

WHATSAPP ALREDEDOR DEL AULA

WHATSAPP CHAT FOR THE CLASSROOM

DANIEL CASSANY

UNIVERSITAT POMPEU FABRA

CONSUELO ALLUÉ

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

MARIA SANZ FERRER

UNIVERSITAT POMPEU FABRA

ARTÍCULO RECIBIDO: 06-05-2019 | ARTÍCULO ACEPTADO: 30-10-2019

RESUMEN:

Analizamos las características que desempeñan los grupos de conversación de WhatsApp de tres cursos de secundaria en dos institutos, en Navarra y Cataluña, a partir del análisis del contenido y del discurso de 5 conversaciones completas, con 63 alumnos (132.000 palabras), y de 8 entrevistas exploratorias a algunos de ellos. Con un enfoque cualitativo y cuantitativo, desde una perspectiva émica, respondemos tres preguntas: qué rasgos discursivos tienen estos intercambios, para qué los utilizan los alumnos y si contienen o no secuencias de aprendizaje de contenidos curriculares. Los resultados muestran que se trata de intercambios coloquiales, plurilingües, multimodales y situados, muy bien valorados por el alumnado, centrados en la resolución de dudas sobre las tareas inminentes de clase. Hemos identificado numerosas secuencias en que se presentan y negocian significados relevantes de conceptos y procedimientos curriculares en varias asignaturas, con una misma estructura (petición, respuesta, matizaciones y agradecimiento).

Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital

Vol. 8 (2), 2019: 302-328

ISSN: 2254-4496

<http://revistacaracteres.net>

ABSTRACT:

We analyze the features of the WhatsApp conversation groups of three courses in two secondary centers, in Navarre and Catalonia, using content and discourse analysis of 5 complete conversations (132.000 words), with 63 learners, and 8 exploratory interviews to some of them. With a qualitative and quantitative approach, with an emic perspective, we answer three questions: what discursive features these exchanges have, how are the learners using them for and whether or not they contain learning sequences of curricular contents. The results show that these are colloquial, multilingual, multimodal and situated exchanges, very well valued by the learners, focused on solving doubts about imminent class tasks. We have identified many sequences where the learners present and negotiate relevant curricular meanings of concepts and procedures of various topics, with the same structure (request, response, comments and thanks).

PALABRAS CLAVE:

WhatsApp, chat, mensajería, aprendizaje informal, escritura anormativa

KEYWORDS:

WhatsApp, chat, adolescent texting, informal learning, netspeak

Daniel Cassany. Profesor titular en Análisis del Discurso en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Ha sido IP de 5 proyectos de I+D+i en el ámbito de la cultura escrita y la didáctica de la lengua. Sus últimos trabajos de 2019 son “The ‘damu’ phenomenon and media participation” (*Revista Comunicar*, con LT. Zhang), “Bronies learning English in the digital wild” (*Language Learning & Technology*, con L. Shafirova) y el libro *Laboratorio lector* (Anagrama).

Consuelo Allué. Profesora de castellano en Pamplona e investigadora doctora asociada en la Universidad Pública de Navarra. Ha publicado artículos sobre didáctica de la lectura y la escritura, además de la edición crítica de Ángel Urrutia. Su último artículo es “Mikrotextos” para el desarrollo de la expresión escrita”, *Textos de didáctica de la lengua* (2019).

Maria Sanz Ferrer. Doctoranda del programa Traducción y Ciencias del Lengua, de la Universitat Pompeu Fabra, con el grupo Grael (Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües), que coordina D. Cassany. Está a punto de defender su tesis sobre el uso de WhatsApp en las clases de ELE.

1. Introducción

Pocos profesores de secundaria o universidad ignoran que sus alumnos disponen de uno o varios grupos de conversación en WhatsApp para hablar de sus clases y resolver las tareas. Muchos prefieren “olvidarlo” y seguir dando clases como si nada, quizás por miedo a usar el móvil para enseñar o a cruzar el límite entre lo personal y lo escolar. Otros lo asumen con desparpajo, dan su número personal y diseñan tareas de aprendizaje para esta aplicación.

La normativa variopinta sobre uso de móviles en los centros añade más confusión. En varias comunidades los centros gozan de autonomía para regular si el alumno puede usar o no el móvil en el centro. A una de las coautoras le regañaron en su instituto por “dar mal ejemplo” y usar el móvil entre clases, en el pasillo, mientras que otro coautor anima a sus alumnos a usarlo para consultar dudas “in situ”.

En definitiva, usar el móvil (tecnología privada, propiedad del alumno o de sus progenitores) en contextos vernáculos (chats personales con escritura anormativa), para fomentar el aprendizaje formal, con un currículum oficial y en una tradición educativa conservadora, presenta no pocos retos. En este artículo exponemos y analizamos los resultados de un estudio etnográfico con tres grupos de alumnos bilingües de secundaria de Pamplona y Barcelona, que utilizan libremente WhatsApp para regular su actividad discente. Los datos aportan ejemplos y reflexiones sugerentes al respecto de esta situación novedosa que ya lleva algunos años entre nosotros.

2. Estado de la cuestión

WhatsApp es una aplicación de mensajería instantánea cuyo nombre proviene de la expresión coloquial inglesa “Whats up?” (“¿qué pasa?”) y de la homofonía entre “up” y “app” (“aplicación”). WhatsApp cuenta con más de 1.500 millones de usuarios en todo el mundo (informe *Digital 2019*, enero 2019). Por su popularidad esta app ha suscitado mucha investigación en áreas diversas. Aquí nos vamos a referir solo a la relacionada con su uso en la educación lingüística.

