

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
INTERCULTURAL EN LENGUA ITALIANA (LE) A TRAVÉS DE
WHATSAPP POR MEDIO DE MICROACTIVIDADES DE INTERACCIÓN
EN LÍNEA EN ESTUDIANTES ADULTOS¹**

***DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN THE ITALIAN LANGUAGE (FL) THROUGH WHATSAPP BY MEANS
OF MICRO-ACTIVITIES OF ONLINE INTERACTION IN ADULT
LEARNERS***

M^a GRACIA MORENO CELEGHIN

UNED

Resumen

El objetivo de este estudio es demostrar la eficacia de la aplicación móvil WhatsApp como un espacio virtual de aprendizaje social que estimula la participación natural de los aprendientes. en actividades de interacción en línea en lengua italiana (LE). Las microactividades propuestas fomentan tanto la práctica como la observación de aspectos culturales italianos característicos y, en consiguiente, contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

Palabras clave: competencia intercultural, competencia comunicativa intercultural, interacción en línea, WhatsApp, italiano (LE).

Abstract

The aim of this study is to demonstrate the effectiveness of the mobile application WhatsApp as a virtual social learning space that stimulates learners' natural participation in online interaction activities in Italian (LE). The proposed micro-activities promote both the practice and the observation of characteristic Italian cultural aspects and, consequently, contribute to the development of intercultural communicative competence.

Keywords: intercultural competence, intercultural communicative competence, online interaction, WhatsApp, Italian (FL).

1 Correo-e: mmorenoc@flog.uned.es. Recibido: 29-03-2024. Aceptado: 04-10-2024.

1. INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa en una lengua extranjera no puede estar desvinculada de los conocimientos socioculturales que determinan las relaciones personales, las convenciones sociales y los comportamientos en la vida cotidiana. Dichos conocimientos resultan básicos para que los aprendientes interactúen de forma eficaz con los hablantes de la lengua meta en distintas y variadas situaciones comunicativas e interpreten correctamente costumbres, actitudes y rituales de su cultura. Para poder hacerlo deben desarrollar una competencia no siempre presente en las aulas ni en los manuales de lenguas: la competencia intercultural, estrechamente vinculada al aprendizaje social, observacional y experimental.

Entre los recursos que facilitan al docente el desarrollo de la competencia intercultural de sus aprendientes, las redes sociales y las aplicaciones de mensajería pueden convertirse en canales de comunicación válidos para este fin, tanto dentro como fuera del espacio físico y temporal del aula. La eficacia del aprendizaje de lenguas asistido por redes y plataformas sociales, conocido por SMALL (*Social Media Assisted Language Learning*) ha sido avalada por numerosas investigaciones que han demostrado que su implementación en el aula favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus subcompetencias, así como las distintas habilidades y estrategias comunicativas (Reinhardt, 2019; Al Arif, 2019; Amin et al., 2020; Jamshidian y Salehi, 2020; Hamadeh et al., 2020; Ariantini et al., 2021; Pikhart y Botezat, 2021)². La naturaleza social de estos recursos propicia, especialmente, la interacción en línea, incluida en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario* (2020). En concreto, la implementación didáctica de la aplicación móvil WhatsApp, una de las más utilizadas³, estimula la participación natural de los aprendientes en actividades de interacción en la lengua meta. El objetivo de este estudio es demostrar su eficacia en la creación de comunidades de aprendizaje en las que sus miembros interactúen a partir de microactividades lingüísticas dirigidas a fomentar tanto la práctica como la reflexión intercultural.

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL (C.I.)

En primer lugar, es necesario reflexionar sobre algunos conceptos clave relacionados con la C.I. con el fin de desarrollar diseños didácticos basado en enfoques culturales:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de

2 Las tradicionales cuatro habilidades han pasado a denominarse “actividades y estrategias comunicativas” y se manifiestan a través de cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación. (Consejo de Europa, 2020: 42).

3 Según los datos del estudio elaborado anualmente por *We are social* (enero de 2024), la aplicación de mensajería ocupa el tercer lugar en la clasificación de plataformas *Social Media* en el mundo por el número de usuarios: 2000 millones.

comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (A.A. V.V., 2008a).

A su vez, la comunicación intercultural es la interacción resultante entre interlocutores pertenecientes a lenguas y culturas diferentes, los cuales:

han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias (A.A V.V., 2008b).

En relación al punto de partida en el que se sitúa el hablante, Rodrigo-Alsina (1999) subraya que es preciso desarrollar una perspectiva pluricultural que permita distanciarnos de nuestra propia cultura para ser capaces de analizarla críticamente y comprender cualquier otra a la que nos aproximemos con el fin de que la comunicación intercultural sea eficaz. Se trata de la denominada conciencia cultural crítica (*Critical cultural awareness*) definida por Bryam et al. como “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (2002: 9). Nugent y Catalano (2015: 17) sostienen que no solo necesitamos proporcionar oportunidades a los aprendientes para desarrollen una conciencia cultural crítica, sino que, además, tenemos que darles tiempo para identificar y reflexionar sobre sus prejuicios y estereotipos preconcebidos cuando se trabaja a través de las diferencias culturales. En la misma línea se situaba Rodrigo-Alsina (1999) al afirmar que es necesario repensar la propia cultura cuando nos encontramos en contextos de comunicación intercultural.

La reflexión crítica nos permite ser conscientes de los valores, creencias y actitudes que transmitimos cuando nos comunicamos con interlocutores pertenecientes a una cultura diferente, las cuales pueden dar lugar a malentendidos, no solo a través del lenguaje verbal⁴. Catalano y Muñoz-Barriga (2021) se muestran de acuerdo con Dervin (2011) al criticar que la educación intercultural logre por arte de magia que todos los objetivos interculturales se cumplan y siempre sean exitosos: debemos aceptar que a veces aprendemos a través del fracaso. En la misma línea se manifestaba Rodrigo-Alsina (1999) al sostener que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales.

Estrechamente relacionada con la C.I., se encuentra la competencia plurilingüe y pluricultural, definida por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y ampliada en el *Volumen complementario*.

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales (Consejo de Europa, 2002: 47).

4 La comunicación cinésica (a través del lenguaje corporal), prosémica (mediante la distancia con el interlocutor) y la comunicación a través de los objetos (vestuario, estatus *symbol*, la comida, entre otros) pueden provocar malentendidos entre interlocutores que desconocen las reglas que rigen este tipo de comunicación (Balboni, 2015).

En concreto, esta competencia se adquiere con la construcción de un repertorio pluricultural cuyo aprovechamiento proporciona, entre otras ventajas, la capacidad de detectar las diferencias entre personas procedentes de otras culturas y entender que su comportamiento puede estar regido por normas y costumbres distintas. Por otra parte, a partir de un nivel B2, la competencia pluricultural permite a los aprendientes saber gestionar y resolver situaciones ambiguas de diversidad cultural, así como analizar los estereotipos. A nivel comunicativo, el aprovechamiento del repertorio pluricultural otorga la capacidad de reconocer y utilizar las similitudes de naturaleza cultural para mejorar la comunicación. Asimismo, es de destacar que esta competencia proporciona al aprendiente la necesaria predisposición para ofrecer y pedir aclaraciones y evitar, de este modo, posibles malentendidos (Consejo de Europa, 2020).

