



TESIS DOCTORAL

UNA APROXIMACIÓN A LAS NUEVAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA: LA ESCRITURA LÍQUIDA. ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN UTILIZADA POR EL ALUMNADO UNIVERSITARIO EXTREMEÑO EN REDES SOCIALES Y MENSAJERÍA INSTANTÁNEA.

INMACULADA GUISADO SÁNCHEZ.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

Conformidad del director y codirectores: Ángel Suárez Muñoz, Agustín Vivas Moreno y Sergio Suárez Ramírez.

Esta tesis cuenta con la autorización del director y codirectores de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.

2022

En primer lugar, quiero reconocer mi enorme agradecimiento a mi director de tesis el Dr. Ángel Suárez Muñoz, quien me animó a vivir esta aventura y quien siempre ha estado ahí, apoyándome en todo momento y guiando mis pasos. Gracias por la paciencia, el esfuerzo y la dedicación, y por la gran labor docente que realizas.

Por supuesto, mi agradecimiento a mi codirector y tutor, el Dr. Agustín Vivas Moreno y también codirector, el Dr. Sergio Suárez Ramírez. Todos han formado un gran equipo.

Agradecer a todos los alumnos y alumnas de la Universidad de Extremadura, así como a todos los profesores que han sido partícipes de este estudio, quienes de manera desinteresada han dedicado parte de su tiempo a la cumplimentación y difusión del instrumento. Sin su colaboración no hubiera sido posible.

En el terreno personal quiero dar las gracias a mis padres, Antonio y Vicenta. Por inculcarme valores, entre otros, el de lucha y esfuerzo, el de no rendirse nunca frente a las adversidades para conseguir lo que uno quiere, por apoyarme siempre en todas mis decisiones y por ser la luz que guía mi camino. Por cada uno de esos momentos que no hemos podido compartir juntos.

A mi hermana Sara, gracias infinitas por estar ahí siempre para todo lo que he necesitado, sin importar hora ni lugar. Por escucharme, apoyarme y compartir mis alegrías y mis penas.

A Dani, mi compañero de vida. El que ha vivido día a día, hora y minuto todo este recorrido. Gracias por sostenerme en los momentos de debilidad, por alegrarme los días con ese humor tuyo, por apoyarme incondicionalmente y por contagiarme de esa positividad que te caracteriza.

Gracias a Agustín y Reme, por su gran disposición para ayudarme en todo lo que he necesitado.

Agradecer a mis amigas, tanto a las que están más cerca como a las que están más lejos, porque siempre me han apoyado y han estado pendientes de mi proceso. A Sandra, mi “compi” de trabajo, porque gracias a ella he podido cambiar muchos turnos que me ha permitido llevar a cabo este estudio. Sin su ayuda, no hubiera sido posible. Gracias por facilitarme siempre las cosas.

Cuando cambiamos la forma en la que nos comunicamos, cambiamos la sociedad.

(Clay Shirky)



Índice

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	14
ÍNDICE DE GRÁFICOS	15
INTRODUCCIÓN	18
PARTE I: MARCO TEÓRICO	18
1. INTERNET Y LAS TIC EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. USO Y ACEPTACIÓN SOCIAL ENTRE LOS JÓVENES	20
1.1.- Origen y evolución de internet.....	20
1.2.- Los dispositivos electrónicos como nuevas tecnologías de comunicación.	29
1.3.- Jóvenes, comunicación y tecnologías que utilizan internet.....	39
1.4.- Actualidad y perspectiva futura.....	49
2. LA EVOLUCIÓN DE LA CULTURA	56
2.1.- De la cultura oral a la manuscrita.....	56
2.2.- De la cultura tipográfica a la digital.....	61
2.3.- La lectoescritura como instrumento de cultura.....	67
2.4.- Lectura, escritura y tecnologías de la información y comunicación.....	73
3. LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS	82
3.1.- Los nuevos modos de leer y escribir: nuevos lectores/escritores, nuevas lecturas/escrituras.....	82
3.2.- Leer y escribir en ámbitos públicos: los usos elaborados.....	91
3.3.- Leer y escribir en ámbitos privados: los usos espontáneos.....	101
3.4.- Leer y escribir en soportes multimedia.....	111
4. LEER Y ESCRIBIR UTILIZANDO INTERNET	123
4.1.- Qué y cómo se lee/escribe.....	123
4.2.- Por qué y con qué intenciones se lee/escribe.....	136

4.3.- La lectura y escritura en WEB 2.0 y 3.0: conceptos y diferencias.....	147
4.4.- Clasificación de espacios y prácticas de lectura y escritura en internet.	161
4.4.1. Blogs.....	161
4.4.2. Grupo de opiniones y foros.	164
4.4.3. Mensajería instantánea.	166
4.4.4. Redes Sociales.....	170
5. LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.	178
5.1.- Habilidades y destrezas lingüísticas.....	178
5.2.- Competencias en comunicación lingüística.....	191
5.3.- Estructuras lingüísticas y comunicación.....	205
5.4.- Los componentes lingüísticos: normatividad y desacato.....	215
PARTE II: MARCO EMPÍRICO	226
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	228
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	234
2.1. Objetivo General.....	234
2.2. Objetivos Específicos.....	234
3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.	237
3.1. Hipótesis.....	237
3.2. Hipótesis Correlacionales.....	238
4. MÉTODO.	241
4.1. Muestra.....	241
4.2. Instrumento de recogida de datos.....	247
4.3. Procedimiento.....	250
5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	258
6. RESULTADOS.	261
6.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	264
6.1.1. Análisis descriptivo de las características sociodemográficas.	264

6.1.1.1. <i>Género</i>	264
6.1.1.2. <i>Edad</i>	266
6.1.1.3. <i>Ámbito de Procedencia</i>	267
6.1.1.4. <i>Facultad/ Centro y Titulaciones</i>	267
6.1.1.5. <i>Curso</i>	269
6.1.1.6. <i>Campus</i>	269
6.1.2. Análisis descriptivo de la distribución de la muestra en relación a la combinación de varios dispositivos electrónicos para el uso diario.....	270
6.1.3. Análisis descriptivo de la distribución de la muestra con respecto al uso de dispositivos para la comunicación.....	273
6.1.4. Análisis descriptivo de la distribución de la muestra con respecto al uso de redes sociales/mensajería instantánea.....	274
6.1.5. Análisis descriptivo del tiempo dedicado a navegar por la red.....	275
6.2. ANÁLISIS INFERENCIAL.....	276
6.2.1. ANÁLISIS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	276
6.2.1.1. O1. Uso tecnología móvil - Uso comunicativo diario.....	276
6.2.1.1. O1. Uso tecnología móvil - Uso comunicativo diario.....	276
6.2.1.2. O2. Tiempo conexión - Percepción del alumno.....	278
6.2.1.3. O3. Emociones – Tiempo.....	279
6.2.1.4. O4. Dudas ortográficas – Mensajería instantánea.....	281
6.2.1.5. O5. Preferencia en el uso de aplicaciones.....	283
6.2.1.6. O6. Dudas ortográficas – Uso corrector ortográfico.....	284
6.2.1.7. O7. Signos de puntuación/gramaticales – Mensajería instantánea.....	285
6.2.1.8. O8. Omisiones/sustituciones – Mensajería instantánea.....	287
6.2.2. ANÁLISIS HIPÓTESIS.....	289
6.2.2.1. H1. Género y uso de aplicaciones de mensajería instantánea.....	289
6.2.2.2. H2. Curso y uso de mensajería instantánea.....	290
6.2.2.3. H3. Ámbito de procedencia y uso de mensajería instantánea.....	292

6.2.2.4. H4. Tiempo dedicado a uso de redes sociales e internet y tareas académicas.....	293
6.2.2.5. H5. Edad, género y comunicación.....	295
6.2.2.6. H6. Emociones negativas ligadas a la telefonía móvil y su relación con el género y la edad.....	297
6.2.2.7. H7. Dudas ortográficas en relación al curso y la titulación.....	300
6.2.2.8. H8. Relación de la titulación con ser consciente de los errores más comunes.....	303
6.2.2.9. H9. Uso del corrector ortográfico y su relación con la procedencia y el curso.....	305
6.2.2.10. H10. Uso correcto de los signos de puntuación y su relación con la titulación.....	308
6.2.2.11. H11. Uso de emoticonos, gifs o agregados y su relación con el curso.....	312
6.2.2.12. H12. Uso de sustituciones/omisiones/agregados y su relación con la titulación.....	314
6.2.3. ANÁLISIS HIPÓTESIS CORRELACIONALES.....	318
6.2.3.1. HC1. Análisis correlación entre alumnos de mayor edad, género masculino, procedencia rural, errores ortográficos y titulación.....	318
6.2.3.2. HC2. Análisis correlación entre alumnos de menor edad, género femenino, utilización de dispositivos y zona de procedencia.....	319
6.2.3.3. HC3. Análisis correlación alumnos último curso, género femenino, procedencia urbana, titulación y ortografía empleada.....	321
6.2.3.4. HC4. Análisis correlación entre alumnos mayor edad, género masculino, procedencia urbana, tiempo y emociones.....	322
6.2.3.5. HC5. Análisis correlación alumnos último curso ciencias, género femenino, procedencia rural y tiempo a navegación y comunicación.....	323
6.2.3.6. HC6. Análisis correlación alumnos género masculino, procedencia rural, titulación letra, curso y empleo del acento.....	324

6.2.3.7. HC7. Análisis correlación alumnos mayor de 21 años, procedencia urbana, titulación y uso del corrector ortográfico.....	325
6.3. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS.....	327
7. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.	333
7.1. Con respecto a los Objetivos.....	333
7.2. Con respecto a las Hipótesis.....	340
7.3. Con respecto a las Hipótesis Correlacionales.....	350
8. LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN.	357
9. PROPUESTAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS.	363
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	367
ANEXOS	407
Anexo 1: Cuestionario para el estudio sobre la ortografía empleada en la aplicación social whatsapp por los jóvenes universitarios.	408

ÍNDICE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dispositivos utilizados para conectarse a internet por características demográficas y tipo de dispositivo.	31
Tabla 2. Canales utilizados para comunicarse con familiares y amigos.	33
Tabla 3. Evolución de las redes sociales.	37
Tabla 4. La escritura Electrónica. Características psicosociolingüísticas de la escritura digital.	87
Tabla 5. Códigos elaborados y restringidos.	92
Tabla 6. La literacidad como práctica social.	103
Tabla 7. Nociones de lectura gutenberiana y lectura digital.	113
Tabla 8. Ventajas de los libros electrónicos.	114
Tabla 9. Cambios producidos en el contexto educativo por el empleo de las TIC en soportes digitales.	124
Tabla 10. Objetivos de la lectura virtual. Aspectos de análisis de un entorno de escritura hipermedia.	136
Tabla 11. Diferencias entre la web 1.0, la 2.0, la 3.0 y la 4.0.	147
Tabla 12. Destrezas Lingüísticas.	179
Tabla 13. Procesos psicológicos y cognitivos lingüísticos implicados en la comprensión lectora.	185
Tabla 14. Competencias comunicativas.	193
Tabla 15. Bloques del área de Lengua Castellana y Literatura de los currículos de Primaria, E.S.O y Bachillerato establecidos en los currículos educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.	199
Tabla 16. Componentes del Lenguaje.	215
Tabla 17. División de los componentes y subcomponentes de la lengua española.	216

Tabla 18. Selección de Grados y división aleatoria del número de participantes entre los diferentes cursos.	242
Tabla 19. Datos oficiales del número de matriculados en la Universidad de Extremadura durante el curso académico 2018-2019.	244
Tabla 20. Proceso del Diseño del Cuestionario. Elaboración Propia.	248
Tabla 21. Listado de Facultades y Centros para la recopilación de datos. Elaboración Propia.....	250
Tabla 22. Fases del procedimiento llevado a cabo en la investigación.	256
Tabla 23. Recuento de distribución de la muestra respecto del Género y Facultad de estudio.....	265
Tabla 24. Recuento de la muestra con respecto a los dispositivos usados.	271
Tabla 25. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a usar Cuatro dispositivos.	273
Tabla 26. Tabla cruzada de disponibilidad de uso diario de smartphone y la agrupación de tablet, ordenador portátil y ordenador de sobre mesa.....	276
Tabla 27. Resultado de Pruebas de chi-cuadrado de disponibilidad de uso diario de Smartphone y la agrupación de tablet, ordenador portátil y ordenador de sobre mesa.....	277
Tabla 28. Tabla cruzada del tiempo diario dedicado a navegar por internet y redes sociales y la percepción de estar navegando por internet o redes sociales.	278
Tabla 29. Resultado de Pruebas de chi-cuadrado del tiempo dedicado a navegar por internet y redes sociales y la percepción de estar navegando por internet o redes sociales.....	279
Tabla 30. Tabla cruzada las emociones percibidas frente al tiempo dedican diariamente a navegar por internet o redes sociales.	280
Tabla 31. Resultado de Pruebas de chi-cuadrado de las emociones percibidas frente al tiempo dedican diariamente a navegar por internet o redes sociales.....	281
Tabla 32. Tabla cruzada del nivel de dudas generadas y la percepción en la utilización de APP de mensajería instantánea.....	282

Tabla 33. Resultado de Pruebas de chi-cuadrado del nivel de dudas generadas y la percepción en la utilización de APP de mensajería instantánea.....	283
Tabla 34. Porcentaje y Recuento respecto del uso de las redes sociales.	283
Tabla 35. Tabla cruzada del nivel de dudas generadas debidas al uso del corrector ortográfico del WhatsApp.	284
Tabla 36. Resultado de pruebas de chi-cuadrado del nivel de dudas generadas debidas al uso del corrector ortográfico del WhatsApp.....	285
Tabla 37. Tabla cruzada del uso de aplicaciones de mensajería y su relación con el empleo de los signos de puntuación.	286
Tabla 38. Resultado de Pruebas de chi-cuadrado del uso de signos de puntuación en la mensajería instantánea.	287
Tabla 39. Tabla cruzada del uso de aplicaciones de mensajería instantáneas y la sustitución u omisión de letras/palabras en los mensajes.	288
Tabla 40. Resultado de pruebas de chi-cuadrado del uso de aplicaciones de mensajería instantáneas y la sustitución u omisión de letras/palabras en los mensajes.....	289
Tabla 41. Salida de estadístico de comparación de medias de dos muestras.	290
Tabla 42. Resultado de Pruebas.....	290
Tabla 43. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.	291
Tabla 44. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	291
Tabla 45. Salida de estadístico de comparación dos muestras independientes.	292
Tabla 46. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	293
Tabla 47. Tabla cruzada de la percepción de estar mucho tiempo conectados a internet y redes sociales frente al desatender las tareas académicas.....	294
Tabla 48. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	294
Tabla 49. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.	295
Tabla 50. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	296
Tabla 51. Salida de estadístico de comparación de dos muestras	296
Tabla 52. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	297
Tabla 53. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.	298

Tabla 54. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	298
Tabla 55. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.	299
Tabla 56. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	299
Tabla 57. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.	300
Tabla 58. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	301
Tabla 59. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.	302
Tabla 60. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	302
Tabla 61. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.	303
Tabla 62. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	304
Tabla 63. Tabla cruzada de hacer uso del corrector ortográfico y la zona de procedencia.	305
Tabla 64. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	306
Tabla 65. Tabla cruzada de hacer uso del corrector ortográfico y curso que estudian.	307
Tabla 66. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	307
Tabla 67. Tabla cruzada de uso de signos de puntuación y la titulación que estudian.	308
Tabla 68. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	311
Tabla 69. Tabla cruzada de uso de emoticonos, gifs y agregados con respecto al curso.	312
Tabla 70. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	313
Tabla 71. Tabla cruzada de agregar, omitir y sustituir palabras respecto de la titulación que estudian.	314
Tabla 72. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.	317
Tabla 73. Correlaciones entre, alumnos de mayor edad, género masculino, procedencia rural respecto del tipo de estudios a la hora de cometer errores ortográficos en WhatsApp y aplicaciones de mensajería instantánea.	319
Tabla 74. Correlaciones entre, alumnos de menor edad, género femenino, respecto de la zona de procedencia y la utilización de mayor número de dispositivos electrónicos.	320

Tabla 75. Correlaciones entre, alumnos que estudian el último curso de la titulación, género femenino, zona de procedencia urbana, estudiar ciencias o letras con respecto a la ortografía empleada en el WhatsApp.	321
Tabla 76. Correlaciones entre la manifestación de los alumnos de mayor edad, género masculino y residencia urbana que pasan gran parte del tiempo interaccionando en la red y las emociones manifestadas.....	322
Tabla 77. Correlaciones entre el tiempo dedicado al día a navegar en la red y la utilización de las redes sociales para comunicarse, los alumnos de género femenino del último curso de una titulación de ciencias, residentes en un entorno rural.	323
Tabla 78. Correlaciones entre el curso que estudian y empleo del acento en conversaciones interactivas de los alumnos de género masculino, procedencia rural y estudiando una titulación de letras.....	324
Tabla 79. Correlaciones entre el tipo de titulación que estudian y el uso del corrector del WhatsApp como consulta de los alumnos de género femenino, mayor de 21 años y procedencia urbana.	325

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Usuarios de internet en España de 2010 a 2017.....	22
Figura 2. Evolución de Usuarios de Internet en España.....	23
Figura 3. Perfil por edad de los usuarios en España.....	24
Figura 4. Usuarios de internet en el mundo.....	25
Figura 5. Evolución de la penetración de servicios de comunicación en el mundo.	26
Figura 6. Uso del Smartphone.....	32
Figura 7. Código Elaborado.....	93
Figura 8. Código Restringido.	93
Figura 9. Resumen de los patrones identificados en el corpus del estudio.	107
Figura 10. Géneros digitales.....	116
Figura 11. Aspectos de análisis de un entorno de escritura hipermedia.....	132

Figura 12. Evolución de las webs 1.0, 2.0 y 3.0.....	151
Figura 13. Patrón F: Patrón de lectura resultado de la técnica "eyetracking". Norman Nielsen.....	154
Figura 14. Estrategias para el desarrollo de la escritura digital en espacios virtuales..	158
Figura 15. Principales aplicaciones descargadas a nivel mundial en enero 2021.	167
Figura 16. Redes Sociales con mayor número de usuarios activos a nivel mundial en enero de 2022 (en millones).	171
Figura 17. Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación.	180
Figura 18. Procesos mentales implicados en la actividad lectora y escritora: Habilidades metacognitivas.	183
Figura 19. Componentes y subcompetencias de la lengua (competencia comunicativa).....	195
Figura 20. Componentes de la competencia en comunicación lingüística.	197
Figura 21. Las unidades de los niveles de la estructura lingüística.	207
Figura 22. Componentes gramaticales.....	219

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Recuento y porcentaje de la muestra con respecto al Género.	265
Gráfico 2. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a la edad.....	266
Gráfico 3. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto de la procedencia...	267
Gráfico 4. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a los estudios que cursan.....	268
Gráfico 4.1. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a la Facultad de estudio.....	268
Gráfico 5. Recuento y Porcentaje de la muestra con respecto a al curso que cursan. ...	269
Gráfico 6. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto al Campus.	270
Gráfico 7. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a los dispositivos usados.	271

Gráfico 8. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a usar dos combinaciones de dispositivos.	272
Gráfico 9. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a usar tres combinaciones de dispositivos.	272
Gráfico 10. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto del uso del móvil para las comunicaciones sociales.	273
Gráfico 11. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a usar Redes sociales para comunicarse.	274
Gráfico 12. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a las diferentes redes.	275

Introducción

INTRODUCCIÓN.

La comunicación es tan antigua como el ser humano y tan importante como él (Gómez, 2016). Forma parte inherente de todas las personas y se hace posible a través del lenguaje corporal, verbal o escrito, asentando las bases de las relaciones sociales.

Siempre ha estado presente en nuestras vidas como seres sociales que somos, pero ha sido a comienzos del siglo XXI cuando se ha producido el verdadero auge de la comunicación, coincidiendo con el gran desarrollo tecnológico que sigue en continuo crecimiento.

El surgimiento de internet, junto con la aparición y creación de dispositivos digitales como el ordenador o el teléfono móvil, ha contribuido a este auge comunicativo en el que las personas estamos inmersos de una manera asombrosa.

La posibilidad de poder contactar en cualquier momento, desde cualquier parte del mundo, a cualquier hora, mediante un aparato que llevamos consigo a todas partes, permite pensar que ha revolucionado la comunicación como nunca antes. Ha supuesto la creación de nuevas formas de interacción: la virtual. Además, a lo largo de estos años de avance tecnológico, a través de los dispositivos digitales, se han creado nuevos códigos y usos lingüísticos. Internet es considerado el vehículo de comunicación donde se observa con facilidad las innovaciones lingüísticas de una comunidad (Eres y Almeida, 2009).

Este apogeo de la comunicación tiene un protagonista y es el teléfono móvil, hoy conocido como “smartphone” por la multitud de características y funciones que posee. Su origen inicial solo possibilitaba hablar, pero con los años se ha convertido en un dispositivo esencial en nuestra vida; y además la aparición de soportes o plataforma que han permitido la interacción (SMS, chats, mensajería instantánea) han contribuido a este auge de la comunicación.

Son tantas las opciones que nos ofrece este aparato, que uno de los hábitos más comunes que hemos interiorizado, sin apenas darnos cuenta, es conectarnos a internet a diario y ni si quiera tenemos que emplear trabajo alguno en activarlo. Nuestros móviles vienen predeterminados para que así sea. Nada más comenzar el día, al iniciar nuestros móviles o simplemente darle a la tecla para activar la pantalla obtenemos información de

todo tipo: la hora, el tiempo, últimas noticias, correos electrónicos, notificaciones de recogidas de pedidos, mensajería instantánea, audios, imágenes, gif, vídeos, ofertas o novedades de productos que consumes habitualmente, historias o últimas publicaciones de amistades que transmiten en sus redes sociales...etc. El hecho de coger nuestro móvil implica una multitud de tareas y actividades que empleamos de forma rutinaria, como cualquier hábito más. Todas estas actividades se basan en dos habilidades que utilizamos constantemente: la lectura y la escritura.

Este dispositivo es mucho más que una simple herramienta para comunicarnos, dada su tecnología podemos realizar cualquier tipo de tarea. Casualmente la gran mayoría de ellas están relacionadas con la lectura y la escritura: redactar o leer un documento Word, leer un libro o cualquier tipo de documento, leer periódicos y revistas, buscar información, escribir en blogs, escribir o leer un correo, leer notificaciones...etc. y, por supuesto, escribir sin límite de tiempo ni de caracteres a través de aplicaciones como WhatsApp... comentar y publicar en redes sociales, entre otras cosas. Se podría decir que la lectura y la escritura a día de hoy están más ligadas que nunca a la comunicación, pues de un tiempo hacia atrás la comunicación telefónica solo estaba vinculada al lenguaje oral (llamadas de voz). Estas habilidades que vamos adquiriendo a lo largo de los años se utilizan hoy día de forma constante, pues es el sistema predeterminado de la telefonía móvil actual y, este aumento de la lectoescritura, también está relacionado, en parte, con las horas que pasamos navegando por la red, que cada año va en aumento según el Informe de la Sociedad Digital en España (2020-2021).

Este incremento de la lectoescritura ha generado cierta preocupación en los sectores educativos y por los expertos en el tema, concretamente desde que surgieron los primeros chats y los antiguos mensajes de texto. La escritura empleada en estas vías de interacción estaba dando lugar a modificaciones y malformaciones en el lenguaje escrito que se empleaban en comunicaciones interactivas, principalmente por los más jóvenes (Palazzo, 2005; Pineda, 2004; Chartier, 2000; Yus, 2002). Esta forma de comunicación es el medio más usado por los jóvenes, denominados “nativos digitales” (término ideado por Mark Prensky). Cassany (2003, p. 244) afirmaba que “estar conectados al ciberespacio tiene un costo y eso hace que los jóvenes busquen la máxima expresividad con la mayor eficacia posible”, en concordancia con los pensamientos de Levis (2006)

quien aseguraba que los interlocutores optaban por apartar las reglas gramaticales y de ortografía para buscar una mayor eficacia comunicativa.

Es decir, utilizar abreviaturas (omisiones o sustituciones), así como no hacer un uso correcto de los espacios cuando se escribe, entre otras alteraciones, está motivado por la inmediatez, manteniendo la expresividad del mensaje, utilizando un “código nuevo”, entendido y compartido por el mismo grupo. Se caracteriza por un habla coloquial y de cercanía. Estas interacciones tratan de emular conversaciones orales a través de la escritura en un entorno distendido entre conocidos, llevadas a cabo por la escritura espontánea y fluida “soportada por un recurso tipográfico que permite, a fin de cuentas, expresar, casi de forma oral, lo que se desea” (Cordón y Jarvio, 2015, p. 141). Algunos autores consideran que los jóvenes poseen estructuras neuronales concretas lo que los convierten en sofisticados pensadores, con habilidades para la multitarea, puesto que han crecido con el “hipertexto” (Martínez y González, 2015).

Economizar la escritura trastoca el vocabulario, ya que repetir una y otra vez la misma palabra mal escrita supone, con el tiempo, confusión y duda. Escribir utilizando abreviaturas o palabras mal escritas, de forma informal, en un momento determinado, no sería un problema en sí. El problema aparece cuando se lee y se utiliza muy a menudo esa forma de escritura. La vista se acostumbra y podemos llegar a dudar cómo se escriben ciertas palabras, dañando el vocabulario y la ortografía adquirida hasta ese momento, y es en este instante cuando surge el problema. Es lo que sucedía con los mensajes de texto o de chats, dando lugar a muchos desajustes en la ortografía.

Levis (2006, p. 3) aseguraba que al igual que la escritura surgió como “ayuda a la memoria”, para el registro de actividades religiosas, comerciales o legislativas, la forma de escritura interactiva “busca recrear la agilidad e informalidad de una charla entre amigos, sin aspirar a ningún tipo de registro ni trascendencia a través del tiempo. Una escritura no documental, efímera”.

Molinero (2010, p. 124) afirmaba que “las casi dos horas diarias que pasan los jóvenes escribiendo SMS o utilizando mensajería instantánea han dado lugar a frases más sencillas, errores ortográficos, ausencia de puntuación o un vocabulario más simple”. Del mismo parecer, Castillo (2011, p. 198) aseguraba que existían estudios que

responsabilizan a los medios de comunicación por alejar a los jóvenes de los procesos textuales.

Podemos observar algunos estudios que ponen de manifiestos estos antecedentes de la escritura digital:

- Los llevados a cabo por Valencia y García (2010) en los que observaron que, a pesar de que los ordenadores tienen corrección automática, las faltas y errores prevalecían y se reproducían en el lenguaje que utilizaban en el chat. Afirmaron que el uso frecuente del chat deforma el lenguaje lo que conlleva falta de ortografías muy notorias.
- Eres y Almeida (2009) evaluaron la incorporación de nuevas formas de lenguaje surgidas del chat, asegurando que durante las comunicaciones aparecen muchas deformaciones del lenguaje, pero que no son compartidas por todos los participantes.
- Gómez (2007, p. 159) cuando asegura que “los SMS y chats están en el origen de muchas de las faltas ortográficas que se producen en la educación”, principalmente en secundaria.
- González (2010) analizó la escritura en una red social, llegando a la conclusión de que la ortografía en estos medios de interacción social se asemejaba mucho a la pronunciación, la cual podría estar asentada en la comodidad y rapidez (duplicando grafías, alterando mayúsculas y minúsculas en una misma palabra).

La tecnología evoluciona a una gran velocidad. Con el paso del tiempo, la incorporación de sistemas operativos a teléfonos móviles, como los programas iOS o Android (los más comunes), han permitido la creación de las denominadas “aplicaciones”, siendo las más descargadas las relacionadas con la mensajería instantánea y redes sociales (Informe Sociedad Digital en España, 2018). En concreto, las aplicaciones que permiten la comunicación entre usuarios como WhatsApp, Telegram o Messenger. Estas innovadoras herramientas poseen numerosas funciones que facilitan la escritura y ayudan a darle mayor expresividad al mensaje en un intento, quizás, de simular una conversación oral con recursos avanzados, como es el caso de emoticonos, gifs o stikers (incluso personalizados con nuestros rasgos). Además, los teclados digitales vienen acompañados de una excelente e innovadora herramienta como es el corrector

ortográfico. Es cierto que “antiguamente” esta función no existía y, teniendo en cuenta que venimos de prácticas en la que alterábamos completamente la escritura, habría que observar si todos estos recursos han ayudado a mejorar la ortografía de los más jóvenes. Ellos han tenido la “suerte” de disponer de actualizaciones y creaciones de aplicaciones que, en teoría, deberían haber contribuido a mejorar la calidad de la escritura, siendo este uno de los objetivos principales de la presente investigación: observar cómo es la escritura digital actual, en soportes interactivos de la nueva generación de jóvenes con el sobrenombre de: “hiperconectados”, “generación z”, “nativos digitales” o “generación mute”. Además, observaremos cómo es su relación con los nuevos dispositivos digitales, qué tipo de aplicaciones son las que más utilizan, cuántos dispositivos suelen utilizar, cuánto tiempo diario dedican a conectarse a internet (navegación, redes sociales y mensajería instantánea) y si influye o no, de forma negativa, la cantidad de tiempo empleada navegando e interactuando en sus emociones.

Este planteamiento surge a partir de experiencias propias y ajenas, con respecto al uso de la telefonía móvil y su relación con la calidad ortográfica. Las consecuencias para la escritura de los que pertenecen a la generación millennials ha sido un problema a largo plazo, pues las alteraciones y modificaciones que en su día se hicieron con la escritura digital, ha tenido consecuencias posteriores, de las cuales nunca se ha sido consciente, como es el caso de tener continuas dudas de cómo se escriben determinadas palabras o cometer faltas de ortografía graves, relacionadas sobre todo con las palabras homófonas. Todo el trabajo realizado por el sector educativo, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura durante años en los diferentes niveles educativos, se desmoronó. Al principio se pensó que la situación estaba controlada, se escribía de forma consciente palabras mal escritas pensando que en otro ámbito de escritura se haría correctamente, pero el hecho de leer y escribir todo el tiempo de esta manera durante años, tuvo consecuencias negativas que afectaron al vocabulario, gramática y ortografía. Y así, de todo este entramado, surge la presente investigación, en un intento de observar la situación actual, y si fuera necesario, actuar en consecuencia estableciendo medidas.

El presente trabajo de investigación se sitúa en la línea de investigación: historia y nuevas formas de lectura y de escritura, dentro del programa de doctorado en información y comunicación de la Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación perteneciente a la Universidad de Extremadura.

Esta tesis de doctorado, con el título: **una aproximación a las nuevas prácticas de lectura y escritura: la escritura líquida. Estudio y análisis de la comunicación utilizada por el alumnado universitario extremeño en redes sociales y mensajería instantánea**, está segmentada en varias partes: la primera corresponde a los aspectos teóricos recopilados, consta de cinco capítulos con cuatro subapartados cada uno de ellos; y, una segunda parte, en la que tratamos la parte empírica del estudio, constituida por nueve apartados, con sus respectivos subapartados, que desglosan de forma detallada los pasos que se han realizado.

En el capítulo 1, *Internet y las TIC en la sociedad del siglo XXI: usos y aceptación social entre los jóvenes*, abordamos, primeramente, el origen de internet como el mayor descubrimiento del siglo XXI, el cual ha dado lugar, junto con el progreso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), a una auténtica revolución y desarrollo de la comunicación a nivel mundial. Indagamos, por tanto, en los inicios de internet, situándonos en cómo, dónde, y cuándo surgió, y cómo ha sido su evolución. El desarrollo de internet ha ido acompañado de una evolución de los dispositivos electrónicos, la cual también examinamos, teniendo de base los diferentes informes publicados por la Fundación Telefónica (Informes sobre la Sociedad Digital en España). Se explora el auge de la comunicación entre el sector más joven y el motivo de que estos dispositivos electrónicos se consideren tan atractivos para ellos, tratando los aspectos positivos y negativos. Por último, analizamos la actualidad y la perspectiva futura de una sociedad que cada vez es más interactiva y digital.

En el capítulo 2, *La evolución de la cultura*, considerando la lectoescritura como una práctica cultural, examinamos el pasado cultural de la lengua, en un recorrido a lo largo de la historia a través de las diferentes etapas de la lectura y escritura, comenzando con el traspaso de la cultura oral a la manuscrita y la evolución de la cultura tipográfica a la cultura digital. Los objetivos son conocer las características de cada una de estas etapas, así como el progreso de los diferentes soportes de lectura y escritura que han sido protagonistas, y descubrir la importancia de este trayecto para entender el momento actual. Además, ahondamos en el concepto de lectoescritura como instrumento de cultura: su papel esencial en la difusión del conocimiento y el valor de ambas habilidades en el desarrollo educativo, social y cognitivo. Para finalizar, se observa el impacto de las TIC sobre la lectura y escritura: nuevos alfabetismos (hipertexto), nuevos soportes (pantallas

y teclados digitales), nuevas formas de comunicación y aparición de nuevos géneros discursivos (correo, chat, mensajería instantánea) lo que ha dado lugar, a su vez, a nuevas prácticas sociales.

En el capítulo 3, *La lectura y la escritura como prácticas alfabetizadoras*, analizamos los nuevos modos de leer y escribir y la aparición de nuevos lectores y escritores, ligados al desarrollo tecnológico e internet, con el fin de apreciar sus peculiaridades. Esto supone la adquisición y asimilación de nuevas competencias en tecnología digital aplicadas a la lectoescritura (alfabetización en medios digitales), las cuales exploramos a lo largo del capítulo. Conjuntamente, se examinan las funciones de la escritura electrónica desde una vertiente psicolingüística. De manera más específica, se analizarán los rasgos de la lectura y escritura desde distintitos ámbitos: público (usos elaborados), privado (usos espontáneos) y en soportes multimedia, señalando las principales características, puesto que el empleo de la lectoescritura varía en función del entorno.

En el capítulo 4, *Leer y escribir utilizando internet*, respondemos a las cuestiones relacionadas con el empleo de la lectoescritura a través de internet: qué y cómo se lee y escribe actualmente, cambios en los hábitos de lectura y escritura y en la forma de hacerlo (lecturas rápidas, escritura hipermedia, alteraciones en la escritura...etc.), nuevos soportes (pantallas y teclados digitales), nuevas herramientas (procesadores de textos, recursos multimedia). Todos estos avances implican una serie de modificaciones en el contexto educativo: nueva metodología basada en los actuales soportes y mediante la utilización de recursos avanzados. Entre estas cuestiones también analizamos el porqué y con qué intenciones se lee y escribe a través de internet, qué nos mueve y nos motiva a utilizar este recurso, y se nombrarán los espacios interactivos dedicados a poner en práctica las habilidades lectoescritoras en la red (blogs, grupo de opiniones y foros, mensajería instantánea y redes sociales).

Además, estudiaremos el papel de la lectura y escritura en las diferentes webs que han existido hasta el momento (web 1.0, 2.0, 3.0, 4.0), señalando el proceso de transición entre una y otra, así como las particularidades que las han caracterizado.

En el capítulo 5, *La comunicación lingüística*, examinamos los cimientos de la lingüística, nombrando las partes que la componen, así como las habilidades y las

destrezas que debemos interiorizar para controlar correctamente todos los elementos que componen la lengua, tomando de base el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. Uno de los propósitos de la adquisición de estas competencias lingüísticas es poder comunicarnos de manera satisfactoria con nuestro entorno, aspecto a tener muy en cuenta, dado el auge de la comunicación que caracteriza nuestra sociedad. Nos centramos en este hecho debido a las alteraciones y modificaciones que ha sufrido las herramientas con las que empleamos el lenguaje (lectura y escritura) y, por lo tanto, conviene reforzar el valor de ambas prácticas. Asimismo, para poder adquirir unas competencias digitales y poder desenvolverse en un mundo interactivo, es imprescindibles desarrollar, primeramente, unas habilidades lingüísticas adecuadas (competencias en comunicación lingüísticas).

La segunda parte de la investigación corresponde a la parte práctica. En ella se contemplan los siguientes apartados: en el apartado 1, *planteamiento del problema*, abordamos cómo surgió la idea de investigación y el motivo por el que se ha realizado; en el apartado 2, se nombran los *objetivos* del estudio, tanto el general como los objetivos específicos que han servido de guía; en el apartado 3, se desarrollan las *hipótesis* establecidas; en el apartado 4, se fija la *metodología* puesta en práctica, estableciendo el enfoque y tipo de investigación, así como los elementos que han formado parte del proceso (muestra, instrumento de recogida de datos y procedimiento); en el apartado 5, se desglosan las *variables estudiadas*; en el apartado 6, se describen los *resultados obtenidos junto con la interpretación de los datos* donde, primeramente, se ha llevado a cabo una análisis descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra y, posteriormente, se ha realizado un análisis inferencial; el en apartado 7, se redactan las *conclusiones y discusiones* respondiendo tanto a los objetivos como a las hipótesis e hipótesis correlacionales que se han planteado; en el apartado 8, exponemos las *limitaciones y potencialidades de la investigación* y en el apartado 9 mostramos algunas *propuestas para investigaciones futuras*.

Por último, se exponen las referencias bibliográficas citadas en el contenido de la tesis doctoral, y a continuación se presentan el índice de figuras y tablas, y los anexos.



Parte I
Marco Teórico

CAPÍTULO 1

Internet y las TIC en la Sociedad del Siglo XXI: Uso y Aceptación Social entre los Jóvenes

1. INTERNET Y LAS TIC EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. USO Y ACEPTACIÓN SOCIAL ENTRE LOS JÓVENES.

1.1.- Origen y evolución de internet.

Se puede comenzar señalando, y seguro que no hay lugar a dudas, que internet ha sido el gran invento de los estos últimos veinte años. Ha revolucionado todos los aspectos relacionados con nuestra vida cotidiana: comercial, laboral, académica, social...etc., por nombrar los más superficiales; rompiendo barreras, permitiendo a los usuarios el acceso a una infinidad de información y posibilitando la comunicación instantánea con cualquier parte del mundo. Sin duda, podemos destacarlo como uno de los mayores descubrimientos de la historia. Según Aibar (2008, p. 13): “las versiones más teóricas y empíricamente más fundadas en la sociedad de la información conciben internet como el producto de una asociación multidimensional entre las TIC y ciertas formas de organización social y económica”.

Si nos remontamos a los orígenes, internet surge concretamente para facilitar a los usuarios la interacción entre ellos en un entorno colaborativo (Sánchez Jiménez, 2018).

En un pequeño repaso histórico, internet no se creó como un proyecto de ganancia empresarial (que es en lo que básicamente se ha convertido en la actualidad), sino que nació para la investigación militar, pero no llegó a tener tal fin.

Gracias a Castells (2001, p. 1-10) podemos aproximarnos a la creación y desarrollo de internet.

Este autor sostiene que internet se construye a partir del año 1969 y se constituye en el 1994. Se desarrolla desde una arquitectura informática y de libre acceso desde el principio.

- Los productores de la tecnología de internet fueron fundamentalmente sus usuarios en un proceso de *feed-back*.
- “Arpanet”, instaurada en 1969 (pertenecía al gobierno norteamericano), fue el antepasado de internet. Creada para la investigación en la informática interactiva su objetivo principal era que los grupos y centros de investigación dentro de la

agencia compartieran información y se comunicasen, por lo que acabó utilizándose, casi por azar, en 1970, para intercambiar mensajes entre ellos, dando lugar al correo electrónico.

- Internet se desarrolla desde el principio a partir de una red internacional de científicos y técnicos que comparten y desarrollan tecnologías en forma de cooperación.
- Internet se autogestiona. Es un instrumento de comunicación libre, creado de forma múltiple por gentes, sectores e innovadores que querían que fuera un instrumento de comunicación libre.

Según Sánchez Jiménez (2018), aunque la aparición de internet se considera que data del 1969, no fue hasta el 1989 con la creación del sistema *World Wide Web* (WWW), cuando se convirtió en un instrumento accesible para millones de personas. Se define como un “sistema que permite conectar multitud de ordenadores mediante documentos o páginas web enlazados” (p.3). A través de las páginas webs se transmite y visualiza la información y los enlaces permiten pasar de una página web a otra, teniendo acceso a una gran cantidad de información que se encuentra en la red, en el que el texto puede mezclarse con otros elementos como sonidos, vídeos, gráficos, etc. (Rodrigo González, 2011, citado por Sánchez Jiménez, 2018).

Internet se difunde por Europa a finales de los 80 y en los 90 se descubre el lenguaje hipertexto y la creación de la página web. En España internet se desarrolla a inicios de los años 90 con la construcción de la Red Científica de España (RedIRIS) que suministra internet a universidades y centros de investigación (Carral, 1998, citado por Moral y García, 2003).

En España la Fundación Telefónica elabora anualmente un informe llamado Sociedad Digital en España, que recoge algunos datos estadísticos analizados por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Este estudio sobre la digitalización de la sociedad nos ofrece datos muy interesantes sobre la evolución de internet en nuestro país a nivel autonómico, nacional e incluso a nivel mundial. El Informe de la Sociedad Digital en España de 2017 hace un repaso a través de los años y se basa en los datos de todos los informes elaborados hasta la fecha, con el fin de sorprendernos con el vertiginoso cambio de la era digital. Señala que inicialmente se popularizó el uso del MP3, el cual actualmente ha sido superado por los móviles. Comenzaba a aparecer la televisión digital, sin TDT,

así hoy día la mayoría de los televisores están conectados a internet: “Internet estaba inmersa en la transición de lo que se llamaba «web 1.0» a la «web 2.0», que se caracterizaba por su carácter social; ahora no hay prácticamente nada que no sea social” (Informe Sociedad Digital en España, 2017, p.7).

Además, en dicho Informe se analiza el desarrollo de los servicios digitales, destacando la evolución de internet junto a otros aspectos tecnológicos. Se pone de manifiesto que avanzan a un ritmo sin precedentes: “el uso de internet y la telefonía móvil siguen creciendo de forma imparable” (Sociedad Digital en España, 2017, p. 96), como podemos observar en la figura 1 extraída de dicho documento, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE):

Figura 1. Usuarios de internet en España de 2010 a 2017.



Fuente: Fundación Telefónica: *Sociedad Digital en España* (2017, p. 104).

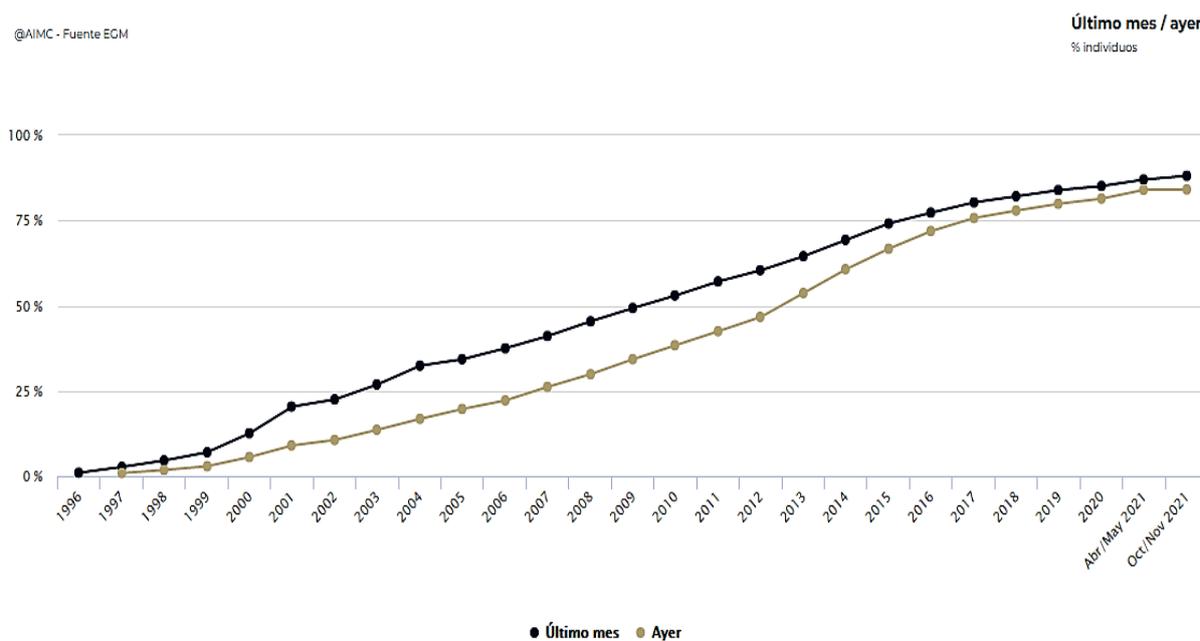
La recogida de datos se realiza los tres meses previos a la publicación, comparándose anualmente desde 2010 en adelante. Se obtiene el porcentaje de usuarios que emplean internet en una muestra de edades comprendidas entre 16 y 74 años. Efectivamente, se observa cómo el número de usuarios que consumen internet a diario va en aumento a medida que han ido pasando los años, coincidiendo año tras años en los posteriores informes (2018, 2019, 2020, 2021).

