



Enseñanza de la lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible

Lucía Cantamutto *

1. Presentación [1]

¿Tiene sentido que un móvil, que ya no es solo un teléfono sino una pequeña computadora, se apague en la escuela?
Carlos Scolari (2007)

Una rápida mirada a la ambigüedad de la situación nos coloca de frente al problema: el celular es un elemento indispensable dentro de los efectos personales (tanto que existe un síndrome asociado a la ansiedad que genera su olvido: la *nomofobia* [2]), pero, dentro del contexto escolar, se convierte en una *alteridad* a la que enfrentar o silenciar porque irrumpe e interrumpe (Dussel y Quevedo, 2010:21). Cada centro escolar, y/o cada docente, asume decisiones protésicas que no se enraízan en el conflicto, mientras que, desde diversas disciplinas científicas, especialistas ofrecen tibias propuestas para encausar esta realidad. La triple interacción de escuela-docentes-alumnos genera fricciones permanentes que se filtran por las diferentes brechas cotidianas (y entre ellas, la tecnológica).

¿Cómo evitar la desesperación? En primer lugar, a través de posturas conciliadoras que reconocen una continuidad entre todas las prácticas sociales y, por lo tanto, entre lo que hacíamos antes de la “nueva” tecnología y lo que hacemos ahora. Con esta hipótesis subyacente, brindo algunas propuestas para incorporar el teléfono al contexto escolar en el marco de la enseñanza de la lengua. En particular, focalizo en dos aspectos: i) en el abanico de posibilidades que se abre al introducir el teléfono como herramienta para el aula y ii) en el universo discursivo del estilo electrónico (Vela Delfa, 2005) que permite abordar distintos aspectos de la lengua. El primer apartado es un recorrido sobre algunas

* Lucía Cantamutto es profesora y licenciada en Letras y doctoranda de la Universidad Nacional del Sur. Sus principales líneas de investigación se centran en las prácticas lingüísticas, fenómenos pragmáticos, (des)cortesía verbal, *rapport-management*, labor de imagen y percepción de los usuarios de teléfono móvil. Avances parciales han sido presentados en eventos científicos internacionales y en publicaciones afines.

luciacantamutto@gmail.com

fracturas en la representación “docente-libro / alumnos-multimedia” (sección 2). Luego, profundizo en las características del estilo electrónico en la comunicación por SMS [3] dentro del amplio espectro de interfaces artefactuales (Gobato, 2014) (sección 3). Algunos antecedentes son recogidos en las dos secciones siguientes: el *m-learning* (sección 4) y el teléfono en las clases de lengua (sección 4.1). Para concluir estas líneas, presento actividades para reflexionar sobre la lengua en el nivel secundario (sección 5).

2. Desde dónde nos paramos.

2.1. Explotar el aula en la tecnología: un cambio de modelo

Cuando reconocemos que el papel de la escuela ya no es el de transmitir conocimientos, sino sistematizarlos y jerarquizarlos, implica, como señalan Dussel y Quevedo (2010:33), un problema que va más allá de cuestiones técnicas o equipamiento y alcanza las ontologías necesarias para reorganizar nuestras experiencias vitales mediatizadas. La implementación de políticas educativas no se replica idéntica en cada contexto escolar, y los efectos son, a veces, tragicómicos: conozco escuelas rurales con computadoras sin conectividad y escuelas técnicas sin enchufes para alimentarlas; pero aquello que más me sorprende es que la forma y disposición de los bancos no ha sido adecuada aún para los dispositivos. Los pupitres, en su historia [4], se han ido ajustando a las necesidades pedagógicas, didácticas y tecnológicas: el hueco para el tintero, el plano inclinado para el dibujo técnico, del banco individual a las mesas de dos, cuatro y seis estudiantes; sin embargo, los dispositivos electrónicos no han sido considerados aún en la topografía áulica.

Situados en una nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006) con anacronismos y oportunos cambios, la cotidianeidad de las aulas presenta situaciones de aprendizaje que se conjugan con el entramado de instancias donde los sujetos aprenden: es el cambio de paradigma hacia los trayectos personales de aprendizaje. Nos alejamos de la escolarización universal para trabajar en el aula con propuestas que sintetizan contextos de educación fuera de la escuela con los contenidos de dentro, para potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida de los estudiantes (Coll, 2013:35).

La pregunta ya no es si debe o no incluirse el teléfono en el aula, sino cómo incorporarlo en la dinámica escolar (Scolari, 2007; Botha et ál., 2012:2) y dentro de los entornos personales de aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013). La penetración del móvil ha sido más masiva que la de otras tecnologías tanto a nivel mundial (ITU STAT SHOT, 2012) como en América Latina (Menéndez Flores, 2009; Proenza, 2012), se estima que, en 2015, el 80 % de las conexiones a internet serán desde un dispositivo móvil (tabletas,

iPads, teléfonos) y que este mercado será más fuerte que el de las computadoras (Gutiérrez, 2013). Sin embargo, como contracara, hay escasos intentos documentados de utilización del móvil en el aula [5], mientras que, se señala, la mayoría de los programas estatales buscan fortalecer la presencia del ordenador en vez de dispositivos más portátiles (UNESCO, 2012).

