

# Interacción colaborativa escolar en WhatsApp: entre la tarea y las bromas

## Collaborative school interaction: between homework and jokes

---

LUCÍA GODOY

Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad, Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas-CONICET, Universidad Nacional de San Martín

[lgodoy@unsam.edu.ar](mailto:lgodoy@unsam.edu.ar)

ORCID:

Recibido: 6 de octubre de 2021. Aceptado: 9 de noviembre de 2021.

Cómo citar: Godoy, L. (2021). Interacción colaborativa escolar en WhatsApp: entre la tarea y las bromas. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, (4), 115-145.



Este artículo está sujeto a una [licencia “Creative Commons Reconocimiento-No Comercial” \(CC-BY-NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: <https://doi.org/10.24197/redd.4.2021.115-145>

**Resumen:** La pandemia de Covid-19 durante los años 2020 y 2021 y la subsiguiente virtualización de todos los niveles educativos puso en primer lugar la importancia de los espacios virtuales de comunicación en ámbitos escolares y académicos. En este trabajo se analiza un grupo de WhatsApp (prepandémico) entre estudiantes de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, para entender las funciones de ese espacio digital y cómo es la participación en él, lo que implica indagar en los usos que hacen los estudiantes, las dinámicas de intervención y los elementos y mensajes que intercambian. Mediante la estrategia metodológica del participante observador en grupos virtuales (Vela Delfa y Cantamutto, 2016), que podría enmarcarse dentro de la etnografía digital (Hine, 2000, 2015), se analizan las funciones interaccionales y las características del discurso digital en ese grupo de WhatsApp (Yus, 2010, 2014; Barton y Lee, 2013; Tannen, 2013; Giammatteo, 2014; Magadán, 2018, 2021; Cantamutto y Vela Delfa, 2019). A partir del análisis se observa que los estudiantes recurren a distintos elementos multimodales y lingüísticos propios de los discursos digitales y que utilizan el grupo de WhatsApp con tres funciones principales: (a) para obtener ayuda en la realización de tareas escolares; (b) para consultar información relacionada con la cursada, los trabajos y las evaluaciones; y (c) para bromear, construir y reforzar los vínculos sociales. Asimismo, se observa que estas funciones son relevantes para la selección de recursos que hacen los estudiantes a partir de los repertorios discursivos y multimodales disponibles.

**Palabras clave:** discurso digital; interacciones digitales educativas; interacciones en Whatsapp, etnografía digital.

---

**Abstract:** The Covid-19 pandemic during 2020 and 2021 and the subsequent virtualization of all educational levels focus the importance of virtual communication in educational spaces. In this paper, I analyze a WhatsApp group (pre-pandemic) among high school students in Buenos Aires to understand the functions of this digital space and participation in it. It implies to investigate the uses made by the students, the dynamics of intervention and the elements and messages they exchange. Through the methodological strategy of the participant observer in virtual groups (Vela Delfa and Cantamutto, 2016), which could be framed within digital ethnography (Hine, 2000, 2015), it is analyzed the interactional functions and characteristics of digital discourse in this WhatsApp group (Yus, 2010, 2014; Barton and Lee, 2013; Tannen, 2013; Giammatteo, 2014; Magadán, 2018, 2020; Cantamutto and Vela Delfa, 2019). It is observed that the students use different multimodal and linguistic elements typical of digital discourses, and that they use the WhatsApp group for three main functions (a) to obtain help with homework; (b) to consult information related to the dates, the assignments and the tests; and (c) to joke around, build and reinforce social ties. Likewise, it is observed that these functions are relevant for the selection of resources that students make from the discursive and multimodal repertoires availables.

**Keywords:** digital discourse; digital educational interactions; WhatsApp interactions; digital ethnography

---

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad es frecuente que los escenarios educativos se hallen atravesados por tecnologías digitales para el desarrollo de actividades escolares, académicas y también sociales. Esta situación, que ya se ha venido registrando en los últimos años en las aulas de los distintos niveles (Dussel y Quevedo, 2010; Maggio, 2012, 2018; Kozak y Lion, 2015; Lion, 2017), se incrementó exponencialmente a raíz de la virtualización de las clases por la pandemia de Covid-19 a partir de los primeros meses del año 2020 (Meirieu, 2020; Dussel, 2020; Vega Córdova *et al.*, 2020; Ribeiro, 2021). En este contexto de creciente aumento del uso de tecnologías digitales en actividades escolares y académicas, resulta interesante cuestionarse acerca de las plataformas digitales utilizadas para intercambiar mensajes en los espacios educativos y las maneras de participación en ellas. Particularmente, este trabajo se centra en el uso de WhatsApp, que es una de las aplicaciones de mensajería instantánea más empleadas para el desarrollo de intercambios interpersonales en la Argentina, lo que ha sido vinculado con la gratuidad del programa y la versatilidad de recursos que facilita la plataforma (Cantamutto y Vela Delfa, 2019). Su uso ha sido registrado en muchos centros de diferentes niveles educativos para propiciar y facilitar la comunicación entre los estudiantes y con los docentes, al habilitar, además de intercambios entre usuarios particulares, la creación de grupos de participantes y también de

listas de difusión. Con interés por estas prácticas comunicativas en espacios educativos, en el presente artículo se trabaja sobre un grupo de WhatsApp entre estudiantes de nivel secundario de Buenos Aires para entender las funciones de ese espacio digital y cómo es la participación en él. En las próximas páginas se indaga en los usos que hacen los estudiantes de ese grupo WhatsApp, en sus dinámicas de intervención y en los elementos y mensajes que intercambian.

El artículo comienza con una breve caracterización de las formas de escritura y comunicación en espacios digitales y continúa con la revisión de algunos trabajos que se han detenido en el uso de WhatsApp en escenarios educativos. Posteriormente, se exponen las categorías conceptuales y la metodología de investigación que permitió la recolección de los datos analizados. La sección de análisis se organiza en tres apartados según las funciones principales identificadas en el grupo de WhatsApp estudiantil: (a) para obtener ayuda en la realización de tareas escolares; (b) para consultar información relacionada con la cursada, los trabajos y las evaluaciones; y (c) para bromear, construir y reforzar los vínculos sociales. Finalmente, en las últimas secciones del artículo, se presentan y discuten las observaciones realizadas y se sintetizan algunas conclusiones.

## 1. LA INTERACCIÓN DIGITAL Y LAS PARTICULARIDADES DE WHATSAPP

Las interacciones en espacios digitales, si bien tienen características en común con las conversaciones cara a cara –como la organización por turnos de habla y la alternancia de participantes–, tienen algunas particularidades propias relacionadas con las plataformas digitales en las que surgen y con los distintos modos semióticos a los que recurren los hablantes (Tannen, 2013; Blommaert, 2021). Las conversaciones digitales pueden caracterizarse en términos de un género híbrido o un *continuum* entre la escritura y la oralidad que, en función de la interactividad del medio, la instantaneidad comunicativa y las “normas de uso” de las plataformas, favorece la utilización de un código escriturario que se aleja de la normativa, la emergencia de registros coloquiales particulares y la inclusión de elementos multimodales (Yus, 2010; Barton y Lee, 2013; Giammatteo, 2014; Godoy, 2020; Magadán, 2018, 2021; De Luca, 2021a). En efecto, se ha señalado que en las interacciones digitales en plataformas de mensajería instantánea los hablantes recurren a diversos elementos para aumentar la expresividad de sus mensajes, definir o redefinir el contexto conversacional y lograr diferentes efectos pragmáticos en la conversación.

Entre estos elementos se han descrito la inclusión de emojis e imágenes, un uso pragmático de la puntuación, la reproducción escrita de interjecciones y onomatopeyas, una ortografía no normativa ligada a la pronunciación y a las abreviaturas, el uso de marcadores discursivos coloquiales y la incorporación de imágenes, videos y audios (Yus, 2010, 2014; Tannen, 2013; Vázquez-Cano *et al.*, 2015; Cantamutto, 2015; Cantamutto y Vela Delfa, 2019; Sampietro, 2017; Magadán, 2021; De Luca, 2021b).

