

Conversación en WhatsApp: aprendizaje y colaboración en lengua franca

Dina Shirley Gómez y Liudmila Shafirova
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España

Artículo recibido 22 abril 2016, aceptado 03 noviembre 2016, versión final 22 diciembre 2016
DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.669>

Resumen

En este estudio de caso se analiza una conversación de *WhatsApp* (WA) entre dos estudiantes, inscritas en una misma asignatura universitaria, quienes utilizan el inglés como lengua franca. Con la intención de observar el establecimiento de los roles en un trabajo colaborativo mediado por *Mobile Instant Messaging* (MIM), se abordan los datos desde una perspectiva socioconstructivista, y se emplea el Análisis Conversacional (AC) para describir cómo se posicionan las dos estudiantes con competencias desiguales en cuanto a la lengua que emplean y en cuanto a la asignatura que comparten. Además, observamos cómo a lo largo de su interacción colaborativa desarrollan nuevas competencias. El estudio muestra las potencialidades de los sistemas de mensajería móvil para el desarrollo de saberes disciplinarios y competencias lingüísticas fuera del aula.

Palabras clave: WhatsApp, uso de MIM; aprendizaje colaborativo e informal; análisis conversacional; saberes lingüísticos y disciplinarios

Abstract

This case study analyzes a WhatsApp (WA) conversation between two graduate students, enrolled in the same course, who use English as a *lingua franca*. With the intention of observing how roles are established in a collaborative work process via Mobile Instant Messaging (MIM), we approach the data from a social constructivist perspective, and use Conversational Analysis (CA) to describe the roles of two students with disparate profiles in terms of language ability and course content knowledge. In addition, we observe how during this interaction process new skills are developed. This project demonstrates the potential benefit of using mobile messaging systems in the development of subject knowledge and linguistic competencies outside the classroom.

Keywords: WhatsApp, use of MIM, collaborative and informal learning conversational analysis; linguistic and subject knowledge

Resum

En aquest estudi de cas s'analitza una conversa de WhatsApp (WA) entre dues estudiants inscrites en una mateixa assignatura universitària i que utilitzen l'anglès com a lingua franca. Amb la intenció d'observar com s'estableixen els rols en un treball col·laboratiu mediat per Mobile Instant Messaging (MIM), s'aborden les dades des d'una perspectiva socioconstructivista, i tot emprant l'Anàlisi Conversacional (AC) per tal de descriure com es posicionen les dues estudiants, amb competències desiguals pel que fa quant a la llengua que fan servir i pel que fa a l'assignatura que comparteixen. A més a més, observem com al llarg de la seva interacció col·laborativa desenvolupen noves competències. L'estudi mostra les potencialitats dels sistemes de missatgeria

mòbil per al desenvolupament de sabers disciplinaris i competències lingüístiques fora de l'aula.

Paraules claus: WhatsApp, ús de MIM; aprenentatge col·laboratiu i informal; anàlisi conversacional; sabers lingüístics i disciplinaris

Introducción

El constante avance de la tecnología, así como la diversidad de recursos textuales a los que nos vemos expuestos, obliga a reformular día a día la manera en que nos apropiamos de estos “*artefactos letrados*” (como se cita en Cassany, 2011, p. 4). Asimismo, los textos escritos juegan un rol central en la comprensión de un amplio rango de interacciones comunicativas sociales (Barton & Tusting, 2005, p. 17). Esta apertura a nuevos canales de comunicación en la sociedad globalizada se traduce en contribuciones al estudio de nuevas literacidades y la modificación del proceso educativo (Knobel & Lankshear, 2006). De igual manera, este contexto de cambios tecnológicos constantes facilita la generación de propuestas del uso de TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el aula. Esta responsabilidad recae en gran medida sobre educadores y pedagogos, de quienes se espera que aporten propuestas para implementar tecnología fuera y dentro del aula, aunque no siempre tengan la formación deseable (Dooly, 2010). Además, existen pocos trabajos que describen cómo los estudiantes emplean dichos recursos, lo que nos lleva a sugerir este estudio.

Como una opción creativa del uso de las TICs, en este artículo queremos dilucidar aspectos relevantes del uso de MIM (*Mobile Instant Messaging*) durante el desarrollo de un trabajo colaborativo. Partimos de la idea de que este artefacto letrado relativamente nuevo podría ser aprovechado en contextos educativos. Para ello, proponemos un estudio de caso en el cual analizamos los datos obtenidos de una charla de *WhatsApp* (WA) entre dos estudiantes de una asignatura universitaria llamada *Corpus i eines informàtiques* enseñada en inglés. Las participantes comenzaron el diálogo digital con el objetivo de intercambiar información acerca de la materia común usando el inglés como lengua franca, es decir, el idioma que utilizan los hablantes para comunicarse cuando no comparten la lengua nativa (Weil, 2011).

Ante los datos obtenidos, nos preguntamos qué roles se establecen en el trabajo colaborativo realizado en lengua franca a través de WA y cómo se distribuye el conocimiento en esta situación comunicativa.