En este sentido, los modelos principales de integración de la vida educación y tecnología están buscando revertir este proceso. Tal como se indica en el informe de UNESCO (2012:20), las propuestas para llevar adelante esta actualización de la escuela han ido en tres sentidos, prácticamente cronológicos. En primer lugar, el modelo de “laboratorio” consistía en dotar a cada escuela con un laboratorio de computación (o algunos pocos) al cual los estudiantes acudían durante un período determinado. Para utilizarlo, los docentes debían solicitar turno o coordinar con el profesor de Informática. En la Argentina, por ejemplo, durante el año 1998, aproximadamente solo el 40 % de las escuelas primarias y el 85 % de las escuelas secundarias tenían computadoras (IIPE, 2002:3). El segundo modelo descrito es “un ordenador por aula”, en el cual cada salón de clases se equipa con uno o dos computadoras. Si bien se integra mejor a la tecnología con el currículo –permitiendo actividades dentro del espacio áulico– y se perfecciona la accesibilidad y disponibilidad para los estudiantes, el tiempo de uso sigue siendo limitado. Por último, el modelo “1:1” de implementación más reciente, docentes y alumnos tienen, cada uno, un dispositivo (generalmente, *notebook*). En América Latina, la primera experiencia fue el plan CEIBAL (Uruguay). Paulatinamente, se replicó en otros países de la región. En la Argentina, con un éxito relativo, el programa implementado fue *Conectar Igualdad*. Una desventaja del modelo es su alto costo de implementación no solo por la dotación de *netbooks* a todos los actores del sistema educativo, sino por el mantenimiento que requiere. En tal sentido, surgieron alternativas tales como las “aulas móviles” (UNESCO, 2012:20) y “BYOT” (por la sigla en inglés de “Bring your own technology”, *ibíd.*: 28); en el primero, hay varios juegos de *netbooks* en carros móviles que circulan por la escuela y en el segundo, son los docentes y alumnos quienes llevan sus propios dispositivos.

2.2. Las prácticas docentes y la tecnología: apropiación y adaptación

La riqueza tecnológica es un reto que puede ahogar a muchos profesores [7]

Antes de centrarnos en las posibilidades técnicas y culturales del móvil, algunos puntos importantes sobre la situación en la que se encuentran los docentes a la hora de incorporar las diferentes tecnologías en el aula deben ser señalados. Un sintético panorama sobre el tema lo presentan Ramírez, Cañedo y Clemente (2012): el principal aporte de las autoras reside en identificar cómo la actitud y valoración de los docentes hacia su competencia digital son determinantes a la hora de usar profesionalmente las

interfaces artefactuales [6] (ibíd.: 149). La importancia de las tecnologías dentro de la vida social de docentes y alumnos se ve reforzada por el grado de involucramiento particular de cada uno como usuario: esta relación refractará en la pregnancia que tengan en el aula las interfaces artefactuales.

Sin atender a esta característica inicial (es decir, el significado de la tecnología para los diferentes actores de la ecología escolar) los programas de innovación van dejando fuera a quienes valoran negativamente los dispositivos. No es el factor generacional el que indica el vínculo del usuario con las interfaces artefactuales –se desecha así la idea de nativos digitales (Prensky, 2001): la división actual se transcribe como *infopobres o inforricos* (por la accesibilidad a las nuevas tecnologías) o, con una nueva metáfora, los *residentes* (Dussel y Quevedo, 2010) vs. los visitantes, extranjeros. La distancia se visualiza en la variedad y en la frecuencia con la que los usuarios acceden a diferentes dispositivos y la actualización de los mismos (Mellow, 2005).

La inclusión digital requiere atender a todos los actores de la tríada (escuela, docentes y estudiantes), y así alcanzar un grado de involucramiento tal para formar usuarios competentes [8] que sepan en qué espacios de su vida pueden apropiarse activamente de la tecnología. En este sentido, un nuevo factor comienza a tomar relevancia: la ansiedad tecnológica. Reconocida como una de las claves para la educación (Fundación Telefónica, 2013), forma parte del modelo propuesto por Mac Callum, Jeffrey y Kinshuk (2014) para comprender las variables que determinan la adopción del aprendizaje móvil por los docentes.

3. Estilo electrónico: convergencia de competencias

Plantear la enseñanza de la lengua a los hablantes que ya la conocen, que la usan, implica entrar en un terreno paradójico, en el que ubicarse como *en medio de, entre las cosas*, es decir, *in media res*, hace repensar los movimientos (Bollini y Sardi, 2013:55).

La competencia comunicativa (Hymes, 1972) refiere a la capacidad de cada hablante para reconocer, apropiarse y utilizar adecuadamente aquellas convenciones históricas y socioculturales que determinan el uso del lenguaje en un contexto determinado. Es decir, la capacidad de formular enunciados adecuados a los parámetros socioculturales que rigen en la comunidad de habla donde se produce. En la competencia comunicativa se pone en juego una serie de competencias interrelacionadas (Canale, 1983) que van adecuándose y optimizándose ante cada nuevo evento. Esta capacidad se desarrolla en la medida en que los hablantes entran en contacto con situaciones comunicativas nuevas. Para alcanzar las

metas comunicativas, los hablantes identifican y utilizan determinadas pautas que varían entre comunidades.