Para corroborar estos datos existen al alcance de todos los usuarios estudios sobre la audiencia de internet que nos proporciona la AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación) mediante su página web.

Esta asociación fue constituida en el 1988 por un conjunto de empresas españolas que se dedican a la comunicación y realizan estudios sobre cómo es el consumo de medios en España a través de una medición fiable y rigurosa.

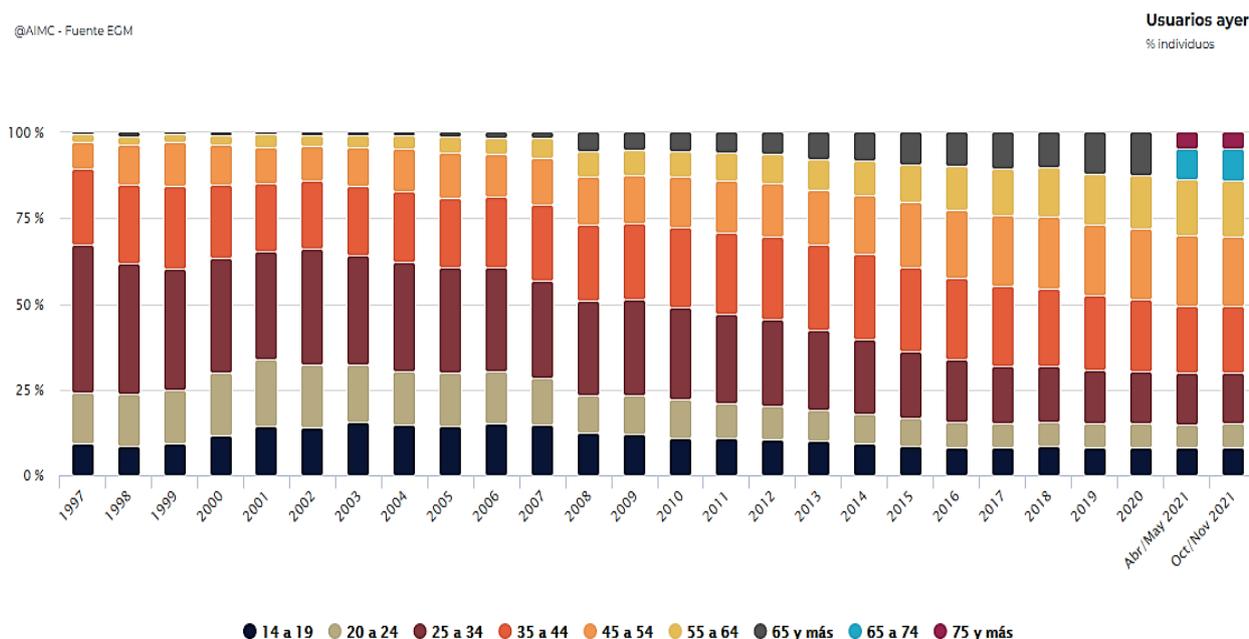
Los datos extraídos analizan el consumo de internet en España, el perfil de usuarios por sexo y edad, índice socioeconómico, evolución por comunidad...entre otros datos relacionados con la audiencia de internet. En ella podemos apreciar cómo ha ido aumentando progresivamente el consumo de internet a lo largo de los años desde el 1996 hasta el 2021. Estos datos se pueden observar mediante la figura 2, que representa la evolución de usuarios de internet, y la figura 3, que muestra el perfil por edades que utilizan internet:

Figura 2. Evolución de Usuarios de Internet en España.



Fuente: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2021).

Figura 3. Perfil por edad de los usuarios en España.



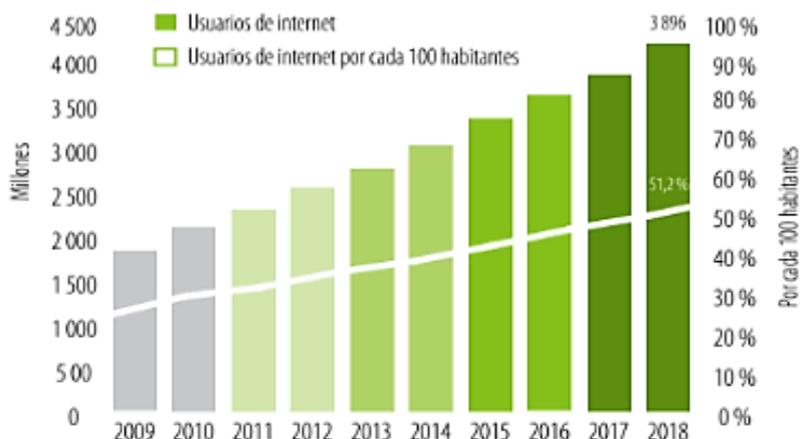
Fuente: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2021).

En la figura 3 se pueden corroborar los datos, comparándolos con los extraídos por el Informe sobre Sociedad Digital en España (figura 1). En ambos gráficos se aprecia el creciente aumento de consumo de internet a medida que van pasando los años. La diferencia entre uno y otro radica en que el análisis de datos de la figura 2 cuenta con datos desde 1996. La figura 3 muestra que en el 1997 la mayor parte de los consumidores estaba formado por los más jóvenes, de edades comprendidas entre los 14 hasta los 34 años, constituyendo aproximadamente entre el 65% y el 55% hasta el 2006. A partir del 2007 la tendencia en los porcentajes cambia y el uso de internet se reparte entre las diferentes edades. Vemos, además, que en los años 2020 y 2021 entran a formar parte de este grupo de usuarios que consumen internet los sujetos de 65 años hasta los 75 años y más. La causa puede ser la situación de confinamiento provocada por el COVID-19, que ha obligado a que muchos de nuestros mayores comenzaran a emplear internet para poder contactar con sus familiares, estar informados o simplemente para el ocio.

En el Informe elaborado en el 2019 destaca el aumento de la contratación de internet móvil a nivel mundial (figura 4). Los datos reflejan que “el acceso a internet móvil de alta velocidad es el servicio de telecomunicaciones que más crece. Su penetración en 2018 alcanzó las 69,3 suscripciones por cada 100 habitantes” (Informe

Sociedad Digital en España, 2019, p.13), extrayendo que el 86,2% de la población utiliza internet en su teléfono móvil y en España 9 de cada 10 españoles utilizan internet en su dispositivo móvil, y se destaca que los usuarios acceden a internet principalmente para comunicarse y buscar contenidos.

Figura 4. Usuarios de internet en el mundo.



Fuente: Fundación Telefónica: *Informe Sociedad Digital en España* (2019, p. 28).

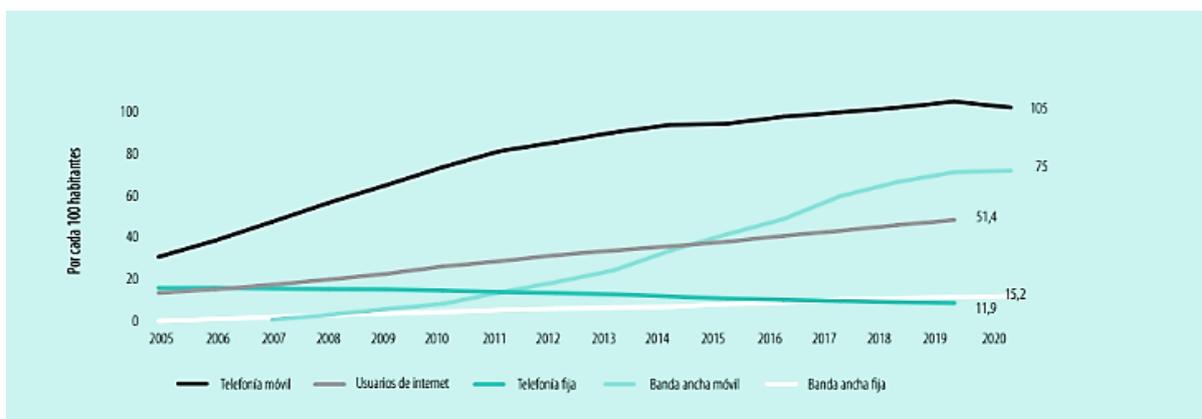
Como vemos, según dichos informes y sus estadísticas, nuestra sociedad está cada vez más digitalizada y el uso de internet se supera con creces año tras año. En el 2020 se produce el auge máximo de digitalización debido al confinamiento, derivado de la pandemia vivida por el COVID-19, acelerando aún más el proceso. Los datos extraídos en el informe elaborado para el 2020-2021 señalan que “los usuarios que utilizan internet en España varias veces al día han pasado del 74,9% en 2019 al 81% en 2020. El porcentaje de la población que utiliza internet al menos 5 días a la semana también crece, hasta el 83,1%” en nuestro país (Sociedad Digital en España, 2020-2021, p. 17), el teletrabajo, las videollamadas, el ocio..., todo funciona con esta revolucionaria tecnología que es internet. La evolución, como podemos evidenciar, se caracteriza por un potente progreso, pudiendo especular que llegará hasta límites impensables. Además, en dicho Informe se asegura que debido a la pandemia se ha acelerado mucho más el proceso de digitalización mediada por internet, afirmando que “hemos saltado cinco años en materia de adopción digital de ciudadanos y negocios en apenas ocho semanas” (p.29). Asimismo, se reflexiona acerca de que solo las empresas habrían invertido en desarrollo digital,

produciéndose una brecha preexistente en ciertos sectores de la población que no estaban preparados para ello. En nuestro país, un ejemplo claro son las clases online, para las cuales no estaban preparados ni profesores, ni alumnos, ni las aulas; tampoco los sistemas estaban bien equipados para tal tarea. Este hecho ha forzado a que las personas y sectores de la mayor parte del mundo se hayan visto obligados a “forzar la máquina” para adaptarse a la nueva situación. Igualmente, se reflexiona en este informe que una parte de la población, como son los mayores de 65 años que hacían menos usos de internet, se han visto obligados a utilizarlo para realizar trámites o contactar con sus seres queridos, lo que ha contribuido a este vertiginoso aumento del uso de internet.

En el Informe elaborado para el 2020-2021 se recogen las reflexiones de Barreiro (2021), sobre la situación actual de nuestro país sobre el uso de internet:

El coronavirus ha trasladado los quehaceres cotidianos a los hogares y, en este tránsito, internet se ha convertido en el gran aliado del día a día, posibilitando o facilitando las compras, el trabajo, el acceso a la información, el ocio y las tareas domésticas. En los seis primeros meses de confinamiento, los compradores online crecieron más que en los últimos cuatro años. También se ha triplicado el teletrabajo tras una década de estancamiento: en septiembre de 2020, un tercio de los ocupados trabajan en remoto. Igualmente, el consumo diario de información a través de medios digitales indirectos, como WhatsApp, redes sociales o servicios de alertas de noticias, alcanzan ya a la mitad de la población. (Sociedad Digital en España, 2020-2021, p. 32).

Figura 5. Evolución de la penetración de servicios de comunicación en el mundo.



Fuente: Fundación Telefónica: *Informe Sociedad Digital en España* (2020-2021, p. 53).

Si se observa en la figura 5, internet es cada vez más móvil. Los usuarios utilizan sus dispositivos móviles para conectarse a la red. Podemos observar el incremento en el empleo de la telefonía móvil, con un aumento de hasta 105 suscripciones por cada cien habitantes, acompañado del uso de banda ancha móvil que en 2007 se inicia y aumenta cada año hasta un total de 75 usuarios por cada 100 habitantes en el año 2020. El usuario que consume internet es de 51,4. La telefonía fija, por el contrario, ha ido decreciendo paulatinamente cada año desde el 2005.

En el Informe de 2019 se extrae que los usuarios de internet están cambiando a nuevas actividades, todas ellas relacionadas con nuevas formas de comunicación. En España, en abril de 2020, el uso de internet se ha empleado en un 57% para visualización de series o películas, el 47% lo dedicaron a redes sociales, el 46% emplearon más la mensajería instantánea, el 39% lo dedicaron a escuchar música y el 36% dedicaron su tiempo a aplicaciones móviles. En Extremadura el 94,2% de los hogares disponen ya de acceso a internet.

Resulta curioso que las primeras opiniones sobre la aparición de internet en nuestras vidas tengan, según algunos autores, ciertas pinceladas negativas. Las creencias iniciales señalaban como efecto negativo de internet la pérdida de contacto con otras personas y asilamiento social (Castells, 2002, citado por Aibar, 2008), y más bien es todo lo contrario. Es la herramienta de comunicación por excelencia, además internet es utilizado en muchos ámbitos de nuestra vida, como así lo indican los datos, y cada vez se hace más indispensable para el ser humano. Si reflexionamos, gran parte de la nueva tecnología está vinculada a internet. No solo disponemos de nuestro ordenador y teléfono móvil con internet; dispositivos como la televisión, el coche, los sistemas de seguridad, los electrodomésticos e incluso nuestra propia casa (casas inteligentes) están conectados a internet y el futuro se prevé de continuo desarrollo tecnológico.

Con el paso del tiempo “internet se ha convertido en un entorno colaborativo en el que las empresas y usuarios se encuentran e interactúan, y el consumidor participa, compartiendo experiencia u opiniones, influenciando directamente a otros usuarios” (Martí, 2008, citado por Sánchez Jiménez, 2018, p. 2). Pero, sobre todo, se ha transformado en un excelente recurso que permite la comunicación entre usuarios, como aseguran Guerrero y Martos (2012, p. 16): “internet no se limita a ser un almacén de información o una herramienta poderosísima, sino un interdiscurso emergente, cuyas

prácticas (desde el email al blog, y desde las comunidades virtuales a los foros) están configurando nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicación”. En este tema, sobre el auge de la comunicación mediante dispositivos digitales y la consecuente creación y aparición de un nuevo lenguaje interactivo, profundizaremos con mayor detenimiento en apartados posteriores dada la gran trascendencia a nivel social y lingüístico.

Por lo tanto, como se ha podido comprobar, la evolución de internet va encaminada, según se puede leer y observar en los últimos informes elaborados por Telefónica y los estudios realizados por AIMC, hacia una nueva revolución digital. Internet provocará un gran impacto (más aún) en la economía y la sociedad, entre la que se destaca la inteligencia artificial, computación cuántica y de alto rendimiento, computación la nube; hablan también del desarrollo de la robótica avanzada, movilidad autónoma de vehículos, ciudades inteligentes e incluso de la existencia de entornos artificiales a través de software (realidad virtual aumentada) tal como nos recuerda el Informe de la Sociedad Digital en España (2020-2021). Esta última tecnología ya la están trabajando personas tan importantes como el creador de Facebook (Mark Zuckerberg), exponiendo en sus últimas apariciones la creación de un nuevo universo virtual denominado “metaverso”. Este concepto de metaverso ya era conocido, puesto que la posibilidad de estar conectado entre todos en un mundo virtual ha sido una idea concebida hace tiempo, así lo recoge Fernández (2021) en una publicación para la “webedia Xataka” (web que reúne publicaciones sobre la actualidad tecnológica desde 2004), describiendo la concepción de este término.

Fernández (2021) analiza el concepto de metaverso y lo define como: “un mundo virtual al que nos conectaremos utilizando una serie de dispositivos que nos harán pensar que realmente estamos dentro de él, interactuando con todos sus elementos”. El mundo virtual se ha utilizado en los videojuegos, la diferencia es que el metaverso sería como una realidad alternativa, no de fantasía (como los videojuegos), realizando las mismas tareas diarias, pero sin desplazamientos físicos, interactuando con los demás.

Esto es solo un ejemplo de las nuevas situaciones venideras que las tecnologías y la evolución de internet nos están presentando.

1.2.- Los dispositivos electrónicos como nuevas tecnologías de comunicación.

La unión de internet más los dispositivos digitales nos han permitido muchos avances en nuestra cotidianidad. Como veremos, el empleo de los diferentes dispositivos ha ido cambiando a lo largo de los años. El teléfono móvil ha desbancado al ordenador y a las tabletas. Navegamos la mayor parte del tiempo a través de nuestros Smartphone, hecho conocido como la era “post-PC” (Bretos, 2011). Este fenómeno es analizado por este último autor en una publicación para la página web “La Vanguardia”, el cual manifiesta que “la revolución de nuevos aparatos como las tabletas o los teléfonos inteligentes ha desplazado el uso de los ordenadores. La era post-PC representa un cambio de la forma en que nos relacionamos con la informática y con internet”. Las razones, según indica Bretos (2011), es que el smartphone nos permite movilidad y conectividad en cualquier parte. Las características físicas con la miniaturización de las piezas y la optimización del funcionamiento se antepone a los demás dispositivos. Nos facilita, además, acceder a los archivos personales (*cloud computing*), así como sincronizar datos entre varios equipos, trabajar simultáneamente con varias personas en lugares diferentes o escuchar música en cualquier momento. Son algunos de los ejemplos que nos describe.

Negroponte (2000, p. 22) reflexiona sobre el impacto producido en la sociedad y admite que se ha llevado a cabo una revolución digital sin precedentes, donde el conjunto de las tecnologías nos ha proporcionado un amplio abanico de posibilidades comunicativas, determinando un antes y un después en nuestra sociedad. Cree que “esta revolución digital es un proceso irrevocable e imparable”.

El desarrollo de las TIC crece a pasos agigantados. Es uno de los recursos creados por el ser humano que más ha evolucionado, donde la comunicación es el centro de atención y no es de extrañar, ya que el ser humano es social por naturaleza.

Orihuela (2000) establece una serie de claves para el entendimiento de la revolución digital:

- Se ha pasado de transmitir información (era analógica) a la producción de contenidos (era digital). El público es menos sedentario y más activo en la producción de contenidos.
- Nacen nuevas formas de relación social, con sus propios códigos y tiempos.

- La centralización de la era digital en la comunicación escrita a través de medios digitales ha dado lugar a un nuevo modo de estructurar y acceder a la información llamado hipertexto, como también a nuevas modalidades narrativas y a la ficción interactiva. “Hoy la información tiende a construirse como espacios navegables, como redes en las que los diversos formatos (texto, audio, vídeo, gráficos, animaciones) están interconectados, abiertos a las decisiones del usuario y en muchas ocasiones a sus propios aportes” (Orihuela, 2000, p.48).
- Internet ha provocado la disolución de las fronteras que separaban a los medios en función de su soporte y de los formatos de información. Son nuevas realidades mediáticas.
- Difusión universal, personalizada, interactiva y bilateral. El teléfono ejerce todas las funciones.
- Simulación de todo tipo de procesos y su visualización en tiempo real. Muy utilizado actualmente en las más conocidas redes sociales (Facebook o Instagram). Podemos publicar vídeos en directo con todo tipo de “accesorios” que enmarquen nuestra experiencia, haciéndola más visual y atractiva a “nuestro” público.
- Orihuela, en su texto original del 2000, anticipa la unión de lo audiovisual y lo táctil, la TV y el PC, los dos medios digitales por excelencia. Sostiene que en el futuro se habrían fusionado. No andaba mal encaminado, puesto que él imaginaba que surgiría un nuevo electrodoméstico. Pero ha sido mucho más fácil. Gracias a la evolución de internet y las TIC, hoy día tenemos al alcance televisores con “Wifi”, conocidas como “Smart TV”, que nos permiten tener absolutamente todo al alcance: información, comunicación, educación y ocio.

Como bien intuía Orihuela (2000, p.48), “nos movemos hacia un entorno dominado por la comunicación visual, el sonido y el movimiento, aunque paradójicamente nunca habíamos escrito y leído tanto como ahora”. Y tan cierto que la mayor parte de las interacciones con nuestro entorno es a través de la escritura (mensajería instantánea) y gran parte de la información que nos llega y que leemos tiene lugar en dispositivos digitales.

Estos dispositivos han sido los responsables de las transformaciones y los cambios en la forma de relacionarnos con los demás, y, por ende, en la forma de comunicarnos

mediante diferentes plataformas. Esta función sigue siendo la que más empleamos, según recoge los Informes sobre la Sociedad Digital en España. La posibilidad de estar comunicados en todo momento y con cualquier parte del mundo, a través ya no sólo de nuestro ordenador, que ha pasado a un segundo plano, sino de nuestros teléfonos móviles, hace que el uso del smartphone y la comunicación cobre gran protagonismo. Estos dispositivos se han convertido en parte esencial e imprescindible en nuestras vidas, pero sobre todo “la evolución de los dispositivos móviles hacia su techo de capacidad (tamaño de pantalla, autonomía, eficacia de la interfaz, potencia de procesamiento y ancho de banda) ha sido notablemente más rápida e intensa que la de sus primos de sobremesa” (Aguado, et al., 2011, p. 4). Y así lo demuestran los análisis de datos que veremos a continuación.

El Instituto Nacional de Estadística (INE) en España recoge datos, a través de una encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares en el año 2021, que muestran el número de personas y los porcentajes de los dispositivos utilizados para conectarse a internet por los usuarios de 16 a 74 años. Se extrae que el 93,9% utiliza teléfono móvil, el 54,1% ordenador portátil, el 37,1% Tablet y el 32,2% ordenadores de sobremesa (tabla 1).

En la tabla 1 se puede observar también, de manera más detallada, las preferencias de dispositivos según el género y tramos de edades.

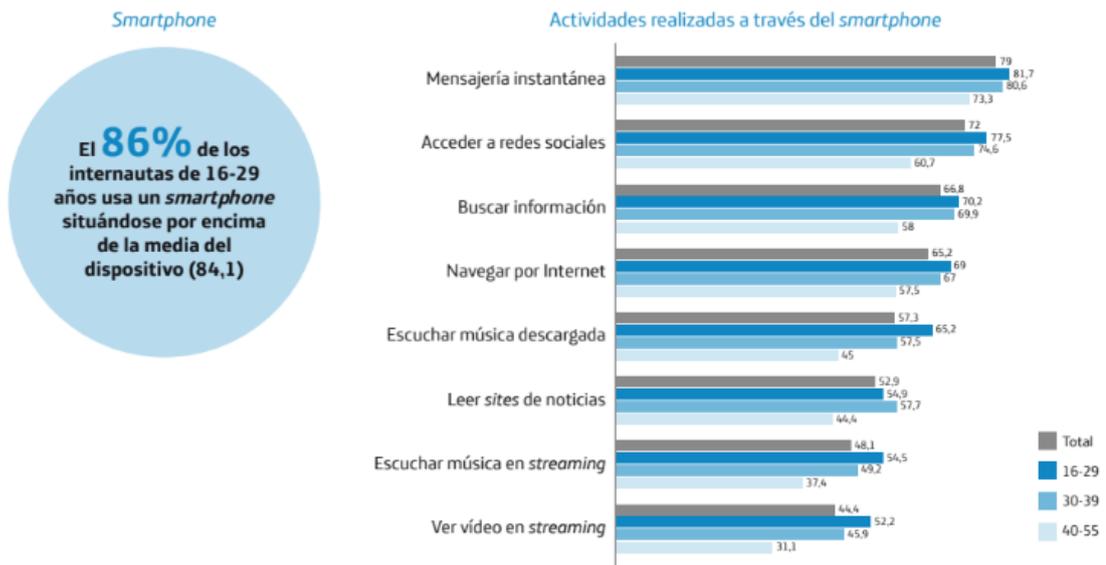
Tabla 1. Dispositivos utilizados para conectarse a internet por características demográficas y tipo de dispositivo.

	Total	Ordenador de sobremesa	Ordenador portátil	Tablet	Teléfono móvil	Otros dispositivos móviles
Total de personas (16 a 74 años)						
Total Personas	35.236.585 ³	32,2 ³	54,1 ³	37,1 ³	93,9 ³	48,2 ³
Sexo: Hombre	17.468.412 ³	38,1 ³	55,9 ³	37,2 ³	93,9 ³	50,8 ³
Sexo: Mujer	17.768.173 ³	26,5 ³	52,5 ³	37,0 ³	93,9 ³	45,6 ³
Edad: De 16 a 24 años	4.331.716 ³	38,9 ³	76,1 ³	33,7 ³	99,7 ³	63,0 ³
Edad: De 25 a 34 años	5.192.337 ³	36,4 ³	68,0 ³	39,9 ³	99,3 ³	61,4 ³
Edad: De 35 a 44 años	6.907.104 ³	33,8 ³	59,4 ³	45,9 ³	98,4 ³	59,5 ³
Edad: De 45 a 54 años	7.625.149 ³	33,0 ³	54,3 ³	39,2 ³	98,0 ³	47,0 ³
Edad: De 55 a 64 años	6.480.006 ³	31,3 ³	41,5 ³	33,8 ³	91,0 ³	35,8 ³
Edad: De 65 a 74 años	4.700.273 ³	19,1 ³	28,1 ³	25,4 ³	73,2 ³	22,1 ³
Usuarios de Internet en los últimos 3 meses						
Total Personas	33.086.280 ³	34,3 ³	57,7 ³	39,5 ³	100,0 ³	51,3 ³
Sexo: Hombre	16.404.245 ³	40,5 ³	59,5 ³	39,7 ³	100,0 ³	54,1 ³
Sexo: Mujer	16.682.035 ³	28,2 ³	55,9 ³	39,4 ³	100,0 ³	48,5 ³
Edad: De 16 a 24 años	4.316.849 ³	39,0 ³	76,3 ³	33,8 ³	100,0 ³	63,2 ³
Edad: De 25 a 34 años	5.157.244 ³	36,7 ³	68,5 ³	40,2 ³	100,0 ³	61,9 ³
Edad: De 35 a 44 años	6.793.761 ³	34,4 ³	60,4 ³	46,7 ³	100,0 ³	60,5 ³

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2021).

El smartphone en 2021 ha sido el dispositivo más utilizado por los usuarios. En el Informe sobre la Sociedad Digital en España del 2017 se obtuvieron datos que reflejaban que ya en el 2016 el número de líneas móviles contratadas en España superó por primera vez a la población mundial. En 2017 el número de líneas era de 103,5 por cada 100 habitantes, lo que es igual a 7.740 millones de suscriptores. Y la mensajería instantánea se coronaba como la actividad más utilizada (figura 6).

Figura 6. Uso del Smartphone.



Fuente: Fundación Telefónica: *Informe Sociedad Digital en España* (2017, p. 49).

Teniendo en cuenta los datos expuestos en la figura 6 (últimos datos publicados, no incluidos en informe posteriores), “los internautas más jóvenes destacan por su elevado uso de las actividades digitales a través del dispositivo móvil. Entre los jóvenes el smartphone se ha convertido en el hilo conductor de comunicación social y de entretenimiento personal” (Sociedad Digital en España, 2017, p. 49). En la figura 6 se distinguen los rangos de edades en función de la actividad que realizan con el smartphone. Se observa claramente que la mensajería instantánea es la actividad que más emplean por este medio, lo que indica que la comunicación prima frente al resto de actividades, seguida del uso de redes sociales, que básicamente tiene fines similares con la mensajería instantánea: estar en contacto con el entorno social del usuario (comunicación).

No solo es un aparato de comunicación que nos permite interactuar con cualquier persona en cualquier parte; también, la evolución en ellos ha permitido la creación de multitud de aplicaciones que dan mucha más funcionalidad a los dispositivos digitales.

Si nos centramos en la posibilidad de comunicación que nos ofrece internet (y, como hemos observado, es el fin más empleado), se extraen también datos referentes a cuál es el soporte de comunicación más utilizado. Se contempla que la mensajería instantánea sigue siendo el canal preferido para relacionarse. De hecho, es utilizado por el 95,8% de los usuarios para comunicarse con familiares y amigos (tabla 2).

Tabla 2. Canales utilizados para comunicarse con familiares y amigos.

2016	94,5%	92,1%	87,1%	37,3%	38,5%	22,6%
2017	95,8%	93,4%	93,4%	40,3%	37,9%	27,8%
	<i>Mensajería Instantánea</i>	<i>Llamadas a móvil</i>	<i>Comunicación en persona</i>	<i>Mensaje de una red social</i>	<i>Correo electrónico</i>	<i>Videollamada</i>

Fuente: Fundación Telefónica: *Informe Sociedad Digital en España* (2017, p.146).

Al igual que en ocasiones anteriores, estos son los últimos datos publicados, que no se incluyen en los posteriores informes elaborados por la Sociedad Digital en España.

Así, en comparación con el año 2016 se puede observar que en el 2017 aumentó el uso de las diferentes vías de interacción. Destaca el aumento de la comunicación en persona en un 6,3 punto, hasta el 93,4%. Esto nos hace pensar que va adquiriendo el valor que había perdido.

Desciende el uso del correo electrónico y, no es de extrañar, dada la rapidez e inmediatez que nos proporcionan otras vías alternas, muchos más utilizadas por los usuarios, aumentando el uso de las videollamadas que, como hemos visto anteriormente, en el 2020-2021 han crecido de forma notable y más aún a causa de la pandemia (confinamiento).

Es tal la información y la comunicación existente en nuestro día a día que, según recoge el mismo informe (2017), tres de cada diez usuarios confiesan haber reducido el tiempo de conexión debido al estrés generado por conversaciones irrelevantes. El 63% incluso asegura que han silenciado a grupos o personas; el 87% en el caso de los jóvenes de catorce a diecinueve años.

En cuanto a las preferencias en el uso de un dispositivo u otro, vemos en los resultados extraídos para el informe del 2018 que el smartphone seguía siendo el dispositivo preferente. Sin embargo, para actividades relacionadas con tareas profesionales o académicas, el ordenador se antepone al teléfono móvil:

El smartphone se mantiene como el dispositivo preferido para cualquier tipo de uso (un 91,9% de la población así lo indica), seguido del ordenador (62,9%), y a cierta distancia permanece la tableta (29,7%). No obstante, cuando se trata de asuntos relacionados con el trabajo, el ordenador gana puntos, siendo el dispositivo más utilizado con fines profesionales para un 77,2% de la población, frente al smartphone (58,2 %) y la tableta (22,4%). (Sociedad Digital en España, 2018, p. 116).

Castro Rojas (2012) reflexiona acerca de cómo estos dispositivos móviles han sido los creadores de nuevos espacios virtuales para relacionarnos y crear vínculos comunicativos por medio de interfaces electrónicas, sin necesidad de contacto físico o desplazamiento. Este hecho, como apunta este autor, ha dado lugar a una gran transformación a nivel socio-comunicativo, alterando y modificando actividades cotidianas como es la forma en que trabajamos, nos socializamos o compramos. Considera el teléfono móvil como un medio omnipresente destacando las facilidades que nos proporciona dicho aparato al permitirnos la posibilidad de realizar multitud de tareas y actividades desde un mismo dispositivo: desde escribir un Word (antes PC) hasta visualizar contenido (TV). Sin embargo, no todo son ventajas; también hay quienes creen que el uso de estas herramientas y esta avalancha de medios ha dado lugar a una “patología social”, que consiste en el deseo de estar constantemente conectados a la red, lo que puede provocar una relación con las TIC de forma compulsiva (Winocur, 2014), produciendo estrés y ansiedad en los usuarios.

Sin duda, el smartphone ha impulsado un incremento de la comunicación escrita a través de la mensajería instantánea, dejando de lado, en cierto modo, la comunicación oral, aunque algunos autores creen que la escritura a través de estos sistemas digitales se está “oralizando”, término ideado por Yus (2001a, p. 98), quien lo define como una “conversación oral en un medio escrito. Su característica principal es la cualidad oral de los textos escritos que se intercambian a través de Internet y su objetivo es la interacción con otras personas, como si fueran conversaciones reales”.

Escribimos igual que hablamos, por lo tanto, nuestro lenguaje es más próximo al lenguaje oral que al lenguaje escrito. Esta muestra la podemos apreciar día a día a la hora de escribir un “WhatsApp”. Desde que esta aplicación y otras similares nacieron, la forma de escribir ha ido evolucionando. En los antiguos mensajes de texto la redacción del mismo se veía limitada por caracteres y alterábamos nuestra ortografía para ahorrar en ellos. Ahora, por el contrario, empleamos más letras y palabras sin límites y, por lo tanto, mucha de las palabras que empleamos las escribimos tal y como las pronunciamos; ejemplo: “holaaa”, “oook”, “aaaalaaa” ...etc.

Este hecho, ha dado lugar al desarrollo de nuevas destrezas en el ser humano (agilidad en la escritura) y a nuevas formas de producción lingüística (abreviaturas, emoticonos y heterografías), como asegura Parrilla (2008, p. 133): “toda revolución implica cambios, y en este caso, no solamente las tecnologías evolucionan, también lo hacen las formas de comunicarse, y, por ende, la terminología, los signos, los símbolos, el idioma, la lengua...” De hecho, Castells et al. (2006, p. 207) creen que existe una cultura común de comunicación que se manifiesta de una manera u otra dependiendo de la edad del usuario.

Para Eres y Almeida (2009, p. 156) “internet se ha convertido en el vehículo de comunicación que más fácilmente puede reflejar las innovaciones lingüísticas de una comunidad”. Para estos autores, internet es el creador de un lenguaje que no es ni totalmente oral ni totalmente escrito, tratándose de una modalidad nueva que posee características propias y específicas. El teléfono móvil ha traído consigo un nuevo sistema de comunicación centrado en la escritura: los mensajes cortos o los “chats”, tal y como lo conocíamos, han dado paso actualmente a la mensajería instantánea.

Este aspecto en sí, entre otros relacionados con la comunicación interactiva, forma parte de la observación y análisis que nos lleva a investigar sobre el tema.

En síntesis y en palabras de Eire (2001, p. 109) se puede afirmar que “los medios de comunicación determinan inexorable y decisivamente el mensaje o el discurso en forma y contenido. Todavía más: influyen, incluso, en la lengua, el modo de pensar y la vida social de los comunicantes”.

En cambio, Feijoo et al. (2021) realizaron un estudio para conocer los patrones de usos de los menores y llegaron a la conclusión que el móvil ha dejado de ser un dispositivo solo para comunicarse o enviar mensajes y se ha convertido en una gran ventana al entretenimiento, destacando especialmente el uso de videojuegos y la visualización de vídeos.

Las redes sociales es otro medio de comunicación que está en auge. Existen numerosas aplicaciones destinadas a que las personas interactúen, publiquen o se expongan a la espera de recibir un *feed-back* por parte de sus “seguidores”.

Así, se puede considerar que internet ha traído consigo otra auténtica revolución: la de las redes sociales. Estas son consideradas como uno de los principales medios de comunicación a nivel mundial, “formando infinidad de conexiones humanas en cuestión de segundos y compartiendo cualquier tipo de información al instante” como afirma Castell (2012, citado por Pérez et al., 2014, p. 95). Según Espinar y González (2009, p. 90), el origen de las redes sociales en internet se enmarca alrededor del año 1995, bajo la aparición de *classmates.com*, “diseñada para mantener el contacto entre compañeros. Fue en los años 2002 y 2003 cuando inician su aparición sitios web para promocionar y dar salida a las redes de círculos de amigos en línea”. Pérez et al. (2014, p. 98) exponen que “la finalidad de las redes sociales es unir personas y atraer a todo tipo de perfiles; sin embargo, no es difícil encontrar en ellas grupos segmentados por afinidad, edad, aficiones, etc.”

El surgimiento de las redes sociales es anterior al nacimiento de la web 2.0. La primera red social, tal y como la concebimos ahora, fue en el año 1997 con la web *SixDegrees.com* (Pérez et al. 2014; Ros, 2009).

Para hacernos una idea, en una escala cronológica del origen y evolución de las redes sociales, estaría recogida de la siguiente manera, según se ha podido recopilar de varias fuentes (Rodríguez Nolasco, 2017; Ros, 2009) (tabla 3). En la cual podemos apreciar la aparición de las redes sociales desde el primer programa que originó el resto de plataformas de interacción virtual a través de un dispositivo electrónico.

Tabla 3. Evolución de las redes sociales.

1971	Arpanet	Origen de internet y redes sociales
1997	SixDegrees	Primer sitio web de redes sociales. Activo actualmente.
1998 – 2000	Kplanet MiGente AsianAvenue	Creación de lazos personales, profesionales y perfiles de cita en línea.
2001	Ryze.com	Primera red profesional especializada.
2002	Friendster Match.com	Red para conocer personas. Webs de contactos.
2003	Tribe.net LinkedIn	Redes sociales específicamente profesionales.
2004	MySpace	Aceptación en masas de las redes sociales.
2006	Facebook	Como red social abierta.
2006-2007	Twiter	Primera red de <i>microblogging</i> .

Fuente: Rodríguez Nolasco (2017) y Ros (2009). Elaboración propia.

Estas redes sociales han determinado un antes y un después en el mundo de la comunicación interactiva, desde la primitiva web de interacción como fue *Arpanet*, primer procesador de mensajes de interfaz, el cual permitió el trabajo remoto y la transferencia de ficheros (Cañedo, 2004), que bien se podría considerar como una “demo” de las webs sociales venideras, fijándose las bases para la creación de las redes sociales tal y como las concebimos hoy en día. A partir de 1997 en adelante se han ido creando e incorporando redes sociales nuevas con una misma función (comunicación) para distintos ámbitos de relaciones e interacción: entretenimiento, profesional, ocio, social, académico, comercial...etc. Las pioneras en su sector han determinado el sustento para la creación de nuevas redes sociales de características similares. Sucesivamente se ha ido incorporando infinidad de aplicaciones y web destinadas a las relaciones sociales:

Instagram, Snapchat, YouTube, Facebook Messenger, WhatsApp, por nombrar algunas de las más conocidas.

El impacto de internet junto con el desarrollo de plataformas como las redes sociales ha sido tal que las empresas y las grandes campañas de marketing han aprovechado este contexto virtual para estudiar el comportamiento de los usuarios en sus interacciones sociales en su propio beneficio, surgiendo un nuevo método de investigación mediante internet, de carácter cualitativo, que se denomina “netnografía” y se define como la ciencia que estudia los comportamientos de los internautas y las interacciones sociales que se producen en una comunicación virtual (Turpo, 2008). Este autor lo describe como:

Un estudio sistemático y un análisis exhaustivo del quehacer de estos conglomerados sociales en sus interrelaciones e interacciones en internet y sus costumbres y prácticas vitales, donde comparten aficiones, intereses de consumo, inclinaciones e ideas, forman colectividades con el objeto de compartir datos y debatir propuestas, como también establece vínculos emocionales que les ayuden a superar dificultades y a sentirse entre iguales (p. 82).

Los jóvenes, según recopila el Informe sobre la Sociedad Digital en España en sus diferentes publicaciones, siguen siendo los que más emplean las TIC para comunicarse.

En el siguiente apartado nos centraremos más detenidamente en el papel que tiene el empleo de las TIC y la comunicación en la juventud, pues son los que más expuestos han estado a ellas.

1.3.- Jóvenes, comunicación y tecnologías que utilizan internet.

Tal como se ha podido comprobar, gracias a datos extraídos por diferentes fuentes y expuestos en apartados anteriores (Informe Sociedad Digital y asociación para la investigación de medios de comunicación), los jóvenes de entre 14 y 35 años son uno de los grupos que más utilizan internet. “El rápido índice de difusión entre jóvenes puede explicarse a partir de una combinación de factores que incluyen la apertura de la juventud a las TIC y su habilidad para apropiarse de ellas y utilizarlas para sus propios propósitos” (Castells et al., 2006, p. 206). Este autor asegura además que estas habilidades de los jóvenes para adaptarse a las TIC y a su manejo “se ha convertido en un factor de superioridad respecto a sus mayores, así como en un símbolo de reconocimiento entre iguales” (p. 207). Autores como Carrasco y Díaz (2010) reflexionan sobre esta misma característica, esas capacidades y habilidades que poseen los jóvenes, que parecieran innatas, para adaptarse a las circunstancias que se les presentan en una sociedad digital:

Llama la atención de la actual condición de joven, rasgos como a) su cercanía innata a lo tecnológico, y b) la facilidad de debatirse entre lo local y lo global, ya que el mundo adulto ve con estupor cómo nace una nueva generación que no necesita leer un manual para dominar un aparato tecnológico, sino que lo hace de manera inmediata; que no teme relacionarse con otras personas, sino que gustosa tiene cientos de amigos para chatear; que sobrepasa el terreno de lo privado y divulgando fotografías en Facebook o My Space por citar algunos casos y las ponen al juicio de muchas otras personas. (Carrasco y Díaz, 2010, p.145).

“Nativos digitales”, así describía Prensky (2001) a los jóvenes que han ido desarrollándose a la par que lo han hecho las TIC . Este autor destaca que la característica principal de estos jóvenes es su tecnofilia (citado por García et al., 2008). Piscitelli (2008) cree que todos los avances y los nuevos estilos de vida afectan de algún modo a las funciones intelectuales y cognitivas de los nativos digitales, a los que él nombra “inmigrantes digitales” (personas de 35 años en adelante). Según este autor, estos jóvenes “han desarrollado usos diferentes de funcionalidades cerebrales respondiendo a entornos ubicuos densos en información, que deben ser procesados en paralelo, y en la capacidad de tomar decisiones de manera simultánea” (p.48). Los nativos digitales se caracterizarían por querer hacer varias cosas al mismo tiempo, aman la velocidad cuando manejan la

información, prefieren el universo gráfico al textual y eligen el acceso aleatorio e hipertextual a la información; “enfocan su trabajo, el aprendizaje y los juegos de nuevas formas: absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos, consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes; esperan respuestas instantáneas; permanecen comunicados permanentemente y crean también sus propios contenidos” (García et al., 2008, p.1-3). Estos últimos autores señalan también ciertos aspectos negativos. En este sentido, el hecho de querer pasar el menor tiempo posible en una labor determinada y abrir el mayor número de frentes posibles, “le provoca pérdidas de productividad, descensos en la capacidad de concentración y períodos de atención muy cortos con una tendencia a cambiar rápidamente de un tema a otro”. Sin embargo, Tapscott (1999) se refiere a esta población con el término “generación net”, con el que denomina a la primera generación que ha crecido envuelta en el empleo cotidiano de la tecnología digital. Además, señala que, para esta nueva generación, estas tecnologías de la información y la comunicación, no suponen ningún tipo de amenazas sino un contexto totalmente natural para ellos, pues forma parte de su día a día.