Teniendo en cuenta la importancia que revisten la interculturalidad, el plurilingüismo y la pluriculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, desde niveles tempranos de aprendizaje se hace necesario presentar propuestas didácticas que favorezcan la adquisición de un repertorio pluricultural cuyo aprovechamiento permita a los aprendientes reconocer, interpretar y valorar de forma neutra las posibles semejanzas y diferencias que pueden producirse en variadas situaciones comunicativas, desde las más sencillas hasta las más avanzadas. De acuerdo con Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2019):

la CI no debe tratarse puntual y aisladamente en un momento del curso, sino que, muy al contrario, tiene que integrarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras de forma sistemática, estrechando el vínculo entre lengua y cultura en el aula (197).

Otra competencia estrechamente relacionada es la competencia sociocultural, clasificada por el MCER entre las competencias generales de la persona. No es una competencia necesariamente adquirida por experiencia previa y, por esta razón, puede estar distorsionada por estereotipos. Entre los ámbitos que pueden ser objeto de conocimiento sociocultural y determinados por el MCER, destacamos las relaciones personales, la vida cotidiana, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal y las convenciones sociales.

Al conocer y reconocer las convenciones socioculturales, los aprendientes podrán actuar de forma consciente y adecuada aplicando las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas al contexto intercultural. Sin embargo, no basta con introducir contenidos culturales a nivel cognitivo y comunicativo, sino que es preciso estimular el desarrollo de un componente imprescindible en las relaciones interculturales: la dimensión emotiva. Esta se encuentra en la base de los distintos enfoques metodológicos en los que se fundamenta la adquisición de la C.I.⁵. Algunos

5 Rodrigo-Alsina afirmaba: “Cuando se entra en relación con personas de culturas muy distintas se puede producir lo que se ha denominado un “choque cultural”. En este choque cultural no sólo se produce una incomprensión del comportamiento ajeno, sino que también afloran una serie de emociones negativas: desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación, etc. Para superar este choque cultural hay que comunicarse. La comunicación no es un simple intercambio de información. La comunicación implica, también, ser capaz de compartir emociones. Es decir, hay que ser capaz de crear una relación de empatía. La empatía es la capacidad de sentir la emoción que otra persona experimenta. Tener la habilidad de empatizar es imprescindible en muchas relaciones interpersonales” (1999: 79).

de ellos, como el *Social Skills Approach*, se centra en el desarrollo de las destrezas sociales, persigue que el aprendiente asimile las convenciones culturales y las normas pragmáticas con el fin de comportarse como un miembro más de la comunidad de hablantes de la lengua objeto de estudio. El enfoque holístico (*The Holistic Approach*) constituye la base conceptual del MCER, al considerar la lengua como parte integrante de la cultura; persigue que el aprendiente adquiera una sensibilidad y una disposición de apertura que le permita reconocer y valorar las diferencias culturales para interpretarlas sin renunciar a su propia identidad cultural.

Sólo así aquel superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse el impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto (A.A. V.V., 2008a).

2.1. La competencia comunicativa intercultural (C.C.I.)

El lingüista italiano Paolo Balboni desarrolló en 2015 un modelo de competencia comunicativa intercultural (C.C.I.) con el fin de guiar al aprendiente hacia una comunicación eficaz sin caer en el riesgo de malentendidos interculturales y, a la vez, desarrollar una comprensión emotiva hacia las particularidades de la cultura meta (Balboni, 2015). Dicho modelo se basa en los siguientes *saberes*: i) observar descentrándose; ii) omitir juicios de valor; iii) relativizar; iv) escuchar de forma activa; v) comprender emotivamente y vi) negociar el significado. De todos ellos, destacamos la capacidad de escuchar activamente al interlocutor cuando nos encontramos en contextos culturales con el fin de evitar interpretaciones precipitadas que conduzcan a posibles malentendidos; es preciso puntualizar que una escucha activa y paciente no debe ser necesariamente silenciosa: puede estar acompañada de requerimientos de aclaraciones que permitan una comprensión total del contexto cultural.

La denominación de la C.I. respecto a la competencia comunicativa ha sido una cuestión tratada por diferentes autores, dado que el orden en el que se denominan los dos términos afecta a los límites de su aplicación. A este respecto, Balboni (2015) observa que en América se denomina *intercultural communication competence*, mientras que en Europa se prefiere *intercultural communicative competence*, siendo la competencia comunicativa la que se aplica bajo una perspectiva intercultural.

Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2019) recogen el punto de vista de Barros-García y Kharnásova (2012) al reflexionar sobre la conveniencia de categorizar la C.I. como una macrocompetencia que contendría dentro de sí la competencia comunicativa, lo cual permitiría que la interculturalidad se incluiría de forma transversal en los currículos de enseñanza.

3. SOCIAL MEDIA ACQUISITION LANGUAGE LEARNING Y APRENDIZAJE INFORMAL

Las redes sociales han invadido y transformado la comunicación y la transmisión de contenidos. Se han convertido en un espacio virtual de diálogo permanente en el

que conectamos con otros usuarios con el fin de interrelacionarnos o para compartir información. Las redes sociales forman parte de la rutina diaria de una inmensa franja de población que las utiliza como una extensión vital⁶.

La taxonomía de De Haro (2010: 205) divide estos espacios en i) redes sociales, focalizadas en la relación personal entre sus miembros; y ii) servicios 2.0 con carácter social, cuya finalidad es crear y compartir contenidos específicos, desde vídeos musicales, fotografías o lecturas, hasta recetas de cocina y artículos científicos en cualquier lengua. Los *Social Media* permiten que el aprendiente de una lengua no solo entre en contacto con los propios contenidos redactados en distintos idiomas, sino que, a diferencia de los repositorios de la antigua Web 2.0, le ofrecen la oportunidad de comunicar en la lengua meta con otros usuarios y/o aprendientes. Si la comunicación interpersonal la trasladamos al aula de lenguas, las redes sociales pueden ser utilizadas por parte de los docentes como un canal idóneo para el desarrollo de actividades de interacción de manera que el estudiante entre en contacto con el aprendizaje informal. Además del contacto con información de interés, esta práctica social construye redes sociales, fomenta el intercambio de ideas, promueve el entendimiento mutuo y el aprendizaje en contextos informales (Andújar-Vaca, 2016: 2). A este respecto, Veytia-Bucheli et al. (2020) sostienen que las instituciones universitarias, en general poco permeables al cambio, no pueden permanecer ajenas a la revolución social que el paradigma digital está provocando y deben incluir el aprendizaje informal como modalidad facilitadora de las competencias, actividades y estrategias comunicativas requeridas en el aprendizaje de lenguas.

Son numerosos los estudios que han demostrado los beneficios de los *Social Media* en el aprendizaje de idiomas. Ariantini et al. (2021) llevaron a cabo una investigación bibliográfica sobre los efectos de su implementación sobre el aprendizaje del inglés. La revisión bibliográfica reveló que YouTube, WhatsApp, Facebook, Instagram y Twitter fueron los más utilizados. El impacto positivo demostrado en los treinta y dos estudios analizados se tradujo en la mejora de las habilidades lingüísticas gracias al desarrollo de la competencia gramatical, léxica, fonológica y ortográfica. Por otra parte, todos ellos coinciden en que la implementación de las redes sociales con fines didácticos potenció la motivación de los estudiantes, así como en su pensamiento creativo y crítico. Estos resultados reflejan una actitud positiva hacia las redes sociales como parte inseparable de los contextos de aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI.

