



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Gómez Camacho, Alejandro; Gómez del Castillo, María Teresa
Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios
Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 150, 2015, pp. 91-104
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242743006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios

ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO* | MARÍA TERESA GÓMEZ DEL CASTILLO**

Este estudio pretende determinar si existe una relación entre los errores ortográficos y la escritura propia de los mensajes de texto. Constituye un trabajo experimental y responde a un modelo predominantemente cualitativo. El estudio se realizó con 42 alumnos del segundo curso del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla que produjeron un texto académico y transcribieron literalmente mensajes enviados por WhatsApp. A través de un análisis de contenido se observa que junto a los rasgos previsibles de espontaneidad y oralidad, los teléfonos inteligentes han favorecido el carácter multimedia de los mensajes. La aparición de la nueva norma ortográfica en español descrita en este estudio, y la ausencia de efectos perniciosos en la ortografía académica culta, apuntan con claridad que la reflexión crítica sobre estos textos debe incorporarse a los objetivos de los nuevos currículos de las áreas lingüísticas en la educación secundaria y a los procesos de alfabetización digital.

This study aims to determine if there is a relationship between spelling errors and text messaging. This experimental work employs a predominantly qualitative model. The study was carried out with 42 students from the second year of the Masters in Primary Education at the University of Seville who wrote an academic essay and literally transcribed messages sent using WhatsApp. Content analysis revealed that together with the predictable features of spontaneity and orality, smartphones have favored the multimedia character of messages. The appearance of new spelling norms for Spanish described in this study, and the lack of negative impact on academic spelling, clearly indicate that critical reflection on this kind of texts should be incorporated into the goals of the new curricula for language in secondary education, and to digital literacy processes.

Palabras clave

Escritura
Recursos tecnológicos
Redes sociales
Textos
Ortografía
Papel de la tecnología
Mensajes multimedia

Keywords

Writing
Technological resources
Social networks
Texts
Spelling
Role of technology
Multimedia messages

Recepción: 9 de febrero de 2015 | Aceptación: 12 de mayo de 2015

* Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Sevilla (España). Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla. Línea de investigación: norma lingüística y comunicación digital. Publicación reciente: (2014), “La norma disortográfica en la escritura digital”, *Didac*, núm. 63, pp. 19-25. CE: agomez21@us.es

** Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Línea de investigación: formación del profesorado. Publicación reciente: (2011), “Experiencia universitaria interdisciplinar apoyada por las TIC”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 55, núm. 3, pp. 1-11. CE: mgomezdelcastillo@us.es

INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El aumento de los usuarios de WhatsApp en España es una tendencia evidente; según el Estudio General de Medios de los primeros meses de 2014, en los últimos diez años el porcentaje de españoles que escriben textos en las diversas aplicaciones de mensajería instantánea ha subido del 33 al 80 por ciento. Aproximadamente 20 millones de hablantes utilizan diariamente los mensajes de texto para comunicarse (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, AIMC, 2014). Por otro lado, la mensajería instantánea es el servicio de Internet que más usuarios tiene actualmente (2014) en nuestro país, por encima del correo electrónico, las redes sociales, los juegos en red, la lectura de prensa en línea, la música en línea o el uso de aplicaciones. Este es un dato que por sí mismo muestra cómo los mensajes de texto que se envían y reciben a través de diversos dispositivos de comunicación digital se han convertido en uno de los principales medios de comunicación escrita. La mitad de los españoles escriben textos en las diversas aplicaciones de mensajería instantánea; es por ello que la norma que se utiliza para la escritura de estos textos tiene una importancia relevante en la expresión escrita en español en el contexto educativo, e incluso en la determinación de la norma culta de escritura en nuestra lengua. Esta situación es general en los países de nuestro entorno (Bigot y Croute, 2012; Crystal, 2008; Bernicot *et al.*, 2014) y produce efectos similares en los diversos idiomas occidentales (Panckhurst, 2010).

No nos ocupamos en este estudio de los textos que se escriben en las redes sociales; sin embargo, la norma disortográfica empleada en las redes sociales por los alumnos de secundaria es similar a la de los mensajes de texto (Gómez Camacho, 2013) y prácticamente la totalidad de los jóvenes entre 10 y 15 años se conecta a las redes sociales (Colás *et al.*, 2013),

especialmente a Tuenti, que ha sido la red social por excelencia de los adolescentes españoles (Díaz Gandasegui, 2011). La importancia didáctica de estos textos, tanto en los procesos de alfabetización digital como en la expresión escrita en español, está fuera de toda duda: los estudiantes de secundaria escriben muchos textos digitales a través de la red, mediados por ordenador o por el teléfono inteligente, con una norma que discrepa intencionadamente de la norma culta. No se puede obviar que las propias academias de la lengua española, en su *Diccionario panhispánico de dudas*, proponen un concepto amplio de norma, que incluiría las preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, e incluso aceptan cierta variedad en las normas cultas que “dependen en gran medida del modo de expresión (oral o escrito), de la situación comunicativa (formal o informal) y del nivel sociocultural de los hablantes” (RAE, 2005: XIV).

