS, Theodore M. (1967). *The sociology of small groups*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- MORELAND, Richard L. (1987). «The formation of small groups», en C. Hendrick (Ed.). *Group Processes*. Newbury Park: Sage Publications.
- MORELAND, Richard L., LEVINE, John M. y WINGERT, Melissa (1996). «Creating the ideal group: Composition effects at work», en E. H. Witte y H. Davis (Eds.). *Understanding*

- group behaviour. Vol. 1. Small group processes and interpersonal relations* (pp. 11-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- MORGAN, Ben B.; SALAS, Eduardo; GLICKMAN, Albert. (1993). «An Analysis of Team Evolution and Maturation», en *The Journal of General Psychology*, 120(3), 277-291.
- MULLEN, Brian y COPPER, Carolyn (1994). «The Relation Between Group Cohesiveness and Performance: An Integration», en *Psychological Bulletin*, 115(2), 210-227.
- NEGUERUELA AZAROLA, Eduardo y LANTOLF, James P. (2006). «Concept-based pedagogy and the acquisition of L2 Spanish», en R.M Salaberry y B.A. Lafford (Eds.). *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to practice* (pp. 79-102). Washington: Georgetown University Press.
- NEGUERUELA AZAROLA, Eduardo (2011). «Changing reasons as reasoning changes: A narrative interview on second language classroom motivation, telecollaboration, and the learning of foreign languages», en *Language Awareness*, 20(3), 183-201.
- NEGUERUELA AZAROLA, Eduardo (2013). «Internalization in Second Language Acquisition: Social Perspectives», en *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. C. Chapelle (Ed.). Hoboken: Blackwell Publishing Ltd.
- NEWCOMB, Theodore (1950). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Eudeba. (1964).
- NEWCOMB, Theodore (1961). *The acquaintance process*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- NEWCOMB, Theodore (1962). *New directions in psychology*. Nueva York: Holt, Reinhart y Winston.
- NICHOLSON, Scott (2002). «Socialization in the “virtual hallway”: Instant messaging in the asynchronous Web-based distance education classroom», en *Internet and Higher Education*, 5, 363-372.
- NOELS, Kimberly A. (2001). «New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic and Integrative Orientations and Motivation», en Z. Dörnyei y

- Schmidt (Eds.). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i. (2002).
- NORTH, Brian y PICCARDO, Enrica (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31> [Recuperado: 10 de abril 2019]
- NOVAK, Kralj, SMAILOVIC, J., SLUBAN, B. y MOZETIC, J. (2015). «Sentiment of Emojis», en *PLoS ONE*, 10(12): e014426. doi:10.1371/journal.pone0144296. Disponible en <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0144296&type=printable> [Recuperado: 23 de febrero 2017]
- OHTA, Amy Snyder (2001). *Second language acquisition processes in the classroom. Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- OXFORD, Rebecca (1999). «Anxiety and the language learner: new insights», en J. Arnold (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (2005)
- OZ, Huseyin. (2007). «Understanding metacognitive knowledge of Turkish EFL students in secondary education», en *Novitas Royal*, 1(2), 53-83.
- PAJARES, Frank M. (1992). «Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct», en *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- PEACOCK, M. (2001). «Preservice ESL teachers' beliefs about second language learning. A longitudinal study», en *System*, 29, 177-195.
- PEÑALBA, M<sup>a</sup> Carmen; REY, Carolina; LLINARES, Salvador (2011). «Identidad y aprendizaje de estudiantes de psicopedagogía. Análisis en un contexto *b-learning*», en *Revista española de pedagogía*, 248, 101-118.
- PHILLIPS, Elaine M. (1992). «The effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes», en *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.