La fundamentación teórica sobre la que se sustentan los efectos positivos derivados de la implementación didáctica de los *Social Media* está estrechamente vinculada a la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky según la cual el aprendizaje es una actividad social en la que el cambio cognitivo se estimula gracias al intercambio de conocimientos que se produce en las interacciones sociales: "All the higher functions originate as actual relationships between individuals" (Vygotsky y Cole, 1978: 57). De la interacción social nace, de forma natural, la colaboración

6 Los datos recogidos indican que existen 5 billones de cuentas de usuarios de Social Media en el mundo (We are social, enero 2024).

y cooperación, fundamentales en el constructivismo colectivo e individual de conocimientos.

Por lo tanto, tanto el constructivismo cognitivo como el constructivismo sociocultural forman parte de un enfoque único en el que el conocimiento y la experiencia son inseparables; y en el que el discente adquiere la mayor importancia como constructor de su propio aprendizaje, ya no desde una perspectiva individualista sino desde el contacto que establece con los demás componentes del proceso (Giordano-Paredes y Moreno-Celeghin, 2023: 726).

La construcción del conocimiento colectivo enriquece el conocimiento individual y los *Social Media* promueven que el aprendizaje social se produzca fuera de los límites del aula. En el caso de las lenguas extranjeras, permiten que los aprendientes sigan en contacto con la lengua meta salvando los espacios temporales entre la impartición de las clases. Las redes sociales pueden ser el elemento clave de nuevos planteamientos didácticos al transformar el aprendizaje en un proceso social, informal y continuo (*social, informal and seamless learning*).

3.1. WhatsApp en el aprendizaje de lenguas

La aplicación móvil WhatsApp ha sido objeto de numerosos estudios empíricos aplicados al aprendizaje de lenguas. Ariantini et al. (2021) destacan que la razón del éxito de su implementación con fines didácticos se debe a los mismos motivos por los que es la aplicación de mensajería más utilizada en el mundo: su facilidad de uso, su accesibilidad, unido a la posibilidad de compartir ideas y contenido textual, audiovisual y multimedia.

Su difusión entre todos los miembros de la comunidad educativa (docentes y estudiantes) ha permitido su implementación para fomentar las distintas actividades y estrategias comunicativas: i) Comprensión y producción escrita lectora: Bataineh et al. (2018), Wahyuni y Febianti (2019); Kaid y Rashad (2019); Kartal (2019); ii) Comprensión y producción oral: Andújar-Vaca y Cruz-Martínez (2017), Al-Arif (2019), Minalla (2018), Ahmed (2019) y iii) Interacción y mediación: Andújar-Vaca y Salaberri-Ramiro (2021); Vogiatzis et al. (2022).

En todos los estudios analizados se observó que la propuesta de actividades comunicativas a través de WhatsApp favorece la obtención de los siguientes logros, sintetizados por Moreno-Celeghin y Vilhelm-Ríos (2023: 112): i) permite el contacto con la lengua fuera de los límites físicos y temporales del aula dentro de un contexto de aprendizaje fluido y ubicuo; ii) promueve la comunicación, la discusión y el intercambio de ideas, tanto sincrónico como asincrónico (*Mobile Mediated Communication*); iii) fomenta el aprendizaje colaborativo y facilita la enseñanza socio constructivista; iv) fortalece el sentimiento de pertenencia a un grupo, así como la motivación y la implicación en el propio proceso de aprendizaje; v) promueve la autocorrección y la corrección entre pares; vi) reduce el filtro afectivo y permite gestionar el estrés que provoca la realización de determinadas actividades, especialmente las de producción oral.

Uno de los mayores beneficios que aporta la aplicación de mensajería móvil a la presente investigación es que su implementación como recurso educativo puede favorecer la interacción interpersonal entre sus miembros, tanto docentes como aprendientes. Tal y como se explicita en el *Volumen complementario* del MCER: “Se considera que la interacción interpersonal es el origen del lenguaje, con las funciones interpersonal, colaborativa y transaccional” (Consejo de Europa, 2020: 83).

En los últimos años, varios estudios han demostrado su eficacia como espacio de aprendizaje colectivo y social en el que la interacción comunicativa se lleva a cabo en la lengua meta. Los resultados en la investigación de Aburezeq e Ishtaiwa (2013) indicaban que el 71% de los estudiantes aseguraron que WhatsApp mejoró la comunicación entre pares y la interacción en lengua árabe.

Esta interacción y participación social móvil se convierte en una potente herramienta en el desarrollo de la segunda lengua (L2) y constituye un recurso educacional que todavía continúa sin ser explotado por los profesores de L2. Muchos investigadores apoyan la efectividad de materiales para el aprendizaje de lenguas basados en la interacción de la vida real, de modo que es fundamental tener en consideración no solo los materiales, sino la interacción real en sí misma (Andújar-Vaca y Cruz-Martínez, 2017: 44).

Las interacciones personales a través de WhatsApp, si son socialmente espontáneas, favorecen el desarrollo de la propia identidad personal y, por lo tanto, la competencia general de “saber ser”. Este concepto quedó corroborado por el estudio de Keogh y Robles (2018) en el que la aplicación móvil se convirtió en un espacio en el que la participación en discusiones y debates contribuyó a la mejora de la identidad de los aprendientes. Coincidimos con la visión de Keogh (2017) y Catalano y Muñoz-Barriga (2021) al concebir WhatsApp como un “espacio seguro” donde los estudiantes pueden compartir opiniones. Cuando se logra, la interacción nace de manera espontánea y el conocimiento se construye a través de la comunicación y el intercambio.

From the social-constructivist stance, WhatsApp can be said to offer chances for social interaction to its users through which they can share ideas and experiences in reciprocal relations. Taking collaborative learning into account, users of this application can provide help and scaffold each other in a natural context of interaction (Tulgar, 2019: 19).

Prueba de ello es la experimentación de Moreno-Celeghin y Vilhelm-Ríos (2023), en la que WhatsApp logró reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo de sus miembros gracias a las interrelaciones generadas a través de la aplicación móvil. La consecuencia directa fue el estímulo de la interacción en la lengua meta (italiano como lengua extranjera) no solo sobre temas relacionados con el aprendizaje sino también sobre experiencias y vivencias personales. Con este estudio se demostró que la creación y el mantenimiento de un ambiente sereno y seguro, en el que los aprendientes se sientan cómodos, favorece la participación, aumenta la motivación, reduce el filtro afectivo y el ansia de prestación.