Al incluir el soporte como un elemento más entre los factores que se consideran en el contexto de la situación comunicativa, cada plataforma será portadora de convenciones determinadas. Por tanto, en cada interfaces se requieren estrategias específicas para la comunicación. Así como las competencias tecnológicas se vinculan a cada dispositivo y requieren adaptación constante a los nuevos entornos y a las diferentes actualizaciones, la competencia comunicativa ligada al soporte actuará del mismo modo. Los usuarios transfieren las capacidades adquiridas de un aparato a otro, siendo, muchas veces, un recurso insuficiente: cada plataforma tiene sus especificidades; se asimila a la competencia comunicativa que se enriquece al ampliar las situaciones de intercambio: es decir, a partir del uso significativo de la lengua en diferentes contextos.

La mayoría de las producciones escritas en interfaces artefactuales responde a esta lógica de condensación de recursos en los elementos lingüísticos pertinentes. Esta optimización de las estrategias discursivas arroja luz sobre qué elementos consideran los usuarios que son esenciales para la comunicación. Por lo tanto, el proceso de reflexión y de alfabetización digital crítica puede ser aprovechado en las clases de lengua. Muchos estudiantes son usuarios competentes y alcanzan, a través de diferentes redes sociales y con SMS y *Whatsapp*, sus metas comunicativas. ¿Por qué no aprovechar ese impulso y reflexionar sobre lo que sucede en las pantallas? Dentro de la comunicación mediada, los SMS se caracterizan por utilizar mayor cantidad de recursos de la lengua condensados en pocos elementos (Cantamutto, 2012b; 2013, 2014). En general, los elementos lingüísticos presentes en SMS son aquellos que apelan de manera simultánea a i) la rapidez, economía lingüística y brevedad; ii) a la expresividad y iii) a la claridad. Estas características los inscriben dentro del *estilo electrónico* (Vela Delfa, 2005:670), que se define “como un estilo económico, en el que el objetivo fundamental de su organización retórica se centra en un *principio de economía*” y que “en sus manifestaciones más interactivas, se halla, no obstante marcado por la acumulación de recursos expresivos” (ibíd.). Así, “los tres recursos estilísticos básicos del estilo electrónico –reducción, ampliación y creación de nuevo elementos– (...) son el resultado de las fuerza de economía y expresividad lingüística” (Vela Delfa, 2005:671).

4. Tecnologías móviles en el aula: en busca de un modelo curricular integrado

Un nutrido y actual campo de estudio es el aprendizaje móvil (*m-learning*, por la contracción del inglés *mobile learning*); definido a partir de ofrecer un espacio personal y ubicuo que atraviesa los procesos de enseñanza-aprendizaje, y se enlaza al uso de diferentes dispositivos móviles (Rheingold, 2004; Mellow, 2005). En un primer acercamiento, se evidencia por características distintivas tales como: i) portabilidad, ii) inmediatez y conectividad, iii) ubicuidad (liberación de barreras tempoespaciales), iv) adaptabilidad a las necesidades del usuario (Cantillo Valero, Roura Redondo y Sánchez Palacín, 2012). Al mismo tiempo, supone una herramienta de aprendizaje colaborativo en un entorno personal y de manera informal donde el contexto bien puede ser de aprendizaje formal (Tabla 1). Entre los diferentes dispositivos portátiles, el móvil se destaca por su bajo costo, la versatilidad de las aplicaciones y funciones que ofrece al usuario, ya que “dejaron hace tiempo de ser meros mediadores comunicativos para convertirse en centros de información, comunicación, registro y edición de audio y video, depósito de recursos y contenidos, etc.” (ibíd.: 9).

En este cruce entre la tecnología y el aprendizaje, emerge una nueva perspectiva para la educación, en la cual se entiende que es el sujeto quien se encuentra en movimiento y no la tecnología (Sharples et ál., 2005). Por lo tanto, este proceso se interrelaciona con todos los momentos de la vida y puede ser activado en diferentes situaciones: por ejemplo, mientras se espera el autobús (Mellow, 2005).

<i>Nuevo aprendizaje</i>	<i>Nueva tecnología</i>
Personalizado	Personal
Centrado en el aprendizaje	Centrada en el usuario
Situado	Móvil
Colaborativo	Trabajo en red
Ubicuo	Ubicua
A lo largo de la vida	Duradera

Tabla 2. *Convergencia entre aprendizaje y tecnología (tomado de Sharples et ál., 2005).*

En este punto cabe diferenciar dos caminos: por un lado, el teléfono como herramienta dentro del aula y, por otro, el teléfono como portador de la enseñanza móvil [9]. Si bien ambos van en dirección a la educación a través de dispositivos móviles, difieren enormemente en cuanto a sus objetivos y estrategias didácticas. En ambos, se aprovechan los mismos recursos del teléfono móvil, aunque se insertan en modelos curriculares diferentes. En el primer caso, dentro de una ecología de aprendizaje más tradicional, se incorporan los avances técnicos para hacer explícitas las competencias y habilidades requeridas por los alumnos en situaciones de aprendizaje formal. En el segundo caso, nos encontramos fuera del contexto áulico para paliar diferentes instancias de educación no necesariamente formal a

partir de la potencialidad del dispositivo. En nuestra propuesta, retomamos el primer eje para reflexionar y aprender a partir de escenarios reales y significativos de la vida de los alumnos.

El móvil, dentro del conjunto de elementos que los escolares llevan en sus mochilas, tiene dos posibles usos: un uso prescriptivo y un uso lúdico, social. Así, la calculadora: además de utilizarse para hacer cuentas, los alumnos solían escribir palabras en su pantalla (utilizando números, funciones y fórmulas). Es decir, la apropiación activa del elemento: como un lápiz para colorear una carta o una hoja para un avioncito de papel. El temor a que esto suceda con el teléfono no debería detener al docente tras la identificación del potencial que tiene como herramienta dentro del aula y como elemento portador de prácticas sociales y comunicativas propias de los chicos que emergen en la dinámica áulica.

