

# SMS en la enseñanza de la lengua: microcontenidos lingüístico en contexto.

Cantamutto, Lucía y Arias, María Agustina.

Cita:

Cantamutto, Lucía y Arias, María Agustina (2016). *SMS en la enseñanza de la lengua: microcontenidos lingüístico en contexto*. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 34 (64), 151-178.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/lucia.cantamutto/34>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ptCk/f3Q>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# SMS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: MICROCONTENIDOS LINGÜÍSTICOS EN CONTEXTO

## SMS IN LANGUAGE TEACHING: CONTEXTUALIZED LINGUISTIC MICROCONTENTS

Lucía Cantamutto

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR,  
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS

María Agustina Arias

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR,  
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

---

### RESUMEN

*La escritura digital ocurre en el entramado de relaciones entre niveles de competencia comunicativa, de literacidad digital, o competencias tecnológicas de los interactuantes, y de las características de la(s) plataforma(s). La perspectiva de la lengua en uso propone abordar los contenidos escolares contextualizados: los sms responden a esta premisa y se configuran como microcontenidos. Revisar actitudes, recursos lingüísticos y usos asociados a la escritura digital es propicio para enseñar a los estudiantes estrategias y habilidades comunicativas, además de favorecer una reflexión crítica sobre sus prácticas y, particularmente, sobre cuestiones de labor de imagen. A partir de la implementación de test de hábitos sociales, indagamos acerca del uso y la percepción de los hablantes en relación con la escritura digital a través de teléfonos móviles. Se comprobó que los alumnos identifican determinados rasgos lingüísticos como marcadores sociolingüísticos y que el uso de escritura normativa promueve una autoimagen y aloimagen positivas.*

---

**PALABRAS CLAVE:** comunicación sms; enseñanza de la lengua; microcontenidos; labor de imagen; test de hábitos sociales

ABSTRACT

*Electronic writing lies within the fabric of relationships between the levels of communicative competence, digital literacy, or technological skills of the participants, and the features of the particular platform used. The theoretical perspective of language in use seeks to address the contextualized school contents, and SMS fulfill this function and work as microcontents. The evaluation of attitudes, linguistic resources and uses associated to electronic writing promotes a critical insight by students about their communicative strategies and skills, especially as regards facework elaboration. By conducting social habits tests, we explored the speakers' use of and perceptions about digital writing in mobile phones. It was evident that students identify certain linguistic features as sociolinguistic markers, and that the use of normative writing promotes both positive self-perception and positive facework.*

---

**KEYWORDS:** SMS communication; language teaching; microcontents; facework; social habits test

Fecha de recepción del artículo: 11 de septiembre de 2015

Fecha de recepción de la versión revisada: 1 de marzo de 2016

Fecha de aceptación: 12 de abril de 2016

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a:

Lucía Cantamutto

luciacantamutto@gmail.com

## 1. INTRODUCCIÓN

Dos posturas contrarias sobre las prácticas lingüísticas y el teléfono móvil emergen como exponentes de intereses distintos: por un lado, desde la investigación científica, se busca conciliar las prácticas tradicionales de enseñanza con las posibilidades técnicas de las interfaces artefactuales (Gobato, 2014) y, en particular, del dispositivo móvil (Mellow, 2005; Brett, 2011; Jara, Claro & Martinic, 2012); por otro, desde la formación y práctica docente, el teléfono se ubica en las postrimerías de los recursos didácticos (Scolari, 2007). La primera postura se desdibuja entre la difícil transferencia del campo académico a la docencia y la incertidumbre sobre la factibilidad de integrar lo propuesto en contextos reales de enseñanza (Mac Callum, Jeffrey & Kinshuk, 2014). La segunda se justifica, con frecuencia, en la inercia que obliga a los docentes a avanzar sobre caminos conocidos (Burns, 2015). Esta visión dicotómica omite, sin embargo, las experiencias que conjugan el trabajo docente con la investigación en una postura entreverada (Burbules & Callister, 2001).

Dado que la escritura a través de un dispositivo móvil enmarca al hablante en una práctica sociocultural determinada, nuestra hipótesis es que las producciones electrónicas de jóvenes y adultos revelan su grado de conocimiento de competencias comunicativas (Hymes, 1972), literacidad digital (Cassany, 2012) y competencias tecnológicas (Palazzo, 2010) y que estas estrategias y habilidades atraviesan la gestión interrelacional (Spencer-Oatey, 2000, 2002). Observar los distintos recursos comunicativos (Barros García, 2011: 230–233) de los que dispone el hablante para llevar adelante su interacción, con cierto grado de beneplácito, es una oportunidad para generar reflexiones metalingüísticas sobre las buenas prácticas evidenciadas y mejorar aquellas cuestiones donde se percibe dificultad.

Esta investigación se desarrolló dentro de una secuencia didáctica dedicada a la comunicación digital, en el espacio curricular Comunicación, cultura y sociedad (5° año de escuela secundaria), en el cual los estudiantes abordaron las nuevas formas de leer y escribir en las redes sociales. Como resultado, diversas reflexiones metalingüísticas emergieron y derivaron en la identificación, por parte del estudiantado, de recursos lingüísticos frecuentes en la escritura digital y, en particular, en los mensajes de texto (SMS, siglas de *short message service*) y WhatsApp —algunos representativos del sociolecto juvenil (determinadas grafías fonéticas, esqueletos consonánticos y logogramas). Esta actividad suscitó en

los estudiantes ciertas valoraciones sociales sobre la lengua, mismas que fueron recogidas, posteriormente, a través de un test de hábitos sociales.

El objetivo del artículo es estudiar las premisas socioculturales y las reflexiones metalingüísticas que atraviesan la producción e interpretación de SMS, a fin de tomar estos datos como base para el desarrollo de propuestas concretas de enseñanza de la lengua. La identificación de los valores que se atribuyen a las distintas estrategias de cortesía y a las premisas socioculturales que prefiguran y condicionan dichas elecciones lingüísticas arroja luz sobre las expectativas de los hablantes de una determinada comunidad y su percepción respecto a qué se considera cortés en contextos concretos de interacción (Boretti, 2009; Bravo, 2009). La investigación demostró que hay rasgos particulares de la escritura de SMS que son marcas afiliativas y, por el contrario, que determinados usos son marcas de autonomía. A través del instrumento de análisis, se identificaron los efectos de cortesía de determinados usos lingüísticos y su refracción en la labor de imagen (Bravo & Briz, 2004; Boretti, 2009; Hernández-Flores, 2013).

Las siguientes páginas presentan resultados exploratorios sobre actitudes, conciencia sociolingüística y valores lingüísticos manifestados por adolescentes hacia su práctica de escritura vía SMS en el marco de la interacción cotidiana ante diferentes destinatarios. En primer lugar, en §2 se presenta la base teórica de la investigación y se atiende en §2.1 la imagen social y estrategias de (des)cortesía y en §2.2 la labor de imagen de los jóvenes en el ciberdiscurso. Posteriormente, en §3 se describe el instrumento analítico y la metodología empleada. En §4 se define el SMS como microcontenido y en §5 se detallan y discuten los datos recabados. Por último, en §6 se proponen aplicaciones a la enseñanza de la lengua a partir de los resultados obtenidos.

## 2. PERSPECTIVA TEÓRICA

Desde hace varias décadas, las teorías en torno a la lengua han tenido un desplazamiento epistemológico: del estudio formal de los componentes de la oración hacia el análisis en profundidad de las producciones lingüísticas en su contexto (Gutiérrez Ordóñez, 2001). Las aportaciones de disciplinas como la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982), la etnografía de la comunicación (Gumperz & Hymes, 1972), el análisis del discurso (Van Dijk, 2000, 2012) y, especialmente, de la pragmática sociocultural (Bravo & Briz, 2004; Bravo, 2009) se

vuelven centrales para comprender el uso de la lengua en contextos concretos, con metas específicas e interlocutores particulares.