El mismo objetivo se propuso el estudio llevado a cabo por Vogatzis et al. (2022) al formar un grupo de WhatsApp compuesto por estudiantes adultos de alemán en un centro de formación en el Reino Unido, que asistía a clase una vez por semana. Los participantes tuvieron total libertad de interactuar, iniciar una conversación y

compartir cualquier información que tuviese relación con el aprendizaje del alemán. Sin embargo, el análisis de las conversaciones corroboró el hecho de que los estudiantes participaban solamente cuando el docente proporcionaba el *input* y los resultados de la entrevista final revelaron que la limitada participación estaba causada por la percepción de que solo el docente tenía la autoridad suficiente para iniciar las conversaciones. Esta idea puede estar más arraigada en aprendientes adultos, no acostumbrados a contextos informales de aprendizaje; sin embargo, revela que es fundamental diseñar adecuadamente las actividades lingüísticas de manera que favorezcan la comunicación espontánea entre iguales, tal y como tiene lugar en la vida diaria. Los resultados de este estudio revelaron que el papel del docente en el mantenimiento de un espacio de aprendizaje adecuado forma parte fundamental del diseño didáctico⁷.

Focalizando la atención en la literatura analizada para el presente proyecto de investigación, Vigil-García et al. (2020) tuvieron como objetivo potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, interactiva e intercultural en un grupo de estudiantes de inglés del grado en Educación de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca” (Cuba). Obtuvieron una mejora en el desarrollo de sus habilidades metacomunicativas y metalingüísticas y demostraron que la aplicación WhatsApp facilitó la transmisión cultural entre los aprendientes y disminuyó el ansia de prestación, aumentando, en consecuencia, la motivación hacia el aprendizaje. El profesorado propuso como *input* la discusión en línea de temas de carácter cultural y reflexiones sobre el uso de la lengua: algunos de ellos, relacionados con la situación del COVID-19, puesto que el grupo se creó durante la pandemia, pero también con clásicos cinematográficos y canciones. El cuestionario final de valoración señaló unos resultados altamente positivos en cuanto a la mejora de la adquisición cultural de todos los participantes. Los autores destacaron que su experimentación demostró que “el aprendizaje es el resultado de la interacción social entre los estudiantes en la acción colaborativa de su adquisición” (Vigil-García et al., 2020: 202).

En otro estudio, Catalano y Muñoz-Barriga (2021) implementaron la aplicación de mensajería para desarrollar la comunicación intercultural a través de un *pen pal exchange*. Los estudiantes, docentes en formación que cursaban las asignaturas de Comunicación Intercultural, procedían de dos universidades, *The University of Nebraska-Lincoln* (EE. UU.) y la Universidad de la Salle (Colombia). El estudio, consistente en un intercambio de seis semanas más tres encuentros síncronos por la aplicación Zoom, revelaron que WhatsApp es un recurso eficaz para contribuir al desarrollo de la C.I. mediante actividades de interacción entre *pen pal* que favorecieron la comunicación intercultural. Por otra parte, el espacio de aprendizaje originado en los grupos animó a algunos de los estudiantes de español a completar con un viaje la experiencia de intercambio lingüístico, intercultural e interpersonal. En este tipo de proyectos es significativo que los aprendientes descubren a menudo que las aparentes diferencias no lo son tanto, como reveló el estudio de Mitchell y Benyon (2018), en Catalano y Muñoz-Barriga (2021), en el que los estudiantes participantes en el intercambio a

7 Para profundizar en las funciones del docente al implementar una red social en el proceso de aprendizaje, ver Moreno-Celeghin (2022).

través de WhatsApp se sorprendieron por encontrar similitudes en sus preferencias musicales. En la misma línea, gracias a una experiencia de interacción intercultural, un grupo de estudiantes de lengua turca aprendieron cómo celebraban de manera diferente los días festivos similares (Tulgar, 2019). Este estudio reveló que la aplicación móvil demostró ser un recurso eficaz para el mantenimiento de la comunicación entre los miembros del grupo una vez que volvieron a sus países de origen tras un curso de tres semanas en Turquía. El grupo creado en WhatsApp se convirtió en un ambiente virtual de aprendizaje intercultural cuyos miembros aportaban sus propias contribuciones personales, sociales y lingüísticas, fomentando la interacción en línea y la adquisición de la C.C.I. Al mismo tiempo que aumentaban sus conocimientos como ciudadanos globales, preservaban sus propias identidades culturales como ciudadanos locales al compartir aspectos de su vida cotidiana, como fotografías sobre costumbres gastronómicas y lugares destacados de sus respectivas localidades de residencia. De hecho, el interés principal de esta investigación radica en que la aplicación de mensajería favoreció la interacción intercultural a nivel glocal⁸.

Sin embargo, no siempre los intercambios interculturales en línea son exitosos: la distancia física puede dificultar la comunicación en situaciones ambiguas y generar malentendidos que se aclararían con menor dificultad si tuvieran lugar presencialmente. García-Gómez (2020: 27), en un estudio sobre la interacción a través de WhatsApp entre un grupo de estudiantes universitarios británicos y españoles, observó que muchas de las interacciones eran hostiles debido a intentos fallidos de comprensión y negociación del significado. Para evitar que se obstaculice la comunicación en los intercambios en línea entre aprendientes de países y culturas distintas, es fundamental que los discentes se aproximen a la otra cultura al mismo tiempo que neutralizan la propia y dejen de considerarla como la única referencia cultural válida. De esta forma, desarrollarán la predisposición necesaria que les empuje a aceptar y a entender las diferencias con sus interlocutores, las cuales, en ocasiones, tienen su origen en concepciones distintas del mundo.

Como resumen, se enumeran los logros más relevantes obtenidos en los estudios analizados, gracias a la implementación de la aplicación de mensajería WhatsApp en el aula de lenguas:

- fomento de la interacción interpersonal entre sus miembros;
- fortalecimiento de la identidad y del sentimiento de pertenencia al grupo;
- construcción colectiva del conocimiento;
- aumento de la motivación y de la participación;
- reducción del filtro afectivo y del ansia de prestación;
- transmisión de experiencias personales y culturales;

8 El adjetivo glocal compuesto por los términos *global* y *local*, utilizado en el ámbito económico, aunque se extiende a otros como el campo de la cultura. De acuerdo con el diccionario de Oxford, el anglicismo *glocal* se define como aquello 'que hace referencia a factores tanto globales como locales o reúne características de ambas realidades' (FundéuRAE, 22/04/2019).

4. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

El presente proyecto, de carácter progresivo, intenta responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿WhatsApp es un recurso adecuado para fomentar la práctica y la reflexión intercultural en el aula de lenguas extranjeras?
- ¿WhatsApp es un canal eficaz para desarrollar la interacción en línea como habilidad lingüística identificada en el *Volumen complementario* del MERC (2020)?

Para la recopilación de datos, este estudio se ha basado en la observación como instrumento principal, empleando un método cualitativo descriptivo. Se recogen y observan los artefactos lingüísticos de los estudiantes con un doble criterio de análisis: el grado de adquisición de la C.I. y de la C.C.I. y el desarrollo de la interacción en línea.

Con este fin se diseñaron distintas microactividades llevadas a cabo fuera del espacio físico y temporal del aula.

Para el presente artículo se han seleccionado cuatro microactividades a partir de la implementación de WhatsApp como espacio de aprendizaje social en cuatro grupos de estudiantes adultos hispanófonos de un centro de estudios italianos en Madrid. El número de participantes ha sido de 25 estudiantes de nivel A1-A2. Por lo tanto, se trata de un contexto de educación no formal en modalidad presencial.

