

El uso de WhatsApp como herramienta pedagógica para enseñar el francés coloquial desde una perspectiva de género

Raquel García FuentesUniversidad Pablo de Olavide, de Sevilla ✉ **Jordi Luengo López**Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/dill.92053>

Recibido: 19 de octubre de 2023 • Revisado: 25 de junio de 2024 • Aceptado: 12 de septiembre de 2024

Resumen: En el presente artículo, se analizará la relevancia del lenguaje de WhatsApp entre jóvenes y adolescentes, cuyas necesidades comunicativas suelen venir caracterizadas por la inmediatez y la abreviación del lenguaje. Habida cuenta de sus particularidades lingüísticas, el objetivo de la investigación consistirá en valernos de este lenguaje como una innovadora herramienta desde la que hacer más comprensible la fonética y aproximar al alumnado a las variedades diafásicas (registros) y diastráticas (sociolectos) de la lengua francesa, aumentando así su “capital” comunicativo. A su vez, se propondrán recursos pedagógicos en FLE (Francés como Lengua Extranjera) desde los que, sirviéndonos de este código de variante lingüística, se haga reflexionar al estudiantado de nivel C1 sobre hasta qué punto los sesgos de género continúan enraizados en nuestra sociedad. Desde esta óptica, incardinar la transversalidad de género en el lenguaje de WhatsApp supone no sólo un ejercicio de reflexión para inculcar valores, sino también para aprehender una nueva forma de comunicación que, pese a su emergente aparición a fines de la década de los noventa con los SMS, continúa modelando las formas de comunicación entre los individuos a escala mundial.

Palabras clave: FLE; WhatsApp; enseñanza superior; transversalidad de género.

ENG The use of WhatsApp as a pedagogical tool for teaching colloquial French from a gender perspective

Abstract: In this article, we will explore the relevance of WhatsApp language among young people and teenagers, whose communicative needs are often characterized by the immediacy and abbreviation of language. As a result of their linguistic particularities, the aim of the paper will be to use this language as an innovative tool to make phonetics more comprehensible, as well as to bring the students closer to the diaphasic (registers) and diastratic (sociolects) varieties of the French language, thus increasing their communicative value. Simultaneously, pedagogical resources will be proposed in FLE courses (French as a Foreign Language), thorough which, using this code of linguistic variation, students with level C1 will reflect on the extent to which gender biases continue to be deep-rooted issues in our society. From this perspective, embedding gender mainstreaming in the language of WhatsApp is not only an exercise in reflection to instill values, but also to apprehend a new form of communication that, despite its emergence in the late nineties with the use of SMS, still determines the forms of communication between individuals on a global scale.

Keywords: FLE; WhatsApp; higher education; gender mainstreaming.

FR L'utilisation de WhatsApp comme un outil pédagogique pour l'enseignement du français familier selon une perspective de genre

Résumé : Dans cet article, nous analyserons la pertinence du langage WhatsApp chez les jeunes adultes et les adolescents, dont les besoins communicatifs sont souvent caractérisés par l'immédiateté et la brièveté du langage. Compte tenu de leurs particularités linguistiques, l'objectif de cette recherche sera d'utiliser ce langage comme un outil innovant afin de rendre la phonétique plus compréhensible et rapprocher les

étudiant-e-s des variations diaphasiques (registres) et diastratiques (sociolectes) de la langue française, augmentant ainsi leur « capital » communicatif. Parallèlement, des ressources pédagogiques seront proposées en FLE (Français Langue Étrangère) à partir desquelles, grâce à ce code de variation linguistique, les étudiant-e-s de niveau C1 seront amené-e-s à réfléchir sur l'ampleur des préjugés sexistes encore ancrés dans notre société. Sous cet angle, l'intégration de la dimension de genre dans le langage de WhatsApp ne devient pas uniquement un exercice de réflexion pour inculquer des valeurs, mais elle sert aussi à comprendre une nouvelle forme de communication qui, malgré son émergence à la fin des années 1990 avec les SMS, continue de façonner les formes de communication entre les individus à l'échelle mondiale.

Mots-clés : FLE ; WhatsApp ; enseignement supérieur ; dimension du genre.

Sumario: 1. Introducción. 2. Conexión intertemporal en el proceso de aprendizaje. 2.1. La autenticidad del lenguaje en la lengua hablada. 2.2. Rasgos y particularidades de la "interacción escrita síncrona". 3. La neografía: una herramienta creativa para un aprendizaje más lúdico de la lengua francesa. 4. Una aproximación teórica al cronolecto adolescente en Francia. 5. Utilizando el móvil en clase de FLE: integración del *mainstreaming* de género a través de WhatsApp. 5.1. Apreciaciones didácticas relativas a la 1.ª propuesta pedagógica. 5.2. Apreciaciones didácticas relativas a la 2.ª propuesta pedagógica. 5.3. Apreciaciones didácticas relativas a la 3.ª propuesta pedagógica. 7. Bibliografía. Anexo A.

Cómo citar: García Fuentes, R., Luengo López, J. (2025). El uso de WhatsApp como herramienta pedagógica para enseñar el francés coloquial desde una perspectiva de género. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 13-23.

Declaración de contribución de autoría

Raquel García Fuentes: redacción del artículo en los diferentes capítulos y subapartados; creación y redacción de los diálogos pedagógicos, y los respectivos objetivos didácticos; maquetación de las tablas e imágenes vía Whatsapp; adaptación y revisión del artículo conforme a las normas de estilo; contribución a la aportación bibliográfica.

Jordi Luengo López: aportaciones de trasfondo teórico en la redacción del texto; estructuración del artículo; revisión y corrección del texto final; contribución de índole bibliográfica.

Financiación

Este artículo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Innovación Docente titulado: "La inclusión transversal de la perspectiva de género en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE)", perteneciente a la convocatoria Acción 2: Proyectos destinados al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocadas a la formación en competencias, de la Universidad Pablo de Olavide, en el curso 2022/2023.

1. Introducción

La comunicación por SMS (*Short Messages Standard*), cuyos orígenes en Europa remontan a 1991, se halla ampliamente extendida en nuestra sociedad, si bien son las aplicaciones de mensajería instantánea a través de teléfonos móviles las que han tomado el relevo en la actualidad¹. A diferencia de la lengua escrita en otros medios, el lenguaje de WhatsApp se caracteriza por la brevedad, la inmediatez, la abreviación y la creatividad de los textos que se remiten, no siempre sujetos a la norma de una gramática prescriptiva o al uso estándar de la lengua. El estudio del lenguaje codificado vía WhatsApp —u otros canales análogos— resulta de especial interés para analizar las modificaciones lingüísticas que acontecen en un determinado idioma, en tanto que dichos cambios se manifiestan, primeramente, en la lengua oral, cuando aún no se encuentran admitidos por las instituciones académicas de referencia.