Martínez y González (2010, p.5) los describen como: “jóvenes multitarea, con estructuras neuronales específicas que los convierte en pensadores sofisticados, debido a que sus mentes se han desarrollado de manera paralela al hipertexto, es decir, de forma no lineal y basada en una cultura audiovisual”, en el que el uso de ordenadores, videojuegos, internet y telefonía móvil son parte de su vida cotidiana “sustituyendo las relaciones interpersonales directas por interacciones mediadas por una pantalla digital, lo que condiciona su comportamiento y sus esquemas mentales” (Martínez y González, 2010). Según estos autores, estos medios esenciales para los jóvenes de hoy día les facilita estar en contacto con sus amistades, disponiendo de información cuando lo deseen. Les ha dado una sensación de inmediatez, lo que ha supuesto que sean impacientes y tecnológicamente dependientes. Por lo tanto, estos autores recomiendan integrar todas las herramientas que los jóvenes manejan fuera del aula e introducirlas dentro de ella como aliados de los docentes. Así pues, sostienen que: “pueden aprovecharlas para que la lectura y escritura en estos medios se torne, de nerviosa a reposada y reflexiva, haciendo búsquedas activas de información en la web, redes sociales, leyendo y participando en blogs y foros educativos” (p.5). El teléfono móvil es la herramienta más empleada para sus interacciones sociales, a través de la mensajería instantánea.

Continuando con las ideas de Castells et al. (2006, p. 226), los cuales se basan y comparten las ideas de David y Russell (1999), aseguran que:

Estas nuevas tecnologías apartan a los jóvenes de la esfera de influencias de las estructuras de socialización tradicionales como el hogar, el sistema educativo y los medios de radiodifusión y teledifusión, al tiempo que aportan una variedad siempre creciente de formas de socialización y opciones de identificación que contribuye así a la crisis de fronteras”.

Castells et al. (2006) indican que los jóvenes y adolescentes, al encontrarse inmersos en un estilo de vida digital tienen una “sensibilidad tecnosocial”. Este concepto unifica los conceptos de naturaleza y tecnología y hace hincapié en las tecnologías de la comunicación como contexto y no como herramienta, donde el entorno ambiental está integrado por nuevos valores y costumbres. Así, se puede observar cómo el teléfono móvil tiene un gran peso en la vida diaria, influyendo en la forma en que nos relacionamos y la creación de nuevos espacios de interacción como son las redes sociales o la mensajería instantánea.

Existen autores que se preocupan, entre otros aspectos, del uso intensivo, de cómo se distribuye o de la creciente influencia de los móviles (Lenharty y Madden, 2007; Lenhart y Purcell, 2010; Purcell, 2011, citados por Jiménez et al., 2013, p.196).

El sector más joven de la población son los que más críticas reciben y los que más preocupan a los expertos con respecto al uso abusivo de las TIC, puesto que, como hemos comprobado con anterioridad, son los que mayor tiempo pasan utilizándolas, habiendo estudios que así lo demuestran. López (2019) expone los resultados de un análisis llevado a cabo por la plataforma “Qustodio” (plataforma de seguridad digital) en el estudio titulado “familias hiperconectadas”. Realizaron un total de 1.200 entrevistas a padres de diferentes países. En España, los resultados indicaron que los menores de 5 a 11 años pasan una media de 711 horas y 45 minutos al año conectados a internet, y 792 horas en el colegio (80 horas más, aprox.). Los adolescentes de 12 a 17 años navegan por la red una media de 1.058 horas al año frente a 1.054 que pasan en el instituto, lo que lleva a concluir que dedican más tiempo a navegar que horas lectivas en el instituto, datos que preocupan a los padres y a la comunidad educativa. Lo que recomiendan desde esta plataforma es que la tecnología no tiene nada de malo y que “hay que huir de prohibir”. La clave

consiste, según este organismo, en una comunicación estrecha por parte de padres e hijos y aplicar la conciencia de un buen uso de la misma, así como enseñar al entorno de esos jóvenes a utilizarlas correctamente. Coincidiendo con la postura de Badillo y Marengi (2003) en cuanto a que el consumo de los jóvenes recae en cierta medida en los estilos educativos de los padres. Los padres más permisivos hacen que el acceso a los medios sea mayor, en contra de aquellos que ejercen un control sobre sus hijos. La cuestión es si es perjudicial o no que los jóvenes consuman en mayor o menor medida contenido mediático.

Castaño (2021) expone los resultados de otro estudio efectuado por la plataforma “Qustodio” en el 2021, pero en esta ocasión analiza el tiempo que los jóvenes pasan en redes sociales, concretamente en Instagram. Los datos son muy sorprendentes, porque en solo una red social los menores emplean una media de 100 minutos al día o, lo que es lo mismo, 600 horas al año únicamente en esta red social, que aumenta con respecto al año 2019.

Es inevitable que exista una preocupación de los padres, puesto que sus hijos están expuestos a una ventana sin límites (internet) que se hace incontrolable. Existen programas de control parental y multitud de aplicaciones que intentan velar por la seguridad de los más pequeños, como es el caso de la plataforma “Qustodio” comentada con anterioridad. Iriarte (2007, p. 220) llega a la siguiente conclusión: “por encima de la censura y la vigilancia siempre imperfecta que ofrecen algunos programas informáticos, las mejores armas para proteger a los niños en la Red son la educación y la información”.

Es cierto que el progreso de las TIC ha generado cambios importantes en todos los grupos sociodemográficos, pero se hace evidente que los jóvenes son el grupo social más receptivo y vulnerable frente a los nuevos medios de comunicación (Huertas y França, 2001).

Badillo y Marengi (2003) analizan la relación entre los medios de comunicación y los jóvenes en el proceso de producción y consumo cultural, así como los efectos que generan. Aseguran que la juventud ejerce una poderosa influencia sobre el sistema mediático, generando continuos cambios. La relación entre medios de comunicación y jóvenes parece ser como una simbiosis. Según estos autores:

Por un lado, los medios operan en múltiples dinámicas vitales de los jóvenes, contribuyen a la construcción de la identidad individual a través de la difusión de otros contextos, pérdida prematura de la inocencia. Y, por otro lado, les sumerge en un conflicto en valores, provocado por la nueva forma de socialización, a partir de un consumo mediático, menos controlado por las instituciones y más disperso y autónomo en cuanto a contenidos (p.67).

Espinar y López (2009) llevaron a cabo una investigación centrada inicialmente en analizar el impacto (riesgos y amenazas) que tiene las TIC en la vida cotidiana de los más jóvenes. Finalmente, movidos por una nueva perspectiva, se centraron en observar las percepciones, descripciones e interpretaciones que estos jóvenes hacen de las TIC, concretamente internet, videojuegos o teléfono móvil.

Mediante un estudio descriptivo y exploratorio, se entrevistaron con 100 alumnos de entre 12 y 17 años durante el curso académico 2005-2006 a través de los centros escolares de diferentes municipios españoles. Los problemas que trataron en las entrevistas con los jóvenes fueron: los efectos sociales y formativos, sentimiento de dependencia, accesibilidad de contenidos y efectos para la salud. Llegaron a la conclusión de que los jóvenes no identifican problemas relacionados con las TIC, se muestran seguros de sí mismo en la forma en que la utilizan. Además, según este estudio, se creen muy conocedores del funcionamiento de las mismas, lo que les identifica como grupo social y se sienten seguros cuando navegan o se comunican por mensajería instantánea. Los propios jóvenes señalan que el riesgo recaería en otros grupos sociales como serían los niños más pequeños o personas con problemas susceptibles a verse engañados o afectados. Asimismo, en el mundo de las redes sociales, Bernal y Angulo (2013, p. 27) en un estudio sobre la interacción de los jóvenes en redes sociales, destacan que “la juventud mantiene y gestiona, con una cierta seguridad y protección, sus perfiles creados”.

Igualmente, existe la creencia de que estas herramientas les aleja del encanto y calidad de las relaciones personales físicas (tradicionales) y que no tienen relaciones sociales de calidad. Todo es por medio de una pantalla, en la cual se pierden los pequeños ápices de la conversación real, cara a cara. En cambio, encontramos numerosos estudios que indican que las TIC no son tan perjudiciales para los jóvenes y sus relaciones sociales. Winocur (2014, p.114) señala que “no parecen estar muy aislados ni haberse vuelto

antisociales, sino que los dispositivos digitales no solo les permiten estar en permanente contacto con sus amigos, sino ampliar circuitos significativos de pertenencia”.

Gil et al. (2003) realizaron una investigación cualitativa mediante observaciones en cibercafés durante tres meses y durante otros tres meses hicieron entrevistas a 50 adolescentes usuarios de cibercafés. Estos autores partían de la idea de que los medios de comunicación producen aislamiento, reclusión, pérdida de tiempo y gastos inútiles. Llegaron a la conclusión de que lo que se encontraron fueron entornos llenos de vida y de relaciones, con jóvenes conscientes de sus actos, críticos con los contenidos de las actividades que realizan y jóvenes con entusiasmo por relacionarse con los demás, que utilizan las TIC no para el aislamiento, sino como una herramienta para relacionarse. En definitiva, muestra cómo los jóvenes practican nuevas formas de construir una cultura digital.

Vaquero (2009), en un estudio de carácter cuantitativo y experimental en centros educativos sobre las tecnologías de la información y la comunicación y los riesgos que conllevan, llegó a la conclusión de que las TIC pueden ser un mecanismo que fomente el empoderamiento social de la infancia y la adolescencia, apuntando además que pueden aportar elementos positivos que prevengan o disminuyan el riesgo de exclusión social, en concordancia con los pensamientos de Espinar y López (2009, p. 17), los cuales no consideran que las tecnologías afecten negativamente a sus relaciones sociales, sino que “permiten fortalecerlas a través de una comunicación constante con su red social”, avalado también por un estudio llevado a cabo por Gil et al. (2003), en el que aseguran que el concepto que se tiene sobre que las TIC aíslan a los más jóvenes, no es cierto, pues precisamente es todo lo contrario, juegan un papel primordial de interacción y las emplean para relacionarse con sus iguales.

Por otro lado, existe un cierto temor por el tiempo que pasan los adolescentes frente a la pantalla del ordenador, chateando o jugando a videojuegos. Espinar y González (2008) declaran, a raíz de un estudio, que los jóvenes no están continuamente conectados a internet, respetan los espacios públicos y el aula, se conectan y juegan en su entorno familiar, que sus habitaciones son su templo y, en él, practican un sinnúmero de actividades relacionadas con el uso de internet, sobre todo videojuegos. En la era de la virtualidad, “el juego permite adquirir competencias básicas para moverse en el mundo digital” (Gros, 2005, p. 64). Aunque el entretenimiento por excelencia de este colectivo es el “chat”,

tienen un sistema de comunicación regido por sus propias reglas. Espinar y González (2008, p. 119) aseguran que “el contacto con los otros y la inmediatez que les garantizan las nuevas tecnologías les permiten sentirse arropados, considerarse un miembro más del grupo y ocupar un lugar propio en su red de relaciones”. Castells (2001, p.11) lo ve como “un instrumento que desarrolla, pero no cambia los comportamientos, sino que los comportamientos se apropian de internet, y, por tanto, se amplifican y se potencian a partir de lo que son”. Lo que quiere decir que internet no cambia el comportamiento, ni tiene por qué afectar al nivel social del individuo, sino que es el comportamiento el que cambia internet, formando la cultura digital.

En cuanto a los medios más utilizados por la juventud para relacionarse, se podría resumir la comunicación concentrada en dos vías principalmente: la mensajería instantánea y las redes sociales. Ambas se sitúan como los primeros medios elegidos por los jóvenes para interactuar, como hemos observado en el gráfico 6 del apartado anterior.

En cabeza se antepone la mensajería instantánea, pues según Carrasco y Díaz (2010) es tan atractiva para los usuarios por varios motivos:

Es un medio gratuito, versátil, sencillo de usar, pues permite la comunicación sincrónica entre varios usuarios, no siendo relevante la ubicación geográfica, se le valora rasgos como la practicidad, inmediatez, cantidad de recursos, posibilidad de selección con quien se dialoga, un nivel de privacidad y veracidad mayor al de los chats, disponibilidad mientras se encuentren conectados a la red y permanencia en una lista de contactos (p.143).

La diferencia entre una y otra plataforma de interacción reside en que las redes sociales son más idóneas para ponerte en contacto con una persona por primera vez, y los mensajes de textos implican “un mayor grado de conocimiento o intimidad. Estar añadido en el WhatsApp de alguien supone cercanía” (Rodríguez y Rodríguez, 2016, p.15).

El informe de la Sociedad Digital en España de 2018 que recoge cada año Telefónica, concretamente en el apartado: más mensajería instantánea, más comercio online, más portabilidades y nuevo Twitter, informa que en España la gente emplea cada vez más las aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp, Facebook Messenger o Telegram), como primera forma de comunicación, cayendo en desuso las llamadas

telefónicas. Siendo los jóvenes los que más uso hacen de este tipo de aplicaciones sociales, comenzando a hablarse de la “generation mute”, por su preferencia por la mensajería instantánea y las habilidades para trabajar y colaborar en temas virtuales.

Del mismo modo, el empleo de redes sociales aumenta cada año. Pérez Rodríguez (2018) analiza los datos extraídos en “Marketer” (compañía subsidiaria de investigación de mercado, que proporciona información de medios). Indica que las redes sociales han sufrido en escasos 9 años un crecimiento del 492%, reflejando como ha cambiado la forma de comunicarnos, asegurando que las estimaciones de “Marketer” vaticinan que el 40% de la población mundial usará redes sociales en los próximos años.

Según el informe de la Sociedad Digital en España para el 2018 (Telefónica), la red de mensajería instantánea más utilizada por los usuarios era WhatsApp, y actualmente se sigue manteniendo. En cambio, las preferencias por el uso de las redes sociales han ido cambiando a lo largo de estos años, pues donde en el 2018 (según el informe de Telefónica) Facebook era la red social más descargada, actualmente es Instagram. Así lo revela la encuesta realizada por la Fundación Telefónica para el 2020, pues manifiesta que “más del 80% de usuarios usan WhatsApp e Instagram a diario” (Sociedad Digital en España, 2020-2021, p. 202).

Para Echeburúa (2012, p. 435) “lo que motiva especialmente a las personas jóvenes a las redes sociales virtuales es la accesibilidad, disponibilidad, intimidad, alta estimulación y anonimato que ofrece Internet”. Los jóvenes, en este caso, son los más vulnerables. Según un estudio llevado a cabo por Del Prete y Redon (2020), mediante la realización de entrevistas y análisis de contenido a adolescentes, deducen que las motivaciones que inducen a los adolescentes a utilizar redes sociales es que “la mayoría deciden utilizar las redes virtuales por entrar a formar parte del espacio de encuentro e intercambios sociales que estas representan y, así, pertenecer al grupo, seguir lo que hacen” (p.5), percibido para los adolescentes como un espacio donde pueden sentirse que forman parte de un grupo, para encontrar el sentido de pertenencia y obtener reconocimiento; “la identificación con el otro representa un elemento fundamental para autodefinirse e identificarse” (p.5).

Por otra parte, los adolescentes se encuentran en un proceso de construcción de identidad, por lo que aún no controlan ni la capacidad para evaluar lo que sus mensajes

en redes sociales pueden estar generando en el otro (difusión de mensajes negativos), ni poseen la conciencia para diferenciar el contenido público de lo privado (Arab y Díaz, 2014). Estos últimos autores expresan la situación juvenil ante las redes sociales y los graves problemas de salud mental que les puede ocasionar si no se lleva a cabo un programa en el cual se estimule un modelo de comunicación social real y una educación en el uso de las TIC , donde el papel del adulto es imprescindible como guía para determinar el impacto negativo o positivo de estos medios.

Rodríguez y Rodríguez (2016) abordan, mediante una investigación cualitativa a un grupo de usuarios de 12 a 29 años, a través de 19 entrevistas, cómo son las prácticas comunicativas entre los jóvenes y cómo experimentan sus relaciones afectivas a través del teléfono móvil en determinadas aplicaciones de mensajería instantánea. Se centran, además, en el uso del lenguaje escrito y los símbolos (emoticonos, gif, stikers...) que utilizan.

Tras los resultados obtenidos llegan a la conclusión de que estos jóvenes usan apps de mensajería interactiva para expresar afecto que se ha convertido en un elemento muy importante en sus relaciones con los demás. La manera de expresar sus emociones cambia, puesto que para transmitir afecto se utilizan íconos y símbolos que complementan la escritura, o mensajes de voz o vídeo, en el intento de acentuar o atenuar el mensaje que se quiere transmitir. Además, se crean normas y criterios para las diferentes formas de comunicación; ejemplo: un audio se relaciona con un sentido de emergencia. Al mismo tiempo existen normas de cortesía y se espera que la otra persona las respete, lo mismo que sucede en la relación física. Concluyen diciendo que “estos jóvenes han aprendido a enfrentar múltiples situaciones emocionales al valorar implícitamente sus diversas posibilidades de comunicación por medio de dispositivos móviles” (p.33). Poseen un amplio abanico de formas expresivas que les facilita una comunicación competente con su entorno, estableciendo un ambiente de interacción afectuosa similar a conversaciones frente a frente.

Aunque, para autores como Vílchez (2013, p. 121) “faltan los matices y acentos de comunicación no verbal, falta ver el rostro y expresiones del interlocutor, el tono con el que se dicen las cosas. Esa carencia de comunicación no verbal no se suple a través de los emoticonos”.

Como se ha podido observar en diferentes estudios, las TIC no corresponden con los pensamientos iniciales de que aíslan al individuo como aseguraban autores como Echeburúa et al. (2005), afirmaban que la tecnología produce aislamiento, induce ansiedad, afecta a la autoestima y le hace perder al sujeto su capacidad de control. Según lo observado hasta el momento es más bien todo lo contrario; es una herramienta que permite la interacción social del individuo.

No podemos negar que, gracias a las TIC, el ser humano, tiene la posibilidad de mostrar su ser social, y es algo que como consumidores y comunicadores nos atrae. Por ello, no es de extrañar el incremento de las redes sociales. De acuerdo con los diferentes estudios mencionados, nos aporta una gran ventana al mundo y al entorno que nos rodea, siempre y cuando se utilicen de forma correcta y en su justa medida. De lo contrario, como bien menciona Echeburúa et al. (2005), podrían repercutirnos gravemente. Todo en exceso es perjudicial.

1.4.- Actualidad y perspectiva futura.

El futuro se presenta altamente tecnológico: “la globalización tecnológica ha transformado el orden del conocimiento y la innovación a escala global en un período de tiempo increíblemente corto, provocando con ello nuevos desafíos y aparición de oportunidades” (Sosa et al., 2017, p.23). El mundo se muestra lleno de cambios y evolución, y nuestros estilos de vida se han visto condicionados inevitablemente por los medios digitales. McLuhan (1964, citado por Lucardi, 1996, p.72), uno de los teóricos pioneros de la comunicación, afirmó que “los medios de comunicación son tan penetrantes en sus consecuencias personales, políticas, económicas, estéticas y sociales, que no dejan parte alguna de nuestra persona intacta, inalterada, sin modificar”.

Quizás, en un pasado, podríamos habernos imaginado un futuro en el cual dispondríamos de miles de aparatos inteligentes que hicieran, por ejemplo, las tareas del hogar más fáciles, desplazarnos en coches supersónicos...o que contáramos con una robótica insuperable. Esta tecnología ha evolucionado, pero lo hace de forma más lenta. Lo que ha sufrido un imperioso progreso ha sido la comunicación, gracias a la aparición de internet, el mayor invento del siglo y la evolución constante de la telefonía móvil. En menos de veinte años, la tecnología de la telefonía móvil se ha desarrollado, en comparación con otros artilugios, muy rápidamente, dando lugar a “cambios en las relaciones personales y sociales, en las estructuras básicas que regulan la vida en sociedad, y en la formalización y funcionamiento de los agentes y grupos” (Méndez y Rodríguez, 2011, p.11). Según estos autores, el cambio es percibido mucho más radical por las personas adultas, padres y madres de los “nativos digitales”, por lo que estos autores, dudan de la capacidad de la sociedad adulta para encarar los retos que se les presentan. La tecnología, en un futuro, se percibe como mucho más que una herramienta; será parte constituyente de la naturaleza de las personas, donde las nuevas generaciones dispondrán de multitud de posibilidades tecnológicas, especialmente las de la comunicación digital, y donde estarán inmersos en un mundo sin límites, globalizado y territorial. Además, las generaciones venideras serán capaces de orientar, prever y controlar los retos productivos y laborales del futuro (Méndez y Rodríguez, 2011).

A pesar de lo comentado con anterioridad sobre el continuo aumento y auge de las redes sociales, el Informe sobre la Sociedad Digital de 2021 apunta a un cambio en el concepto de las redes sociales como las conocemos hasta ahora, alejándose de aquellas abiertas y participativas de hace 12 años, en las cuales la gran mayoría de contenido provenía de las interacciones de los usuarios particulares. Aseguran que en un futuro no muy lejano “es muy probable que se transformen en espacios mucho más comerciales, como soportes a la publicidad y la venta, donde primarán los espacios privados y acotado, como la popular herramienta de mensajería WhatsApp” (Informe Sociedad Digital en España 2020-2021, p. 201). Dada esta situación y sumado a que cada vez somos más cuidadosos con nuestra privacidad y seguridad a la hora de proporcionar información, se ha constatado que tendemos a desplazar nuestras interacciones digitales a plataformas privadas como WhatsApp, Telegram o Facebook Messenger..., desde la mensajería instantánea en general.

La edad de acceso a redes sociales y mensajería también se está viendo modificada a medida que recorremos un camino hacia el futuro. Según un estudio realizado por Del Prete y Redon (2020), los adolescentes abren sus cuentas en redes sociales cada vez a más temprana edad, entre los 9 y 10 años, con la ayuda de su entorno (familiares). De forma inicial se descargan estas aplicaciones únicamente con un fin lúdico y de entretenimiento y, con el tiempo, estos niños convertidos en adolescentes cambian el fin por el de la comunicación con su entorno.

Hay más aspectos relacionados con un uso digital a nivel general que están cambiando y que involucran actividades cotidianas de nuestra vida. Algunos ejemplos de los avances de cara a un futuro cada vez más tecnológico son: el auge del comercio electrónico (promovido por el covid-19) entre los grupos de jóvenes de 16 a 24 años y los de 25 a 34 años son uno de los sectores de la población que más consumen por internet; el pago digital, también impulsado por la pandemia, ha incrementado su uso y va en ascenso; aumento de contenido audiovisual como nueva forma de ocio; asistente de voz en el hogar (Alexa, Siri, Google Assistant), simplificando la manera en la que los usuarios interactúan con la tecnología; digitalización de los servicios públicos. Los internautas, ya no solo se relacionan con su entorno de forma virtual, sino con las administraciones y otros organismos, tanto públicos como privados, con el fin de realizar cualquier tipo de gestiones (Informe Sociedad Digital en España, 2020-2021).

Para hacernos una idea de los nuevos usos de internet por los jóvenes, Fernández de la Iglesia et al. (2020) analizan, a través de una escala adaptada de Rial et al. (2014), la frecuencia, las actitudes y los tipos de usos de internet de un grupo de jóvenes, en este caso de una muestra de 396 alumnos universitarios de la Universidad de Santiago de Compostela. Obtienen que el 99,5% del alumnado se conecta a internet. En sus preferencias de uso un 94,2% visitan perfiles de redes sociales, un 62,2% para descargar contenido, un 89,4% lo emplean para buscar información de sus estudios, el 73,5% para buscar información de cualquier tipo, 87,4% para ver el correo, el 51% para comprar, el 11,9% participan en juegos online y un 3,3% entrar en webs de apuesta. Llama la atención este último dato, en el que se incorpora una actividad “nueva” a los usos empleados por los jóvenes, en la que hasta hace relativamente poco no se les relacionaba, como son las casas de apuesta, lo que indica una situación preocupante. Por otro lado, estos autores apuntan también a que: “existen ciertas acciones que pueden llegar a generar un posible riesgo de dependencia, aspecto que debe ser tenido en cuenta, debido a las implicaciones personales y familiares que esto puede generar en un futuro” (p.156).

A causa de problemas como estos, existe una creciente preocupación tanto de padres como de la comunidad educativa con respecto al uso de los jóvenes en internet. Esto es debido, como hemos observado en los datos anteriores, al aumento en el consumo de internet, lo que ha suscitado la aparición de “peligros en la red”. Autores como Sampedro (2018, citado por García y Pérez, 2021) plantea, también, diferentes riesgos y amenazas para el usuario desde dos puntos de vista: policial, como delito cibernético, acoso, robo de datos, víctima de espionaje, pérdida de identidad, etc., y desde el ámbito de la salud, descrito como uno de los mayores riesgos, coincidiendo con Fernández de la Iglesia et al. (2020) en los problemas de adicción y dependencia causados por la necesidad de estar conectados permanentemente. A estos riesgos estamos expuestos toda la población en general y surgen como consecuencia del empleo y desarrollo de internet y los softwares cada vez más especializados.

Otros problemas que se suman a esta lista son, tal y como describe Gamito et al. (2017, p. 412), “cyberbullying (acoso), sexting (amenazas contra la privacidad), grooming (acoso sexual), visualización de contenidos inadecuados (drogas, armas, desórdenes alimenticios, suicidios, racismo, etc.) y adicción. Gran parte de estos riesgos

están estrechamente relacionados con la privacidad y la identidad digital”. Los que más expuestos están a estos peligros son el sector infantil y los jóvenes adolescentes.

Es por ello que García y Pérez (2021) reclaman la importancia de la labor docente en este ámbito, a partir de una competencia digital acorde a las necesidades de los estudiantes, para concienciar a los alumnos que hagan un uso responsable de internet y, además, recalcan lo fundamental de complementar estas buenas prácticas en el entorno familiar, “de manera que no haya incoherencias entre las limitaciones o recomendaciones hacia un uso adecuado de internet por los menores” (p. 67).

Por suerte, actualmente el ámbito educativo se encuentra iniciando una nueva etapa de la educación online basada en una nueva pedagogía acorde a la era digital, fomentado a causa de la pandemia, según reconoce el Informe de la Sociedad Digital en España elaborado por Telefónica para el año 2020-2021.

Al mismo tiempo, la adaptación virtual de las enseñanzas tradicionales a la era digital ha supuesto un cambio en la metodología y materiales empleados por el profesorado, y, además:

Se incorporan nuevos lenguajes acordes con el medio digital y desafían a sus estudiantes a desarrollar formas de lectura en un contexto de literacidad electrónica, entendiendo por literacidad el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para recibir y analizar información en determinado contexto por medio de la lectura y poder transformarla en conocimiento posteriormente para ser consignado gracias a la escritura” (Informe Sociedad Digital en España, 2020-2021, p.308).

Teniendo en cuenta estos datos, es indiscutible el manejo e importancia de los dispositivos digitales en nuestra vida cotidiana. Se hace un uso constante de las mismas, como hemos visto, para una gran variedad de actividades y gestiones en cualquier ámbito.

Desde escribir un WhatsApp a un amigo, pasando por enviar un correo a un profesor o solicitar algún tipo de servicio a algún organismo (bancos o atención sanitaria), reclamar algún producto, hasta abrir una conversación en aplicaciones de segunda mano para comprar... en todas estas actividades están presentes dos habilidades esenciales para el ser humano y que hoy día, en la era digital, se utilizan más que nunca: el uso de la

escritura y de la lectura; así “el desarrollo de internet y de las tecnologías digitales, la palabra escrita ha adquirido protagonismo y se ha ampliado su alcance a casi todas las prácticas de las vidas de los sujetos” (Pérez, 2014; Márquez, 2017, citados por Godoy, 2020, p.4), donde las TIC han sido las impulsoras de las mismas, responsables de un cambio en los soportes y el medio, modificando estas habilidades tradicionales, cambiando el papel por las pantallas y el lápiz por el teclado y la pantalla táctil con el fin de comunicar y transmitir información. Sin embargo, Godoy (2020), basándose en Horning (2012), sostiene que la escritura digital no se diferencia de la analógica, puesto que se utilizan las mismas habilidades:

No existen diferencias significativas entre la escritura digital y la analógica, porque en el plano psicolingüístico no se registra un cambio crucial en pasar de la hoja a la pantalla, y escribir en formatos digitales implica las mismas habilidades que escribir en papel, junto con dos únicas capacidades adicionales: la yuxtaposición y la técnica del bricolaje” (p.4).

Barnés (2014), por otro lado, en una publicación para el periódico online “El Confidencial”, ahonda sobre la repercusión que tienen las TIC en nuestro día a día, haciendo evidente el hecho de que se traspase al ámbito escolar, puesto que cada vez menos personas escriben a mano, afirma que:

En el futuro cercano ya sólo utilizaremos los dispositivos tecnológicos para comunicarnos, por lo que parece normal que la escritura a mano corra la misma suerte que otros conocimientos que últimamente se han considerado desfasados, sólo defendidos por nostálgicos, como la enseñanza del latín o el griego”.

Este autor cree que en el futuro “teclear rápido y sin errores será imprescindible” al igual que lo son ahora otras habilidades. Basa esta afirmación en que los jóvenes ya no usan escritura lineal, sino que editan, cambian párrafos...etc. Las características de la nueva generación incluyen: competencias digitales, aprendizaje, experiencia y activos; interactividad y colaboración; inmediatez y conectividad (Skiba y Bartón, 2006).

Las destrezas que hemos visto que poseen (generación net, nativos digitales, jóvenes digitalizados...etc.), les preceden y confieren más soltura a la hora de realizar este tipo de actividades online. Sin embargo, autores como Anderson y Rainie (2013),

quienes tras elaborar un estudio reconocen, por un lado, que los jóvenes que se desarrollan en una sociedad hiperconectada poseen muchas capacidades para el manejo de cualquier actividad que requiera internet y una pantalla por medio, pero por lo general también tendrán la necesidad de sentirse siempre gratificados de forma instantánea cuando buscan algún contenido en la red. Esto provoca que tomen decisiones rápidas y superficiales causadas por esa gran impaciencia, dejando claro que la tecnología tiene también sus consecuencias negativas.

En un empeño por reflexionar sobre todo estas transformaciones sociales que giran en torno a las TIC, la comunicación, la forma de relacionarnos...etc., creemos de gran interés citar este pequeño fragmento que realizó Montes (2001) en un intento de concienciar sobre la inminencia de los cambios y la convicción de que el ser humano está predeterminado para afrontarlos de manera satisfactoria.

Somos herederos de innumerables cantidades de conocimientos, de formas y procedimientos de la más plural procedencia para generarlos y transmitirlos y eso, éticamente, constituye una responsabilidad generacional ineludible; podemos hoy acceder a la información en el formato que mejor se adopte a nuestras maneras particulares de lectura, la letra escrita del texto o del libro y su enorme diversidad; igualmente en el audio, la imagen en movimiento, los multimedios, la red de redes: internet y todas las combinaciones habidas y por haber que de estos medios y por otros inventarse se deriven. Aparentemente, estamos preparados para las transformaciones ya en marcha y por venir; eso es algo que pronto veremos. (p. 27-28).

CAPÍTULO 2

La Evolución de la Cultura

2. LA EVOLUCIÓN DE LA CULTURA.

2.1.- De la cultura oral a la manuscrita.

Para comprender este traspaso de la cultura oral a la manuscrita, hemos de comenzar por analizar y aclarar el significado del lenguaje. Según Carvajal (2005, p. 17), “el lenguaje es mediador en la configuración de sentido del mundo natural y social y se construye en factor esencial de la construcción de significados y valoraciones que fundamentan la cultura”. Atendiendo a esta definición, el lenguaje estaría muy ligado a la cultura porque es donde se asientan las bases del desarrollo y evolución cultural. Y a su vez, según Margulis (2009, p. 31) “la cultura es resultado de la interacción, se establece en la vida social y se desarrolla a partir de las practicas sociales” y todo esto ha sido posible gracias a la maduración del lenguaje a través de la capacidad de comunicación que poseemos las personas (Cavalli, 2004).

Se podría decir que, sin lenguaje, no habría cultura, puesto que no existiría un sistema de transmisión. Cavalli (2004, p. 9) entiende la cultura como una “acumulación de conocimientos y de innovaciones, hecha posible por el uso del lenguaje. El estudio del pasado nos ayuda a comprender el presente y el futuro”.

Por consiguiente, para comprender el presente, debemos reflexionar acerca del pasado cultural de la lengua, así como de las herramientas que empleamos para llevar a cabo esta habilidad comunicativa, que es el lenguaje, a través de la lectura y escritura.

Si nos remontamos a los orígenes de la lengua y su comunicación, debemos mirar mucho más atrás al desarrollo por completo del ser humano. Las imágenes encontradas en pinturas rupestres son una forma de comunicar a través de símbolos, “la comunicación mediante imágenes fue utilizadas por los hombres del Paleolítico Superior para la transmisión del saber y de la experiencia de una generación a otra” (Báez, 2013, p. 35). Con la intención de inculcar actitudes y acciones, establecer la jerarquía dentro del grupo o dejar constancia de la existencia del hombre mediante la representación de acciones, mitos, historias... Por lo que en muchas lenguas existe una relación entre escribir y pintar, puesto que las letras están formadas por líneas y rascados “en la raíz de toda escritura se encuentra la pintura” (I.J. Gelb, 1987, citado por Báez, 2013, p. 36). Se entiende la escritura como una especie de pintura, considerara la más abstracta.

Se puede interpretar que estos símbolos eran su “escritura” y las paredes el soporte, para dejar constancia de hazañas y aventuras que se recogen que en otras épocas posteriores a través de grafitos y papel. Para Báez (2013) “la escritura visibiliza la lengua de un pueblo y su forma de concebir el mundo” (p.38). Cuando el signo o símbolo no es únicamente una representación de un objeto sino de una palabra.

Tanto la lectura como la escritura tuvieron sus etapas. Cavallo y Chartier (2011) analizan este tiempo, en el que la cultura oral fue característica del periodo medieval. Concretamente, en los inicios de la alta Edad Media se estilaba la lectura en voz alta, en los entornos donde se practicaba tal actividad (por sacerdotes y clérigos, habitualmente), ya que en la época la mayoría no sabían leer ni escribir. Se leía en voz alta para articular correctamente el sentido y los ritmos, reflejando el ideal del orador en la cultura antigua, con el objetivo de que el lector ejercitase la memoria auditiva y muscular de las palabras. La costumbre de leer en voz alta, sobre todo en la enseñanza, “no sólo les ayudaba a identificar la función de las letras y las palabras en el texto, sino que también contribuía a facilitar la transición de una cultura oral a la comprensión de las convenciones gráficas de aquella cultura escrita a través de la cual se había transmitido la tradición cristiana” (Cavallo y Chartier, 2011, p. 133). Según estos mismos autores, a partir del siglo XVII se le da más importancia a la lectura en silencio, pues el lector comprendía mejor los textos y ayudaba a adquirir mejor los conocimientos cuando no escucha su propia voz. La lectura en silencio tenía el fin de estudiar el texto y comprenderlo.

Actualmente nos encontramos en la sociedad de los “mass-media”, denominada por algunos como “cibercultura” (Silver, 2004). Como hemos comentado, hubo un tiempo en que primaba la cultura de lo oral en la sociedad (Edad Media). La lectura y la escritura no se apreciaban como hoy día, ya que exigía una capacidad técnica que la mayoría no poseía, valorándose la dotación natural del ver y el oír, “la sociedad se dividía en letrados e iletrados, y donde los que poseían esa “técnica” controlaban con ella a los que solo estaban capacitados para formas naturales y primarias de comunicación” (Borque, 1985, p. 9). Este autor, nos adentra en el “antes de libro”, donde la cultura de lo oral se manifestaba a través de recitadores, predicadores, cuentos, canciones, refranes..., siendo los juglares los máximos representantes de dicha cultura. Borque (1985) hace mención a la cultura “analfabeta”, realzando la habilidad de aquellos que, al no poseer esas habilidades de escritura y lectura, hacían gala de referencias perceptivas (colores, formas,

tamaños, relaciones, etc.). Nada más lejos de la realidad, si pensamos hoy día en el uso de emoticonos, figuras y formas que utilizamos para comunicarnos y expresarnos. Es más, en siglos posteriores, según este autor, tiene un peso fundamental la comunicación oral-visual, que será retomada por los medios de comunicación actuales. La historia siempre se repite.

Para McLuhan (1996), “la tecnología del alfabeto fonético traslada al hombre desde el mundo mágico del oído al mundo neutro de lo visual” (p. 28), puesto que, según él, el empleo del código visual afecta a los sentidos que se emplean en la expresión hablada. Muestra del valor social de la cultura oral para los hombres.

La cultura oral se asociaba al pueblo, se caracterizaba por su tradición oral; canciones sobre la vida (amor, trabajo), cuentos, romances, refranes, conjuros...encargados de transmitir mitos e ideales. A su vez, se daba una cultura oral-visual en autos religiosos, frescos, estampas, imágenes...para aquellos que no podían acceder a fuentes escritas, por lo que el texto era considerado como una “forma subsidiaria derivada, auxiliar o irrelevante” (Borque, 1985, p. 14).

Sin embargo, Chicote (2001) nos adentra en la literatura medieval, donde pone de manifiesto un acercamiento entre el universo oral y el escrito, mostrando que ambos universos no han accedido a espacios diferenciados, sino que se complementan, afirmando que:

Los textos mantienen la fuerza ilocutiva de la lengua hablada porque siguen participando del universo vocal en el que se generaron y al que vuelven en la instancia de difusión, pero paralelamente comparten las convenciones de un lenguaje que empieza a entenderse como literario, con una normativa específica. Este movimiento conduce a precisar que en el núcleo de los fenómenos medievales existe una presencia que no puede recuperarse totalmente a través de la "ausencia presente" que denominamos texto, impregnado aún del carácter memorial propio de la circulación oral (p.2).

Nos encontramos por un lado un estatus identificado de lo textual de la oralidad medieval, puesto que se nos proporciona por fijaciones manuscrita, donde se puede apreciar la aproximación textualista. Por otro lado, la mayoría parte de los textos

vernáculos medievales y latinos (hasta el siglo XIII) que son muestra de una existencia vocalizada (Zumthor, 1987, citado por Chicote, 2001). Níkleva (2008, p. 214) afirma que “la oralidad y escrituridad son modalidades que se complementan e influyen mutuamente”.

Tras haber dejado constancia de la complementariedad de la escritura y oralidad, ha sido evidente un desarrollo de la escritura y por consiguiente la lectura, dado que nos permite dejar en evidencia un legado de hechos y sucesos. Ferreiro (2016) nos da muestra del paso de la cultura de lo oral a la manuscrita. Esta autora reflexiona en cuanto a estos cambios, admitiendo que, con el tiempo, la lectura, pero sobre todo la escritura, fueron tomando importancia. De los primeros textos de arcilla y papiro surgió la creación del libro, de fácil transporte y reproducción, por lo que el número de lectores aumentó significativamente. Aparecieron nuevos modos de leer y escribir, dejando de ser una actividad homogénea, “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevo sentido a esos verbos” (Ferreiro, 2016, p. 6).

Si nos basamos en esta afirmación, no podemos negar la evidencia de que tanto la lectura y escritura evolucionan con los tiempos, mejorando o no, dependiendo del pensamiento, a la par que lo hace la sociedad. Vamos tornando la comunicación y los signos que forman parte de ella, adaptándolos a nuestras necesidades, lo mismo que se crean nuevos códigos y estilos comunicativos. La mayor evidencia es la modificación o adaptación de la escritura en las distintas plataformas digitales de las que disponemos hoy día, donde los usos ortográficos y la norma que rige la ortografía quedan totalmente desprotegidos a las prácticas de los usuarios.

Para continuar con los antecedentes, gracias a una evolución, tanto de la escritura como de los medios tecnológicos de la época, surge a finales del siglo XVI y principios del XVII en Europa la supremacía de lo impreso, denominada “cultura moderna de lo impreso”, donde Ong y Hartley (2016, p. 5) recogen lo que Ong (1985) (pionero en la investigación sobre la invención de la escritura) opina. Este autor considera que lo impreso fue “el indisputado medio de comunicación para todos los grandes sistemas de conocimiento realista de la modernidad: la ciencia (el papel), el periodismo (la prensa)”.

Posteriormente, en la Alta Edad Moderna se perfeccionó la copia manuscrita, destinadas a usos específicos y dando paso a la creación de la imprenta (práctica editorial).

Por otro lado, Eire (2001) sintetiza el proceso cultural comunicativo. Sostiene la existencia de un paso de la cultura oral (primera cultura del hombre) a la cultura escrita (iniciada en Mesopotamia), denominando este hecho como el “gran salto” o la “divisoria”, fomentando el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto. Si tenemos en cuenta los antecedentes que recoge dicho autor, se reconocen dos revoluciones culturales divididas en tres fases; la manuscrita (palabra silenciosa), la *gutemberguiana* o tipográfica, a partir del siglo XV, caracterizada por la circulación de discursos estampados en letra de molde, y la última fase, donde la utilización de la escritura y la oralidad están presentes por igual, siendo la cultura moderna de los medios electrónicos en la cual nos encontramos actualmente.

“En la cultura de la oralidad manda el oído, en la de la escritura la preeminencia es del ojo y en la moderna cultura de la electrónica tienen la misma importancia el espacio visual y el acústico” (Eire, 2001, p. 110).

Por lo tanto, el texto manuscrito, como hemos podido comprobar, ha sido el medio más trascendental a lo largo de la historia. El libro ha sufrido muchas transformaciones, desde los rollos de papel de la antigüedad griega y romana, pasando por finales de la Edad Media, en los siglos XIV y XV, antes de Gutenberg, con la aparición del “libro unitario” (dentro de un mismo libro quedaban recogidas obras compuestas en lengua vulgar por un solo autor) y en el siglo XV llega la imprenta, que desde entonces hasta nuestros días es la técnica que más se utiliza para reproducir los textos.

El libro ha tenido la función de fijar unas ideas para la posteridad y, gracias a él, tenemos información de todos los acontecimientos que han sucedido a lo largo de los años. Así, se da paso a la cultura tipográfica, suponiendo una gran revolución, al permitir con la aparición de la imprenta, la divulgación masiva, del mismo modo que han cambiado los artilugios de escritura, cambiando la dinámica de la escritura y la relación con el usuario (Martos, 2009, p. 56).

2.2.- De la cultura tipográfica a la digital.

La aparición de la tipografía se inicia con la invención de la escritura, datándose la invención del alfabeto hace menos de dos mil años antes de Cristo en el Mediterráneo oriental. Tanto ha supuesto el gran descubrimiento de la escritura que los inventores de la misma son considerados como grandes benefactores de la humanidad. McLean (1993) nos adentran en los orígenes. A principios del siglo XV los libros eran todos manuscritos en pergaminos o vitela (piel de vaca). Los encargados de esta tarea eran los “escribientes”, que trabajan en líneas de producción masiva (scriptoria), comercializando los libros. Dada la incultura de la época, solo los pudientes podían permitírseles. La mayoría de la población transmitían los conocimientos de boca a boca (cultura oral). Con motivo del laborioso trabajo de caligrafiar a mano, en 1450 Gutenberg encontró la clave para mecanizar la producción mediante la técnica de punzonar y estampar letras e imágenes en metal, revolucionando el mundo. Su primera gran obra fue la Biblia. La imprenta se extendió rápidamente.

Esta técnica tipográfica “supuso un estricto control de ajustamiento de las palabras en el espacio, como jamás lo hizo la caligrafía, y concedió a la escritura una lógica rigurosa y ortogonal” (Torné, 2009, pp. 51-52).

Rubio (2017) recoge que, en España, fue en el reinado de Carlos III donde la tipografía española, bajo el amparo de la imprenta Real que se crea en 1761, tuvo su momento de mayor algidez. Antonio Espinosa de los Montes fue uno de los más destacados grabadores e impresores de nuestro país.

“La letra de imprenta, junto a otros signos gráficos, aparece como vehículo de la palabra y como modelador de su identidad visual y de la estructura de su contenido” (p. 64).

Toda esta evolución condujo a un aumento de la lectura, que va creciendo paulatinamente desde los inicios del siglo XIX. La composición tipográfica potenció el valor visual del texto. La imprenta comenzaba, de esta manera, a desplazar el valor de la escritura hacia la lectura (Ong, 2002, pp. 120-121).