Tal y como se ha señalado anteriormente, WhatsApp es un recurso *Social Media* eficaz como canal de comunicación en la lengua meta entre estudiantes y docentes y puede implementarse con facilidad ya que se trata de una herramienta de gran difusión. Además, es utilizada habitualmente en el centro de estudios para la comunicación de noticias, eventos relacionados con el aprendizaje de la lengua italiana.

4.1. La interacción en línea

Para la presente investigación nos centramos en la interacción en línea, nueva categoría incorporada al MCER en el *Volumen complementario* y ausente del texto de 2001. Se trata de un tipo de interacción que difiere de sus variantes escrita y oral, al integrar elementos del lenguaje oral y escrito, complementándolos con otros propios del lenguaje virtual, como emoji, vídeos, audios, imágenes y memes, convirtiendo el texto resultante en un mensaje multimodal⁹.

El documento de referencia indica que la interacción grupal en línea tiene características que no son comunes ni con la interacción oral ni con la escrita y, si bien tiene ciertas ventajas sobre la comunicación cara a cara (como es la posibilidad de compartir recursos de forma sincrónica), el soporte utilizado puede ser un obstáculo

9 De las dos actividades de interacción identificadas en el *Volumen complementario*: i) conversaciones y discusiones en línea y ii) colaboración y realización de transacciones en línea para alcanzar un objetivo, el presente artículo se focalizar en la primera de ellas (N. de la A.).

para la correcta comprensión de los mensajes emitidos y recibidos. En este sentido, en el *Volumen complementario* se enumeran algunos requisitos que garantizan que la comunicación en línea sea exitosa (Consejo de Europa, 2020: 97):

- la necesidad de una mayor redundancia en los mensajes;
- la necesidad de comprobar que el mensaje se ha entendido correctamente;
- la capacidad para reformular con el fin de facilitar la comprensión y resolver malentendidos;
- la capacidad para gestionar las reacciones de tipo emocional.

En las conversaciones sincrónicas en línea es frecuente, por ejemplo, saltarse turnos de palabra y mantener conversaciones con varios interlocutores a la vez; como consecuencia, se ponen en práctica estrategias propias de la interacción oral para pedir aclaraciones y verificar la correcta comprensión del mensaje, recurriendo a menudo a reformulaciones. Además, los comentarios a las intervenciones realizadas por otros interlocutores y la reacción a los medios audiovisuales compartidos son muy recurrentes. El *Volumen complementario* identifica en las escalas de los descriptores “la capacidad de incluir símbolos, imágenes y otros códigos para hacer que el mensaje transmita el tono, la acentuación y la prosodia, pero también el lado afectivo y emocional, como la ironía, etc.” (Consejo de Europa, 2020: 98). En este sentido, WhatsApp ofrece una amplia variedad de emoji y *stickers*, algunos de ellos muy populares, a los que los miembros de la comunidad de aprendizaje pueden recurrir para interactuar con los demás, siendo, según algunos estudiosos, elementos de interacción social y emocional (Sampietro, 2017; Veytia-Bucheli et al., 2020)¹⁰.

4.2. Tipología de las microactividades

A partir de la taxonomía de propuestas didácticas que contribuyen al desarrollo de la C.I. y de la C.C.I. formulada por Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2019)¹¹, en la presente investigación se analizarán algunas de las microactividades llevadas a cabo a través de WhatsApp consistentes en: i) actividades de observación y búsqueda de contenidos culturales y ii) actividades de situación¹².

10 En su estudio Veytia-Bucheli et al. (2020) observaron que estos elementos gráficos, además de cumplir con su función original, es decir, la expresión de emociones, sentimientos y reacciones, favorecieron el mantenimiento de un ambiente agradable, de confianza y empatía. Los autores destacan que el uso de los emojis refleja la personalidad de quien los utiliza.

11 Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2019) proponen la siguiente tipología de actividades: i) de observación; ii) de análisis del choque cultural; iii) de presuposición; iv) basadas en estereotipos; v) de comparación y contraste; vi) de situación y vii) de crítica constructiva.

12 Las actividades de situación pueden adoptar diferentes modalidades dependiendo del papel que los aprendientes adoptan en la actividad y del grado de improvisación de su “actuación” (Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero, 2019: 203):

- i. actividades de simulación (mantenimiento de la identidad en una situación concreta);
- ii. juegos de rol (adopción de un papel predeterminado que desempeñan siguiendo instrucciones);

Con las primeras se pretendía que los aprendientes compartieran sus conocimientos socioculturales previos sobre un aspecto concreto de la cultura italiana y, posteriormente, los ampliaran a partir de la observación del *input*, que se presentaba bajo forma de textos, fotografías o material multimedia. La docente propuso la mayoría de las microactividades, bien previamente a la presentación del tema en el aula o, por el contrario, como actividad conclusiva. En otras ocasiones fueron los mismos aprendientes quienes compartieron con el grupo fotografías o información textual relativas a algún aspecto sociocultural que les hubiera llamado la atención durante su vida cotidiana.

Por otra parte, a lo largo de la investigación se han diseñado varias actividades de situación, en su mayoría de simulación y juegos de rol, como las seleccionadas para este artículo¹³.

4.3. Ejemplos de microactividades

A continuación, se presentan las cuatro microactividades seleccionadas para el presente artículo:

4.3.1 *Indovina il personaggio* (adivina el personaje).

Se trata de un juego de rol en el que, por turnos, cada miembro del grupo debía simular ser un personaje famoso italiano y responder a las preguntas del resto de participantes cuyo objetivo era adivinar de quién se trataba. Las siguientes capturas de WhatsApp recogen la interacción en línea que tuvo lugar para descubrir que el personaje misterioso era el político Mario Draghi. La microactividad se propuso como tarea conclusiva de un ejercicio con contenido cultural sobre personajes famosos italianos, previamente trabajado en el aula. En este caso, la estudiante buscó y amplió sus conocimientos para llevar a cabo la actividad y los difundió a través del grupo WhatsApp:

iii. dramatizaciones (interpretación de un personaje siguiendo un guion preestablecido).

13 Una de las actividades de situación llevadas a cabo en esta investigación fue una dramatización interpretada por tres estudiantes de uno de los grupos quienes simulaban una entrevista al famoso director de cine Nanni Moretti, en la que cada uno desempeñaba un papel que debían interpretar según un guion previamente preparado; la entrevista fue grabada y difundida por la aplicación al resto de los miembros del grupo. Esta actividad, incluida en la programación del curso, se completó casualmente con la visualización de una de las películas del director en un cine de Madrid (Moreno-Celeghin (2018)).

Imagen 1: *Indovina il personaggio (a)*



Adivina el personaje (a)

M. - ¡No, no soy María...!
Os doy una pista: mi ciudad de nacimiento es Roma.
C.- ¿Eres una mujer?
M.- Tampoco soy una mujer...
G.- Entonces, eres un hombre nacido en Roma...
¿Eres joven?
M.- Mmm ... no, ya no... ,tengo unos 70 años.
C.- ¿Él es un actor?
M.- No soy actor...

Imagen 2: *Indovina il personaggio (b)*



Adivina el personaje (b)

C.- Político
M.- ¡Exacto, eso es!
C.- Silvio Berlusconi.
M.- Noo
C.- Mario Draghi
M.- Siii
C.- 2-0
M.- C ... ¡¡¡¡lo has hecho muy bien!!! Medalla de oro ...