En esta trama de perspectivas teóricas, son herramientas operativas las nociones de *contexto* y *contexto sociocultural* (Boretti, 2009), el concepto de *imagen social* de Goffman (1981), las categorías de *autonomía* y *afiliación* (Bravo, 2005, 2009) vinculadas a la imagen social y la *cortesía normativa y estratégica* (Calsamiglia & Tusón, 2002).

Otro concepto fundamental es el de *competencia comunicativa* (Hymes, 1972), que refiere a la capacidad de cada hablante para reconocer, apropiarse y utilizar adecuadamente convenciones históricas y socioculturales que determinan el uso del lenguaje en un contexto determinado. En la competencia comunicativa se pone en juego una serie de competencias interrelacionadas que van adecuándose y optimizándose ante cada nuevo evento, y constituyen aprendizajes emergentes de la participación de los hablantes en situaciones comunicativas nuevas.

### 2.1. Estrategias de (des)cortesía e imagen social

El estudio de la (des)cortesía se integra con los aportes de la microsociología del lenguaje (Goffman, 1981) para comprender cómo las personas negocian su identidad. La propuesta de Goffman es transversal: los individuos, a través de sus interacciones, definen e instituyen su imagen social. Desde la perspectiva del sociólogo, esta es una construcción social que se da a través de la *imagen (face)* que cada sujeto (como un actor, dentro de su metáfora de la actividad comunicativa como un escenario) presenta y negocia en el marco de la interacción a través de indicios lingüísticos y no-verbales. A este acto se le conoce como labor de imagen, que puede darse en dos direcciones: una hacia el espacio público y otra hacia el privado. El lenguaje como sistema socialmente construido atraviesa la interacción. Los interlocutores deducen, en cada situación o evento comunicativo, cuáles son los conocimientos que comparten, esto permite la producción e interpretación de la interacción.

La teoría de Brown y Levinson (1987) sobre la cortesía se establece como “referencia obligada” (Infante Bonfligio & Flores Treviño, 2014: 10) o “punto de referencia paradigmático” (Boretti, 2009: 231), a pesar de que su pretensión universalista ha sido cuestionada por un gran caudal de investigaciones que han analizado las manifestaciones de cortesía en contextos reales en diferentes cultu-

ras, muchas de ellas agrupadas en el programa de Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español (Edice). En el modelo de Brown y Levinson (1987), los deseos del individuo por mantener su imagen social motivan la cortesía. El alejamiento de esta visión etnocentrista derivó en una perspectiva sociocultural y contextualizada, en cuya matriz la cortesía es entendida como “una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes” y cuyo efecto “en la interacción es interpersonalmente positivo” (Bravo, 2005: 33–34).

Las propuestas socioculturales atienden las diferencias y tensiones entre las comunidades y grupos de habla y, en particular, los modos en que se alcanzan los objetivos comunicacionales y sus motivaciones (Bravo, 2008: 564). Partiendo del presupuesto de Sperber y Wilson (1987) de que todos los actos comunicativos son relevantes y que, al momento de la interpretación, son cotejados los contenidos explícitos con los supuestos del interlocutor, Escandell Vidal afirma que la cortesía, como conocimiento adquirido, “es un efecto que depende decisivamente de los supuestos previos que un individuo haya adquirido sobre cuál es el comportamiento socialmente adecuado; es, por tanto, un tipo particular de efecto contextual” (1998: 15).

A partir de la revisión crítica de los conceptos centrales de las teorías de la cortesía, los actos de habla y la labor de imagen, Spencer-Oatey señala que un estudio desde esta perspectiva debe considerar, en la dinámica del lenguaje, las orientaciones y motivaciones de los hablantes junto a sus orientaciones interaccionales, cuestiones correspondientes a variables contextuales, las convenciones pragmáticas existentes, así como las estrategias dadas por la variedad estudiada y la variación a partir de preferencias culturales diferentes sobre la gestión interrelacional (2002: 543).

En el marco de las relaciones interpersonales, la negociación de identidades y roles se relaciona directamente con las estrategias de cortesía que los hablantes utilizan para conseguir sus metas y para mantener las relaciones establecidas (Calsamiglia & Tusón, 2002: 157). Para canalizar y compensar la potencial agresividad de los actos amenazadores de imagen en situaciones donde el interlocutor vea su espacio autónomo intercedido y para compensar la posible agresión a la imagen negativa del interlocutor (cortesía negativa en la terminología de Brown y Levinson), como sucede en los actos de pedido y órdenes, los hablantes utilizan una serie de estrategias comunicativas (que suelen identificarse

bajo dos categorías pragmalingüísticas principales: atenuación e intensificación) con el fin de favorecer la consecución de sus metas comunicativas. Es decir, a través de diferentes recursos con fines corteses se opera tanto para minimizar como, por el contrario, maximizar lo dicho o el punto de vista desde el cual fue enunciado (*cf.* Barros García, 2011: 225).

En particular, en la interacción digital, aquellas actividades orientadas a valorizar las imágenes de autonomía/afiliación (Bravo, 1999) de los interactuantes no disponen de otros recursos comunicativos (paralingüísticos, proxémicos y kinésicos) más allá de los procedimientos discursivos que emplean recursos lingüísticos (morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos), junto a aquellos que ofrece la multimodalidad específica de cada plataforma. En otras palabras, los recursos lingüísticos en la generación de efectos corteses, dentro de la interacción digital, toman mayor protagonismo que en la interacción cara-a-cara.

Explicar desde un punto de vista social las elecciones lingüísticas, los comportamientos comunicativos, los valores, supuestos y conflictos que atraviesan las producciones de los participantes de una interacción (Calsamiglia & Tusón, 2002: 21) y la capacidad de formular enunciados adecuados a los parámetros socioculturales que rigen en determinada comunidad de habla, requiere de, al menos, dos caminos convergentes: a) la reflexión metalingüística sobre las producciones y b) el reconocimiento de los parámetros socioculturales, ya que para alcanzar sus metas comunicativas los hablantes identifican y utilizan determinadas pautas que varían entre comunidades.

## 2.2. *Interacción digital y labor de imagen en la adolescencia*

La literatura afín define al discurso mediado por tecnologías como *ciberdiscurso* y *ciberlenguaje* (Palazzo, 2009, 2010, 2011; Betancourt Arango, 2010; Giammatteo & Albano, 2012) o *ciberhabla* (Covarrubias, 2008; Cuadrado Gordillo, Martín-Mora Parra & Fernández Antelo, 2015). Vertientes de análisis más actuales enfatizan en el modo en que la multimodalidad creciente obliga a pensar desde una perspectiva holística (Jewitt, 2014) la confluencia de diferentes códigos semióticos y una nueva textualidad (Scolari, 2009), e identifican el término *discurso digital* como forma apropiada para definir el conjunto de prácticas comunicativas que se desarrollan a través de diferentes plataformas y dispositivos (Cantamutto & Vela Delfa, 2016).