WhatsApp llegó después de que se popularizaran en los noventa los Short Message Services (SMS en adelante). Por ello resulta oportuna la comparación sobre percepción y uso de ambos sistemas (*Mobile Instant Messaging* o MIM y SMS) que plantean Church y de Oliveira (2013). Estos autores fijan ocho diferencias entre los dos sistemas: coste; influencia social; naturaleza/intención; comunidad y sensación de conexión; inmediatez, privacidad, preocupaciones y expectativas; confianza y garantía; elección de tecnología, y mecanismos de adaptación. Las conclusiones subrayan que la interacción es más frecuente en WhatsApp que en SMS, que el primero es más conversacional que los SMS, pero que ningún sistema actúa como sustituto del otro.

En la misma línea, Vázquez Cano et al. (2015) realizan un análisis lexicométrico de conversaciones espontáneas de WhatsApp entre alumnos españoles (13-16 años), para identificar los rasgos principales de su escritura digital y confrontarlos con los de los SMS. Los resultados identifican tres variables: “variación ortotipográfica, empleo de elementos gráficos con interpretación suprasegmental (elementos icónicos) y uso de elementos audiovisuales”; los autores concluyen que la escritura digital en WhatsApp difiere de la de los mensajes de texto de 140 caracteres.

Otra línea aborda las finalidades y los contextos con que se usa este programa. En el ámbito académico, Sanz Gil (2013) documenta que sus alumnos de secundaria usan sobre todo WhatsApp para crear grupos de trabajo y negociar la repartición de tareas. También Ahad y Ariff Lim (2014: 192) encuestan en línea a 158 estudiantes de la Universiti Brunei Darussalam y fijan tres categorías de uso: envío de mensajes de texto (98%); fotos (94,94%) e información (62,03%), referido a noticias, eventos, asuntos académicos.

Algunos estudios van más allá y exploran con varios métodos las consecuencias que provoca el uso de esta app en contextos académicos. Gutiérrez-Colon et al. (2013) destacan el impacto positivo sobre la comprensión lectora en inglés que causa el uso de WhatsApp, con datos de una encuesta en línea: el 90% de los alumnos españoles encuestados afirmaron sentirse más motivados hacia la lectura con este recurso. Pero cabe destacar que dicho estudio solo usó WhatsApp para enviar un enlace a una plataforma (SurveyMonkey), en la que los aprendices resolvían tareas varias de lectura (verdadero/falso, respuesta múltiple), por lo que no se puede concluir que dicha opinión derive solo del uso de este programa.

Al contrario, Salem (2013) constata el impacto negativo que tiene la mensajería sobre la ortografía y el vocabulario de los 211 informantes (de 11-18 años). A pesar de que no se explicita, se entiende que los datos y sus conclusiones derivan de las entrevistas orales con los informantes, sin que se hayan contrastado dichas creencias con el dominio real del vocabulario, la ortografía o la gramática de los entrevistados.

Yeboah y Ewur (2014) coinciden con el trabajo anterior al estudiar el impacto de WhatsApp en los resultados académicos de los estudiantes terciarios en Ghana. Según sus datos, el 76% de los

participantes afirma que WhatsApp perjudica sus resultados generales y, en concreto, la escritura académica en inglés. Además, el 70% dice “conversar” con sus amigos sobre temas no académicos gracias a esta aplicación. Aunque no se centren en WhatsApp, cabe mencionar aquí el trabajo longitudinal de Plester, Wood y Bell (2008), que apunta en la dirección contraria y que analiza los SMS en inglés simplificado que se mandaron decenas de chicos ingleses durante un curso y lo relaciona con sus índices escolares en lectura, vocabulario y ortografía; los resultados demuestran que no ha relación alguna entre el uso de SMS anormativos y la competencia lingüística que indican los tests de clase.

Otra línea se centra en cómo modifica WhatsApp las relaciones entre profesorado y alumnado. Bouhnik y Deshen (2014) entrevistan a 12 docentes de un instituto de Israel que se comunican con sus alumnos con grupos de WhatsApp. Estos docentes identifican cuatro aspectos que WhatsApp favorece: 1) ofrecer ayuda para mantenerse al día; 2) generar una atmósfera positiva y fomentar el sentimiento de pertenencia; 3) dialogar con los alumnos para incrementar el trabajo en equipo; y 4) utilizar el grupo como contexto de aprendizaje. Los autores concluyen que merece la pena fomentar el diálogo entre el profesorado respecto a la implementación de WhatsApp en el aula para favorecer al alumnado. Estos datos avanzan en la misma línea que Padrón (2013), con sus propuestas de aprovechamiento de la aplicación en el aula universitaria.

Finalmente, Bansal y Joshi (2014) exploran el uso de WhatsApp entre alumnos y profesores de Bachelors in Education, en una universidad de la India, y concluyen que “has increased [students’] social interactivity with their peers and teacher” (2014: 32). Pero no explicitan de qué modo WhatsApp incrementa la “interactividad social” o a qué se refieren con este término.

También indican que “students gave preference to WhatsApp m-learning over traditional classroom” (2014: 32) y se muestran de acuerdo con esta preferencia.

En resumen, concluimos que los trabajos previos abordan cuestiones bastante diversas del uso de WhatsApp, con datos de países, niveles e idiomas diferentes. También constatamos algunas limitaciones metodológicas en los resultados y las conclusiones, por lo que no se pueden considerar concluyentes. Ninguno de estos estudios enfatiza la interacción escrita que se desarrolla entre el alumnado o la dicotomía entre la conversación vernácula y privada de la app y el registro específico del currículum escolar.