En la primera parte del trabajo planteamos algunos antecedentes teóricos que han guiado el análisis. Por un lado, proponemos aspectos de trabajo colaborativo enfocados desde el socioconstructivismo y nos referimos también al aprendizaje informal/formal y la co-

construcción de los roles en la interacción. Por otro lado, consideramos este aprendizaje integrado a contenidos disciplinarios en lengua extranjera (AICLE, o CLIL, en inglés). A continuación, exponemos aspectos metodológicos vinculados al análisis de datos y, particularmente, explicamos la decisión de utilizar el análisis conversacional (Silverman, 1998), hasta ahora no empleado en el análisis de MIM. Consideramos que este enfoque es adecuado para observar la construcción de las categorías de experto y aprendiz en la conversación y para describir el uso de la lengua por parte de las participantes. Finalmente, interpretamos con detalle los datos obtenidos utilizando análisis conversacional.

Aprendizaje colaborativo e informal

Según los enfoques socioconstructivistas, la cooperación tiene un papel crucial en el aprendizaje, puesto que se considera que la adquisición de conocimiento nunca es un proceso aislado y siempre tiene esencia social (Vygotsky, 2005). Nuestro análisis se basa en el concepto de Zona del Desarrollo Próximo (ZDP), elaborado por Vygotsky (2005), que representa el espacio en el proceso de aprendizaje que el alumno cruza con cooperación de su profesor o compañero. Suponemos que la charla por WA puede funcionar como trabajo colaborativo, en el que se desarrollan habilidades lingüísticas y saberes disciplinarios.

Por otro lado, en el proceso del aprendizaje colaborativo, cabe destacar la distribución de roles entre experto y aprendiz. Entendemos el término “rol”, de acuerdo con Goffman (1959), como una construcción social que surge en la interacción y que define comportamientos de los actores. Así, por ejemplo, el rol de aprendiz se co-construye mediante una petición de ayuda que simultáneamente posiciona al otro participante como experto. En esta propuesta nos concentramos en el análisis de la interacción entre las participantes dentro y fuera del aula, el cual nos permite observar cómo se construyen sus roles en el proceso colaborativo y qué recursos lingüísticos se utilizan (Nussbaum, 2014).

Finalmente, consideramos la dimensión informal del aprendizaje colaborativo, puesto que en nuestros datos la cooperación entre las participantes se produce fuera del aula, sobre un tema que les interesa por motivos diversos (Benson, 2011), utilizando el inglés como lengua franca y algunos repertorios específicos de la materia. Como se verá, ello permite reforzar competencias lingüísticas y de la asignatura.

Aprendizaje de L2 situado con el repertorio especializado

A pesar de que analizamos el empleo del WA en un contexto informal, nos interesan sus posibles usos dentro del aula, por lo cual nos parece relevante el concepto de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) que integra el aprendizaje de L2 con el contenido para desarrollar las distintas habilidades de los aprendices (Cots & Clemente, 2011). La conexión entre este enfoque y los datos analizados surge de la relación entre los contenidos disciplinarios mediados por el uso de la lengua, lo cual para Gajo (2011, p. 58) puede conducir a la “condensación de los saberes”.

En efecto, Gajo (2011) propone la hipótesis según la cual las competencias lingüísticas, en actividades concretas, pueden ayudar a dilucidar ‘la densidad’ de los contenidos curriculares, “re-mediando” así la ‘opacidad’ los saberes disciplinarios. Hacer el trabajo en un segundo idioma implica mayor concentración para entender la lengua y, en consecuencia, para profundizar en los contenidos. Consideramos que, en el caso que estudiamos, el trabajo colaborativo fuera del aula puede dar lugar a aprendizajes disciplinarios y lingüísticos.

Al igual que en la clase bilingüe, la conversación en L2 entre interlocutores moviliza repertorios específicos, entendidos como el conjunto de recursos lingüísticos que posee una persona, los cuales serán utilizados según la situación y las trayectorias de aprendizaje (Gumperz, 1982). Por esta razón, los repertorios consisten en diferentes habilidades: lingüísticas, sociales y culturales (Gumperz, 1982; Blommaert & Backus, 2011). Así, por ejemplo, un repertorio que se desarrolló en la escuela será muy diferente de los repertorios lingüísticos adquiridos en videojuegos en línea (Blommaert & Backus, 2011; Thorne, 2008). En este trabajo nos interesa mostrar cómo las participantes usan diferentes repertorio comunicándose por WA para hablar de una asignatura, por lo cual a continuación explicaremos cómo entendemos el concepto de MIM en actividades de cooperación.

Uso de MIM en trabajos colaborativos

Recientes investigaciones abordan el uso de tecnologías como mediadoras de enseñanza en contextos formales. La mayoría de estos trabajos se centra en la percepción de los estudiantes sobre el uso e implementación de TICs (Van Rooyen, 2015; Rambe & Bere, 2013). Por otro lado, la mensajería instantánea (WA) ha sido estudiada desde una visión colaborativa en el ámbito de la medicina. Para Moore y Jayewardene (2014) el uso de Smartphones en ambientes de trabajo clínico incrementa la productividad en las tareas propias colaborativas entre el equipo médico. Asimismo, Pimmer et al. (2014) estudian el uso que realizan un grupo

de enfermeras cuando utilizan sus teléfonos móviles como herramienta educativa en zonas marginadas y remotas de Sudáfrica.