En la actualidad, WhatsApp es una de las plataformas de interacción digital más usadas en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, laboral y educativa, lo que se ha relacionado con su gratuidad, las posibilidades comunicativas que brinda y su portabilidad en los celulares (*smartphones*). Las características propias de esta plataforma sugieren que es posible proponer un género digital particular: las conversaciones por WhatsApp. En efecto, en estas interacciones se pueden encontrar las características antes mencionadas de las conversaciones digitales, junto con la inclusión más frecuente de mensajes de voz o audios, la posibilidad de marcar y responder los mensajes en nuevos turnos, y el aumento del envío de memes, GIF y *stickers* (realizados por los participantes o no). En efecto, en WhatsApp circulan textos multimodales en los que se ponen en juego formas sinestésicas de significar y la conversación se despliega en un continuum entre lo escrito, lo oral y lo paraverbal (Kress, 2009; Magadán, 2021). Si bien los memes y los GIF no son exclusivos del espacio de WhatsApp, circulan asiduamente por este medio como una forma reproducir contenidos de internet y adaptarlos a las diferentes situaciones para evocar referencias culturales compartidas con una finalidad cómica o sarcástica (Shifman, 2014; De Luca, 2021a, 2021b). Por su parte, los *stickers* serían un fenómeno multimodal propio de WhatsApp: se trata de un recurso icónico que recorta imágenes o fotos de personas, personajes u objetos para “pegarlas” en las intervenciones y los usuarios pueden replicarlos o producir los suyos propios (Magadán, 2021). Se ha propuesto que los *stickers* y los memes en WhatsApp presentan características compartidas con los marcadores conversacionales: son estratégicamente repetidos y fácilmente reconocidos como unidades semántico-pragmáticas en diversas situaciones comunicativas y se trata, por eso, de acciones de creatividad y de identidad (De Luca, 2021a, 2021b; Magadán, 2021).

Además, el hecho de que la interacción en WhatsApp se desarrolle principalmente a través de *smartphones* (a pesar de que se puede adaptar a otros dispositivos), tiene distintas implicancias en cuanto a las prácticas de

escritura que se llevan adelante en la plataforma (Cantamutto y Vela Delfa, 2019). En primer lugar, la portabilidad y la conectividad de los smartphones generan que las interacciones por WhatsApp se tornen una práctica ubicua y continua que se integra a la vida cotidiana y contribuye, así, con la disolución de la frontera entre “lo real” y lo “virtual”, ya que las interacciones digitales forman parte del mundo social contemporáneo (Magadán, 2021). En segundo lugar, el tamaño de las pantallas y el formato táctil de los teclados de los smartphones resulta influyente en cuanto a la longitud de los mensajes escritos, que tienden a ser breves y efímeros. También contribuye con estas características la forma de presentación de los mensajes en las pantallas (Suárez Lantarón, 2018), en las que se suceden las intervenciones unas tras otras generando extensas conversaciones pero que involucran desplazamientos para ser leídas y que llevan a que los mensajes permanezcan un tiempo fugaz en las pantallas.

## 2. WHATSAPP EN ESPACIOS EDUCATIVOS

La utilización de WhatsApp como forma de contacto y comunicación entre estudiantes y docentes de distintos niveles educativos ha generado interés en los investigadores en relación con la utilidad pedagógica de esta plataforma, los modos de participación en ella, los vínculos que se desarrollan y sus potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje. Suárez Lantarón (2018), a partir de una revisión bibliográfica de artículos sobre los potenciales de WhatsApp en espacios educativos, sostiene que se trata de una herramienta de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyas ventajas radican en la fluidez y efectividad en la comunicación, el acceso e intercambio de información en cualquier tiempo y lugar, y también la motivación del alumnado. Sin embargo, entre las desventajas destaca la dinámica y rapidez de los chats de grupos, las características de los teléfonos móviles para utilizar la aplicación (pantalla y teclado), y el alto compromiso en cuanto al tiempo y la dedicación que demandan.

La revisión de distintos estudios permite pensar que una variable central para el funcionamiento y las características de la participación en los grupos de WhatsApp tiene que ver con la presencia en ellos de los docentes, quienes pueden regular las temáticas y los modos de intervención. Bouhnik y Deshen (2014), por ejemplo, investigan grupos de WhatsApp entre docentes y alumnos de nivel secundario de Israel a través de entrevistas y narrativas. A partir de su investigación, señalan que esos

grupos tienen como objetivo favorecer la comunicación con estudiantes, la sensación de pertenencia y el desarrollo de un ambiente positivo, y que además de materiales textuales, se envían muchas fotografías de los esquemas, anotaciones de la clase y links de diferentes páginas web. Suárez Lantarón (2017), por su parte, analiza una experiencia educativa en el nivel universitario español para conocer la utilidad y la adecuación de un grupo de WhatsApp entre estudiantes y un profesor para el desarrollo de tutorías. A partir de entrevistas con los participantes, la autora señala que estos grupos son útiles porque permiten la interacción personalizada entre docentes y estudiantes, y la adaptación a las condiciones particulares de los alumnos, a la vez que favorece que se hagan más consultas y que haya mejoras en la realización de trabajos y actividades. Sin embargo, algunos participantes también mencionan otras dificultades vinculadas con la privacidad y la confusión entre la vida cotidiana y la vida laboral y académica. Mosquera (2020) también estudia grupos de WhatsApp en la guía de estudiantes españoles de posgrado durante el período de aislamiento por el Covid-19 y sostiene que estos permiten resolver dudas, ofrecer retroalimentación, transmitir noticias y mensajes, enviar todo tipo de archivos y fortalecer los lazos entre estudiantes y docentes, y así propiciar el acompañamiento de sus aprendizajes. Magadán (2021), por último, estudia intercambios por WhatsApp entre estudiantes y con docentes de nivel secundario de Buenos Aires y señala que la presencia docente establece en el plano verbal diferentes formas de circulación y validación de la palabra, y también una preeminencia de lo verbal sobre lo icónico: los docentes toman casi todos los turnos de habla y se imponen los actos de habla directivos que organizan, distribuyen y validan las formas de uso de la lengua (Magadán, 2021).

A diferencia de estos estudios, otras investigaciones se han concentrado en grupos de WhatsApp de los que solo participan estudiantes de diferentes niveles educativos, para observar las dinámicas de intercambio, las temáticas de discusión y los usos que se les dan a estos espacios digitales sin la regulación de los docentes. Los autores, en general hallan que en estos grupos de WhatsApp se superponen funciones educativas y sociales. Vilches Vilela *et al.* (2015), por ejemplo, a través de un cuestionario, estudian las percepciones de estudiantes universitarios españoles acerca de la utilización de grupos de WhatsApp para la resolución de tareas grupales. Los autores encuentran que la plataforma les resulta útil para la organización de las tareas porque permite interactuar entre varias personas, intercambiar información importante, compartir

tareas y plantear acuerdos y desacuerdos, dar y recibir ayuda, preguntar y resolver dudas, regular y organizar actividades de un modo simple y sin costos. Sin embargo, los estudiantes manifiestan otros problemas para la comunicación educativa: la desregulación en el uso del chat grupal, que permite el envío excesivo de mensajes, la apertura de muchos temas, el envío de mensajes no relacionados con temáticas académicas y la producción de chats extensos y pocos claros que generan malentendidos. Fuentes Gutiérrez *et al.* (2017), por su parte, estudian grupos de WhatsApp de universitarios de Jaén y hallan que esa herramienta primero se usaba con fines meramente informativos, pero luego se empieza a utilizar para establecer relaciones interpersonales e intergrupales. Las autoras encuentran que los estudiantes valoran esta plataforma por la comunicación simultánea y grupal, y las posibilidades que les brinda para generar vínculos interpersonales, a la vez que registran algunas problemáticas relacionadas con la distorsión de los mensajes, la asunción de liderazgos, etcétera. Baishya y Maheshwari (2020) realizan un estudio sobre grupos de WhatsApp entre estudiantes universitarios en India, analizando los intercambios en los grupos y realizando entrevistas con los participantes. Los autores hallan que las principales funciones que cumplen estos grupos están principalmente relacionadas con brindar y recibir información educativa; sin embargo, aparte de los usos académicos, los hablantes utilizan esta plataforma para felicitar, para organizar actividades extracurriculares y con fines de entretenimiento. Sin embargo, en las entrevistas, informaron que a veces estos grupos de WhatsApp se vuelven una carga y toman mucho tiempo.