3. Preguntas de investigación

Nos proponemos responder a tres preguntas:

1. ¿Qué características discursivas tienen las conversaciones del alumnado?
2. ¿Qué funciones escolares y no escolares desempeñan?
3. ¿Hay situaciones de aprendizaje en estos intercambios?, ¿cómo son verbalmente?

La primera pregunta explora los modos (hablado, escrito, multimodal) y los rasgos sociolingüísticos (idiomas, registros, modalización) de estas conversaciones privadas, vinculadas a la actividad educativa, que construyen adolescentes bilingües a través de una aplicación informática que permite, en tiempo real, usar notas de voz, mensajes de texto, vídeos, fotografías o iconos. Con ello pretendemos identificar las prácticas letradas y los recursos lingüísticos que utiliza el alumnado por su cuenta para referirse a contenidos del currículum escolar.

Las otras dos preguntas abordan explícitamente las funciones que desempeña este tipo de interacción en la educación. Nuestra hipótesis es que una parte importante de los mensajes se refiere a temas personales y está más vinculados con el propósito de socializar, divertirse, mantener el contacto o pasar el rato, pero que otra parte de intercambios contribuye a regular la actividad discente e incluso a resolver dudas de aprendizaje. Los alumnos se escriben para animarse (en caso de enfermedad, ausencia, dificultad), para preguntar y responder dudas (día del examen, qué tareas hay para la clase) o para intercambiar documentos (capturas de pantalla, fotos del libro de texto, soluciones de problemas), pero también para explicar, argumentar o discutir sobre los contenidos. Esperamos poder identificar y analizar secuencias de este tipo para documentar mejor esos usos interactivos digitales.

4. Datos

Nuestros datos proceden de dos centros: el IES Eunáte BHI de Pamplona y la Escola Virolai de Barcelona. Los elegimos porque presentan varias similitudes que permiten establecer comparaciones, además de ser centros accesibles: alumnado bilingüe, de renta media o alta, educación reglada, cierta tradición en innovación metodológica y uso corriente de tecnología en clase.

El centro navarro se ubica en el barrio de La Txantrera y sigue el modelo lingüístico D (todas las materias en euskera excepto los idiomas), con unos 450 alumnos distribuidos en grupos de 20 (ESO) o 30 alumnos (Bachillerato), de perfil socioeconómico y cultural diverso. Es un centro reciente (1997-98), aunque sus instalaciones formaron parte previamente del IES Padre Moret (o Irubide); desde 2012, cada aula cuenta con ordenador y proyector.

La escuela concertada Virolai de El Coll está situada en un barrio periférico de clase media, de familias de habla catalana, castellana o bilingüe, y sigue el modelo de inmersión catalán, con esa lengua vehicular en todo el currículum y varias asignaturas en castellano y en inglés. Se fundó en 1959 con principios humanistas, cristianos y progresistas; cubre todas las etapas educativas preuniversitarias y acoge a unos 800 alumnos en aulas de 35 personas. El centro se adhirió al proyecto 1x1 (EduCAT 2.0) en 2009, de modo que cada alumno y docente disponen de un portátil; los libros de texto y las clases son en parte digitales.

Los datos proceden de dos fuentes: conversaciones auténticas de grupos de WhatsApp e interacciones interpersonales (entrevistas cara a cara, correos electrónicos y chats) con algunos participantes. Esta tabla resume los intercambios con WhatsApp:


Título	Centro	Participantes	Fechas	Palabras	Tipo
<i>Bengaaa, esnatuuuu!</i>	Eunate	24	20/09/2013-11/06/2014	48.562	Clase: temas variados
<i>Ibatx gela!!</i>		26	11/09/2013-16/06/2014	80.413	
<i>Bio treball</i>	Virolai	4	23/04/2014-06/05/2014	943	Pequeño grupo
<i>Collaborative writing</i>		4	14/03/2014-25/03/2014	2.070	Pequeño grupo
 <i>Repàs de mates ✓</i>		5	05/11/2013-04/03/2014	791	Pequeño grupo
Total		63		132.779	

Figura 1. Interacciones en WhatsApp (entre alumnos).

Las conversaciones de Eunate y Virolai tienen diferente naturaleza. Las navarras abarcan el curso escolar (de septiembre a

junio), tratan muchos temas e incluyen a la mayoría del alumnado del grupo. Sus títulos en euskera —elegidos por el alumnado— concuerdan con ello: “Bengaaa, esnatuuuu!” (*Venga, ¡despierta!*) parece animar a los chicos y “1batx gela!” (¡clase de 1º de Bachillerato!) es la denominación del grupo.

En cambio, las catalanas son breves, de grupos reducidos (4-5 alumnos) y vinculadas a tareas escolares puntuales. “Bio treball” (*Trabajo de Bio[logía]*) surge de la necesidad de preparar una exposición sobre el cerebelo y dura 13 días. “Collaborative writing” gestiona una tarea sobre un museo virtual en inglés y dura 11 días. En cambio, “Repàs de mates” (*Repaso de mates*, con los iconos de libros y ok) regula un grupo de apoyo para estudiar contenidos de esta asignatura y dura tres meses, pese a que tiene el menor número de palabras (791). En conjunto, esas 5 conversaciones suman 132.779 palabras, pero el 60% procede de una única conversación.