La variante de los jóvenes o el *ciberdiscurso juvenil* es “la palabra como ‘habla escrita’ compuesta por otros signos no verbales, en el contexto de uso del Ciberespacio, atendiendo a la particular construcción discursiva de los jóvenes” (Palazzo, 2009). Sus aspectos más relevantes son: competencia/ adecuación, el concepto de comunidad y aspectos de la escritura. Este discurso implica además un proceso de adaptación lingüística y comunicativa, definida por Palazzo (2009) como: “el lenguaje adaptado a los usos y funciones del ciberespacio, con su terminología y formas gramaticales particulares orientadas a representar más cabalmente una situación vivida”. La apropiación de la tecnología y el uso dinámico de la lengua se conjugan de manera tal que en el ciberdiscurso juvenil se registra una gran riqueza para el análisis de los fenómenos lingüísticos generados en los nuevos dispositivos de comunicación. No obstante, en la relación que se establece entre las formas específicas usadas por los jóvenes y la imitación o apropiación de estas mismas estrategias por adultos es posible identificar aspectos inherentes al ciberdiscurso que son reconocidos por los mismos hablantes como característicos del medio. En particular, la definición del estilo comunicativo de los SMS como una conjugación de expresividad, claridad y brevedad (Cantamutto, 2012, 2016).

El discurso digital ha sido largamente interpelado desde las prácticas de jóvenes y adolescentes. Describir la comunicación digital a partir del uso particular que hace este grupo etario se justifica, principalmente, porque las interfaces artefactuales han sido mayormente apropiadas por este grupo (Castro Rojas, 2007; Palazzo, 2011). Sin embargo, extrapolar estas conclusiones hacia descripciones más generales es desconocer particularidades propias de estos hablantes. Este grupo se caracteriza por un uso dinámico, creativo e identitario de la lengua (Sobrero, 1993; Zimmermann, 1996, 2003), que se refleja en los rasgos más sobresalientes de las etapas iniciales del discurso digital<sup>1</sup> —abreviaciones y repeticiones—, cuyo uso generó un amplio espectro de valoraciones. Durante la adolescencia y juventud se pondera la elección de rasgos preferenciales en relación a su grupo etario, debido a que, en esta edad, la variedad estándar tiene una

<sup>1</sup> Según la clasificación propuesta por Herring (2010), hay tres etapas de los estudios sobre comunicación mediada por computadora. La primera, en la segunda década de los años ochenta, y la segunda, primera mitad de la década de los noventa, estuvieron atravesadas por investigaciones que centraban su atención en la oralidad/escritura y en identificar la variedad lingüística de la interacción escrita mediada.

menor influencia (Cheshire, 1987: 762).<sup>2</sup> La variedad de los jóvenes está “mucho menos caracterizada por intervenciones normativas de agencias oficiales” (Zimmermann, 1996: 479). Este momento de la vida está signado por el predominio de la función lúdica, por un lado, y expresiva, por otro, que favorecen el aumento de la variabilidad lingüística (Sobrero, 1993: 97), y que provocan, en esta etapa, “cambios a una velocidad acelerada” (Zimmermann, 1996: 479).

### 3. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Un método frecuente para comprender los contextos socioculturales, a fin de explicar las diferentes estrategias de cortesía válidas para una comunidad, es la realización de *test* o *cuestionarios de hábitos sociales* (THS) (Boretti, 2003). Los test de hábitos sociales proveen datos sobre cómo los hablantes de una determinada comunidad perciben los diferentes recursos y estrategias de cortesía (Hernández-Flores, 2002; Boretti, 2003; Murillo Medrano, 2005; Bravo, 2009). Estos test suelen constar de dos tipos de preguntas (Hernández-Flores, 2003: 187): por un lado, se pide a los informantes, mediante consignas con situaciones ficticias, que escriban cómo llevarían adelante determinada situación comunicativa ante determinado interlocutor y, por otro, se solicita información sobre qué es el comportamiento cortés. Esta herramienta no revela datos sobre el uso real sino que brinda información sobre actitudes y valores subyacentes en los usos de una determinada comunidad, al recogerse la percepción de los hablantes en torno a su conciencia sociolingüística y las valoraciones que hacen sobre la lengua en uso.

El THS empleado en esta investigación<sup>3</sup> se adaptó al grupo etario, a la situación de implementación, “al español usado en la región [...] y al objeto de estudio específico” (Bravo & Hernández-Flores, 2009: 20). A diferencia de los test más extensos implementados en otras etapas de estudio (Cantamutto, 2015a), se plantearon solo cuatro situaciones y se incluyeron preguntas relativas a la adecuación al destinatario. Se aplicó, en 2014, a una muestra poblacional que atiende las variables sociolingüísticas de sexo, edad y nivel socioeducativo, en dos

<sup>2</sup> Por ejemplo, en el análisis de los datos de nuestro corpus, se observa que, ante la creación e implementación por algún grupo de una forma lexical determinada (nueva o resemantizada), esta comienza a repetirse rápidamente en las intervenciones dentro de sus redes sociales (tal como observamos en Cantamutto, 2012).

<sup>3</sup> Véase Anexo.

escuelas —una de gestión pública y otra de gestión privada— de Bahía Blanca, localidad de la región dialectal del español bonaerense. Ambas instituciones, cuyo estrato sociocultural es medio-alto, se ubican en el centro de la ciudad.

La edad de los encuestados osciló entre los 15 y 16 años. El número total de participantes fue de 49 (29 hombres y 20 mujeres). En la escuela de gestión pública, los cuestionarios se aplicaron a 21 alumnos, mientras que en la escuela de gestión privada, a 28 alumnos. Los cuestionarios se completaron en horario de clase, con la presencia del profesor, quien dio instrucciones a los jóvenes sobre cómo resolverlos. Los cuestionarios fueron individuales y no hubo socialización de las respuestas durante la implementación. En total, los estudiantes respondieron a cuatro situaciones ficticias sobre actos de pedido a diferentes destinatarios, tres preguntas sobre la (des)cortesía y dos sobre la adecuación de los mensajes a los destinatarios (véase Anexo).

En el proceso de estudio de los datos, la estrategia metodológica combina categorías de análisis cualitativas y consideraciones cuantitativas. En el análisis y el procesamiento de los datos se toman en cuenta distintas variables sociodemográficas (edad, origen de los hablantes, nivel socioeducacional, sexo, competencia tecnológica) y contextuales —consideradas como categorías dinámicas al servicio de la construcción y la negociación de la identidad de los hablantes. Además, se tiene en cuenta el tipo de vínculo existente entre los interactuantes, considerando la dinámica de las relaciones de poder y solidaridad (Brown & Gilman, 1960) y el dominio al que este vínculo se adscribe. Atendiendo a los fenómenos que han presentado particular interés en los estudios previos y que resultan significativos en la dinámica interaccional del español bonaerense, en principio se consideran fenómenos de diferentes niveles de análisis de la lengua —morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático-discursivo—, tales como: fórmulas de saludo, agradecimientos, fórmulas de tratamiento, estrategias de atenuación y ponderación.

#### 4. EL USO CONTEXTUALIZADO DE LA LENGUA: LOS SMS COMO MICROCONTENIDOS

En el ámbito escolar la lengua contextualizada requiere especial atención. Amparo Tusón Valls propone pensar el aula como un escenario donde se ensayan diferentes “papeles” y en el que “los recursos lingüísticos adecuados a cada situación combinados con los recursos no verbales (gestos, posturas, ademanes)”

permiten “hacer creíble lo que está pasando” (2002: 38). Su propuesta concluye con una lista extensa de preguntas pertinentes para una reflexión respecto al diseño de las actividades, de las cuales recuperamos la siguiente: “¿en qué manera los usos lingüísticos influyen en la valoración/evaluación de las personas?” (Tusón Valls, 2002: 40).