Habida cuenta de la contigüidad del lenguaje de WhatsApp con la oralidad, especialmente, en sistemas lingüísticos como el francés, cuya ortografía tradicional no se amolda a su pronunciación fonética, pretendemos profundizar en la vertiente morfosintáctica. Por ello, si tenemos en cuenta que para los/as discentes de una lengua extranjera, las particularidades fonéticas han de ser aprendidas de memoria, en esta investigación, llevaremos a la praxis una metodología didáctica que, gracias al lenguaje codificado, ayude al estudiantado a adquirir una mejor —y sin duda más auténtica— pronunciación, al tiempo que reflexionan sobre los estereotipos de género vehiculados por la lengua y se interesan en actividades próximas a su cotidianeidad. En efecto, como establece el Currículo actual (BOE, 2022, p. 41779), es necesario que los textos trabajados por el alumnado —que, recordémoslo, constituyen el producto-resultado del acto de comunicación— estén relacionados con situaciones de la vida cotidiana y, especialmente, con temáticas de interés personal que capten su atención y motivación. Si consideramos que la Universidad tiene el imperativo de aplicar el principio de igualdad de género en todos los aspectos de la vida universitaria, incluyendo el conjunto de actividades y funciones que en su seno se realizan (Artículos 15 y 43, BOE, 2023, pp. 24, 34), la docencia deviene, sin duda, el principal resorte desde el que desarticular los patrones de género, vectores de la desigualdad.

¹ Si bien el SMS fue creado en 1991 por el operador finlandés Radiolinja (hoy Elisa), el primer mensaje no se enviaría hasta 1993, siendo el artífice de esta acción Riku Pihkonen (Singh *et al.*, 2023, p. 37).

Los objetivos didácticos que pretendemos obtener se basan en un deseo de permeabilizar la teoría feminista y las políticas de género en la enseñanza de una lengua extranjera —en nuestro caso la francesa— a través de la “interacción escrita sincrónica”. Las metas que aspiramos a alcanzar a través de esta metodología docente son las siguientes:

- a) Animar al estudiantado a reflexionar sobre los estereotipos de género vehiculados por la lengua francesa (gramática y léxico) a través de situaciones comunicativas simuladas.
- b) Enseñar al estudiantado los rudimentos de la pronunciación de la lengua francesa a través del lenguaje codificado de las interacciones escritas vía WhatsApp.
- c) Estimular la creatividad y el carácter lúdico mediante la acción pedagógica del uso de los WhatsApps, incidiendo, a su vez, en el aspecto morfosintáctico de la lengua francesa.
- d) Reconocer las diferencias que existen entre la cultura del país del que el/la estudiante es originario/a y la de los países francófonos, cuyas variedades lingüísticas serán expuestas en el aula, con el fin de que aprenda a ponerlas en contraposición para una interacción mucho más efectiva y acorde con la realidad de los individuos nativos de la lengua aprendida.
- e) Tomar en consideración el modo en que se comunican los/as hablantes francófonos/as, ejemplificado a través de los actos interlocutivos expuestos en WhatsApp. Tómese como ejemplo la preponderancia en Francia del trato de usted versus el tuteo, en función de la formalidad de la situación de comunicación y la proximidad de los/as hablantes.

Una vez detallados los rasgos distintivos de esta tipología de interacción escrita y la metodología empleada para este acercamiento pedagógico, expondremos tres propuestas de unidades didácticas, consistentes en conversaciones emuladas a través de WhatsApp —todas ellas dedicadas a ejemplos de muestras interlocutivas con *mainstreaming* de género—. Estas conversaciones que se reproducen como propuestas didácticas de textos de WhatsApp son el resultado de las muestras de habla constatadas con el alumnado francés y francófono en la Universidad francesa². Con ellas, además de estimular una conciencia de género, haremos uso de un enfoque interseccional. Esto significa que, en otros términos, muchas de las conversaciones abordadas, más allá de preconizar una educación no sexista, llevarán implícitas otras temáticas transversales, tales como la educación de los/as consumidores/as, la educación a la ciudadanía y a la convivencia o la educación a la interculturalidad.

2. Conexión intertemporal en el proceso de aprendizaje

Al situar nuestro corpus pedagógico a medio camino entre la oralidad y la escritura, en este capítulo, ahondaremos en los rasgos intrínsecos a la lengua hablada y en cómo complementar ambas modalidades para crear muestras de conversaciones espontáneas en clase de FLE. Las secuencias dialogadas que expondremos con posterioridad retomarán, pues, los procedimientos léxico-gramaticales aquí descritos. Bajo el ángulo de las variedades diafásicas, estas voces léxicas resultarán especialmente interesantes para la asimilación de un *input*³ coloquial, en tanto que suelen encontrarse marginadas en las producciones formales.

2.1. La autenticidad del lenguaje en la lengua hablada

Si nos interrogamos sobre la idiosincrasia del lenguaje de WhatsApp, se puede constatar que sus intercambios lingüísticos se caracterizan por la sincronía o cuasi sincronía, lo cual puede conducir a catalogarlos como una forma de la lengua hablada con intermediación textual. A este respecto, podemos definir la “comunicación mediada por ordenador” (CMC, por sus siglas en inglés) como una interacción verbal que acontece en la esfera digital (Herring, 1996), la cual viene determinada por una serie de rasgos propios: vocablos coloquiales o argóticos, abreviaturas, interjecciones o sustitutos del lenguaje paraverbal (Beißwenger y Storrer, 2008; Crystal, 2001, p. 18; *apud*: Nica, 2015). Uno de los recursos identitarios de esta tipología de comunicación —a medio camino entre la comunicación escrita y oral— consiste en las elipsis y omisiones de elementos vocálicos o gramaticales, como puede ser el sujeto de una oración. La elipsis del sujeto se halla, precisamente, en el lenguaje infantil, independientemente de la lengua adquirida (Robert-Tissot, 2017, p. 8). El estudio del lenguaje de WhatsApp en una clase de FLE nos permitirá, de tal modo, establecer una conexión con la primera etapa de aprendizaje de los/as niños/as franceses a nivel oral. Como bien apuntan Calsamiglia y Tusón (2012, p. 30), el habla no necesita un aprendizaje formal, sino que aprendemos a hablar como parte del proceso de socialización. Esta experiencia nos remitirá, por ende, a la primera etapa de adquisición del lenguaje, lo cual puede extrapolarse al aprendizaje de la fonética, dado que dicho lenguaje abreviado suele escribirse tal y como se pronuncia.

Es significativo que algunos/as autores/as hayan bautizado esta tipología de intercambios dialogales, actualmente categorizados como “interacción escrita” por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas —de ahora en adelante, MCERL— como “*dialogues tapés*” (Dürscheid y Brommer, 2009; *apud*: Robert-Tissot, 2017, p. 14). Hay quienes, sin embargo, optan por hacer caso omiso del sistema telemático empleado, denominándolos “*clavier-à-écran*”. Esta concepción más amplia enfatiza el uso de un teclado que muestra los mensajes mediante una pantalla, sin importar si se trata de un teléfono móvil, un ordenador

² Concretamente en la Université Sorbonne Nouvelle — Paris 3 y en la Université de Tours durante los cursos académicos 2019/2020, 2021/2022 y 2022/2023.