- PIERCE, K. M (2005). «Posing, Pretending, Waiting for the Bell: Life in High-School Classrooms», en *The High School Journal*, 89(2), 1-15.
- POLLIO, Howard R. y HUMPHREYS, Lee W. (1996). «What Award-Winning Lecturers Say about Their Teaching», en *College Teaching*, 44(3), 101-106.
- PRABHU, N.S. (1995). «Concept and conduct in language pedagogy», en G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.). *Principles & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- PRICE, M.L. (1991). «The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high-anxious students», en E.K. Horwitz y D.J. Young (Eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- RABBIE, Jacob M. y HORWITZ, Murray. (1988). «Categories versus groups as explanatory concepts in intergroup relations», en *European Journal of Social Psychology*, 18, 117-123.
- RABBIE, Jacob M. y LODEWIJKX, Hein F. (1996). «A behavioral interaction model: toward an integrative theoretical framework for studying intra- and intergroup dynamics», en Erich Witte y D. James (Eds.). *Understanding Group Behavior. Small Group Processes and Interpersonal Relations. Vol. 2*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- RAGIN, Charles C. (1992). «"Casing" and the process of social inquiry», en C.C. Ragin y H.S. Becker (Eds.). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pp. 217-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- RAMBE, Patient y CHIPUNZA, Crispin (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*, 331-337.



- RAMOS, M<sup>a</sup> del Carmen (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. Disponible en <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1285> [Recuperado: 3 de febrero de 2018]
- RAMOS, M<sup>a</sup> del Carmen (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. ASELE. Colección de Monografías, 10. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- REEVE, Johnmarshall (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. Hoboken: Wiley.
- RIEBER, Robert (ed.). (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. IV. The history of the Development of Higher Mental Functions*. Traducido por Marie Hall. Nueva York: Plenum Press.
- ROBINSON, Carole F. y KAKELA, Peter J. (2006). «Creating a space to learn. A classroom of fun, interaction, and trust», en *College Teaching*, 54(1), 202-206.
- ROGOFF, Barbara (1995). «Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship», en J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.) *Sociocultural studies of mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- ROS, Iker (2009). «La implicación del estudiante con la escuela», en *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- ROSE, Steven R. (1989). «Members leaving groups: Theoretical and practical considerations», en *Small Group Behavior*, 20, 524-535.
- ROYCE, Terry D. (2007). «Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis», en T. Royce y Bowcher (Eds.). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- RUBIO ROMERO, Juana y PERLADO LAMO DE ESPINOSA, Marta (2015). «El fenómeno WhatsApp en el contexto de la

- comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios», en *Icono* 14(13), 73-94.
- RYAN, Richard M. y SOLKY, Jessica A. (1996). «What is supportive about social support?», en G.R. Pierce, B.R. Sarason B.R. y I.G. Sarason (Eds.). *Handbook of social support and the family*. Nueva York: Plenum Press.
- RYAN, Richard M. y DECI Edward L. (2000). «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being», en *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Disponible en [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf) [Recuperado: 8 de abril de 2018]
- SAILER, Michael; HENSE, Jan; MAYR, Sarah y MANDL, Heinz (2017). «How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction», en *Computers in Human Behavior*, 69, 371-380.
- SALEM, Ashraf Atta M. (2013). «The impact of Technology (BBM and WhatsApp Applications) on English Linguistics in Kuwait», en *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(4), 64-69.
- SÁNCHEZ, Juan Francisco (2010). *Liderazgo: Teorías y aplicaciones*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- SARASON, Irwin G. y SARASON, Barbara R. (1990). «Test anxiety» en *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*. H. Leitenberg (Ed.). Nueva York: Springer.
- SAYAGO, Q., ZORAIDA, Beatriz, CHACÓN, María A. y ROJAS de ROJAS, Morelba (2008). «Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios», en *Educere*, 12(42).  
Disponible en [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000300016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000300016&script=sci_arttext) [Recuperado: 16 de febrero 2019].
- SCHEIDLINGER, Saul (2015). «The Lewin, Lippitt and White Study of Leadership and “Social Climates” Revisited», en