Otros estudios se centran en el el valor de WhatsApp como herramienta pedagógica para el aprendizaje, en tanto facilita la colaboración entre pares. Alghamdi *et al.* (2016), a partir de la observación de que los estudiantes adultos de Arabia Saudita de un curso virtual preferían desarrollar grupos de WhatsApp para comunicarse en vez de utilizar la plataforma educativa, estudiaron las percepciones respecto de ambos espacios con el objetivo de entender si utilizaban estas comunicaciones en línea no monitoreadas para ayudarse o para “hacer trampa”. A partir de encuestas, encuentran que los participantes utilizan estos grupos de WhatsApp para vincularse con sus compañeros y compartir información relevante y que la mayoría no considera ayudar (o pedir ayuda) a sus compañeros como una forma de “hacer trampa”, sino como una forma de trabajo colaborativo. En el mismo sentido, Márquez y Valenzuela (2017) encuentran que WhatsApp puede ser útil para el

surgimiento de una red colaborativa de aprendizaje que favorezca el desarrollo de prácticas de literacidad entre estudiantes universitarios. Con un estudio que combinaba el análisis de cuestionarios, entrevistas, grupos focales e intercambios por WhatsApp, los autores señalan que la mediación tecnológica favorece el andamiaje colectivo para el desarrollo de habilidades lectoras al facilitar la participación activa y colaborativa en una comunidad virtual. En contraposición con esto, Paredes y Zambrano (2020) entrevistan a estudiantes de nivel secundario en Ecuador y los resultados que obtienen les permiten afirmar que los alumnos utilizan mucho WhatsApp tanto para actividades relacionadas con lo académico como con su vida social. Sin embargo, si bien consideran que es útil para organizar actividades grupales y compartir materiales y tareas, le dan un escaso valor educativo y señalan que las limitaciones tienen que ver con que se trata de una red más social que educativa, que genera distracciones y a la que no todos tienen acceso.

Finalmente, desde estudios que se centran en aspectos discursivos y lingüísticos de las interacciones en WhatsApp, se ha observado cómo los estudiantes incorporan en sus mensajes diferentes recursos semióticos. Cassany *et al.* (2019) analizan grupos estudiantiles de WhatsApp en España para ver aspectos discursivos, funcionales y educativos. Los autores hallan que la participación es desigual, los mensajes son cortos y los chats son multimodales y plurilingües, con cambios de códigos y de registros, que dan cuenta de un registro coloquial, humor e ironía, y de un código anormativo en la escritura. En cuanto a las funciones que le dan los estudiantes, hallan funciones relacionadas con las clases, con la vida escolar y la vida social, para intercambiar datos prácticos, chistes, organizar el trabajo en equipo, y sostienen que estas funciones son relevantes para cohesionar el grupo, generar confianza y compañerismo, y construir un lenguaje común. A partir del estudio, los autores concluyen que los grupos de WhatsApp son provechosos, no solo porque permiten cohesionar el grupo, fomentar el compañerismo, sino también para fomentar la ayuda entre iguales, regular las tareas de clase y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Magadán (2021), por su parte, con un estudio etnográfico sobre las prácticas discursivas multimodales de estudiantes de nivel secundario de Buenos Aires en WhatsApp, observa el despliegue de distintos recursos semióticos y géneros emergentes, que convierten el aula en un espacio de negociaciones de repertorios multimodales. Específicamente, sostiene que en esos espacios digitales se despliega un abanico de recursos semióticos, con rasgos discursivos



particulares y formas de figuración y sinestesia emergentes, por los audios, memes y stickers intercambiados (Magadán, 2021).

A partir de esta revisión bibliográfica se puede afirmar que los grupos de WhatsApp en espacios educativos resultan interesantes materiales de análisis para el campo de la lingüística, los estudios sobre la literacidad y la investigación acerca de los discursos digitales, ya que se trata de espacios en los que los estudiantes (y a veces también los docentes) establecen vínculos interpersonales sociales y de apoyo durante sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, es necesario la profundización del estudio de las características de las interacciones en estos espacios digitales considerando las constantes modificaciones de las plataformas y las prácticas de escritura multimodal emergentes en la actualidad.

### **3. METODOLOGÍA: PARTICIPANTE OBSERVADOR EN ESPACIOS DIGITALES**

Los datos que se analizan en este artículo fueron recogidos durante una investigación más amplia sobre las prácticas letradas con tecnologías digitales en clases de nivel secundario en Buenos Aires. En el marco de esta investigación se observó que en uno de los cursos la gran mayoría de los estudiantes compartían un grupo de WhatsApp y en él enviaban información relativa a las clases y a los contenidos abordados. Se trataba de un curso de 2.º año de una escuela secundaria pública en la zona sur del Gran Buenos Aires con aproximadamente 35 estudiantes que tenían entre 13 y 14 años. Los estudiantes, que estaban de acuerdo con las observaciones de sus clases (y cuyos padres habían firmado un consentimiento informado para la investigación), también estuvieron de acuerdo con incluir en el grupo de WhatsApp a una investigadora durante un tiempo limitado.

Como investigadora, formé parte del grupo de WhatsApp durante casi un mes (del 13/11/18 al 11/12/18). En función de los objetivos planteados, llevé adelante la estrategia metodológica del participante observador en grupos virtuales, que implica la presencia del investigador en grupos de conversación digital como observador que, sin participar activamente, registra los intercambios y las acciones que allí se desarrollan (Vela Delfa y Cantamutto, 2016). Se trata de una estrategia de carácter etnográfico en tanto implica un grado de compromiso del investigador con los participantes y con su objeto de estudio (Guber, 2001; Blommaert y Dong, 2010) y permite recoger datos reales que surgen en contextos digitales auténticos (Hine, 2000, 2015), sin la necesidad de elicitarlos, limitando el

grado de invasión en el espacio de participación y considerando de manera profunda y amplia los contextos en los que surgen esos datos sin depender del envío de información complementaria por parte de los hablantes (Vela Delfa y Cantamutto, 2016). En función de estos lineamientos metodológicos, participé observando y, si bien leía todos los mensajes del grupo, no escribí ni envié mensajes, sino que me limité a registrar los escritos, audios, imágenes y videos que intercambiaban los participantes.

A partir de esos registros, se desarrolló un proceso analítico en el que se seleccionaron tres secuencias interaccionales del grupo de WhatsApp en función de su significatividad para los objetivos propuestos en esta investigación. Es decir que se trata de tres intercambios particulares que permiten observar y ejemplificar cómo los estudiantes participan de este grupo educativo de WhatsApp, con qué funciones intervienen, qué tipo de materiales intercambian y a qué recursos discursivos apelan. En relación con los objetivos planteados, con el marco conceptual y el estado del arte presentados en los apartados anteriores, el análisis considerará: (a) algunos aportes de la Sociolingüística Interaccional, para dar cuenta de los procedimientos lingüísticos y discursivos en la negociación de significados, considerando los supuestos subyacentes, los códigos establecidos y los objetivos de los participantes (Gumperz, 2001; Rampton, 2017); (b) algunos conceptos de la Teoría de la Multimodalidad, para analizar cómo los mensajes multimodales son introducidos en función de los intereses de los productores y de los potenciales de significado de los modos semióticos (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, 2005, 2009); y (c) análisis del contenido de las interacciones, para dar cuenta de las funciones que llevan adelante los participantes, lo que se puede reconstruir inductivamente de los intercambios, el contexto conversacional y la información contextual con la que se cuenta gracias al trabajo de campo desarrollado.

En las próximas páginas, para presentar los datos analizados se incorporan transcripciones<sup>1</sup> de los intercambios (incluyendo mensajes orales y visuales cuando los hubiera) que respetan las opciones escriturarias elegidas por los participantes, y también algunas capturas de pantalla de los intercambios por WhatsApp. En todos los casos se busca garantizar el anonimato de los estudiantes, por eso se borrarán los nombres de los participantes, sus datos de identificación y se utilizarán seudónimos para hablar de ellos. Para facilitar la referencia a las imágenes y a las

---

<sup>1</sup> En el anexo se pueden encontrar algunas pautas de transcripción empleadas.

transcripciones de los intercambios, se les asignó una etiqueta (con un símbolo numeral o hashtag #) con una(s) palabra(s) clave que los identifica.