Esta segunda figura resume los datos procedentes de la interacción con el alumnado:

Centro	Chat	Número	Palabras	Comentarios
Eunate: entrevistas	<i>1 batx gela!!</i>	2	624	A11: <i>Normalmente solemos hablar sobre exámenes, sobre fechas, sobre lo que entra.</i> A12: [Hablamos] en ‘euskañol’
	<i>Bengaaa, esnatuuuu</i>	4	1667	A3: [Abrimos el chat] <i>para enterarnos de las cosas [...] Para mandar dudas de los exámenes, muchos textos, muchos. [...] y ahora para lo de la cena y [...] para pasar apuntes.</i> A14: <i>Somos esclavos [de WhatsApp]</i> A15: <i>Yo hace mucho que no cojo el teléfono y llamo para quedar.</i>
Virolai:	<i>Treball Bio</i>	1	156	A16: <i>Sí, els enviem [los mensajes] quan estem a casa o al vespre planificant-ho tot [...]</i>
	<i>Colla borat</i>	3	377	A17: <i>És possible que algun cop parléssim cara a cara, sobretot al principi...</i>

			<i>A17: Exacte, normalment es crea un grup quan tenim un treball cooperatiu i un cop acabat el treball o s'esborra el grup o es queda allà 'mort'.</i>
<i>Repàs de</i>	1	301	<i>A16: Només l'utilitzem quan hi ha alguna necessitat de Mates com resoldre algun problema, saber que entra a l'exam en o confirmar si la hora del repàs es la correcta</i>
Total:		3.115	

Figura 2. Datos procedentes del alumnado usuario de las conversaciones.

En Eunat, entrevistamos a 6 estudiantes en español (24m, 2.281 palabras), en presencia del resto del grupo, que podían matizar respuestas. En Virolai hemos contactamos con dos alumnos por escrito para preguntar y recibir sus respuestas breves (834 palabras).

5. Metodología

Para procesar las 5 conversaciones: 1) eliminamos los códigos sin interés (número de móvil, horario, etc.); 2) reconstruimos el chat con los formatos originales (txt, jpeg, PDF, Word, etc.); 3) dividimos el hilo total en unidades temáticas o temporales; 4) traducimos los fragmentos en euskera al español, y ocultamos los nombres y otras referencias para proteger la identidad de los informantes. Para el análisis combinamos técnicas cuantitativas y cualitativas, automáticas y manuales.

Para el primer objetivo (descripción discursiva) usamos el aparato teórico del análisis del discurso (teoría del registro, alternancia de códigos, análisis de la conversación), si bien la herramienta ContaWords (IULA-UPF) ha facilitado contabilizar varios datos (participantes, vocabulario, adjuntos, etc.). Para analizar las funciones (2º objetivo) usamos técnicas inductivas de análisis del contenido: hemos categorizado cada unidad con su

función, que hemos inferido del texto y del contexto (entrevistas y correos), creando una clasificación de ámbitos y funciones. Finalmente, hemos analizado con detalle algunas secuencias de intercambio sobre contenido curricular (3º objetivo), para extraer su estructura.

Estas técnicas de análisis se acomodan a una perspectiva etnográfica, émica, ecológica y no intervencionista del estudio sobre el alfabetismo, siguiendo el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad para la alfabetización digital (Lankshear y Knobel 2006; Barton y Lee 2013) y la metodología etnográfica (Blommaert y Dong 2010).

6. Resultados

6.1. 1ª pregunta: rasgos discursivos

Abordamos 7 aspectos de estas conversaciones, con ejemplos y comentarios:

- *Participación*. Todos los alumnos participan en la charla, pero de manera desigual. Así, si “1batx gela” consta de 7.608 intervenciones, el alumno más activo intervino 1.084 veces (14%) y el que menos 7 (0,09%); si el promedio de intervenciones es 292, solo 11 alumnos de los 26 participantes lo superan. Luego, las intervenciones suelen ser breves (5 palabras o menos), aunque algunos turnos explicativos pueden usar 10-20 palabras. Las explicaciones más extensas suelen enviarse en mensajes cortos consecutivos. Algunos mensajes más extensos, de tema no académico, enviados en una única intervención, parecen ser un “copy & paste” de otra fuente.

- *Multimodalidad*. El texto constituye la base del intercambio, aunque abunden fotos (apuntes, páginas del libro de texto, ejercicios), vídeos, contactos e hipervínculos (alrededor del 2%). Los mensajes suelen enviarse de 15h a 22h en fechas laborables, con alguna excepción nocturna, matutina o de fin de semana, vinculada con tareas inmediatas; no hay actividad en festivos o vacaciones. El intercambio es rápido, con varios mensajes cada minuto, cuando hay actividad. Los adjuntos forman parte del intercambio verbal como soluciones o respuestas.
- *Idiomas*. Todas las conversaciones usan varias lenguas, según el interlocutor, el tema y el contexto. En las navarras predomina el castellano (82%) y se usa el euskera en algunos intercambios personales o al referirse a contenidos curriculares tratados con esta lengua meta. En las catalanas predomina el catalán (casi 86%), con presencia del castellano por algún interlocutor o del inglés por contenidos curriculares. Hallamos:
 - 1) Interferencias lingüísticas. En la catalana “Repàs de Mates”, hallamos *La meva beffie* [Mi beffie], con la foto adjunta de una calculadora, en que *beffie* se refiere a *best friend*; en la navarra “1batx gela!!”, una alumna escribe *Los de bio, sabeis que galdera [pregunta] saldrá bihaaar [mañana]?*, con sintaxis castellana y dos vocablos en euskera).
 - 2) Cambios de código. Siguiendo el ejemplo anterior, una alumna responde con tres turnos: *Ahora boi / 1 animali erreinuaren saiokapena* [clasificación del reino animal] / *2-organismo zelulanitzen bi ezaugarri* [dos características de los organismos unicelulares]), cambiando del castellano de la interacción al euskera curricular.