La cultura tipográfica ha sido definida también como cultura de lo impreso (Botrel, 2003) o “cultura letrada” desarrollada por Chartier (1993). La tipografía es el “arte o técnica de reproducir la comunicación mediante la palabra impresa. Comprende, pues, la realización de libros, revistas, folletos, posters, periódicos, cualquier cosa impresa en suma que se comunica a los demás mediante palabras” (McLean, 1993, p. 8).

Castro Rojas (2013, p.12) recoge un manuscrito muy interesante que nos puede ayudar a comprender la transición de la imprenta a la tecnología digital, pertenecientes a Faulhaber (1986):

Hace 500 años la imprenta balbuceaba. Los impresores aún imitaban a ojos cerrados el formato del libro manuscrito, dejando sitio para las iniciales y orlas iluminadas, preparando textos escolares con glosas interlineares y marginales, dando comienzo a la obra con la primera hoja del texto, sin portada. Tardaron mucho en darse cuenta de que las técnicas para la producción de manuscritos se amoldaban mal a las posibilidades de la imprenta; ésta necesitaba un formato propio. [...] Estamos en el período “incunabular” del ordenador. De hecho, los paralelismos cronológicos son asombrosos. La imprenta se desarrolló en los cuarenta del siglo XV; el ordenador en los cuarenta de éste. La imprenta se internacionalizó en la década de 1460; el ordenador en la de 1960. En 1987 el ordenador está donde la imprenta en 1487. Estamos dándonos cuenta, por fin, de que el producto del ordenador no tiene que ser un libro impreso. De hecho, para aprovecharnos de sus capacidades inherentes, no debe ser un libro al estilo antiguo (p. 170).

Como ya vaticinaba Faulhaber (1986), el ordenador no es solo un dispositivo para diseñar y elaborar textos, sino que, a día de hoy, posee una infinidad de funciones que abarcan mucho más que plasmar la escritura. En sus inicios eran considerados un instrumento de oficina, ajenas al oficio intelectual. Con la llegada de internet, se convirtió en libros, con funciones de escritura, base de datos para almacenamiento de fotos...etc., infinidad de herramientas para el usuario.

Con estos continuos avances las formas de representación del conocimiento y la comunicación han ido evolucionando paulatinamente hasta llegar a la denominada “cultura digital”, donde se han visto reducidos los costes de impresión y distribución de

libros y revistas, siendo gratuitas. Para Cavallo y Chartier (2011) la transición hacia lo digital se caracteriza, no solo por un cambio en la manera de leer y escribir sino en la forma y el soporte utilizado para producir contenido. Manifiestan que:

La originalidad y la importancia de la revolución digital reside en que obliga al lector contemporánea a abandonar todas las herencias que lo ha moldeado ya que la textualidad digital ha dejado de utilizar la imprenta por lo menos en su forma tipográfica, ignora el libro unitario y es ajena a la materialidad del *codex*. Es al mismo tiempo una revolución de la modalidad técnica de la reproducción de lo escrito, una revolución de la percepción de las entidades textuales y una revolución de las estructuras y formas más fundamentales de los soportes de la cultura escrita. (p. 20).

Vivas y Martos (2009) establecen una serie de diferencias entre la cultura impresa y el mundo digital en lo relativo a la estructuración del libro, en cómo es la lectura en soportes digitales y cómo los autores han modificado su forma de escribir para adaptarse a las TIC, afirmando que:

En la cultura impresa, el orden del discurso venía establecido de una vez por el autor (división en capítulos, páginas, etc.) y también se acomodaba al tipo de soporte (libro, revista, carta...). En el mundo digital, el soporte se unifica (la “pantalla” del ordenador) y el texto se presenta como un “continuo”, un flujo de información, al que ya no le vale la disposición de la página tradicional, aunque por analogía le llamemos- equivocadamente “página web”, por ejemplo, en ésta no caben las notas a pie de página ni otras convenciones. La textualidad electrónica pone de manifiesto, pues, el mismo concepto y límites del “libro” dado que la posibilidad organizativa no lineal puede llevar un mensaje hacía referentes casi infinitos”. (p.322).

Es interesante destacar los pensamientos de Vivas y Martos (2009) quienes opinan que nos encontramos ante un nuevo contexto cultural denominado posmodernidad. Para ellos es una cultura de reciclado e hibridación, como fue en su día el Quijote. Pues, la forma de escribir y de estructurar el contenido en el libro, bien se podría parecer a las nuevas formas de lectura y escritura digital. Consideran al Quijote como precedente, al

ser una novela compuesta y, por ende, a Cervantes un “precursor de la cultura digital, de los nuevos escenarios de lectura y escritura” (p.322).

Con el término digital, teniendo presente la definición que recoge la RAE, se hace referencia a aquello perteneciente o relativo a los dedos y números digitales, así como a los “dispositivos o sistemas que crea, presenta, transporta o almacena información mediante la combinación de bits, que se transmite por medios digitales”.

Por lo tanto, esta cultura se caracteriza por una gran disponibilidad de información, de comunicación y de accesibilidad inmediata, sumado a un desarrollo tecnológico importante, que ha dado lugar a ciertos dispositivos que permiten la utilización de un nuevo sistema de escritura, conocido como hipertexto (término ideado por Ted Nelson en 1965).

La cultura digital se distingue por estar “basada en una serie de representaciones tecnológicas digitalizadas a las que se puede acceder a través de redes telemáticas” (Echeverría, 2009, p. 561), y supone un “conjunto de elementos, de interdisciplinariedad, transversalidad y perspectiva de cambio en el acceso al conocimiento” (Colorado, 2010, p.114), con grandes potencialidades y posibilidades de elaboración de contenidos nuevos y distribución masiva.

Este último autor manifiesta que la era digital ha supuesto una nueva etapa en la construcción del conocimiento humano, debido a una maduración del lenguaje y los soportes. Nos adentra en el lenguaje hipermedia, siendo uno de los elementos que caracterizan a la era digital. Lo define como un “sistema de información visual de base informática que posee una capacidad extraordinaria de almacenamiento de archivos (texto, imágenes, audio) de alta resolución, permitiendo un profundo cambio cuantitativo de la información” (Colorado, 2010, p. 107).

Los inicios del hipermedia datan de los años 90 y supone un “soporte físico de base informática que permite el desarrollo del hipertexto. Siendo este la estructura semántica interactiva que permite la navegación a través de los núcleos de información ligados por los eslabones de interconexión” (Colorado, 1997, p.8).

El hipermedia nos ha proporcionado una serie de métodos para la escritura o la creación de contenido mediante soportes, como el texto, la imagen, el vídeo, el audio o

los sonidos, permitiendo, de este modo, un gran abanico de posibilidades comunicativas entre los usuarios.

Estos avances han dado lugar a una disposición inmediata de contenidos culturales que son accesibles para cualquier persona, sin necesidad de ir a una biblioteca, al cine o el teatro, ni a una galería de arte.

El ser humano por naturaleza le ha otorgado un gran valor al conocimiento desde épocas remotas. Mantener su perdurabilidad ha sido objetivo común de todas las sociedades a lo largo de los años. Desde los pictogramas, ideogramas o mitogramas realizados por los hombres de las cavernas, pasando por diferentes soportes rudimentarios como la impresión en arcillas, huesos, maderas, tablillas, piedras...etc. Es una muestra de la importancia de transmitir todo aquello que conocemos, que hemos aprendido y que es importante mantener para la memoria colectiva.

Echeverría (2009) destaca el papel de las TIC en la preservación de la memoria, como componente esencial de cualquier cultura y afirma que la digitalización de la cultura nos permite almacenar en un espacio electrónico todos nuestros conocimientos, siendo posible su recuperación, protección y accesibilidad en cualquier momento y lugar; no solo siendo capaz de representar y plasmar digitalmente lo estático (palabra), sino también las imágenes y el flujo de sonidos. De esta manera, “el mundo digital nos acerca cada día más a la biblioteca universal, abarcando todos los libros que han sido publicados, todos los textos que se han escrito” (Cavallo y Chartier, 2011, p.19).

Existen autores que contraponen la cultura digital a la cultura letrada, pero como afirma Martos (2009, p. 56), es un contrasentido, “del mismo modo que ya no cabe trazar antagonismos entre las Humanidades y las TIC, como han puesto de evidencia las bibliotecas digitales y otras herramientas de internet”.

Evidentemente estos cambios no solo han afectado al soporte como tal y a las formas de representación de la escritura, sino a la comunicación en toda su esencia. Así pues, la cultura y la sociedad digital se distingue sin duda por el auge de la comunicación.

Esta realidad es también conocida como “cibercultura”, la cual se refiere a una “colección de culturas y productos culturales que existen y/o se hacen realizables a través de internet, junto con relatos sobre culturas y productos culturales” (Silver, 1996, citado

por Moyá y Vázquez, 2017, p. 77), donde el rasgo característico de la cibercultura es la tecnología, porque se produciría por medio de los dispositivos técnicos y supondrían un conjunto de prácticas sociales significativas en torno a las tecnologías digitales e internet (Ardévol, 2002).

Dentro de este contexto de cultura denominada cibercultura, nace a su vez el término conocido como “cibercomunicación” como un “proceso de comunicación mediatizado a través de internet y a través de las redes sociales en general” (Arab y Díaz, 2015, p. 9). Es la muestra de que las interacciones, tanto individuales como colectivas, destacan de forma notoria como una de las principales particularidades que nos brindan las TIC. Podríamos decir que la comunicación está de moda; tenemos a nuestro alcance la posibilidad de relacionarnos de forma instantánea sin necesidad de esperas. Aunque si analizamos bien la situación, dado este avance comunicativo, hoy más que nunca empleamos la escritura para comunicarnos. Escritura en formato digital, al fin al cabo, siendo el mismo sistema comunicativo que antaño. Por lo que se podría decir que la comunicación escrita está desbancando a la comunicación oral y aumentando la lectura como causa de ello.

González Quirós (2009, p. 541) está seguro de que el entorno digital modificará con toda seguridad las formas de trabajo de los autores y estudiosos, aumentando considerablemente su número, gracias a internet y al desarrollo de la web 2.0; las prácticas intelectuales y la manera en la que se argumentan las distintas exposiciones. Sin haber imaginado que años después se estaría hablando de la aparición, en un futuro no muy lejano, de la Web 5.0. Afirma además que: “la atmósfera del saber se encuentra repleta de nuevas fuentes de información que surgen por todas partes y los medios clásicos están empezando a hacerse consciente de la clase de desplazamiento y descentralización que todo esto está trayendo consigo” (p. 543).

La cultura, por lo tanto, siempre ha estado ligada al desarrollo tecnológico. Los procesos socioculturales han emergido con las tecnologías (Moya y Vázquez, 2010, p. 77).

2.3.- La lectoescritura como instrumento de cultura.

Yubero (2009) sostiene que existen dos aspectos en los que se divide la cultura: la cultura objetiva (lo tangible; herramientas, construcciones) y la subjetiva (creencias, normas, roles y valores). Es en esta parte subjetiva de la cultura donde la lectoescritura se sitúa y el valor que le damos es determinante para su desarrollo. Las sociedades asumen esos valores como propios. Tal y como afirman Nieto y González (2002, p. 26), “los valores afectan a nuestra propia conducta, configurando y modelando las ideas, los sentimientos y las acciones”.

A lo largo de los años, la lectoescritura ha ido evolucionando a medida que lo han hecho las sociedades, adaptando el proceso a las características de cada cultura.

Los inicios de la escritura (alfabeto) constituyen una relación que existe entre los usos sociales de la escritura y el desarrollo de unas habilidades cognitivas determinadas. El proceso de aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura han supuesto un desarrollo cognitivo: observación, análisis de la realidad, de las palabras y los acontecimientos, así como el desarrollo de la conciencia del carácter visual y espacial (Viñao, 2002, p. 347).

En cada época, la lectoescritura ha tenido una función en sí y ha ido aumentando su uso a medida que el ser humano se ha dado más valor a sí mismo, al poseer estos conocimientos, viendo necesarios la posesión de los mismos para desenvolverse en las sociedades. Mientras más conocimiento e información, más oportunidades.

La cultura está marcada por unos “hábitos”, cada cultura se caracteriza por poseer una serie de costumbres y estas denotan las preferencias personales basadas en los valores determinados en su entorno social y cultura. El hábito lector o escritor tiene que emanar de esas preferencias y, en nuestro país, el sistema educativo junto con el contexto ambiental y familiar, han de trabajar en ellos.

Por suerte contamos con un gran sistema educativo que es el encargado de enseñarnos estas prácticas, que adquirimos sin darnos cuenta y como si ya hubiéramos nacido con ellas. Normalmente es en las etapas más tempranas de nuestra evolución cuando las desarrollamos. Uno de los problemas surge cuando terminamos nuestro periodo académico, sino seguimos trabajando en estas habilidades y capacidades, van

menguando y pierden todo el sentido. El libro (la lectura), en este caso, es la herramienta por excelencia que nos ayuda a mantenernos activos a lo largo de los años. Los libros son utilizados para el aprendizaje de valores sociales y nos aportan conocimientos, “parte de la lectura que forma parte de nuestro “intertexto lector” ha sido protagonistas de nuestro desarrollo personal y está vinculada al proceso de aprendizaje de los valores sociales propios de nuestra cultura, ayudándonos a que formemos el engranaje social” (Yubero et al., 2004, citado por Yubero, 2007, p. 43). Además “la lectura y el patrimonio deben ser preservados y revitalizados por los organismos nacionales e internacionales, contribuyendo a su difusión, conservación y fortalecimiento” (Suárez Muñoz, 2004, p.119), dada la importancia de conservar ese patrimonio cultural e histórico que ellos almacenan.

Tanto la lectura como la escritura son procesos indisolublemente unidos, “suponen la puerta de entrada al conocimiento, a la imaginación y la creación” (Illán, 2006, p. 43); se necesitan una a la otra. Son herramientas que la evolución del ser humano y su interacción con el mundo han desarrollado, siendo elementos fundamentales y comunes de todas las sociedades y culturas del mundo. Forman parte de nuestro desarrollo como personas y sin ellas el individuo probablemente tenga serias dificultades para desenvolverse de forma autónoma. Jolibert (1997, citado por Lozano, 2002, p. 47), asegura que “leemos para responder a la necesidad de vivir con los demás, para comunicarnos con el exterior, para descubrir las informaciones que necesitamos, para hacer, para alimentar y estimular la imaginación”.

Vila (2009), parafraseando a Tagore, proclama la importancia de la comunicación, y le otorga gran valor a la lectura como una herramienta fundamental para el ser humano:

En nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos solemos estar constantemente construyendo narraciones, las cuales constituyen un tipo especial de discurso comunicativo que nos sirve para pensar o sentir, organizar el conocimiento e interpretar la realidad, emergiendo las mismas como particularidades reconstrucciones de la experiencia vista como relato y lectura, siendo tanto una estructura como una posibilidad para recapitular experiencias y posteriormente interpretarlas (p. 150).

Martínez-Otero y García-Lago (2013) destacan lo beneficioso de la lectura para el cultivo de la “inteligencia emocional”, muy importante en las relaciones con los demás y supone un control y entendimiento, tanto de nuestras emociones y sentimientos personales, como la de los demás. Ambos ponen de manifiesto, a través de reflexiones de otros autores, la importancia de la lectura como uno de los mejores recursos para el desarrollo afectivo, puesto que las historias que leemos reflejan inquietudes, formas de entender la vida y esa realidad nos da la opción de soñar, imaginar y conocer nuevos mundos, conociendo nuevas maneras de pensar, actuar y sentir (Morote, 2009). Un buen bagaje literario denota madurez y responsabilidad (Tejerina y Rodríguez, 2005), nos transmite valores socioculturales y nos pone en contacto con otros sentimientos, experiencias y otras vidas, lo que permite superar el individualismo y desarrollar la empatía (Marchesi, 2005). Por ello se recomienda un desarrollo lector a temprana edad, ya que “un aprendizaje lector insuficiente durante los primeros años de la educación, limita los niveles de procesamiento cognitivo y el acceso al conocimiento, perjudicando el lenguaje” (Villalón, 2014, p. 19).

Evidentemente, para que alguien pueda leer, otra persona ha tenido que llevar a cabo la complicada tarea de la escritura, que conlleva unos procesos mentales precisos. Así, Linuesa (2004, p. 14) afirma que “la existencia de la escritura facilitó, junto a otros factores, el nacimiento de la ciencia, el registro y archivo de documentos; cambió las estrategias cognitivas, los modos de pensar y de expresarse, la percepción del tiempo, el conocimiento del espacio”.

La escritura nos aporta, como seres comunicativos e inquietantes de aquello que nos rodea, una serie de códigos, símbolos y herramientas que necesitamos para extrapolar todo lo que sucede en nuestro interior, a la misma vez que nos ayuda a mantener un orden de pensamientos e ideas. Gil (1985, pp. 75-76), recoge el siguiente relato:

La escritura permite reconsiderar y repensar lo que el escritor intenta decir, contribuyendo de este modo a la organización y claridad del pensamiento. De modo que la escritura constituye un proceso de descubrimiento, de exploración y de creación de ideas a través del cual éstas se extienden y refinan, al ser éste un proceso de descubrimiento que implica mantener y seleccionar en la mente las ideas en una secuencia lógica, convirtiéndose así la escritura en un instrumento para construir la realidad y actuar frente al mundo.

Además, tiene la condición de ser perpetuadora de un texto en el espacio y en el tiempo (Bruner, 1984), lo que nos proporciona una base de datos continua (memoria permanente común del conocimiento). Gil (1985, p. 75) señala que “la durabilidad de la escritura permite la permanencia de ideas, así como su transmisión intergeneracional e interhumana”. Si la transmisión de los conocimientos se hiciese a través del lenguaje oral, se perderían gran parte de la información y a la vez, se vería alterada por las diferentes versiones. Así lo corrobora también Riesco (2002, p. 397): “sin la escritura y el lenguaje simbólico, las fuentes monumentales, la tradición y el medio oral —sistema fundamental de transmisión y difusión cultural e informativa durante siglos—nuestros conocimientos científico-culturales, sociológicos, históricos etc. del pasado serían exiguos y poco fiables”.

Todo lo que sabemos acerca de pueblos y civilizaciones se nos ha transmitido gracias a los escritos y a las obras de grandes pensadores, políticos, filósofos...etc.

Lozano (2002) hace distinción entre lo oral y lo escrito. Reconoce el lenguaje escrito como un proceso psicológico superior avanzado en contraposición al lenguaje oral, que lo considera más rudimentario, ya que “la escritura requiere capacidad intelectual, regulación voluntaria y una realización consciente por parte del individuo; avanzado, porque el aprendizaje de la lectura y escritura conlleva unas prácticas complejas socioculturales y cognitivas”, y nos permite observar la forma en la que el hombre se relaciona con el mundo (p. 46).

El proceso lectoescritor forma parte, a su vez, de una subcultura de la propia cultura, denominada “cultura académica”, estableciendo una serie de prácticas alfabetizadoras. Tanto la lectura como la escritura “se encuentran en el eje estructurado y estructurante de la cultura académica, consideradas constituyentes en si misma de esa cultura, al mismo tiempo que permite su apropiación. Requieren procesos especializados de transmisión y apropiación de diferentes fuentes de conocimientos” (Vera, 2008, p. 82).

Existe un miedo y una preocupación común y generalizada, entre los profesionales de la educación dedicada a la enseñanza de la lengua, por un posible declive de la lectoescritura perjudicada por la actual sociedad de la “imagen”. Los jóvenes se encuentran rodeados de pantallas (ordenadores, TV, móviles, tabletas, videojuegos...etc.), sustituyendo en mucho de los casos la lectura por este tipo de

actividades, causando una generación de personas de comunicantes monosilábicos, incapaces de mantener una conversación con normalidad (Illán, 2006). Este autor afirma que “cada vez será más difícil mantener una conversación con argumentos porque no se domina el léxico activo” (p. 42).

Por lo tanto, asegura que esto es una responsabilidad social que afecta tanto a la familia como a la escuela, la cual debe plantear una serie de construcciones didácticas favorables para la supervivencia de estas prácticas, tratando al alumnado como lectores y escritores plenos, para que actúen como tales con el objetivo principal de que cuando terminen su etapa escolar, hayan interiorizado el sentido de la lectura y escritura y puedan emplear esas habilidades de forma crítica y pertinente (Illán, 2006, p. 43).

Esta poesía de Pablo Neruda, recogida por García y Sánchez (2012, p. 104), describe de alguna forma el significado del bien común que supone algo tan maravilloso como la utilización de palabras a través de la escritura y un viaje al interior de la persona que escribe mostrando sus sensibilidades y sentimientos a través de su lectura:

Oda a la palabra

He buscado la manera de expresarme
encontrar un sentido a la vida
de buscar un medio comunicativo
¿para qué están las palabras?
Para decir que estoy dolida
para expresar alegría
para contar lo sucedido
para compartir lo vivido
Palabras que enaltecen
palabras que derriban
palabras que lastiman
palabras que alegran
Es grande el poder
es peligroso el poder
pero aún peor
es no comunicarse

Guardar las palabras
sin expresar sentimientos
produce acumulación
produce explosiones sorpresivas
Qué hermoso poder escribir
compartir la palabra
y que sepan lo que siento
gracias a las palabras.

2.4.- Lectura, escritura y tecnologías de la información y comunicación.

Como ya hemos comentado anteriormente, la lectura y escritura son herramientas de la lengua que están relacionadas entre sí y adquieren forma mediante su uso, vinculadas directamente con la cultura, la evolución de las sociedades y su desarrollo tecnológico. Este desarrollo ha hecho que a lo largo de los años hayamos pasado de cimientos y técnicas más rudimentarios, pasando por la invención de la imprenta y su método para estampar las palabras, hasta la lectura y escritura en soportes digitales.

Hemos de destacar un cambio muy importante en la utilización de las mismas (lectura y escritura). Antaño su utilización se basaba prácticamente en la transcripción de textos para la perdurabilidad de la memoria del conocimiento. También para comunicar o alertar a través del envío de cartas, que tardaban en llegar y la respuesta no era inmediata. Sin embargo, a día de hoy, las utilizamos de forma constante y a diario, puesto que han sido creados nuevos aparatos que nos permiten, no solo modificar la forma de almacenar los conocimientos y acceder a ellos, sino también, la forma de comunicarnos, aumentando considerablemente nuestra actividad comunicativa, y, por consiguiente, un aumento de la escritura y lectura. Ambas adquieren forma mediante su uso: “las estructuras y estrategias que las personas utilizan para organizar, recordar y presentar mensajes, parecen coincidir en lectura y escritura. Como consecuencia, estas estructuras y estrategias evolucionan de forma similar a medida que los usuarios del lenguaje maduran” (García y Sánchez, 2012, p. 116).

Olza (2014) ofrece una visión de aquellos que han tratado de caracterizar las nuevas formas de comunicación digital desde una perspectiva lingüística y filosófica. Subraya que “lo digital” debe entenderse no solo como un soporte añadido para los mismos tipos de textos que existían antes de la “revolución tecnológica”, sino como un medio que condiciona y da forma a nuevos tipos de textos y formas de comunicación” (p. 86). Asegura que el canal digital deja ciertas huellas o provoca algún tipo de impacto en los procesos de producción y escritura y de recepción y lectura de los discursos digitales.

Este impacto para algunos puede ser beneficioso o perjudicial, dependiendo de la perspectiva. Andrade y Moreno (2017, pp. 56-57) indican que estos avances en tecnología y en la informática “on line” están siendo determinantes en la manera de acercarse que tienen los jóvenes y la gente en general, a la lectura y escritura. Mantienen la idea de que

son un excelente medio informático, ideal para fomentar la lectura y ampliar conocimientos disciplinares, pero, aunque estos jóvenes dedican gran parte de su tiempo al mundo cibernético, no son capaces de realizar lectura profundas y críticas. Afirman que:

Se enfrentan a una cultura donde todo parece desvanecerse con una nueva noticia que echa al olvido la más reciente. Así, leer y escribir han pasado a un segundo plano, ya no son las vías inexorables de conocer y ampliar los espectros de la cultura del conocimiento, pues la imagen se ha impuesto con supremacía y con decisión, gracias a la publicidad y a los diferentes medios (p. 59).

Estos autores hacen responsable de esta problemática al sistema educativo, asegurando que es común en la mayoría de los países. Afirman que “estamos muy conectados tecnológicamente; pero desconectados de la cultura, de la identidad, de los saberes y quizás, de dos componentes básicos que hacen imperecedero el pensamiento del hombre: la escritura y la lectura” (p. 58). Coincide con Parra (2014, p. 169), en que los jóvenes que han crecido con las TIC han desarrollado unas estructuras mentales diferente, pero esto conlleva que “asuman de forma poco crítica informaciones, conocimiento, valores, actitudes, modelos de vida, hábitos frente al consumo y normas de convivencia”. La solución a este problema recae en fomentar e implantar una educación mediática entre los alumnos que les ayude a gestionar y tratar todas las informaciones, sin olvidar, la formación en valores que permita el crecimiento personal adecuado, aunque muchos autores coinciden en que para llevar a cabo esta tarea se hace necesaria una formación adecuada en TIC, y que, en muchos de los casos, no se realiza por la falta de preparación de los docentes (brecha digital) y la escasez y antigüedad de herramientas en los centros escolares.

Por otro lado, tanto los estudiantes como los padres de familia y los docentes consideran de gran importancia las TIC en el desarrollo de la lectoescritura, ya que su uso en “el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lectoescritura, genera un impacto positivo, puesto que el estudiante aprende por sí mismo a partir de su iniciativa, reflexión, creatividad y garantizar el respecto a si mismo, a los demás y a su entorno” (Ulco y Baldeón, 2020, p. 432).

Morales y Espinosa (2003), tras el estudio de diversas teorías propuestas por algunos autores, encuentran en común que la participación del lector ha pasado a ser más activo, y no solo mero receptor de información, puesto que interactúa con el texto y construye su significado.

Apuestan, además, por la coexistencia del texto electrónico e impreso dentro del aula para el desarrollo de la lectoescritura; “formar lectores autónomos, críticos, productores de textos competentes y profesionales preparados para los retos y los constantes cambios que impone la sociedad actual” (p. 213).

Leer en una sociedad digitalizada es un acto complejo, que no solo se limita al libro, pues “en el actual contexto de la sociedad de la información, la multiplicidad de lenguajes y soportes ha hecho preciso insistir en el perfil del lector polivalente como un lector ideal, con dominio de competencias múltiples” (Morales y Espinosa, 2003, p.262).

El pensamiento de que los jóvenes estén más centrados en su entorno digital que sumergidos en un libro “tradicional” hace pensar que no le dan el valor suficiente a la lectura y esta práctica está perdiendo adeptos. Sin embargo, autores como Martos et al. (2009) indican que: “que no prioricen la lectura de libros no quiere decir que no quieran leer, sino más bien que estamos ante generaciones no formadas en la cultura impresa de la misma manera que generaciones pasada”, conocidos, por los que han estudiado las últimas generaciones juveniles, como “generación Google”. (Martos et al., 2009, p.263). No hemos de extrañarnos que estos jóvenes pasen más tiempo frente a la pantalla del teléfono, en redes sociales, o navegando por internet, pues son nuevas generaciones criadas en otros contextos con diferentes medios (Martos et al., 2009).

Los nuevos paradigmas (científicos, sociales, tecnológicos, comunicativos...etc.) han traído consigo nuevos fenómenos de lectura y escritura. Para Martos y Campos (2012, p. 2) “el texto electrónico o la lectura o escritura electrónica no son sólo nuevas “literacias” que corresponden a nuevos alfabetismos: suponen mutaciones trascendentales en los relativo a las prácticas de lectura, escritura y aprendizaje”. Destacan que la utilidad y el uso de los textos se ha visto modificado, pues los textos no solo son lineales o cerrados (novela) si no que admiten distintas formas, como es el hipertexto (lo profundizaremos en apartados posteriores). Además, según Martos et al. (2009) los estudios indican que el uso de hipertexto y del resto de herramientas digitales han dado lugar al desarrollo de

nuevas capacidades cognitivas y, además, “la familiarización con estos nuevos medios ha mejorado su capacidad de filtrar inteligentemente la información, y también, a través de la Red, ha potenciado la socialización a través del uso intensivo de la conectividad” (p.264).

La lectura que hacemos “están llenas de mensajes multicodificados, son multisensoriales y son más complejos y variados” (Martos y Campos, 2012, p. 3). Admitiendo que estos cambios están muy influenciados, en parte, por la aparición de internet, configurando nuevos lenguajes y formas de comunicación.

Es indudable que esta sociedad de la información nos está brindando una gran diversidad de lenguajes y que, en cierto modo, la escritura y lectura tradicional, sobre todo el libro, está perdiendo protagonismo. Una de las particularidades actuales que existe es la libertad en cuanto a la lectura y escritura, ya que las personas pueden crear, colaborar y participar en contenidos en red (Martos y Suárez, 2010). Estos mismos autores distinguen los nuevos conceptos creados para definir este sistema del lenguaje virtual; denominado “lenguaje hipertextual” y que tiene lugar en soportes digitales, e implica a un “lector multimedia” con capacidades para la pluralidad de lecturas, lenguajes y soportes:

El hipertexto, al liberar al mensaje de la centralidad y de la linealidad, al posibilitar diferentes formas de escritura y lectura del web, ha acentuado el carácter inestable y elástico del texto electrónico, y, dentro de las tareas de edición, puede ser continuado, corregido, modificado, en suma: re-escrito y re-leído. (p. 10).

Cassany (2003) denomina a este lector multimedia “lector electrónico” y afirma que, de igual modo que existe este nuevo rol con determinadas capacidades, tiene cabida otra competencia fundamental dentro de esta simbiosis para poder esbozar una visión conjunta: el “escritor electrónico”, productor de discurso, que conlleva las funciones de diseñador y editor, y como consecuencia, a nivel comunicativo en este caso, creando géneros discursivos nuevo (chat, correo), modificando las prácticas sociales. (p. 11). La escritura digital, además, incluye elementos “multimodales” donde el diseño o elaboración de contenido, ya sea para publicar, exponer o comunicar, no solo se limita al empleo de la palabra escrita; si no que cabe la posibilidad de combinarla o fusionarla con imágenes, música, sonido, vídeos...etc. (Martínez Lirola, 2008, citado por Ayala, 2014).

De esta manera, le damos mucha más expresividad al contenido y el lector se acerca más a la realidad de lo que queremos transmitir:

La diseminación de la CMO (comunicación mediatizada por ordenador) está modificando las prácticas de lectura y escritura en los distintos planos lingüísticos. La escritura electrónica facilita el nacimiento y el desarrollo de las comunidades sociales particulares, al margen de los grupos administrativos y lingüísticos tradicionales, que rompen la mono-culturalidad. Surgen géneros discursivos nuevos, con estructura, registro y fraseología particulares, y el ordenador está cambiando el perfil cognitivo de los escritores, que descargan las tareas más mecánicas en la máquina para concentrarse en la estrategia comunicativa. (Cassany, 2003, p. 11).

Guerrero y Martos (2012) relacionan el mundo de la literatura con la cibercultura. Asumen que la nueva cultura del S.XXI ha traído consigo cambios importantes en cuanto al concepto de creación colectiva, favoreciendo nuevos modelos de expresión. Parten de la premisa de que internet ha fomentado la inteligencia colectiva a través de la escritura colaborativa multimedia. Se centran como ejemplo en la ficción-manía, como síntomas de nueva práctica cultural de relectura y escritura, puesto que son textos que pueden ser apropiados por diferentes públicos. Ellos denominan esta creación colectiva hipertextualidad alógrafa; lo que quiere decir que “siguiendo la propia poética del hipertexto, un texto puede ser comentado o revisado en múltiples claves, lenguajes y formatos, para parodiarlo, completarlo, modificar algo sustancial (los finales), ilustrarlo (fan art), etc.” (p. 18).

Junto a la creación colectiva va ligado el concepto de escritura colectiva, ya que esta acción supone a su vez la que la elaboración o modificación del texto se realiza por más de una persona y los cambios se pueden producir en diferentes niveles (recombinar, introducir nuevos elementos o alterar la línea de intriga).

Para Cavallo y Chartier (2011) “las pantallas del presente no ignoran la cultura escrita, sino que la transmiten y la multiplican” (p.20). La forma en que leemos ha cambiado; la lectura del rollo de la antigüedad era continua, movilizándolo el cuerpo entero y no permitía escribir mientras se leía. El códice o *codex* (formato de libro compuesto por cuadernos cosidos o pegados y encuadernados), tanto impreso como manuscrito, permitía

gestos (citar pasajes con precisión, hojear el libro) fomentando la lectura fragmentada, pero siempre percibiendo el total de la obra. Ahora, con la lectura electrónica la pantalla es percibida como un espacio de tres dimensiones, no una página como tal, “en el espacio digital es el texto mismo y no su soporte, el que está plegado. La lectura del texto electrónico debe pensarse como un despliegue del texto o una textualidad de banda, móvil e infinita” (p.20). Aunque, para este autor, esta lectura es discontinua y fragmentada y por ello, no permite al lector comprender la obra que está leyendo en su totalidad para establecer una coherencia, lo que da lugar a pensar que es inadecuada puesto hay textos que requieren su lectura continua y atenta (Cavallo y Chartier, 2011, p.21).

Entre todos estos cambios que están afectando a la lectura y escritura, también se hace latente una diferencia entre el documento impreso, que son “finitos”, están cerrados y son leídos de forma secuencial, y el texto digital, que sin ninguna duda contiene unas características que proporcionan tanto al lector como al escritor un sinnúmero de posibilidades inalcanzable para el texto impreso. Los textos digitales son abiertos y eficaces, ya que nos permiten saber qué es lo que hay en cada texto, al disponen de un buscador que precisa la información y el acceso a ella, es más barata y sencilla. González Quirós (2009, p. 545) asegura que “podemos determinar la singularidad de cualquier texto con el grado de precisión que queramos y eso nos va a permitir formas de catalogación, localización y uso impensables en el pasado”.

En cuanto a la escritura, este último autor destaca la gran accesibilidad a todo lo escrito en el mundo virtual y, como resultado, evitará la tendencia a la repetición, impidiendo así el plagio. Además, otra de las ventajas es que nos proporciona otras vías para aquellos que, ya sea por gusto o investigación, puedan expresarse o exponer sus ideas y pensamientos en diversas plataformas de interacción digital de conocimiento, como pueden ser los Blogs, Wikipedia...etc. Sin embargo, plantea nuevos retos para los nuevos escritores digitales, ya que se ven en la tesitura de deslumbrar con novedades, dada la gran cantidad de información existente.

Aunque, en desacuerdo con González Quirós (2009), en cuanto a que evitará el plagio, puede resultar el efecto contrario, al existir mucha cantidad de información, a veces se desconocen todos los contenidos y a la hora de la creación, no somos conocedores de la misma y podemos caer en el error de crear algo similar o igual a lo ya existente.

Dada esta libertad de expresión virtual de la que disponemos y la gran accesibilidad a cualquier contenido en red, De Corral (2008) analiza el impacto de las TIC en la creación literaria, reorganización de las bibliotecas y los efectos en los lectores del futuro. Toma conciencia de la necesidad de digitalizar la cultura para su perduración y protección. De hecho, menciona que países como España participa en un proyecto creado por la Biblioteca Digital Europea (Europeana) donde se han incluido material impreso, imágenes, archivos, piezas de museos, etc. para su difusión, pero sobre todo para evitar que ciertas compañías (Google) privaticen la cultura, diseñando junto a otros países un plan nacional de digitalización a través de una comisión público-privados de bibliotecas.

Este acceso a esta cantidad de información “malacostumbran” al lector (usuario en red, en este caso) dando lugar a nuevos comportamientos en el acceso a ella; “la gran cantidad de información demasiado ingentes casi siempre para ser útiles. Demasiado diversas en sus orígenes, además de anónimas, para ser fiables” (p. 15). Este amplio elenco de información también ha modificado la percepción del acceso a la cultura, y el usuario reclama acceder a una información detallada, completa, eficaz, rápida y por supuesto, sin costes. Del Corral (2008) señala, además, que esos adelantos nos han permitido exponer y desarrollar nuestras aficiones literarias, así como exponer nuestras opiniones y todo nuestro conocimiento a nivel profesional, aunque, todo esto, no pasa por ningún filtro. Por lo que la veracidad de la información puede ser un problema y asegura que “internet parece estar cambiando no solo la concepción del libro sino también la concepción de la expresión literaria y creativa; una modalidad de expresión que entrega el poder al lector internauta gracias a una interactividad real ahora posible” (p.45).

González Quirós (2009) considera a la lectura y escritura como actividades humanas que no han de perder de vista su condición de invento, de tecnologías, declarando que “no hay que temer ninguna muerte del espíritu a manos de la tecnología, ninguna dictadura del sentido, ninguna cristalización definitiva de nada. Lo único que habrá es mejoras continuas, esfuerzos acumulados, visiones de las cosas cada vez más eficaces” (p. 549).

Estos autores apuestan por las TIC, siempre y cuando supongan mejoras para la sociedad.

No podemos negar la cantidad de posibilidades y de acciones que tenemos al alcance gracias a ellas y lo mucho que ha mejorado nuestra existencia en todos los ámbitos. De hecho, se podría decir que la lectura y escritura son actividades esenciales y fundamentales en nuestro día a día marcadas por el desarrollo tecnológicos. A más tecnología más comunicación y más uso de estas actividades (lectura y escritura), sin ser consciente de la importancia y necesidad, hoy más que nunca, para desenvolvemos en la era digital. Además, somos los responsables de la creación de un nuevo lenguaje de interacción virtual, con características comunes que nos unen como usuarios en red y que contiene una serie de códigos y símbolos que han surgido a medida que la tecnología ha avanzados, a través de nuestros ya inseparables dispositivos móviles. Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión que tanto la lectura como la escritura están, hoy, muy ligada al desarrollo tecnológico. Estos cambios afectan a una parte muy importante del ser humano como es la comunicación. Haciendo de ella, nuestra forma de vida. Se podría decir que somos seres digitalmente comunicativos, “la necesidad de intercambiar y de interactuar tan intrínseca a nosotros nos ha predispuesto en todos los periodos de nuestra historia a perfeccionar nuestro sistema de comunicación y a asimilar rápidamente todas las innovaciones relacionadas con respecto a la misma” (Méndez y Rodríguez, 2011, p.18).

Ahora con el ordenador se ofrece al lector la posibilidad de leer diferentes clases de textos en un mismo soporte, es por la evolución de esta herramienta por la que se pone en entredicho si el libro llegará a desaparecer en algún momento de la historia “de ahí surge una primera inquietud o confusión de los lectores, que deben afrontar la desaparición de los criterios inmediatos, visibles, materiales, que les permitían distinguir, clasificar y jerarquizar los discursos” (Cavallo y Chartier, 2011, p.19).

CAPÍTULO 3
La Lectura y la Escritura como Prácticas
Alfabetizadoras

3. LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS.

3.1.- Los nuevos modos de leer y escribir: nuevos lectores/escriitores, nuevas lecturas/escrituras.

La evidencia de que la lectoescritura se ha visto modificada por las TIC es una realidad que plantea nuevos paradigmas. Martos y Campos (2012, p. 5) reflexionan acerca de la aparición de nuevos alfabetismos:

Los nuevos alfabetismos y las nuevas manifestaciones han ampliado nuestra comprensión de la realidad, al insistir en los procesos dinámicos y de cruces entre códigos y lenguajes (transficcionalidad, intermedialidad, intertexto...). Así, se habla de transliteracidad como capacidad de leer, escribir e interactuar a través de una gama de plataformas, herramientas y medio de comunicación desde la oralidad hasta la escritura, televisión, radio y cine, o redes sociales digitales.

Podemos entender que para leer y escribir actualmente debemos de poseer esas capacidades y habilidades (nuevas) que nos permitan desenvolvernos gratamente en la era digital, cambiando nuestros modos de escritura y lectura.

Es evidente que los métodos e instrumentos, como hemos visto hasta ahora, han ido evolucionando. Así, hemos de admitir que nunca se han dispuesto de herramientas tan arrolladoras que han penetrado de lleno en nuestra rutina y estilo de vida, con multitud de posibilidades, formas y formatos que permiten que nos expresemos más allá de lo escrito. De esta forma, el lector capta no solo la información que deseamos transmitir como tal, sino nuestra expresión, nuestro sentimiento o emoción en ese momento:

Se trata de una nueva cartografía que transforma nuestra interacción con otros, en el marco del cambio de coordenadas del tiempo y del espacio. Un recorrido con lenguajes, saberes y soportes nuevos que nos sorprenden, enfrentándonos al desconocimiento y al desafío de indagar otros modos de comunicación. Y allí, la lectura y la escritura, resignificadas. (Brito y Finocchio, 2006, p. 14).

Andrade y Moreno (2017, p. 56) afirman que “ahora se lee y se escribe de forma diferente, son otros los soportes que contienen la información, los cambios de mentalidades en cuanto a estas dos acciones, han dado un giro categórico y determinante”. Estos autores nombran a Ferreiro (2000) para ratificarse en sus afirmaciones, la cual reflexiona acerca de la incipiente transformación de los usos lectoescritores:

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir”. Estableciendo una visión positiva de las nuevas tecnologías, considerándolas como un aliado, en contra de pensamientos que las definen como “expresiones cuasi satánicas que están empobreciendo y anulando las capacidades de lectura y escritura de la gente. (p. 57).

Muchos autores achacan estos cambios a la aparición de internet, que están ligados directamente con cambios producidos en las “formas de comunicación, donde la palabra escrita adquiere un nuevo protagonismo en el ambiente informático”, adquiriendo un gran valor en los medios de comunicación y su importancia en el ambiente comunicativo”. (Ayala, 2014, p. 302).

Dada esta situación, lo que se consideraban el cuerpo de los saberes de la alfabetización básica (leer, escribir y cálculo) habría que redefinirlos, optando por el nombre de “e-literacies” y que alude a la necesidad de una alfabetización en medios electrónicos, aquella en la que se enseñen y se aprendan a leer y a escribir “diferentes modos de textos, signos, matices e imágenes, y que incluya la formación de una relación crítica, informada y productiva con las tecnologías de información y comunicación” (Brito y Finocchio, 2006, 42-43) lo que coincide con Martos y Suárez (2010, p. 9) al afirmar que “el libro y todo su entorno cultural pierden la centralidad que han mantenido estos años. Hoy no se entiende por analfabeto, solo a los que no saben leer o escribir, sino el que se queda fuera de la alfabetización digital”.

Con el mismo pensamiento, sobre la pérdida de protagonismo del libro, Dussel y Southweil (2007, p. 1) hacen necesaria, dada las nuevas formas de producción y transmisión de la cultura, la importancia de empezar a hablar de alfabetizaciones emergentes o múltiples, y las consideran el conjunto de saberes que se hacen necesarios para afrontar las necesidades

sociales; afirman que “los saberes considerados indispensables debería ampliarse para incluir los saberes, relaciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de manera creativa, más libres y más plurales”(p.2). Estos autores abogan por una reorganización pedagógica y curricular, pues resulta de una realidad incuestionable la escritura y lectura en medios electrónicos.

Por otro lado, se teme que la imposición de la pantalla y la escritura digital como medios tan atractivos y accesibles para el alumnado y la sociedad, en general, puedan desbancar a la lectura y escritura tradicional. Consideran además que “las computadoras y sus códigos atentan contra lo que se entiende por «escribir bien», interviniendo en la idea generalizada de la devaluación de la cultura escrita” (Brito y Finocchio, 2006, p. 50).