#### **4. ANÁLISIS: TRES SECUENCIAS DE WHATSAPP**

El análisis de las interacciones llevadas adelante en el grupo de WhatsApp permite observar que, a pesar de que la mayoría de los estudiantes forman parte del grupo virtual, en las interacciones suelen participar mayoritariamente algunos estudiantes y otros asumen roles más pasivos. Asimismo, se halló que los intercambios se desarrollan en un clima de afabilidad y, a lo largo del mes observado, no se registraron intercambios con discusiones. Por el contrario, en las conversaciones registradas observamos que los estudiantes participan en el grupo para brindar y pedir colaboración, y también para establecer o reforzar sus vínculos interpersonales. En este sentido, cuando se presentan ideas contrapuestas o surgen situaciones que podrían resultar conflictivas, los participantes apelan a distintos recursos semióticos para resolver esos desacuerdos.

A partir del análisis de los intercambios en el grupo de WhatsApp, se pueden proponer tres categorías que dan cuenta de las funciones con las que los estudiantes participan en ese grupo. A su vez, estas categorías permiten observar cómo las diferentes funciones resultan influyentes para la elección de los diversos procedimientos lingüísticos y discursivos en las interacciones, como se desarrolla en las próximas páginas.

El análisis del contenido de los intercambios revela que los estudiantes participan fundamentalmente en el grupo de WhatsApp para:

- Resolver tareas: lo que implica solicitar o brindar colaboración para la resolución de un trabajo o para la comprensión de un contenido.
- Consultar información sobre la cotidianidad escolar: es decir, solicitar o brindar información sobre fechas importantes, avisos de docentes, calificaciones, etcétera.
- Establecer o reforzar vínculos interpersonales: o sea, participar de bromas, conversar de temáticas personales, resolver (o no) conflictos sociales, organizar actividades extraescolares.

A continuación, se presenta el análisis de tres secuencias conversacionales que fueron elegidas porque resultan significativas en relación con las funciones categorizadas anteriormente y permiten

ejemplificar cada una de ellas, para observar las formas de participación de los estudiantes y los elementos que intercambian.

#### 4. 1. #LaMonografía o sobre el uso de WhatsApp para resolver tareas

La primera es una secuencia en la que los estudiantes conversan acerca de un trabajo práctico que les habían asignado en la materia “Construcción de la Ciudadanía” y que pedía establecer una relación entre la Declaración de los Derechos del Niño y el libro *El diario de Ana Frank* que había sido leído durante el año. Esta secuencia permite ilustrar una de las funciones que se identificaron en el grupo de WhatsApp y que se cifra en el apoyo colaborativo entre los estudiantes a la hora de realizar una tarea en el hogar o prepararse para una instancia evaluativa.

La secuencia se produce un día domingo por la tarde, es decir que los estudiantes no se encontraban presentes en la escuela, y comienza a raíz de las críticas y dudas que plantea un estudiante sobre el trabajo que tenían que hacer:

##### Intercambio #QuéNoSeEntiende

1. Román: Como que no nos explicó mucho la de ciudadanía sobre las monografías
2. Román: No sé cómo se arma ni nada .-.
3. Matilda: QUE RARO DE VOS VIDAL
4. Román: Raro que
5. Román: Qué no sepa hacer algo que nunca me explicaron?
6. Román: Tu mamá es profesora obvio que vas a saber
7. Matilda: claro
8. Román: o sino le preguntas
9. Matilda: hay muchas cosas que pudiste hacer sin que te las expliquen
10. Matilda: (Román: Tu mamá es profesora obvio que vas a saber)<sup>2</sup> es de matemáticas no de c.c
11. Román: Qué tiene que ver?
12. Román: Una monografía es general
13. Matilda: bueno no se enoje
14. Matilda: que no entiende de la monografía
15. Matilda: ??
16. Juan: Yo no :v
17. Juan: Ah se re metía
18. Luciano: Tampoco entendí un choto de monografías
19. Román: Por eso

---

<sup>2</sup> Se utilizan paréntesis y la repetición para indicar que se seleccionó un mensaje anterior y se está respondiendo sobre el mismo. Ver el anexo al final del artículo.

20. Román: Si no explico nada
21. Matilda: alguno sabe el nombre y apellido de la profe??
22. Román: No dejo el email
23. Román: Nada
24. Luciano: (Román: No dejo el email) Literalmente
25. Luciano: No explico un choto
26. Ivo: Es un texto
27. Ivo: Que pones
28. Ivo: La biografía de Ana
29. Román: (Ivo: Es un texto) Tu mamá es un texto
30. Ivo: Explicaste el derecho
31. Ivo: Y después decís
32. Ivo: Ana habla sobre este derecho cuando estaba en el horno
33. Ivo: Y así
34. Román: Ahh
35. Román: Gracias
36. Román: De algo me sirvió
37. Román: Pero usamos el control c
38. Román: Y listo
39. Matilda: primero hice la caratula después una biografía de Ana y todo lo que vivió y info sobre su diario . Después empecé a hacer los derechos a lo derecho a no violencia (ponele no me acuerdo cómo era) el artículo , de que se trataba y cómo se relacionaba con Ana . Y listo
40. Matilda: algo así
41. Román: (este mensaje fue eliminado)
42. Román: Gracias

En esta secuencia se observa que Román hace un pedido de ayuda de modo indirecto a partir de una crítica hacia la consigna que había dado la docente junto con una queja respecto de la falta de explicaciones (1 y 2). Esta crítica genera situaciones de acuerdo por parte de algunos compañeros, como hacen Juan y Luciano (16 y 17, 24 y 25, respectivamente), pero también que una compañera (Matilda) intervenga para burlarse amistosamente de esta crítica, lo que produce a su vez un intercambio interpersonal en el que ambos (Matilda y Román) discuten bromeando, hasta que Matilda limita el aspecto confrontativo y consulta por las dudas de su compañero (13, 14, 15). A partir de las inquietudes que varios alumnos plantean (Román, Juan, Luciano), otros estudiantes, como Ivo y Matilda van a desarrollar intervenciones colaborativas, en las que ensayan explicaciones sobre la tarea que hay que realizar: Ivo lo hace a lo largo de varias intervenciones hiladas (26 a 33) y Matilda en dos intervenciones extensas (39 y 40). Tras estos turnos de los compañeros, Román, quien había iniciado la secuencia manifiesta su agradecimiento

(34, 35, 36 y 42) y algunos comentarios humorísticos sobre la estrategia de “copiar y pegar” desde internet para resolver la tarea (29, 37, 38).

En el intercambio se pueden ver algunas características del código escrito que utilizan los estudiantes en una secuencia en la que se brindan apoyo colaborativo para realizar una tarea. En primer lugar, se puede observar que a lo largo de la escritura hay fluctuaciones en cuanto al respeto por las convenciones ortográficas de la lengua española: en efecto, en los mensajes escritos (entre estudiantes distintos o en los mensajes de los mismos estudiantes) se alternan formas ortográficamente correctas (“monografía” escriben Román y Luciano en 12 y 18 respectivamente) con otras incorrectas desde el punto de vista ortográfico (“monografía” escribe Matilda en 14) sin que se tematice esta dimensión. También formas en las que se reproduce de forma escrita una interjección, como Román cuando escribe “ahh” (35). En segundo lugar, en el intercambio los estudiantes apelan a algunas formas lingüísticas propias de códigos informales y adolescentes que son parte de la configuración de la identidad grupal (Eckert, 2003). Entre estas expresiones se pueden señalar lexicalizaciones y neologismos como lo hacen Luciano cuando dice “un choto” (18 y 25), Román “control c”<sup>3</sup> (37); también marcadores de código adolescente como utiliza Matilda cuando dice “ponelo” (39) y expresiones coloquiales como las utilizadas por Juan cuando tipea “se re metía” (16). También la utilización de las formas de tratamiento de usted (muy formales y que pueden ser leídas en clave irónica) que hace Matilda para limitar o resolver el “conflicto” con Román (13 y 14). En tercer lugar, junto con la utilización pragmática de algunos signos de puntuación, como la repetición de los signos de interrogación para potenciar la pregunta, como hace Matilda en 15 y 21, también se hallan algunas secuencias de puntuación o formas gráficas en las que intentan reproducir expresiones faciales como “.-.” “:v” a las que apelan Román y Juan respectivamente para señalar ciertos estados de ánimo (2 y 16). Estos elementos se pueden pensar como marcadores de código adolescente o grupal, ya que es necesario conocerlos para poder interpretarlos.