4.3.2 *Il tuo posto preferito*

Esta microactividad se propuso al finalizar una unidad focalizada en rutas turísticas por Italia. Cada estudiante compartió con el grupo una fotografía acompañada de una descripción de su lugar italiano preferido. Como en el ejemplo anterior, la actividad requirió la ampliación de la información previamente conocida por el aprendiente y su divulgación a través del grupo de WhatsApp.

Imagen 3: *Il mio posto preferito*



Mi lugar preferido

Este es el parque de Bomarzo. Estuve hace cinco años. Se encuentra a unos 80 kilómetros de Roma. Es un parque mágico lleno de estatuas y monstruos de piedra que emergen entre los árboles. La construcción se inició en 1550 [a cargo de] la familia Orsini. Hay una novela de Mujica Lainez que cuenta esa historia. Os aconsejo leer la novela y, evidentemente, visitar el parque.

G.- ¡¡No lo conocía!! ¡Gracias!

4.3.3 Made in Italy

Se propuso como microactividad previa a una unidad dedicada al diseño italiano. Cada estudiante debía compartir una imagen que representara un objeto inventado o elaborado en Italia. La fotografía que compartió la estudiante tiene la singularidad de que la sacó ella misma en una tienda que visitó, en lugar de obtenerla de Internet, como hicieron los demás componentes del grupo:

Imagen 4: *Made in Italy*



Made in Italy

P.- ¡Mirad qué bonita! ¡¡Es fucsia!!
J.- ¡Qué mona! 😍
C.- ¡Qué estilo! ¡Es italiana!

4.3.4 *Facendo la spesa* (haciendo la compra)¹⁴.

Se trata de una actividad de simulación y juego de rol en la que los aprendientes tuvieron que representar una escena en una tienda de comestibles: uno de ellos interpretaba al comerciante y los demás hacían la compra manteniendo su identidad. Esta microactividad se llevó a cabo tras adquirir los contenidos lingüísticos y pragmáticos necesarios en el aula. Tras las instrucciones de la docente, da comienzo el diálogo colaborativo¹⁵

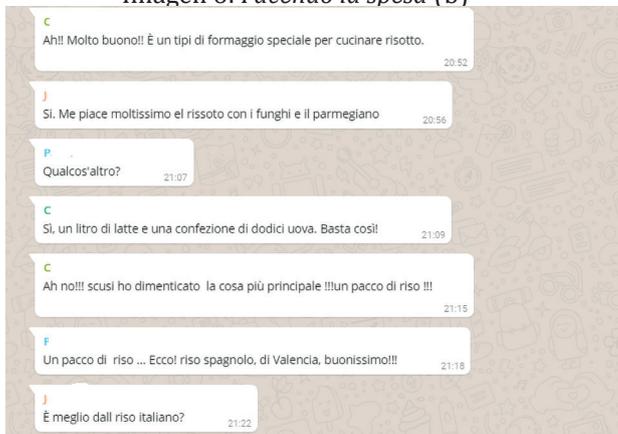
Imagen 5: *Facendo la spesa* (a)



Haciendo la compra (a)

- ¡Buenos días! ¡Dígame!
 -Buenos días, quería queso.
 C.- ¿Cuánto quieres?
 ¡Cuánto quiere?
 J.- 300 gramos, por favor. De
 parmesano 🧀

Imagen 6: *Facendo la spesa* (b)



Haciendo la compra (b)

C.- ¡Ah! ¡Muy bueno! Es un tipo de queso especial para cocinar "risotto".
 J.- Sí. Me gusta muchísimo el "risotto" con setas y parmesano.
 P. ¿Alguna otra cosa?
 C.- Sí, un litro de leche y una caja¹⁶ de doce huevos. Nada más.
 C.- ¡Ah, no! Perdona, ¡me he olvidado de lo principal!! ¡Un paquete de arroz!
 P.- Un paquete de arroz, aquí tiene. ¡Arroz español, de Valencia, buenísimo!
 J.- ¿Es mejor que el arroz italiano?

14 Las microactividad 4 está incluida y ampliamente explicada en Moreno-Celeghin (2018).

15 Instrucciones: ¡Hola! Os propongo un diálogo "colaborativo". Debéis seguir la frase del diálogo escribiendo cada una de vosotras UNA sola frase. Podéis participar varias veces (en esta ocasión no haré ninguna corrección en WhatsApp: el objetivo es un diálogo fluido). Situación: EN LA TIENDA DE COMESTIBLES. (T de la A.).

16 En italiano es usual utilizar el término *confezione* para indicar el contenedor de una gran variedad de productos: huevos, galletas, bombones... (N. de la A.).

4.4. Análisis y discusión

El análisis de las microactividades llevadas a cabo por los aprendientes se ha focalizado bajo una doble perspectiva: i) las actividades y estrategias comunicativas realizadas en la interacción en línea; ii) el desarrollo de la C.I. y de la C.C.I.

En primer lugar, se han analizado las actuaciones llevadas a cabo por los aprendientes en cada microactividad y especificadas en el *Volumen complementario* del MCER respecto a las conversaciones y discusiones en línea (Consejo de Europa, 2020: 98)¹⁷:

- casos de interacción simultánea (en tiempo real) y consecutiva, en esta última con tiempo para preparar un borrador y/o hacer consultas (1);
- participar en una interacción sostenida con uno o más interlocutores (2);
- elaborar publicaciones o intervenciones en línea para que otros respondan (3);
- comentarios (por ejemplo, valorativos) sobre publicaciones, comentarios e intervenciones en línea de otros (4);
- reacciones a contenido multimedia integrado (5);
- la capacidad de incluir símbolos, imágenes y otros códigos para hacer que el mensaje transmita el tono, la acentuación y la prosodia, pero también el lado afectivo y emocional, como la ironía, etc. (6).

En la siguiente tabla se muestra el resultado del análisis de los artefactos lingüísticos de los aprendientes en cada microactividad:

Microactividad	Actuaciones en las conversaciones en línea
<i>Indovina il personaggio</i>	(1), (2), (4), (6)
<i>Il tuo posto preferito</i>	(3), (5)
<i>Made in Italy</i>	(1), (2), (3), (4), (5), (6)
<i>Facendo la spesa</i>	(1), (2), (5)

Tabla 1. Análisis de los artefactos lingüísticos Fuente: elaboración propia

Entre las actuaciones de los aprendientes se observa la interacción simultánea y consecutiva (1) entre varios miembros del grupo (2) en tres de las microactividades propuestas, lo cual denota que han capturado su interés fomentando la intervención inmediata en las conversaciones. Por otra parte, destaca el *input* proporcionado de forma espontánea por la estudiante que compartió con el grupo la fotografía de un objeto *made in Italy* (3) a través de la aplicación móvil. Esta actuación es una muestra de cómo el grupo WhatsApp es un espacio relajado de aprendizaje en el que integrar rutinas y eventos de la vida cotidiana de los aprendientes fuera de los límites del aula. Es relevante que la publicación de la imagen suscitó la reacción consecutiva de dos

¹⁷ La numeración final de cada epígrafe se ha añadido con el objeto de facilitar el análisis de las actividades de interacción (N. de la A.).

de los miembros del grupo (4) (5). Por último, la frecuente presencia de los emojis en las intervenciones (6) demuestra que son un elemento comunicativo fundamental en la comunicación en línea ya que expresan emociones y sentimientos universalmente reconocidos. Gracias a ellos, los aprendientes de una lengua, en especial los que se encuentran en los niveles inferiores (A1, A2), son capaces de completar sus mensajes escritos con el tono emocional adecuado para favorecer la comprensión.