3) Translenguismo general. El alumnado usa las dos o tres lenguas que conoce (ES/EUSK/EN en Navarra o CAT/ES/EN en Cataluña) y mezcla registros (la cháchara coloquial con contenido curricular bastante especializado) con naturalidad.

- *Registro*. Predomina el diálogo corriente, con preguntas y respuestas adyacentes, pronombres interrogativos, adverbios de respuesta, mucha elipsis y numerosos rastros de oralidad (*Sinmas, Nose, Oyee, Yaaaa!, aa bueno, Bale*) y diminutivos (*majicos,*); hallamos numerosas expresiones coloquiales (*guay, Muy txuuungo?, chorrada, Bobo*) y algunas vulgares (*joder, Hijo de la grandísima puta, hdp, puta txatxa, M cago en to, cabrones, MERDA*), además de muestras de cortesía (*Graciass majo, Ondoloegion guztioi* [que durmáis todos bien], *Ez horregatik* (: [de nada]), humor e ironía. Por otra parte, las referencias al contenido curricular introducen la terminología especializada de las asignaturas: Economía (*guztiko kostuak* [costes generales], *Batáz besteko mozkinak* [beneficios medios], Matemáticas (*raons trigonomètriques, quadrants*), Biología (*encefal, neurones i sinapsi*).
- *Anormatividad*. Abundan las infracciones ortográficas. Se prescinde de la mayoría de tildes, diéresis, haches iniciales (*abla, abria, azla, ora*), vocales recuperables (*mñna* [mañana]), la mayúscula de nombres propios o la interrogación y exclamación de apertura, entre otros rasgos. No es posible averiguar los motivos de estos usos: algunos parecen premeditados (*k* en *mierkoles* [miércoles], *kualkiera* [cualquiera], *Ke kayau* [que callado]); otros, erratas (*que parwcua* [que parecía]), y otros, resultado del desconocimiento lingüístico (*cojía* [cogía]). Por ejemplo, en *aora boi* (ahora voy) quizás se haya prescindido de la *h* para

ahorrar tiempo, y la *b* del verbo quizás sea una errata (puesto que *v* y *b* son teclas vecinas) o ignorancia de la ortografía correcta. Pero hemos hallado bastantes ejemplos de autocorrección, en los que un alumno se autocorrigió alguna errata de teclado con un segundo turno, lo cual sugiere interés por escribir correctamente. En cambio, hallamos menos interés por usar la puntuación gramatical (comas, dos puntos, punto y coma), lo cual provoca ambigüedades e incluso alguna intervención (*ponle koma después del no*).

- *Simplificación*. Abundan elisiones (*sobrao* [sobrado]; *alante* [adelante]; *Tones* [entonces], contracciones (*pal martes*; *nel libro*), truncamientos (*boli*, *perff* [perfecto]), expresiones enlazadas (*porsiaka* [por si acaso], *Porlomenos*, *Alomillor*) o ciertas abreviaciones (*finde* [fin de semana], *Grax* [gracias], *Xp* [porque]). Como en las formas anormativas, hay poca sistematicidad en su uso. Cada alumno tiene sus preferencias, a modo de “idiolecto escrito”; incluso un mismo usuario varía sus usos según el contexto. A título de ejemplo, de las 4.101 apariciones de la partícula *que* en el subcorpus navarro, se usa la forma normativa *que* en 2.226 ocasiones (54,2%), *Q* en 318 (7,7%), *Qe* en 33 (0,8%), *K* en 1.109 (27%) y *Ke* en 415 (10,1%). Así, deducimos que la forma normativa sigue siendo la preferida y que las alternativas transgresoras son diversas y varían según el usuario y el contexto.
- *Iconos y otros recursos para expresar subjetividad*. Las conversaciones incorporan emoticonos (combinaciones de signos de puntuación) y emojis (dibujos preseleccionados de un repertorio). En general, son más frecuentes los segundos que los primeros; “1batx gela!!” contiene 1.107 emojis (con 180 tipos diferentes) y 215 emoticonos. Estos iconos se utilizan para modalizar las intervenciones, orientar a la

audiencia sobre la interpretación del mensaje y jugar con el lenguaje. Otro tipo de recursos son los alargamientos vocálicos (*Ni yooo, enormeeee, Zorionaaaaak* [Felicidades] *guapeeeetonaaaa*) y a final de palabra (*kiero verrrrr*), algunas repeticiones (*jajaja, Uuuu, bn bn* [bien bien]) o el uso de las mayúsculas (*ME MUEDO, YO TE MATO, JAJAJAJAJA*) para indicar intensidad o grito, como en el cómic, aunque no sean frecuentes. Finalmente, un elemento relevante de cada conversación es su icono identificativo, que al alumnado comenta y que se cambia 43 veces en el corpus, buscando fotos divertidas y representativas.

En resumen, se trata de un discurso poligestionado, coloquial, con cierta anormatividad y translingüismo, que marca fuertemente la procedencia de sus participantes y que sirve para comentar la actividad de aula, como vamos a ver.

6.2. 2ª pregunta: funciones

Distinguimos tres ámbitos con 8 funciones diferentes (figura 3):

Ámbitos y funciones	Sobre la clase	1. Informaciones prácticas.
		2. Gestión del trabajo en equipo.
		3. Secuencias de aprendizaje.
	Vida escolar	4. Comentarios diversos sobre el centro.
		5. Organización de actividades extraescolares.
	Vida social	6. Sociedad y conciencia social.
		7. Humor.
		8. Gestión del WhatsApp y cortesía.