La secuencia continúa y los estudiantes siguen participando para consultar otras dudas con sus compañeros, vinculadas con la manera de reunir información para la realización del trabajo, la forma de entrega (si es impreso o por mail), la cantidad de páginas exigidas, si la carátula cuenta como una página, entre otras inquietudes. En las próximas

---

<sup>3</sup> Hace referencia a las teclas que hay que tocar en un teclado para copiar un texto.

imágenes se reproducen algunos intercambios que continúan la secuencia sobre la monografía.

<p><b>Imagen #Biografía</b></p>	<p><b>Imagen #Carátula</b></p>	<p><b>Imagen #Bromas</b></p>

En las imágenes se ve que en la secuencia se combinan elementos de diferentes modos semióticos. En la imagen #Biografía, Román incluye una fotografía de la pantalla de su computadora con la página Wikipedia, para consultar con sus compañeros si la información que estaba retratando era lo que se debía poner en la biografía de Ana Frank para el trabajo. A pesar de que se trataba de una imagen de poca calidad para la lectura, Ivo le responde y le da indicaciones de cómo buscar la información deseada, más abajo en esa misma página. Por otra parte, en la secuencia se produce una discusión amistosa entre los estudiantes sobre si la carátula cuenta dentro de las páginas exigidas por la docente. Una pequeña porción de esa discusión es registrada en la imagen #Carátula, allí se puede ver que Ivo y Alejo contradicen la opinión de Román acerca de que la carátula cuenta como una página y para esto recurren a expresiones coloquiales propias del código adolescente grupal compartido, como hace Ivo cuando apela al vocativo “rancio”. Por su parte, Alejo incluye un audio que se transcribe a continuación:

No: (.) boludo. (2) Eso: (.) no cuenta
<b>Audio #Alejo</b>

Se puede ver que, en su audio, Alejo utiliza un registro informal y coloquial, con el apelativo “boludo” y una entonación pausada que da cuenta del carácter amistoso de su mensaje.

Por último, en la imagen #Bromas se ve cómo, tras las discusiones amistosas sobre la carátula de la monografía y de la cantidad de páginas que debía tener el trabajo, se tiende a la conclusión de la secuencia aportando algunas bromas. Alejo irónicamente le sugiere a Román no hacer nada. Vanina, por su parte, confirma su entendimiento con expresiones coloquiales propias de la escritura en intercambios digitales (“yac eso” y “Jajajja”). También participa Miranda que incluye emojis risueños (risa con lágrimas) al respecto.

El análisis de esta secuencia nos permite ver cómo participan los estudiantes en un grupo escolar de WhatsApp cuando tienen que solicitar o aportar apoyo colaborativo para el desarrollo de alguna tarea. Las intervenciones, en su mayoría, giran en torno de la problemática o el tema consultado. Asimismo, se observa que los estudiantes apelan a expresiones coloquiales escritas propias de los códigos adolescentes y grupales, y también a algunos elementos multimodales como emojis, imágenes y audios que les permiten expandir algunas secuencias explicativas, limitar la conflictividad que podría surgir o incluir información de otro tipo. En este sentido, se puede observar que los distintos modos semióticos y los elementos discursivos particulares permiten el desarrollo de secuencias de aprendizaje colaborativo en las que, a la vez, se reafirman los lazos solidarios e interpersonales en el grupo.

#### **4. 2. #HayClases o sobre el uso de WhatsApp para consultar dudas**

También se observa que en el grupo de WhatsApp se desarrollan algunos intercambios en los que los estudiantes consultan y resuelven dudas acerca de las clases, fechas de evaluaciones y tareas y otros aspectos de carácter práctico y administrativo vinculados con la vida escolar.

En esta sección se analiza una secuencia que se desarrolla a partir de una consulta que hace una estudiante sobre si había clases al día siguiente y otros estudiantes brindan información sobre este aspecto:

##### **Intercambio #AlguienSabe**

1. Ivana: Hola chicos
2. Ivana: Alguien sabe si mañana hay clases?
3. Alejo: Es opcional



4. Luciano: (Ivana: Alguien sabe si mañana hay clases?) Hay paro , pero Dávila y Moller no hacen paro
5. Ivo: Es la semana de orientación, si querés ir es opcional
6. Alejo: (Ivo: Es la semana de orientación, si querés ir es opcional) C
7. Ivo: Pero los profesores no se adhieren
8. Alejo: (Ivo: Pero los profesores no se adhieren) Ci
9. Ivo: Yo no voy, básicamente porque no tengo ninguna duda, pero los otros días voy
10. Alejo: (Ivo: Yo no voy, básicamente porque no tengo ninguna duda, pero los otros días voy) Que otros días
11. Alejo: Martes y mierc?
12. Ivo: (Alejo: Que otros días) Martes y miércoles
13. Ivo: Si
14. Alejo: Y si tenemos matmatixa igual
15. Ivo: Bobo.
16. Alejo: Bobo
17. Alejo: JAJJA
18. Alejo: Anda mañana tonto
19. Ivana: Bueno gracias
20. Alejo: Carlos + matemáticas
21. Ivo: (Alejo: Anda mañana tonto) No tonto
22. Ivo: Bueno
23. Ivo: Voy

El intercambio #AlguienSabe se produce por las dudas sobre si había clases al día siguiente. Es necesario aclarar que estaban muy cerca del final del ciclo lectivo, cuando comienza la “Semana de Orientación” para los estudiantes que no aprobaron todas las materias y además estaba anunciado un paro docente. En este contexto, en horario extraescolar, Ivana abre una secuencia con un saludo para sus compañeros (1) y hace la consulta por el día siguiente (2). Ante esta pregunta, tres compañeros responden aportando cada uno una porción de información pertinente y coincidente pero no repetida, ya que Alejo señala la opcionalidad de la clase (3), Luciano menciona el paro pero que algunos docentes irían a clases (4) e Ivo completa la información aportada por Alejo, señalando el período del que se trata (5) y reafirma lo aportado por Luciano acerca de los paros (7). Tras esto, Alejo reafirma la información de los compañeros (6 y 8).

Como se puede leer en el intercambio transcripto, la duda planteada por Ivana genera no solamente que los compañeros le respondan, sino que también incluyan información “extra” sobre el curso de las clases siguientes. Además, produce que los estudiantes conversen sobre su asistencia, como se puede leer a partir del turno 9 de Ivo, en el que él

menciona sus decisiones sobre la asistencia esa semana. Esto desencadena un cambio en la temática de la conversación que ya no girará en torno de la pregunta planteada por Ivana (quien agradece en 19 y deja de participar), sino acerca de las actividades siguientes y quiénes participarían en ellas. Así, Alejo e Ivo son quienes van a entablar un diálogo amistoso y humorístico, sobre los días que iría Ivo (11 y 12) y las actividades escolares de esos días (14 y 20). En este diálogo utilizan apelativos insultivos pero con una dimensión humorística y afectiva (15, 16 y 18) para organizar su asistencia a la escuela.