Derivada de esta, surgen unas nuevas preguntas: ¿qué herramientas se pueden utilizar para trabajar los usos lingüísticos en el aula? Y ¿pueden los SMS, dentro del contexto escolar, constituirse como microcontenidos lingüísticos para reflexionar en torno a los usos lingüísticos y a las estrategias que los hablantes utilizan a fin de adecuar sus producciones a los diferentes interactuantes, situaciones y soportes comunicativos? Estas dos interrogantes serán objeto de atención de nuestro análisis.

Para responder a estas preguntas, en primer lugar, distinguimos los SMS de otras producciones escritas elaboradas a través del teléfono móvil. El SMS es un tipo discursivo particular dentro del discurso digital (Cantamutto & Vela Delfa, 2016). Las dos características fundamentales de este tipo de prácticas son: el carácter textual y la brevedad intrínseca (obligada por el límite de caracteres). Su estilo comunicativo se define desde la tríada claridad, expresividad y economía (Cantamutto, 2012, 2016) y se considera un texto breve (Cantamutto, 2015b). Los textos breves responden, generalmente, a uno o dos propósitos comunicativos (por lo común, a un único acto de habla) fácilmente identificables; tienen un estilo directo; se configuran como intervenciones cerradas, de pocas oraciones y, en algunos casos, contienen elementos marginales que completan esa intervención (formas de saludo, vocativos, emoticones, etcétera).

Por otro lado, desde un punto de vista didáctico, se ha planteado que la inserción de textos breves en la clase de lengua ofrece pequeñas “píldoras de conocimiento” (Almonte, 2013) que sirven para aprender. En un sentido global, Lindner acentúa en el carácter breve de los microcontenidos: “very small units of digital information that are not locked in “documents” or ‘Web pages’ [...] allowing use and re-use” (2006: 43).<sup>4</sup> En nuestra propuesta, consideramos al SMS como microcontenido lingüístico debido a su carácter sintético, autónomo y breve que favo-

<sup>4</sup> La traducción de esta cita, así como de las siguientes a lo largo de este artículo, son obra de las autoras: “unidades muy pequeñas de información digital que pueden ser usadas y reutilizadas a pesar de no estar guardadas en ningún documento ni en ninguna página web”.

rece el trabajo áulico, ya que en un pequeño texto es posible encontrar múltiples recursos de la lengua puestos en uso que activan en los estudiantes estrategias múltiples para su comprensión. Del mismo modo que el microrrelato es un recurso didáctico válido para la enseñanza de la literatura y de la lengua (véase, por ejemplo, Kotwika, 2014), el sms es una herramienta potente para explotar en el aula (como indican, por ejemplo, López Rúa, 2007; Larrea Muxika, 2012).

En palabras de Lindner: “The general tendency of micromedia seems points to a fundamental shift in the external and internal representation of the self, from being controlled and stable (like in a homepage) to taking on a vague and dynamic shape (like in a Weblog)” (2006: 45).<sup>5</sup> En ámbitos micromedia, los contenidos se convierten en “micro” contenidos, por tanto, los “microtextos” deben ser funcionales a la pantalla pequeña de un dispositivo; de ahí que la escritura de sms revista particulares características en función de su limitación espacial/visual.

El impulso frente al proceso constante de aprendizaje y adecuación a las diferentes plataformas de interacción debe aprovecharse para enriquecer las reflexiones metalingüísticas en el contexto áulico dado que los hablantes reconocen en este proceso cuáles son las restricciones y posibilidades para alcanzar sus metas comunicacionales. En la cotidianeidad, los jóvenes utilizan el teléfono móvil para llevar adelante un amplio espectro de propósitos comunicativos, en general, satisfactoriamente. La reflexión metalingüística sobre el uso del celular supone una construcción y negociación constante de imágenes sociales mediante las cuales el hablante elabora su imagen y deja entrever un complejo sistema de valoraciones.

##### 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: ADMINISTRAR CONTEXTOS, TIEMPO, DESTINATARIOS (Y CARACTERES)

En este apartado abordamos los resultados obtenidos a partir del análisis de los test de hábitos sociales en relación con las siguientes cuestiones: a) conceptos de cortesía, b) labor de imagen y c) adecuación al destinatario. Con respecto a

<sup>5</sup> “La tendencia general del micromedia parece apuntar a un cambio fundamental en la representación externa e interna de sí mismo, de ser controlado y estable como en una página de inicio, a asumir una forma dinámica y vaga como en un blog.”

la presencia/ausencia de cortesía en los SMS, la mayoría de los adolescentes considera que, en estos, la cortesía existe casi siempre (56%) o según el grado de confianza o familiaridad entre los interlocutores (34%) y, en una menor proporción, que no existe (10%). El 80% de los alumnos señala que la identificación del destinatario —y la ubicación de este en una escala de +/- cercanía, +/- confianza, +/- solidaridad— opera en la elección de diferentes recursos que le den mayor expresividad al mensaje y que se utilizan como estrategias afiliativas. En cuanto al grado de adecuación según el destinatario, opera en las elecciones lingüísticas escritas a través de los siguientes aspectos: i) cambio de registro según el interlocutor, ii) modificación de la frecuencia del uso de palabras abreviadas, iii) empleo de emoticones y iv) corrección de las posibles faltas de ortografía en función de la identidad del interlocutor.<sup>6</sup>

En el análisis de la percepción, que posibilitan los datos recabados mediante los THS, se observa variación en los diferentes niveles —abreviaciones y reducciones, registro formal e informal, creatividad léxica, entre otros— según estén asociados a un grado de mayor o menor cortesía, tal como se ve a continuación. Estas mismas cuestiones se reflejan en las situaciones ficticias planteadas, en las que operan cambios transversales a todos los niveles de la lengua en función de a quién deben realizar el pedido (aspectos también estudiados en el uso concreto a partir del Corpus del Español Bonaerense de mensajes de texto, SMS-CEBO).<sup>7</sup>

Tras el estudio de las respuestas de los THS, surgen dos ejes principales (los relativos a la *aloimagen* y a la *autoimagen*) sobre los que se agrupan las estrategias de cortesía valorizadora, así como otros mecanismos de labor de la imagen propia. Complementarios entre sí, el reconocimiento de este doble proceso lleva a describir algunas concepciones subyacentes a las estrategias de labor de la imagen del oyente (*aloimagen*) y del hablante (*autoimagen*) (Barros García, 2011: 149) para alcanzar las metas comunicativas en hablantes adolescentes. Los test recopilan estos supuestos que atraviesan la producción de enunciados

<sup>6</sup> De manera similar a lo que concluyen en un estudio longitudinal llevado a cabo en Stanford (Lunsford, Fishman & Liew, 2013).

<sup>7</sup> El corpus SMS-CEBO (recogido por Cantamutto desde 2008 a la actualidad) cuenta con 6500 SMS pertenecientes a la variedad dialectal del español bonaerense. Actualmente, se encuentra alojado en la base de datos Codice —Comunicación Digital: corpus del español—, descrita en Vela Delfa & Cantamutto (2015a, 2015b).

que, en el caso particular de la comunicación por SMS, cobran particular relevancia: en la brevedad inherente al mensaje, los elementos presentes condensan, si las hay, las estrategias de cortesía.

A continuación, ahondaremos en las dimensiones de análisis surgidas de las respuestas de los test de hábitos sociales que se agrupan en torno a la ortografía normativa y al registro formal/informal. Para los fines de la exposición, las hemos sistematizado en cuatro ejes, a pesar de que exista cierta continuidad entre ellos: se establecen valoraciones sobre el modo en que la mirada del otro sobre la escritura puede refractar en la autoimagen (véase §5.1) y cómo esa misma escritura vincula al adolescente a determinado grupo social, es decir, pone de manifiesto cuestiones relativas a las categorías de autonomía/afiliación (§5.2). Además, en vinculación con el estilo electrónico (Vela Delfa, 2005), los estudiantes reconocen cómo el uso de abreviaturas y emoticones puede refractar en su imagen (§5.1.1) y cómo el uso de las llamadas “malas palabras” y de un estilo informal produce valoraciones negativas sobre el hablante (§5.1.2).