Figura 3. Funciones de las conversaciones escolares de WhatsApp

Sobre la clase incluye las funciones relacionadas con la actividad discente. La primera engloba los datos prácticos (1) sobre las tareas de cada clase (fechas de entrega, contenido, procedimientos, ayudas, etc.). La segunda aborda el trabajo en equipo (distribución de roles, repartición del contenido, subtareas, usuarios y contraseñas), por lo que suelen usarse grupos reducidos y periodos breves, como el corpus catalán. La tercera se centra en la presentación y negociación de contenidos y procedimientos curriculares, es la más vinculada con el aprendizaje lingüístico y la trataremos más adelante. Veamos algunos ejemplos de la primera función: *Oye bihar* [mañana] *hay euskera?*; *Ke abia que azer d gazte* [castellano]?; *Alguien sabe la asteko galdera* [pregunta inicial]?; *El examen de mundo* [Mundo] *es tipo test o normal?*. Y ahora algunos de la segunda: *Us he eniat el que hem fet avui; acabo de mirar el power de bio, no hi ha res de les neurones; tu fes parts i funcions.*

La mayor parte las conversaciones se dedica a estas funciones. En el corpus navarro, las preguntas, respuestas y comentarios sobre clase (1-3) ocupan la mayor parte del texto. En el corpus catalán, formado por grupos de trabajo, toda la interacción se basa en la función 2. Las entrevistas al alumnado (figura 2) confirman que esta fue la razón inicial para abrir los grupos de WhatsApp.

Vida escolar incluye todo lo relacionado con el centro escolar que no está directamente relacionado con las clases, como los comentarios críticos, irónicos o emotivos (4) sobre profesorado (*sus clases son las mejores, no podeis negarloo; puede dcir q entra una kosa d fijo* [en un examen] *y no ponerla q lo a axo mas d una vez; que igual nos baja la nota por pasarnos los apuntes*) y alumnado (*Todavía estoy enfermo; Mañana sí me corto el pelo; la filosofía nos está volviendo lokoos!*) o las incidencias (*aber pero q*

está en la tele jajaja q me parece muy fuerte [un profesor sale en TV]) o el desarrollo de actividades extraescolares (5), como fiestas, encuentros, celebraciones, etc. (*Habra que hacer cena algun dia; El día 19 de Junio cena de clase en la herriko*).

No disponemos de espacio aquí para comentar los intercambios en que el alumnado comparte sus procesos de trabajo alrededor de una tarea (tiempo ocupado, método usado, estilo de trabajo, etc.) que parecen ser prácticas formativas de intercambio y modelaje de hábitos. Este punto merecería un análisis detallado.

Finalmente, *Vida social* aglutina la referencia a hechos del mundo extraescolar (6), políticos, sociales, deportivos o de cualquier otro ámbito (*Han violado a una chica hoy a las 5 d la madrugada; Si os tocan el timbre unos rumanos para vender colonia decirles que no; Se desploma una parte del nuevo estadio de San Mames debido a las intensas lluvias*); el intercambio por entretenimiento (7), con chistes, chismes y memes (*Queréis jugar todos a un juego? / Vete a la mierda; Yo en kasa jaja [...]* *Estudiando un ratiko jaj / Cuidau las arañas / Baah en kasa las tngo en una jaula trankila; Pasa estos emoticonos a 5 grupos cuando lo allas mandado mira la barra*), o la gestión del propio grupo de WhatsApp (8), con su cibercortesía (saludos, despedidas, agradecimientos o felicitaciones, muy relevantes en la mensajería en línea; ejemplos: *Urte berri on!!* [Feliz año]; *K algien ponga una foto* [del grupo]; *estamos promoviendo teñir de verde watsapp al igual que se ha hecho con el lazo apoyando a los enfermos de cáncer*).

Las funciones de *Vida Escolar* y *Vida Social* son relevantes para cohesionar el grupo, generar confianza y compañerismo y construir un lenguaje común. Complementan las situaciones presenciales de interacción y constituyen un espacio exclusivo para el alumnado. Aparecen en cualquier momento de la conversación,

pero son habituales al inicio y al cierre de las actividad (antes y después de vacaciones, al anochecer, al amanecer, etc.). Acabamos con una secuencia completa de Educación Física, con indicación de interlocutores (A11-8; PROF1), función (F1-8) y traducción (en cursiva):

Bengaaa, esnatuuuu: 10-11-2013, 11:33-13:11.

A11: Noizko da soinketako lana? [*¿Para cuándo este trabajo de gimnasia?*] (F1)

A11: Astearterako? [*Martes*]

A12: Kreo que para el martes [*autocorrección ortográfica*]

A12: Martes

A11: Balee(: milesker [*mil gracias*] (F8)

A13: Norbaitek egin du ghko lana? [*¿Alguien ha hecho el trabajo?*] (F1)

A14: Ez, ez dut ulertzen nola eta zer egin [*No, porque no entiendo cómo se hace*]

A15: Dudo ke alguien entienda a esa mujer [F] (F4)

A16: Gertatzen dena da entrenamenduak egin behar zituela irakasleak ikasleentzat, eta ez kongrakoa [*Lo que sucede es que los entrenamientos tendrían que hacerlos los profesores a los alumnos, y no al revés*] (F4)

A16: Kontrakoa* [*Al contrario*]

A13: Guztira zenbat saio garatu behar dira [*¿En total cuántas sesiones hay que desarrollar?*] (F1)

A13: ?