En el ámbito de educación, Rambe y Bere (2013) consideran el MIM como una herramienta que ayuda a los estudiantes a compartir problemáticas vinculadas a las asignaturas. El hecho de que los usuarios de MIM puedan tener conversaciones simultáneas con personas que están en diferentes lugares del mundo abre nuevas posibilidades a los trabajos colaborativos (Rambe & Bere, 2013). Además, debido a la posibilidad de conversaciones simultáneas y recíprocas, el MIM tiene características parecidas a la conversación cara a cara. (Vásquez, Mengual & Roig-Vila, 2015). No obstante, suponemos que existen diferencias entre ambos tipos de comunicación:

- WA se pueden releer los mensajes anteriores, lo cual no ocurre en la oralidad;
- WA configura un lector en lugar de un oyente;
- Los recursos multimodales son de orden distinto: foto, video, audio, en WA; gestos, movimientos del cuerpo, en la oralidad (Vásquez, Mengual & Roig-Vila, 2015);
- WA permite la comunicación desde diferentes lugares del mundo y, a la vez, estar haciendo otras actividades. (Rambe & Bere, 2013)

Por todo ello, el análisis de la conversación no va a poder desarrollarse de la misma manera que en una situación cara a cara. Androutsopoulos (2013) propone soluciones metodológicas, que explicaremos en el siguiente apartado.

Metodología

En este apartado justificamos el análisis conversacional como propuesta útil para describir el aprendizaje colaborativo desde el posicionamiento de los roles de experto y aprendiz. Sugerimos que es el método adecuado porque podemos observar la interacción y notar cómo se construye el aprendizaje dentro de la conversación. Para Sacks (1992), la conversación no es un proceso desordenado, sino un proceso secuencial que tiene reglas preestablecidas. Consideramos entre estas reglas que la persona que toma el turno lo pasa al siguiente; sólo una persona habla a la vez; el hablante puede tomar la palabra por su cuenta si el locutor anterior no se la pasa; no existe un solapamiento constante. Además de ello, Sacks (1992) propone dos conceptos importantes en la estructura de la conversación. El primero concierne a los pares adyacentes o enunciados que están conectados uno con otro (pregunta-respuesta,

los saludos, etc). El segundo concepto relevante es la reparación, mediante la cual se solucionan los problemas en la conversación. Estos conceptos nos permiten considerar las diferencias de secuencialidad emergentes en el ambiente WA.

Aquí enfrentamos una dificultad que consiste en que las reglas de conversación oral no funcionan de la misma manera en el ámbito digital. En una conversación en línea los turnos no siempre se distribuyen entre los participantes, por lo cual pueden existir solapamientos continuos. De esta manera, Gibson (2009) lo nota analizando los foros, así por ejemplo, la persona toma el turno sólo cuando está disponible y se conecta al foro. A través de ello nos interesa ver cómo funcionan los turnos, pares adyacentes y las reparaciones, para poder observar la estructura de la conversación e identificar la construcción de los roles de los hablantes.

El contexto

La interacción entre las participantes de la charla se inició por asistir a una materia en común. En la sala de informática de una universidad en Barcelona quedaron una junto a la otra y se generó el intercambio de sus números de móvil al final de la clase. El objetivo inicial para intercambiar los números telefónicos fue el envío de una fotografía de la hoja de matrícula de las participantes, a quienes hemos llamado P1 y P2. A partir de ahí, ellas continúan conversando por WA y en la mayoría de las ocasiones coinciden en las clases. Otros encuentros fueron en los intermedios del descanso, al inicio de clase, y en dos ocasiones fuera del aula. De ahí en adelante, surgió la conversación que hemos convertido en material de estudio.

Recolección de Datos

El corpus de análisis está compuesto por la charla que comenzó el día 29/09/2015 hasta el día 18/11/2015. Para obtener un archivo en un formato de acceso rápido se envió el historial del chat al correo electrónico de la investigadora (P1). En relación con el análisis, se realizó una lectura crítica de todo el archivo al que llamamos “*Chat deWhatsAppHE.txt*”. Este chat en formato de word consta de 11 páginas, 5429 palabras, 24396 caracteres y doce fotografías.

Es necesario recalcar que se cumplió con la norma en lo referente a los permisos de uso de datos. De esta manera P1 y P2 aprobaron el uso del documento en referencia y estuvo interesada en participar de manera anónima en el estudio. Así también en el transcurso de escritura del artículo P2 contestó preguntas referentes a sus estudios e intereses.

Participante 1. Es una estudiante hispanohablante de 36 años que desea desarrollar sus habilidades de inglés para pasar la asignatura y por interés individual. Es su primera conversación en WA en inglés, aunque previamente ha utilizado medios alternos como Facebook, mensajería de chats, Skype y otros. Los contextos de aprendizaje en que se ha movido son variados. Posee un grado en licenciatura de Matemáticas, además de la experiencia como profesora de matemáticas, física y estadística en Colombia; ha hecho estudios previos de Máster en Escritura Creativa. Asimismo, en el transcurso de este estudio finaliza el Máster en Estudios del Discurso. P1 comienza esta conversación sin un objetivo específico, sin embargo, durante la asignatura *Plurilingüisme*, desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona, ve en el corpus recolectado como un material interesante que propone como estudio de caso con su compañera.