4.1. Enseñanza y aprendizaje en las clases de lengua: experiencias previas

A continuación sistematizamos antecedentes relevantes del uso del móvil en la enseñanza de la lengua. Un creciente número de estudios focaliza en aspectos relacionados con el comportamiento, prácticas habituales y rituales de los adolescentes en edad escolar a través de la comunicación por SMS (Lin y Tong, 2007; Solecki y Goldschmidt, 2011; Skierkowski y Wood, 2012, Grellhesl y Punyanunt-Carter, 2012, entre otros), de manera congruente con la tendencia de diversas disciplinas a abordar solo este grupo etario (Tagg, 2009, Cantamutto, 2012b y 2013). Un resumen de la literatura en torno a la comunicación por SMS y los adolescentes se presenta en Porath (2011). Además, existe una amplia trayectoria de estudios en torno a la interferencia del lenguaje SMS en la literacidad y la escritura académica de los alumnos en diferentes niveles de escolarización (Lunsford, 2004; Aziz et ál., 2013).

A partir de estos ejes, y como revés al discurso del “empobrecimiento del lenguaje” [10], un novedoso campo de estudios se erige: los SMS para la enseñanza de la lengua. Por cuestiones de extensión presentamos solo dos propuestas representativas de la escasa literatura sobre el tema. Mercedes Pérez Felipe (2003) ofrece cuatro actividades en torno al nivel morfosintáctico (en especial, abreviaturas y ortografía), reformulación del lenguaje SMS a la *lengua estándar* (actividad que requiere, como mínimo, problematizar tal concepto en los nuevos medios), junto a cuestiones de comprensión y gestión de las metas comunicativas y de contextualización a partir de analizar SMS enviados a la televisión. Este material es interesante en cuanto a que presenta situaciones comunicativas verosímiles y ejemplos tomados de la vida real. La autora reflexiona en torno al momento adecuado para el trabajo con los SMS en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). Sobre este tema, es interesante el artículo de López Rúa (2007).

Por otra parte, Kepa Larrea Muxika (2012) se pregunta cómo el soporte de la comunicación no es aún tenido en cuenta en la enseñanza de lengua. Este aspecto resulta medular en el momento discursivo actual, donde el soporte es, generalmente, una variable determinante en las producciones textuales. La competencia comunicativa no solo implica reconocer el contexto de la interacción, y sus condiciones de indexación, sino también el soporte y sus características intrínsecas. Entiende Larrea Muxika (2012:186) que “el objetivo no sería capacitar a los alumnos y alumnas en el sistema SMS, sino analizar y utilizar las posibilidades de este soporte comunicativo, para facilitar el aprendizaje de la(s) lengua(s)”. Tras caracterizar los SMS, el autor propone que los estudiantes detecten contextos y usos, en particular, en situaciones de contacto lingüístico o bilingüismo. El artículo presenta un pequeño corpus de SMS bilingües con una serie de actividades nucleadas en el contacto lingüístico, organización interna de los SMS y cuestiones de gramática y sintaxis.

4.2. Explorar la lengua en la comunicación por textos breves

En el ámbito escolar es pertinente comprender (y atender) a la dimensión social de la lengua. Amparo Tusón Valls (2002) propone representar el aula como un escenario donde se ensayan diferentes papeles e implica “utilizar los recursos lingüísticos adecuados a cada situación combinados con los recursos no verbales (gestos, posturas, ademanes) que van a hacer creíble lo que está pasando” (ibíd.: 38). Así, deberían encarnarse diferentes situaciones comunicativas contextualizadas, para enfatizar en los distintos registros, y en las múltiples variedades que conviven en el aula.

En pos de recuperar y hacer explícitas las estrategias que los estudiantes utilizan a diario en su interacción con la tecnología presentamos estas actividades. La secuencia didáctica recupera el espíritu señalado por Giammatteo y Albano (2012:11): “la palabra en relación con los diferentes contextos en los que se insertan y se vuelven significativas”. Dentro de esta línea, coincido en la posibilidad de la palabra como ápice de la competencia lingüística y comunicativa (ibíd.: 19-28). El recorte de nuestra propuesta estriba en la *interfaz léxico y mundo*, en particular, en la *función del contexto* y en las huellas de las que son portadoras: “En esta perspectiva, cada palabra es una gestalt de contenido que despliega en interacción con el contexto textual y/o situacional” (ibíd.: 26). Máxime aún en los intercambios escritos que se resuelven a través del celular: *per se*, la ubicuidad intrínseca del dispositivo y la textualidad inherente (que, poco a poco, va enriqueciéndose en el *Whatsapp*).

Los intercambios (casi) sincrónicos entre sujetos/usuarios a través de sus teléfonos móviles generan un contexto de comunicación común que es atravesado por instancias enunciativas diferentes. En codificación y decodificación de la deixis social, personal y espacio-temporal se produce una doble (o múltiple) indexación simultánea que se asocia, además, a los procesos de economía lingüística, característicos de los textos breves producidos en los teléfonos. Los procesos inferenciales requeridos para restablecer el marco se apoyan en el universo común entre los interactuantes y en las huellas deícticas presentes. Sin embargo, tanto en los SMS como en *Whatsapp*, el contexto enunciativo, tal como lo conceptualizamos en la conversación cara a cara, puede diluirse sin entrar a formar parte de los intercambios. Así, en los textos breves, las múltiples estrategias activadas por los interactuantes para alcanzar sus metas comunicativas –transversales a todos los niveles de lengua (fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático)– requieren ser atendidas.