A12: 3

A16: Baina Ez ziren egin behar 12 saio? [*¿Pero no había que hacer 12 sesiones?*]

A15: Bai baina 9 aipatu [*Sí, pero mencionar 9*]

A17: 3 garatu eta 9 aipatu [*Desarrollar 3 y mencionar 9*]

A16: Ah bale

A14: Aipatu nola? [*¿Mencionar cómo?*]

A13: Bakarrik esan [*Solo decir*]

A13: Gaur noseque landuko dut [*Hoy trabajaremos no sé qué*]

A18: Una pregunta tonta, que es un saio? [*sesión*]

A18: Jajajajja

A18: Que implica? Eske a PROF1 no le entiendo de verdad jajaja (F4)

A15: Madreec

A13: 10 minutos beroketa [*calentamiento*], 30 zati nagusi [*partes fundamentales*] (indarra [*fuerza*], erresistentzia [*resistencia*], abiadura [*velocidad*]...) 5 min lasaitzealdia [*descanso-recuperación*]

A14: Yo tampoco entiendo nada

A14: Peeo que hay que hacer como un diario? Jajajaja

A18: Milesker [*Mil gracias*] A13 corazon jajaj (F8)

Estos 28 turnos de 8 alumnos, en menos de dos horas, ejemplifican varios aspectos de la conversación: 1) los turnos breves y rápidos; 2) la escritura coloquial y translingüística; 3) la interrelación entre las distintas funciones identificadas; 5) la actitud cooperativa del grupo, y 5) la indiscutible utilidad del intercambio para el aprendizaje.

6.3. 3ª pregunta: situaciones de aprendizaje

En la función 3 (figura 3) incluimos los intercambios en que el alumnado presenta, discute y matiza contenidos y procedimientos del currículum, con algo más de detalle que en la secuencia anterior. Los denominamos *secuencias de aprendizaje* porque surgen de una necesidad cognitiva, en el contexto inminente de entrega de una tarea, y contribuyen al progreso del alumnado, en un formato de enseñanza autogestionada entre iguales. Hemos identificado decenas de secuencias en nuestro corpus, que siguen este patrón (figura 4):

	Componentes	Comentarios
1	<i>Petición.</i> Un alumno formula una duda, consulta, pregunta.	Suele ser individual, breve y concreta, sobre una tarea inminente de una materia.
2	<i>Respuestas.</i> Atienden uno o varios alumnos.	Responden con rapidez, en varios turnos, contrastando o confirmando opiniones.
3	<i>Comentarios.</i> Los compañeros matizan, comentan o reformulan las aportaciones para aclararlas.	Extensión variable, con comentarios sobre otros temas.
4	<i>Agradecimientos.</i> Del autor de la petición.	Con cariño, a veces alabando las cualidades del compañero.

Figura 4. Estructura de la secuencia de aprendizaje

Veamos ahora los componentes (C1-4) en una secuencia de Ciencias Naturales:

1batx gela!! 29/10/13, 16:22-16:38

A11: Oye argi urtearena non agertzen daa;¿¿ [Dónde aparece lo de los años luz] (C1)

A12: Lo tenemos que calcular nosotros creo (C2)

A11: Jodeeerrrr

A12: Nose eeh que igual si sale pero yo creo que noo (C2)

A11: A los otros les a salidooo

A11: Io nse kalkularlo (C1)

A13: 300.000x360x12x30x24x60x60 (C2, respuesta 1)

A13: Creo

A12: Argiaren abiadura: [velocidad de la luz] 300.000km\segundu Urtea: [Año] 365
calculas cuántos segundos tiene un año y ya (C2, respuesta 2, detallada)

A12: O lo miras en internet mas facil ajjjjj (C2, respuesta 3)

A13: Es lo que yo he hecho (C3, matización a respuesta 1)

A14: sobraa el x360 (C3, matización 1 a respuesta 1)

A14: osino sobraan el x12 y x30 (C3, matización 2 a respuesta 1)

A13: Aa es verdad jajajajajaja

A12: 60x60x24x30x365 (C3)

A12: Ah np

A12: X12 lo último jaja (C3)

A13: 300.000x360x24x60x60 (C3)

A12: 60x60x24x30x12

A14: A13 un añoss tieene 365días! (C3, interpelación directa a A13 para que corrija su respuesta)

A14: +jajaj ess por 365

A13: Joder eso jajajajajajajaja

A11: Abeeeer

A11: Jajajaja

A11: Entonces kual es¿

A15: 300.000x365x24x60x60

A11: Mileskeeer [Mil gracias] (C4)

A15: Kreo kajaj porke se están.liando todos jajajaj

A11: Sobrauu jajaja

A14: 300.000x60x60x24x365

A11: Bieen eskerrikk (C4)

A12: 300.000x60x60x24x30x12 o 300.000x60x60x24x365

A11: Jaja bale ia me a kedau klaro i el emaiyza [resultado] lo ponho on segundu¿
(C1)

En 33 turnos, en 16 minutos, 11 alumnos ayudan a A11 a entender cómo se calculan los años luz. Recibe tres respuestas concretas, pero una (A13) contiene errores y los alumnos la corrigen

dando explicaciones detalladas del error (incluía dos veces los días [365 o 12X30]). Vemos también como A11 presenta la petición al principio, como reconoce que no sabe hacer el cálculo y como agradece dos veces las respuestas, a modo de cierre de la consulta, antes de iniciar una segunda petición.

En las entrevistas los alumnos coinciden en que los grupos de WhatsApp resultan prácticos y rápidos para resolver las dudas. Así lo explica una alumna catalana:

Jo, el Whatsapp, també, [...] hi ha 25 persones que em poden contestar i clar alguna en aquell moment estarà connectat i, clar, llavors m'ho poden dir molt ràpid, i així em va millor perquè m'ajuden també amb algunes coses que no sé. El dia d'abans del control de *Naturals* vaig preguntar una cosa que no sabia si tenia bé i m'ho van respondre al moment [...].