Participante 2. Es una estudiante de origen turco de 21 años de edad. Estudió traducción e interpretación en Turquía y en el momento de recolección de datos hacía el Máster en Lingüística Aplicada y Teórica. Su deseo es formarse como traductora del inglés, que considera el idioma más hablado en el mundo. Manifiesta interés por las asignaturas planteadas en su máster, pero tiene dificultades para entender las temáticas acerca del manejo de información de *Corpus*.

Análisis conversacional en WA

Según Androutsopoulos (2013), es necesario adaptar los métodos existentes al análisis de los datos digitales. Esta sección pretende demostrar cómo cambian las reglas de AC en la interacción por MIM con el objetivo de captar la estructura de la conversación e identificar la construcción de las categorías de experto/aprendiz. Observamos en el primer ejemplo una parte de la conversación iniciada por P2 que empezó a las 18:34 y terminó a las 00:30.

Fragmento 1. Selección de turnos de conversación.

40. 13/10/2015, 18:34 - P2: Hi dina how are you?
41. 13/10/2015, 21:53 - P1: Hi
42. 13/10/2015, 21:53 - P1: I was un class
43. 13/10/2015, 23:20 - P2: Thats okay. How are you?
44. 13/10/2015, 23:24 - P1: Do you have some class in Uab?
45. 13/10/2015, 23:26 - P1: I arrived home 15'ago is very far
46. 13/10/2015, 23:35 - P2: Noo where is that?
47. 13/10/2015, 23:40 - P1: Is out to Barcelona
48. 13/10/2015, 23:40 - P2: How? What are you studying?
49. 13/10/2015, 23:41 - P1: More than fourth minutes by train
50. 13/10/2015, 23:41 - P2: Omg
51. 13/10/2015, 23:41 - P1: 40'
52. 13/10/2015, 23:41 - P1: My Class finish at 9:30pm
53. 13/10/2015, 23:41 - P2: Its very late
54. 13/10/2015, 23:42 - P2: You study linguistics or not?
55. 13/10/2015, 23:42 - P2: Something different?
56. 13/10/2015, 23:43 - P1: Hahaha, but now I'm in home. Yes, but my master is in association with Uab
57. 13/10/2015, 23:43 - P2: What is uab?
58. 13/10/2015, 23:43 - P1: Is discourse studies
59. 13/10/2015, 23:44 - P2: Ohhh i thought you study linguistics
60. 13/10/2015, 23:44 - P1: University autonomy of Barcelona

En varios casos (47-48 – 23:40; 49-53 – 23:41; 57-58 – 23:43; 59-60 – 23:44) se advierte que P2 y P1 escriben simultáneamente. Notamos un solapamiento continuo que evidencia la superposición de líneas de enunciación. Según Sacks (1992), un solapamiento continuo no puede existir en la conversación: debería pasar un cambio de turno, como en 52-53 donde P1 dice: *My Class finish at 9:30pm* y P2 responde en el mismo minuto y los pares adyacentes se conservan. Sin embargo, en otros enunciados las parejas adyacentes se resuelven en varios turnos. Por ejemplo, la pregunta de la línea 48 no obtiene respuesta en los siguientes turnos hasta que P2 la retoma en las líneas 54-55, las cuales en parte se responden en 56: *Hahaha, but now I'm in home. Yes, but my master is in association with Uab*, y finalmente en la línea 58 obtienen respuesta: *Is discourse studies*, mientras que la respuesta a la pregunta de la línea 57 no aparece hasta el turno 60. Asimismo, estos casos de conversación digital muestran un desplazamiento del sistema de pares adyacentes propuesto por Sacks (1992).

En el caso de WA las participantes no tienen que esperar a la respuesta o pasar el turno. Por esta razón, es importante definir el tiempo como una circunstancia que rompe con el cambio de turno tradicional y la secuencia continua de la conversación cara a cara. Si

volvemos a los ejemplos previos, notamos que la respuesta y la pregunta no van en orden sucesivo. En el caso de la línea 57, cuando P2 pregunta qué estudia P1, obtiene respuesta en 60. Podemos ver que el turno de P2 no ha terminado y que los pares adyacentes tienen una ruptura en los turnos. Una participante no espera a la respuesta de la otra. Sin embargo, casi todas las preguntas obtienen sus respuestas. Esto nos permite inferir que la secuencialidad en la conversación de WA admite una franja temporal mayor, que no rompe con el contrato comunicativo y posibilita el entendimiento.