Cada una de las consignas da cuenta de la necesidad de trabajar con las estrategias en simultáneo: así, en las actividades en torno a la desambiguación, por ejemplo, se requieren estrategias pragmático-discursivas y estrategias léxico-sintácticas, mientras que el punto en torno a la indexación recupera las estrategias morfo-semánticas y léxico-semánticas (además de las pragmático-discursivas).

A fin de avanzar en la identificación de las estrategias de los hablantes en las instancias de codificación y decodificación de los mensajes, nos detendremos en los ítems léxicos que componen los SMS como una manera de abordar, entre otros, los mecanismos que los hablantes activan en la comprensión de cualquier enunciado: i) lematización (y desambiguación), ii) categorización (y desambiguación) y iii) discriminación entre acepciones (Marín, 2009). En particular, se trabajará sobre dos aspectos de la perspectiva pragmática que no son ajenos a la teoría lingüística (Gutiérrez Ordoñez, 2001): la indexicalización y la referencia, por un lado, y la desambiguación, por otro. En tal sentido, serán pertinentes los preceptos teóricos sobre la relevancia (Sperber y Wilson, 1994). A partir de este marco, se busca explicar desde un punto de vista social las elecciones lingüísticas de los hablantes, comportamientos comunicativos y los valores, supuestos y conflictos que se producen entre los participantes de una interacción (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 2004: 21).

En torno a la indexación:

Leé detenidamente los siguientes intercambios de mensajes de textos y respondé:

A) ¿Es posible reconocer el contexto comunicativo de esta secuencia de SMS? ¿Cuál podría ser esa situación comunicativa?

B) ¿A través de qué indicios podés reconocer: i) la deixis personal, ii) la deixis social, iii) la deixis espacio-temporal?

C) Identificá los elementos que te permitan recuperar los rasgos de los interactuantes. Si es posible, considerá la variación diatópica (o geográfica), diastrática (o social) y diafásica (contextual).

D) Elegí alguno de los mensajes siguientes, explicá qué te llama la atención a partir de la descripción de la pauta esperada en este medio.

- I A) Gordá esta horrible el día y estoy terminando lo de historia, avisame q me conecto elegimos el des. y llevo las cosas dsd ksa. kiss”
 B) Okok despues me conecto y te digooooo-
 A) Fijate si lo podés grabar, no me anda la lectora de cd
 B) No tengo cd gordá
- II. A) Emi la de matemáticas aviso que faltaba mañana, entraba más tarde no?
 B) A quien le aviso?
 A) Nos dijo a nosotros el lunes y le dijo aa lia. Averigua porque todos van a ir 8.30
 B) Mañana entran 8.35. Hagan cadena x favor.
- III. A) Vuelvo caminando
 B) Con quien?
 A) Lucas el cordero y 2 chicas
 B) Ok
- IV. A) Vuelvo
 B) Ok espera en esquina del cajero. Estoy estacionada ahí. Ya voy.
 A) Estoy en el bondi
 B) Ah
- IV. A) Hola Mati vos le dejaste la comunicación a los sereno
 B) Hola Alberto, estaba en reunión. No les deje nada
 A) Xq me manifesto perez que la otra noche andaban autos que paraba y pasaba el mismo a cada rato no tenía para comunicarse
 B) Ok alberto
 A) Buendia mati no sabes si ya llamaron a los compa xq uno me dice que lo llamo ny no alcanzo a atender
 B) Alberto, buen día. Supuestamente esta todo ok e ingresan la semana que viene, cualquier cosa te aviso
 A) Dale compa gracias cuando arranque la quincena nueva arrancarían
 A) Hola mati no me anduvo la campera ja ja
 B) Es la más grande que tenemos je, dejame ver si podemos conseguir otra
 A) Ja ja vas a tener que agregarle unas tres x mas ja che mi quincena esta

Respondé a las siguientes preguntas como usuario del celular. Si lo considerás necesario, revisá tu casilla de SMS para verificar cuáles son los elementos recurrentes.

A) Explicá qué estrategias usás y qué cuidados tenés para escribir un mensaje a un amigo para encontrarse a tomar algo. ¿Y si le escribís a una chica/o que te gusta?

B) Ahora, señalá qué elementos te dan información espacio-temporal cuando recibís un mensaje. Hacé una lista de los elementos lingüísticos (lista A) y aquella información que no recuperas de las palabras (lista B).

C) A partir de la lista A, respondé: ¿observaste marcas morfológicas? ¿Qué información pueden proveerte los tiempos verbales? ¿Qué palabras o frases predominan en los SMS que intercambiás con amigos para encontrarse?

Desambiguación de oraciones

En esta actividad, el docente debe ir formulando las consignas a medida que se avance en la actividad. Primero, se les pedirá que definan las palabras “sueltas” para luego ajustar las definiciones según el contexto [12].

A) Matías y Alberto hablan de “quincena”, “compa”, “sereno”: ¿Sobre qué te parece que están escribiendo? ¿Con tus compañeros usas estas palabras? ¿Cuándo?