Paradójicamente en nuestro país, y muy especialmente en el ámbito filológico, se establece una oposición taxativa entre la norma escrita culta y lo que hemos llamado la escritura disortográfica en determinados géneros de comunicación digital (Gómez Camacho, 2007). Instituciones tan prestigiosas como la RAE o la Fundéu identifican estos mensajes de texto como un peligro para la norma culta y requieren con vehemencia al sistema educativo para que garantice la pervivencia de la ortografía académica en la generación de los nativos digitales (Fundéu, 2014); a ellos se les asimila indirectamente con hablantes vulgares incapaces de escribir correctamente, sometidos al principio del “escribo como hablo”, que de alguna manera resucita la polémica clásica sobre la ortografía fonética del español que se remonta a nuestro Siglo de Oro (Esteve, 2007).

La comunicación digital en *chats*, redes sociales y mensajería instantánea ha sido considerada como una amenaza para la pervivencia de la norma escrita culta desde comienzos de este siglo (De Jonge y Kemp, 2012; Crystal, 2008), aunque en la bibliografía más reciente

la percepción de este registro de comunicación mediada por dispositivos electrónicos ha evolucionado hacia una consideración más positiva, siempre que se limite a determinados géneros de comunicación digital (Plester *et al.*, 2008). Sea como fuere, la importancia de la nueva norma ortográfica es tal que se ha acuñado el término *textism* (textismo en español) para designar las discrepancias intencionadas en la ortografía de las palabras y las abreviaturas que se emplean en los mensajes de texto (Bernicot *et al.*, 2014).

¿Pero realmente la nueva norma de los mensajes de texto es incompatible con la ortografía culta? El estudio de De Jonge y Kemp (2012) para la lengua inglesa concluye que no se puede deducir que el uso de los mensajes de texto tenga repercusiones negativas en la alfabetización y el lenguaje, aunque establece matices diferenciales en el grupo de niños entre 13 y 15 años y los estudiantes universitarios entre 18 y 24 años que son objeto de su investigación. Otras investigaciones apuntan la posibilidad de que el uso de mensajes de texto sea un elemento motivador para los adolescentes con menos habilidades lingüísticas para la escritura normativa al permitir una mayor flexibilidad y libertad en la escritura no convencional (Plester *et al.*, 2009). Por su parte, Bernicot *et al.* (2014) no encuentran diferencias significativas entre los mensajes de texto que escriben los hablantes, sean o no competentes; en general los estudiantes con dificultades en la redacción de textos normativos en francés como lengua de escolarización no ven afectada la corrección de sus escritos por la escritura disortográfica digital. En el contexto universitario, Drouin (2011) concluye que los textismos en los mensajes de texto tienen un efecto positivo en relación con la ortografía y la fluidez lectora; pero considera que influyen negativamente en los textos que se escriben en las redes sociales (Facebook y MySpace) y en los correos electrónicos formales. La conclusión es que el nivel ortográfico en la lengua de escolarización determina las faltas que se

cometen en los textos de mensajería instantánea, y no al contrario. El trabajo de Bernicot *et al.* (2014) para adolescentes y jóvenes franceses parte de la hipótesis contraria: los hablantes competentes que conocen la ortografía culta de la lengua también aprenden con rapidez la nueva norma escrita que se emplea en los mensajes de texto.

En el contexto del español, Cabero y Marín (2014) reflexionan sobre las posibilidades educativas de las redes sociales y apuntan la importancia de redes sociales como Facebook y Twitter para la formación universitaria, pero no analizan la norma ortográfica (culto o disortográfico) que emplean los estudiantes universitarios en los textos digitales que escriben en las mismas. Tampoco se analiza la norma lingüística en los estudios que se ocupan de las interacciones entre los estudiantes universitarios en las redes sociales (Gewerc *et al.*, 2014; Espuny *et al.*, 2011).

Más complicado resulta proponer una clasificación de textismos o rasgos disortográficos para los mensajes de texto en español, aunque contamos con estudios previos sobre las elisiones y las epéntesis consonánticas en los *chats* (Llisterri, 2002). Esta norma de la comunicación escrita digital, que discrepa intencionadamente de la norma escrita culta de los textos formales, ha sido ampliamente estudiada en el contexto de la lengua inglesa (Plester *et al.*, 2008; De Jonge y Kemp, 2012). En general, el lenguaje de los mensajes de texto se identifica con la utilización de un vocabulario abreviado que se caracteriza por el uso de la letra inicial como abreviatura de la palabra, el uso de letras y números como representación de sus homófonos, acortamientos, emoticonos, y la supresión de palabras innecesarias, vocales, signos de puntuación y mayúsculas (Varnhagen y Mcfall, 2010; Drouin, 2011). Una parte muy significativa de los rasgos que se recogen en estos estudios no tiene sentido en la escritura del español: la ortografía española es mucho más fonética que la del inglés, por lo que la transcripción de la lengua oral es poco

significativa en los mensajes de texto que se escriben en nuestra lengua; por ejemplo, De Jonge y Kemp (2012) destacan que la omisión no normativa de las mayúsculas es el rasgo más frecuente en la escritura disortográfica de los teléfonos inteligentes; en el contexto de la lengua española, este rasgo no es muy relevante en comparación con la omisión total o parcial de las tildes o de los signos de puntuación.