Siguiendo con el fragmento (1), notamos que en un minuto se pueden enviar hasta cinco mensajes, en los cuales las parejas adyacentes no van en el orden sucesivo, aunque cuando entre los mensajes hay una franja temporal grande, el orden se conserva. Podemos ver que en las líneas 40 (18:34) – 41 (21:53); 42 (21:53) – 43 (23:20) pasó mucho tiempo entre la pregunta y la respuesta, pero las parejas adyacentes se conservan como en la conversación cara-a-cara. En cambio, en las líneas donde las participantes escriben simultáneamente, las parejas adyacentes se resuelven con ruptura de turnos (57 (23:43) – 60 (23:44); 53 (23:41) – 56 (23:43); 48 (23:40) – 55 (23:42) – 56 (23:43) – 58 (23:43). Relacionamos la falta del tiempo entre preguntas y respuestas con la secuencia no directa. Consideramos que este tipo de conversación tiene que ver con la densidad de envíos, lo que refiere a la relación entre el tiempo y la cantidad de mensajes enviados. El fragmento (47 (23:40) – 60 (23:44)), que comprende 13 mensajes durante cuatro minutos, lo nombramos conversación de alta densidad (CAD), que significa que se emite una mayor cantidad de mensajes en un corto periodo temporal. Si continuamos con esta referencia, podemos establecer otras categorías: conversación de media densidad (CMD), como en las líneas (43 (23:20) – 47 (43:40)), y conversación de densidad baja (CBD), como sucede en las líneas 40 (18:34) – 41 (21:53), en las cuales hay una franja de tiempo de más de tres horas. Suponemos que para las aprendices la CAD podría ser un reto: en el fragmento (1) P1 tiene que formular la respuesta muy rápido y, a la vez, seguir el hilo de la conversación. Sin embargo, el hecho de poder releer los mensajes enviados posibilita la comprensión de lo escrito.

Por otro lado, retomando el concepto de reparación propuesto por Sacks (1992), deberíamos tener en cuenta que, en la conversación de WA, el mismo medio puede heteroreparar a los hablantes con los mecanismos de corrección automática, aunque esta reparación no siempre representa lo que se quiere comunicar. Un ejemplo se muestra en el fragmento 2.

Fragmento 2. *Hetero-reparación errónea por el corrector de ortografía de WhatsApp.*

- 25. 06/10/2015, 10:49 - P1: Are hoy there?
- 26. 06/10/2015, 10:49 - P1: Yoy
- 27. 06/10/2015, 10:49 - P1: Hehehe sorry
- 28. 06/10/2015, 10:50 - P1: My translate phone do that it do

En este extracto, P1 quería escribir “you” pero el traductor del móvil no está puesto en la función de inglés, sino en español. Por este motivo, P1 se equivoca en la línea 25 donde escribe en lugar de “you” – “hoy”. Asimismo, trata de autorepararse en la línea 26 pero escribe “yoy”. Notamos que P1 es consciente de este error, pero no admite tener la responsabilidad sobre ello, pasandola a su móvil.

Como en el caso del análisis de los foros realizado por Gibson (2009), advertimos que los turnos funcionan de manera distinta y los pares adyacentes se separan en el tiempo, cambiando el sentido de la secuencialidad. Además, el mismo medio propone sus correcciones del habla. Todo lo anterior parece ofrecer a las hablantes la posibilidad de aprender cómo usar el idioma inglés con reglas de conversación específicas producidas por WA. A lo largo de este aprendizaje las participantes co-construyen los roles de experta y aprendiz que analizaremos en el siguiente apartado.

Construcción de los roles

Encontramos diferentes momentos en los que se construyen los roles de las participantes. Primero, el contrato implícito de intercambio de aprendizaje (disciplina-lengua) se evidencia en la generación de confianza y emotividad. P1 tenía interés en practicar sus conocimientos de inglés, por esto ella se posiciona en el inicio de conversación como aprendiz de L2. Sin embargo, también aparece el rol de experta (P1) cuando P2 le pide ayuda en la materia. Lo que vemos en el siguiente fragmento.

Fragmento 3. Construcción de roles.

156. 18/10/2015, 21:24 - P1: Are you there? Hamide
157. 18/10/2015, 21:25 - P1: I'm continue doing the homework. But now I'm near to the point
158. 18/10/2015, 21:25 - P1: And now understand more
159. 18/10/2015, 21:25 - P2: Yes Dina sorry i couldnt text you. I was with other classmates and doing other assignments 😞😞
160. 18/10/2015, 21:26 - P2: I couldnt do the 2.;
161. 18/10/2015, 21:26 - P2: 2.4
162. 18/10/2015, 21:26 - P2: They just left
163. 18/10/2015, 21:26 - P2: Do you write in spanish?
164. 18/10/2015, 21:27 - P1: That we need to do is compare with the corpus and take some dates to demonstrate that we understand the steps of the author
165. 18/10/2015, 21:27 - P1: Yes
166. 18/10/2015, 21:27 - P1: I'm writing in Spanish
167. 18/10/2015, 21:27 - P1: I don't want to be more sad writing in English
168. 18/10/2015, 21:28 - P2: Could you please send me your answer only the 2.4 so i can understand how to do it??
169. 18/10/2015, 21:31 - P1: I'm writing now. I'm in 2.4. But when I had been finish I think introduce the word dramaticamente
170. 18/10/2015, 21:31 - P1: In each corpus
171. 18/10/2015, 21:32 - P1: And compare the numbers
172. 18/10/2015, 21:32 - P2: How should we do that?
173. 18/10/2015, 21:32 - P1: With the occurrences of dramatically in left and righth