³ Contacto auditivo o visual con la lengua aprendida.

o una tableta (*Idem*). De acuerdo con el MCERL, dentro de la denominada “interacción escrita” podemos encontrar los siguientes ejercicios:

- pasar e intercambiar notas, memorandos, etc. cuando la interacción hablada resulta imposible e inapropiada;
- correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.;
- negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc. volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc.;
- participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet (MCERL, 2002, p. 81).

Como puede constatar, la interacción escrita ha venido determinada hasta recientemente por la producción de escritos con carácter asíncrono (una misiva, un fax, un correo electrónico, etc.). No obstante, la interacción electrónica por medio de las redes sociales y, sobre todo, las aplicaciones de mensajería instantánea han propulsado una interacción “escrita” en tiempo real y, en la mayoría de los casos, sincrónica, lo cual convierte dichas muestras de habla en discursos más próximos a la interacción oral que a los de un canal escrito.

2.2. Rasgos y particularidades de la “interacción escrita sincrónica”

Las concomitancias entre el lenguaje de WhatsApp y una conversación oral estriban no sólo en la espontaneidad y, por consiguiente, en una menor complejidad sintáctica, sino que en ambas convergen rasgos intrínsecos a la lengua hablada, como puede ser el alto grado de elementos deícticos, los titubeos, las repeticiones, las discordancias o las muletillas. No obstante, dada su inmediatez, en función del evento comunicativo, los/as usuarios/as tienden a expresar el mayor número de vocablos en el menor tiempo posible, alejándose así de la norma lingüística. Habida cuenta de la celeridad con la que se remiten los mensajes, podemos categorizar los rasgos de la “interacción escrita sincrónica” del siguiente modo:

- a. *Elipsis y omisiones de elementos vocálicos o gramaticales*. Env (environ), fR (faire), éziT (hésiter) o hr (heure).
- b. *Sintaxis concatenada*. Las intervenciones carecen de una división totalmente coherente de los enunciados, expuestos tal y como se manifiestan en el pensamiento del hablante (Narbona, 1989, p. 180), a semejanza de la fugacidad de la lengua oral: *G tro hâte que ce swa 2m1 pour y alé, à ta teuf*.
- c. *Inconsistencias léxicas y alto grado de redundancia*. Se emplean numerosos deícticos, proformas léxicas y comodines del tipo: *Tu vois, du coup, genre, koi/kwa* (quoi), *voilà o limite*.
- d. *Faticismos*. Término procedente de la “función fática”, la cual, además de por el tono de voz, suele caracterizarse por la aparición de frases hechas, así como fórmulas de saludo y despedida, que se intercalan para demostrar al/a la interlocutor/a que seguimos escuchando: *C KLR* (c’est clair), *bi’sur* (bien sûr), *dac* (d’accord), *TB* (très bien); o para comprobar que nos siguen escuchando: *pa vré ?* (pas vrai ?) *tfq* (tu fais quoi ?), *rep stp* (réponds s’il te plaît) o *stvcqjvd* (si tu vois ce que je veux dire).
- e. *Onomatopeyas*. En el lenguaje codificado francés, no sólo se emplean las imitaciones de sonidos, sino también el lenguaje proveniente de los cómics (Poussevy, 2010, p. 22): *arf* (rigoler), *grrr* (colère), *bof* (pas terrible), *beurk* (dégoûtant), *oops* (oublier ou faire une bêtise), *ouin* (pleurer), *sniff* (c’est triste) o *yep* (d’accord).
- f. *Lítotes*. Procedimiento atenuador en el que se refuta lo contrario de lo que se quiere expresar, sugiriendo nuestro pensamiento de manera implícita. Podemos concluir que esta figura retórica se halla culturalmente anclada al *second degré* francés, una forma de ironía y humor propia del Hexágono consistente en insinuar lo contrario de lo que realmente pretendemos decir: *pas terrible* (c’est moyen ou médiocre), *t’as pas tort* (tu as raison), *pas mal, ta nouvelle bagnole* (elle est super, ta nouvelle voiture), *ça n’est pas très joli, ce que tu viens de dire* (c’est malpoli / méchant, ce que tu viens de dire).
- g. *Alargamientos gráficos*. Técnica consistente en extender la longitud de un término mediante la multiplicación de vocales, consonantes o signos de puntuación dentro de la misma aseveración. Gracias a esta técnica prosódica, se refleja la intensidad articulatoria y se transmiten las emociones del usuario/a: *Cva paaa la téeêêête ????*
- h. *Muestras de evaluación no verbales*. Si en la lengua hablada, podemos definir nuestra actitud o sentimientos mediante los elementos kinésicos (los movimientos al hablar —metadiscursos—, dibujando con las manos —pictografías—, tocando a los demás —alteroadaptadores— o a través de nuestras reacciones con la vista —exteriorizadores—⁴); en el caso del lenguaje por mensajería instantánea, son los emoticonos o los *stickers* los que cumplen dicha función, sirviendo así para atenuar o desambiguar ciertos comentarios. Desde el punto de vista de la semiótica, estas imitaciones gráficas se inscriben entre la lengua y la gestualidad, cumpliendo la misma función que las interjecciones (Halté, 2013, p. 3). En este sentido, tendremos en consideración la kinésica característica de la cultura francesa, al hacer uso de recursos paralingüísticos que reflejen conductas prototípicas: el puño cerrado tapando la nariz con una ligera rotación significa “*être ivre*”; rozar con el lado exterior de una mano la mejilla se emplea para demostrar que una situación resulta soporífera: “*c’est rasant, c’est tannant*”;

⁴ Dichas conductas provienen de la clasificación establecida por Poyatos (1994, pp. 185-224, *apud*: Calsamiglia y Tusón, 2012, pp. 39), quien propone hasta 17 tipos cinésicos.

y agitar la mano a varios centímetros de la cabeza implica que algo nos abruma: “*en avoir ras le bol, en avoir par-dessus la tête ou le bonnet / souler*”. Dentro de esta vertiente, se podrán tener en cuenta los gestos tradicionalmente asociados a hombres o a mujeres, y los estereotipos de género que de ellos se derivan.

- i. *Autocorrección por motivación propia*. En la lengua oral habitual, un/a interlocutor/a, mientras enuncia su turno, puede generar una respuesta no preferente, por lo que puede autocorregirse sobre la marcha para evitarla. En la “interacción escrita sincrónica”, esta función puede cumplirse a través de la supresión del mensaje, el uso de asterisco o, a su vez, mediante emoticonos.