Bernicot *et al.* (2014) proponen para el francés (una lengua romance como la nuestra) una clasificación de los textismos que diferencia entre los que mantienen la correspondencia fonológica entre fonemas y grafemas frente a los que crean nuevos signos o alteran el valor fonológico de los signos del francés culto; tampoco en este caso la sistematización de los textismos para la lengua francesa se adecua a las características ortográficas y fonológicas del español, ya que en nuestra escritura la correspondencia entre fonemas y grafemas es muy estable: escribimos casi como hablamos.

A partir de los rasgos disortográficos ya definidos para los *chats* y la escritura en las redes sociales (Gómez Camacho, 2007), se proponen para el español los textismos a los que se refieren las tablas insertas a continuación; se emplean intencionadamente algunas figuras de dicción para designar los nuevos rasgos escritos; a fin de cuentas la escritura disortográfica en chats, redes sociales y mensajes de texto tiene como elemento distintivo que reproduce, por diferentes medios, rasgos del registro coloquial oral. Ampliamos así el ámbito semántico de términos tradicionales como la prótesis, epéntesis, paragoge, aféresis, síncopa y apócope para designar algunos rasgos de esta escritura.

En resumen, el propósito de este estudio es determinar si existe una relación entre el uso de una norma disortográfica intencionada en los mensajes de texto de los estudiantes universitarios, y la utilización de la norma académica culta que caracteriza a los textos formales. Se pretende confirmar que no hay

correlación entre los textismos y las faltas de ortografía, como ya han hecho otros estudios para el inglés y el francés. Para ello se establecen los siguientes objetivos:

- Analizar y clasificar los rasgos disortográficos o textismos de los mensajes de texto en español.
- Evaluar la habilidad ortográfica de los estudiantes que generaron los mensajes.
- Determinar los errores ortográficos que tienen su origen en los mensajes de texto.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación combina la metodología cuantitativa y cualitativa: se analizan sistemáticamente los mensajes de texto del grupo que constituye la muestra y se sistematizan sus rasgos relevantes según la clasificación que diseñamos en las tablas; asimismo, se interpretan estos datos para establecer la relación de estos textismos o rasgos disortográficos con la norma escrita académica culta que caracteriza la escritura formal en español.

Este trabajo experimental responde a un modelo predominantemente cualitativo, ya que utilizaremos como método de investigación el análisis de contenidos (Valencia y García, 2010). Este método permite estudiar, interpretar y analizar los documentos tras la reducción o clasificación de los mismos, mediante la ayuda de distintas categorías, de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa (López, 2002; Hsieh y Shannon, 2005; Basored, 2010). Se trata de un estudio descriptivo que pretende conocer si existe relación entre la escritura en textos tradicionales y la escritura a través de mensajería instantánea, en concreto a través de la aplicación WhatsApp (García-Llamas, 2001), así como los mensajes enviados a un grupo y los dirigidos a una persona cercana.

Para ello se seleccionaron palabras y/o expresiones verbales o icónicas y se tuvo en

cuenta, fundamentalmente, la frecuencia en su aparición, lo que sirvió de base para los resultados y conclusiones que con un tratamiento estadístico, decisivo en este método (López, 2002), se presenta más adelante.

El estudio se realizó con 42 alumnos del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, 97.5 por ciento mujeres y un hombre. La muestra se refiere a sujetos de segundo curso de la Facultad de Ciencias de la Educación con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años en un 95 por ciento; se trata, por tanto, de una muestra característica de jóvenes hablantes competentes de español, aunque no podemos hablar de muestra representativa, y por lo tanto los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a la población universitaria; para ello sería necesaria una muestra más amplia y distribuida por los diferentes sectores universitarios. El 100 por ciento de los alumnos se comunica habitualmente a través de mensajes de texto; en todos los casos utilizan la aplicación WhatsApp, y todos tienen el teléfono móvil disponible en el aula para transcribir la información solicitada.

Se les invitó a redactar un texto, y en otro momento, a que transcribieran, también de forma manuscrita, mensajes de texto de sus teléfonos inteligentes; se recogieron 42 textos manuscritos normalizados según la norma académica culta, y 40 textos formados por transcripciones de mensajes de texto redactados por los mismos hablantes. Se utilizó la totalidad de los textos normativos, ya que todos permitían la detección de errores ortográficos, pero sólo se analizaron 33 transcripciones (82 por ciento del total), ya que se descartaron aquellas que resultaban ilegibles, o que por su brevedad no aportaban información útil para el estudio.

La información en la que se sustenta esta investigación se obtuvo del análisis de contenidos documentales a partir de un estudio pormenorizado y sistemático de los textos manuscritos generados por las alumnas de la muestra. Se diseñó este instrumento porque

permite el análisis empírico, metódico y controlado de textos reales de comunicación espontánea, según un modelo y unas reglas específicas (Basoredó, 2010). La recogida de datos se realizó en dos sesiones, en semanas sucesivas, durante las clases de una asignatura de segundo curso de la titulación de Maestro en Educación Infantil.