En las líneas (156-158) P1 evidencia su progreso en el ejercicio, mientras que P2 en el siguiente turno expone sus dificultades en hacer la tarea y manejar el tiempo con otras asignaturas. Así P1 en la línea 164 entiende que P2 necesita ayuda y empieza a explicar la tarea. Por otro lado, en las líneas (166-167) P1 contesta a la pregunta de P2 (163), y muestra su inseguridad en el manejo de la lengua inglesa. De esta manera, P1 manifiesta su rol de aprendiz de inglés. En la línea siguiente (168) P2 pide las respuestas a la tarea sin referir que P1 habrá hecho la tarea en castellano. Vemos que para P2 la ayuda es urgente, ya que solicita el envío de la respuesta sin mencionar la lengua, aunque P2 no habla español. También, se enfatiza la urgencia con el uso de dos signos de interrogación. Asimismo, P2 manifestó su desconocimiento del área de estudio y la ambición de obtener la tutoría de P1, por lo cual se autodenominó como aprendiz desde las primeras líneas del fragmento, hasta que en las líneas finales se notó la urgencia de esta ayuda. Con esta petición de P2 se co-construye el rol de experta de P1, ya que P1 está dispuesta en responder a las preguntas como vemos en las últimas líneas (172-173).

En este fragmento hemos visto que el rol de P2 se construye a través de la petición de ayuda urgente a P1, mientras que P1 acepta el rol de experta de la asignatura, aunque no está segura en sus conocimientos de inglés. Asimismo, observamos un ejemplo de colaboración, que ayuda a P1 expresarse en inglés sobre la asignatura, y por otro lado, P2 obtiene consejos de P1 acerca de la materia. Partimos del hecho que en toda transacción hay una reciprocidad. En todo el corpus, se observan estas transacciones en función de los intereses de las participantes. Cuando ambas coinciden en el deseo de presentar una actividad común correctamente, se construye el trabajo colaborativo: encontrarse para estudiar juntas, expresar los inconvenientes que han tenido en sus tareas académicas y sus sentimientos acerca de la materia.

La asignatura en común permite la elaboración de un repertorio determinado para cada participante. Por un lado, la necesidad de utilizar terminología que especifique y caracterice el área disciplinaria que están abordando en conjunto, permite a P1 a ocupar una posición de búsqueda de vocabulario específico y técnico experto. Por otro lado, P2 comienza presentándose como aprendiz y busca la ayuda de P1 para poder superar los objetivos planteados dentro de la asignatura. Veamos el siguiente fragmento, en el cual P1 inicia la charla y retoma una pregunta que le ha hecho previamente P2 acerca de cómo encontrar VGC¹ en un texto que están leyendo.

Fragmento 4. Trabajo colaborativo.

306. 27/10/2015, 21:16 - P2: Okayy thank you. How was your day
307. 27/10/2015, 21:18 - P1: I fine a explain that could you explain some about the Chi square
308. 27/10/2015, 21:18 - P1: Was fine. Now I'm coming home
309. 27/10/2015, 21:18 - P1: Thus is the important
310. 27/10/2015, 21:18 - P2: I dont understand what you said
311. 27/10/2015, 21:18 - P2: You mean you found something about chi square
312. 27/10/2015, 21:19 - P1: It's some that we need to do for the assignment
313. 27/10/2015, 21:20 - P2: Did you find what are the gradual completion verbs?
314. 27/10/2015, 21:20 - P1: Yes
315. 27/10/2015, 21:20 - P2: Reallly
316. 27/10/2015, 21:20 - P2: Did you do the second question?
317. 27/10/2015, 21:21 - P1: This.verbs are explain in the text
318. 27/10/2015, 21:21 - P2: So what do we need to do?
319. 27/10/2015, 21:22 - P1: Wait.and when I coming home try to explain that I understand to do
320. 27/10/2015, 21:22 - P2: Okay i will be waiting
321. 27/10/2015, 21:42 - P2: We can speak on the phone if you can
322. 27/10/2015, 21:49 - P1: Hi Hamide. The gradual completion verbs are verbs that take place over a long period of time. For example increase, decrease, improve etc. As opposed to punctual action.
323. 27/10/2015, 21:50 - P2: What are they could you please write them all to me?
324. 27/10/2015, 21:51 - P2: And how should we put them into table?
325. 27/10/2015, 21:51 - P2: Their total frequency numbers?
326. 27/10/2015, 21:54 - P1: They are in the table in the Oncins-Martinez paper. I think you add the total frequency numbers for each corpus

Observamos, que en las líneas (307-311) P2 no entiende qué quiere explicarle P1. Por esta razón, en la línea 310, P2 trata de reparar la afirmación de P1 (307) y la interpreta corrigiendo a la vez el idioma: “*You mean you found something about chi square*”, reparando la conversación. Con esta reparación, suponemos que hay un rol implícito de experticia en la lengua por parte de P2.