En suma, en la “interacción escrita sincrónica” jugará un papel fundamental la pragmática, ya que el “contexto”, entendido como “situación”, influirá siempre en la comprensión e interpretación del significado. Ello se debe a que una conversación viene determinada por una serie de aspectos extralingüísticos (lugar, formación educativa y cultural, estatus social o estado anímico) en la que se encuentran ambas partes al escribirse. En los recursos didácticos que expondremos, se ha optado por la denominación de “*dialogues tapés*”, en cuanto que todas las conversaciones creadas con tal fin se encontrarán enmarcadas en una plática familiar entre dos hablantes, el soporte utilizado será el teléfono inteligente y se tomará como base la utilización del código fónico de la lengua.

3. La Neografía: una herramienta creativa para un aprendizaje más lúdico de la lengua francesa

En el intercambio de mensajes vía WhatsApp, el código escrito de la lengua suele verse alterado con diversos procedimientos que transgreden la norma ortográfica, especialmente entre los usuarios y las usuarias más jóvenes. Un proceder que sería categorizado a finales de los noventa por el lingüista francés Jacques Anis como *neografía*: “*Nous utilisons le terme de néographie [...] pour designer, sans jugement de valeur, ni positif, ni négatif, des graphies qui s'écartent délibérément de la norme orthographique*” (1999, p. 86). De acuerdo con Daniel Kallweit, los/as usuarios/as buscan un modo de “minimizar su esfuerzo a la hora de escribir/teclar y llegan, cada uno, a su propia solución; por ello, no se puede considerar la neografía como un sistema con reglas ni normas fijas, ni como un estándar —aunque muchas veces se hable del ‘lenguaje’ SMS o chat—” (2010, p. 1). Dadas las particularidades de la *neografía*, la cual suele ir ligada al idiolecto⁵ de cada usuario/a, nos valdremos del cariz creativo de esta práctica para incentivar la inventiva del alumnado.

Ciertamente, tal y como sostuvo el filósofo y lingüista Ludwig Wittgenstein en su *Cuaderno azul* (1933-1934), aprender una lengua implica apropiarse de un conjunto de reglas que nos permiten ejecutar distintos juegos de lenguaje. Y el mejor modo de aprender los juegos es, precisamente, jugando, participando de manera activa en ellos (Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 30). De este modo, tras mostrar algunos ejemplos, propondremos al estudiantado hispanohablante la posibilidad de crear nuevas fórmulas explicándoles las modificaciones o desviaciones que pueden realizarse desde un plano morfolingüístico. Para llevar a cabo esta tarea, los/as estudiantes deberán reflexionar, en primer lugar, sobre cómo se pronuncia el término que desean expresar para así recurrir a una estrategia codificadora. Hemos de ser conscientes de que, en función de la situación comunicativa, aquellos/as hablantes poseedores/as de un elevado capital lingüístico son capaces de optar por una pronunciación más relajada e, incluso, modificar el acento en función del público destinatario. Con este fin, especificaremos al estudiantado que la pronunciación abordada será la más cercana a un registro familiar y a un medio oral, próximo al que manejan los/as nativos/as digitales de su misma edad en el contexto francés. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de las herramientas que podrían emplearse:

- a. *Abreviaciones fonetizantes*. En francés, podemos servirnos de varios grafemas para codificar un único fonema. Estas abreviaciones se observan especialmente en las elipsis de tiempos verbales, como parte del registro familiar: *té* (tu es), *tata...* (tu as ta...), *JC* (je sais), *fé* (fais/fait), *JM* (j'aime) o *GT* (j'étais). Éstas pueden, incluso, sustituir una oración en su conjunto *Lckc* (*elle s'est cassée*).
- b. *Apócopas*. Supresión de sonidos al final de una palabra: *kom d'hab* (comme d'habitude), *d'ac* (d'accord), *prof* (professeur) o *anniv* (anniversaire).
- c. *Aféresis*. Elipsis de algún sonido o grupo de fonemas al principio de un vocablo, lo cual suele suceder cuando pronunciamos de manera demasiado rápida: *'ci* (merci) o *'ti* (petit).
- d. *Acrónimos*. Sigla que ayuda a pronunciar las letras como si se tratase de un nuevo término, a veces sin necesidad de deletrear el significante en su conjunto: *MDR* (*mort, —e de rire*), *BAP* (*bon après-midi*), *AMA* (*à mon avis*) o *PDP* (*pas de problème*).
- e. *Jeroglíficos*. *QLQ1* (quelqu'un), *9* (neuf), *Bn8* (bonne nuit), *b1* (bien) o *D6D* (décider).

Al instar al alumnado a crear sus propios códigos lingüísticos, se fomentará un aprendizaje significativo, funcional y constructivo, pues priorizaremos aquel basado en sus conocimientos previos. Así, para el aprendizaje de la fonética, el/la estudiante deberá ser consciente de cómo se pronuncian ciertos fonemas antes de poder integrarlos en la *neografía* de su interlengua, un proceder que podrá concernir cada una de las

⁵ Dícese del uso personal y particular de hablar una lengua por un/a interlocutor/a determinado/a, el cual es único y propio de cada persona. Con todo, éste viene a su vez influenciado por la realidad vivencial del individuo (clase social, edad, situación geográfica, nivel educativo, etc.).

categorías gramaticales existentes (pronombres, verbos, conjugaciones, adverbios, etc.): *lui* (l8), *éd* (aider), *XQzé* (excuser) o *jamé* (jamais). Gracias a los conocimientos y habilidades ya adquiridas (zona de desarrollo real)⁶, el alumnado podrá relacionar, organizar e interiorizar mejor las nuevas informaciones. A través de esta metodología, potenciaremos la zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir, la distancia existente entre lo que un individuo puede hacer por sí mismo y lo que puede realizar con la ayuda de una persona experta.

4. Una aproximación teórica al cronolecto adolescente en Francia

El estrecho vínculo que encierra el léxico con la variedad sociocultural posibilita estudiar los vocablos característicos de diferentes grupos (hombres/mujeres, medio rural/urbano, cultismos/argot, etc.). Por consiguiente, si consideramos el léxico como un marcador de pertenencia a un grupo, la variación léxica ayudará a delimitar el tono, el registro y el nivel sociocultural de los/as interlocutores/as. En el marco que nos concierne, nos centraremos en un cronolecto adolescente-juvenil, puesto que prestaremos especial atención a los rasgos lingüísticos atendiendo a la edad y al espacio histórico-temporal de los/as hablantes. De este modo, los pares adyacentes que integraremos en clase poseerán un léxico *extramuros*⁷, es decir, aquel conjunto de unidades léxicas cuyos rasgos especiales no están bien reflejados en los diccionarios generales. La intercomunicación será, por tanto, relajada, común, familiar y, en ocasiones, argótica. Dentro la taxonomía del léxico *extramuros*, en los *dialogues tapés* que expondremos prevalecerán el argot juvenil y los neologismos oriundos de los procedimientos más en boga de la Francia actual:

- Verlan*. Procedimiento argótico (originario de la expresión “à l'envers”) consistente en invertir las sílabas de algunas palabras o locuciones. Especialmente utilizado en el lenguaje de la calle y de los suburbios, se encuentra cada vez más asentado en los medios audiovisuales⁸ y, por tanto, en la cotidianidad oral de los/as adolescentes y jóvenes franceses/as, independientemente de su clase social: *vénère* (énervé), *chélou* (louche), *relou* (lourd), *meuf* (femme), *teuf* (fête), *pécho* (choper) o *ouf* (fou).
- Franglais*. Término expandido por el erudito y novelista francés René Étiemble (1964) para aludir a la anglicización de la lengua francesa. Tras empezar a forjarse en el ocaso de la Segunda Guerra mundial, la preponderancia del inglés se vería incentivada debido a su preeminencia en la comunicación internacional (Pergnier, 1969, pp. 12-13). Más allá de aquellos préstamos ya lexicalizados (ok, stop, parking, mail, etc.), algunos de los anglicismos más empleados por los jóvenes franceses son los siguientes: *faire quelque chose au feeling*, *faire le débrief* de sa semaine, la soirée était *cute*, *faire un break* o *zapper* quelque chose.
- Arabismos*. Al ser el árabe la tercera lengua que más préstamos lexicalizados ha ofrecido al francés, detrás del inglés y el italiano (Pruvost, 2017), no es de extrañar que la juventud francesa emplee cada vez más extranjerismos árabes. El auge de las redes sociales y la expansión de estilos musicales como el slam, el hip-hop francófono y, en concreto, el rap (Mouchotte, 2022), donde se recurren a términos procedentes del dáriya —árabe de la población magrebí y judía sefardí—, han propulsado este fenómeno: *c'est kif-kif* (c'est pareil, égal), *wesh* (salut), *avoir le seum* (être dégoûté, —ée, en colère ou contrarié, —ée), *la nouba* (la fête), *faire belek* (se méfier o faire gaffe) o *khalass* (payer ou inviter).

Si bien los extranjerismos son naturales en todas las lenguas, sirviendo así para llenar sus vacíos de designación, en la interacción escrita sincrónica, estos adquieren una relevancia aún mayor, al tratarse del primer canal por el que su grafía comienza a naturalizarse. A pesar de que los extranjerismos, empleados sin necesidad, tienden a empobrecer la lengua, consideramos que su inclusión en este contexto resulta ineludible, en tanto que forman parte del esparcimiento sociolingüístico de los/as más jóvenes.

5. Utilizando el móvil en clase de FLE: integración del *mainstreaming* de género a través de Whatsapp

En el presente apartado, se ofrecen tres propuestas didácticas creadas a través de WhatsApp, dirigidas a un alumnado de nivel próximo a un C1 según el MCERL, para las cuales definiremos la temática, el contexto y las nociones que se insertan dentro de la transversalidad de género. La inclusión de las cuestiones de género nos servirá como desencadenante para el abordaje de contenidos lingüísticos y socioculturales, al tiempo que se incardinan temáticas transversales, indispensables para la construcción de los individuos en aras de una sociedad más justa y democrática. Cada tabla viene acompañada de las nociones fonológicas que el diálogo abarca, con las correspondientes equivalencias en la lengua normativa. De esta manera, pretendemos que el *educto* (lengua producida por los/as discentes) sea lo más comprensible y cercano posible a la realidad sociolingüística de sus pares francófonos.


Huelga apuntar que, debido a la dificultad que comporta la actividad, el tiempo invertido en su realización, puede oscilar entre dos y tres horas, teniendo el alumnado, empero, una base ya aprehendida para el desarrollo de la misma. Además, la tarea se realiza en el aula de forma eventual en aras de poder constatar el grado de consolidación fonética y diafásica del nivel C1 en el alumnado, entendiéndose, por consiguiente, como un complemento al desarrollo de las asignaturas donde se aplica. Reproducimos, a continuación, algunos modelos didácticos susceptibles de ser utilizados en las clases de FLE:

⁶ Término acuñado por el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934).

⁷ La tipología del léxico *extramuros* engloba préstamos, eufemismos, disfemismos, tabúes, neologismos, colocaciones, vulgarismos, argot, nombres propios o interjecciones y onomatopeyas.

⁸ La permeabilidad de la frontera entre los coloquialismos y el argot juvenil, en Francia, ha propiciado que términos originarios del *verlan* juvenil hayan pasado a formar parte de la lengua común en sus registros coloquiales. Es habitual oír en series televisivas juveniles expresiones como “*être vénère*” (être énervé), “*pécho*” (choper : draguer), “*chanmé*” (méchant) o “*être à donf*” (être à fond).

Tabla 1. Primera propuesta didáctica de *dialogue tapé* desde la perspectiva de género

1 ^{er} dialogue tapé (WhatsApp)		Phonologie		
<p>Sujet : relations de couple.</p> <p>Transversalité de genre : sexisme « bienveillant » et paternalisme protecteur.</p> <p>Contexte : sous prétexte d'une grande inquiétude pour son sort, un jeune homme contacte avec insistance la sœur de sa copine afin d'avoir des renseignements sur elle, à la suite de plusieurs appels refusés de sa part.</p> 		ER en fin des mots	Son [y] et [u]	Distinction [ø] et [ɛ]
		On ne prononce pas le « r » dans les verbes finissant par « er » et les termes masculins, sauf exceptions : ▪ rentrÉ (rentrer) ▪ IR (hier) [exception]	Pratiquer la prononciation de la voyelle [y] et de la semi-voyelle [u]. En faire l'analogie avec le chiffre 8 : ▪ OQP (occu <u>p</u> ée) [y] ▪ LH-18 (lâche- <u>lu</u>) [u]	Travailler sur les différences phonétiques entre le son [ɛ] et [ø] : ▪ apL (app <u>e</u> lle) [ɛ] ▪ la N (haine) [ɛ] ≠ devÉ (dev <u>a</u> it) [ø] ▪ pe (peu <u>x</u>) [ø] ▪ CriE (sérieu <u>x</u>) [ø]
		Lexique de registre familier		
		Lexique	Expressions idiomatiques	
		KS – caisse (nom) : terme populaire pour désigner une voiture. Taf (nom) : terme populaire pour désigner le boulot, le travail.	G la N – avoir la haine : expression familière servant à décrire un sentiment très vif de déception et notamment de ressentiment. LH-18 1peu les baskets – lâcher les baskets à quelqu'un : expression idiomatique familière signifiant « laisser quelqu'un tranquille ».	