Sesión 1. Todos los participantes en el estudio elaboraron un texto manuscrito de entre 100 y 200 palabras con motivo de una evaluación procesual de la asignatura que sirvió de contexto, aunque en ningún momento se informó de que se iba a utilizar en una investigación sobre su habilidad ortográfica, para no condicionar los resultados. Se les planteó un breve cuestionario de tres preguntas sobre la pertinencia de los nuevos contenidos a los que habían accedido en la asignatura, la relevancia de los mismos en su futura actividad profesional, y propuestas de mejora para el resto del cuatrimestre. Las respuestas fueron anónimas.

Sesión 2. Tras informar a los participantes de los objetivos y las características del estudio, se les entregaron dos hojas de escritura de 40 líneas cada una para que transcribieran minuciosamente los mensajes de texto enviados en dos contextos bien diferenciados: mensajes en los grupos académicos relacionados con sus estudios, y mensajes dirigidos a destinatarios del entorno familiar o afectivo más cercano; en todos los casos los participantes utilizaron la aplicación WhatsApp para este tipo de comunicación. Se les pidió que seleccionasen en sus teléfonos inteligentes mensajes de texto recientes, y que transcribiesen sólo aquellos de los que fuesen autores (en ningún caso las respuestas de sus interlocutores) con especial atención a la puntuación, las mayúsculas, los espacios, emoticonos e imágenes y cualquier otro rasgo discrepante con la norma estándar de escritura del español que apareciese. Por motivos éticos, y para preservar la privacidad de los participantes, los textos fueron anónimos y

en ningún caso se accedió a los teléfonos; los alumnos transcribieron los mensajes de su elección, pero de forma íntegra, consecutiva y sin alterar en ningún aspecto el texto original.

Los textos académicos de la primera sesión se revisaron uno por uno y se extrajeron todas las discrepancias con la norma académica culta que se produjeron por desconocimiento o desatención, por lo que los consideramos faltas de ortografía (Gómez Camacho, 2007); se creó un listado de dichas faltas y con esa información se construyó posteriormente la Tabla 1, donde se categorizaron en su totalidad.

Con respecto a los textos escritos por WhatsApp realizamos algo similar: fuimos recogiendo de cada uno de los escritos de los alumnos las disortografías encontradas, tanto en las conversaciones personales como en las que iban dirigidas al grupo, y posteriormente las analizamos y agrupamos por categorías y construimos las Tablas de la 2 a la 6, que presentamos más adelante.

La codificación de estos textismos de las transcripciones de los mensajes de texto recogidos en la segunda sesión (que discrepan intencionadamente de la norma académica) se realizó según la tipología que proponemos para el español en las tablas de este estudio. A pesar de que una categorización similar se establece en los estudios de Plester *et al.* (2009), De Jonge y Kemp (2012) y Lyddy *et al.* (2014) para el inglés; y en el de Bernicot *et al.* (2014) para el francés, el carácter marcadamente fonético de la ortografía española y los rasgos propios de nuestra lengua hacen que se utilice una clasificación propia de los textismos en español que resulta radicalmente novedosa y carece de antecedentes. Estas categorías se sometieron a crítica y discusión posterior con los “jueces codificadores”, quienes contribuyeron para el control de la fiabilidad del análisis y colaboraron a perfilar las distintas categorías (López, 2002);

todo ello a partir de la observación del contenido de los textos escritos y de la experiencia de estudios anteriores sobre el tema (Gómez Camacho y Gómez del Castillo, 2013; Gómez Camacho, 2007 y 2013).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados se analizaron en tres fases: en primer lugar se recogieron las faltas de ortografía de los textos académicos que seguían la norma estándar; encontramos errores por omisión o adición de tildes, en la unión y separación de palabras, y problemas de concordancia. En consecuencia, los errores por desconocimiento se centraban sobre todo en signos auxiliares de escritura y en problemas de concordancia; como era de esperar en hablantes que cursan enseñanzas universitarias, no se encontró ninguna discrepancia con la norma académica en el uso de los grafemas del español.

De estos datos se infiere que los sujetos participantes en el estudio eran hablantes competentes que empleaban la norma culta en sus textos formales escritos en español. Sus errores ortográficos podrían resumirse en una o dos tildes de media en cada texto, y aproximadamente la mitad escribió sin ninguna falta. Por otro lado, estos errores esporádicos de acentuación pueden atribuirse a la desatención y al descuido, más que al desconocimiento de la norma (Gómez Camacho, 2014).