- International Journal of Group Psychotherapy*, 44(1), 123-127.
- SCHMIDT, Carlos (2015). *Comunicación interpersonal en Lenguas para Fines Específicos. Bases para una integración de competencias*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/392667/01.CSF\\_1de2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/392667/01.CSF_1de2.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [Recuperado: 20 de enero 2018]
- SCHMUCK, Richard y SCHMUCK, Patricia (1988). «Group processes in the classroom», en *Psychology in the Schools*, 8(3), 295-296.
- SCHUTZ, William (1958). *FIRO: A Three Dimensional Theory of Interpersonal Behaviour*. Oxford: Rinehart.
- SCHWARZER, R. (1986). «Self-related cognition in anxiety and motivation: An introduction», en R. Schwarzer (Ed.). *Self-related cognition in anxiety and motivation*. Hillsdale: Erlabum.
- SENIOR, Rosemary (1997). «Transforming language classes into bonded groups», en *ELT Journal*, 51(1), 3-11.
- SENIOR, Rosemary (2002). «A class-centred approach to language teaching», en *ELT Journal*, 56(4), 397- 403.
- SHAVELSON, Richard J y STERN, Paula (1981). «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior», en *Review of Educational Research*, 54, 455-498. Disponible en <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2006/P6639.pdf> [Recuperado: 20 de febrero 2019]
- SHAW, Marvin E. (1976). *Dinámicas de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder. (2004).
- SIERRA, Juan Carlos; ORTEGA, Virgilio; ZUBEIDAT, Ihab (2003). «Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar», en *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 3(1), 10-59. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf> [Recuperado: 20 de diciembre 2018]
- SILVERMAN, David (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Londres: Sage Publications.

- SLAVIN, Robert E. (1983). *Cooperative Learning*. Nueva York: Longman.
- SLAVIN, Robert E. (1996). «Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know», en *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- SMITH, Michael (1945). «Social situation, social behavior, social group», en *Psychological Review*, 52, 224-229.
- SMITH, J. (1996). *A seven minute slice of chaos or I'm puzzling through now*. No-publicado. Universidad de Pittsburgh: Pittsburgh.
- SOLAR, M<sup>a</sup> Inés y DÍAZ, Claudio (2009). «El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias», en *Calidad en la educación*, 30, 208-232.
- SPRADLEY, James P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- SPOLSKY, Bernard (2000). «Language motivation revisited», en *Applied Linguistics*, 21(2), 157-169.
- STAKE, Robert E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. Nueva York: The Guilford Press.
- STOKES, J.P. (1983). «Components of group cohesion: intermember attraction, instrumental value, and risk taking», en *Small Group Behavior*, 14, 163-173.
- STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Nueva York, Londres y Nueva Delhi: Sage Publications.
- SWAIN, Merrill (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, Merrill (1993). «The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough», en *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- SWAIN, Merrill (1995). «Three functions of output in second language learning», en G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.).

- Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, Merrill (2000). «The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue», en J. P. Lantolf (Ed.). *Sociocultural and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, Merrill; KINNEAR, Penny y STEINMAN, Linda (2011). *Sociocultural Theory in Second Language Education. An introduction through Narratives*. Bristol, Tonawanda (NY) y North York (Ontario): Multilingual Matters.
- SWEENEY, Sheelah M. (2010). «Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction», en *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121-130.
- TAJFEL, Henri (1972). «La catégorisation sociale», en *Introduction à la psychologie sociale. Vol. I*. S. Moscovici (Dir.). Paris: Librairie Larousse.
- TAJFEL, Henri (1978). *Differentiation between Social Groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- TAJFEL, Henri y TURNER, John C. (1986). «La teoría de la identidad social de la conducta intergrupala», en J. F. Morales y C. Huici (Eds.). *Lecturas de Psicología social*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid. (pp. 225-261). (1989).
- TANNENBAUM, Scott I.; BEARD, Rebecca L. y SALAS, Eduardo (1992). «Team building and its influence on team effectiveness: An examination of conceptual and empirical developments», en K. Kelley (Ed.). *Issues, Theory, and Research in Industrial/ Organizational Psychology*. Nueva York: Elsevier Science.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- TRAXLER, John (2005). «Defining mobile learning», en *IADIS International Conference Mobile Learning*. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/>

228637407\_Defining\_mobile\_learning [Recuperado 10 de octubre de 2016]