Además, percibimos que para P2 la información ofrecida por P1 es importante, debido a sus repetidas preguntas (315, 318, 320) y su intención de hablar (321). Con estas preguntas se construye el rol de aprendiz de la materia de P2. P1 por su parte define que es “gradual completion” (322) y para ello utiliza terminología de la asignatura, así podemos ver nuevamente que P1 se toma el rol de experta de la materia. En esta frase (322) P1 conjuga los verbos correctamente, empleando el repertorio específico, mientras que P2 hace muchas preguntas acerca del tema, sugiriendo que P1 tiene información que le puede servir para aclarar sus dudas.

Asimismo, observamos el trabajo colaborativo, en el cual P1 asiste a P2 para cruzar la línea de ZPD ofreciéndole su ayuda. Por otro lado, tenemos en cuenta que el objetivo de P1 es aprender inglés para usarlo en la asignatura. Ello permite suponer que el rol de experta, que está tomando P1 en el trabajo colaborativo, le ayuda a usar un repertorio específico de inglés. Corroboramos lo planteado anteriormente en el siguiente ejemplo.

Fragmento 5. *Uso de repertorios especializados.*

401. 09/11/2015, 20:58 - P2: I almost finished abstract introduction and frequencies part
 402. 09/11/2015, 20:58 - P2: But now i want to do chi square test
 403. 09/11/2015, 20:58 - P2: Im not sure if it is okay thats why i ask you
 404. 09/11/2015, 21:00 - P1: Its fine if you do this. A good idea maybe to look at the use
 the for example o for instance in academic and "normal" language
 405. 09/11/2015, 21:01 - P2: Yes its also good but do you think i should do chi square
 too? It is obvious in the table anyway. But i dont know
 406. 09/11/2015, 21:01 - P2: I will do that because i couldnt find any other topic
 407. 09/11/2015, 21:03 - P1: I think you should do the chi-square. Even though the
 differences are big
 408. 09/11/2015, 21:04 - P2: Okay thank you very muchh
 409. 09/11/2015, 21:05 - P2: I hope she likes it
 410. 09/11/2015, 21:09 - P1: Ok Linda. But it's a good idea if you send to her asking the
 same to get feedback

Este fragmento está ubicado al final de la conversación cuando ya pasó un mes y medio de la interacción. P2 no está segura en su trabajo final y le pregunta a P1 qué partes del trabajo debe realizar (401-403). P1 responde a esta pregunta después de dos minutos, confirmando que las acciones de P2 son correctas. Advertimos que P1 actúa como experta, aunque en la línea 410 vemos que P1 anima a P2 a escribir al profesor, depositando la responsabilidad de la enseñanza, a quien está acreditada para esta función. Consideramos importante que en esta conversación los pares adyacentes no están separados y se respetan los turnos (como en 403-404; 406-407; 409-410). Si analizamos la densidad de envíos en este momento podemos ver que entre la pregunta y la respuesta pasan más o menos dos minutos (403-404), lo cual nos conduce a nombrar este tipo de conversación como de media densidad (CMD).

Además, se evidencia la construcción del repertorio especializado que están reproduciendo P1 y P2 quienes usan terminología concerniente a la asignatura como: *chi square test*, *the differences*, *frequencies*, *tables of frequencies*. Asimismo, observamos el uso de conectores que no hemos visto antes en el repertorio de P1: *even though* (407) e *if* (410). Si

comparamos el inicio y el final de la conversación, comprobamos que el repertorio de la disciplina está desarrollándose.

Discusión

Según los datos examinados, la expresión fluida de los conocimientos de la asignatura apoyan en paralelo un mejor uso del lenguaje por parte de P1. Este lenguaje ha tenido que ser “reelaborado” y “repensado” por la experta (P1) para poder ser transmitido a la aprendiz. Ello implica que ‘la densidad’ de los saberes disciplinarios son ‘re-mediados’ en la interacción y resuelven los problemas de opacidad. Por otro lado, hemos visto que WA funciona como un medio para el aprendizaje colaborativo, y, a lo largo de la conversación, notamos cómo se co-construyen los roles de experta/aprendiz. Al principio del corpus P1 se posiciona como inexperta en el uso de la lengua, mientras que P2 se categoriza como aprendiz de la asignatura. Al final de la conversación P1 toma el rol de la experta en la asignatura y ayuda a P2 a tomar decisiones acerca del proyecto final. Asimismo, entendemos que P2 está en el proceso de pasar la línea de ZPD con la ayuda de P1.

Por otra parte, WA como medio facilita el traspaso de la información sobre la asignatura y el acompañamiento o colaboración para acercar la ZPD. Suponemos las características específicas de WA permiten la relectura de mensajes significativos y la posibilidad de reflexionar acerca de ellos, lo que puede facilitar una mejor comprensión de la información. Además, vemos aspectos propios del uso de WA como la hetero-reparación técnica, posibilidad de la charla simultánea, pares adyacentes separados y diferentes densidades de la conversación, aunque siempre hay secuencialidad.