En las dos fases posteriores, se analizaron de forma paralela los rasgos disortográficos o textismos de las transcripciones de los mensajes de texto académicos y personales, entendiendo como tales las discrepancias intencionadas con la ortografía académica. Se discriminaron las faltas de ortografía que se producían por desconocimiento o desatención en los mensajes de texto. La omisión sistemática de las tildes y otros signos auxiliares de escritura, así como el uso disortográfico de

Tabla 1. Faltas de ortografía en textos normativos

Tipo	Descripción	Ejemplos	Nº de casos
Omisión de tildes	Tilde diacrítica de interrogativos	<i>como, que, cuales</i>	22
	Otras palabras	<i>debera, dinamica, serian, metodologia, unicamente, tambien, relacion</i>	14
Adición de tildes no normativas	Tilde diacrítica de interrogativos	<i>cómo</i>	2
	Tilde diacrítica de demostrativos	<i>ésta, éste, ésto</i>	10
	Otras palabras	<i>sólo, exámen, explicaciones, debido, minutos, continua,</i>	9
Unión y separación de palabras		<i>de el, sobretodo, a parte, deti,</i>	5
Errores de concordancia		<i>seguirán habiendo, las clases deberia</i>	2
Total			64
Media por sujeto			1.59

Fuente: elaboración propia.

las mayúsculas, no fueron considerados como faltas de ortografía, aunque no cabe duda de que en algunos casos esporádicos (como sucedía en los textos normativos) la ausencia de la tilde diacrítica sería una falta de ortografía imposible de detectar en este contexto, ya que precisamente la omisión total o parcial de estos signos auxiliares de escritura es uno de los rasgos más frecuentes en los mensajes de texto en español; el concepto de falta de ortografía no tendría el mismo sentido en estos mensajes, e incluso algunos casos podrían considerarse nuevas heterografías, según el concepto acuñado por Martínez de Sousa (2004).

No hemos encontrado faltas de ortografía originadas por los textismos de los mensajes mediados por teléfonos inteligentes en ninguno de los textos recogidos en este estudio; por el contrario, las faltas de ortografía por desconocimiento aparecen tanto en los textos normativos como en los mensajes de texto académicos y personales. En otras palabras, los errores ortográficos no se originan ni aumentan su frecuencia por el uso de una norma disortográfica discrepante con la

ortografía académica en los mensajes de texto; los hablantes competentes escriben de forma errónea un porcentaje muy limitado de su vocabulario expresivo o activo, independientemente del medio que utilicen.

El análisis de los textismos o elementos disortográficos de los mensajes de texto de este estudio mostró que las repeticiones enfáticas y el uso de textismos léxicos son los rasgos más frecuentes (Tablas 3 y 5), entre los que destacan de forma muy clara la repetición de los grafemas finales de palabras y el uso de acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas. La frecuencia de estos rasgos muestra que la norma escrita en los mensajes de texto se caracteriza por la oralidad de su escritura (en este contexto no resultan términos antiéticos) y por el carácter creativo y libérímo de la escritura mediada por ordenador. La eficacia en la comunicación y la expresión de sentimientos y emociones (guiños, enfados, admiración, reflejo de la propia identidad en la elección de los signos de escritura y el uso de elementos multimedia) se ven favorecidas por este sistema de escritura.

Tabla 2. Repeticiones enfáticas

Descripción	Ejemplos	Nº de casos	
		En mensajes académicos	En mensajes personales
Signos de cierre	????, !!!!	28	16
Prótesis, repetición de una o más letras al principio de un vocablo	<i>a aquí, een</i>	5	8
Epéntesis, repetición de una o más letras dentro de un vocablo	<i>vaaaale, amiiiiiigo</i>	26	17
Paragoge, repetición de una o más letras al fin de un vocablo	<i>peroooo ahhh</i>	115	164
Repetición enfática de emoticonos	<i>;)-;-);-) ;)</i>	14	33
Repetición enfática de interjecciones u onomatopeyas	<i>ea, ea, jajajaja</i>	93	142
Total		281	380
Media por sujeto		8.5	11.5
Porcentaje de sujetos que las utilizan		100	100

Fuente: elaboración propia.

Nuestro estudio no confirma el carácter taquigráfico de la ortografía de los mensajes de texto; de hecho las supresiones (Tabla 4) son mucho menos frecuentes que las repeticiones. El uso de grafemas no normativos y de textismos léxicos tampoco responde con claridad a una voluntad de ahorro de grafemas o a la urgencia de escritura; más bien implica un uso expresivo de la escritura que reproduce rasgos orales en los textos escritos. Sin embargo, la frecuencia de los apócope y acortamientos, así como la utilización de signos matemáticos con su valor silábico y la tendencia a la creación de nuevas siglas y acrónimos, sugieren que se economizan signos de escritura siempre que no se limite la expresividad del mensaje. El caso extremo de la supresión de vocales reduciendo la escritura a las

consonantes podría considerarse también un textismo léxico en el que determinadas palabras se representan de forma sistemática con una nueva escritura.

La totalidad de los sujetos del estudio utilizaron supresiones y siglas en sus mensajes de texto; además, la utilización de signos matemáticos por su nombre es el rasgo dominante en los grafemas no normativos junto a la omisión de las mayúsculas (Tabla 5), lo cual resulta coherente con la importancia del uso de acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas en los mensajes de texto, ya que con frecuencia se construyen con signos matemáticos como + y x. Podemos concluir, en consecuencia, que la economía en la escritura es, junto a la expresividad del mensaje, el rasgo distintivo de los textos que analizamos en este estudio.