B) Definí, sin ayuda del diccionario, cada una.

C) ¿Las definiciones que escribieron se ajustan al uso en los SMS anteriores? ¿A qué se refiere “Alberto” cuando habla de “quincena”?

D) ¿Les ocurre con frecuencia confundir el significado de alguna palabra en un SMS? ¿Qué palabras les generan ambigüedad? ¿Cómo resuelven sus dudas?

Actividad grupal

Preparación: ¿Qué entendemos por *ok*? Revisen sus SMS y traten de definir: i) para qué se usa el *ok*, ii) qué significa. Para ello, busquen en diccionarios de español y de inglés.

A) ¿Cómo interpretan un *ok* como respuesta? Imaginen que un alumno de intercambio francés, llamado Paul, acaba de llegar a la escuela. A los pocos días, les escribe un mensaje privado dentro de la red social *Facebook* pidiendo ayuda para interpretar el SMS con que le respondió la dueña de la residencia donde está alojado.

Paul: “Buenos días. Quería saber a qué hora puedo encontrarme con usted para pagarle mi alquiler.”
Sra. Ana: “Ok”

B) Elaboren un texto de respuesta donde le explican a Paul los usos y significados de *ok* en la Argentina.

4.3. La implementación de las actividades

Tal como se observa, los ejercicios presentados solo buscan ofrecer al docente una orientación para trabajar con el SMS como un microcontenido (Lindner, 2006). Estas actividades fueron llevadas a cabo

con un grupo de alumnos de una escuela secundaria nocturna, quienes habían tenido –en una clase previa– una introducción sobre comunicación: brevemente se había trabajado situación comunicativa, recursos deícticos, mecanismos de coherencia y cohesión textual a través de una presentación de oraciones disparadoras que dieran cuenta de estos fenómenos lingüísticos. Introducidos estos aspectos, se presentó a los alumnos, en una clase de una hora, la selección de mensajes que conforman el apartado *En torno a la indexación*, en papeles separados y de a uno por vez.

En primer lugar, a partir de la primera secuencia, se hicieron preguntas relativas a la deixis social, a la edad de las personas, a las marcas morfológicas que tenían esos textos breves que permitían reconocer quiénes podían ser los interactuantes. En segundo lugar, se trabajó con la segunda y tercera secuencia en torno a la duplicación de situaciones comunicativas y la distancia que hay entre la información pragmática compartida por cada uno de los interlocutores. Las hipótesis sobre el contexto de cada uno no se reponen correctamente. Los alumnos, a partir de una serie de inferencias que activaban estrategias en todos los niveles de lengua, pudieron reconocer que, en ambos casos, se trataba de interacciones madre-hijo. Por último, se trabajó en relación a las fórmulas de tratamiento, registro formal, identificación de dominio de uso institucional y adecuación al interlocutor gracias a la cuarta secuencia. En esta ocasión, el nivel léxico fue el más considerado, así como las formas de tratamiento empleadas, las estrategias de distancia social (el uso del “Ricardo” como modo de marcar una relación de más poder). Durante toda la actividad, los alumnos demostraban ser hablantes competentes que reconocían las estrategias empleadas y mostraban interés por inferir, a través de las huellas lingüísticas, sobre qué trataba la comunicación, cuál era el objetivo o intención de dicho intercambio, entre otras cuestiones que emergieron durante la actividad.

5. Palabras finales

Estos ejercicios son una pequeña muestra de la potencialidad que tienen los textos breves para ser trabajados en el aula. Otros núcleos posibles, relacionados con los anteriores, son: i) reglas del uso del predictivo y corrección ortográfica, ii) desambiguación de enunciados completos, iii) estrategias para alcanzar las metas comunicativas, iv) puntuación (creativa y pertinente), v) reglas intuitivas de acortamiento de palabras (para la enseñanza de morfología), vi) análisis de anáforas, correferencias y elipsis, vii) uso de signos diacríticos, viii) la entonación en la textualidad. En posteriores trabajos, se seguirá ahondando en estas líneas de investigación de lingüística aplicada que demuestran ser una herramienta útil a la hora de trabajar la competencia comunicativa en el aula. Si en un medio que

requiere la activación simultánea de tantas estrategias para poder alcanzar las metas comunicativas los alumnos (y también los docentes) son capaces de llevar adelante la comunicación de manera exitosa, no debe más que buscarse ahí cuáles son los recursos que se emplean al producir y al interpretar sus emisiones.

Notas

[1] Este trabajo se enmarca en una beca de posgrado de CONICET, dentro del grupo de investigación “Estilo(s) Comunicativo(s) en la interacción para el español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias” (UNS), dirigido por la Dra. Rigatuso. La secuencia didáctica se recorta dentro del ámbito del proyecto de tesis doctoral. Algunos extractos fueron publicados en *Ciencia Hoy* (<http://ciencianet.com.ar/2095/la-comunicacion-por-sms-un-aliado-en-la-ensenanza-de-la-lengua>).

[2] Véase, entre otros, García Martínez y Fabila Echaury (2014).