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Segunda propuesta didáctica de *dialogue tapé* desde la perspectiva de género



2 ^{ème} dialogue tapé (WhatsApp)		Phonologie	
<p>Sujet : publicité sexiste.</p> <p>Transversalité de genre : dichotomie des espaces (public / privé) et archétype de la « fée du logis ».</p> <p>Contexte : une jeune femme contacte son meilleur ami afin de lui demander conseil pour acheter un cadeau à l'occasion de la fête des mères. Or, le concept qu'il lui propose est loin de lui plaire...</p> 		Distinction entre les sons [v] et [b]	Distinction entre les sons [s] et [z]
		▪ jvé : je <u>v</u> ais ▪ grv : gr <u>v</u> e ▪ tom <u>B</u> : tom <u>b</u> er	▪ JSP : je ne <u>s</u> ais pas ▪ l'S : la <u>s</u> se ▪ T'abuz : tu abu <u>s</u> es ▪ Kaz : ca <u>s</u> e ▪ C8zin : cu <u>s</u> ine
		Lexique	
		Lexique familier	Expressions idiomatiques
		La kaz (nom) : néologisme SMS pour désigner la case (maison). Terme employé également par le créole réunionnais. PTDR – pété de rire (loc. adj.) : se tortiller, être en train de mourir de rire. Rlou – relou (adj.) : qui est sans finesse, pénible ou ennuyeux. Daron, –ne (adj.) : terme argotique, aussi employé par les ados, pour désigner le père ou la mère.	Tu prds les pédls –perdre les pédales : ne plus savoir ce que l'on dit ou ce que l'on fait. Jenémar – en avoir marre : en avoir marre de, en être lassé, –ée ou ne plus pouvoir supporter quelque chose ou quelqu'un. Synonymes : en avoir par-dessus la tête / le bonnet. En avoir ras-le-bol. Souler / saouler.
		Contenus socioculturels	
		Moschino : entreprise italienne, fondée en 1983, spécialisée dans l'industrie de la mode et des accessoires de luxe pour femme et homme.	

Tabla 3. Tercera propuesta didáctica de *dialogue tapé* desde la perspectiva de género

3 ^{ème} <i>dialogue tapé</i> (WhatsApp)	Phonologie		
	Son [œ]	Son [ø]	Son oi [wa]
<p>Sujet : marketing alimentaire.</p> <p>Transversalité de genre : violence esthétique et TCA (Troubles du Comportement Alimentaire).</p> <p>Contexte : une lycéenne se rend chez Monoprix afin d'acheter un goûter à partager avec une camarade de cours fêtant l'obtention de son permis de conduire. Elle comptait s'en régaler, mais son amie n'est pas de cet avis.</p> 	▪ 9 : <i>neuf</i>	▪ Moelleux	▪ Kwa : <i>quoi</i> ▪ Mwa : <i>mois</i> ▪ Twa : <i>toi</i> ▪ Poa : <i>poids</i>
	Lexique		
	Lexique familier		Expressions idiomatiques
	<p>Bouff – la bouffe (<i>nom</i>) : la nourriture.</p> <p>C1 tu'ri – c'est une tuerie (<i>nom</i>) : un vrai régal.</p> <p>Se gav – se gaver (<i>vb</i>) : s'empiffrer, manger à n'en plus pouvoir.</p> <p>Hyperbourratif (<i>adj.</i>) : très copieux, en parlant d'un aliment.</p> <p>arroC – arroser (<i>vb</i>) : Fêter (un événement) en buvant de l'alcool, ou dans ce contexte, en mangeant des produits que l'on ne consomme pas d'habitude.</p>		<p>S'en lécher les babines : manifester un vif plaisir à manger un plat succulent ou à l'idée de quelque chose de très agréable. S'en régaler, s'en délecter.</p>
	Lexique spécialisé		
	<p>(mon) péché-mignon (<i>nom</i>) : dans ce contexte, plat ou aliment dont on ne peut pas se passer.</p> <p>(un) paris-brest (<i>nom</i>) : pâtisserie composée d'une couronne en pâte à chou, fourrée de crème pralinée et décorée d'amandes effilées. Sa forme de roue de vélo est un clin-d'œil à la course cycliste Paris-Brest-Paris, sport très en vogue en 1891.</p> <p>(une) vinws'ri – viennoiserie (<i>nom</i>) : ensemble des produits fins de boulangerie qui ne sont pas des pains (croissants, brioches, pains aux raisins, etc.).</p> <p>Moelleux, moelleuse (<i>adj.</i>) : agréable au palais, doux au goût.</p>		
	Contenus socioculturels		
	<p>Nutriscore : système d'évaluation nutritionnelle basé sur un étiquetage de l'emballage, créé par la Société française de Santé publique en 2017.</p> <p>Monoprix : entreprise française d'hypermarchés, très connue, appartenant au secteur du commerce et de la grande distribution (alimentation, maison et textile), fondée en 1932 par l'entrepreneur Max Heilbronn.</p>		

Fuente: elaboración propia

5.1. Apreciaciones didácticas relativas a la 1.^a propuesta pedagógica [Tabla 1]:

Más allá de los aspectos fonológicos recién expuestos, la primera propuesta pedagógica pretende abordar el denominado “sexismo ambivalente”, manifiesto en el aparente “paternalismo protector”⁹ que reviste la conducta del interlocutor. Enseñoreado por los celos y bajo el pretexto de encontrarse preocupado, éste sólo parece parar mientes en la actitud evasiva de su pareja, quien hace caso omiso de sus llamadas: “*Je l'apL mé L me racroch au né : je l'appelle, mais elle me raccroche au nez*”. El carácter colérico del interlocutor se reflejará en la expresividad, que posee un espacio propio en los intercambios informales, como podemos apreciar en el uso de locuciones contemporáneas (*G la N : j'ai la haine*), frases hechas (*Kestu rakont ? : qu'est-ce que tu racontes ?*) o expresiones idiomáticas (*LH-l8 1 peu les baskets : lâche-lui un peu les baskets*). Como en cualquier muestra conversacional, el sentido discursivo no se acopla únicamente al significado textual o literal de las palabras. Al no apreciarse el énfasis prosódico, por tratarse de un medio escrito, sutilezas como los acortamientos gráficos, el empleo de mayúsculas (*L est o taf, OQP ! : elle est au taf, OCCUPÉE !*) y, especialmente, de elementos paratextuales servirán para emular el tono de voz de la interlocutora —apréciése

⁹ Tipología de sexismo acuñada por Bosch y Ferrer (2002, p. 209), que se configura sobre la dicotomía “sexismo benevolente” versus “sexismo hostil”. Este concepto explica que exista un aceptado “sexismo benevolente” o “sexismo moderno”, basado en la desfigurada creencia de que el hombre ha de ser protector frente a la debilidad femenina. El problema estriba, tal y como sostienen (*Ibid.*: 210-211), en que este sexismo, pese a no presentar ninguna amenaza para la integridad física de las mujeres, está íntimamente relacionado con el denominado “sexismo hostil”, mediante el cual los hombres van más allá adoptando un “paternalismo dominador”, creyendo que si han de proteger a sus compañeras es porque son seres inmaduros y no autosuficientes.

el emoticono con la mirada hacia arriba que sigue la oración previa, el cual expresa desaprobación o hastío ante la conducta insistente de su compañero—.