En contraposición, hay quienes piensan que este uso generalizado de las TIC puede provocar el efecto contrario, convirtiendo a los jóvenes en este caso en analfabetos, definiendo a la nueva sociedad de la información y comunicación como “la nueva generación de analfabetos”, ya que se consideran que estas nuevas herramientas digitales dañan los buenos hábitos lectores y escritores, adquiridos durante los primeros años de enseñanza. Así lo asegura Marcelo (2019), en una publicación para el periódico digital “El Diario” estableciendo un nuevo concepto: “alfabetismo funcional”, aclarando que, aunque los jóvenes de hoy día saben leer, les cuesta retener y poner atención a la lectura, labores fundamentales para poder comprender las ideas más importantes y las abstracciones propias de toda escritura. Afirma que:

Es una generación que sabe leer, pero que no entiende lo que lee pues está subyugada por la ansiedad y la impaciencia cognitiva, que se interpone entre su mente y la recepción del texto. Están encantados con los juguetes de este mundo tecnológico, muy a pesar de que su utilización excesiva está afectando profundamente la inteligencia y, principalmente, la atención y concentración en la lectura que, desde siempre, fue y seguirá siendo el modo efectivo de obtención y generación de conocimiento. No resulta extraño observar en las aulas a estudiantes que leen tres o más veces un texto, sin lograr comprender el sentido y significado sobre el que versa

el mismo, así como la falta de hábito de lectura de principio a fin sin sentirse presos de la desesperación, el cansancio, la interrupción o quizá la distracción.

Esto puede deberse a la cantidad de información de la que disponemos, que hace que nuestra capacidad de atención se encuentre dispersa, siendo incapaz de acabar una lectura completa. Solo tenemos que ponernos en situación y pensar en la multitud de información que nos llega a nuestros teléfonos móviles, desde noticias, correos, mensajes de Whatsapp...quizás es por esta saturación de contenidos lo que nos hace pasar de una información a otra sin asimilar correcta y completamente lo que se nos quiere transmitir. Estos son actos diarios y rutinarios con los que convivimos; la prisa y la inmediatez con la que queremos responder, leer lo que nos llega y “saber” de todo, hacen que no nos concentremos en nada. El que quiere realizar muchas cosas al mismo tiempo, no será capaz de hacer ninguna bien y, como consecuencia de ello, nos afectará directamente a la comprensión lectora.

A su vez, la escritura también se ha visto modificada y sigue siendo esencial para representar y acceder al mundo de los significados para acceder al saber, pero ya no es la única forma posible. Dussel y Southweil (2007) afirman que hoy día la enseñanza de la lectura y escritura está organizada por diferentes supuestos y principios que hace un siglo:

Si antes importaba el manejo competente (el dominio fluido) de la ortografía y la sintaxis, actualmente hay otros discursos que la configuran. Se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los códigos lingüísticos, que produzcan textos propios y que se vinculen a la lengua y literatura de manera más productiva y libre (p.4).

Estos autores consideran la escritura como el modo de representación más importante, siendo el eje fundamental de la escolaridad, pero que no es necesariamente el más completo o el que debe vencer sobre otras formas (lenguajes gestuales, imagen, sonido...), siendo responsable una sociedad que jerarquiza unas prácticas sobre otras, despreciando diferentes maneras de comunicarse y adquirir conocimientos. Para ratificarse en este pensamiento se basan en Kress (2005) quien manifiesta que es innegable que:

La escritura y lectura nos aportan grandes beneficios en la conservación, producción y transmisión de la cultura, pero no son las únicas dignas de enseñarse y de aprenderse masivamente. Unas y otras pueden potenciarse y beneficiarse mutuamente, expandiendo nuestra capacidad de expresarnos, de comunicarnos y de aprender tanto de nosotros mismos como del mundo (p.4).

Por tanto, se entiende que la unión de todas las formas de representación que den sentido al significado, enriquece el contenido y nos aportan mayor comprensión de lo que se quiere transmitir. Podemos pensar en todas las ilustraciones que acompañan a la escritura en los libros de textos y, en el mismo sentido, el contenido en cualquier soporte digital, el cual va más mucho más allá. No solo disponemos de imágenes y texto, sino que la multifunción de las TIC nos aporta sonidos, movimientos, interacción y navegación (acceso a internet), lo que ayuda a la comprensión en un nivel ilimitado de posibilidades enriqueciendo con ello nuestro conocimiento.

Cassany (2003) analiza las consecuencias que ha tenido en el ámbito de la educación lingüística la migración de las prácticas de la escritura analógica a la escritura electrónica, desarrollando las características de la escritura electrónica en los aspectos discursivos, enfatizando la estructura hipertextual, ya que dicha escritura utiliza el hipertexto como organización básica. Cassany reúne y describe las características psicosociolingüísticas de la escritura digital, comparándolas con la escritura analógica en diferentes planos, y que hemos sintetizado en la tabla 4.

Tabla 4. La escritura Electrónica. Características psicosociolingüísticas de la escritura digital.

LA ESCRITURA ELECTRÓNICA				
COMUNICACIÓN MEDIATIZADA POR ORDENADOR Y LA ESCRITURA (proceso incluso y dinámico) Factores:	Interacción humano- máquina	La escritura electrónica como el código escrito más usado para interactuar con la máquina.		
	Proceso de migración	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación popular de los procesadores de textos y otros programas de escritura (correctores, editores...) - La pantalla simula a la hoja de papel con la estructura prototípica de un texto impreso, y el dispositivo ayuda a realizar las labores más mecánicas y pesadas (p. 2). Se afirma la comunicación plena de manera electrónica. - Documentos en color, fotografías, audios - Generación de hipertextos. 		
	Competencia multimodal	El discurso adquiere la condición de multimedia (integración de varios sistemas de representación del conocimiento)		
HACIA UNA CARACTERIZACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA	<i>Aspectos pragmáticos</i>	<i>Aspectos discursivos</i>	<i>Aspectos léxicos-gramaticales</i>	<i>Procesamiento (cuestiones cognitivas)</i>
	Aparición de géneros discursivos nuevos (chat, correo) modificando las prácticas sociales de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> - Comunidades Virtuales: dando lugar a nuevas manifestaciones lingüísticas-culturales, reconocidos por sus miembros. Incorporando usos lingüísticos particulares, los cuales hay que 	“Hipertextualidad del discurso y desarrollo de la intertextualidad explícita o de un nuevo sistema de citas, referencias e interrelaciones entre textos. Basadas en el uso de enlaces entre textos, constituyendo un nuevo elemento del discurso” (p.4). “la estructura hiper e intertextual convierte al escrito electrónico en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos de la	Plano neológico. Cada género electrónico dispone de su propia terminología: ejem; <ul style="list-style-type: none"> - Chat: Nick, apodo, privado... - El sitio: menú, icono, enlace, entrar, salir... Plano orto-tipográfico: <ul style="list-style-type: none"> - Por causas socio-técnicas (rapidez teclado, espontaneidad...etc.) se eliminan convenciones escritas (tildes, signos de puntuación, guiones, comas...) y se simplifica la gráfica 	Procesamiento estratégico (cambios en el procesamiento verbal del autor) <ol style="list-style-type: none"> 1. Atomización del discurso en unidades pequeñas, autónomas y significativas. Se reduce la unidad visual/fragmentación del texto (hipertexto). 2. Organización hipertextual. Desaparece la idea de una única progresión argumental. 3. Identificador de lectores. “El autor debe realizar un cálculo anticipado de las necesidades informativas y de los conocimientos previos del posible lector para facilitarle

	<p>aprender para integrarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identidad, roles y pluriculturalidad: El usuario construye su identidad electrónica. El acceso a estas comunidades es abierto a nivel mundial. 	<p>red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas). (p. 6)</p> <p>Dos géneros textuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sincrónicos (chats, espacios virtuales). Actos más breves, mayor rapidez. - Asincrónicos (correo, foros). Más extensos, intercambios discontinuos alejados en el tiempo. <p>Unión entre habla y escritura. La escritura electrónica a través del chat, acercan estas comunicaciones al habla; “frecuencia de errores, frases abandonadas y rectificaciones, bajo nivel de formalidad (léxico coloquial, marcadores de contacto, poca elaboración gramática, truncamiento y elisiones fonéticas, estilo verbal, etc.) (p. 7).</p>	<p>(ejem; <i>k</i> por <i>q</i>, <i>tb</i> por también...).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usos abundantes de puntuación expresiva, interjecciones (<i>uff!</i>, <i>sniff!!</i>). - Manipulaciones gráficas. <p>Plano sintáctico: Restricciones técnicas: tamaño pantalla, campos reducidos escritura, presencia menús, uso de iconos, integración video y audio.</p>	<p>accesos directos y eficaces” (p.9).</p> <p>4.Búsqueda de enlaces: “el lector elige los vínculos más eficaces entre los componentes textuales y no-verbales del discurso” (p.9).</p> <p>5.Inserción en la red: el lector debe vincular su producción con el conjunto de discursos que ya conforman internet.</p> <p>Sobrecarga cognitiva. La sufren los aprendices con escasa automatización.</p> <p>Aprendizaje autodirigido. Programas de ayuda o recorridos iniciales.</p> <p>Objetos físicos contra construcciones cognitivas. Escritura impresa (leemos y escribimos sobre papel) Escritura electrónica (virtual).</p> <p>Aglutinaciones de tareas. Simplificación y democratización de tareas implicadas en la producción y recepción de escritos.</p>
--	--	--	--	--

Fuente: Cassany: *La escritura electrónica* (2003, pp. 1-14). Elaboración Propia.

Teniendo como base este análisis de Cassany (2003) sobre los cambios producidos y nuestra propia experiencia, la escritura digital supone e implica la posibilidad de acceder a un código o un lenguaje nuevo y se necesita cierta formación para comprenderlo y usarlo de forma creativa. Es cierto que, desde que Cassany (2003) realizó este estudio, la escritura electrónica ha sufrido una importante revolución. Él describe aspectos representativos de la escritura electrónica en sus inicios con el chat, destacando la inmediatez comunicativa como uno de los elementos que estaban dando lugar a “frecuencia de errores, frases abandonadas y rectificaciones, bajo nivel de formalidad (léxico coloquial, marcadores de contacto, poca elaboración gramática, truncamiento y elisiones fonéticas)” (p.7), desprestigiando la ortografía y la gramática de los jóvenes “millennial” (nacidos entre 1981-1999). Sin embargo, un estudio recogido en una publicación del diario “El País” del 15 de febrero de 2019 afirmaba que la utilización de estas herramientas tecnológicas “están positivamente relacionadas con el rendimiento gramatical y no afecta a sus funciones ejecutivas”. Esto quiere decir que el uso de la interacción social tecnológica no implica que el nivel ortográfico se deteriore; es más, en este mismo estudio se llega a la conclusión de que “las nuevas tecnologías pueden ser beneficiosas para lograr una buena competencia lingüística, ya que hacen que los jóvenes escriban más, lean más y reflexionen más sobre la lengua, porque están continuamente expuestos al público y vigilan más la calidad lingüística”.

Por otro lado, a través de esta misma publicación de “El País” se accede a la página web del Portal de Comunicación de la Universidad de Alcalá, el cual recoge datos de otro estudio llevado a cabo por Gumiel (2017), quien, mediante 300 entrevistas a alumnos de ESO y bachillerato, concluye que el 88,5 % de los jóvenes reconoce que no cuidan la ortografía cuando escriben con sus dispositivos móviles, pero sí la cuidan en el entorno académico. Si profundizamos en este mismo estudio, observamos que cerca del 20% de los alumnos de ESO afirman que escriben como hablan (siguiendo las normas del código oral), bajando hasta un 9% entre los universitarios. Gumiel (2017) afirma que:

Muchos de ellos, por tanto, tienen la percepción de que están escribiendo bien cuando escriben como hablan, o que escriben correctamente porque no cometen faltas de ortografía. Realmente no son conscientes de que la ordenación del discurso no es

correcta o de que cometen errores con las reglas de puntuación y acentuación en los dispositivos móviles y eso puede, y de hecho genera, muchos malentendidos en la comunicación.

En la misma publicación para el medio online “El País”, Gumiel (2017) expone que los jóvenes, ante esta situación, alegan que se están produciendo cambios en la lengua. Defiende que “los cambios en la lengua son lentos y prolongados en el tiempo. Lo que está sucediendo es un cambio en el código, y no un cambio en la lengua”.

Una reseña interesante es que este mismo estudio ha sido de utilidad para la creación, por parte de Wiko, de una app orientada a la mejora de la ortografía en redes sociales; “escribir es de guapas”. Una buena iniciativa para contrarrestar estos defectos ortográficos y valorar el uso adecuado de la lengua entre lo más jóvenes.

Los jóvenes, como vemos, son los que más expuestos están a los nuevos dispositivos digitales y los que mejores habilidades poseen. En muchos casos, la inmediatez escritora modifica las costumbres y la ortografía y, desde el sistema educativo, se debería promover iniciativas adaptadas a ellos con características novedosas y atractivas que inciten a un buen uso del lenguaje en redes. Estas posibilidades las analizaremos con más detenimiento en el siguiente apartado.

3.2.- Leer y escribir en ámbitos públicos: los usos elaborados.

Para entender la funcionalidad y dualidad de la lectoescritura, partimos de la base de que existen los que se denominan “géneros de la lengua” que implican todos los posibles usos del lenguaje humano.

García Vera (2008, p. 82), basándose en las teorías de Batjin (2002) y Bernstein (1993) sobre el tipo de conocimiento educativo que circula por las instituciones educativas, distingue: géneros discursivos primarios, utilizados en la cotidianidad mediados por el código oral, y géneros discursivos secundarios, que recogen expresiones utilizadas en los textos académicos y divulgación científica, y que se corresponden con la exigencia de adquisición de los denominados “códigos elaborados”, dependientes del contexto, y que determinan los significados dependientes de las prácticas discursivas propias del nivel de las instituciones educativas (agencias).

Así, las agencias educativas, dada su naturaleza, priorizan los códigos elaborados, que, desde esta teoría, implican siempre unas bases semánticas (en términos de significados) más independientes del contexto, menos locales y con tendencias universales. En todo caso, la asunción de estos códigos supone de alguna manera una ruptura con las formas y los contenidos que se juegan en las narrativas orales y en los contextos particularistas y locales que se pueden corresponder con el concepto de los “códigos restringidos” (García Vera, 2008, p. 82).

Vásquez y Castañeda (2011) nos adentran en este campo y analizan los estudios llevados a cabo por Bernstein (1993). Dicho autor fue el creador de este último concepto (código elaborado). Bernstein (1993) desarrolló dos códigos sociolingüísticos para definir las partes de la lengua, partiendo de la base de que el lenguaje y la clase social están relacionadas entre sí, e hizo hincapié en la existencia del código elaborado y código restringido.

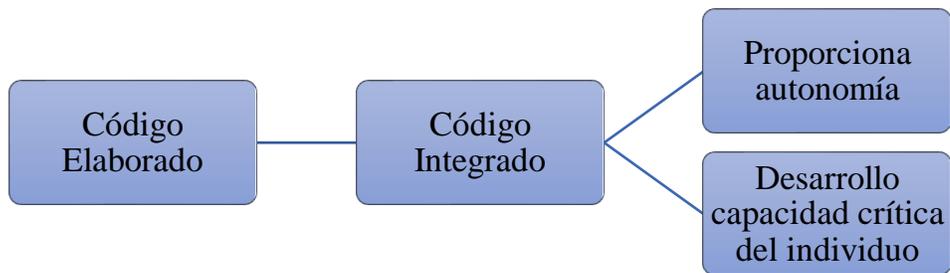
En la siguiente figura, podemos observar las características definidas por este autor de ambos códigos (tabla 5).

Tabla 5. Códigos elaborados y restringidos.

Código Elaborado	Código Restringido
No dependiente del contexto.	Significados dependientes del contexto.
Emerge allí donde la cultura la eleva al yo.	Conceptos particulares y locales.
Mayor distancia entre los participantes en la comunicación.	Expone las exigencias del rol y no las diferencias individuales.
Expresión individual.	Utilización de un lenguaje muy elemental.
Afirmación de la identidad y autonomía.	Frasas simples y cortas.
Creador de significación.	Frecuente utilización de pronombres sin referentes.
Utilización de metalenguaje.	Lengua sistemáticamente heterogénea, diversa y variable.
Espacio para la innovación.	Solidaridad mecánica.
Creador de la solidaridad orgánica. (diferenciación de funciones). Sociedades modernas.	Sociedades arcaicas.
Pensamiento crítico.	Orientado a las normas del grupo.
Dominio de las reglas de la gramática.	
No admite desvíos de la norma lingüística culta.	
Propio de buenos escritores, hablantes cultos y de clase media alta.	

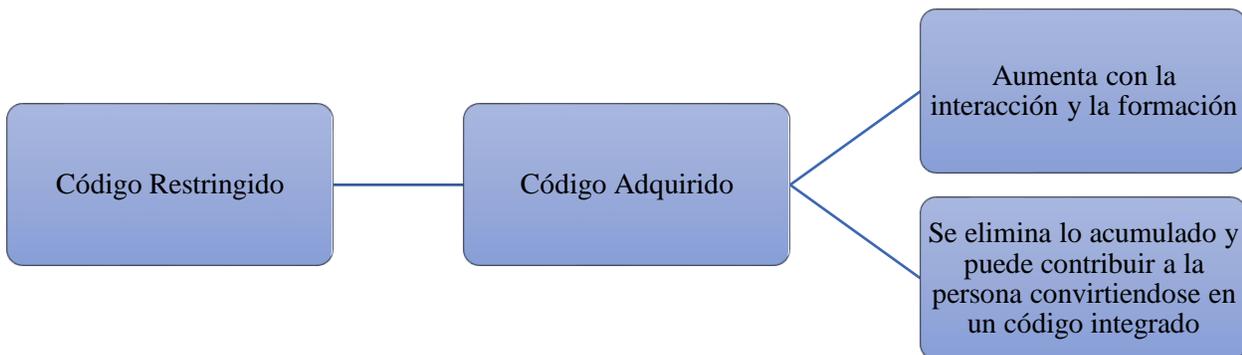
Fuente: Bernstein (1993), citado por Vásquez y Castañeda (2011, p. 22). Elaboración propia.

Figura 7. Código Elaborado.



Fuente: Bernstein: *Class, codes and control. Volume 1 and 2* (1993). Elaboración propia.

Figura 8. Código Restringido.



Fuente: Bernstein: *Class, codes and control. Volume 1 and 2* (1993). Elaboración propia.

En las figuras 7 y 8 podemos observar a grandes rasgos las diferencias entre ambos códigos. Estos, a su vez, están compuestos por los códigos integrados y códigos adquiridos.

Se entiende que la utilización de ambos códigos forma parte del desarrollo del lenguaje y que ambos están presentes en nuestras vidas; son necesarios y poseen su valor, aunque sí es cierto que el uso del código elaborado parece ser más valorado por la sociedad en sí y por el creador del mismo. Se puede apreciar que una lectoescritura de calidad y un buen manejo de la lingüística nos abre puertas y ventanas hacia una sociedad mejor y más

preparada. Aun así, no podemos olvidar que las bases del lenguaje se adquieren en los entornos más cercanos a nosotros (familiares, amigos, compañeros de trabajo, etc.), siendo el punto de partida lingüístico; finalmente el sistema educativo será el encargado de darle “forma”, proporcionándonos herramientas a través de metodologías acertadas, las cuales nos ayudarán a mejorar y a limar costumbres previamente adquiridas en nuestra lectoescritura mediante el código restringido.

Así, Vázquez y Castañeda (2011) llegan a la conclusión de que:

La familia y el núcleo de socialización de los niños y jóvenes son fundamentales en el proceso de construcción de los códigos sociolingüísticos, los cuales facilitan o dificultan la interacción lingüística en agencias como la escuela, teniendo presente que el código elaborado predomina en cada uno de los diferentes ámbitos que encierra la escuela, como los docentes, los textos y las competencias propuestas por las entidades encargadas de regular los diversos proyectos educativos (p. 25).

González Landa (2009, p. 175) desarrolla los rasgos principales de los usos elaborados en el ámbito público:

- Complejidad (absorben y reelaboran muchos géneros primarios), en cuanto a la pragmática, semántica, compositiva, estructural, gramática y léxica, y, por lo tanto, su aprendizaje es más tardío. Por lo general, para saber leerlos y escribirlos necesitan ser enseñados.
- Surgen en la comunicación cultural más elaborada y pública, y responden a intenciones de creación científica o estética, especulación filosófica o influencia ideológica. Leer y escribir dan lugar a que “los mejores logros de las civilizaciones respecto a las diversas dimensiones de la vida se materialicen en enunciados, se conserven y divulguen” (p.175).
- Son propios de la gestión de los ámbitos públicos y profesionales.
- Prioritariamente utilizan la modalidad escrita del lenguaje verbal y el registro culto.

Además, este último autor, hace una reflexión para la concienciación sobre el valor cultural y humano de la lectoescritura que deberíamos tener en cuenta en esta sociedad digital:

Restauraremos su degradación actual, tan progresiva y preocupante, que tiene que ver en cierta medida, con que cada uno y todos sepamos y podamos utilizar los lenguajes y enunciados pertinentes para plantear, representar y comunicar cuestiones, asuntos o problemas importantes. Ello convierte en asunto de vital importancia el brindar, a todos y cada uno y una, educación de calidad para aprender y desarrollar el leer y el escribir” (p. 175-176).

La lectoescritura en su condición más estricta (usos elaborados) hace referencia, como hemos analizado, a escritos relacionados con la creación científica, ideológica o de ámbitos públicos y profesional. Este tipo de escritura requiere la enseñanza y aprendizaje de mecanismo gramaticales, sintácticos y lógicos que permiten la construcción de textos útiles para entender la realidad y operar en ella (Zhizhko, 2014, p. 99).

Un buen ejemplo de este tipo de escritura son los textos académicos o de carácter científico. Zhizhko (2014, p. 106-107) redacta, basándose en autores como Musnitskaia (1991) o Zagviiazinsky (2007), cuáles son las cualidades que deben poseer estos escritos después de un proceso de reflexión:

- Ha de estar compuesto por enunciados que pertenecen a los modelos usuales de la lengua.
- Los enunciados se crean a raíz del material lingüístico que se utiliza en sintonía con las normas de uso (ortográficas, léxicas y gramaticales).
- El texto está formado por ciertas formas clichés del lenguaje que son propios para cierto tipo de comunicación escrita.
- El texto posee, si lo requiere, la información excesiva o comprimida en los niveles lingüístico y temático.
- La presentación es exacta, emotiva y accesible para el destinatario (Musnitskaia, 1991, p. 262).

Aparte de estos conocimientos (producción de textos en el lenguaje científico), la creación de este contenido implica también el aprendizaje de determinadas habilidades intrínsecas. (Zagviatzinsky, 2007, citado por Zhizhko, 2014, p. 107):

- Saber interpretar el contenido y la idea principal de un texto leído.
- Saber describir breve y detalladamente, así como comparar y analizar los datos presentados en un texto.
- Saber calificar y demostrar a través de argumentos y ejemplos ilustrativos, algunos postulados de un texto.
- Saber presentar, combinar y recopilar la información.
- Tener conocimientos para caracterizar, evaluar, expresar opinión personal de lo leído.
- Saber realizar anotaciones y compendio de un texto.
- Saber reflexionar y realizar comentarios escritos sobre el texto leído.

La lectura de estos textos, según las teorías recogidas por Zhizhko (2014) supone que “el texto se descompone, se reconstituye y reconstruye con nuestra lectura. El texto no tiene una lectura única, sino múltiples lecturas” (p.107).

Esta autora propone el desarrollo de una metodología basada en estas directrices antes mencionadas, destinada a alumnos de estudios superiores (universitarios) para mejorar sus habilidades en cuanto a la redacción de textos académicos y la comprensión de los mismos, para la formación de un bagaje cultural importante en su crecimiento profesional y personal.

Damos por sentado que las bases de aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura deben forjarse en los estudios básicos; en parte es así, pero cuando se va pasando de curso y se acceden a estudios superiores, la atención se centra en los contenidos y las enseñanzas tienen una función formativa, dejando de fomentar en cierto modo la lectura y escritura. Es importante la enseñanza de otros géneros de la lengua más elaborados y que conllevan la creación de una metodología específica y centradas en actividades didácticas que amplíen el abanico de posibilidades de la lengua, al igual que una formación universitaria que acoja a todos los géneros de la lengua y todos los posibles usos de la lengua.

Se podría considerar que, hoy día, teniendo en cuenta la definición de los usos elaborados en el ámbito público, las plataformas virtuales de interacción (redes sociales o blogs) o páginas webs se han convertido en los nuevos soportes de escritura elaborada, expuestas a una gran influencia de público, donde se exponen opiniones de carácter ideológico, contenido y publicaciones científicas, noticias de opinión, creaciones culturales, etc.

Dada esta situación, la utilización de lectura y sobre todo de la escritura, se encuentran en pleno apogeo, por lo que se ha de fomentar una escritura de calidad respetando la pragmática y la semántica y, por supuesto, los usos de las normas de ortografía.

Actualmente los jóvenes son productores y receptores de información y contenidos constantes expuestos a una infinidad de posibilidades comunicadoras y deseosos de interactuar y ser partícipes en plataformas sociales y de libre actuación.

Hoy hacemos públicas nuestras opiniones y damos a conocer nuestras experiencias al mundo a través de internet por medio de páginas webs, foros, blogs, redes sociales, etc., de la misma manera que disponemos de toda esa información de otras personas que las comparten con nosotros. Tomando como reflexión las afirmaciones de González Landa (2009, p. 164), “la lectura y escritura son procesos interactivos que suponen y propician contacto, comunicación y entendimiento con los otros, con lo otro y consigo mismo y las nuevas tecnologías hacen posible infinidad de posibilidades comunicativas”. Esto provoca que haya una exposición pública de nuestro pensar y nuestra escritura. Es por ello que los jóvenes son los más asiduos a esta actividad y, por lo tanto, sería recomendable que desde el sistema educativo se propicien unas buenas prácticas lectoescritoras en soportes digitales para no degradarla.

Olaizola (2015) realiza un estudio con una propuesta para la integración de la escritura digital en el proceso de alfabetización académica, por cuanto en el ámbito de la educación superior la enseñanza de la lectoescritura ha sufrido cambios en lo referente a la comprensión y elaboración del discurso. Dicho autor, como otros, se reafirma en que tanto el uso de chat como el de redes sociales “perjudican el desempeño de muchos alumnos ingresantes a las instituciones de educación superior, ya que las formas de leer y de escribir en dichos medios

serían incompatibles con la cultura escrita y las formas de pensamiento de la universidad” (p.2). Además, recalca que dicho alumnado tiene dificultades para componer textos argumentativos, problemas de sintaxis, de estructura formal del género discursivo, léxico y de ortografía. Asegura que los testimonios de los docentes así lo corroboran y responsabilizan de estas deficiencias a los niveles inferiores agravándose con las prácticas discursivas que estos jóvenes utilizan en sus entornos digitales, con problemas de comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos (p. 4).

Olaizola (2015) llevó a cabo una pequeña investigación, a través de un cuestionario ad-hoc, a una muestra formada por 46 alumnos (universitarios y no universitarios), estudiantes de materias centradas en la alfabetización académica para averiguar la visión sobre el sentido de la audiencia de estos alumnos en su entorno virtual, siendo el 98% de ellos usuarios de redes sociales.

Llegó a la conclusión de que muchos de los alumnos, que componen contenidos digitales fuera del contexto académico, tienen en cuenta el problema retórico de la situación de comunicación, ya que transmiten sus textos en blog, publicaciones, etc., con la intención de tener audiencia en sus producciones. Por tanto, aseguraba que, si los docentes tienen en cuenta esto, “la enseñanza de la retórica digital en la esfera de la alfabetización académica, debe enfocarse en trabajar sistemática y críticamente esta instancia del proceso de composición de textos” (p. 11):

El proceso de alfabetización académica debería tener en cuenta el concepto de multilateralidades, a partir del cual la enseñanza de las prácticas de escritura y de lectura no se centraría sólo en las representaciones alfabéticas, sino que traería al aula las representaciones multimodales e interactivas de los medios digitales” (p. 16).

Cassany (2015), por otro lado, propone como metodología para el buen desarrollo de la lectura y escritura en la educación superior, la utilización de redes sociales en un contexto web 2.0 dentro del aula. Aprovechando la gran accesibilidad tanto de alumnos como profesores a todo tipo de dispositivos digitales, la considera una gran ventana a una infinidad de recursos, por lo que afirma que son los “artefectos de aprendizaje del futuro” (p. 187).

De esta forma, se promueve la creación de grupos de apoyo en Facebook para solventar cualquier duda de clase, tareas formales, cooperación y participación en publicaciones tanto de contenido como de fotos para valorar su calidad y poder observar y practicar el análisis de lo que se escribe.

Cassany (2015) cree que la red social actúa como una comunidad de práctica, donde las personas interactúan entre ellas, publican, emplean usos lingüísticos creados por ellos mismos, comparten fotos y vídeos...etc. Basándose en ideas de Bortón y Tusting (2005), analiza los elementos que entran a formar parte de estas comunidades de práctica, como son: “el papel central que desempeña el intercambio verbal, el valor añadido que aportan los artefactos escritos (reificados o cosificados) que median muchas prácticas verbales, la negociación de significados que se producen entre los sujetos o el contexto sociohistórico que aporta cada uno en la comunidad” (p. 191). Por lo que lo considera una práctica enriquecedora a nivel educativo.

Además, Cassany (2015) recoge una serie de estudios llevados a cabo a alumnos de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona) sobre el uso de estas herramientas sociales en el ámbito universitario para fomentar una escritura en redes de calidad:

- Comunidad de *Bloggers*: llevadas a cabo en la asignatura de “enseñanza de la lengua” en el grado de traducción e interpretación. (curso 2010-2014). Cada alumno tiene su propio blog, en el que debían escribir semanalmente contenido relacionado con su propio aprendizaje de los idiomas, así como comentar y leer los de sus compañeros, convirtiéndose en un archivo personal de documentos y comentarios sobre la biografía lingüística.
- Grupos de trabajo en *Diigo* y *Pinterest*: realizada en el grado de “lenguas aplicadas” durante el curso 2012. En esta actividad la intención es formar parejas de alumnos que debían escribir conjuntamente un capítulo bilingüe (catalán y castellano) con ejemplos, recomendaciones y bibliografía a través de *Diigo* (sistema de gestión de información personal que comprende imágenes, documentos, marcadores web, así como selección de textos destacados. Se pueden crear grupos, tanto públicos como privados y compartir enlaces entre ellos), contribuyendo a

aumentar las habilidades digitales, mejorando su capacidad de búsqueda, práctica con redes sociales y aplicaciones. Por ejemplo, a través de Pinterest, se despierta nuestro lado creativo subiendo fotos e imágenes para realizar comentarios con descripciones breves.

- Grupos de Facebook: en estos grupos, tanto alumnos como profesores intercambiaban información. En este espacio comparten tareas, dudas, experiencias, opiniones, comentarios de textos, o narraciones. Aunque Cassany señala que, bajo su experiencia, los grupos creados por WhatsApp han ido desbancando a Facebook, creando grupos de conversación independientes.

Como vemos, las redes sociales se han convertido en un soporte público en el cual opinamos, interaccionamos, aprendemos, dejamos fluir nuestra creatividad, somos partícipes de creación de contenido y debemos mantener una higiene gramatical, ortográfica y léxica adecuada. El hecho de ser un entorno social cercano y de confianza no debe excusar la “dejadez” y sumergirnos en un sinfín de errores que afecten a nuestra expresión y escritura.

Piscitelli (2008) asegura que es complicado que los jóvenes (nativos digitales) abandonen su lengua materna, sus costumbres adquiridas en determinados entornos (sociales, familiares, entorno social digital...), asegurando que es más que improbable que pudieran hacerlo, aunque quisieran. Reconoce que:

La formación docente debe encargarse de dos tareas ciclópeas; no solo y no tanto actualizar a los docentes en los contenidos de hoy, las competencias que hacen falta para vivir en este mundo “hiperacelerado” y complejo, sino sobre todo adquirir el abecé de la comunicación y la transacción digital, que en muchos sentidos es el default entre sus alumnos (p. 51).

Una vez más, como otros autores, recalca el papel fundamental del sistema educativo en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura como prácticas alfabetizadoras, independientemente del contexto en el que se utilicen.

3.3.- Leer y escribir en ámbitos privados: los usos espontáneos.

Los usos espontáneos podrían definirse como lo que se escribe libremente para el ocio. Estos usos nos ayudan a expresarnos, a comunicarnos y reafirmar nuestra identidad. Estos claramente han cambiado: antes se utilizaban agendas, libretas, diarios, cartas, etc., para su expresión, y hoy se recoge casi todo en la red. Se puede considerar el código restringido dentro de los géneros de la lengua comentado anteriormente, ideado por Bernstein (1971-1973), refiriéndose a aquel lenguaje que suele emplear la clase trabajadora de forma cotidiana en situaciones informales y entre personas de confianza, que representaría el 30% de la población (Madrid 2010, p. 521).

González Landa (2009, p. 174) especifica los rasgos de los enunciados espontáneos en el ámbito privado:

- Más sencillos en su estructura, léxica y temática.
- Con predominio de intenciones para la gestión de la vida cotidiana.
- Más propios de la comunicación discursiva inmediata.
- Más presentes en ámbitos familiares y privados, de cercanía entre los interlocutores.
- Principalmente orales o escritos en registro coloquial sobre papel o soportes digitales.

Cassany et al., (2008), partiendo de las teorías y estudios de diferentes autores, definen este uso de la lengua como “prácticas vernáculas”, haciendo referencias a la “formas autogeneradas de usar la escritura que desarrollan los alfabetizados en su entorno, más allá de los usos públicos, institucionalizados y legitimados” (p.1). Exponen además que:

Estas prácticas van en contra de las dominantes, siendo más privadas que públicas y son creadoras de sus propios códigos, funciones y costumbres, estando ligadas a la formación y construcción de la identidad tanto de lectores como de autores, más que con un seguimiento de las convenciones gráficas, “las leyes”. Por supuesto, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha aumentado la multitud de posibilidades de estas prácticas (p. 1).

No se trataría en ningún caso de usos caóticos, simples o de escasa elaboración lingüística; más bien lo contrario: es necesario poseer conocimientos variados y habilidades o capacidades lingüísticas sofisticadas, no merecedoras de menos valor. (Camitta, 1993; Hull y Schultz, 2001, citados por Cassany et al., 2008, p. 4).

Estos autores recalcan la pérdida de valor de estos usos, puesto que lo que prima en la sociedad son los usos privados por su trascendencia, despertando más interés y afirmando que:

Quizás la prioridad saussuriana y generativista de la oralidad y el consecuente relegamiento de la escritura al olvido sean las causas de que los estudios sobre la escritura hayan optado una perspectiva más prescriptiva y se haya centrado en los registros formales, públicos y estandarizados” (p. 2).

Para Saussure el lenguaje espontáneo ha sido considerado, desde la lingüística histórica, nacido y crecido, en sus principios, como “disilencia” e incorrección, como una forma lingüística propia de los estratos más bajos, incultos, de la comunidad de hablantes. Saussure, sin embargo, asentó la primacía absoluta del acto lingüístico oral, ya que, para él, el lenguaje oral y popular era concebido como “el único vivo y natural, motejando de artificial a los escritos definidos como literarios, academicista y normativo” (Cano Aguilar, 1996, p. 375-376).

Otros autores, como Bernstein (1971), relaciona la clase social con el lenguaje, y Baudelot y Establet (1976) han señalado a la escuela de ser la responsable de agravar más las desigualdades lingüísticas de los sujetos pertenecientes a una clase social baja, ya que lo que se impone es el código elaborado de la clase media dominante asegurando que: “no aceptan como punto de partida el nivel de desarrollo que traen a la escuela esos alumnos “desfavorecidos” para construir sobre él, sobre su sistema experiencial (schemata), cultural y de valores las experiencias curriculares”, citados por Madrid (2010, p. 521).

Por otro lado, existe una nueva corriente en los últimos años que ha vuelto a despertar el interés por estos usos espontáneos en el ámbito privado: “los nuevos estudios sobre la literacidad”, manifestando que:

Esta nueva corriente busca describir y comprender las prácticas comunicativas de los grupos humanos desde la globalidad, entendiendo que esos discursos se insertan en interacciones sociales más amplias, situadas en un contexto espacio-temporal y configuradas históricamente por la cultura, la disciplina y la organización de cada ámbito (Cassany, et al., 2008, p. 3).

La literacidad tiene como objeto de estudio las prácticas letradas, entendida esta como una práctica social mediante la escritura delimitada por la propia comunidad discursiva y constituidas por un conjunto de normas sociales que el individuo debe respetar.

Bartón y Hamilton (2004) entienden la literacidad como una práctica social localizada en la interacción personal, explorando las actividades sociales y los textos empleados (usos y significados) que emplean las personas en su vida personal y cotidiana, y cómo estas se están viendo modificadas. Así, elaboran seis proposiciones relacionadas con la naturaleza de la literacidad, formadas por prácticas letradas (usos de la lengua escrita) como se puede observar en la tabla 6.

Tabla 6. La literacidad como práctica social.

La literacidad como práctica social
La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.
Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.
Estas prácticas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.
Tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios.
La literacidad se halla situada históricamente.
Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido.

Fuente: Bartón y Hamilton: *La literacidad entendida como práctica social* (2004, p. 113).

Aunque estas prácticas “no son unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales” (Street, 1993, p. 12, citado por Bartón y Hamilton 2004, p. 113).

Volvemos de nuevo a otro de los objetos de estudios de la literacidad, las prácticas vernáculas (término ideado por Camitta, 1987 y 1993) que, como hemos mencionado anteriormente, tienen en consideración lo que hacemos por cuenta propia, independientemente de las formas establecidas por las instituciones sociales; o como las define Cassany (2008, p. 11) “las maneras de leer y escribir, informales, privadas y espontáneas, que las personas hacemos por nuestra cuenta, porque nos da la gana, al margen de las instituciones”.

Esas elaboraciones de textos no tienen relación con ningún tipo de obligaciones sociales y no son consideradas como exclusivamente privadas, ya que en ocasiones forman parte de una práctica informal, común y creada por una pequeña comunidad de personas.

Cassany (2009, p. 12) establece los rasgos principales de estas prácticas: “son autorreguladas, de elección personal y libre, pertenecientes al ámbito privados y adquiridas informalmente, están socialmente despreciadas o criticadas, vinculadas con la identidad y la afectividad”.

Bartón y Hamilton (1998, p. 247) elaboran una clasificación de las mismas según el contexto y el ámbito de empleo:

- Organización Vital: agendas, calendarios, recetarios...
- Ocio privado: lectora individual y producción de textos (poesía, cuentos, historia...)
- Comunicación personal: cartas, postales, felicitaciones, invitaciones...
- Documentando la vida: partidas de nacimiento, certificaciones, recortes de prensa, diarios, agendas...
- Creación de significados: búsqueda de significados para resolver situaciones cotidianas; instrucciones, interpretación de textos religiosos...
- Participación social: correspondería a todo lo perteneciente a determinadas agrupaciones sociales.

Cassany (2009) valora y fomenta la utilización de estas prácticas vernáculas como vía o acceso para el aprendizaje dentro del aula. Considera que estas presentan un gran interés por diferentes motivos, a tener en cuenta por el profesorado, en las enseñanzas a los alumnos (p. 12):

- Son el conocimiento previo o el punto de partida para comenzar aprendizajes más complejos.
- Es lo que interesa y motiva al alumno para leer y escribir de forma voluntaria. Este autor propone estudiar que rasgos tienen esas prácticas para intentar incorporarlas a las prácticas académicas. Creando situaciones que motiven a los alumnos para leer y escribir en la escuela.
- Es lo que el alumno ha adquirido y aprendido individualmente, sin esfuerzo y sin profesor.

Cassany (2009) expone de ejemplo un estudio llevado a cabo por Carraher et al. (1988) en el que un niño que tiene problemas o dificultades para afrontar ciertos problemas con las operaciones matemáticas para multiplicar dentro del aula, fuera de ella podía calcular el coste de 14 piñas o 27 mangos cuando ayudaban a sus padres a vender fruta en el mercado, llegando a la conclusión de que “en una situación auténtica, significativa para el sujeto, oral e interactiva, el niño desarrolla estrategias para resolver el problema. (p.12). Por lo tanto, asegura que “urge saber más sobre lo que los alumnos leen y escriben en el hogar y en la calle, fuera de la escuela, para poder construir puentes de diálogo entre estos dos ámbitos” (p.13).

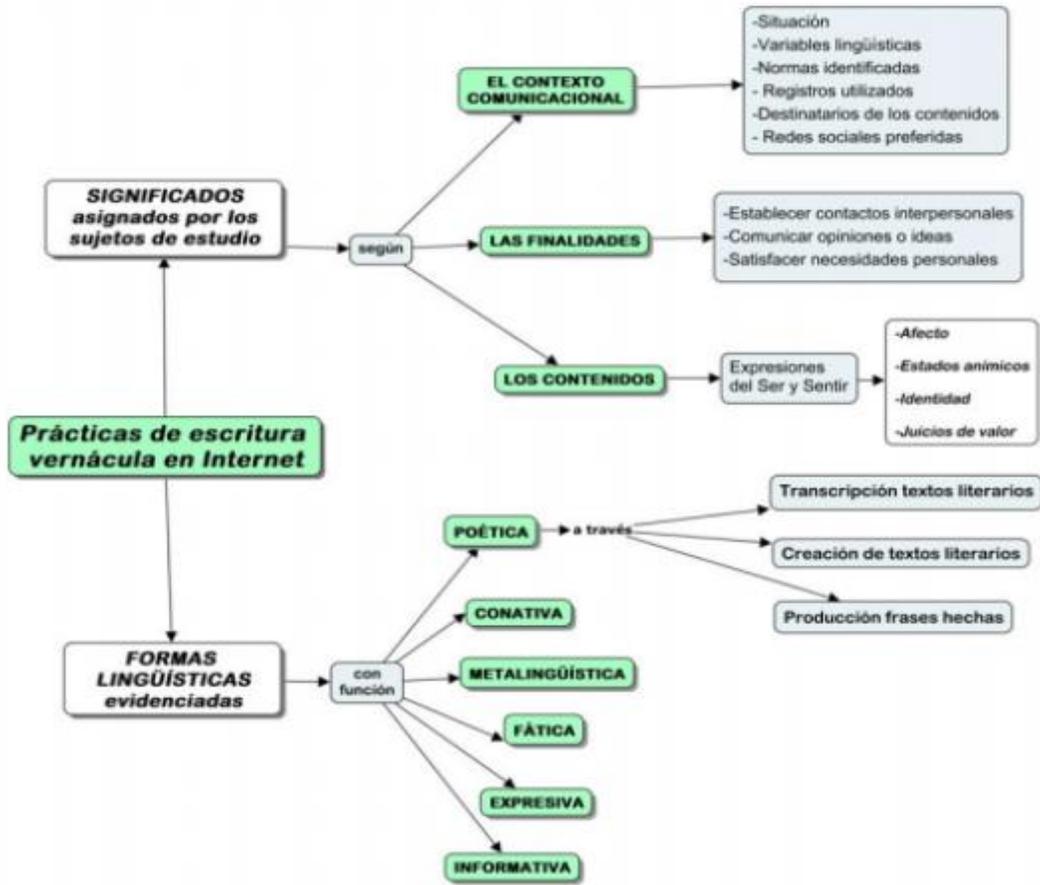
Sin embargo, una investigación llevada a cabo por Flores y Moreno Morilla (2016), analizando el papel que juega el entorno familiar en la alfabetización de los alumnos en relación a la lectoescritura, mediante un cuestionario a 54 familias de alumnos de entre 3-12 años (educación infantil y primaria), llega a la conclusión de que el entorno familiar del alumno está muy poco concienciado en cuanto a la capacidad alfabetizadora que posee el entorno del niño y de la propia complejidad de la alfabetización multimodal. Además, los padres no se consideran agentes influyentes en el proceso de alfabetización de sus hijos, derivando este papel a la escuela.