7. Discusión y conclusiones

Concluimos con 3 puntos que valoran y discuten los tres tipos de resultados aportados, a partir de las preguntas de investigación:

- Los grupos de conversación informal de WhatsApp del alumnado resultan provechosos para fomentar la ayuda entre iguales, regular las tareas de clase y mejorar el rendimiento de los aprendices (coincidiendo con Sanz Gil 2013 y Ahad y Ariff Lim 2014). Además, la conversación informal y privada en WhatsApp crea contextos situados muy útiles para plantear dudas, presentar respuestas, hacer explicaciones y negociar los significados de contenidos curriculares relevantes para la educación formal obligatoria. Los ejemplos aportados de Ciencias Naturales y Educación Física muestran intercambios significativos en los que grupos reducidos de alumnos enseñan a sus compañeros los

conceptos, corrigen los procedimientos de trabajo y orientan el aprendizaje.

- El análisis lingüístico de los intercambios delata la preferencia por un registro coloquial, conversacional, con escritura simplificada de manera asistemática y rastros de oralidad, además de translingüismo (interferencias lingüísticas, cambios de código) y multimodalidad, que concuerda con trabajos previos (Plester, Wood y Bell, 2008; Cassany, 2015). Pero esta variedad cotidiana, subjetiva, espontánea —e incluso vulgar— no supone ningún impedimento para referirse con precisión a los contenidos curriculares, con terminología específica, y para negociar su comprensión y utilización en tareas escolares. Al contrario, el hecho de disponer de un espacio privado, en el que se expresan de manera natural, sin normas externas, parece fomentar estas secuencias de aprendizaje. Los cambios habituales entre lenguas, el paso de un registro vulgar conversacional a otro específico de una disciplina o de una variedad casi hablada a otra más planificada, no tiene efecto en la capacidad de aprendizaje del alumnado, que distingue sin problema cada contexto de uso con sus normas.
- Las funciones no educativas que desempeñan estos grupos de conversación (para informarse del mundo, para contar chistes o compartir memes) también son relevantes indirectamente para la educación, puesto que cohesionan el grupo, fomentan el compañerismo y permiten construir una experiencia común entre el alumnado (retórica, cortesía, complicidad). La presencia de grupos diferentes en nuestro corpus (de curso completo o de unos pocos miembros de un grupo de trabajo) también indica que el alumnado puede crear y gestionar los grupos de conversación de diferente manera,

para obtener fines escolares diversos, sea la resolución cotidiana de dudas disciplinares o la negociación de subtareas para un trabajo concreto.

Sin duda, nuestro estudio tiene limitaciones relevantes que conviene destacar. El corpus de estudio tiene más de 5 años, en los que la tecnología ha incrementado el uso de las notas de voz o el vídeo, que hoy pueden tener más presencia en los intercambios. El alumnado también puede estar más familiarizado con este tipo de aplicaciones y usarlo de otra manera.

8. Bibliografía

- Ahad, Annie D. y Syamimi Ariff Lim (2014). “Convenience or Nuisance?: The ‘WhatsApp’ Dilemma”. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 155: 189-196.
- Barton, David y Carmen Lee (2013) *Language Online. Investigating Digital Texts and Practices*. Londres: Routledge.
- Bansal, Tulika y Dhananjay Joshi (2014). “A study of Student’s experiences of mobile learning”. *Global journal of Human-social science*, 14 (4): 26-33.
- Blommaert, Jan y Jie Dong (2010). *Ethnographic fieldwork. A beginner’s guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bouhnik, Dan y Mor Deshen (2014). “WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students”. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13: 217-231.
- Cassany, Daniel (2015). “Instrucciones para ELE.”. En E. Martín Peris(ed.). *La formación del profesorado de Español: innovación y reto*. Barcelona: Difusión, 125-135.

- Gutiérrez-Colón, Mar et al. (2013) “[Improving learners’ reading skills through instant short messages: a sample study using WhatsApp](#)”. *WorldCaALL 2013-CALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning*, 80-84. (2-4-2019)
- Church, Karen y Rodrigo de Olivera (2013). “What’s up with WhatsApp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS”, *Proceedings of the 15th international conference on human-computer interaction with mobile devices and services*. 352-361. DOI: 10.1145/2493190.2493225.
- Digital 2019, special reports (2019) [wearesocial](#).
- Lankshear, Colin y Michele Knobel (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York: McGraw Hill. 3^a ed. aumentada.
- Padrón, Carmen Janeth. (2013). “Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea-Whatsapp-exclusivamente para móviles (mobile learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo”. *Revista de Tecnología de información y Comunicación en Educación*, 7(2): 123-134.
- Plester, Beverly; Wood, Claire y Victoria Bell (2008). “[Txt msg school literacy: Does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children’s literacy attainment?](#)”, *Literacy*, 42 (3): 137-144.
- Salem, Ashraff Atta M. S. (2013). “The impact of Technology (BBM and WhatsApp Applications) on English Linguistics in Kuwait”. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(4): 64-69.

- Sanz Gil, José Javier (2013). “[WhatsApp: Potencialidad educativa versus dependencias y adicción](#)”. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 30. (2-4-2019)
- Vázquez Cano, Esteban; Mengual-Andrés, Santiago y Rosabel Roig-Vila (2015). “Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1): 83-105.
- Yeboah, Johnson y George Dominic Ewur (2014). “The Impact of WhatsApp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana”, *Journal of Education and Practice*, 5 (6): 156-164.

Este mismo texto en la web

<http://revistacaracteres.net/revista/vol8n2noviembre2019/whatsapp>