5.2. Apreciaciones didácticas relativas a la 2.ª propuesta pedagógica [Tabla 2]:

Mediante esta actividad, se pretendía hacer reflexionar al alumnado sobre la escisión espacial que relega a las personas, en función del sexo asignado al nacer, a las esferas pública o privada, así como sobre la injusta distribución de roles conforme a este binomio, que ha situado tradicionalmente al sujeto masculino en el ámbito público, postergando a las mujeres a la indiscernibilidad del doméstico. Más específicamente, aspiramos a estimular una mirada crítica en torno al estereotipado “ángel del hogar”. Pese a ser decimonónico, dicho modelo burgués persiste aún en nuestros días a través del marketing publicitario, donde continúan apareciendo mujeres sumisas, *alterocentristas* y diligentes en la que se supone que ha de ser su “único” campo de acción —la esfera doméstica—. El desencadenante para la reflexión se desarrollará, por tanto, en los comentarios jocosos del interlocutor (*Ht-l8 1 robot-c8zin ou 1 aspi, C tt cq les daronnes kiff ! : achète-lui un robot-cuisine ou un aspirateur, c'est tout ce que les daronnes kiffent ! / Ht-l8 cel8-ci, PTDR* [emoticonos]: *achète-lui celui-ci, PÉTÉ DE RIRE*), al cual sigue el cartel publicitario insertado, donde aparece una mujer sosteniendo un frasco de perfume con forma de limpiacristales como reclamo publicitario.

5.3. Apreciaciones didácticas relativas a la 3.ª propuesta pedagógica [Tabla 3]:

Dentro de la transversalidad de género, esta actividad presenta un triple propósito:

En primer lugar, pretende estimular una conciencia crítica en torno a los modelos estéticos hegemónicos que promueven la extrema delgadez, valiéndonos de discursos disidentes a la narración patriarcal, que promuevan la sororidad y sean capaces de advertir —en especial a las estudiantes— de que estas conductas restrictivas pueden ser el prolegómeno de un TCA.

En segundo lugar, gracias a las fotografías insertadas en la conversación, se induce al alumnado a ser capaces de identificar el *marketing alimentaire genré*, es decir, aquél en que sigue existiendo una dicotomía de productos alimenticios, dirigidos a hombres y a mujeres. Huelga señalar que la delgadez se ha convertido en un valor social que se muestra a través de los medios de comunicación y las redes sociales, y esta presión recae especialmente sobre las mujeres. Este fenómeno puede apreciarse en la imagen de la barrita de cereales *fitness*, en el que aparece una silueta femenina que se amolda a este canon estético.

El último objetivo, en relación con la temática transversal “educación para los consumidores”, sería concienciarlos/as de que constreñir la alimentación al auge de la comida supuestamente sana genera, en ocasiones, una idea errónea de pautas alimenticias, que podría coadyuvar a la formación de los trastornos de la conducta alimentaria, sobre todo, en las mujeres jóvenes.

En resumen, la “transversalidad de género” comporta innumerables ventajas en cualquier materia pero, más aún, en el aprendizaje de una lengua extranjera, donde se requieren documentos visuales y escritos que, a la vez que perfeccionan las destrezas comunicativas, ayudan al alumnado a discernir ante la vorágine mediática y a no adoptar acríticamente los patrones comportamentales legitimados por la cultura patriarcal.

6. Conclusiones

No cabe duda de que el lenguaje de WhatsApp se ha convertido en una parte insoslayable de la cotidianeidad relacional de nuestro alumnado, por lo que su aplicación práctica en las aulas resulta fundamental para aproximarlos a metodologías didácticas más lúdicas y atractivas. Más allá del canal empleado, en estas propuestas pedagógicas, nos hemos valido de la economía morfológica y la creatividad de las *neografías*, ya iniciadas con el lenguaje SMS, con vistas a profundizar en la vertiente fonológica del FLE. Los objetivos lingüísticos abarcan, por tanto, desde la mejora de la pronunciación y la adquisición de léxico familiar hasta el abordaje de distintas variedades diafásicas. Como se ha demostrado, las conversaciones creadas muestran un ritmo veloz, con gran fuerza ilocutiva, lo cual da lugar a vacilaciones fonológicas de diversa índole. Que el estudiantado sepa desenvolverse en registros coloquiales, siendo conocedor de los neologismos y transgresiones lingüísticas que realizan sus pares francófonos, resulta imprescindible para un correcto desarrollo de la competencia comunicativa. Tal y como apuntaba Saville-Troike (1982, *apud*: Calsamiglia y Tusón, 2012, p. 31), ésta implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada.

Gracias a la selección léxica y a los procedimientos codificadores, los/as discentes podrán confrontar su interlengua a un lenguaje más real, y próximo a su cronolecto, que el presentado en los manuales tradicionales. Estas estrategias ponen el foco en el desarrollo de la capacidad de codificación fonética por parte del estudiantado, ya que resulta complicado detectar determinados rasgos fonéticos con el simple *input*, lo cual suele requerir una instrucción formal. Así pues, partiendo del principio de que un/a estudiante privado de una constante exposición a la lengua objeto de aprendizaje; es decir, que no haya realizado estancias en países francófonos, rara vez eludirá las vocales interconsonánticas (*HT* en lugar de “acheter”), consonantes intervocálicas (*keskya*, en vez de “qu'est-ce qu'il y a”), ni realizará abreviaciones fonetizantes (*tora* para remplazar “tu auras”) o apócope (*dac* para “d'accord”), gracias al lenguaje de WhatsApp, podrá comenzar a asimilar una pronunciación más urbana y espontánea.

El desarrollo de la competencia comunicativa implica que tanto los objetivos como los contenidos lleven implícitas temáticas transversales (medioambientales, interculturales, educación al consumidor/a, etc.), que fomenten la capacidad crítica y analítica del alumnado. Desde este ángulo, hemos de ser conscientes de que la perspectiva de género está presente en todas las esferas del conocimiento y que la enseñanza de una

lengua no es una excepción. Buena muestra de ello es que la “interacción escrita sincrónica” puede tratarse como un mecanismo comunicativo multimodal, dado que en ella, allende los signos lingüísticos, podemos insertar imágenes, variaciones tipográficas y elementos paraverbales (emoticonos o *stickers*), que les hagan reflexionar sobre diversas problemáticas. Al insertar temáticas atinentes a las relaciones de género en nuestros intercambios dialogales, pretendíamos reeducar la mirada del estudiantado para que, simultáneamente a su formación lingüística, tomen conciencia de la discriminación estructural que sufren las mujeres, al haber estado históricamente consideradas como una alteridad subalterna. Ambicionamos así contribuir a la desarticulación de los estereotipos de género, claros vectores de unas desigualdades por razón de sexo que, tras convertirse en discriminaciones, terminan desembocando en violencia de género.