Por lo tanto, si existe la problemática de que dentro del contexto familiar no se valoran estas prácticas y dentro del sistema educativo no se les saca partido, se está perdiendo mucho potencial por el camino y no se están aprovechando las oportunidades de aprendizaje que estas prácticas nos ofrecen. De ahí que sea importante tender un puente entre ambos contextos (educativo y familiar).

En cuanto al tema de las prácticas vernáculas en la educación media y superior, se deberían aplicar los mismos principios y valores, pero incorporando quizás, un complemento indispensable en la vida cotidiana, dado el gran empleo y consumo de medios de comunicación por los jóvenes adolescentes, la utilización de internet y redes sociales. Si tenemos en cuenta que la literacidad busca conocer y comprender las prácticas comunicativas de grupos de personas, donde los discursos se insertan en interacciones sociales más amplias, las redes sociales y el uso de internet son un buen ejemplo de ello, y se podrían considerar un nuevo medio de aprendizaje dentro del aula aprovechando las prácticas vernáculas en el ámbito de las comunicaciones digitales escritas.

Pérez Aguilar (2017) lleva a cabo un estudio sobre las prácticas de escritura vernáculas en internet de los estudiantes de enseñanza superior para conocer que está sucediendo en las condiciones generadas en estos nuevos escenarios, analizando las competencias comunicativas y digitales que implican estas prácticas. Su objetivo fue describir estas prácticas vernáculas en el ámbito de las comunicaciones digitales escritas, a través de la realización de cuestionarios, para entender la motivación y el concepto que los alumnos tienen de estas prácticas mediante entrevistas y la extracción de textos de sus espacios personales virtuales que tienen en internet dichos alumnos participantes (jóvenes de entre 18 y 22 años). Así, concluyó que existen dos divisiones en la categorización de los datos obtenidos: significados asignados por los alumnos a sus prácticas de escritura vernáculas en internet (contextos, contenidos y finalidades que les motivan a escribir) y las formas lingüísticas utilizadas (formas de los mensajes y que concluyen con las funciones del lenguaje), aclarando que la función de los mensajes es determinada por el predominio de alguno de estos dos elementos. Pérez Aguilar (2017) sintetiza estas dos divisiones basadas en los resultados obtenidos en un esquema (figura 9).

Figura 9. Resumen de los patrones identificados en el corpus del estudio.



Fuente: Pérez Aguilar: *Aproximación a la descripción de las prácticas de escritura vernácula en Internet de estudiantes chilenos de enseñanza superior* (2017, p. 104).

El esquema representa los datos obtenidos en el estudio de las prácticas vernáculas en el ámbito de las comunicaciones digitales del alumnado de estudios superiores, con el objetivo de entender la motivación y el concepto que los alumnos tienen de las mismas, mostrando como resultados dos divisiones.

Como podemos observar, los alumnos interiorizan normas y roles creados por ellos mismos. Se reafirma que los contenidos creados por estos sujetos están ligados con la construcción de la identidad personal y social, permitiendo la individualización y a la misma vez, la posibilidad de pertenecer a un grupo. Estas plataformas son un espacio para que el

alumno difunda sus ideas, sus pensamientos, comparta y deje fluir su creatividad, siendo una ventana social de comunicación y expresión. Weiss (2014, p. 141) relaciona los procesos de identificación personal con las prácticas sociales afirmando que “los actores realizan cierto tipo de actividades que requieren del desarrollo de determinados conocimientos y habilidades, comparten significados, normas y valores en sus interacciones”.

Pérez Aguilar (2017) también nos habla sobre la enajenación de la intimidad, ya que todo se difunde y se comparte con el grupo. Para llevar a cabo todo este entramado, se hace necesaria una serie de habilidades tecnológicas y unas competencias comunicativas para interpretar y utilizar el contenido social que se genera en estas plataformas, empezando por las variedades lingüísticas presentes en las mismas que, como hemos mencionado anteriormente en otros apartados, hacen referencia al uso de unos códigos y normas creadas por la propia comunidad del hablante que interactúan, y donde los usos espontáneos en este contexto virtual son aplicados constantemente presentando características a nivel ortográfico diferentes a lo que la norma recoge.

Cassany et al. (2008) reflexionan acerca de esta influencia de las TIC en las prácticas vernáculas, proporcionando a lo vernáculo un contexto novedoso, cambiando el medio por el que se transmite esta información personal. Antaño, dicha información se recogía en diarios personales, correspondencia privada en papel, álbumes de fotos; ahora se recogen en plataformas virtuales incrementando las funcionalidades de la escritura analógica y, exigiendo por otra parte, en concordancia con Pérez Aguilar (2017), habilidades y conocimientos en el acceso y producción de contenido y de lo que se puede hacer o no con la escritura. Con las TIC “se guardan, reproducen y diseminan con facilidad y velocidad los discursos vernáculos, de manera que se pueden recuperar y almacenar lo que antes era efímero y circunstancial y que desaparecía en poco tiempo: conversaciones de chat, correos o notas personales” (p. 8). Lo que antes se recopilaba a modo personal y privado, ahora se puede compartir con un gran número de personas, siendo contenido accesible, pudiéndose convertir en referencia para otros, donde la multimodalidad es una de las características principales de estas prácticas.

Por otra parte, Ávila y Mocencahua (2020) reflexionan acerca de la importancia de las prácticas letradas vernáculas en la lectura académica, destacando la importancia de los textos digitales en las prácticas letradas universitarias. Aseguran que la mayoría de centros educativos priorizan unas prácticas sistematizadas (obligatoria y académica), las cuales estarían desaprovechando las posibilidades que ofrece un currículo abierto a la lectura vernácula, digital, actual y global (Díaz-Barriga, 2019), en Ávila y Mocencahua (2020, p. 146), antes que unas prácticas letradas contemporáneas, promotoras de la utilización de diferentes soportes, discursos y formas de tratar los textos mediante internet. Afirman que “los jóvenes aumentarán su motivación por la lectura, en la misma proporción en que los textos y las prácticas que se trabajen en el aula sean las mismas que emplean en su vida cotidiana fuera de la universidad” (p. 152).

Aseguran que, observando y analizando el tipo de prácticas letradas contemporáneas que realizan los alumnos, se puede hallar la clave para motivar la lectura académica, puesto que estos, pasan mucho más tiempo leyendo de forma autónoma y privada que en un contexto académico, ya que estos alumnos están más estimulados por elementos visuales que la utilización de las TIC ofrecen. De esta forma se podría decir que los escolares se forman en la red a partir de textos no escolares que llaman su atención. Por lo tanto:

La escuela debe de ser más tolerante y perceptiva de las tendencias y las exigencias de los alumnos. Por esto, la responsabilidad de los docentes es enseñar a cuestionar cuales son los textos y contenidos más apropiados entre todo el entramado de información presente en la red y otros medios; definir cómo legitimar, incorporar y utilizar en la educación las nuevas prácticas letradas de los estudiantes en internet (p. 156).

Por consiguiente, en la formación académica deben tener en cuenta los usos libres e informales que han autogenerado los alumnos en sus comunicaciones personales para posibilitar su desarrollo hacia los usos elaborados, propio del contexto académico (González Landa, 2009).

Este último autor, basándose en diferentes estudios, expone la conclusión a la que llega Olaizola (2015, p. 4), quien asegura que “las prácticas discursivas digitales que los

estudiantes emplean en su vida cotidiana suelen concebirse como opuestas a las prácticas discursivas académicas”, y por lo tanto entendemos que habría que realizar un trabajo de concienciación por parte del profesorado y las metodologías que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

3.4.- Leer y escribir en soportes multimedia.

Hasta hace pocos años y una vez finalizados los estudios, era habitual que una persona apenas retomara `la pluma`, excepto para realizar anotaciones que forman parte de la vida cotidiana (escritura vernácula). La actividad escritora no era una actividad en auge y no se utilizaba de manera creativa (Linares, 2008).

Con la aparición de las nuevas tecnologías, toda una generación ha puesto sus manos en el teclado para utilizar de una manera activa la escritura. Personas que antes jamás hubieran redactado una línea, aprenden ahora a manejar un ordenador en las asociaciones vecinales o en los clubes de mayores; son enseñados por sus nietos en los rudimentos de un procesador de texto, o navegan por Internet aprendiendo qué es un hipervínculo y asombrándose de lo grande y maravilloso que es el mundo que los rodea, antes apenas entrevisto en la pantalla de la televisión o, en tiempos más lejanos, en las páginas de las revistas. No cabe duda de que todos estos ciudadanos están accediendo, en una especie de renacer, a su nueva y más funcional alfabetización, a su entrada en el mundo digital... (Linares, 2008, p. 76).

Las herramientas de escritura, como hemos visto en apartados anteriores, han ido evolucionando a lo largo de los años, desde la pluma hasta la máquina de escribir y, de esta, a los ordenadores contemporáneos mediante el teclado físico y el teclado digital en los dispositivos de pantallas táctiles, como son los teléfonos móviles y las tablets.

Estos cambios también se hacen patentes en las plataformas de lectura. El papel o el libro ha sido por excelencia el soporte donde plasmar todo aquello que queríamos que permaneciera latente. A día de hoy, la pantalla o el papel electrónico sustituyen los soportes utilizados antaño. La prensa, revistas científicas, agendas, recetario, anotaciones, felicitaciones, invitaciones, etc. Cordón (2018, p. 2) afirman que “la edición electrónica ha modificado radicalmente la cadena de valor del libro y de la lectura, aunque el relato vinculado a los mismo cambié según la perspectiva que se adopte” proporcionando multitud de posibilidades y oportunidades de una variabilidad imprevisible. Este autor sostiene que, tanto la producción de libros electrónicos como de lectores digitales, ha ido en aumento debido a una ruptura con el campo editorial tradicional y con las prácticas de lecturas

tradicionales. Basa estas afirmaciones en los informes recogidos por Millán (2002, 2008, 2017) sobre la lectura en España y manifiesta que “existen nuevos formatos, nuevos géneros, nuevos comportamientos frente al texto, favoreciendo la generación de una cultura que, sin romper todavía el cordón umbilical con el entorno impreso, se va adentrando en territorios cada vez más alejados de este” (p. 3).

La llegada del e-book (libro electrónico o libro digital) permitió la posibilidad de llevar varios libros en un solo dispositivos, siendo en el 2007 cuando se lanzan los primeros dispositivos de lectura electrónica con pantallas de tinte digital, por marcas como Kindle o Sony (Cordón, 2011), abriendo una gran ventana a la oferta de libros. El libro electrónico creó bastantes expectativas e inquietudes en medios editoriales, pero por un motivo u otro no llegó a cuajar del todo por la falta de interés de los ciudadanos y su fracaso en ventas, ya que se consideraba un instrumento caro e incómodo de leer (Del Corral, 2008). Tras el e-book, en 2010 irrumpieron con fuerza las tabletas y los iPads, no siendo dispositivos de lectura como tal, pero al compaginar imágenes en movimiento, vídeos, sonidos, etc., están determinando los nuevos estándares de lectura (Cordón, 2011). Además, estos dispositivos disponen de acceso a internet, permiten la utilización de multitud de aplicaciones, las pantallas son táctiles y se adaptan a la retina; los botones desaparecen y la memoria interna de estos dispositivos va en aumento. Estos dispositivos “redefinen el lenguaje, la realidad, el consumo, la producción y la modalidad de la lectura” (Romero 2014, p.66).

Romero (2014) recoge a través de un cuadro, que creemos muy interesante, una comparativa de las características de la lectura tradicional gutenberiana y las características de la lectura digital en este tipo de dispositivos para poder observar las diferencias existenciales y los cambios producidos en la lectura a raíz de la aparición de los soportes digitales (tabla 7).

Tabla 7. Nociones de lectura gutenberiana y lectura digital.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	LECTURA GUTENBERIANA	LECTURA DIGITAL
<i>Actores</i>	El lector gutenberiano es un individuo ante un libro. Leer le otorga cierta distinción intelectual y de conocimiento superior al del "otro" que no lee.	El lector digital es más bien un usuario: utiliza una laptop o tablet no solo para leer, sino muchas otras actividades. Leer desde un dispositivo no lo inviste de distensiones intelectuales pero sí de interconectividad y modernidad. El usuario digital tiene alternativas de elección de contenido, interacción con otros usuarios, conexión a Internet, compartir contenido en otras plataformas digitales (redes sociales), etc.
<i>Dispositivos</i>	Libros físicos hechos de papel, tinta y pasta y cuyo contenido es, usualmente, literatura. Es decir, texto que conforma narrativas cautivantes para quien lee.	Tablet o laptop. Por este solo hecho, el usuario está expuesto a estímulos externos al contenido exclusivo del material que lee. Estos tienen conexión a Internet y generan un contexto que facilita la interacción entre usuarios, recomendaciones de bibliografía, comentarios de otros usuarios, etc.
<i>Proceso</i>	El proceso de lectura gutenberiana es individual y la interpretación del contenido queda supeditada al marco interpretativo particular de quien lee. El contenido se limitaría a texto, sin mayor intervención multisensorial que vaya más allá de ilustraciones. La lectura requiere abstracción del lector a un espacio íntimo e individual en el que las interrupciones son vistas como contingencias que cortan el flujo de lectura y la experiencia lectora.	Distinguido por la conectividad a Internet. Es una actividad repleta de interrupciones ligadas a otras aplicaciones abiertas en el dispositivo. Favorece la interacción con otros usuarios y/o conocer las impresiones de estos al respecto del contenido. Cuenta con elementos multimedia como videos, audio e imágenes que, buscan enriquecer el contenido y acoplarse al soporte digital.

Fuente: Romero: *Lectura tradicional versus lectura digital* (2014, p. 70).

Para complementar aún más las cualidades y características de la lectura en medios digitales, Cordón (2018, p. 3-4) nos describe las aportaciones de los nuevos formatos digitales al panorama de la edición y la lectura. Para ello, se basa en Karsenti (2017), quien estableció 25 ventajas de los libros electrónicos. Estas se encuentran divididas teniendo en cuenta las ventajas a nivel cognitivo, afectivo y sociales. De estas 25 ventajas hemos recogido en una tabla alguna de ellas (21 concretamente) para sintetizar sus particularidades (tabla 8):

Tabla 8. Ventajas de los libros electrónicos.

<p><i>Ventajas cognitivas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interactividad: comunicación entre los intervinientes en la elaboración de contenidos. - Acceso: el tiempo y el lugar son variables inexistentes en el entorno digital. Podemos acceder a los contenidos independientemente del sitio o la hora. - Vocabulario: las prestaciones de consulta de palabras facilitan una mejor comprensión de las obras y un mayor enriquecimiento en la lectura. - Toma de notas: los sistemas de anotaciones ligados a las diversas aplicaciones de lectura son una herramienta que enriquece los textos. - Búsqueda: la posibilidad de recuperar personajes, términos y lugares favorece el efecto recordatorio y la asimilación de contenidos. - Lectura en voz alta: gracias a funciones como VoiceOver, permiten reducir las dificultades de lectura para aquellas personas con alguna discapacidad. - Individualización: adaptación de los textos a la situación personal de cada uno, favoreciendo la legibilidad de los mismos. - Favorece los aprendizajes. - Actualización: las actualizaciones, en el entorno digital, adquieren mayor regularidad y fluidez que en el impreso. - Regularidad de lectura: los lectores digitales leen más a menudo que los lectores de texto impresos. (según las estadísticas). - Aumenta el tiempo de lectura. - Organización: permite la organización y clasificación - Agrupación de prestaciones: tanto en la tablets como en los móviles se cuenta con una gran variedad de aplicaciones que pueden compaginarse en la lectura. - Almacenamiento: la gran capacidad de almacenamiento de los dispositivos de lectura da lugar a que se cuente con una biblioteca en permanente expansión.
<p><i>Ventajas afectivas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interés: los jóvenes se sienten atraídos por cualquier producto derivado del entorno digital. - Multimedia: integración de contenidos con sonidos, imagen, y texto favorece el afecto de gamificación y de interacción con los mismos. - Confortabilidad: la experiencia de lectura digital es atractiva y agradable para los más jóvenes. - Adaptación: la personalización de dispositivos y aplicaciones permite que cada lector articule su entorno de lectura.

<p><i>Ventajas sociales</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización: el desarrollo de la lectura social permite que se pueda compartir fácilmente aquello que interesa entre lo que se lee. - Intercambio de lecturas de interés a través de varios medios; forma parte de los libros electrónicos. - Colaboración: gracias a las herramientas de socialización.
---------------------------------	--

Fuente: Karsenti: *25 avantages du livre numerique. Université de Montreal* (2017), extraído de Cordón (2018, pp. 3-4). Elaboración propia.

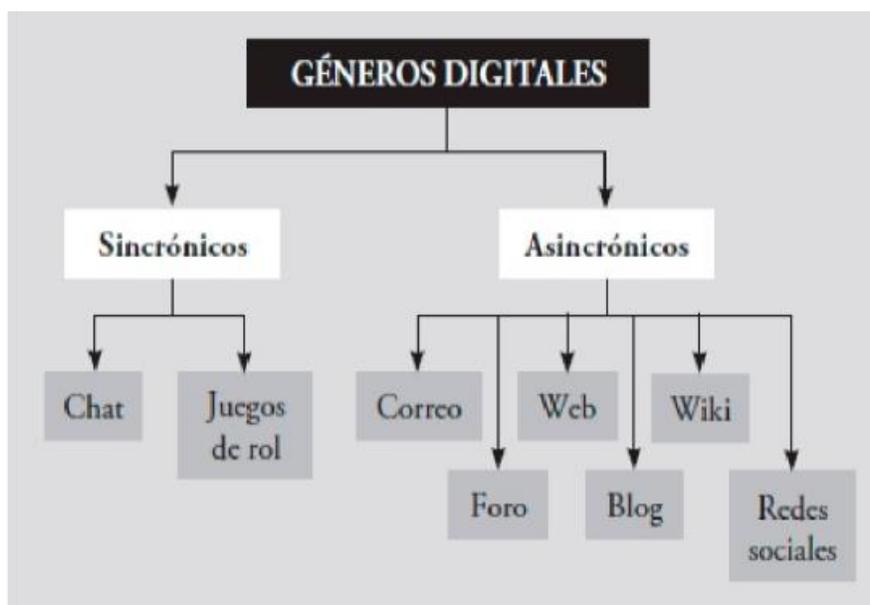
Esto sin duda está cambiando la forma de acercarnos hacia la lectura y del concepto de lectura en sí misma. Son infinitas las ventajas que nos aportan, sin dejarse de mantener a la vez los tradicionales libros impresos que, a día de hoy, poseen su encanto para muchos lectores.

Hasta hace relativamente poco, las editoriales eran las encargadas de ofrecernos obras de calidad, “la WEB.2 y sus múltiples posibilidades nos permite a cualquier persona desarrollar nuestras aficiones literarias, dar a conocer nuestros conocimientos profesionales e incluso cualquier banalidad que se nos ocurra compartiéndola con todos sin pasar por filtro alguno” (Del Corral, 2008, p. 44). A día de hoy, ya nos encontramos iniciando la Web 5.0, la cual se ha ido desarrollando en el año 2020, definida como web sensorial, aspira a lograr distinguir las emociones de los usuarios (Gil, 2020), por lo que estas posibilidades de escritura que ofrece la Web 2.0 están más que asentadas y mejoradas. De Corral (2008) nos pone en conocimiento de la existencia, por otra parte, de 27 millones de blogs y unas innumerables blognovelas y bloglibros para los más de 1.200 millones de internautas existentes en el mundo. Nos habla también de la existencia de los microblogs multidispositivo, como es Twitter, y admite que nos encontramos inmersos en un “boom” de literatura sin papel, novelas cibernéticas y autores on-line que engloban una revolución digital en la que ya estamos inmersos (p. 44).

Por otra parte, la escritura en pantalla a través de soportes digitales nos ha proporcionado nuevos géneros discursivos, la hipertextualidad del discurso y el desarrollo de la intertextualidad explícita junto con dos géneros textuales: sincrónicos y asincrónicos (entre

otras características) que podemos visualizar en el apartado de este mismo documento (3.1), en la tabla 1, de la escritura electrónica de Cassany (2003). En ella podemos observar las características reunidas por este autor de la escritura digital. Este autor nos adentra en los géneros discursivos que se leen y se escriben en la red mediante soportes multimedia, lo que considera géneros digitales. Dichos géneros los divide en sincrónico y asincrónicos (figura 10).

Figura 10. Géneros digitales.



Fuente: Casanny: *En línea. Leer y escribir en la red* (2012, p. 30).

Los géneros sincrónicos hacen referencia a los que el autor y lector coinciden en línea, como sucede en el caso de los juegos de rol o en el chat. Este último se caracteriza por que nos ofrece la posibilidad de mantener una conversación escrita en tiempo real con una o varias personas, igual que en un intercambio oral y la escritura es similar a la ideofonemática. En el género discursivo asincrónico, sin embargo, no hay una coincidencia al mismo tiempo entre lector y autor, y algunos de sus elementos como sucede en los foros o blogs, permiten exponer al autor el contenido en un lugar público.

Este autor, aseguró que los cambios producidos por el desarrollo de la tecnología afectarían a la enseñanza de la escritura, así como a los modos de organización textual que facilita “en lo discursivo, el soporte digital rompe definitivamente la linealidad del discurso y organiza el contenido textual de manera híper e intertextual” (Cassany 2000, citado por Díaz, et al., 2015, p. 110). Estas características permiten que, en los textos digitales, el autor construya su discurso digital pensando en el lector y sus intereses.

Estos últimos autores ponen de manifiesto que entre las potencialidades que ofrece el entorno digital, el más relevante es el acceso inmediato a recursos que nos ayudan a mejorar y optimizar el texto.

El soporte posibilita la utilización cuasi simultánea de revisor ortográfico, diccionarios en línea, materiales bibliográficos, etc. Pero en lo que refiere a la construcción del texto, la coherencia, cohesión, legibilidad y tipo de vocabulario, el autor carece de espacios colaborativos que ofrezcan tanto acceso como opciones de resolución y corrección inmediata (Díaz, et al., 2015, p. 110-111). Se achaca a esto la necesidad de crear unas prácticas académicas que promuevan la buena utilización de recursos, donde la escritura final se adapte a las nuevas posibilidades que ofrecen los nuevos soportes.

También se empieza a hablar de multialfabetización o comprensión de un texto multimodal, entendido este último como un texto que combina la lengua escrita, el sonido y la imagen. Este tipo de texto implica desarrollar nuevas habilidades, donde dialogan en un mismo plano la gramática verbal/temporal y visual/espacial, y el lector actual debe activar las lógicas y gramáticas necesarias para poder interpretar un texto, sea cual sea. La pantalla de los dispositivos ofrece tanto elementos escritos de carácter alfabético, como imágenes, vídeos, música o animaciones, que convierten la lectura habitual en una práctica alfabetizadora multimodal (Guzmán, 2016, p. 3):

El estudiante multialfabetizado académicamente tendrá acceso a informaciones impresas o digitales, separará la información relevante de la que no lo es, construirá con ella su propio conocimiento y será capaz de compartir dicho conocimiento a través de los medios y los modos comunicativos idóneos, según la temática y el receptor al que va dirigido (Area, et al., 2008, citados por Guzmán, 2016, p. 5).

Y, por lo tanto, necesitará unas competencias adecuadas. Irrazabal y Loutayf (2015, p. 3) nos introducen en la definición de un nuevo término “ser un alfabeto en el siglo XXI”. Estos autores destinan este término a personas que tienen habilidades intelectuales complejas para leer y escribir críticamente en medios digitales avanzados. Por lo tanto, según estos autores, “los estudiantes deben poder desarrollar competencias tecnológicas, informáticas, cognitivas, críticas y socioculturales esenciales”. Tal y como afirma Jonas-Kavalier y Flannigan (2006), “la alfabetización digital supone la habilidad de interpretar los textos, los sonidos, las imágenes, a través de una manipulación digital utilizando el nuevo conocimiento obtenido a través de estos medios digitales. Es la capacidad para hacer tareas de forma eficiente en medios digitales”, citados por Irrazabal y Loutayf (2015, p. 4).

Uno de los grandes problemas que se le ha achacado durante años a la escritura digital es el deterioro de la ortografía a causa de los nuevos usos en los soportes tecnológicos. El uso acelerado y sin pausa de la escritura a través de estos medios están dando lugar a deformaciones del lenguaje, denominado por Palazzo (2005) con el nombre de “antiortografía”, refiriéndose a esa forma de escribir donde emisores y receptores utilizan una ortografía entendida y compartida por la misma comunidad de hablantes, utilizando símbolos y códigos creados por ellos mismos, siendo aceptados por todos. Martínez de Sousa (2004) distingue entre faltas de ortografías, disgrafías o cacografía, que se producen por ignorancia de las reglas y las heterografías que son desviaciones intencionales de la norma ortográfica que no se producen por desconocimiento, sino por diferencias ocasionales con la norma académica, que serían las empleadas en los entornos digitales. Así, el uso de algunas convenciones ortográficas en algunos textos electrónicos muestra una desviación intencional de la norma de forma voluntaria, lo que no constituye faltas de ortografía. Por lo tanto, para este autor, las faltas de ortografías que se producen en la escritura a través de los aparatos digitales no se considerarían faltas como tal. Gómez Camacho (2014), por otro lado, utiliza el término de disortografía para designar a esta nueva norma de escritura que “discrepa intencionadamente de la norma culta del español en algunos géneros textuales exclusivos de la escritura digital” (p.19), tratándose de un proceso de escritura digital que utiliza una ortografía fonética junto a rasgos orales y multimodales como elementos esenciales. Sin embargo, autores como Pineda (2004) perciben que las TIC son un arma peligrosa y perversoras del lenguaje, y son las causantes de la pérdida de valor y transcendencia de la

escritura analógica y tradicional; este tema que trataremos con más detalle en apartados posteriores.

Partiendo de las premisas de Cassany (2012) y de Prensky (2001- 2004), los usos de la lectoescritura en soportes multimedia son más propios de los llamados “nativos digitales” que del resto de personas (inmigrantes digitales) anteriores a la aparición de internet y dispositivos tecnológicos. Estos inmigrantes digitales, son considerados por Cassany (2012) con menos facilidad para la manipulación de vídeos o imágenes y lo achaca a la confianza que depositan en la letra impresa; a estos inmigrantes digitales les incomoda el hipertexto porque se dejan llevar por la linealidad del texto impreso, realizando una tarea después de otra, considerándolos individualistas, competitivos y familiarizados con los escritos largos y respuestas dilatadas (p. 8).

Sin embargo, las características de los “nativos digitales” son muy diferentes. Prensky (2001- 2004, citado por Cassany 2012, p. 6-8) las define de la siguiente manera:

- Se sienten cómodos con los documentos hipertextuales y multimodales; tienen cuentas en diferentes redes sociales para subir, intercambiarse y comentar fotos y vídeos.
- Practican la multitarea o el procesamiento en paralelo, lo que quiere decir que hacen varias cosas a la vez (con muchas ventanas abiertas en la pantalla), como chatear con dos o más desconocidos en varias conversaciones, responder a un correo, consultar información en la web o bajar una película.
- Se conectan a la red siempre que pueden y son cooperativos; comparten sus recursos, se ayudan para aprender, se reparten las responsabilidades, etc.
- Están acostumbrados al intercambio rápido, a los textos breves y a las respuestas inmediatas, pero no impacientes con los escritos extensos y las reacciones retrasadas.
- Están acostumbrados a aprender de manera informal o incluso jugando, sin esforzarse e incluso divirtiéndose.

La infinidad de posibilidades y funciones que nos aportan los soportes electrónicos son un reclamo y atractivo para los más jóvenes y no tan jóvenes, haciendo nuestra vida más

cómoda y entretenida, pero como ya hemos recalcado, el buen uso de los mismos necesita unos guías (entorno familiar o escolar) para obtener de ellas grandes oportunidades de aprendizaje, y no caer en abusos incontrolables y desmesurados que afecten de manera negativa al comportamiento.

Regueiro y Sánchez (2014) pretenden proponer nuevos modelos de alfabetización multimedia a través de la escritura creativa en pantalla, trabajando la literatura en los espacios virtuales para que no caiga en desuso bajo los efectos hechizantes de los nuevos “estilos” escritores asociados a las TIC. Para ello, proponen utilizar como herramienta, tanto dentro del aula como fuera de ella, plataformas como TROPOS (biblioteca de experiencias de escritura creativa) como un método muy favorable para aprender a leer y escribir de forma multimedia, al cual se puede acceder mediante el siguiente enlace: http://repositorios.fdi.ucm.es/Tropos/view/paginas/view_paginas.php?id=1&idpadre=33

Regueiro y Sánchez (2014, p.333) creen que los jóvenes están cada vez más alejados de expectativas creativas (literarias), puesto que considera que los adolescentes se encuentran cada vez más apartados del texto escrito como tal. Este autor los califica como “depredadores audiovisuales” “que consumen usos comunicativos provenientes de la televisión, de la publicidad, del cómic, de los videojuegos, del ordenador y de internet; lo que quiere decir que nos encontramos ante consumidores de un nuevo tipo de textualidad: la textualidad digital”. Sánchez Gómez (2014, citada por Regueiro y Sánchez, 2014, p. 335) la describe como:

[la]...’textualidad’ no radica en la analogía con el texto sino en su propia acepción como lenguaje. Esto significaría que la presencia o en ocasiones la no-presencia del texto no son los vehículos únicos de significación en la obra. La literariedad de las llamadas literaturas digitales no recae en este caso exclusivamente en el texto sino en las relaciones que se establecen entre sus características formales y estéticas...

Tabernero (2013) nos propone otra herramienta muy apropiada para promover la lectura y la adquisición de competencia literaria aprovechando los nuevos soportes y recursos multimedia que nos ofrecen las TIC. Estos son los “book tráiler”, destinados al mundo juvenil e infantil. Son unos libros en formato vídeo, similares a un tráiler cinematográfico que circula

por la red y se difunde por las redes sociales. Este autor admite que podría definirse también como un microrrelato que ayuda al lector a integrarse en la trama del libro, motivando su curiosidad “a través de soportes multimedia que integran palabras, imagen, y sonido de naturaleza hipertextual” (p.212). Las editoriales dedicadas a las literaturas gráficas optan por este material interactivo para promocionar sus libros. Así lo han hecho, según afirma este autor, escritores e ilustradores desarrollando estrategias de exhibición. Esta sería una buena herramienta para motivar a los usuarios hacia la lectura, ya que verían el “tráiler” del libro de forma visual como si el de una película se tratase.

Al fin y al cabo, no queda más remedio que evolucionar. Todos los sectores de la sociedad tienen que demostrar su capacidad de adaptación, haciéndolo de forma creativa y original, obedeciendo a las demandas y necesidades emergentes para poder afrontar las nuevas exigencias de la lectura y escritura que están totalmente encaminadas hacia formas electrónicas.

CAPÍTULO 4

Leer y Escribir utilizando Internet

4. LEER Y ESCRIBIR UTILIZANDO INTERNET.

4.1.- Qué y cómo se lee/escribe.

Inevitable es volver a nombrar a Cassany como máximo exponente en el estudio de la lectura y escritura utilizando internet.

Este autor lleva a cabo una investigación para responder a la siguiente cuestión: ¿cómo se lee y se escribe en línea? Cassany (2017) centra su investigación en cómo es este proceso dentro del aula bajo el dominio de internet y el uso del portátil para comprender y documentar los nuevos escenarios de lectura y escritura. Considera que las TIC son una gran oportunidad para realzar la educación, por lo que se hace necesario conocer con detalle cómo varían las prácticas de lectura y escritura en los nuevos soportes y formatos digitales. Afirma que:

Tengo serias dudas de que sea posible demostrar que con el ordenador se aprenda más que con lápiz y papel, puesto que cada tecnología provoca cambios en las prácticas lingüísticas que modifican los discursos y su aprendizaje, de manea que resulta difícil comparar entidades disímiles. Por otro lado, creo que la escuela debe emplear los artefactos usados en cada momento y lugar en la comunidad, por lo que sería estúpido que pretendiera a enseñar a leer y escribir sin ordenadores, si en el resto de ámbitos, instituciones y actividades se lee y escribe con pantallas. (Cassany, 2017, p.5).

La escuela, como ya venimos comentando, tiene que adaptarse a los cambios producidos por las TIC e introducirlas con normalidad dentro del contexto educativo a la par que lo hacen en la sociedad en general, ya que en estos cambios reside el futuro de los alumnos.

Volviendo a la cuestión que nos plantea Cassany (2017) y para poder responder a esta pregunta diseñó una investigación de carácter cualitativo etnográfico basada en la corriente de los nuevos estudios de literacidad (de la que ya hemos hablado anteriormente) y recopiló información de docentes, alumnos y familiares por un lado y analizó los dispositivos y documentos utilizados dentro del aula: libros de textos, escritos de los alumnos, entornos

virtuales de aprendizaje y el material docente. Además, recogió las opiniones de los docentes a través de entrevistas orales, concretamente de 23 a 24 docentes de 6 centros en Barcelona y Girona durante el curso académico 2012 y 2013. La estructura de los contenidos tratados en las entrevistas con los cambios producidos por el uso de las TIC y soportes digitales dentro del aula, las hemos resumido en un cuadro que podemos observarlos en la tabla 9.

Tabla 9. Cambios producidos en el contexto educativo por el empleo de las TIC en soportes digitales.

<p>DOMINAR LA MÁQUINA</p>	<p>Manipula el portátil: abrir, cerrar y gestionar varias ventanas simultáneas en la pantalla para llegar a los recursos electrónicos. Gestión de archivos, crear carpetas, guardar documentos, copias de seguridad. Destrezas que implican la manipulación del teclado y el ratón. Proyección en la pizarra del todo el contenido de la unidad. Los alumnos toman apuntes en el ordenador. El libro es proyectado en la pizarra, y los profesores van sobreponiendo cosas al contenido, aunque los alumnos, dada la multitud de tarea (ir a enlaces, abrir archivos, acceder a páginas web) queda rezagado y va con retraso. Necesita tiempo y dedicación.</p> <p>Controlar al aprendiz: Con el portátil los alumnos pueden acceder tanto al libro de texto como a otros recursos que son de gran interés para ellos: vídeos, chats, redes sociales, películas...creando una gran problemática difícil de controlar para el profesorado, por lo que muchos docentes dedican más tiempo y esfuerzo en intentar controlar al aprendiz con la intención de que no se conecten a sitios inadecuados.</p> <p>Normas de uso: establecidas para el uso del portátil dentro del aula, fijando unas pautas de trabajo. El docente es el encargado de fijar cuando se usa o no y cómo.</p>
<p>LEER Y ESTUDIAR EN EL LIBRO DIGITAL</p> <p>(cambios producidos por la sustitución del libro de texto en papel en digital)</p>	<p>Elección del libro: auge de los libros de textos digitales, reduciendo el coste económico para el alumno, aunque conlleva pérdida de autonomía del docente de poder elegir el libro por su cuenta. El claustro es el encargado de negociar una editorial u otra, lo que tiene consecuencias pedagógicas. Los docentes en algunas ocasiones se ven obligados a trabajar con libros que no quieren y, por este hecho, lo utilizan menos e incluso prescinden de él creando sus propios materiales. Con el libro digital las familias tampoco pueden hacer un seguimiento de lo que su hijo estudia en clase, que si podían hacer en papel.</p> <p>Acceso y uso: el acceso al libro digital a través de plataformas necesita de usuario y contraseña, por lo que, si a un alumno se le olvida el libro en clase, no puede compartir. Si la licencia expira, ya es inútil.</p> <p>Estudiar en pantalla: dificultades técnicas para los alumnos en el uso de teclado y pantalla a la hora de acceder al libro digital, y limitaciones de los documentos virtuales en cuanto a herramientas de edición (subrayado o escritura), por lo que, en muchos casos, los docentes afirman que acaban imprimiendo en papel mucho de los contenidos. No saben buscar a través de la pantalla; en papel se puede hojear rápidamente. La pantalla condiciona también los contenidos, no al revés.</p> <p>Tareas autocorrectivas: Critica a los ejercicios con evaluación automatizada, ya que, según los docentes, “enfatan la búsqueda del resultado correcto, minusvaloran el</p>

	<p>proceso y las estrategias empleadas en la resolución, fomentando el comportamiento mecánico del aprendiz” (p.10).</p> <p>Los recursos digitales: posibilidad de ampliar el libro de texto gracias a las infinidad de recursos que ofrece el acceso a la red. Admiten también que las clases son más dinámicas y que se puede trabajar de manera más autónoma los contenidos curriculares.</p>
<p>ESCRIBIR CON PORTÁTIL</p> <p>Existencia de plataformas Moodle para los docentes y alumnos. (EVA)</p>	<p>Escritura manuscrita: Distinción entre tipos de tareas en las que se tiene que utilizar la escritura en portátil y las que deben realizarse a mano. La justificación para ello es la falta de reflexión que provoca la escritura electrónica y los usos de programas de corrección automática. Estos últimos estarían perjudicando la ortografía de los alumnos, por lo que se ven obligados a seguir manteniendo actividades manuscritas. Los profesores de inglés, por ejemplo, recomiendan estas últimas actividades para su asignatura.</p> <p>Impresión en papel: preferencia por utilizar el portátil para escribir en todas las actividades, pero recopilan los escritos en papel para corregirlos manualmente. Los docentes admiten que la corrección en línea requiere mucho tiempo, sin embargo, minoritariamente, existen argumentos en los que la entrega de textos en línea es un método ahorrativo.</p> <p>Copiar y pegar: coincidencia en que la emigración digital ha aumentado costumbres como el “copiar y pegar” en redacciones, portafolios y la toma de apuntes. Este hecho produce que el alumno no sintetiza la esencia del contenido y es menos crítico. Existen dudas de cuál es el fruto de la producción personal o creatividad del alumno.</p> <p>Replantear tareas viejas: mantenimiento de actividades tradicionales como el dictado, la corrección de ejercicios o la redacción. La variante es que el dictado se escriba en el portátil. Otros prefieren textos en línea para proyectarlos en la PDI, permitiendo utilizar el portátil y el verificador ayudando a fomentar la autoevaluación.</p>
<p>LA PERSISTENCIA DEL PAPEL</p>	<p>Leer libros: la lectura juvenil, obligatoria o no, se realiza en libros de papel. Destacan en asignaturas como literatura la convivencia de la lectura en papel y la extensiva dadas las posibilidades que ofrece la pizarra digital.</p> <p>Exámenes: mantenimiento de los exámenes individuales con papel y lápiz, llegando a la conclusión de que la evaluación es uno de los reductos más tradicionales de la educación y el cambio se prevé lento y complicado.</p>
<p>TOMAR APUNTES</p>	<p>Gran diversidad: Los docentes aseguran que la digitalización facilita la interacción entre el alumnado, con correo y el chat o instrumentos como los foros, wikis, y documentos compartidos. Existen propuestas didácticas como es el uso de dosieres grupales para tomar apuntes, ayudando a mejorarlos, usando programas como “google docs” permitiendo la edición y el registro del mismo, así como la revisión por parte del profesorado.</p> <p>Formación inicial: Los centros ofrecen formación para el uso del procesador de texto y nociones para presentar trabajos.</p> <p>Ciencias: por las características de esta asignatura es menos accesible desde un teclado convencional, por lo que los profesores, para ecuaciones matemáticas complejas, sugieren hacerlo de manera manuscrita. Otra opción es el uso de cañones asociados a un Ipad, donde el profesor de matemáticas puede escribir y formular en la Tablet y los alumnos visualizarlos.</p>

PRÁCTICAS NUEVAS	Buscar información en la red: esta tarea comparte diferentes rasgos: “centra datos muy especializados de cada disciplina, fomenta la lectura plurilingüe, facilita el acceso a textos multimodales, exige dominar los parámetros del motor de búsqueda y los recursos más comunes ofrecen resultados escasos, lo que obliga al alumno a esmerarse”. (p. 16)
	Correo electrónico: esta opción de comunicación con sus alumnos incrementa el tiempo de preparación y gestión fuera del aula. Mayor comunicación, pero menos tiempo para el docente.
	Experimentación: Gracias al desarrollo informático accesible desde los portátiles “muchos contenidos escolares han dejado de ser datos para leer, repetir y memorizar; ahora son experiencias prácticas, contextualizadas y divertidas, en las que los alumnos adoptan roles más participativos, con autonomía y riesgo, asumiendo funciones y responsabilidades” (p.17).
	Redes sociales: Los centros prohíben estos espacios por considerarse de ocio y distracción, carentes de valor formativo.

Fuente: Cassany: *¿Cómo se lee y escribe en línea?* (2017, pp. 6-18). Elaboración propia.

En cuanto al uso de las redes sociales dentro del aula, hemos observado que la mayoría de los docentes las consideran muy poco apropiadas por el abuso que los jóvenes hacen de las mismas y la gran distracción que puede suponer utilizarla dentro del aula. Sin embargo, Cassany (2017) nombra a autores como Almansa et al. (2013), los cuales las perciben como una herramienta que, aparte de tratar temas relacionados con la vida privada del sujeto, son empleadas a nivel académico entre compañeros de clases para consultar dudas, para grupos de trabajo, intercambios de fichero, etc. y, por lo tanto, podrían contribuir a formar su competencia letrada, aunque este pensamiento forma parte de la minoría.

Cassany (2017), como hemos observado, centra su interés en el estudio de las TIC dentro del aula, siendo un gran impulsor de las mismas y fomentando su uso adaptado a los nuevos tiempos y nuevas necesidades de los más jóvenes. Linares (2008, p. 76-77) recoge el siguiente texto de Cassany y Aliaga (2007):

Es absurdo prohibir a nuestros hijos que lean o escriban con las tecnologías de su época. ¡Qué decepción!, si les obligamos a escribir con lápiz, si no pueden hacer su blog, visitar la web o el foro de su grupo preferido. ¡Así leen y escriben hoy ellos! Me parece más inteligente animarlos a usar estas tecnologías, pero enseñarles también a

hacerlo de manera crítica. Eso es mucho más emocionante. ¡Y mucho más difícil! Nos exige más responsabilidades.

Está claro que las TIC dentro del contexto educativo son una realidad y que, para autores como Cassany, su refuerzo dentro del aula es positivo. Reclama la necesidad de que se introduzcan en las escuelas por su labor pedagógica y para enseñar a los alumnos a aplicarlas correctamente con el fin de obtener el mayor aprovechamiento de las mismas, pero, sobre todo, para que hagan un uso correcto de estos recursos digitales fuera del ámbito escolar. Las características de internet y las TIC, con su multitud de funciones, pueden provocar entre los más jóvenes (y no tan jóvenes) actitudes y costumbres que desvirtúan estas herramientas:

Leer en línea es mucho más difícil que leer en papel, por lo que los chicos necesitan aquí más ayuda que los maestros. Nos equivocamos si pensamos que ellos ya lo saben hacer todo...y que nosotros no sabemos nada...Quizás ellos sean buenos configurando un ordenador o resolviendo un problema técnico de conexión, pero carecen de actividades estratégicas para leer críticamente en línea. (Cassany, 2012, en Corral, 2013, p.141).

Si tenemos en cuenta esta premisa de Cassany, es cierto que los hábitos de lecturas están cambiando; no somos capaces de acabar completamente un texto y, cuando hacemos lecturas desde nuestros dispositivos a través de una pantalla, somos incapaces de realizar una lectura completa y profunda, por lo que es muy necesario y urgente (si queremos mantener los buenos hábitos de lectura, con todo lo que ello implica en nuestro desarrollo) diseñar, desde las escuelas, actividades que encaminen a los buenos hábitos lectores, ya que puede resultar perjudicial para nuestro desarrollo académico y también cognitivo. Así, en una publicación en el periódico “El País”, Grau (2008) se plantea los cambios producidos por internet en la forma en que leemos, pero se cuestiona si estas alteraciones en los hábitos de lectura y escritura están afectando a la forma de pensar. Para eso, basa sus concepciones en varios especialistas y profesionales en el tema. Según Grau (2008), existen varias posturas: los que opinan que los cambios producidos por la aparición de internet podrían disminuir la

capacidad de leer y reflexionar en profundidad, y para otros, la tecnología se fusionará con el cerebro y aumentará la capacidad intelectual. Grau (2008) expone los pensamientos de Carr (experto en tecnologías de la información y comunicación) al asegurar que ya no se piensa como antes, y en esto juega un papel importante el cómo leemos actualmente. Este experto en tecnologías basa su razonamiento en que antiguamente éramos capaces de sumergirnos en un libro y pasar muchas horas concentrado leyendo, mientras que ahora solo “aguantamos unos párrafos”; nos desconcentramos y nos volvemos más inquietos, buscando otra cosa que hacer.