Como en la secuencia anterior, también aquí los estudiantes apelan a un código escrito con particularidades propias de los espacios digitales. Entre estas se puede destacar la alternancia de formas correctas ortográficamente hablando con otras que se alejan ostensiblemente de la norma ortográfica (como “Ci”), y también la representación onomatopéyica de la risa (JAJJA). Por otro lado, en la continuación de este intercambio se incorporan algunos elementos multimodales como emojis, *stickers* y audios, que permiten limitar la dimensión ofensiva que ciertos apelativos podrían tener, como se reproduce a continuación:



En ambas imágenes se puede ver que los dos estudiantes introducen formas insultivas para llamarse respectivamente, como “tonto” o “bobo”, pero también apelan a formas multimodales, como los emojis con los ojos de corazón, stickers graciosos (el primero dice “calmate que estás muy agresivo” y el segundo “buena suerte espartano”) y un audio de un programa cómico para matizar la dimensión conflictiva del intercambio y reafirmar los vínculos grupales y de amistad.

Esta secuencia nos permite ver cómo participan los alumnos en un grupo educativo de WhatsApp cuando tienen que pedir y o brindar información sobre la cotidianidad escolar. Las intervenciones, tras resolver la duda presentada, se vuelcan a la realización de bromas sobre los turnos de otros compañeros. Además, se observa que, en comparación con el intercambio anterior, los estudiantes se alejan más del código ortográfico del castellano y apelan, en mayor medida, a expresiones coloquiales escritas propias de los códigos adolescentes y grupales y a elementos multimodales como *stickers* y audios que les permiten ofrecer colaboración a la vez que bromear entre ellos y reafirmar los lazos interpersonales.

### **4.3. #Chinadas o sobre el uso de WhatsApp para bromear entre compañeros**

Asimismo, en muchas secuencias conversacionales los estudiantes utilizan el grupo de WhatsApp para finalidades sociales no relacionadas con la escuela. Se trata de secuencias en las que los alumnos desarrollan intercambios sobre juegos en línea, sucesos familiares o extraescolares, relaciones de amistad, música, videos en YouTube y series. En este sentido, se puede proponer que además de servir a finalidades ligadas con lo escolar (tareas y organización), los grupos estudiantiles en WhatsApp sirven para la construcción y reafirmación de lazos interpersonales en función del diálogo acerca de las prácticas sociales e intereses culturales compartidos entre los alumnos.

A continuación, se reproduce un fragmento de un intercambio que se genera a partir de una serie de stickers que envía Nina en los que se reproducen imágenes de las bandas coreanas de música pop BTS y BlackPink:

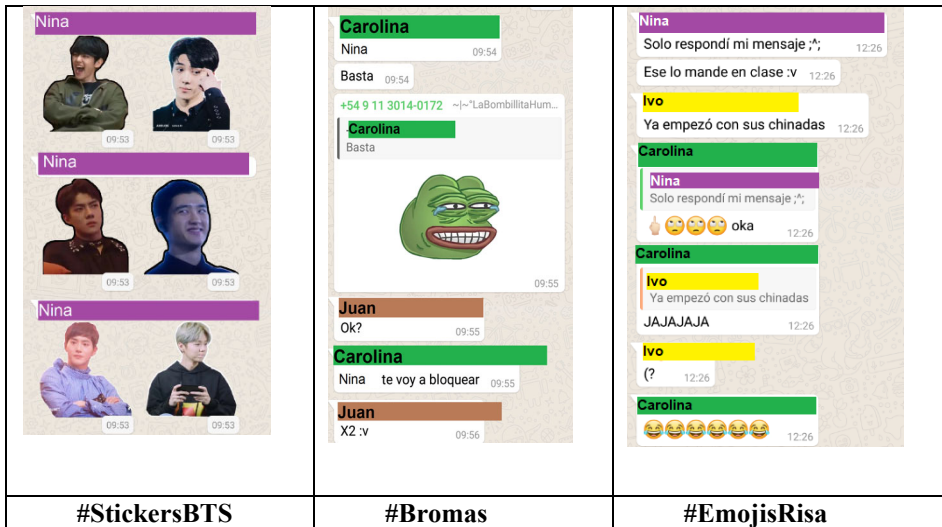
#### **Secuencia #Chinadas**

1. Nina envía 53 stickers de BTS y BlackPink

2. Carolina: Nina
3. Carolina: Basta
4. Nina envía 11 stickers de BlackPink
5. Nina: Ekisde
6. Nina (Carolina: Basta) envía una sticker de una rana llorando
7. Juan: Ok?
8. Carolina: Nina te voy a bloquear
9. Juan: X2 :v
10. Carolina: (Juan: X2 :v) AHRE
11. Nina: (Juan: Ok?) Sticker BTS riéndose
12. Nina: (Nina: Sticker BTS riéndose) Chino es de tu especie
13. Nina: (?)
14. Carolina: Nina ya empezaste?
15. Nina: Pero no mandé nada ;-!
16. Carolina: (Nina: Sticker BTS riéndose)?
17. Nina: Solo respondí mi mensaje ;^;
18. Nina: Ese lo mandé en clase :v
19. Ivo: Ya empezó con sus chinadas
20. Carolina: (Nina: Solo respondí mi mensaje ;^;) 🙄😏😏😏 Oka
21. Carolina: (Ivo: Ya empezó con sus chinadas) JAJAJAJA
22. Ivo: (?)
23. Carolina 😏😏😏😏😏😏
24. Nina: (Ivo: (?)) Chino tu viejo pendejo
25. Nina: Ahr
26. Nina: SON COREANOS
27. Ivo: Por favor, el lenguaje
28. Ivo: Además comas mal utilizadas
29. Ivo: (Nina: SON COREANOS) Ya se, sabés la definición de ironía?
30. Nina: Muy bien, el delegado perfecto ¿
31. Nina: aaahh
32. Nina: Excepto porque...
33. Nina: El señor delegado se llevó matemática (?)
34. Ivo: Sos medio tonta o te parió un Teletubbie
35. Ivo: ?
36. Nina: los 4
37. Nina: (?<sup>4</sup>)

---

<sup>4</sup> Convención tipográfica para señalar un distanciamiento irónico de un enunciado.



La secuencia reproducida anteriormente nos permite ver que los estudiantes utilizan el grupo de WhatsApp para funciones y objetivos que trascienden los contenidos educativos y la vida escolar. De hecho, el intercambio virtual continúa con otros alumnos enviando *stickers* y participando con comentarios humorísticos y con bromas. En este caso, el envío de materiales multimodales y el intercambio de algunos mensajes con carácter humorístico les permiten a los estudiantes construir su identidad al interior del grupo y afianzar las relaciones interpersonales en el espacio virtual.

En efecto, el envío por parte de Nina de *stickers* de bandas de POP funciona como una forma de configurar su identidad en relación con sus intereses y afinidades. El envío excesivo y repetitivo de estos stickers (Nina envía varias veces los mismos) muestra, a la vez, una finalidad humorística y la dimensión cómica de los mensajes de Nina, que quería mostrar cierto fanatismo por estas bandas musicales a su grupo de pares. Ante estos mensajes, algunos compañeros reaccionan censurando humorísticamente el comportamiento virtual de Nina y también tomando distancia de esos consumos culturales. Por ejemplo, Carolina la reprende y le pide que pare (2 y 3) y amenaza con bloquearla (8), a lo que se suma Juan también (9). Sin embargo, estos intercambios, aunque pueden resultar conflictivos, son matizados con el envío de emojis con signos tipográficos (9), marcadores adolescentes (10), emojis predeterminados de la plataforma (20 y 23), y nuevos stickers por parte de Nina (6, 11, 17, 18).

Asimismo, también se puede ver cómo los conocimientos sobre esas bandas son negociados como una forma de construcción y reafirmación de los lazos identitarios e interpersonales entre Ivo y Nina. Por ejemplo, a raíz de la expresión “chinadas” de Ivo (19), se discute sobre la nacionalidad de las bandas, lo que permite ver cómo son valorados esos saberes en esa comunidad de práctica (24 a 29). Asimismo, en esta secuencia, en donde la finalidad está alejada de lo académico se tematizan para bromear algunos aspectos ligados a conocimientos escolares, como la adecuación del lenguaje y utilización incorrecta de comas (Ivo en 26 y 27), el recurso de la ironía (Ivo en 29) y la aprobación de materias (Nina en 33). Esto les permite a Ivo y a Nina negociar sus identidades al interior del grupo y sus conocimientos en cuanto a los saberes escolares y extraescolares.