[3] Actualmente, estoy trabajando en la categoría “texto breve”, conceptuado como un enunciado producido a través de alguna interface artefactual que tiene como restricción inherente el número limitado de caracteres: en particular, en la comunicación por teléfono móvil. Si bien el *Whatsapp* no tiene esta restricción, el espacio dentro de la caja del texto está determinado, en parte, por la posibilidad de visualizar en la pantalla un mensaje. De esta manera, los usuarios suelen organizar la secuencia interactiva de manera similar al chat: con emisiones breves, pero continuadas (Alcantará, 2014).

[4] Véase la genealogía del pupitre en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/me/pdf/pupitre.pdf>.

[5] Los principales núcleos de atención de la tecnología móvil en educación se configuran en: i) alfabetización, ii) acceso a la educación, iii) permanencia en el sistema educativo, iv) gestión de instituciones escolares (UNESCO, 2012:7).

[6] Las interfaces artefactuales son, ante todo, espacios de comunicación. Tal como explica Gobato (2014:718-19) “se entienden acopladas problemáticamente con un conjunto de elementos, de fisonomía y estructura dispar, que pueden agruparse bajo la etiqueta de «modos de saber y comunicar». No se trata de una idea ajustada y precisa, sino más bien de una opción expresiva precaria y de fronteras porosas, utilizada a los fines de ahorrar al lector largas enumeraciones”.

[7] Extracto de una entrevista realizada a Mariano Martín Gordillo por CLACSOTV. Disponible en <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?Mariano-Marti%CC%81n-Gordillo-La>.

[8] Opté por esta denominación porque, a partir de una transliteración de *expertise* y de competencia comunicativa, un usuario competente es aquel que reconoce y utiliza la tecnología cuándo, dónde y cómo se espera que lo haga. La mención reiterada de formar usuarios críticos desdibuja el proceso por el cual debe lograrse esa habilidad.

[9] Consideramos las experiencias realizadas en torno al seguimiento de alumnos para evitar el fracaso escolar y el abandono de nivel superior. Existen numerosos antecedentes documentados (Richardson y Lenarcic, 2009; Brett, 2011; Naughton, 2014).

[10] Palabras del presidente de la Academia Argentina de Letras, Pedro Luis Barcia, en una entrevista del diario *La Nación*, en 2006. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/774528-los-mensajes-de-texto-cada-vez-mas-confusos> (consulta: febrero de 2010).

[11] Los SMS pertenecen al corpus SMS-CEBo (Cantamutto, 2009/2014). En estos ejercicios se eliminó toda la información sociolingüística y contextual de los mismos en la recogida de datos. Para más detalles sobre la metodología se aconseja Cantamutto (2013b).

[12] Esta actividad está basada en Pagani (2012).

Bibliografía

Albano, Hilda y Mabel Giammatteo (2012): “El “valor” de la palabra: el léxico como elemento integrador de las competencias lingüística y comunicativa”. *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires, Biblos, pp. 19-49.

Alcantará, Manuel (2014): “Las unidades discursivas en los mensajes instantáneos de wasap”. *Estudios Lingüísticos del Español*, 2014, 35.1, pp. 223-242.

- Barron, Brigid (2006): "Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective", *Human Development*, 2006, 49, Octubre, Karger, Basel, pp. 193-224.
- Bollini, Rosana y Sardi, Valeria (2013): *Cartografía de la palabra*. Buenos Aires, La Crujía.
- Botha, Adele, Jacqueline Batchelor, John Traxler, Ignatia De Waard y Marlien Herselman (2012): "Towards a Mobile Learning Curriculum Framework", *IST-Africa Conference Proceedings*, en www.IST-Africa.org/Conference2012.
- Brett, Paul (2011): "Students' experiences and engagement with SMS for learning in Higher Education". *Innovation in Education and Teaching International*, Vol. 48, N.º 2, Mayo. Londres, Routledge, pp. 137-147.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel.
- Canale, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" (Trad. Javier Lahuerta). En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm.
- Cantamutto, Lucía (2012a): "Entre la escritura predictiva y la autocorrección: el léxico acotado", en *Actas del Congreso Internacional de Léxico e Interculturalidad. Nuevas perspectivas*. San Miguel de Tucumán, INSIL.
- Cantamutto, Lucía (2012b): *El uso de los mensajes de texto en el habla adolescente del español bonaerense. Tesis de Licenciatura*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur
- Cantamutto, Lucía (2013): "La conformación de un corpus de mensajería de texto: la interacción mediada digitalmente". *Actas de las IV Jornadas de Investigación de Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca*, Bahía Blanca: UNS (e-book).
- Cantillo Valero, Carmen; Margarita Roura Redondo y Ana Sánchez Palacín (2012): "Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación". *La Educ@ción*, 2012, n.º 147, Junio, Organización de los Estados Americanos.
- Castañeda, Linda y Jordi Adell (Eds.) (2013): *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy, Marfil.
- Dussel, Inés y Luis Alberto Quevedo (2010): *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- García Martínez, Verónica y Angélica. M. Fabila Echaurren (2014): "Nomofilia vs. Nomofobia, irrupción del teléfono móvil en las dimensiones de vida de los jóvenes. Un tema pendiente para los estudios en comunicación". *Razón y Palabra*, 2014, 88, Abril-junio, México.
- Giammatteo, Mabel e Hilda Albano (2012): *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires, Biblos.
- Gobato, Federico (2014): *La escritura secundaria: oralidad, grafía y digitalización en la interacción contemporánea*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Grellhesl, Melanie, y Narissa Punyanunt-Carter (2012): "Using the uses and gratifications theory to understand gratifications sought through text messaging practices of male and female undergraduate students". *Computers in Human Behavior*, 2012, 28(6), Amsterdam, Elsevier, pp. 2175-2181.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2001): "Pragmática y disciplina del código". *Perspectivas recientes sobre el código*. León, Universidad de León, pp. 83-121.
- Gutiérrez, Karla (2013): "20 estadísticas que probablemente no conocía sobre el Mobile Learning", *Blog SHIFT eLearning*. En <http://info.shiftelearning.com/blogshift/bid/271177/20-estad-sticas-que-probablemente-no-conoc-a-sobre-el-Mobile-Learning> (21/02/2013).
- Hymes, D. (1972): "On communicative competence". *Sociolinguistics*, 269-293, pp. 269-293.
- 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): pp. 176-189.
- Lin, A. y Tong, A. (2007): "Text-messaging Cultures of College Girls in Hong Kong: SMS as Resources for Achieving Intimacy and Giftexchange with Multiple Functions", en *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies* Vol. 21, N.º 2, June 2007, pp. 303-315.