Tabla 3. Supresiones

Descripción	Ejemplos	Nº de casos	
		En mensajes académicos	En mensajes personales
Aféresis, supresión de una o más letras al principio de un vocablo	<i>toy, te visto</i>	17	15
Síncopa, supresión de una o más letras dentro de un vocablo	<i>tngo, nmbre</i>	23	36
Apócope, supresión de una o más letras al fin de un vocablo	<i>m meo, gordit</i>	43	76
Truncamiento o acortamiento	<i>uni, compi, mates, finde,</i>	56	27
Omisión total/parcial de signos de puntuación		—	—
Reducción de palabras a grupos consonánticos	<i>ting, tmbn, mñn, cn, ls</i>	38	21
Omisión total/parcial de signos de las tildes		—	—
Contracción, unión de dos palabras	<i>finde</i>	52	51
Total		229	226
Media por sujeto		6.94	6.85
Porcentaje de sujetos que las utilizan		87.9	93.9

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Grafemas no normativos

Descripción	Ejemplos	Nº de casos	
		En mensajes académicos	En mensajes personales
Uso no normativo de letras	k <i>kien, lokitaaa</i> x <i>xicas, xao</i> w <i>weno</i> y <i>payá</i> i <i>estoi</i> z <i>azí</i>	40 25 0 3 7 1	26 18 1 12 1 1
Signos matemáticos por su nombre	x, +, da2	40	17
Letras por su nombre	t, d	19	25
Faltas intencionadas	<i>omisión de h-</i> <i>omisión de mayúscula en nombres propios</i>	24 sevilla, antonio 44	23 24
Uso enfático de mayúsculas		6	7
Total		209	155
Media por sujeto		6.33	4.7
Porcentaje de sujetos que las utilizan		84.8	84.8

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Textismos léxicos

Descripción	Ejemplos	Nº de casos	
		En mensajes académicos	En mensajes personales
Dialectalismos, transcripción de variedades diatópicas	<i>Pérdida de -d- intervocálica</i>	<i>ceñío, improvisao, toas,</i>	30
	<i>Pérdida de -do/s -da/s</i>	<i>to raya, pegá</i>	6
	<i>Ceceo y seseo</i>	<i>ziii, dise</i>	7
Creación de nuevas palabras, onomatopeyas e interjecciones, amalgamas o conglomerados	<i>pfff, pirfii, sip, jartao, wasap, potito, lok</i>	6	32
Expresiones modificadas	<i>pirfii, sip, jartao, wasap, potito, pos, lok</i>	15	26
Vulgarismos y coloquialismos, transcripción de variedades diastráticas y diafásicas	<i>joe, maricona, xumina, la pilar</i>	12	8
Extranjerismos, palabras no castellanas	<i>yes, happy, time, ok</i>	20	24
Acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas	<i>tb, xq, q, k</i>	199	155
Total		295	288
Media por sujeto		8.94	8.73
Porcentaje de sujetos que las utilizan		100	100

Fuente: elaboración propia.

Mención aparte merece el uso de elementos multimedia en la mensajería instantánea; se trata de elementos lingüísticos no verbales (emoticonos, imágenes, audios y videos) que se incorporan a los mensajes de texto por el desarrollo de la tecnología de los teléfonos inteligentes y de las aplicaciones que permiten su inserción en los mensajes. Casi todos los sujetos del estudio (con una única excepción) emplean estos recursos multimedia en alguno de sus mensajes de texto (Tabla 7) y ésta es, en nuestra opinión, la novedad más llamativa del sistema de escritura que utilizaron los

alumnos de la muestra: no sólo se comparan nuevas normas para el uso de las letras y los signos auxiliares de escritura, sino que se emplean nuevos elementos multimedia característicos de la comunicación a través de Internet y se yuxtaponen en el texto creando una nueva sintaxis de indudable eficacia comunicativa. Es cierto que los emoticonos y otras imágenes fijas son el recurso más utilizado con una diferencia muy significativa; pero la aparición de audios y videos, aunque sea todavía incipiente, marca una novedad radical en los mensajes de texto.

Tabla 6. Elementos TIC insertos en los mensajes de texto

Descripción	Nº de casos	
	En mensajes académicos	En mensajes personales
Uso de emoticonos en el mensaje	59	43
Repetición de emoticonos	14	33
Uso de imágenes en el mensaje	13	20
Uso de audios en el mensaje	4	11
Uso de videos en el mensaje	4	0
Total	94	118
Media por sujeto	2.8	3.6
Porcentaje de sujetos que las utilizan	78.8	87.9

Fuente: elaboración propia.