Para comprobar el grado de desarrollo de la C.I. y de la C.C.I., se han observado tanto el *output* como el *input* en las microactividades de interacción en línea llevadas a cabo en WhatsApp y, posteriormente, tras la conclusión de cada microactividad, se han discutido en el aula los aspectos interculturales más destacados de cada una, desde la perspectiva de las distintas dimensiones afectadas: léxica, pragmática, estética y sociocultural. En concreto, tras la realización de *Indovina il personaggio*, a instancias de la docente, los estudiantes recordaron otras figuras destacadas de la política italiana y se contextualizaron brevemente¹⁸. Tras la realización de *Il tuo posto preferito*, se llevó a cabo en el aula una clasificación de los lugares que habían compartido por WhatsApp en función de sus gustos. Aquellos que suscitaron más interés fueron objeto de conversaciones espontáneas entre los estudiantes interesados sobre cuándo era la mejor época para visitarlo y otras recomendaciones útiles. Una vez que finalizó la microactividad *Made in Italy*, se escogió entre el objeto o producto más representativo de entre todos los compartidos por la aplicación, siendo escogida la pasta. Dado que la unidad siguiente estaba relacionada con los alimentos y la cocina, la ocasión fue propicia para discutir en el aula sobre la forma y la frecuencia con que se cocina este producto en España, lo que propició el desarrollo de la C.I. Tras la realización del juego de rol *Facendo la spesa*, se insistió nuevamente en que el tratamiento de cortesía entre los comerciantes, dependientes de una tienda y clientes es habitual en Italia, aspecto que no es tan común en España. En todos los casos, los estudiantes se mostraron satisfechos con la utilización de WhatsApp como comunidad virtual para la realización de las microactividades, por lo que se ha verificado que la aplicación móvil ha sido un espacio de comunicación e intercambio de contenidos socioculturales eficaz en el proceso de aprendizaje, tanto para las propuestas de la docente como para las respuestas de los aprendientes.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha demostrado que la aplicación móvil de mensajería WhatsApp es un recurso válido para ser implementado en el aula de lenguas extranjeras como espacio virtual de aprendizaje social en el que desarrollar distintas y variadas tipologías de actividades didácticas; entre ellas, la interacción en línea, una actividad comunicativa acorde a la naturaleza social de la aplicación y uno de los objetivos de la investigación.

18 Algunos estudiantes buscaron información sobre determinadas figuras políticas a través de sus teléfonos móviles en páginas web italianas y aportaron algunos en la lengua meta al resto de los compañeros datos (fechas, períodos históricos...).

En efecto, los artefactos producidos por los estudiantes no solo se limitaban a la realización de la microactividad propuesta, sino que contienen secuencias conversacionales en la lengua meta de carácter espontáneo, muy cercanas a las interacciones que llevan a cabo en su propia lengua a través de la aplicación de mensajería. Ello demuestra la importancia de crear y mantener un ambiente sereno y distendido con el fin de promover la participación de todos los aprendientes de la comunidad de aprendizaje. A tal fin, creemos que es fundamental que el docente se abstenga de realizar correcciones de tipo formal, tal y como se decidió para este estudio para evitar que estudiantes con menor grado de competencia comunicativa se inhibieran de participar.

Por otra parte, se ha cumplido el principal objetivo de esta investigación: el WhatsApp es un recurso eficaz para fomentar la práctica y la reflexión intercultural en el aula de lenguas extranjeras fuera de los límites espaciales y temporales del aula. A través de la aplicación móvil se han propuesto microactividades acordes con los conocimientos previos de los estudiantes y discutidos en la clase presencial. Las funcionalidades de la aplicación han favorecido el intercambio de material audiovisual de fácil acceso y los contenidos propuestos estimulaban el desarrollo de la C.C.I. En este sentido, suscribimos la premisa de Catalano y Muñoz Barriga al afirmar que:

When teacher education and mobile technologies are seen from a critical and intercultural pedagogical approach, they imply the development of consciousness towards otherness through digital environments, based on the reading and understanding of experiences and subjectivities (2021: 79).

Por otra parte, este estudio corrobora que WhatsApp es una aplicación *Social Media* que, utilizada en el ámbito educativo, potencia y refuerza aspectos fundamentales para los aprendientes, como el sentimiento de pertenencia al grupo, la motivación, la implicación y el interés hacia la materia objeto de estudio. Para los docentes, WhatsApp facilita el aprendizaje colaborativo y la enseñanza socioconstructivista y refuerza la relación con los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008a): "Competencia intercultural". *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- AA. VV. (2008b): "Comunicación intercultural". *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.htm
- Aburezeq, I. M. e Ishtaiwa, F. F. (2013): "The impact of WhatsApp on interaction in an Arabic language teaching course", *International Journal of Arts & Sciences*, 6(3), 165–180. <https://universitypublications.net/ijas/0603/pdf/F3N281.pdf>
- Ahmed, S. S. (2019): "WhatsApp and learn English: A study of the effectiveness of WhatsApp in developing reading and writing skills in English", *ELS Journal on Interdisciplinary*

- Studies in Humanities*, 2(2), 148-156. DOI: <https://doi.org/10.34050/els-jish.v2i2.6419>
- Al Arif, T. Z. (2019): "The use of social media for English language learning: An exploratory study of EFL university students", *Metathesis: Journal of English Language Literature and Teaching*, 3(2), 224-233. DOI: <https://doi.org/10.31002/metathesis.v3i2.1921>
- Alonso Belmonte, I. y Fernández Agüero, M. (2003): "Enseñar la competencia intercultural", en L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (eds.) (2003) *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Barcelona, Octaedro: 184-225. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/12/30809-Ensenar-hoy-una-lengua-extranjera.pdf#page=200>
- Amin, B., Rafiq, R. y Mehmood, N. (2020): "The impact of social media in English language learning", *Journal of Critical Reviews*, 7(10), 3126-3135. DOI: <https://doi.org/10.31838/jcr.07.10.507>
- Andújar Vaca, A. (2016): "Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing", *System*, Vol. 62, 63-76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.004>
- Andújar Vaca, A. y Cruz Martínez, M. S. (2017): "Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales", *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 50, 1, 43-52. DOI: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-04>
- Andujar Vaca, A. y Salaberri Ramiro, M. S. (2021): "Exploring chat-based communication in the EFL class: computer and mobile environments", *Computer assisted language learning*, 34(4), 434-461. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1614632>
- Ariantini, K. P., Suwastini, N. K. A., Adnyani, N. L. P. S., Dantes, G. R. Y Jayantini, I. G. A. S. R. (2021): "Integrating social media into English language learning: How and to what benefits according to recent studies", *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 12(1), 91-111. DOI: <https://doi.org/10.15642/NOBEL.2021.12.1.91-111>
- Balboni, P. (2015): "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", *EDUCAZIONE LINGUISTICA LANGUAGE EDUCATION*, 4(1), 1-20. DOI: <http://doi.org/10.14277/2280-6792/121p>
- Barros García, B. y Kharnásova, G. M. (2012): "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual", *Porta Linguarum*, 18, 115-31. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero18/6%20%20Benami%20Barros.pdf
- Bataineh, R., Khalaf, K. B. y Baniabdelrahman, A. (2018): "The effect of e-mail and WhatsApp on Jordanian EFL learners' paraphrasing and summarizing skills", *International Journal of Education and Development using ICT*, 14(3), 131-148. <https://www.proquest.com/docview/2167266773?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002): "Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers", Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf

- Catalano, T. y Muñoz Barriga, A. (2021): "Shaping the teaching and learning of intercultural communication through virtual mobility". *Intercultural Communication Education*, 4 (1), 75-89. DOI: <https://doi.org/10.29140/ice.v4n1.443>
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo de Europa (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- De Haro, J. J. (2010): "Redes sociales en educación", en C. Naval Durán y C. Sádaba Chalezquer (coord.) (2010), *Educación para la comunicación y la cooperación social*, 27: 203-216. http://eduredes.antonio Garrido.es/uploads/6/3/1/1/6311693/redes_sociales_educacion.pdf
- Dervin, F. (2011): "A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students", *Journal of multicultural discourses*, 6(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/17447143.2010.532218>
- FundéuRAE (22/04/2019): "Glocal" <https://www.fundeu.es/recomendacion/glocal-termino-valido/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20diccionario,re%C3%BAne%20caracter%C3%ADsticas%20de%20ambas%20realidades>. (Consultado en enero de 2024).
- García Gómez, A. (2020): "Intercultural and interpersonal communication failures: analyzing hostile interactions among British and Spanish university students on WhatsApp", *Intercultural Pragmatics*, 17(1), 27-51. <https://doi.org/10.1515/ip-2020-0002>
- Giordano Paredes, M.A. y Moreno Celeghin, M. G. (2023): "Aprendizaje informal y horizontal de lenguas a través de redes sociales: análisis de un caso de interlingüística", en E. Castro León (coord.) (2023) *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Dykinson: 724-741.
- Hamadeh, W.; Bahaous, R; Diab, R y Nabhani, M. (2020): "Second Language Acquisition Through Social Media", *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 132-149. <https://callej.org/index.php/journal/article/view/301/232>
- Jamshidian, F. y Salehi, H. (2020): "Innovative Social Media for Foreign Language Learning: A Review of Social Media Types and Their Effects", *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 1(1), 22-34. DOI: <https://doi.org/10.46809/jcsll.v1i1.3>
- Kaid M. A, J. y Rashad Ali Bin-Hady, W. (2019): "A study of EFL students' attitudes, motivation and anxiety towards WhatsApp as a language learning tool", *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (5), 289-298. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.19>
- Kartal, G. (2019): "What's up with WhatsApp? A critical analysis of mobile instant messaging research in language learning", *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 352-365. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.599138>

- Keogh, C. (2017): "Using WhatsApp to create a space of language and content for students of international relations", *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(1), 75–104. DOI: <https://doi.org/10.5294/lacil.v10i1.7543>
- Keogh, C. y Robles, H. (2018): "WhatsApp as a site for meaningful dialogue", *International Association for Development of the Information Society*, 158–162. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590368.pdf>
- Minalla, A. A. (2018): "The effect of WhatsApp chat group in enhancing EFL learners' verbal interaction outside classroom contexts", *English Language Teaching*, 11(3), 1-7. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n3p1>
- Mitchell, A. y Benyon, R. (2018): "Teaching tip: Adding intercultural communication to an IS curriculum", *Journal of Information Systems Education*, 29 (1), 1. <https://jise.org/Volume29/n1/JISEv29n1p1.pdf>
- Moreno Celeghin, M. G. (2018): *Lo sfruttamento didattico dell'app" WhatsApp" come community per lo sviluppo di competenze dell'italiano come LS a livello sperimentale nell'ambito del Mobile Assisted Language Learning (MALL) attraverso l'utilizzo di strategie di microlearning* (Tesis doctoral no publicada).
- Moreno Celeghin, M. G. (2022): "Nuevos roles docentes en la implementación de las RRSS durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras", en S. Bartolotta y M. Tormo-Ortiz (eds.) (2022) *Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas*, Madrid, Editorial UNED: 219-235.
- Moreno-Celeghin, M. G. y Vilhelm-Ríos, M. (2023): "WhatsApp, a Mobile Application for Social Learning of the Italian Language through Micro-Tasks", en M. Arrosagaray Auzqui, B. Sedano Cuevas y M. Sanz Gil (eds) (2024) *Positive impacts of MALL (Mobile Assisted Language Learning)*, Granada, Interlingua Collection of Comares Publishing House: 109-121.
- Nugent, K. y Catalano, T. (2015): "Critical cultural awareness in the foreign language classroom", *NECTFL Review*, 75, 15–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1256545.pdf>
- Pikhart, M. y Botezat, O. (2021): "The Impact of the Use of Social Media on Second Language Acquisition", *Procedia Computer Science* 192, 1621-1628. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.166>
- Reinhardt, J. (2019): "Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking", *Language Teaching*, 52(1), 1-39. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Rodrigo Alsina, M. (1999): *La comunicación intercultural* (Vol. 22), Anthropos Editorial.
- Sampietro, A. (2017): "Emoticonos y cortesía en los mensajes de WhatsApp en España", *Español en la red Lingüística iberoamericana*, vol. 68, 279-301. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4447421>
- Tulgar, A. T. (2019): "WhatsApp as a tool for sustainable glocal linguistic, social and cultural interaction", *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 17-28. DOI: <https://doi.org/10.17718/tojde.598198>
- Veytia Bucheli, M. G.; Gómez Galán, J. y Vergara, D. (2020): "Presence of new forms of intercultural communication in higher education: Emojis and social interactions

- through Whatsapp among graduate students”, *Education Sciences*, 10 (11), 295.
DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10110295>
- Vigil García, P. A.; Acosta Padrón, R.; Andarcio Betancourt, E. E.; Dumpierrés Otero, E. y Licor Castillo, O. (2020): “Mobile learning: el uso de Whatsapp en el aprendizaje del inglés”, *Revista Conrado*, 16 (77), 201-208. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1587>
- Vogiatzis, D., Charitonos, K., Giaxoglou, K. y Lewis, T. (2022): “Can WhatsApp facilitate interaction? A case study of adult language learning”, en B. Rienties, R. Hampel, E. Scanlon y D. Whitelock (eds) (2022) *Open World Learning*, Nueva York, Routledge: 44-62. <https://oro.open.ac.uk/81810/1/81810VOR.pdf#page=64>
- Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1978): *Mind in society: Development of higher psychological processes*, Harvard, Harvard University Press.
- Wahyuni, S. y Febianti, K. (2019): “The use of WhatsApp group discussion to improve students’ writing achievement”, *Indonesian Educational Administration and Leadership Journal*, 1(1), 45-51.
- We are social (enero 2024): *Digital 2024: Global overview report*. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report> (Consultado en febrero de 2024).