En este mismo artículo para el periódico online de “El País”, se recoge un informe con datos extraído de un estudio dirigido por profesionales del University College de Londres, en el cual se observaron las actitudes de los usuarios de dos páginas webs de investigación y de otros recursos electrónicos. Al obtener los registros se observó que los sujetos únicamente “echaban vistazos” al contenido y no se detenían en él ni tampoco volvían atrás para releer, dedicando una media de 4 minutos por libro electrónico y de 8 minutos a los periódicos en línea, llegando a la conclusión de que el usuario se vuelve vago. Carr afirma, por tanto, que:

En los tranquilos espacios abiertos por la lectura de un libro, sostenida y sin distracciones, o por cualquier otro acto de contemplación, establecemos nuestras propias asociaciones, extraemos nuestras propias inferencias y analogías, y damos luz a nuestras propias ideas. El problema es que al impedir la lectura profunda se impide el pensamiento profundo, ya que uno es indistinguible del otro.

En cambio, Díaz Hernández (2016) en un artículo publicado en la página web “Hipertextual” en la sección de cultura, resalta los resultados obtenidos en una investigación realizada por Anne Mangen (científica noruega), extrayendo cierto lado positivo, la cual asegura que estas actuales formas de leer en soportes nuevos nos proporcionan capacidades de asumir más cantidad de información puesto que:

La ruptura reiterada en nuestra atención nos facilita lidiar con una gran cantidad de piezas pequeñas de información y nos hace más fácil entender nuevas formas de literatura, como la narración interactiva o la literatura multimedia o transmedia.

En el artículo del periódico “El País” (del cual hemos hecho alusión anteriormente) se hace mención a otra característica muy propia de cómo leemos y buscamos información en internet y cómo la analizamos. Tras otro estudio realizado por la University College de Londres, los resultados son:

- Los usuarios no entienden bien cuáles son sus necesidades informativas y por ende no desarrollan estrategias efectivas para buscar información.
- Mapa mental poco sofisticado de lo que supone internet. Se limitan solo a los famosos motores de búsquedas.
- Más competentes en tecnologías.
- Preferencia de lo visual sobre lo textual.
- Generación del corta y pega. Casos de plagios.
- Preferencia por la información despiezada y no de textos completos.

En otro estudio, Delgado et al. (2019) ponen de manifiesto los resultados de un estudio publicado en el 2018 en Educational Research Review, en el cual asegura que “la lectura digital favorece la distracción, lo que interfiere en las capacidades cognitivas necesarias para leer y comprender; entre ellas la atención, la concentración y la memorización”, disminuyendo la comprensión del texto y llevando a la distracción del usuario. Por otro lado, llegan a la conclusión de que los lectores (incluidos los más jóvenes) optan por leer a través del medio impreso para leer en profundidad, lo cual nos indica que son conscientes de que la lectura interactiva tiene otros “patrones” de uso. Quizás, hemos interiorizado esta forma de lectura como algo asociado a vías interactivas (redes sociales, páginas web, revistas y periódicos electrónicos, mensajería instantánea...), pero cuando pretendemos sumergirnos en un libro como tal, elegimos lo impreso. De hecho, cuando queremos entender bien cualquier tipo de información que no conseguimos comprender en

un documento electrónico, por ejemplo, o simplemente queremos leer detenidamente y en profundidad algo, acabamos por imprimirlo, porque al final, lo físico es más real y tangible.

Está claro que esta visión de los cambios que están generando las nuevas formas de leer y escribir es negativa y pesimista. Es cierto que nos hemos vuelto más cómodos y hemos adoptado costumbres, tanto de lectura como escritura, no muy beneficiosa para nuestro desarrollo cognitivo e intelectual, y no es solo un problema de jóvenes adolescentes, sino de todos los usuarios y consumidores que forman parte de la comunidad infinita que consume internet y hace uso de la lectura interactiva a través de sus dispositivos, sin olvidar que este acto de leer mediante una pantalla forma parte de nuestra vida. Además, todo esto puede verse agravado también por los estilos de vida tan agitados que llevamos, que no nos permiten dedicar todo el tiempo a una misma tarea. Otros, sin embargo, piensan que lo importante es leer, sea en el formato que sea.

En cuanto a la escritura electrónica uno de los primeros espacios para el empleo de la misma fue el procesador de texto, ligada directamente a la creación de la primera “Personal Computer” que fue la IBM 5150 en 1981, ofreciendo posibilidades de revisión de textos, volver sobre él, reconsiderarlos, corregirlos y modificarlos, desbancando completamente a la máquina de escribir (Ferreiro, 2006).

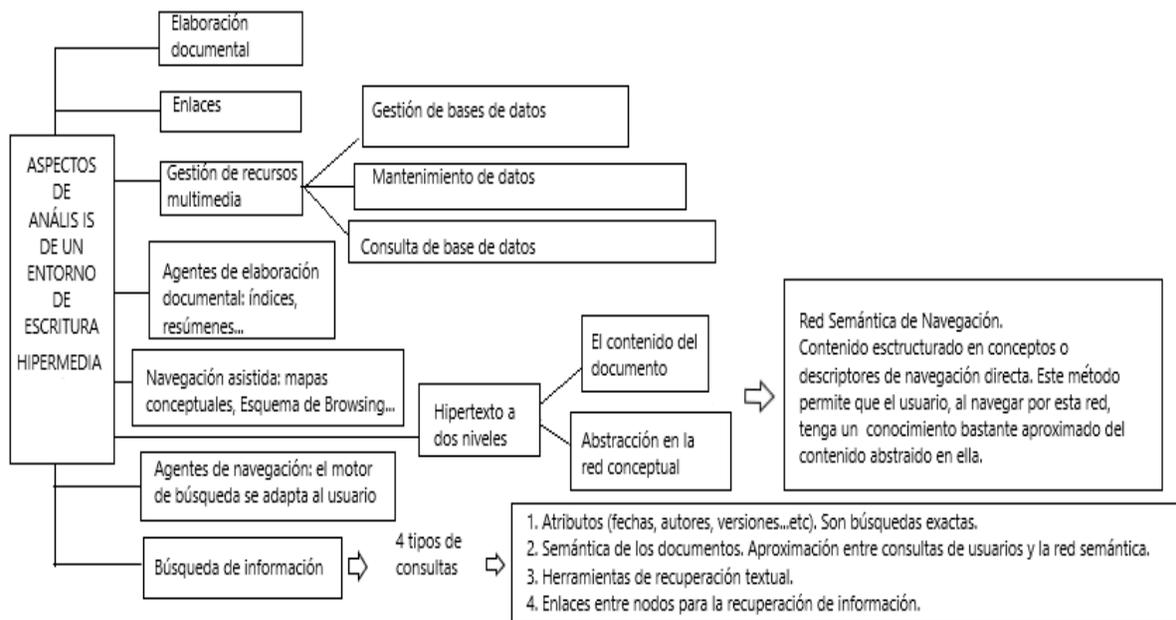
Los procesadores de textos se han convertido por excelencia en los nuevos instrumentos de escritura para aquellos que han dejado atrás el lápiz y el papel, y se han convertido en un gran recurso para utilizar dentro del aula (Poole, 1999).

Henao y Ramírez, 2010, p. 230), tras varios estudios, aseguran que “estas nuevas plataformas generan en los alumnos una actitud muy positiva frente al aprendizaje de la escritura, mejorando la fluidez y calidad de los textos producidos, así como su presentación y diseño”. A la vez, estos alumnos muestran más interés sobre lo que están escribiendo y están más motivados a leer lo que han escrito, lo que repercute de manera positiva en sus habilidades lectoras. Este autor admite también que los alumnos perciben mejor sus errores ortográficos que cuando escriben de forma tradicional. Los procesadores de texto impulsaron la escritura en formato digital y dieron paso a la elaboración documental. De esta nos habla

Pastor y Saorín (1997) en un artículo que recogía en su momento el desarrollo y avances de programas de escritura hipermedia, analizando sus principales características. Estos autores recogen que estos programas de escritura y de creación de documentos hipermedia permitían establecer varios niveles de consulta del contenido, tanto para su lectura como para su edición. Además, los programas permitieron la creación de enlaces, introducir elementos multimedia y la posibilidad de navegar durante el proceso, característica que hoy en día nos parece “de cajón”, ya que la evolución desde el 1998 hasta 2021 ha sido muy importante. Nos hablan de los inicios de sistemas de texto para el tratamiento de la información como: SGML, ODA, HyTime y XML, recomendando este último pues “es idóneo para la elaboración de documentos hipermedia, permitiendo diseñar descripciones de documentos (TDT) que estructuran el documento o nodo” (p. 208), el nodo trata un tema determinado y su consulta está delimitada en el espacio (visualización gráfica) o en el tiempo (duración).

También mencionaron en su día la gran ventaja de introducir recursos multimedia (sonido, texto, imagen o video) como opciones enriquecedoras en la elaboración de documentos hipermedia, considerándolos nodos individuales. Hemos sintetizado todos estos aspectos de análisis del entorno de la escritura hipermedia, reunidos por Pastor y Saorín (1997), en un esquema de elaboración propia (figura 11), en el que se observan las características, funciones y posibilidades que posee el documento hipermedia a través del desarrollo de la escritura electrónica.

Figura 11. Aspectos de análisis de un entorno de escritura hipermmedia.



Fuente: Pastor y Saorín: *La escritura hipermmedia* (1997, pp. 207-222). Elaboración propia.

Como podemos observar, las posibilidades y herramientas que nos ofrecen los textos hipermmedias son muchas y van en aumento con el paso de los años, desarrollándose programas cada vez más profesionales que están al alcance de todos los usuarios. El acceso a bases de datos y búsqueda de información que nos permite completar nuestro trabajo, agentes de búsqueda de información que nos permite agilizar el tiempo e ir directos a lo que buscamos, así como las herramientas para estructurar el contenido dentro de un procesador de texto...Son muchas de las opciones que tenemos al alcance.

Así pues, la elaboración de documentos multimedia ha sido objeto de estudio desde los inicios como un sistema innovador compuesto de multitud de funciones y elementos que nos ayudan en nuestras gestiones individuales, laborales o académicas. La utilización de estos nodos que nombran Pastor y Saorín (1997) forman parte de todos los programas hipermmedia para la creación de documentos y a día de hoy han aumentado sus posibilidades y opciones. Cassany (2000), desde su visión pro-tecnología, afirma que “la estructura hipertextual rompe la linealidad del discurso, permite interacción simultánea y transmisión instantánea,

incorpora sistemas de autoformación más eficaces; estimula el surgimiento de nuevos géneros discursivos, y define un nuevo perfil cognitivo de los escritores”, en Henao y Ramírez (2010, p. 229).

Los conceptos de hipermedia e hipertexto están muy ligados entre sí, incluso hay quienes consideran al hipertexto un tipo de hipermedia. Estos conceptos surgen por primera vez en el 1946 de la mano de Vannevar Bush, quien propuso una máquina que podía almacenar mucha información donde los usuarios tenían la posibilidad de crear conjuntos de información, enlaces de textos e ilustraciones relacionadas, que podían ser guardadas o usadas para futuras referencias. Fue en el 1965 cuando Theodor Holm Nelson acuña la palabra “hipertexto” y en el 1967 Andy van Dam, junto a otros, construyen el sistema de edición de hipertexto (Espinoza et al., 2010, p. 109).

Tomàs i Puig (1999) nos adentra en la concepción de estos conceptos. El hipermedia está relacionado con la definición, en parte del hipertexto, porque corresponde a la fusión de elementos no secuenciales e interactivos. Este autor recoge lo siguiente:

Los sistemas hipermedia se basan en la suma de las potencialidades hipertextuales y multimediáticas aplicadas a un soporte abierto u *on line*, como es la red Internet. Actualmente, estas potencialidades convergen principalmente en la *World Wide Web*, la aplicación hipermediática de internet. Estos sistemas permiten interconectar e integrar conjuntos de información prácticamente ilimitados, representados en múltiples materias expresivas que, además, pueden estar interconectadas; es decir, un texto verbal nos puede remitir a un sonido, y una imagen puede enlazarnos con una base de datos (p. 2).

Lamarca (2006) describe las características de estos nuevos sistemas de lectoescritura digital y virtual. Así, lo hipermedia contempla las imágenes, vídeos, audios, gráficos, como es el caso de las redes sociales, blogs, o programas como el “power point”.

El hipertexto, por otro lado, contempla únicamente textos, por ejemplo: artículos de internet, enciclopedias, páginas web, diccionarios, CD-ROM o DVD; también se considera hipertexto lo generado mediante un procesador de texto, ya que permite la creación de enlaces

intra e inter documentos. El proceso de lectura del hipertexto es de organización no lineal e interactiva. Tenemos la posibilidad de ver el contenido que queremos sin guiarnos por una secuencia, a diferencia del libro físico, y esto va a depender de nuestros intereses en la búsqueda de información, puesto que nos permite saltar de un punto a otro dentro de un texto a través de enlaces. El usuario tiene la posibilidad de acceder a la información que le interesa y no la necesidad de leer todo el documento. Las herramientas de escritura hipermedia, con su multitud de componente audiovisuales (imágenes, sonidos, vídeos...etc.), ofrecen novedosas posibilidades: “comunicar ideas a través de textos, audios, vídeos, fotografías, animaciones..., y diferentes formas de lectura; los textos permiten al lector una interacción más real, posibilidad de complementar los textos con información complementaria” (Henao y Ramírez, 2010, p. 229).

Los nuevos modos de leer y escribir utilizando internet a través de los dispositivos electrónicos, como hemos analizado, se concentran y engloban en el término “hipermedia”. Este concepto, según Pastor y Saorín (1997) habría surgido de la unión de dos definiciones: el hipertexto y la multimedia. Para Caridad y Moscoso (1991, p.48) “los sistemas de hipermedios se entienden como organización de información textual, visual gráfica y sonora a través de vínculos que crean asociaciones entre información relacionada dentro del sistema”.

Moreno (2008) admite que los hipermedias “son fruto de una convergencia interactiva de las sustancias expresivas tipográficas, fotográficas, infográficas y audiovisuales que permiten las tecnologías de la información y de la comunicación” (p.121). Reflexiona acerca de los cambios producidos en la lectoescritura, concretamente se centra en la narrativa, destacando que estas nuevas modalidades de escritura permiten que el lector participe de forma directa en el devenir del contenido o relato elegido, alterándolo y estableciendo propuestas que el autor no ha previsto, por lo que el lector hipermedia se convierte, con estas nuevas herramientas de lectoescritura, en coautor. Este autor reflexiona acerca de las posibilidades discursivas gracias a la escritura hipermedia debido a la unión entre autores y “lectoautores”, ya que lo digital se puede cambiar, a diferencia de lo analógico; por eso, la escritura hipermedia “facilita una participación real del lector, lo convierte en un lector autor capaz de seleccionar, transformar e, incluso, construir. Este “lectorautor” que nos regala la

tecnología está muy cerca del coautor de la oralidad” (p. 123), puesto que Moreno (2008) considera que esta interactividad que nos ofrecen las TIC es diálogo, y así lo expresa en otro estudio publicado por este mismo autor en Moreno (2002, p.32):

En el diálogo, los papeles de receptor y emisor se alternan continuamente, cada uno de ellos es capaz de interpretar los signos desde todos los puntos de vista, en especial, desde el pragmático, imposible de realizar hoy por hoy por las máquinas. Los matices del lenguaje diplomático, los dobles sentidos de la ironía, las metáforas, el alcance de una respuesta lacónica que, sin embargo, puede ir impregnada de múltiples significados; sonidos e imágenes que constituyen un paradigma de interactividad abierta e inteligente que se adapta instantáneamente a la situación; cerebros humanos procesando ingentes cantidades de información de una manera natural y efectiva.

Según Moreno (2008), esto no significa que los autores y coautores de los que habla tengan plenos conocimientos sobre la escritura hipermedia; es más, cree que la mayoría de ellos rozan el “infoalfabetismo tecnológico” y asegura que ellos creen que son auténticos “chamanes de la tecnología” cuando no lo son, aconsejando que estos autores y “lectoautores” deben conocer la narrativa hipermedia para llegar al conocimiento profundo.

Por lo que volvemos a la reflexión inicial de este tema: educación en tecnologías de la información y comunicación centradas en fomentar un correcto aprovechamiento de estos recursos tan innovadores de los que disponemos, para un idóneo desarrollo de todas nuestras capacidades a nivel cognitivo, social, académico, laboral, personal, etc., con la intención de sacar el máximo rendimiento a estas novedosas herramientas que nos hacen la vida más enriquecedora.

4.2.- Por qué y con qué intenciones se lee/escribe.

Primeramente, nos centraremos en por qué y con qué intenciones se lee a través de internet, y para ello Fainholc (2003) nos presenta, bajo su criterio, los objetivos e intenciones que motivan una lectura virtual a través de internet, asumiendo que para que esta tarea resulte eficaz y próspera se ha de contar con los conocimientos previos e informáticos y los esquemas conceptuales del lector. Esta autora elabora una tabla con esta cuestión y expone, además, una serie de enlaces que ayudan a mejorar cada objetivo de la lectura virtual (tabla 10).

Tabla 10. Objetivos de la lectura virtual. Aspectos de análisis de un entorno de escritura hipermedia.

Objetivos de lectura ¿para qué leer?	Ejemplos de textos virtuales
Para obtener información, ya sea general o bien, una información precisa.	Noticias del periódico www.lanacion.com.ar http://news.bbc.co.uk Museos www.metmuseum.org http://mistral.culture.fr/louvre/louvre.htm base de datos, glosarios.
Para adquirir conocimientos específicos sobre un ámbito, tema o consulta a expertos.	Libros y revistas especializadas, Diccionarios http://www.dictionary.com y enciclopedias http://www.thesaurus.com http://www.bbc.co.uk/education/webwise www.artcyclopedia.com
Para software gratuitos	http://www.completelyfreesoftware.com También incluye agendas, consignas, etc.
Para disfrutar, por placer.	Animaciones, cuentos, poesías, novelas, arte, música. http://www.war.com http://www.kodak.co.uk
Para facilitar información o comunicarse por placer con otros.	Envío de cartas, noticias, un poema, dibujos, animaciones, etcétera. http://www.liszt.com http://www.barrysclipart.com http://www.waln.org http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deos
Para acercarse a asociaciones, listas de correo y grupos de noticias.	
Para jugar y entretenerse con el propio lenguaje.	Juegos, crucigramas, adivinanzas www.leer.org.ar www.cartoonnetwork.com.ar
Para ejecutar acciones reales y simuladas.	Instrucciones, resolver problemas, etcétera. www.ctuar.org.ar www.ventrella.com/Alifealife.html www.flightgear.org

Fuente: Fainholc: *La lectura crítica en Internet* (2003, p. 70).

Evidentemente en la actualidad contamos con muchos más recursos de textos virtuales a través de páginas web de las que planteó en su día Fainholc (2003) e, incluso, podrían haber cambiado los objetivos en función de las nuevas necesidades que han ido surgiendo todos estos años. Una de las funciones principales que permanecen latentes es la utilización de internet para la búsqueda de información, ya sea para leer un periódico, revistas digitales, artículos académicos, libros en formato virtual, blogs, foros..., toda esta información está a nuestro alcance y un gran porcentaje de las lecturas que realizamos en nuestro día a día es a través de la pantalla. Burbules y Callister (2001, citados por Gasca y Díaz Barriga, 2018, p. 56-57), manifiestan que hay tres tipos de lectores en internet: los navegadores, haciendo referencia a los usuarios que leen de manera superficial y sin ningún objetivo claro de búsqueda de información, “no asocian ni incorporan cambios a la información hallada”. Otro tipo de lectores serían los usuarios, los cuales sí tienen objetivos marcados y concisos de búsqueda de información a través de diferentes links, teniendo siempre presente el objetivo de la tarea que los ha llevado a ello. Y por último los “hiperlectores” o lectores laterales, que utilizan recursos y guías ayudándoles a orientarse dentro de la red, y a la vez, modifican y participan de manera activa teniendo en cuenta su propia lectura. Aunque para llevar a cabo esta tarea se hace necesario de ciertas habilidades y estrategias de búsqueda que el sujeto debe conocer y emplear de forma adecuada para obtener una información de calidad, sabiendo seleccionar y evaluar correctamente el contenido. Por eso, Gasca y Díaz Barriga (2018) reflexionan, como ya lo hizo en su día Cassany (2011), sobre la importancia, una vez más, de promover estas buenas prácticas de lectura en la red desde las escuelas, con una formación docente adecuada para ello. Consideran esta práctica esencial en la formación de los alumnos, promoviendo estrategias de búsqueda.

Arabello (2011, p. 137), obtiene, tras elaborar un estudio sobre este tema, que:

La mayoría de los chicos no valora el texto en primer lugar sino el diseño general, imágenes e ilustraciones, animaciones, colores, diferentes tipografías, es decir, elementos visuales “divertidos” y que les llamen la atención. Esto es tan así que un diseño atractivo puede definir si leerán o no la información que tiene ese sitio.

Así, Cerrillo y Senís (2005) hacen referencia a las características de los “nuevos lectores” para referirse a aquellos que “leen” en la red, diferenciándolos de los lectores tradicionales. Estos nuevos lectores a los que se refieren estos autores, están entusiasmados por las TIC y enganchados a la red, buscan información, juegos, contenido de entretenimiento, para comunicarse con otros, pero no los considera lectores como tal, ya que no son lectores habituales de libros y, asegura, que probablemente tampoco lo hayan sido antes. Afirman que “es un lector que tiene dificultad para discriminar mensajes e incluso no entiende alguno de ellos” (p. 20), por lo que estos autores, promueven una educación en TIC para evitar el “neoanalfabetismo” procurando una mejora de los hábitos lectores.

Steiner (2000) opinaba que nunca tanta información había generado menos conocimiento, afirmaba que “no podemos confundirnos: la informática, internet particularmente, es una excepcional manera de democratizar el acceso a la información que hace posible, además, la adquisición de nuevos conocimientos, pero no deja de ser una lectura instrumental” (p.64).

Zayas (2011) deja a disposición de los usuarios que navegan por internet, un pequeño dossier titulado “Para que no te pierdas en la red” sobre directrices, consejos y recursos que ayuden a los alumnos a realizar búsquedas acertadas y de calidad en Google o en plataformas similares, o cómo guardar enlaces que resulten interesantes al lector. También aconseja sobre qué material didáctico (existentes en la red) es apropiado y se puede utilizar dependiendo de la etapa escolar del alumno.

Otro de los usos de la lectura a través de los medios digitales es para adquirir conocimientos. Tenemos la gran suerte, con internet, de tener a nuestro alcance multitud de recursos a través de la red que nos aportan de forma gratuita, y sin ningún coste para el usuario, multitud de posibilidades de contenido académico (libros y artículos en revistas arbitradas y especializadas). No somos conscientes de la cantidad de la que disponemos y de la facilidad que tenemos para acceder a ellos a través de nuestros dispositivos; solo bastaría con preguntar a nuestros mayores que cursaron en su día, por ejemplo, estudios de doctorado, indagando en una infinidad de artículos impresos, solicitando permisos, pasando horas en bibliotecas constantemente.

Internet no solamente es un recurso para el ocio y el entretenimiento, “es también el nuevo espacio de lectura en el que vive un tipo de lector, el *lector conectado*, que se está convirtiendo en una fuerza de prescripción y viralidad” (Ezpeleta, 2017, p. 10). Ehandi (2019) acerca a la juventud herramientas de la web social como vía para potenciar la lectura académica de una forma lúdica y recreativa, señalando cuáles son las acciones que las bibliotecas podrían utilizar para que la actividad lectora resulte atractiva para los jóvenes, puesto que considera que las bibliotecas no pueden permanecer ajenas a los cambios: “Este contexto les demanda convertirse en un espacio interactivo y colaborativo que coloque al usuario al centro, jugando un papel activo y protagónico” (p. 40). De este modo, esta autora señala varios recursos que podrían utilizar las bibliotecas a través de la web social 2.0: *Twitter*, permitiendo generar foros de debates y seguirlos; los *Blogs*, apropiados para difundir actividades de carácter cultural junto a otro recurso adecuado como los clubes de lectura virtual, además de los *Booktrailer*, utilizados más bien por las editoriales, y proponiendo por último los *Booktubers*, que consisten en plataformas que recogen el interés de los jóvenes hacia algunos libros; estos jóvenes se presentan con un video para exponer sus opiniones y experiencias hacia determinados libros y lo comparten en las redes sociales. Esta autora, por lo tanto, considera que la lectura académica es esencial ya que “las bibliotecas pueden incidir en la formación de lectores críticos mediante la web social y acercar a los millennials a una lectura dotada de sentido” (p. 35).

Además, en España existen ciertos organismos como el “Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura”, que elaboran propuestas para fomentar y promocionar el hábito lector en una sociedad digitalizada, a través del III Plan de Fomento de la Lectura, con la pretensión de abrir nuevos caminos hacia la lectura con el apoyo de las administraciones públicas y de todos los profesionales de la educación (bibliotecas y docentes) que tienen el objetivo común de favorecer la lectura.

El entretenimiento y el disfrute sería otro de los motivos fundamentales por lo que hacemos uso de la lectura: leer cuentos, poesías, libros en línea..., e incluso accedemos a juegos interactivos que antaño existían en papel, como crucigramas, sopas de letras, etc.

Hacemos búsquedas rápidas para consultar alguna duda sobre algo o por mera curiosidad, pero se podría decir, que, por encima de todo, uno de los mayores motivos por los que se emplea la lectura y escritura actualmente es para estar conectados y comunicarnos con nuestro entorno a través de nuestros dispositivos: “la singularidad del código simbólico de internet, del estilo en que presenta los contenidos, de sus modos de narrar o relatar las cosas del mundo, etc., invita a resaltar algunas de sus características que determinan la naturaleza de la comunicación”, tanto en el contenido como en la forma (Ríos Ariza y de la Serra, 2000., citados por Fainholc, 2003, p. 65-66).

Fainholc (2003) redacta estas características, basándose por un lado en lo que expresa el contenido de los mensajes y, por otro, en la manera en la cual se estructura, organiza y simboliza este contenido (cómo se presenta), teniendo en cuenta el uso del mismo (cómo y para qué se utiliza) en un contexto histórico-cultural. Las características semiológicas de internet, desde el punto de vista de la forma, serían las siguientes:

- Hipertextualidad: fenómeno que posibilita la articulación y combinación de diferentes textos expuestos en diversos formatos. Da lugar a la lectura secuencial o por enlaces (navegación).
- Interactividad: posibilidad de relaciones sociales intercomunicativas entre grupos y personas. En el ámbito educativo fomenta la tarea pedagógica por la “posibilidad de realizar actividades planificadas didácticamente que favorecen el desarrollo y comprensión de conceptos, procedimientos y actitudes” (p. 66).
- Conectividad: posibilidad de comunicación infinita. Acceso a materiales hipermediales y ofertas de todo tipo, incluidas a programas de educación a distancia.
- Intertextualidad: “Conjunto de relaciones que un texto establece con otros de diversa elaboración, que, a su vez, existen como discursos autónomos y que, por enlaces efectuados por un usuario, resultan en procesos que construyen significados diferentes (o semiosis)” (p. 66).

Y, desde el punto de vista del contenido, todos los atributos antes mencionados, permiten la búsqueda continua de información y contenido “entre los nodos enlazados de modo sintáctico, semántico y gramatical” (p. 66), dependientes del interés del lector.

Kiss de Alejandro (2006) señala los diferentes niveles de interacción que los usuarios de internet mantienen, aportando cómo es la comunicación entre ellos. Para llevar a cabo esta labor y extraer estos datos, utilizó como herramientas de estudio un cuestionario y efectuó entrevistas. La muestra estuvo formada por un total de 4.300 alumnos que formaban parte de ocho carreras diferentes pertenecientes al campus Osorno (Universidad de los Lagos, en Chile). Llegó a la conclusión de que se daban tres niveles de interacción (p. 50-51):

1. En función de la inmediatez de la retroalimentación: tanto de manera asincrónica como sincrónica, ya que en una como en otra existe una interacción, diferenciándose en el tiempo que transcurre entre la emisión de un mensaje o enunciado y la respuesta que se recibe sin que haya alteración en el proceso (e-mail y chat). Actualmente, disponemos de muchas aplicaciones en las que esta comunicación e interacción está muy presente en nuestras vidas: WhatsApp, Telegram o Gmail.
2. En función a la iniciativa en la selección de datos: “los usuarios identifican la selección de datos en internet como una forma de comunicación, pues son elegidos algunos textos de entre aquellos disponibles en la red y con ellos se construye implícitamente una respuesta ante un texto determinado” (p.50). Esta autora recoge varios ejemplos que ha recopilado en sus entrevistas, como son:
“...bajo la información de internet que me interesa...”
“...tengo una lista de páginas favoritas que leo con frecuencia...”
“...bajo artículos para trabajos...”
“... facilidad del proceso para copiar-pegar...”
3. En función a la iniciativa en la construcción de textos: los sujetos crean sus páginas con información ya procesada independiente del sistema, con datos extraídos de la red y vínculos que establecen a modo de hipertextos. La autora recopila el siguiente ejemplo expuesto por los entrevistados “...creo mi propia página con cosas que conozco y con la información que obtengo de internet, con vínculos y otras herramientas...” (p. 51).

Por lo tanto, Kiss de Alejandro (2006) llega a la siguiente conclusión:

La comunicación en internet no es única sino múltiple. Los modos de comunicarse van desde la interactividad en línea hasta la decodificación activa y la construcción

creativa de textos. Estas intervenciones del usuario implican, sobre todo, un protagonismo para completar el circuito comunicativo. Como nunca antes, la comunicación está determinada por el sujeto destinatario, más que por el sistema o el soporte emisor (p. 51).

Como podemos observar tras el estudio de esta última autora, la comunicación a través de internet no abarca solamente las actividades donde existe un “feedback” en la comunicación con otro usuario, sino que abarca más disciplinas, de las que hacemos uso cuando utilizamos internet para buscar información, que son consideradas de carácter comunicativo. Como afirmaba López García (2005, p. 34): “en los nuevos medios se producen interacciones relacionales dialógicas entre individuos (comunicad virtuales), procesos de relación de naturaleza fisio-virtuales (redes ciudadanas); procesos de búsqueda e indexación de información (buscadores y directorios); procesos de creación de información de naturaleza individual, etc.”

Una vez que tenemos estos aspectos en cuenta, no podemos dejar de mencionar la cuestión social de la comunicación por el peso que tiene en la actualidad en todas las sociedades. Como venimos comentando de muchos autores, escribimos y hablamos más que nunca. Así lo recoge Slotnisky (2015) al afirmar que “hoy buena parte de la comunicación entre personas fluye a través de la comunicación escrita en un medio digital, ya sea mediante Twitter, e-mail, chat o Facebook, por nombrar solo algunos medios”. En este tipo de plataformas sociales se dan dos tipos de comunicación: la sincrónica, que se caracteriza porque la comunicación puede darse de uno a uno, de uno a pocos y de uno a muchos (chat o mensajería instantánea) y la comunicación asincrónica, donde la comunicación transcurre de uno a uno como es el correo electrónico, los grupos de noticias, foros de debates, páginas web, etc. (Morris y Ogan, 2002, p. 138, citados por López García, 2005).

Todas estas plataformas y posibilidades comunicativas han cambiado la forma en la que nos relacionamos e interactuamos con nuestro entorno social, laboral, académico..., alterando y modificando nuestra manera de leer y escribir. Como afirma Tolchinsky (2008, citado por Calle 2014, p.30), “con la introducción del internet se crearon nuevos modos discursivos y se multiplicó las maneras de leer y escribir”.

Los inicios del chat y los SMS marcaron un antes y un después en el modo de comunicarnos. Los mensajes cortos que nos parecían todo un adelanto, se nos quedaron escasos para mantener conversaciones sin límites de caracteres y el chat surgió en plataformas dedicadas a conocer a personas de todas partes y su acceso quedaba limitado para aquellos que disponían de internet y un ordenador de sobremesa. Ortigosa e Ibáñez (2006) nos adentran en los orígenes del chat, el cual fue creado por Jarkko Oikarién, quien ideó el primer programa de IRC (Internet Relay Chat) en 1988 en Finlandia; “el IRC se diseñó como un programa “cliente-servidor”, donde al conectarse a un servidor los usuarios podían interactuar con otros usuarios en cualquier parte del mundo al mismo tiempo” (p. 180). Actualmente contamos con aplicaciones que son un “híbrido” de estas dos modalidades comunicativas: la denominada mensajería instantánea. La evolución de los dispositivos móviles y el desarrollo de internet ha sido la unión perfecta para el auge de la comunicación y, por este hecho, es por lo que se afirma que hoy en día se lee y escribe más que nunca, siendo este “fenómeno como una tentativa de hacer la comunicación lo más parecida posible al habla” (Werry, 1996) o “la representación de un nuevo género lingüístico que no intenta imitar el lenguaje hablado, sino que ha desarrollado sus propios métodos de expresión” (Hentschel, 1998), citados por Ortigosa e Ibáñez (2006, p. 181).

Rubio-Hancock (2019) analiza la situación actual y asegura que internet ha cambiado la lengua, pero no ha sido para mal, en contraposición de otras teorías apocalípticas que aseguraban el devenir del lenguaje a causa de las TIC (Pineda, 2003 o Chartier, 2000). En su artículo se recogen los prejuicios que se tienen cuando se habla de la lengua e internet; los más habituales están relacionados con el mal uso de la ortografía, la ausencia de los signos de puntuación, el aislamiento social o los que aseguran que nuestra lectura y escritura va en decadencia y es cada vez peor. Por este hecho, Rubio Hancock (2019) señala los análisis extraídos por McCulloch (2019) (lingüista canadiense) acerca de estos prejuicios. McCulloch (2019) publicó un libro en el cual cuestiona todos estos tópicos y afirma lo contrario: “cuando enviamos WhatsApp y publicamos tuits, nos fijamos cada vez más en lo que queremos decir y en cómo queremos decirlo”.

Asegura que, cuando se escriben textos informales, seguimos las normas, y establece una serie de características de estos textos:

- Menos, no siempre, es más: la tendencia, según sus análisis de publicaciones como Twitter o Facebook, es que se tiende a ser lo más eficientes posibles con el uso de la lengua. (exponiendo algunos ejemplos de ello).
- Modo serio «on»: la ironía se puede entender a través de la utilización de lo que él define como “acrónimos anticuados”, como el hecho de expresar un sentimiento a través de la utilización de mayúsculas para enfatizar y la repetición de vocales (aliteraciones).
- Identificamos y usamos bien los registros: somos conscientes de cuándo hablar de forma más formal. McCulloch asegura, además, que ya se han dejado de emplear palabras abreviadas, como, por ejemplo: “dnde” (donde) o “stas” (estas) a causa de la incorporación de los nuevos teclados predictivos, desterrando este tipo de palabras que venían dadas por la limitación de caracteres de los dispositivos más antiguos. Este hecho, asegura este lingüista, era el motivo por el que se pensaba que se iba a exterminar el español.
- Los emojis y emoticonos: estos constituyen los gestos de la comunicación no verbal.

La lectoescritura en plataformas virtuales de interacción se ha convertido en nuestras nuevas herramientas de comunicación y la pantalla y el teclado digital en nuestros nuevos soportes. A esto se le conoce como “ciberhabla” o NetSpeak y es el lenguaje que se utiliza en el ciberespacio. Esta nueva modalidad de lenguaje se caracteriza por el uso de abreviaturas, alteraciones en el uso de las mayúsculas y signos de puntuación. A esta lista se le añaden la utilización de emoticonos, gif, stikers, fotos... a medida que se van actualizando las aplicaciones sociales van incorporando más opciones que permiten al usuario disponer de multitud de opciones para expresarse. Está de moda una comunicación basada en la combinación de palabras e imágenes, alternándose y empleándose al mismo tiempo. Estos se emplean porque nos aportan más información; son directos, atractivos, concisos, y son interpretados con mayor facilidad. Además, podríamos considerarlo un lenguaje universal, porque son entendidos por la mayoría de los usuarios independientemente de su lengua; “aunque las técnicas han cambiado, la finalidad del diseño tipográfico sigue siendo la misma, comunicar palabras” (McLean, 1993, p. 9).

El ciberhabla se distingue, porque combina características de la oralidad y la escritura; según Martín Mora (2014, p. 107), “una de sus propiedades más destacables es que las características de este lenguaje usado en internet no son constantes u homogéneas, sino que varían en función de la situación, de su propósito y de la idiosincrasia del usuario”.

Martín Mora (2014) explora cómo es el lenguaje que se utiliza en la red analizando mensajes extraídos aleatoriamente de foros de discusión asincrónicos. Según los resultados, observó que es muy frecuente encontrar abreviaturas y uso exagerado de los signos de puntuación, sobre todo el de la exclamación, utilización inapropiada de las mayúsculas y de las vocales, introducción de elementos expresivos (emoticonos) con la intención de sustituir una frase u oración, o como complemento del mensaje escrito dotando al mensaje de más expresividad y sentimiento que las palabras nos pueden aportar, aunque los resultados no coinciden del todo con lo estudiado por McCulloh (2019), mencionado anteriormente, sobre todo en el uso de las abreviaturas, las cuales según este último autor están “desterradas”. Esta diferencia de criterio puede deberse a la temporalidad entre un estudio y otro, ya que han pasado cinco años entre ambas investigaciones y en ese tiempo ha mejorado, sin duda, la escritura de los usuarios gracias a los progresos en los teclados digitales (corrector electrónico).

Ayala y Soto (2019) reflexionan acerca de estos cambios y de la aparición de nuevos géneros discursivos que están ligados, y han aparecido, con la digitalización de las comunicaciones, afirmando que:

En la era digital el código escrito adquiere gran relevancia y con ello la aparición de nuevas textualidades que se caracterizan por su brevedad, multimodalidad e inmediatez y porque permiten la interacción. El proceso de hibridación textual que caracteriza a la era digital provoca importantes cambios en la manera en que las personas leen y escriben, lo cual implica que el sistema comunicativo se ve modificado (p. 2).

Dada esta situación no podemos negar la evidencia del cambio. Las TIC, como hemos podido observar, han cambiado nuestra forma de comunicarnos y, por consiguiente, la forma de relacionarnos, concentradas en la lectoescritura. Tomando como referencia a Cordón y

Jarvio (2015, p. 138), que se centran en analizar cómo la pantalla está sustituyendo al papel y el teclado al lápiz, son conscientes de que la lectura y la escritura han cambiado con respecto al pasado; consideran que han sufrido modificaciones y adaptaciones a los nuevos tiempos, asegurando que se han convertido en un vehículo de transmisión del pensamiento, cada vez más social y más integrado. Afirman que: “quizás este auge tecnológico crea formas aceleradas y fugaces de comunicación, y esto puede devenir en relaciones distintas a las que hoy conocemos. No obstante, nuestro deber es adaptarse y tratar de entender”.

Así pues, para concluir este apartado, exponemos las reflexiones recogidas por Cassany (2013) en lo que se refiere a la manera de leer y escribir, que concentran cómo es la actualidad en sí misma:

Hoy leemos más que ayer. No creo que haya duda al respecto, si tomamos el verbo leer en su acepción más amplia, que incluye todo tipo de escritos, de WhatsApp a muros en Facebook, tuits, apuntes de clase, cuentos y novelas en libro de papel o presentaciones en PowerPoint o Prezi. Hoy los chicos están mucho más en contacto con la escritura que antes, pero también es cierto que la variedad estándar de lengua escrita que antes de internet era la única variedad pública de escritura ha perdido el monopolio y que hoy vivimos rodeados de una gran variedad de ‘escrituras’, con diversos grados de simplificación, normativización y formalidad (p. 35).

4.3.- La lectura y escritura en WEB 2.0 y 3.0: conceptos y diferencias.

El entorno virtual que nos proporcionan las TIC ha ido evolucionando y lo hace a pasos agigantados, modificando la forma en la cual percibimos el tiempo y el espacio, así como está cambiando la manera en la que nos estamos enfrentando a la lectura y escritura.

Las diferentes Webs creadas y desarrolladas a lo largo de los años, han marcado el tipo de interacción del usuario con el mundo digital y, a su vez, han fomentado y favorecido el desarrollo de la lectura y la escritura digital. Por consiguiente, primeramente, se definirán las características de todas las webs existentes hasta el momento, y posteriormente la relación directa que han tenido estos avances en el impulso de la lectoescritura interactiva.

La Web 2.0, conocida también como web social, es un concepto surgido en el año 2004 y acuñado por Tim O’Reilly (propietario de una empresa editorial de libros de informática); así lo recoge García Aretio (2014). La web 2.0, a diferencia de la Web 1.0, es mucho más social. Romero (2020) establece las diferencias de los distintitos tipos de web existentes hasta el momento y cómo han ido desarrollándose en función de las necesidades de los usuarios, así como también señala las webs que están por venir en un futuro cercano. Para ver estas diferencias hemos elaborado un cuadro con las características de cada una de ellas, según señala este último autor (tabla 11).

Tabla 11. Diferencias entre la web 1.0, la 2.0, la 3.0 y la 4.0.

Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0	Web 4.0
<ul style="list-style-type: none"> • Inicios en 1990. • Navegadores de solo texto. • Consultas e interacciones muy limitadas. • El usuario solo podía leer la información y no comentarla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicios del 2000. • Interacción entre páginas web y usuarios. • Plataformas colaborativas. • El usuario puede generar información y publicarlas (foros, sitios web, blogs, redes sociales...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicios de 2006. • Posibilidad de añadir metadatos que dan valor a la información. • Mejora la búsqueda. • Posibilidad de encontrar información en la web al entender el significado 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicios en el 2016. • Empleo de inteligencia artificial para anticipar solicitudes o predecir comportamientos en un futuro. • Comandos de voz que permiten realizar búsquedas habladas.

<ul style="list-style-type: none">• Lenguaje de programación HTML.		de las palabras.	
--	--	------------------	--

Fuente: Romero (2020). Elaboración propia.

Como vemos hay una evolución en cuanto al aumento de las posibilidades que nos ofrecen las herramientas de internet. Por sus funciones sociales, la web 2.0 nos ocupa gran interés.

Para definir a la web 2.0 partimos de la definición a grandes rasgos que Area y Pessoa (2012, p. 13) proponen, englobando todas las funciones que nos proporciona esta web 2.0 en seis grandes dimensiones que se intercalan entre sí: “la Web 2.0 como la biblioteca universal, como mercado global, como un puzzle gigante de hipertextos, como una plaza pública de comunicación e interacción social, como un territorio de expresión multimedia y audiovisual, y como múltiples entornos virtuales interactivos”. Estos autores sintetizan muy bien las posibilidades que nos ofrece, proponiendo nuevas formas de alfabetización que la nueva sociedad digital requiere. Esta Web 2.0 como podemos observar, comienza a fomentar el uso de la lectura y escritura mediante las posibilidades de diseño de textos, de escritura (digital), de lectura en pantalla, posibilidad de compartir conocimientos e información...etc.