Conclusiones

Hemos percibido, que en el uso de WA los roles se establecen de manera similar a la conversación cara a cara, pero con varias modalidades distintas. Así, observamos que el tiempo actúa como una variable que modifica los turnos, los pares adyacentes, la secuencialidad y la densidad de la conversación. Por otro lado, notamos que en algunos fragmentos (extractos 4, 5), en los que las participantes hablan acerca de la asignatura, se recrean los turnos y pares adyacentes parecidos a la conversación ordinaria cara a cara. Con respecto al tiempo, hemos denominado este tipo de interacción como la Conversación de Media Densidad (ACD). Consideramos que esta conexión entre el ACD y posibles conversaciones utilizadas en educación formal podría ser abordada en estudios posteriores.

Asimismo, proponemos que WA puede ser utilizado en el aula CLIL como una herramienta de trabajo colaborativo para aprender lengua y contenidos curriculares. En el caso estudiado, se observa que P2 es orientada por P1 para comprender conceptos de la asignatura; mientras que P1 puede expresar sus ideas en el idioma que está aprendiendo. Además, P1 puede reforzar los conceptos de la disciplina, los cuales necesita tener claros para transmitirlos en L2. De igual manera, con la construcción de los roles entre experta y aprendiz se crea un paso de “remediación” entre la densidad de los saberes disciplinarios y la opacidad de las formas lingüísticas. Por otro lado, la herramienta WA puede ser útil, como se muestra en el caso estudiado, para aprendices de diferentes países. También, vemos la posibilidad de incluir recursos multimodales como una ventaja para el trabajo colaborativo.

Finalmente, destacamos que el análisis conversacional se revela como un enfoque adecuado para los estudios sobre MIM, puesto que amplían el campo de lo que hasta hoy se ha considerado conversación ordinaria. Deseamos que este estudio de caso genere futuras investigaciones en esta área.

Bibliografía

- Androutsopoulos, J. (2013). Online Data Collection. In Mallison & Childs (Eds). *Data Collection in sociolinguistics: Methods and applications* (pp. 236–250). London: Routledge.
- Barton, D., & Tusting, K. (2005). *Beyond communities of practice: Language power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In *Beyond the language classroom* (pp. 7-16). London: Palgrave Macmillan UK.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). *Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity*. Working papers in urban language & literacies. Retrieved from https://www.academia.edu/6365319/WP67_Blommaert_and_Backus_2011_Repertoires_revisited_Knowing_language_in_superdiversity
- Cassany, D. (2011). *En línia: llegir i escriure a la xarxa*. Vol.183. Barcelona: Graó.
- Cots, J. M., & Clemente, M. (2011). Tandem teaching in CLIL for tertiary education. *Aprendre en una altra llengua/Learning through another language/Aprender en otra lengua* (pp. 165-184). Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dooly, M. (2010). Teacher 2.0. In S. Guth & F. Helm (eds.) *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies, and Intercultural Learning in the 21st Century* (pp. 277–304). Bern: Peter Lang.
- Gajo, L. (2011). Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina. A C. Escobar y L. Nussbaum *Aprendre en una altra llengua*. (pp. 53-70). Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Gibson, W. (2009). Negotiating textual talk: Conversation analysis, pedagogy and the organisation of online asynchronous discourse. *British Educational Research Journal*, 35(5), 705-721. <https://doi.org/10.1080/01411920802688754>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2006). *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Moore, S. & Jayewardene, D. (2014). The use of smartphones in clinical practice. *Nurse Management*, 21(4), 18-22. <https://doi.org/10.1111/nm.12225>
- Nussbaum, L. (2014). Una didáctica del plurilingüismo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7 (3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.590>
- Pimmer, C., Brysiewicz, P., Linxen, S., Walters, F., Chipps, J., & Gröbriel, U. (2014). Informal mobile learning in nurse education and practice in remote areas—A case study from rural South Africa. *Nurse education today*, 34(11), 1398-1404. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.03.01>
- Rambe, P., & Bere, A. (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 544–561. <https://doi.org/10.1111/bjet.12057>
- Sacks, H. (1992). *Lectures in conversation: Vol 1 & 2*. London: Blackwell.
- Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Thorne, S. L. (2008). Mediating technologies and second language learning. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (eds.) *Handbook of research on new literacies* (pp. 417-449). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Van Rooyen, A. (2015). Distance education accounting students' perceptions of social media integration. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 444-450. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.495>
- Vázquez, E., Mengual, A, S., & 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832015000100005>
- [Vygotsky] Выготский Л.С. (2005) Психология развития человека. Издательство Смысл, 440-920
- Weil, M. (2011). English as a lingua franca in education - Internationalisation speaks English. Weiterbildung international. Retrieved 25 March 2016 from http://www.academia.edu/459366/English_as_a_lingua_franca_in_education_-_Internationalisation_speaks_English

¹ Verbos de compleción gradual, repertorio específico disciplinario.

Información de las autoras:

Dina Shirley Gómez es doctoranda en Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra.

email: dinashirley.gomez01@estudiant.upf.edu

Liudmila Shafirova es doctoranda en Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra.

email: liudmila.shafirova01@estudiant.upf.edu

Para citar este artículo:

Gómez, D.S., & Shafirova, L. (2016). Conversación en WhatsApp: aprendizaje y colaboración en lengua franca. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 23-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.669>