7. Bibliografía

- Anis, Jacques (1999). Chats et usages graphiques. En Jacques Anis (Ed.), *Internet, communication et langue française* (pp. 71-90). Hermes Science Publishing.
- Bosch, Esperanza; y Ferrer, Victoria (2002). *La voz de las invisibles*. Cátedra.
- Beißwenger, Michael; & Storrer, Angelika (2008). Corpora of Computer Mediated Communication. En Anke Lüdeling y Merja Kytö (Eds.), *Corpus Linguistics. An International Handbook* (pp. 292-308). Walter de Gruyter.
- Calsamiglia Blancafort, Helena; y Tusón Valls, Amparo (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (1.ª ed. 1999). Ariel Letras.
- Carte de la Réunion (2016, noviembre 9). Lexique Kréol. Les mots et expressions populaires du créole de l'île de La Réunion. *Carte de La Réunion*. <https://www.cartedelareunion.fr/lexique-kreol/016728890>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Crystal, David (2001). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- Dürscheid, Christa; & Brommer, Sarah (2009). Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. *Linguistik online*, 37(1), 3-18. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/511/851>
- Étiemble, René (1964). *Parlez-vous français*. Gallimard.
- Halté, Pierre (2013). *Les marques modales dans les chats : étude sémiotique et pragmatique des interjections et des émoticônes dans un corpus de conversations synchrones en ligne* [tesis doctoral, Université de Lorraine]. Archive ouverte de l'Université de Lorraine. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02074913>
- Herring, Susan (1996). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. John Benjamins.
- Kallweit, Daniel (2010). Neografía en la comunicación mediada por ordenador del español. *Interlingüística*, 21, 738-747.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Meunier, Paul (2022). Boulangerie. Artisan boulanger, de Tours. 1ª fotografía, tabla 3, realizada el 1 de abril. Realización propia.
- Monoprix (2023). Barquettes moelleuses choco-noisettes (Fotografía). *Monoprix*. <https://www.monoprix.fr/courses/barquettes-moelleuses-choco-noisettes-3380248-p>
- Moschino (2016). Moschino. Eau de Toilette (Fotografía). *Moschino*. https://www.moschino.com/us_es/moschino/mujer/accesorios/perfumes-y-cuidado-del-cuerpo.html
- Mouchotte, Louis (2022, mayo 10). « Wesh », « khalass », « moola »... Pourquoi les mots arabes plaisent-ils tant aux jeunes? *Le Figaro* (París). <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/wesh-khalass-moula-pourquoi-les-mots-arabes-plaisent-ils-tant-aux-jeunes-20220506>
- Narbona, Antonio (1989). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Ariel.
- Nestlé (2023). Barra de cereales integrales y fresa. Fitness Strawberry (Fotografía). *Florii*. <https://klorii.ro/images/foods/0-10000/1943.jpg>
- Nica, Iulia (2015). La comunicación mediada por ordenador como fuente de información sobre los nuevos contactos rumano-romance. *E-Aesla*, 1, 1-9. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/30.pdf>
- Pergnier, Maurice (1969). *Les anglicismes. Danger ou enrichissement pour la langue française ?* Presses universitaires de France.
- Poussevy, Éric (2010). *Parlez-vous le SMS ? Dictionnaire français/SMS*. Express Roularta Éditions.
- Poyatos, Fernando (1994). *La comunicación no verbal I: Cultura, lenguaje y conversación*. Istmo.
- Pruvost, Jean (2017). *Nos ancêtres les Arabes*. JC Lattès.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Robert-Tissot, Aurélie (2017). *Grammaire du SMS*. Presses Universitaires de Vincennes.
- Sabatier, Marie-Dominique (2014). *Dico SMS-français, français-SMS*. Éditions Express Roularta.
- Saville-Troike, Muriel (1982). *La etnografía de la comunicación* (Ed. 2006). Prometeo.
- Singh, Neelu; Singh, Priyanka; Jaiswar, Shilpa; & Sharma, Ripusoodan (2023). *IT Strategy & Innovation*. Academic Guru Publishing House.

Anexo A

Con el fin de proponer una visión más nítida y esclarecida de las conversaciones expuestas en este estudio —formuladas a través de un lenguaje abreviado que se inspiraba en el código fónico de la lengua—, exponemos a continuación sus respectivas transcripciones a la lengua normativa, respetando las normas ortográficas del francés:

Transcripción a la lengua normativa de la conversación n.º 1	
—	Salut ! Tu as vu ta sœur ? Elle devait rentrer bientôt du concert hier soir, rappelle-la, s'il te plaît !
—	Qu'est-ce que tu racontes ? Elle n'aura pas eu le temps de te prévenir. Je ne sais pas [emoji haussant les épaules].
—	Je suis sérieux. Sa caisse n'est pas là. Je l'appelle, mais elle me raccroche au nez. J'ai la haine [emoji en colère avec de la fumée sortant des narines].
—	Je l'appelle dès que je peux. Tu es hystérique. N'exagère pas. ELLE est au taf, OCCUPÉE ! [emoji qui roule des yeux]. Lâche-lui un peu les baskets, mec.

Transcripción a la lengua normativa de la conversación n.º 2	
—	Yop ! Ça va ? Je vais aller chez la Fnac cet après-midi acheter un cadeau pour la fête des mères. Je ne sais pas quoi lui acheter... Tu as des idées ? J'hésite.
—	Achète-lui un robot cuisine ou un aspi[rateur], c'est tout ce que les daronnes kiffent !
—	Tu abuses grave ! Laisse tomber, je pense que je vais lui acheter un parfum.
—	Achète-lui celui-ci, PÉTÉ DE RIRE [deux emojis riant aux larmes]. [Image]
—	Ça ne va pas ? Carrément, tu perds les pédales.
—	Tu n'es pas fâchée ?
—	Bah si. C'est relou. Nous les femmes ne sommes pas les seules à nous occuper de la case, j'en ai marre que les pubs nous cantonnent toujours à la sphère privée.
—	Je suis d'acc[ord]. Désolé.

Transcripción a la lengua normativa de la conversación n.º 3	
—	Salut !
—	Coucou, quoi de neuf ?
—	Je suis chez Monop[rix], tu veux quoi comme goûter ? [Image 1] Ces biscuits, ils me tentent trop [emoji amoureux]. Mon péché mignon, ça me rappelle trop mon enfance. [Image 2] Plus deux paris-brests. C'est une tuerie ! J'ai trop faim !!!
—	Prends quelque chose d'autre, STP [mains en prière]. Sans sucres ! [Image 3] Prends plutôt ça [Réagissant à l'image 2]. C'est hyperbourratif. On ne va pas manger tout ça. En plus, c'est Nutriscore 4. J'ai pris un kilo ce mois-ci. Je ne sais pas comment m'en débarrasser [emoji en pleurs]. Au total, ça ferait plus de 600 kilocalories.
—	Mais depuis quand tu comptes les calories, toi ? [emoji surpris, hurlant de peur]. Tu m'inquiètes. Ce n'est pas sain ce rapport à la bouffe / poids. Ce n'est pas tous les jours qu'on se gave de viennoiseries. Autant nous faire plaisir. Tu as eu ton permis, on doit arroser ça [emojis : canon à Confettis / bouteille de vin]. On va s'en lécher les babines ! [deux emojis avec leur langue pendue, montrant de l'appétit].