### 5.1. *La mirada ajena: “no quiero que nadie piense que no sé escribir”*

Un aspecto significativo de la interacción por SMS, predominantemente textual, es la preferencia por una ortografía “correcta” y la mención de otros elementos normalizadores de la lengua, ya que ambos funcionan como estrategias no solo para reparar posibles daños (en la imagen de ambos interactuantes) sino para estimular la relación interpersonal. Si bien ambos grupos encuestados asumen tener una buena ortografía, en reiteradas ocasiones los alumnos hacen hincapié en ello a la hora de hacer más formal su escritura, a través de lo cual se deduce que la “precisión” ortográfica se encuentra estrechamente relacionada con el registro formal de la lengua, con la variedad estándar —o, como denominan los encuestados, la forma “correcta”— y con una labor de imagen correspondiente a un hablante competente. Por ejemplo, un alumno de la escuela de gestión privada manifestó la importancia de tener en cuenta quién es el interlocutor al redactar, porque el modo en que se escribe un SMS “da un pantallazo de tu nivel de escolaridad” (Masculino, 17 años).

### 5.1.1. Cuando abreviar es restar: “mi forma de redactar es buena, no soy de abreviar palabras”

Dentro de las propiedades de la lengua, la economía del lenguaje es una tendencia predominante.<sup>8</sup> Así también ocurre dentro del estilo electrónico, cuyas principales características son la brevedad y la repetición (Vela Delfa, 2005; 670), y en la comunicación por SMS, cuyo estilo hemos descrito bajo la tríada breve, claro y expresivo (Cantamutto, 2012, 2016). Sin embargo, en las encuestas realizadas, los alumnos dejan entrever en sus valoraciones que la abreviación es vista como una práctica “desfavorable”. En tal caso, solo la abreviación, el procedimiento más evidente de la economía del lenguaje, es valorizada negativamente, ya que no surgen comentarios respecto a la elipsis, por ejemplo. Asimismo, los alumnos plantean cierta correlación entre las formas abreviadas y las faltas de ortografía: “Mi forma de redactar es igual a la de escribir normalmente. Capaz abrevio un par de palabras como: *Pq: porque, T: te, D: de, Xfa: por favor, Dnd: donde*. Pero no tengo faltas de ortografía” (Femenino, 16 años); “yo escribo bien y no abrevio casi nada” (Masculino, 17 años), y “con todo el mundo escribo igual, uso mucho los signos de ortografía y redacto muy bien” (Masculino, 16 años).

### 5.1.2. Anticortesía y registro informal: “me dicen que puteo mucho...”

En trabajos previos hemos señalado la importancia en la comunicación por SMS (Cantamutto, 2012, 2015c) —dentro del sistema de las fórmulas de tratamiento— del uso de insultos ficticios resultado de extensiones semánticas de distintas formas con función de vocativo (Rigatuso, 2009). Entre pares, los adolescentes con frecuencia utilizan insultos ficticios como formas vocativas que operan como estrategias de anticortesía afiliativa propia del grupo etario (Bravo, 1999; Zimmermann, 2003). Tal como lo analizamos en SMS-CEBO, existen formas típicas dentro de algunos grupos de amigos que se repiten (por ejemplo, *gay/gey*) y otras que hacen referencia a características físicas y/o psíquicas (*loco/enana*). En los THS, hay presencia de insultos ficticios con función vocativa en los pedidos dentro de la díada amigos y padre-hijo. En 20% de las interacciones utilizan

<sup>8</sup> Recomendamos la lectura de Paredes Duarte (2008), donde se recuperan los cinco principios dinámicos de Zipf (1966).

las formas *viejo/a* y *gordo/a* con un valor afectuoso, cuya función se aleja del sentido despectivo.

En el análisis de la percepción, los estudiantes no refirieron a la cuestión de los insultos salvo en dos ocasiones en las que señalaron haber recibido observaciones por “decir insultos y hablar mal” (Masculino, 16 años) o porque “puteo mucho” (Femenino, 16 años). En los THS no se observa el empleo de “malas” palabras salvo como formas vocativas, mientras que sí aparecen expresiones disfémicas en el SMS-CEBO (Cantamutto, 2015c).

### 5.2. *La mirada propia: “la k por la c no, es ‘cabeza’”<sup>9</sup>*

Los estudiantes señalan divergencias en torno a la escritura hacia sus pares (que suele ser más creativa) y hacia otras personas con quienes tengan menos confianza o cuya imagen se vea más vulnerable (que suele ser más normativa), como se muestra en (1) y (2) a continuación:

- (1) mi forma de escribir mensajes con mis amigos es abreviando todas las palabras que pueda y escribiendo de una forma más graciosa o para que sea más llevadera la conversación. En cambio con alguien que no es mi amigo o una persona mayor soy más directa, no abrevio y utilizo diferentes palabras (Femenino, 16 años)
- (2) no es lo mismo dirigirme a mis papás que a mis amigos. Cuando hablo con mis papás o algún mayor controlo mi escritura y mi tono o intencionalidad, cuando hablo con mis amigos escribo y mando de una sin controlar ni corregir nada (Masculino, 16 años)

Los adolescentes admiten que las elecciones lingüísticas develan marcas de subjetividad del hablante y lo vinculan con la identificación a un determinado grupo o, por el contrario, con la búsqueda de autonomía respecto a este. Dado que detenerse a pulsar un caracter en lugar de cualquier otro no se constituye como una actividad inocente, lo que se observa es, al menos, una actitud reflexiva permanente en el proceso de elección lingüística. Así, los alumnos advierten que el uso de la *k*, en

<sup>9</sup> En el español de Argentina, según señala el *Diccionario del habla de los argentinos*, *cabeza* es una forma despectiva que se usa para identificar a las personas humildes y de tez oscura. En general, se usa con relación a ‘villero’, persona que vive en asentamientos o villas de emergencia en el cordón periférico de la ciudad.

vez de la *c*, en la producción de un SMS develaría inmediatamente la pertenencia a un determinado estrato sociocultural, que, en este caso particular, está estigmatizado.<sup>10</sup> De esta forma, se manifiesta cómo una elección esconde una estrecha vinculación con el contexto sociocultural y se convierte en un marcador sociolingüístico. El reconocimiento de esta apreciación de carácter social de la lengua da cuenta de la construcción de una imagen, es decir, de un valor social que el hablante delinea para sí mismo y a través del cual quiere ser reconocido. Su imagen (*face*) se vuelve explícita a partir de sus valoraciones: “no uso la *k* porque es *cabeza*”.<sup>11</sup>

En el marco de una enseñanza reflexiva y crítica, esta clase de apreciación cargada de connotaciones socioculturales habilita el diálogo acerca del valor social de la lengua y los prejuicios que recaen sobre ella. A partir de una valoración negativa sobre las elecciones lingüísticas de un determinado grupo social, el alumno se inscribe en un lugar simbólico específico y desde allí construye y negocia socialmente su identidad. En tal sentido, apela a las estrategias de autonomía en relación con la extracción sociocultural.