El análisis de la secuencia y de las imágenes reproducidas del chat grupal permite, además, mostrar cómo los estudiantes apelan a diversos elementos discursivos para participar en secuencias de bromas con sus compañeros. A partir de la comparación con las secuencias analizadas en las secciones anteriores, se puede proponer que cuando la finalidad es humorística y principalmente ligada a los vínculos interpersonales, los estudiantes recurren en mayor medida a diversos elementos multimodales como la puntuación con una finalidad pragmática y visual (como hacen Juan en 9, Nina en 13, 17, 18, 32, 37 e Ivo en 22), los emojis (Carolina en 20 y en 23) y los stickers (Nina en 1, 4, 6). Además, se recurre en mayor medida a marcadores de código adolescente y grupal, como “Ahre” (Carolina en 10, Nina en 25), a expresiones coloquiales, como “pendejo” (Nina en 24) y a la utilización de formas irónicas (Nina en 33) e insultivas (Ivo en 34). Estos recursos discursivos multimodales contribuyen a mostrar la dimensión irónica o humorística de las participaciones de los estudiantes, buscando efectos cómicos y evitando los posibles conflictos que pudieran ocurrir.

Esta tercera secuencia permite observar cómo participan los estudiantes en un grupo escolar de WhastApp con finalidades humorísticas e interpersonales. Las intervenciones giran en torno de prácticas e intereses extraescolares y abundan los elementos propios de los repertorios multimodales de los alumnos: marcadores de código adolescentes y grupales, *stickers*, emojis, elementos visuales elaborados con puntuación, etcétera. Es necesario señalar, además, que en estas secuencias no solamente se establecen o refuerzan los vínculos interpersonales entre los participantes, sino que también se (re)construyen y reconfiguran

identidades al interior del grupo y se negocian algunos saberes compartidos sobre aspectos escolares y extraescolares.

## 5. DISCUSIÓN: ¿QUÉ SUCEDE EN LOS GRUPOS ESCOLARES DE WHATSAPP?

El análisis desarrollado en las páginas anteriores permite retomar y discutir algunas de las propuestas realizadas en torno de las características del discurso digital y de la participación en espacios virtuales relacionados con contextos educativos.

En principio, se puede señalar que las observaciones realizadas en este artículo son congruentes con las investigaciones que sostienen que las conversaciones digitales participan de un género híbrido en el que se imbrican las características de la escritura, la oralidad y las figuras en función de los intereses expresivos de los participantes (Yus, 2010; Barton y Lee, 2013; Giammatteo, 2014; Godoy, 2020; Magadán, 2018, 2021). Específicamente se pudo constatar la inclusión de emojis, un uso pragmático de la puntuación, la reproducción escrita de interjecciones y onomatopeyas, una ortografía no normativa ligada a la pronunciación y a las abreviaturas, la presencia de marcadores discursivos coloquiales y la incorporación de imágenes y audios (Yus, 2010, 2014; Tannen, 2013; Vázquez-Cano *et al.*, 2015; Cantamutto, 2015; Cantamutto y Vela Delfa, 2019; Sampietro, 2017; Magadán, 2021; De Luca, 2021a, 2021b).

Asimismo, se pudo observar que un grupo de WhatsApp compartido entre estudiantes de un curso permite el desarrollo de actividades colaborativas en cuanto al aprendizaje y a la resolución de trabajos, que los estudiantes consulten entre ellos las dudas acerca de avisos o eventos importantes para la cotidianidad escolar y también que bromeen y compartan sus intereses. En este sentido, las observaciones resultan congruentes con los estudios previos que habían señalado la utilidad de estos grupos estudiantiles en ámbitos escolares y académicos para el acompañamiento durante el aprendizaje (Vilches Vilela *et al.*, 2015; Alghamdi *et al.*, 2016; Márquez Hermosillo y Valenzuela, 2017; Suárez Lantarón, 2018). También se halló que, junto con intercambios relacionados con aspectos escolares, conviven otras secuencias relacionadas con los intereses personales de los estudiantes, lo que también había sido sostenido en investigaciones previas (Vilches Vilela *et al.*, 2015, Fuentes Gutiérrez *et al.*, 2017; Baishya y Maheshwari, 2020; Paredes y Zambrano, 2020). Además, el análisis de los intercambios en este artículo permitió ver, junto con las diferentes funciones con las que

participan los estudiantes en el grupo de WhatsApp, que estos apelan a elementos propios de sus repertorios discursivos y multimodales, combinando en sus mensajes elementos visuales, marcadores de códigos adolescentes, registros informales, recursos humorísticos e irónicos, etcétera. (Cassany *et al.*, 2019; Magadán, 2021).

Los aportes de este trabajo se cifran, por un lado, en la observación de que en las tres funciones observadas en el grupo de WhatsApp se combinan formas de colaboración entre los estudiantes junto con el refuerzo de los lazos interpersonales entre ellos. El análisis de los tres intercambios en el apartado anterior revela que en sus intervenciones los alumnos ponen en juego sus conocimientos para brindar o pedir colaboración a la vez que participan buscando establecer o mantener los lazos sociales grupales. Por otro lado, el análisis permite establecer relaciones entre las funciones con las que participan los estudiantes en el grupo de WhatsApp y los recursos lingüísticos, visuales y auditivos a los que apelan. En efecto, a partir del análisis de tres intercambios con funciones específicas, se observan ciertas diferencias en cuanto a los recursos que son movilizados por los estudiantes. Si bien en las tres funciones categorizadas en el trabajo (intercambios para brindar y pedir colaboración con las tareas, intercambios para hacer consultas sobre la cotidianeidad escolar e intercambios para bromear y reafirmar los vínculos interpersonales) se hallan elementos propios de las conversaciones en línea en espacios digitales, se pueden señalar algunas particularidades. Específicamente, se puede proponer que cuando el intercambio gira en torno de un contenido o de la realización de una tarea escolar, prima el modo verbal escrito y la inclusión de elementos multimodales es más limitada. En cambio, cuando el intercambio trata sobre intereses personales, bromas o vínculos interpersonales, se favorece en mayor medida la inclusión de elementos visuales y multimodales, como *stickers* y audios. En un grado medio, cuando los intercambios se centran en aspectos de la organización escolar, pero no sobre trabajos puntuales, en los mensajes los estudiantes tienden a apelar a elementos de sus repertorios multimodales pero en menor medida si hablan “seriamente”, que si lo hacen de modo irónico o bromeando.

## CONCLUSIONES

En este artículo se analizó un grupo de WhatsApp del que participaban estudiantes de escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Para el análisis se seleccionaron tres secuencias interaccionales que



ilustraban las funciones y las dinámicas con las que participan los estudiantes en el grupo de WhatsApp, los recursos lingüísticos a los que apelan y los elementos multimodales que intercambian.

A partir del análisis desarrollado en las páginas anteriores se pueden proponer algunas observaciones a modo de conclusiones del artículo.

En primer lugar, se puede sostener que los estudiantes participan del grupo de WhatsApp con tres funciones principales: (a) para obtener y brindar ayuda sobre contenidos curriculares y durante la realización de trabajos escolares; (b) para consultar o dar información relacionada con la cotidianidad escolar (cursada, fechas de trabajos y evaluaciones, materiales necesarios); y (c) para bromear, construir y reforzar los vínculos sociales a partir de intereses y prácticas compartidas. En las tres funciones, de cualquier modo, se combinan la colaboración entre pares vinculada con aspectos escolares y extraescolares, y la constitución y el refuerzo de los vínculos interpersonales.

En segundo lugar, se observó que estas funciones resultan relevantes en la selección de recursos que hacen los estudiantes a partir de los repertorios discursivos y multimodales disponibles. En efecto, cuando los intercambios giran en torno de la realización de un trabajo y la colaboración al respecto, los estudiantes apelan en mayor medida al modo verbal escrito e incluyen también algunos audios, pero los elementos multimodales son utilizados en menor medida y se favorecen las fotografías de materiales discursivos. En cambio, cuando los intercambios giran en torno de aspectos interpersonales y se realizan bromas o comentarios humorísticos, los estudiantes recurren en mayor medida a elementos de sus repertorios multimodales e incluyen stickers, audios, emojis, y figuras visuales elaboradas con la puntuación.