En general, la hipótesis de que los mensajes de texto que se producen en el entorno académico presentarían una diferencia significativa con los mensajes personales, en el sentido de que se utilizaría una ortografía más normativa (o menos disortográfica), no se confirmó con los resultados de nuestro estudio. Sólo en el caso de las repeticiones enfáticas observamos una frecuencia significativamente mayor en los mensajes personales, así como un incremento cercano al 10 por ciento de elementos TIC insertos en los mensajes familiares; pero en aspectos tan relevantes como el uso de los textismos léxicos o las supresiones su uso fue similar en ambos tipos de mensajes. Incluso encontramos un resultado inesperado en el uso intencionado de grafemas no normativos que resultó superior en los mensajes académicos en unos parámetros relevantes. No se encuentran, por tanto, diferencias significativas entre los mensajes de texto formales e informales; los sujetos de este estudio establecen una clara diferencia entre los textos académicos cultos y los mensajes de texto; pero la norma disortográfica que emplean cuando escriben en sus teléfonos inteligentes permanece estable independientemente del destinatario del mensaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los alumnos de la muestra resultaron hablantes competentes de español; los errores ortográficos en sus textos normativos se limitaron a algunas tildes y a errores de concordancia de carácter ocasional que en manera alguna se repetían sistemáticamente en el mismo sujeto, lo que sugiere que se generaron más por desatención que por desconocimiento. Las dificultades ortográficas ocasionales de estos hablantes también se detectaron en los mensajes de texto analizados en este estudio, lo que confirma que las dificultades ortográficas no dependen de las características del texto, sino de la formación del emisor.

La clasificación propuesta en este estudio ha permitido el análisis sistemático y detallado de los textismos o rasgos disortográficos de los mensajes de texto, y supone una aportación novedosa para la descripción de la norma ortográfica empleada en esta situación comunicativa. Las repeticiones enfáticas de los elementos finales de palabra, la repetición de emoticonos y signos de cierre de interrogación y admiración, la supresión de letras y sílabas, el uso de siglas no normativas, la omisión de signos auxiliares y de puntuación en la

escritura, así como un uso de las mayúsculas sujetos a normas ajenas a la tradición culta del español son rasgos que definen la escritura de los mensajes de texto en nuestro idioma.

Ninguno de estos elementos aparece como faltas de ortografía en los textos académicos cultos que elaboraron los sujetos de la muestra para este estudio; por otra parte, las faltas de ortografía de estos textos (generalmente relacionadas con problemas de acentuación) no guardaron relación con el rasgo disortográfico de omisión sistemática de la tilde en los mensajes de texto. De hecho, en los textos formales era tan frecuente la omisión de tildes normativas como la atildación incorrecta de monosílabos y palabras llanas de nuestra lengua. En conclusión, como establecen los trabajos de Bernicot *et al.* (2014) para el francés, y los de Gann *et al.* (2010) y Powell y Dixon (2011) para el inglés, nuestro estudio no encuentra relaciones significativas entre las dificultades ortográficas de los sujetos del estudio y las discrepancias intencionadas con la norma académica en los mensajes de texto: los textismos de los mensajes enviados por WhatsApp no fueron el origen de ninguna de las faltas de ortografía observadas ni influyeron negativamente en la habilidad ortográfica de los sujetos del estudio.

La frecuencia y la naturaleza de las discrepancias intencionadas con la norma ortográfica culta del español no muestran diferencias significativas en los mensajes de texto enviados en un contexto académico y en un contexto personal. No puede establecerse, en consecuencia, una diferencia entre

un registro formal y coloquial en los mensajes de texto enviados en diferentes situaciones comunicativas.

Los mensajes de texto trasmitten la información utilizando conjunta y simultáneamente textos, imágenes, sonidos e incluso videos; el carácter multimedia de estos textos, más allá de los tradicionales emoticonos, incorpora a la escritura nuevos elementos que favorecen extraordinariamente la comunicación. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que la nueva norma no amenaza ni perjudica el sistema tradicional de escritura que caracteriza a los hablantes cultos en español; por el contrario, los textismos de los mensajes de texto y la imparable irrupción de elementos multimedia en la escritura constituyen una nueva norma que los hablantes cultos limitan a este contexto y a esta situación comunicativa.

Desde el punto de vista educativo, una nueva alfabetización digital en la comunicación mediada por ordenador y por los teléfonos inteligentes resulta imprescindible entre los objetivos de la enseñanza secundaria y de la enseñanza superior, que no pueden permanecer ajena a una realidad omnipresente en el entorno de los hablantes cultos del futuro. Los resultados de este estudio demuestran que la práctica totalidad de los hablantes jóvenes alternan con naturalidad entre una norma culta y una norma disortográfica; la condena generalizada de estos textos o su exclusión del currículo de las áreas lingüísticas en los diferentes niveles educativos resulta incomprensible y contraproducente.