### 5.3. *La variación en los SMS de las situaciones ficticias*

La variación estudiada en cada una de las respuestas a las situaciones ficticias confirma lo analizado en las preguntas específicamente orientadas a la percepción. A modo de ejemplo, recuperamos en (3) las respuestas de uno de los alumnos entrevistados:

- (3) *Situación 1.* Fuiste a visitar a tu mejor amigo/a y te olvidaste un abrigo en su casa.  
Le escribís un mensaje para pedirle que te lo lleve al colegio/a tu casa.  
*Respuesta:* eii me llevas mañana al cole el sweater azul que me olvide en tu casa?  
Graciasssss!<sup>12</sup>

<sup>10</sup> En SMS-CEBO se observó que el grupo sociocultural más bajo usaba constantemente la reduplicación de la letra *i* (“ii”) mientras que el grupo más alto no lo hacía (Cantamutto, 2012).

<sup>11</sup> Un alumno hizo esta afirmación durante la implementación de la encuesta, sin embargo, no se registró como respuesta en el test. Curiosamente, esta afirmación se repitió en la implementación del instrumento en el año 2015. Estos últimos datos aún no han sido elaborados.

<sup>12</sup> Los acentos se omiten en todos los casos debido a que respetamos las grafías de las respuestas de los alumnos.

*Situación 2:* Está lloviendo y le escribís un sms a alguno de tus padres pidiéndole que te pasen a buscar a la salida del cole (o boliche).

*Respuesta:* ma, me pasas a buscar? Se largo con todo!!!

*Situación 3:* Le escribís un sms a un profesor para pedirle que cambie la fecha de examen porque se superpone con la prueba de Matemática.

*Respuesta:* profe, soy Matias Infante, podría pasar la prueba para otra fecha? Porque se superpone con la de matematica. Gracias!

*Situación 4:* Estuviste enfermo y necesitás unos apuntes que ninguno de tus amigos tiene. Le escribís a un compañero con el cual no tenés mucho trato para pedirlos.

*Respuesta:* che no tenes los apuntes de la clase pasada de geo? Porque yo falte ayerrrr.

En cada uno de los sms operan cambios tanto en el nivel morfosintáctico como léxico-semántico, esto en cuestiones de índole pragmática que ponen de manifiesto las estrategias de regulación de la distancia social y de manifestación de cortesía. Para pedir a un amigo o un compañero (situaciones 1 y 4), elige una forma de llamado de atención (*eii* y *che*), un acto de habla indirecto cuya fuerza ilocutiva es un pedido realizado a través de una pregunta (en la situación 4 es aún más indirecto el pedido) y la aparición de reduplicaciones como rasgos expresivos (*Graciasssss* y *ayerrrr*). Algo similar ocurre con el pedido a la madre (situación 2): aparece la forma vocativa (*ma*) como término de llamado de atención, un acto de habla indirecto y un desarmador (*Se largo con todo!!!!*). La diferencia principal se observa en el pedido al profesor (situación 3), cuya relación es asimétrica: además de utilizar una forma vocativa apocopada (*profe*) para direccionar el mensaje, una presentación de sí mismo (*soy Matias Infante*), una justificación (*Porque se superpone con la de matematica*) y una expresión de agradecimiento (*Gracias!*) intensificada con un signo de exclamación, el acto de habla se realiza a través de una doble modalización: mediante una pregunta y con un cambio de tiempo verbal (uso del condicional). En ningún caso usa mayúscula inicial y la acentuación correspondiente.

La escritura de textos breves necesariamente conlleva reflexiones sobre cómo aprovechar los caracteres para alcanzar los propósitos comunicativos. A partir de la explicitación de la conciencia sociolingüística y los valores sociocul-

turales subyacentes, estas reflexiones pueden recuperarse y cotejar los usos con otros contextos de interacción.

## 6. HACIA UNA PERSPECTIVA CRÍTICA SOBRE LOS MICROCONTENIDOS LINGÜÍSTICOS EN CONTEXTO

A modo de conclusión, las interrogantes siguen sin clausurarse y se suscitan nuevas preguntas en el marco de una reflexión crítica sobre la lengua en uso en el aula y su imbricación con los dispositivos móviles. Sin embargo, evidenciamos que la revisión de las actitudes, estrategias y usos lingüísticos asociados a la escritura electrónica resulta medular en el trabajo áulico para ofrecer a los estudiantes instancias de reconocimiento de dichas estrategias y habilidades. La vida adolescente está cargada de rituales de escritura que convierten a los jóvenes en usuarios competentes, puesto que reconocen los contextos discursivos y los interactuantes intervinientes.

Cuestiones que han entrado al contexto escolar de manera tangencial, como la labor de imagen, se instalan en la actualidad como un contenido que debe ser especialmente atendido: no solo al problematizar cuestiones obvias como la fotografía de un perfil, sino también para desentrañar toda aquella información que exuda cualquier discurso sobre la persona que lo enuncia. Si desde el espacio curricular dedicado a la enseñanza de la lengua no se trabaja específicamente en estas competencias y habilidades relativas a la labor de imagen, el aprendiz no podrá reconocer las estrategias que favorecen su autonomía (Bravo, 1999) y la consecución de una imagen positiva en el marco de la interacción.

En la mayoría de los casos estudiados, se observa que los alumnos saben cómo, a quién y por qué escribir sus SMS. Por tanto, a pesar del uso relegado/ vedado del celular durante la jornada escolar, abordar estas prácticas en el aula puede resultar beneficioso para arrojar luz sobre los procesos de adecuación al contexto comunicativo, redefinido en competencia comunicativa y competencia tecnológica (Cantamutto, 2015b). De eso se trata la enseñanza de la lengua como un proceso de comprensión de “los mecanismos que regulan el uso lingüístico” (Tusón, 2002: 38).

El desafío reside en trabajar a partir de la realidad lingüística de los adolescentes, a partir de sus rituales de escritura (sobre los que se muestran altamente competentes) y, sobre todo, a partir de su propia construcción discursiva (ciber-

discurso juvenil). ¿Por qué no apelar a los conocimientos de los alumnos sobre la escritura electrónica y hacer del microcontenido un dispositivo de enseñanza y reflexión crítica? ¿Por qué no acudir al privilegio de condensación propio de un SMS para fortalecer estrategias de redacción?

En su uso cotidiano los caracteres se tiñen de valoraciones sociales, es por eso que su empleo selectivo deja entrever las apreciaciones que subyacen sobre las formas “correctas” o “incorrectas” de escritura (el uso de la *k*, la ausencia de letras), fronteras que es preciso cuestionar si se tiene en cuenta el contexto en el que se desarrollan y el soporte en el que funcionan. En la escritura por SMS, escribir “bien” y escribir “mal” hallan su estrecho correlato en función de la administración espacial: caracteres completos; caracteres en falta.

Reconociendo las limitaciones del estudio (ya que los test se realizaron en dos escuelas con alto nivel socioeducativo), las respuestas obtenidas ofrecen un panorama alentador sobre el uso de los SMS como microcontenidos a fin de trabajar desde múltiples perspectivas los recursos y estrategias que sirven para llevar adelante una interacción satisfactoria. Así, por ejemplo, una posibilidad la constituye la secuencia de actividades presentadas en Cantamutto (2015b): a partir de una serie de intercambios —extraídos de SMS-CEBO— se solicita a los alumnos que descubran quiénes están interactuando y que justifiquen, reconociendo mecanismos pragmalingüísticos, qué elementos ayudaron a tal fin. Asimismo, a partir del reconocimiento de rasgos morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmático-discursivos de los SMS, se identifican estrategias de cortesía empleadas por los hablantes y determinadas estrategias de labor de imagen. Por último, los datos recabados asocian fuertemente a la cortesía en la comunicación por SMS con la escritura normativa, aspecto que en otros estudios no había sido aún evidenciado. Esta premisa nos ubica ante una novedosa alternativa: aprovechar esta asociación para la enseñanza de aspectos más normativos de la lengua, muchas veces dejados de lado por falta de interés de los alumnos.