- López Rúa, P. (2007): "Teaching l2 vocabulary through sms language: Some didactic guidelines" en *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada (ELIA)*: n.º 7, pp. 165-188, <http://institucional.us.es/revistas/elia/7/11.%20Lopez%20rua.maq.pdf>.
- Mac Callum, Kathryn, Lyoin Jeffrey y Kinshuk (2014): "Factors impacting Teachers' adoption of mobile learning", *Journal of Information, Technology Education*, Vol. 13, pp. 141-158.
- Marín, R. (2009): "El tratamiento computacional del léxico y sus aplicaciones". *Panorama de la lexicología*. Barcelona, Ariel, pp. 465-486.
- Mellow, Peter (2005): "The media generation: Maximise learning by getting mobile" En http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/53_Mellow.pd.
- Naughton, Daragh (2014): "A review of Text Messaging (SMS) as a Communication Tool for Higher Education". *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, Vol. 5 (5): pp. 129-131.
- Pagani, Guillermina (2012): "Del diccionario al uso". *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires, Biblos, pp. 51-76.
- Porath, Suzane (2011): "Text Messaging and Teenagers: A Review of the Literature", *Journal of the Research Center for Educational Technology (RCET)*, 2011, Vol. 7 (2), Otoño, Kent, Kent State University, pp.86-99.
- Prensky, Marc (2001): "Digital Native, Digital Inmigrants", *On the Horizon*, Vol. 9, n.º5, Octubre 2001, UK.
- Ramírez, Elena; Isabel Cañedo y María Clemente (2012): "Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de internet en sus clases". *Comunicar*, 2012, 38(XIX), Huelva, pp.147-155.
- Rheingold, Howard (2004). "M-learning 4 generation txt?" En http://www.thefeaturearchives.com/topic/Culture/M-Learning_4_Generation Txt .html.
- Richardson, Joan y Lenarcic, John (2009): "The blended discourse of SMS communication in a mobile student administration system". *Same places, different space*. En <http://ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/richardson.pdf>.
- Scolari, Carlos (2007): "¿Tiene sentido que un móvil, que ya no es solo un teléfono sino una pequeña computadora, se apague en la escuela?", *Educación*, diciembre 2007, <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=113393&referente=noticias>.
- Sharples, Mike, Josie Taylor, Giasemi Vavoula (2005). "Towards a theory of Mobile Learning", *Proceedings of mLearn*, En <http://www.mlearn.org/mlearn2005/CD/papers/Sharples-%20Theory%20of%20Mobile.pdf>.
- Solecki, Susan y Goldschmidt, Karen (2011): "Adolescents texting and twittering: The flash mob phenomena", *Journal of pediatric nursing*, 2011, 26(2), pp. 167-169.
- Specer-Oatey, Helen (2000): "Rapport management: a framework for analysis". *Culturally Speaking: Managing Rapport Through talk across cultures*, London: Continuum, pp. 11-46.
- Sperber, Dan y Wilson, D. (1994): *La relevancia. Comunicación y cognición*, Visor: Madrid.
- Tagg, Caroline (2009): A corpus linguistics study of SMS text messaging [en línea], UK, University of Birmingham. En <http://etheses.bham.ac.uk/253/1/Tagg09PhD.pdf>
- Tusón Valls, Amparo (2002): "El escenario comunicativo del aula: usos lingüísticos y reflexión sobre la lengua". *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 2002 64, pp. 38-42.
- Vela Delfa, Cristina (2005): *El correo electrónico: un nuevo género en nacimiento*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid en http://www.galanet.be/publication/fichiers/tesis_cristina_vela_delfa.pdf.
- Wood, Clare, Nenagh Kemp, Sam Waldron, Lucy Hart (2014): "Grammatical understanding, literacy and text messaging in school children and undergraduate students: A concurrent analysis", en *Computers and Education*, 2014, 70, Amsterdam, Elsevier, pp. 281-290.

Informes

20 claves educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? (Fundación Telefónica, 2013). En http://globalbackend.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=aa7a0572-5f85-4a7a-bc29-9b00b3387e89).

Activando el aprendizaje móvil: Iniciativas ilustrativas e implicaciones políticas (UNESCO, 2012). En unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216080s.pdf.

El uso de las computadoras en la escuela (IIPE-Instituto internacional de planeamiento de la educación, 2012). En http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe12_computadoras.pdf.

Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2013). En <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>.