REFERENCIAS

- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) (2014), *Audiencia de Internet. Abril-mayo 2014. EGM*, en: <http://www.aimc.es/-Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html> (consulta: 10 de julio de 2014).
- BASOREDO, Carmelo (2010), “Herramientas de análisis de contenido, de utilidad en los ámbitos del aprendizaje y la evaluación”. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, núm. 61, en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10918 (consulta: 12 de septiembre de 2014).
- BERNICOT, Josie, Antonine Goumi, Alain Bert-Erboul y Olga Volckaert-Legrier (2014), “How do Skilled and Less-Skilled Spellers Write Text Messages? A longitudinal study”, *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 30, núm. 6, pp. 559-576.
- BIGOT, Régis y Patricia Croute (2012), *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, París, CREDOC.
- CABERO, Julio y Verónica Marín (2014), “Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios”, *Comunicar*, núm. 42, pp. 165-172.
- COLÁS, Pilar, Teresa González y Juan de Pablos (2013), “Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes”, *Comunicar*, núm. 40, pp. 15-23.
- CRYSTAL, David (2008), *Txtng: The gr8 db8*, Oxford, Oxford University Press.
- DE JONGE, Sarah y Nenagh Kemp (2012), “Text-MESSAGE Abbreviations and Language Skills in High School and University Students”, *Journal of Research in Reading*, vol. XXXV, núm. 1, pp. 49-68.
- DÍAZ-Gandasegui, Vicente (2011), “Mitos y realidades de las redes sociales”, *Prisma Social*, núm. 6, pp. 340-366.
- DROUIN, Martin (2011), “College Students’ Text Messaging, Use of Textese and Literacy Skills”, *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 27, núm. 1, pp. 67-75.
- ESPUNY, Cinta, Juan González, Mar Lleixá y Mercè Gisbert (2011), “Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, núm. 1, pp. 171-185, en: <http://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/viewFile/225630/306986> (consulta: 18 de septiembre de 2014).
- ESTEVE, Abraham (2007), “Contribución al estudio de las ideas ortográficas en España”, *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, núm. 13, en: http://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/relecturas_A_ideas.htm (consulta: 12 de septiembre de 2014).
- Fundéu (2014), “Conclusiones del IX Seminario Internacional de Lengua y Periodismo: el español del futuro en el periodismo de hoy”, en: <http://www.fundeu.es/san-millan-2014/> (consulta: 20 de septiembre de 2014).
- GANN, Rosalind, Karin Bartoszuk y Jillian Anderson (2010), “If u txt 2 much, duz it mean u cant spell: Exploring the connection between SMS use and lowered performance in spelling”, *The International Journal of the Book*, vol. 7, núm. 2, pp. 69-77.
- GARCÍA-Llamas, José Luis (2001), *Introducción a la investigación en educación*, Madrid, UNED.
- GEWERC Adriana, Lourdes Montero y Manuel Lama (2014), “Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria”, *Comunicar*, núm. 42, pp. 55-63.
- GÓMEZ-Camacho, Alejandro (2007), “La ortografía del español y los géneros electrónicos en la educación secundaria”, *Comunicar*, núm. 29, pp. 157-164.
- GÓMEZ-Camacho, Alejandro (2013), “Redes sociales y expresión escrita”, *Lenguaje y Textos*, núm. 38, pp. 95-104.
- GÓMEZ-Camacho, Alejandro (2014), “La norma di- sortográfica en la escritura digital”, *Didac*, núm. 63, pp. 19-25.
- GÓMEZ-Camacho, Alejandro y María Teresa Gómez del Castillo (2013), “Desarrollo de las competencias lingüística y digital a través de las redes sociales”, en Santiago Castillo (coord.), *Reflexiones, análisis y propuestas sobre la formación del profesorado de educación secundaria*, Madrid, UNED, vol. II, pp. 285-288.
- HSIEH, Hsiu-Fang y Sarah Shannon (2005), “Three Approaches to Qualitative Content Analysis”, *Qualitative Health Research*, vol. XV, núm. 9, pp. 1277-1288.
- LLISTERRI, Joaquim (2002), “Marcas fonéticas de la oralidad en la lengua de los chats: elisiones y epéntesis consonánticas”, *Revista de Investigación Lingüística*, vol. V, núm. 2, pp. 61-100.
- LÓPEZ, Fernando (2002), “El análisis de contenido como método de investigación”, *XXI. Revista de Educación*, núm. 4, pp. 167-179.
- LYDDY, Fiona, Francesca Farina, James Hanney, Lynn Farrell y Niamh O'Neill (2014), “An Analysis of Language in University Students’ Text Messages”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. XIX, núm. 3, pp. 546-561.

- MARTÍNEZ de Sousa, José (2004), *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón, Trea.
- PANCKHURST, Rachel (2010), "Texting in Three European Languages: Does the linguistic typology differ?", *Actes du Colloque i-Mean 2009 Issues in Meaning in Interaction*, Bristol, University of the West of England, en: http://www.univ-montp3.fr/sl/rachel/M1/Bristol_RP.pdf (consulta: 19 de septiembre de 2014).
- PLESTER, Beverly, Clare Wood y Victoria Bell (2008), "Txt msg n school literacy: Does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children's literacy attainment?", *Literacy*, vol. 42, núm. 3, pp. 137-144.
- PLESTER, Beverly, Clare Wood y Puja Joshi (2009), "Exploring the Relationship between Children's Knowledge of Text Message Abbreviations and School Literacy Outcomes", *British Journal of Developmental Psychology*, núm. 27, pp. 145-161.
- POWELL, David y Max Dixon (2011), "Does SMS Text Messaging Help or Harm Adults' Knowledge of Standard Spelling?", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 27, núm. 1, pp. 58-66.
- Real Academia Española (2005), *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- VALENCIA, Yaditz y Verónica García (2010), "La escritura simbólica y el lenguaje escrito en los usuarios de Messenger", *Comunicar*, núm. 34, pp. 155-162.
- VARNHAGEN, Connie y Peggy Mcfall (2010), "lol: New language and spelling in instant messaging", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 23, núm. 6, pp. 719-733.