## 7. REFERENCIAS

- ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS (2008). *Diccionario del habla de los argentinos*. (2a ed. corregida y aumentada). Buenos Aires: Emecé.
- ALMONTE MORENO, MARIO G. (2013). Microcontenidos en el ámbito del aprendizaje. *Aprendizaje en red*. Recuperado de <http://aprendizajeenred.es/2013/10/30/microcontenidos-aprendizaje/>
- BARROS GARCÍA, MARÍA JESÚS (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmatolingüístico* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- BETANCOURT ARANGO, AMANDA (2010). El ciberlenguaje como variedad lingüística. *Revista Q*, 4(8), 1–19. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/c93b2a553482b5b7dbbf-b285a097e397/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1666340>
- BORETTI, SUSANA (2003). Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía. En Diana Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 198–202). Estocolmo: Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español (Edice).
- BORETTI, SUSANA (2009). Una justificación de la aplicabilidad de la pragmática sociocultural al estudio de la cortesía. Contextos socioculturales en la Argentina. En Diana Bravo, Nieves Hernández-Flores & Ariel Cordisco (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* (pp. 231–269). Buenos Aires: Dunken.
- BRAVO, DIANA (1999). ¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia. Análisis del discurso oral*, 2, 155–184. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=292100>
- BRAVO, DIANA (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones: hacia una redefinición de la “cortesía comunicativa”. En Diana Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21–52). Buenos Aires: Dunken.
- BRAVO, DIANA (2008). (Im)Politeness in Spanish-speaking socio-cultural contexts [Special issue]. *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 18(4), 563–818.
- BRAVO, DIANA (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. En Diana Bravo, Nieves Hernández-Flores & Ariel Cordisco (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* (pp. 31–68). Buenos Aires: Dunken.
- BRAVO, DIANA, & BRIZ, ANTONIO (Eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BRAVO, DIANA, & HERNÁNDEZ-FLORES, NIEVES (2009). Introducción y presentación. Aportes a los estudios sobre el discurso de la cortesía en español. En Diana Bravo, Nieves Hernández-Flores & Ariel Cordisco (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* (pp. 15–29). Buenos Aires: Dunken.

- BRETT, PAUL (2011). Students' experiences and engagement with SMS for learning in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(2), 137–147.
- BROWN, PENELOPE, & LEVINSON, STEPHEN C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, ROGER, & GILMAN, ALBERT (1960). The pronouns of power and solidarity. En Thomas A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 253–276). Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology Press.
- BURBULES, NICHOLAS C., & CALLISTER, THOMAS A. (h) (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- BURNS, MARY (2015). Not just for students: Mobile teacher professional development. *eLearn Magazine. International online education*, (2). Recuperado de <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=2747006>
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, HELENA, & TUSÓN VALLS, AMPARO (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CANTAMUTTO, LUCÍA (2012). *El uso de los mensajes de texto en el habla adolescente del español bonaerense* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional del Sur, Buenos Aires.
- CANTAMUTTO, LUCÍA (2015a). Aspectos pragmáticos de la literacidad digital: la gestión interrelacional en la comunicación por teléfono móvil. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 95–111.
- CANTAMUTTO, LUCÍA (2015b). Enseñanza de lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 6(10), 3–18.
- CANTAMUTTO, LUCÍA (2015c). “Ok, cortado de mierda:\$”. Las fórmulas de tratamiento como recurso expresivo en la interacción por SMS. En Sara I. Pérez (Ed.), *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (pp. 121–130). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- CANTAMUTTO, LUCÍA (2016). La comunicación por mensajes de texto en el español bonaerense: uso y percepción. En *Actas I Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (en prensa).
- CANTAMUTTO, LUCÍA, & VELA DELFA, CRISTINA (2016). El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales. Monográfico: Análisis del Discurso Digital*, 69, 296–323.
- CASSANY, DANIEL (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Madrid: Anagrama.
- CASTRO ROJAS, SEBASTIÁN RAMIRO (2007). La naturalización de los usos y las prácticas tecnológicas: los mensajes de texto como expresión de las transformaciones de la comunicación en la sociedad actual. *Temas y Debates: Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, (13), 183–196.

- CHESHIRE, JENNY (1987). Age and generation-specific use of language. En Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics-Soziolinguistik*, 152 (Vol. 2). Berlín: De Gruyter Mouton.
- COVARRUBIAS, JORGE IGNACIO (2008). El ciberhabla juvenil en los Estados Unidos. En Humberto López Morales (Coord.), *Enciclopedia del español en los Estados Unidos* (pp. 512–538). Madrid: Instituto Cervantes/Santillana.
- CUADRADO GORDILLO, ISABEL; MARTÍN-MORA PARRA, GUADALUPE, & FERNÁNDEZ ANTELO, INMACULADA (2015). La expresión de las emociones en la comunicación virtual: el ciberhabla. *Ícono* 14, 13(1), 180–207.
- ESCANDELL VIDAL, M. VICTORIA (1998). Cortesía y relevancia. En Henk Haverkate, Gijss Mulder & Carolina Fraile Maldonado (Eds.), *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos* (pp. 7–24). Ámsterdam: Rodopi (Diálogos hispánicos, 22).
- GIAMMATTEO, MABEL, & ALBANO, HILDA (2012). La palabra en la red: características lingüísticas de la comunicación en internet. En Mabel Giammatteo & Hilda Albano (Coords.), *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética* (pp. 217–236). Buenos Aires: Biblos.
- GOBATO, FEDERICO (2014). *La escritura secundaria. Oralidad, grafía y digitalización en la interacción contemporánea*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- GOFFMAN, ERVING (1981). *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- GUMPERZ, JOHN J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, JOHN J., & HYMES, DELL (Eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, SALVADOR (2001). Pragmática y disciplina del código. En Ana Isabel Moreno & Vera Colwell (Eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso* (pp. 83–122). León: Asociación Española de Lingüística Aplicada (Aesla)/Universidad de León.
- HERNÁNDEZ-FLORES, NIEVES (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos: la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario* (Tesis doctoral inédita). Københavns Universitet, Copenhague.
- HERNÁNDEZ-FLORES, NIEVES (2003). Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: una introducción. En Diana Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 186–197). Estocolmo: Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español (Edice).
- HERNÁNDEZ-FLORES, NIEVES (2013). Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Soprag*, 1(2), 175–198.
- HERRING, SUSAN C. (2010). Computer-mediated conversation: Introduction and overview. *Language@Internet*, 7. Recuperado de <http://www.languageatinternet.org/articles/2010/2801>