- TUCKMAN, Bruce W. (1965). «Developmental sequence in small groups», en *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- TUCKMAN, Bruce W. y JENSEN, Mary Ann (1977). «Stages of Small Group Development Revisited», en *Group & Organization Studies*, 2(4), 419.
- TURNER, John C. (1987). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Ediciones Morata. (1990).
- USHIODA, Ema (2003). «Motivation as a socially mediated process», en D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (Eds.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublín: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- VÁZQUEZ CANO, Esteban; MENGUAL-ANDRÉS, Santiago; ROIG-VILA, Rosabel (2015). «Análisis lexicométrico de la especificidad de la estructura digital del adolescente en WhatsApp», en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 83-105.
- VYGOTSKY, Lev. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (Ed.). Trad. P. Tosaus Abadía. Barcelona: Paidós. (1995).
- VYGOTSKY, Lev. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cole, M., John-Steiner, J., Scribner, S. y Souberman, E. (eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- WATSON-GECEO, Karen Ann (1988). «Ethnography in ESL: Defining the Essentials», en *TESOL Quarterly*, 22(4), 575-592.
- WAZZAN, Mohammad Musaab (2015). «Group dynamics in the EFL classroom: The role of the cohesive group of Syrian tertiary learners», en *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 199, 184-188.
- WELLS, Gordon (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- WENDEN, Anita (1986). «What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A second Look at

- Retrospective Accounts», en *Applied Linguistics*, 7(2), 186-205.
- WENGER, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, Nueva York y Melbourne: Cambridge University Press. (1999).
- WENTZEL, Kathryn R. y CALDWELL, Kathryn (2006). «Friendships, Peer Acceptance, and Group Membership: Relations to Academic Achievement in Middle School», en *Child Development*, 68(6), 1198-1290.
- WERBACH, Kevin y HUNTER, Dan (2012). *How Game Thinking can Revolutionize your Business*. Philadelphia: The Wharton Digital Press.
- WERQUIN, Patrick (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- WERTSCH, James V. (1981). *The concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, Nueva York: M.E. Sharpe.
- WERTSCH, James V. (1993). «Commentary», en *Human Development*, 36, 168-171.
- WERTSCH, James V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- WERTSCH, James V. (2013). «The primacy of mediated action in sociocultural studies», en *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 202-208.
- WERTSCH James V., del RÍO, Pablo y ÁLVAREZ, Amelia (1995). «Sociocultural studies: history, action, and mediation», en J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert L. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Trad. de Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press. (1997).
- WILSON, Gerald (2002). *Groups in context: leadership and participation in small groups* (6ª edición). Boston, MA: McGraw-Hill

- WOODS, Devon (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YEBOAH, Johnson; EWUR, George Dominic (2014). «The Impact of WhatsApp Messenger Usage on Study Performance in Tertiary Institutions in Ghana», en *Journal of Education and Practice*, 5(6), 157-164.
- YALOM, Irvin D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. Nueva York: Basic Books.
- YOUNG, Dolly (1986). «The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings», en *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- ZAJONC, Robert B. (1968). «Attitudinal effects of mere exposure». en *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2), 1-27.
- ZIV, Avner (2009). «The social function of Humor in Interpersonal relationships», en *Society*, 47 (1), 11-18.



# ANEJOS



## *Volumen aparte*

Anejo I: Conversación de WhatsApp BSP Chicos 1d

Anejo II: Transcripciones

Anejo II.1. *Focus group A*

Anejo II.2. *Focus group B*

Anejo II.3. Aakash: primera entrevista

Anejo II.4. Aakash: segunda entrevista

Anejo II.5. Julie: primera entrevista

Anejo II.6. Julie: segunda entrevista

Anejo II.7. Yamal: primera entrevista

Anejo II.8. Yamal: segunda entrevista

Anejo III: Plano de aula

Anejo IV: Cuestionarios

Anejo V: Consentimiento informado (modelo)

*Anejos descargables en este enlace:* <https://bit.ly/2kyh9Fv>