Algunos aspectos no han sido analizados en este artículo por los objetivos puntuales planteados, pero pueden ser explorados en futuras investigaciones. La participación desigual entre estudiantes en el grupo de WhatsApp y las opiniones de los participantes sobre la utilidad de estos grupos constituyen interesantes líneas de indagación para próximos estudios.

A pesar de su extensión limitada, el presente artículo contribuye a exponer ciertos aspectos relevantes acerca de los grupos escolares de WhatsApp: no solo cómo se vinculan las características del discurso digital con los espacios en línea y los intereses de los hablantes, sino también las distintas potencialidades que tienen estos grupos virtuales para los ámbitos educativos y académicos, al permitir la colaboración entre pares junto con

el establecimiento y el refuerzo de las relaciones interpersonales. Estos aspectos se tornan centrales para ser considerados en la organización y el análisis de espacios digitales educativos en una actualidad caracterizada por la experiencia reciente de la virtualización pandémica, el presente de bimodalidad y un futuro que, aun en la presencialidad, puede complementarse con plataformas virtuales.

### BIBLIOGRAFÍA

- Alghamdi, E. Rajab, H. y Rashid Shah, S. (2016). Unmonitored students self-created WhatsApp groups in distance learning environments: A collaborative learning tool or cheating technique. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 5(2), 71-82.
- Baishya, D. y Maheshwari, S. (2020) WhatsApp Groups in Academic Context: Exploring the Academic Uses of WhatsApp Groups among the Students. *Contemporary educational technology*, 11(1), 31-46.
- Barton, D., y Lee, C. (2013). *Language online. Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Blommaert, J. (2021). Comprender la sociedad a través del lenguaje: una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración. *Enunciación*, 26, 37-54.  
<https://doi.org/10.14483/22486798.16908>
- Blommaert, J. y Dong, J. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Bouhnik, D., y Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education Research*, 13, 217-231.
- Cantamutto, L. (2015). La comunicación por mensajes de texto en el español bonaerense: uso y percepción. En Cantamutto, L.; Riande, G. y Striker, G. (Eds.) *Actas de las I Jornadas de Humanidades Digitales* (pp. 305-326). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Cantamutto, L y C. Vela Delfa (2019). Emojis frecuentes en las interacciones por WhatsApp: estudio comparativo entre dos variedades de español (Argentina y España). *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 77, 107-136.
- Cassany, D. Allué, C. y Sanz Ferrer, M. (2019). WhatsApp alrededor del aula. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 302-328.
- De Luca, N. (2021a). El marcador conversacional ahre en memes: hacia la definición del marcador-meme en interacciones digitales de dos comunidades de práctica juveniles. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 9(1), 76–95
- De Luca, N. (2021b). Análisis del marcador “tipo” en memes: hacia el concepto de marcador-meme en WhatsApp de interacciones juveniles. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, (4), 49-70.
- Dussel, I. (2020). Las clases en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). UNIPE Editorial Universitaria.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Eckert, P. (2003). Language and adolescent peer groups. *Journal of language and social psychology*, 22(1), 112-118.
- Godoy, L. (2020). Los códigos escritos en los entornos digitales: usos estratégicos de estudiantes de nivel secundario y superior. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 295-320.
- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishers Inc.

- Fuentes Gutiérrez, V., García Domingo, M. y López, M. (2017). Grupos de clase; grupos de WhatsApp. Análisis de las dinámicas comunicativas entre estudiantes universitarios. *Prisma Social*, (18), 144-171.
- Giammatteo, M. (2014). Consideraciones lingüísticas acerca del fenómeno Internet. En Giammatteo, M. y Parini, A. (Eds.) *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo-Sociedad Argentina de Lingüística.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. Sage Publications
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Publishing.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones El Aljibe- Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.
- Kozak, D. y Lion. C. (2015). Redes y escuela: ¿dentro o fuera? Falsos dilemas sobre las TICs y su influencia en niños y jóvenes. En Kozak, D. (Coord.) *Escuela y TICs: los caminos de la innovación* (pp. 67-79). Lugar Editorial.
- Lion, C. (2017). Tecnologías y aprendizaje. Claves para repensar la escuela. En Montes, N. (Comp.). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp. 43-60). Eudeba.
- Magadán, C. (2018). Dichos y hechos: apuntes sobre la enseñanza de la oralidad. En Bein, R., Bonnin, J.E., di Stefano, M., Lauria, D. y Pereira, M.C. (Coords.). *Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de*

- análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo III: Lectura y escritura* (pp. 102–119). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Magadán, C. (2021). Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Enunciación*, 26, 102–119.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Márquez Hermsillo, M. y Valenzuela González, J. (2017). El uso de WhatsApp como herramienta de andamiaje colectivo para el impulso de la literacidad. *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, San Luis Potosí, 2017.
- Meirieu, P. (2020). La escuela después, ¿con la pedagogía de antes? [http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/?utm\\_campaign=shareaholic&utm\\_medium=facebook&utm\\_source=socialnetwork&fbclid=IwAR3t3H11KrWw71Oz6uHlJoku6Ud8K8d\\_Pi\\_QUx2IUbfXdzpWV\\_z9drNhtz0](http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=facebook&utm_source=socialnetwork&fbclid=IwAR3t3H11KrWw71Oz6uHlJoku6Ud8K8d_Pi_QUx2IUbfXdzpWV_z9drNhtz0)
- Mosquera, I. (2020). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso del WhatsApp en la elaboración *on-line* de Trabajos Fin de Máster de Formación del Profesorado. *Didáctica, innovación y multimedia (DIM)*, 33, 1-8.
- Paredes, B., y Zambrano, L. (2020). Procedimientos formativos innovadores para la promoción del aprendizaje colaborativo en la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. *Rehuso*, 5(1), 60-68.
- Rampton, B. (2017). Interactional sociolinguistics. *Working Papers in Urban Language & Literacies* (205). King's College.
- Ribeiro, A. (2021). Educação e tecnologias digitais na pandemia: Ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, 2(1), 01-16.

- Sampietro, A. (2017). Emoticonos y cortesía en los mensajes de Whatsapp en España. En Giammatteo, M., Gubitosi, P. y Parini, A. (Eds.) *El español en la red* (pp. 279-302). Iberoamericana Vervuert.
- Shifman, L. (2014). The cultural logic of photo-based meme genres. *Journal of visual culture*, 13(3), 340-358.
- Suarez Lantarón, B. (2017). WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 193-210.
- Suárez Lantarón, B. (2018). WhatsApp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de investigación en educación*, 16(2), 121-135. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342>
- Tannen, D. (2013). The Medium Is the Metamessage: Conversational Style in New Media Interaction. En Tannen, D. y Trester, A. M. (Eds.) *Discourse 2.0: Language and new media* (pp. 99-117). Georgetown University Press.
- Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S. y Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 83-105.
- Vega-Córdova, C., García-Herrera, D., Castro-Salazar, A. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, V(5), 200-231.
- Vela Delfa, C. y Cantamutto, L. (2016) De participante a observador: el método etnográfico en el análisis de las interacciones digitales de WhatsApp. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 31.
- Vilches Vilela, M. J., Urbano, E. R. y Díaz, V. M. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para valorar WhatsApp en la regulación de trabajo en grupo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15(2).

Yus, F. (2010). La conversación virtual. En *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet* (pp. 171-242). Ariel.

Yus, F. (2014). Not all emoticons are created equal. En *Linguagem em (Dis)curso*, 14(3), 511-529. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140304-0414>


## ANEXO

### Pautas de transcripción en WhatsApp

**(Nina: SON COREANOS):** Forma de respuesta por parte de un participante, en el que se selecciona un mensaje enviado y se lo responde. Esto genera que se replique automáticamente el mensaje anterior con la respuesta posterior.

**(este mensaje fue eliminado):** Eliminación de un mensaje por parte de quien lo envía

**Nina envía 53 stickers de BTS:** Envío de *stickers*, se aclara cantidad y temática.

: Emojis predeterminados por la plataforma

**:v:** Emojis con elementos tipográficos

**No:** : Alargamiento vocálico en un audio

**(.):** Pausa breve en un audio

**(2):** Pausa de 2 segundos en un audio