- HYMES, DELL (1972). Models of interaction of language and social life. En John J. Gumperz & Dell Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35–71). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- INFANTE BONFLIGIO, JOSÉ MARÍA, & FLORES TREVIÑO, MARÍA EUGENIA (2014). Presentación. En María Eugenia Flores Treviño & José María Infante Bonfligio (Eds.), *La (des)cortesía en el discurso: perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla y atenuación)* (pp. 7–17). Monterrey/Estocolmo: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)/Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español (Edice).
- JARA, IGNACIO; CLARO, MAGDALENA, & MARTINIC, RODOLFO (2012). *Aprendizaje móvil para docentes en América Latina. Análisis del potencial de las tecnologías móviles para apoyar a los docentes y mejorar sus prácticas*. París: UNESCO.
- JEWITT, CAREY (octubre, 2014). Aprendizaje y comunicación en los escenarios digitales multimodales. Conferencia plenaria. *IV Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- KOTWIKA, DOROTA (2014). Empezar a escribir microrrelatos en E/LE en cuatro pasos. *Foro de Profesores E/LE*, (10), 137–144.
- LARREA MUXIKA, KEPA (2012). Soportes de la comunicación: los sms en las clases de lengua. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información*, 13(3), 176–189.
- LINDNER, MARTIN (2006). Use these tools, your mind will follow. Learning in immersive micromedia and microknowledge environments. En Dorothy Whitelock & Rebecca S. Wheeler (Eds.), *The next generation: Research proceedings of the 13<sup>th</sup> ALT-C conference* (pp. 41–49). Oxford, Reino Unido: Association for Learning Technology.
- LÓPEZ RÚA, PAULA (2007). Teaching 12 vocabulary through sms language: Some didactic guidelines. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 7, 165–188.
- LUNSFORD, ANDREA A.; FISHMAN, JENN, & LIEW, WARREN M. (2013). College writing, identification, and the production of intellectual property: voices from the Stanford study of writing. *College English*, 75(5): 470–492.
- MAC CALLUM, KATHRYN; JEFFREY, LYNN, & KINSHUK (2014). Factors impacting Teachers' adoption of mobile learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 141–158.
- MELLOW, PETER (2005). The media generation: Maximise learning by getting mobile. En *Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference*. Brisbane. Recuperado de [http://www.ascilite.org/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/53\\_Mellow.pdf](http://www.ascilite.org/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/53_Mellow.pdf)
- MURILLO MEDRANO, JORGE (2005). *Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: perspectivas teóricas y metodológicas. Actas II Coloquio Internacional del Programa Edice*. San José Costa Rica/Estocolmo: Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español (Edice).

- PALAZZO, MARÍA GABRIELA (2009). El ciberdiscurso juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 41. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero41/ciberdis.html>
- PALAZZO, MARÍA GABRIELA (2010). Aspectos comunicativos del ciberdiscurso juvenil. Consideraciones teóricas. *Revista Estudios de Juventud*, 3. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1486/1260>
- PALAZZO, MARÍA GABRIELA (2011). La expresión de la subjetividad en el ciberespacio: prácticas discursivas en blogs de jóvenes. En *V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Villa María: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso Regional Argentina (ALEDar)/Universidad Nacional de Villa María.
- PAREDES DUARTE, MARÍA JESÚS (2008). El principio de economía lingüística. *Pragmalingüística*, 15, 7–27.
- RIGATUSO, ELIZABETH MERCEDES (2009). “Madryn, pásame el apunte”. Aspectos léxico-semánticos del vocativo en el español bonaerense actual. En Mabel Cernadas de Bulnes & José Marcilese (Eds.), *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense. Actas de las V Jornadas Interdisciplinarias del Sudoeste Bonaerense* (pp. 369–386). Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur (EdiUNS).
- SCOLARI, CARLOS (2007). ¿Tiene sentido que un móvil, que ya no es solo un teléfono sino una pequeña computadora, se apague en la escuela? En *educ.ar*. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=113393&referente=noticias>
- SCOLARI, CARLOS (2009). Alrededor de la(s) convergencia(s). Conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios. *Signo y Pensamiento*, 28(54): 44–55.
- SOBRERO, ALBERTO A. (1993). Costanza e innovazione nelle varietà linguistiche giovanili. En Edgar Radtke (Ed.), *La lingua del giovani* (pp. 95–108). Tubinga: Gunter Narr Verlag.
- SPENCER-OATEY, HELEN (2000). *Managing rapport through talk across cultures*. Londres: Continuum.
- SPENCER-OATEY, HELEN (2002). Managing rapport in talk: Using rapport sensitive incidents to explore the motivational concerns underlying the management of relations. *Journal of Pragmatics*, 34(5), 529–545.
- SPERBER, DAN, & WILSON, DEIRDRE (1987). Precis of relevance: Communication and cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 10(4), 697–710.
- TUSÓN VALLS, AMPARO (2002). El escenario comunicativo del aula: usos lingüísticos y reflexión sobre la lengua. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 64, 38–42.
- VAN DIJK, TEUN A. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, TEUN A. (2012). *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

- VELA DELFA, CRISTINA (2005). *El correo electrónico: un nuevo género en nacimiento* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- VELA DELFA, CRISTINA, & CANTAMUTTO, LUCÍA (2015a). Methodological approach to the design of digital discourse corpora in Spanish. Proposal of the CÓDICE Project. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 198, 494–499.
- VELA DELFA, CRISTINA, & CANTAMUTTO, LUCÍA (2015b). Problemas de recogida y fijación de muestras del discurso digital. *Chimera. Romance Corpora and Linguistic Studies*, 2, 131–155.
- ZIMMERMANN, KLAUS (1996). Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad. En Wulf Oesterreicher & Klaus Zimmerman (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 475–514). Fráncfort: Vervuert.
- ZIMMERMANN, KLAUS (2003). Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español (pp. 47–59). En Diana Bravo (Ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español (Edice).
- ZIPF, GEORGE KINGSLEY (1966). La psicología del lenguaje. En Eva R. Balken, George Kingsley Zipf, Giuliano Bonfante & Charles Van Riper, *Psicología, semántica y patología del lenguaje* (pp. 7–31). Buenos Aires: Paidós.

## 8. ANEXO. MODELO DE TEST DE HÁBITOS SOCIALES (THS) IMPLEMENTADO

Este es un cuestionario sobre usos característicos del comportamiento social de las personas. Por favor, completá tus datos personales y marcá con una cruz (X) en los espacios correspondientes.

Sexo: Mujer ( ) Hombre ( ). Edad:

Lugar de nacimiento:

Modelo y marca del celular:

Modo de escritura (puede marcar dos opciones):

Teclado Qwerty ( ). Teclado alfanumérico ( ). Texto predictivo ( )

Edad aproximada en que comenzaste a utilizar el teléfono celular:

Otras aplicaciones que utilizas para comunicarte en tu teléfono celular:

### *Primera parte*

Por favor, lee las siguientes situaciones y escribí el mensaje de texto (SMS) que enviarías exactamente en cada situación. Te pedimos que la respuesta sea lo más cercana a lo que escribirías en una situación real, teniendo en cuenta las abreviaturas, uso de mayúscula/minúscula, signos de puntuación y emoticones, y todos aquellos rasgos que creas importantes.

- 1) Fuiste a visitar a tu mejor amigo/a y te olvidaste un abrigo en su casa. Le escribís un mensaje para pedirle que te lo lleve al colegio/a tu casa. Escribí exactamente el SMS que le enviarías.
- 2) Está lloviendo y le escribís un SMS a alguno de tus padres pidiéndole que te pase a buscar a la salida del cole (o boliche). Escribí exactamente el SMS que le enviarías.
- 3) Le escribís un SMS a un profesor (del cole o extracurricular) para pedirle que cambie la fecha de examen porque se superpone con la prueba de Matemática. Escribí exactamente el SMS que le enviarías.
- 4) Estuviste enfermo y necesitás unos apuntes que ninguno de tus amigos tiene. Le escribís a un compañero con el cual no tenés mucho trato para pedirlos. Escribí exactamente el SMS que le enviarías.

*Segunda parte*

- 1) ¿Qué es para vos la cortesía?
- 2) ¿Existe la cortesía en los SMS?
- 3) ¿Qué es ser descortés por SMS?

*Tercera parte*

- 1) ¿Tenés en cuenta cómo escribís un SMS o WhatsApp según quién sea el destinatario?  
¿Por qué? ¿Cómo describirías tu forma de redactar por teléfono celular?
- 2) ¿Alguna vez te hicieron algún comentario sobre tu modo de escribir por SMS o WhatsApp? ¿Quién te hizo el comentario? ¿Qué te dijo?