Por otro lado, Calle (2014, p. 31) señala la definición que Caverly et al. (2008) hacen de la web 2.0, entendida esta como “una colección de tecnologías que crean un espacio participativo común, con características de multimedia, que se pueden compartir, discutir y manipular con poco o ningún conocimiento en programación digital”. Esta web 2.0 es considerada como un escenario virtual que está enfocado completamente al usuario final, permitiendo la interacción a través de diferentes herramientas. Nos permite intercambiar información, colaborar y participar (publicar, comentar, subir contenido) y todo ello sin necesidad alguna de conocimientos sobre el tema. Da lugar a la creación de espacios comunitarios para hablar de intereses comunes, así lo recoge Bartlett-Bragg (2005, citado por Santiago y Navaridas, 2012, p. 23) al indicar que “la participación de los individuos de forma activa constituye la razón de la existencia de nuevos servicios, entre ellos, el software social: herramientas que se basan en fines de comunicación de las personas que forman una

comunidad con intereses comunes”. La web 2.0, según Díaz et al. (2015, p. 108), “pareciera consolidarse como un “hábitat digital”, un espacio, una comunidad configurada por la existencia de tecnologías pero que refleja y se constituye por las prácticas que sus miembros han desarrollado, por sus trayectos y experiencias”. En este hábitat digital entran en juego las habilidades humanas que nos han permitido consolidar el conocimiento y comunicarnos como seres humanos a lo largo de los años, la lectura y escritura, pero de manera digital. Como indica Galindo (2015), “la mayor parte de esta interacción, consumo y producción de información se da a través de la lectura como actividad principal, una lectura hipertextual y multimodal” (p. 2). Esta misma autora, recalca la importancia de una lectura crítica, dada la gran cantidad de información de la que disponemos a nuestro alcance, donde el hipertexto es la característica principal de la web 2.0.

Galindo (2015), partiendo de las ideas de autores como Borrás (2005-2015), Genette (1982) o Landow (1995), afirma que:

El hipertexto es, en esencia, un texto ampliado en su definición etimológica directa, un texto enorme, de creación transtextual; interrelacionado, dividido, mezclado con imágenes o sonidos, un texto líquido que conlleva a una lectura no secuencial, multilineal o multisequencial. Estas características obligan al lector a tener una lectura dinámica y a que se convierta en una especie de artesano, alguien que zurce, hilvana, recompone y ensambla piezas desordenadas, de diversos orígenes manteniendo en su cerebro el modelo resultante del lugar textual que se ofrece a la lectura. Una lectura en la que el lector confiere su interpretación personal, pues cada uno habrá de aprehenderlo de acuerdo con sus capacidades y su experiencia social (p. 3-4).

Para este último autor, el hipertexto implica y requiere una lectura multimodal, puesto que el hipertexto conlleva a realizar “zapping” de lectura, navegando de una página a otra, dando lugar a una lectura dinámica. El usuario modifica, reconstruye y crea nuevo contenido a raíz de la información que dispone en la red. Esta Web 2.0, nombrada web de la interactividad por Galindo (2015), se caracteriza también por la presencia de hipervínculos, estos son enlaces que nos dirigen hacia un texto o imagen, o cualquier otro contenido

asociado. Romea (2012, p. 246) nos adentran de forma más precisa en qué consisten estos hipervínculos y cómo es la lectura que llevamos a cabo a raíz de ellos:

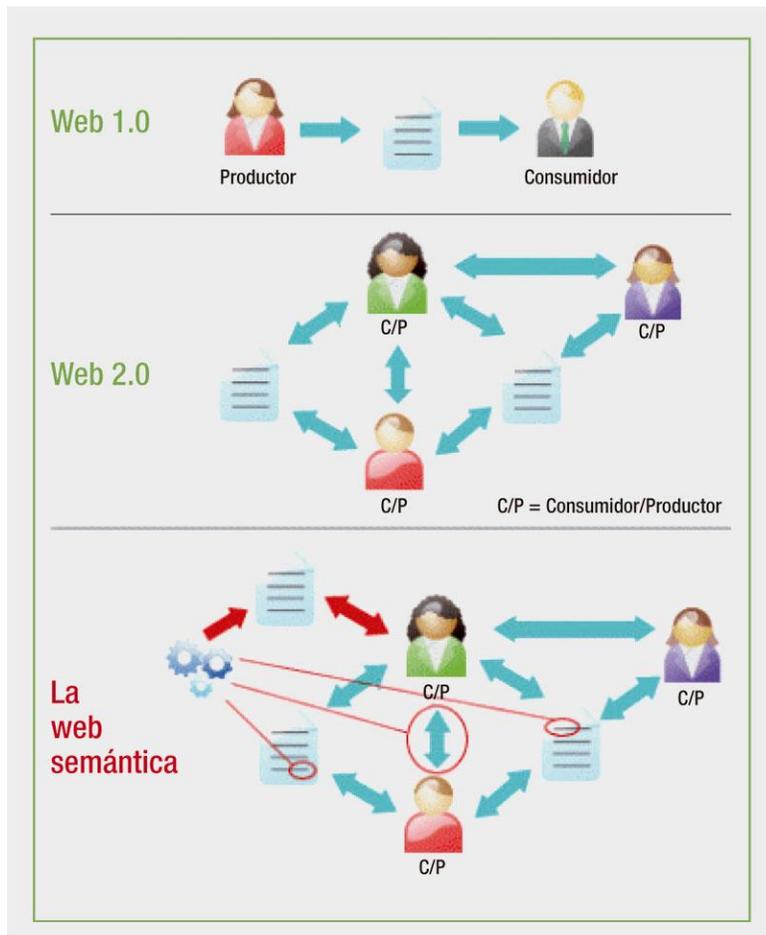
Los hipervínculos o anclajes de determinadas palabras o frases de un texto, con otras de otros textos, permiten seguir una lectura no lineal y, por tanto, añadir o eliminar información, fraccionarla, asociarla a otras nuevas, reordenarla, etc. Incita a cada lector a deambular por el documento de acuerdo a su interés, a través de los enlaces de navegación, en una acción eminentemente interactiva que invita a cada usuario a seleccionar los temas de modo subjetivo y de acuerdo con una o varias intencionalidades predeterminadas.

Santiago y Navaridas (2012, p. 28) nombra a Keen (2006) pues este autor critica la web 2.0. Sostiene que la web 2.0 es la causante de incitar a lo que él denomina “narcisismo digital y amateurismo” lo que ha provocado que esté desapareciendo el concepto de conocimiento experto, dando cabida a que cualquier persona desde cualquier punto pueda elaborar, compartir y proporcionar todo tipo de información y opinión. Este autor cree que esta posibilidad de que toda persona, sin profesionalidad o conocimientos del tema, pueda aportar y compartir contenido e información a otros, puede desembocar en un “bosque digital de mediocridad”, y pone como ejemplo la famosa Wikipedia, “llena de errores, medias verdades y malas interpretaciones”.

Observadas las peculiaridades principales de la web 2.0, es evidente que estas han traído consigo una revolución inminente en la que ya no hay vuelta atrás, más bien todo lo contrario, han establecido las bases para un nuevo concepto de web, la web 3.0. Sin embargo, autores como Schorlemmer (2011) testifican que no hay diferentes versiones de webs, sino que todo parte de una misma web, pero con niveles añadidos de funcionalidad, coincidiendo con Carr (2005), quien asegura que la web 3.0 no es una nueva versión, sino una mejora de sus predecesoras.

En todo caso, para entender las diferencias y el progreso entre ambas, nos basaremos en la figura 12 extraída por Schorlemmer (2011):

Figura 12. Evolución de las webs 1.0, 2.0 y 3.0.



Fuente: Schorlemmer: *Diez años construyendo una web semántica* (2011, p. 28).

La web 3.0 es descrita por Berners-Lee como la web semántica. Schorlemmer (2011) explica el motivo por lo que es definida con este término: “los contenidos están organizados de forma que no solo los humanos sino también las computadoras sean capaces de procesar su significado —por eso lo de *semántica*— posibilitando así una mejor cooperación entre computadoras y humanos” (p. 27). Este doctor en informática muestra a modo de ejemplo de web 3.0 aplicaciones como el portal *GoPubMed* (buscador semántico de publicaciones científicas biomédicas), siendo una de las aplicaciones que se basan en tecnologías semánticas para la web. La describe como una aplicación en la que se “pueden localizar los textos relevantes para una búsqueda no únicamente por la ocurrencia de determinadas palabras clave sino por la relación semántica existente entre conceptos biomédicos” (p. 29).

Por lo tanto, el objetivo principal de la web 3.0 sería, según Castillo (2019), “añadir contenido semántico y metadatos (datos que describen datos) a las páginas web para obtener información más exacta y precisa, en lugar de obtener demasiados links a sitios que no forman parte del dominio de lo que se busca” (p. 33).

Küster y Hernández (2013) describen esta Web 3.0 como un nuevo tipo de web “en la que se añade contenido semántico a los documentos que la forman y ello conlleva que la ejecución de la misma sea realizada por máquinas que, basándose en nuestros perfiles en la red, descubren información para nosotros” (p. 106). Estas dos autoras ponen de manifiesto, tras el análisis de la literatura del concepto de Web 3.0, que hay cierta confusión en cuanto al término, ya que existen autores que establecen diferencias entre la web 3.0 y la web semántica y otros, en cambio, hacen referencia a ella como la misma.

Se entiende, por lo tanto, que la Web 3.0 funciona tejiendo una tela de araña y puentes de unión entre los múltiples contenidos de páginas, blogs, redes sociales y demás plataformas virtuales que, a través del significado de sus palabras y el contexto del que se habla es capaz de interrelacionar de forma inteligente nuestros intereses mediante un lenguaje específico y personalizado para cada usuario. Con esta web semántica se realizan nuestras lecturas y escrituras, pero no sólo las emplean la persona que está detrás del portátil o el ordenador redactando o leyendo, sino la propia “máquina” mediante un software avanzado realiza búsquedas a través del contenido de nuestras escrituras y lecturas con el propósito de adaptar esas búsquedas a nuestros intereses. De esta forma, cada integrante de dicha Web 3.0 es entendido de forma individual y particular por la misma, desarrollando motores de búsqueda y conexión, ya que “comprenden” qué información es la que realmente nos interesa mediante numerosos algoritmos, siendo capaz de ser rápidos al encauzar la infinita base de datos existente y reducirlas con precisión hacia el interés del usuario. Según Salazar (2011), esta web semántica surge como consecuencia de lo que considera el aspecto negativo de internet, el exceso de información (sobreinformación): “tener acceso a tanta información, mucha de ella sin la calidad ni el rigor necesario, hace que el usuario, a menudo, se vea saturado de información y colmado de dudas ante lo que está leyendo” (p.6). Por lo que la Web 3.0 está configurada para que, en el momento de realizar una búsqueda, el localizador no centre su atención en las palabras que tiene, sino que se fija en el significado, que es lo que la persona

verdaderamente busca, de este modo, “la web semántica facilita las búsquedas de información al dotar de significado a los contenidos, lo cual hace que estos conceptos se relacionen ampliamente” (p. 7).

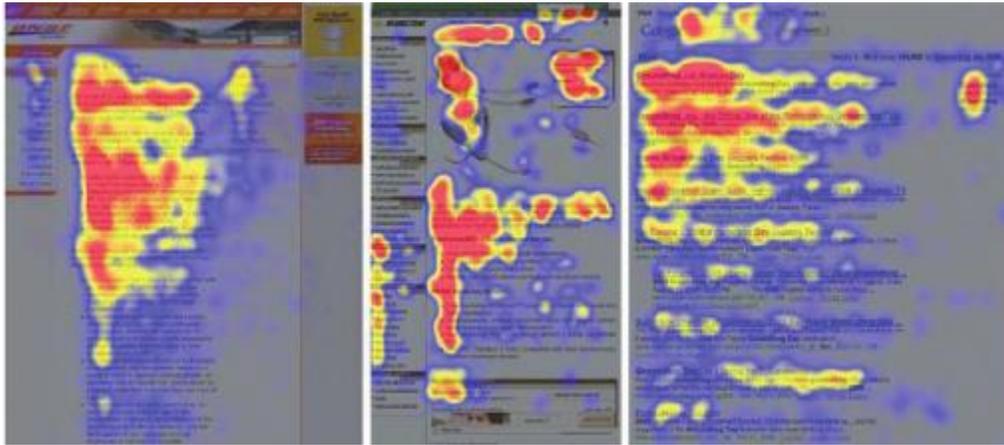
Este último autor destaca, como ejemplo, lo que él considera una de las mejores aplicaciones de la web 3.0 como motores de búsqueda en internet, arrojando resultados de búsquedas lo más cercanos posibles a los deseos y necesidades de los usuarios, como es *Wolfram Alpha* (<https://www.wolframalpha.com/>).

Tanto la lectura como la escritura cumplen funciones básicas en el desarrollo de ambas webs, o de la web (teniendo en cuenta las afirmaciones de este último autor), pues son los utensilios y las herramientas que empleamos para poder disfrutar de todas las infinitas posibilidades que la web nos ofrece, pero estas suponen un cambio en el soporte, el medio y la mentalidad, entendiendo que el uso de la pantalla implica otras condiciones a la vista y requiere estrategias diferentes de redacción, de pensamiento y ejecución (Gabelas, 2017). Este autor analiza la lectura a través de las diferentes webs y menciona a Nielsen (2006) como máximo exponente en el análisis de las pantallas y sus estudios de “eyetracking”, el cual consiste en asegurar que cuando realizamos lecturas a través de las pantallas de los dispositivos dibujamos, de forma inconsciente, un patrón de lectura que forma como una F:

Al leer textos online, los usuarios realizan un primer movimiento horizontal de lectura en la parte superior del contenido. Luego desplazan un poco su mirada hacia debajo de la página y realizan un segundo movimiento horizontal de lectura, por lo general más corto que el primero. A partir de allí, los usuarios escanean finalmente el lado izquierdo del contenido en un movimiento vertical. En algunas ocasiones los usuarios realizaban un tercer desplazamiento de escaneo en la parte baja del contenido formando una E” (García Perdomo, 2011, p. 263) (figura 13).

¹**Figura 13.** Patrón F: Patrón de lectura resultado de la técnica “eyetracking”.

Norman Nielsen.



Fuente: García Perdomo: *Escritura Online* (2011, p. 265).

García Perdomo (2011) muestra las conclusiones obtenidas por Nielsen y Pernice (2006) de las implicaciones de ese patrón en forma de F, concluyendo que, primeramente, la mayoría de los usuarios que utilizan la web no leen el texto de forma completa, es decir, palabra por palabra, sino que lo hacen a “saltos”; segundo, los dos primeros párrafos deben contener la información más relevante, y, por último, el comienzo de los párrafos posteriores y los intertítulos deben introducir palabras que contengan información relevante. También se demostró con este estudio que, si el usuario le interesa mucho el contenido que está leyendo, “puede leer una porción mucho mayor que en los textos impresos y desarrolla una voracidad por los documentos anexos a la historia a través de hipertextualidad”. (p. 263). Por lo que deducimos que la lectura en la web, si nos resulta de interés, atrapa mucho más al lector, y en cierto modo esto puede ser algo positivo siempre y cuando las lecturas y el contenido que estemos leyendo sean de calidad. Es curioso como al inicio de la lectura prestamos mucha más atención al texto y conforme vamos leyendo nuestra atención va disminuyendo.

¹ Mapa de calor resultado del estudio llevado a cabo por Nielsen donde se puede observar el patrón F de lectura que realiza la visión del usuario al leer a través de la pantalla del ordenador cuando navega a través de la web. El color rojo muestra cuando el usuario está concentrado en la lectura, el color amarillo indica mediana intensidad de concentración y, por último, el color azul muestra los puntos donde menor atención se presta.

Este patrón que realizamos, según Nielsen, puede ser promovido por el exceso de información de la que disponemos. Quizás nuestra mente actúa de forma diferente ante tanta cantidad de contenido al que estamos expuestos y realiza una especie de filtro, escaneando la información para detectar aquello que nos resulte útil según nuestras necesidades de lectura en ese momento. Nuestras pautas de lectura han cambiado por las opciones que nos ofrece la web y todo el entramado que la envuelve. No tiene por qué ser algo negativo o positivo, simplemente la realidad es otra.

Así, partiendo de la realidad lectora y teniendo en cuenta estas pautas de lectura que realizamos, Gabelas (2017) sugiere una serie de claves destinadas a los escritores de la web 3.0 para que sus escritos no queden rezagados en una simple “vista por encima” y ayuden a fomentar una lectura profunda y de calidad.

Propone, en cuanto a la estructura del texto, que se empiece por la conclusión y a continuación se desarrolle el tema a tratar. La parte esencial se concentraría en el título y en la primera frase del texto, donde se han de redactar el contenido de todo el texto, centrandose en los dos párrafos primeros el contenido más relevante, pues como hemos visto, son donde el lector se detiene más. También hace mención al estilo que se debe utilizar, aconsejando utilizar palabras que ayuden al usuario a identificar la información, que han de ser muy concretas y directas. Recomienda, para ayudar a un buen posicionamiento dentro de la Web 3.0, utilizar palabras claves para formar los títulos para que el usuario capte más rápidamente el tema a tratar, a la vez que los textos ganan visibilidad aumentando el impacto del mensaje. Gabelas (2017) sintetiza los pasos que se han de seguir para escribir un texto fructífero en la web, estableciendo siete pautas:

- Escriba poco y piense mucho.
- Comience con la conclusión.
- Mime los títulos. Las dos primeras palabras lo son casi todo.
- Rompa la monotonía del texto. Con enumeraciones, imágenes, negritas, gráficos.
- Escriba párrafos cortos con la idea principal en la primera línea.
- Use verbos potentes: Presente y pasado simple. Breves, claros y directos.
- Integre enlaces pertinentes y significativos, al inicio o final de párrafo o texto.

Jiménez (2021) plantea las diferencias existentes entre la web 2.0 y la 3.0 con relación al desarrollo de las redes sociales y cómo han ido evolucionando en su acceso y funciones. Admite que la web 2.0 permitió compartir en redes sociales, dando divulgación a creaciones y opiniones de todas las personas usuarias, de forma sencilla. Con la Web 3.0 esta posibilidad que nos ofrece de base la web 2.0 se ve enriquecida y ampliada puesto que, en esta web, los sujetos pueden realizar búsquedas más concretas y cercanas, a la vez que están más conectados entre sí a través de distintas plataformas y dispositivos.

Con la web 1.0 la lectura era la única herramienta que el usuario disponía para poder consumir y disfrutar de esta web, pero con la web 2.0, dada esta posibilidad de divulgación, entra en juego la escritura como un instrumento fundamental para poder relacionarnos y comunicarnos mediante la creación y desarrollo de redes sociales. De aquí nace el nombre con el que, como hemos comentado al inicio, se le conoce a esta web 2.0, la web social. Porque las funciones principales que cumplen son las de interacción con el sistema o con las personas y grupos que comparten los mismos intereses, en un espacio en el que la información es compartida y “re-debatida”. Cebrián (2008) nombra las peculiaridades de esta web, estableciendo que los usuarios desarrollan sus propios procesos comunicativos, lo que da lugar a que se hayan producido cambios en la manera en que se interrelacionan las personas o los grupos que forman parte de una aplicación, “generando y creando nuevas formas de comunicación, propiciando el incremento de modalidades dialógicas y procesos comunicativos para nuevos contenidos digitales” (p. 347). Es un hecho que estas nuevas aplicaciones sociales han generado nuevos modos de dialogar e intervienen elementos nuevos que ayudan al entendimiento en la web:

La combinación de la información escrita con la sonora, visual y audiovisual genera mayor complejidad. La trabazón de escritura, sonido e imagen lleva a unas vinculaciones expresivas en la que cada componente depende de las aportaciones de los demás. Se pierde parcialmente la significación propia para entrar en otras significaciones parciales y, entre todas estas expresiones, crear la significación conjunta. En las redes sociales todo queda abierto a las diversas intervenciones de los integrantes de la misma (p. 348).

La escritura se convierte en un instrumento de interacción en la web y esta se ha visto modificada en función de las necesidades de sus hablantes y para cada comunidad de hablantes, en sus respectivos espacios virtuales, existen unas “normas” no escritas que son aceptadas por todos sus miembros, y donde todos estos miembros emplean las mismas reglas de escritura.

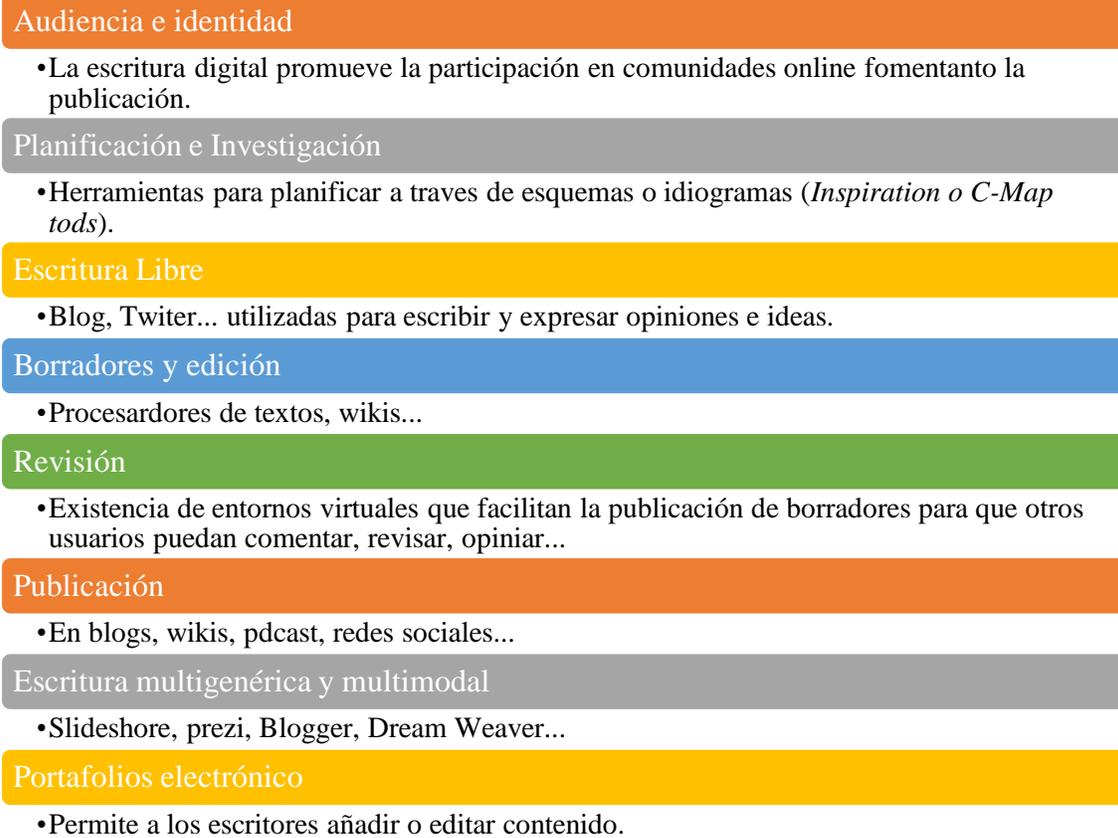
Slotnisky (2015) centra su atención en el aumento de la lectoescritura en soporte digitales y en aplicaciones de carácter social. Destaca, como una de las características de este tipo de comunicación interactiva, el uso de las abreviaturas y la rapidez con la que empleamos la escritura y la lectura, dadas las opciones que nos permiten el texto digital, proporcionándonos la posibilidad de compartirlo de forma instantánea, a diferencia del texto manuscrito, como puede ser el caso de las cartas, que tardaban unos días en llegar a su destino. Todo esto acompañado de multitud de funciones de imagen, sonido o vídeos (gif animado) que forman parte de los condimentos de las nuevas formas de lectoescritura. En una publicación para el diario online “La Nación”, Slotnisky (2015) recoge las reflexiones acerca de la situación actual que describe la psicóloga Paula Márquez:

Esta inmediatez es una de las características de la época en que vivimos, e implica que hay una demanda de respuesta del otro que debe ser ante todo veloz y precisa; esto exige que mi mensaje sea lo más acotado posible. Por esto, los usuarios apelan con más frecuencia al uso de abreviaturas, símbolos e incluso a la ausencia, en algunos casos de signos de puntuación.

Olaizola (2012, p.3) hace mención a la retroalimentación instantánea que tiene lugar en la web 2.0, “en el entorno digital, el autor puede compartir cada una de las etapas del proceso de escritura instantáneamente a través del tiempo y del espacio para obtener una rápida respuesta”. En este espacio virtual los usuarios pueden colaborar unos con otros, siendo lectores y escritores, ejerciendo el papel de revisores y coproductores de contenido.

Este mismo autor enumera una serie de estrategias para llevar a cabo durante el proceso de escritura en el entorno virtual, que se pueden ver beneficiadas y renovadas por algunos recursos digitales que reúnen National Writing Project (2010, p. 50-53) y que podemos observar en la figura 14.

Figura 14. Estrategias para el desarrollo de la escritura digital en espacios virtuales.



Fuente: Olaizola: *Para una didáctica de la escritura en/con la Web 2.0* (2012, pp. 50-53).

Elaboración propia.

Como observamos, la oferta de aplicaciones para el buen uso de la lectoescritura que la web 2.0 nos ofrecen es bastante amplia. De hecho, estas estrategias también estarían orientadas a promover la escritura entre los jóvenes estudiantes y podría ser un buen material para que los docentes utilizaran dentro del aula.

En el siguiente apartado atenderemos a este tema analizando qué tipos y cuántos espacios interactivos existen actualmente, y cómo son las prácticas de escritura que emplean sus integrantes en estos entornos de interacción, mencionando las características más comunes: abreviaturas, “texting” (omisión de palabras), acrónimos, etc.

Carrasco (2008) reflexiona acerca de este proceso y desarrollo que ha permitido la red. Admite que la web ya no solo nos ofrece información y amplía nuestro conocimiento, sino que ha dotado al usuario de herramientas para hacerlo partícipe en la creación de contenidos, otorgándoles un papel protagonista en la formación de la cultura, proporcionando a la sociedad una inteligencia colectiva. Los usuarios de estas webs se han convertido en redactores, revisores y colaboradores de contenidos. Así, este autor afirma que nos encontramos en la sociedad del aprendizaje, y este aprendizaje tiene lugar por medio de la sociedad de la conversación, a través de novedosos espacios de lectoescritura. Este autor utiliza varias definiciones para describir a la web 2.0: “la red de las personas”, “la nueva red de la lectoescritura digital” o “la web social, interactiva y participativa”, afirmando que “la red somos todos y para todos” (p. 85). Carrasco (2008) nos informa de que, a raíz de estos avances, “ha surgido una pedagogía colaborativa de corte constructivista en la elaboración de los conocidos Weblogs, las Wikis, Las Webquest, las fotos digitales, los videos, los Podcast y los RSS (Rich Site Summary), herramientas indispensables en la Web 2.0”. (p. 85). Como otros autores que estudian el tema, y que hemos mencionado anteriormente, este autor hace hincapié en la necesidad de promover competencias de alfabetización digital ante el inminente arrebato tecnológico y sugiere fomentar nuevas prácticas sociales de interacción y comunicación síncrona y asíncrona para un correcto entendimiento y unas buenas prácticas lectoescritoras:

Los diversos entornos digitales que nos siguen —un PC, un teléfono celular, un iPod, un video juego, una página web, un periódico digital, una bitácora personal, entre otros— generan nuevas formas de expresión escrita, auditiva, visual, o una combinación de todas ellas. En esta nueva era de expresión y diálogo surgen diversas comunidades de practicantes de la nueva lectoescritura digital en esta sociedad red, creando, compartiendo, editando, o simplemente observando un cúmulo de datos, información y la generación de nuevos conocimientos. (Carrasco, 2008, p. 86).

Ya no necesitamos un ordenador para realizar todas estas actividades que la web 2.0 nos ofrece. El teléfono móvil se ha convertido en nuestro ordenador de sobremesa, permitiendo revisar el correo, enviar archivos y recibirlos, comentar en redes sociales, foros,

leer en blogs, comunicarnos, buscar información en páginas webs, escribir documentos, firmarlos, escuchar música, editar vídeos, ver contenido audiovisual...un sinfín de posibilidades, literalmente, al alcance de nuestra mano, donde la lectoescritura es clave para llevar a cabo todas estas tareas. De este modo, se puede corroborar una vez más que las actividades de lectura y escritura tienen un gran peso en la sociedad actual y en nuestra vida cotidiana del día a día. Estas destrezas, que posee el ser humano para comunicarse y para plasmar el conocimiento, se utilizan hoy más que nunca. El auge de la lectura y escritura en el mundo tecnológico es un hecho indiscutible e irremediable.

4.4.- Clasificación de espacios y prácticas de lectura y escritura en internet.

El mundo interactivo se ha convertido en un lugar de creación, interacción e información constante que, como hemos visto anteriormente, nos ha proporcionado y brindado la oportunidad de que todos, sin necesidad de ser profesional en nada, experto o especialista sobre tecnología o sobre determinados temas, podamos tener acceso a recursos interactivos mediante la creación de espacios específicos para cualquiera que sea nuestra finalidad u objetivo. Los usuarios son los auténticos protagonistas de todo lo que se crea en la web y donde la herramienta por excelencia es el uso de la lectura y escritura digital o interactiva. Carrasco (2008, p. 86), basándose en Turkle (1997), afirma que:

Ahora todos formamos parte de la denominada red de la lectoescritura digital, en la que la lectura hipertextual ha dejado de lado el análisis lineal de un documento impreso, para pasar a una postura periférica de los diversos contextos hipermediales que nos acompañan en nuestra vida en la pantalla.

Esta escritura es conocida como “escritura líquida”, puesto que es capaz de adaptarse a cualquier soporte, como lo haría cualquier elemento en estado líquido. Internet es esa gran ventana que da acceso a un mundo lleno de infinidad de opciones y que posibilitan esa escritura líquida en multitud de soporte y plataformas. Se ha convertido, por lo tanto, en un espacio multifuncional donde tiene cabida posibilidades infinitas de creación, a través de páginas webs destinadas a la creación de contenido para el usuario, siendo el blog el primer espacio de escritura personal destinado a subir contenido individual.

4.4.1. Blogs.

Los blogs fueron los antecesores de las actuales redes sociales, puesto que permitían y permiten subir contenido personal e individual sobre un tema en cuestión del interés del usuario. Todo ello, a través de una lectoescritura en pantalla. Fumero (2005) recoge varias definiciones de lo que es un *blog*, según Merriam Webster y Blog Herald, y de las cuales podemos concluir que es un sitio web que nos proporciona un espacio virtual de carácter personal, pero que facilita y promueve las relaciones sociales y las comunidades interactivas en torno a un tema en concreto que une a un grupo de personas. En este espacio se pueden

incluir imágenes, textos y objetos multimedia, donde el contenido que se va subiendo a esta plataforma, queda ordenado por fechas y se puede ir actualizando.

Estos espacios permiten al usuario exponer y desarrollar todo el contenido que quiera, siendo la escritura la principal herramienta, tanto en un ámbito individual como colaborativo. Los blogs surgieron como diarios personales a través de una escritura en línea, conocido este hecho como “escribicionismo” y los escritores de estos eran denominados “journalers” (Cortés, 2006). Pero, realmente, ¿se podría considerar esta forma de escribir a través de la pantalla como el surgimiento de un nuevo tipo de escritura? Cortés (2006, p.2) plantea esta cuestión. Para él la exposición pública del contenido que subimos, condiciona el escrito:

Ocurre también una interesante metamorfosis del discurso escrito y del espacio en el que este se plasma: la apertura y exposición pública de un espacio de escritura personal hace que las palabras que contiene no se comporten de la misma manera, pues al saber que una mirada ajena se posará sobre ellas, su autor teje un discurso que se encuentra inmerso en toda una cadena de expectativas.

Por lo tanto, no se podría considerar una escritura personal: es una escritura expuesta. Este último autor plantea si se la podría etiquetar como un nuevo género de escritura, concretamente un tipo de literatura popular, basada en cómo es la práctica de escritura y el perfil de los autores:

Si el perfil de sus usuarios con respecto a lo que escriben llevan a categorizar como un tipo de literatura popular, su espacio de escritura y el uso que se hace de él puede llevarnos a establecer que este es un serio candidato a consolidarse como un género, si no lo es ya desde ahora (Cortés, 2006, p. 9).

Asimismo, existen estudios, como el realizado por Gómez y McDougald (2013), que aseguran que el blog fomenta y mejora la escritura. Estos autores se centraron en cómo se desarrolla la escritura a través de los blogs. Tras el análisis de comentarios y textos narrativos extraídos de un blog, llegaron a la conclusión de que “los blogs pueden actuar como factores potenciadores en el mejoramiento o mantenimiento de la coherencia en un texto escrito, a través de la intervención de los dominios cognitivo y afectivo del estudiante” (p.43). Además,

este tipo de actividades promueve el autoaprendizaje. Coinciden con autoras como Iranzo y Forés (2015, p.134), quienes afirman que la escritura reflexiva que se realiza a través de los blogs, ayuda a adquirir ciertas competencias a través de la autorregulación metacognitiva:

La escritura reflexiva se alía claramente con procesos que inciden en la autorregulación metacognitiva, por la vía de la narración autobiográfica, la autoevaluación, el acompañamiento, el *feedback* y el *feedforward* entre estudiantes y docentes, del análisis de los procesos de atribución sobre los propios aprendizajes.

Aparte, es un instrumento que ayuda a mejorar la ortografía de los alumnos, puesto que hay indicios de que, según recoge Robles (2005, p.1), es uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los estudiantes, unido a la problemática de la expresión a través de la escritura. Asegura que: “un *weblog* tiene un efecto motivador grande, que hace que el estudiante se esfuerce al máximo porque está expuesto a la crítica de todo el mundo (compañeros, familiares, profesores y desconocidos)”. Esta situación la podemos extrapolar a la vida de cualquier persona ajena a una institución educativa, que quiera exponer sus pensamientos, ideas, etc. La exposición pública en la que se ve envuelto le obliga a cuidar la expresión, la gramática, la redacción y la ortografía. La escritura en estos medios de exposición se procura acertada y adecuada.

Por lo tanto, se puede decir que los blogs han sido un recurso pionero en la escritura digital o en línea y promueven ciertas habilidades y competencias lectoescritoras que ayudan a nuestro desarrollo cognitivo y de autorregulación del conocimiento.

Actualmente, si hacemos una búsqueda de blogs, nos encontramos que ya no está limitado a una especie de diario personal en línea, sino que es usado por todos los sectores, tanto a nivel empresarial, educativo, formativo, publicitario, de revista, etc. que nos ofrecen información y material, y del cual podemos ser partícipes: blog de marketing, de ventas, de servicios, de emprendedores, de autocuidado, de alimentación, arte, fitness, de viajeros, una infinidad imposible de establecer cuánta. Con la posibilidad de mantener una interacción de forma directa con el autor y lectores.

En una publicación la página web “ibx” se establecen las diferencias entre los tres grupos de espacios virtuales de interacción existentes actualmente (blogs, foros y redes sociales). De este modo, define los blogs como un espacio donde existe un “propietario” (autor) de ese espacio, el cual se dedica a exponer un tema de interés general y en el que existe una interacción entre autor y lectores. El autor es el encargado de ofrecer información y subir contenido para que los usuarios que lo leen, puedan realizar preguntar o exponer su opinión.

En los foros de opinión, sin embargo, no existe una jerarquía. Hay un espacio de interacción con un tema en común y todos participan dando su opinión. Las redes sociales, por el contrario, son un espacio mucho más relajado, dedicado al ocio y a conversar con nuestro entorno más cercano. A día de hoy, como sucede en Instagram, se ha convertido en una plataforma muy propiciada para “marcar tendencias o crear algún evento” (Foro, Blog y Red Social, 2012).

4.4.2. Grupo de opiniones y foros.

Atendiendo a una mirada más profunda sobre estos espacios, los grupos de opiniones o foros fueron espacios pioneros, al igual que los blogs, en la interacción social, dando lugar a nuevas formas de relaciones sociales, tanto a nivel académico como social o profesional y produciendo nuevos modelos de comunicación.

El foro se fundamenta en una comunicación asíncrona y adopta un registro de la lengua estándar-informal (Laborda, 2004), a diferencia de los chats, que es coloquial. Este autor señala que una de las características principales de los foros y grupo de opiniones es la cortesía en la interacción con los participantes, siendo primordial una buena disposición a emplear correctamente el código escrito (ética lingüística). En estos espacios, las intervenciones quedan almacenadas para su posterior lectura y correspondiente respuesta. De manera habitual se exponen debates o tertulias sobre un tema, por lo que el objetivo de la comunicación en este caso son los contenidos que se aportan por los participantes. Destaca tres factores importantes: uso correcto de la lengua, civismo y cumplir y respetar las obligaciones legales en el uso telemático (juridicial). Laborda (2004) llega a la conclusión de que: “los participantes de los foros de discusión hacen acopio de un nuevo capital discursivo,

pues prescinden los tecnicismos legales y enojosas formalidades, porque aplican admirablemente el sentido común y unos argumentos coloquiales y, por tanto, de una gran eficacia retórica”. (p. 26). Suponemos, pues, que la formalidad y la cortesía están presentes en la elaboración de un escrito en foros, pero existe ciertas costumbres orales inevitables.

Para corroborar este hecho, Mateu (2020) lleva a cabo también un análisis sobre cómo es el uso de la lengua en los foros, centrándose en los usos “cortesés y descortesés” (netiqueta), partiendo de la base de que se centra en foros académicos, lo que implica que la escritura empleada es propia del ámbito formal. Esta autora ofrece un extracto de los usos y normas establecidas por dos foros: foro del español del Centro Virtual Cervantes y del *WordReference*. En estos foros existen unas normas y recomendaciones de uso lingüístico que el usuario debe respetar. Tras un análisis de las conversaciones mantenidas por los participantes en estos foros, Mateu (2020) llega a la conclusión de que el uso de la lengua en estos espacios formales tiene una tendencia al uso informal, respetando las opiniones de los demás, y afirma además que:

Se evidencia una diversidad de uso en las formas de tratamiento que van desde lo más formal a la proximidad, semejante al “cara a cara”. No se observa un patrón único. Parece que los saludos suelen ser más informales, mientras que en las despedidas alterna lo formal con lo informal (p. 22).

Se deduce, por lo tanto, que independientemente del carácter formal que se le quiera a dar a estos espacios de interacción (estableciéndose para ello unas pautas para interactuar con la comunidad de hablantes que forman parte de ese foro), prima y sobresale el carácter informal que caracteriza a una comunicación virtual. Atendiendo a las afirmaciones de Crystal (2002) o Gouti (2003), citados por Mateu (2020), quienes aseguran que, en los foros, en general, se utiliza un lenguaje escrito pero enmarcado en una conversación de carácter oral. Y el carácter oral está estrechamente ligado con aspectos informales del habla.

4.4.3. Mensajería instantánea.

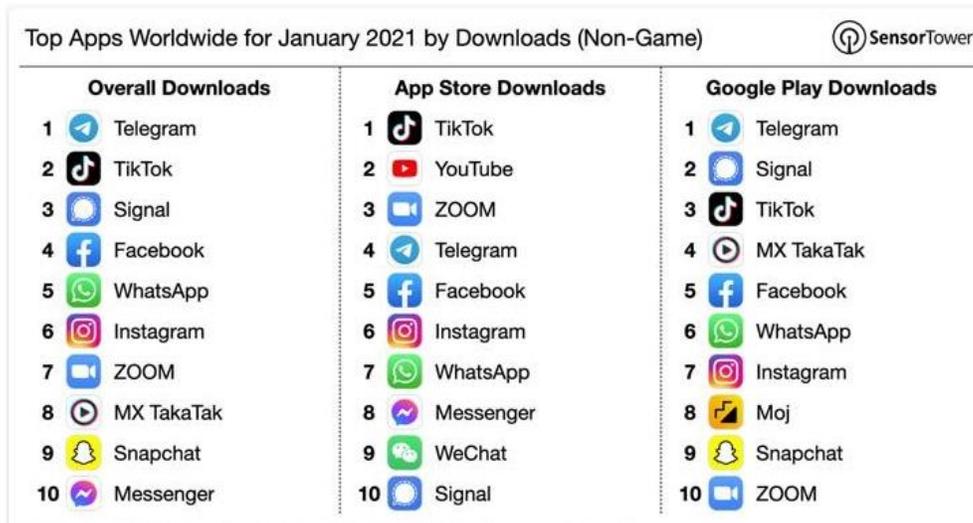
Otros de los espacios de prácticas de lectura y escritura que nos ha ofrecido ese cajón inmenso que es internet es la creación y aparición de las “apps”: aplicaciones informáticas para móviles y tabletas. La creación de las aplicaciones ha facilitado a los usuarios la accesibilidad a ciertos programas directamente a su teléfono móvil sin la necesidad de tener que utilizar el ordenador, proporcionando programas gratuitos. El único inconveniente, a diferencia del software informático, es que los servicios que ofrecen las aplicaciones son escasos, acompañados del límite de almacenamiento de los dispositivos móviles (Sánchez Aparicio, 2015).

Si hay una propiedad que destaque en el universo de las aplicaciones móviles, esta es la rapidez con la que acceden a sus diferentes servicios. Con el instante como principio, la velocidad de estos programas supera, en la mayoría de los casos, a la consulta en las páginas web; de ahí que su uso haya disparado el mercado y el desarrollo tecnológicos. Y es que, además de la fácil instalación, las aplicaciones son capaces de satisfacer necesidades y caprichos inmediatos. Asimismo, gracias a su técnica *multitouch*, se convierten en la herramienta más perfeccionada para una cultura relámpago (p. 167).

Nos centraremos en aquellas aplicaciones destinadas al empleo de la escritura, que casualmente son las más usadas y descargas a nivel mundial.

Moreno (2021) reúne una lista de las aplicaciones más descargas, extraídas de la fuente “Sensor Tower”. En este listado podemos observar que las apps más utilizadas, a nivel general son las siguientes (figura 15):

Figura 15. Principales aplicaciones descargadas a nivel mundial en enero 2021.

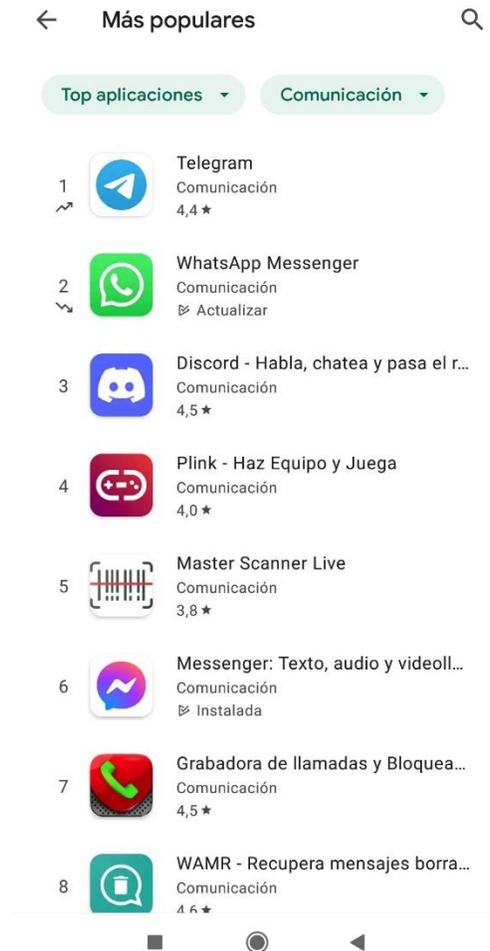


Fuente: Moreno: *Las apps más descargadas en el mundo en enero de 2021* (2021).

En la primera columna de la izquierda se recogen las aplicaciones más descargadas a nivel general, en la segunda el ranking de aplicaciones más descargadas a través de la aplicación “Play Store” y, por último, las aplicaciones descargadas de Google play.

Podemos observar en la primera columna de la izquierda que, en el recuento de las descargas a nivel general, Telegram es una de las más instaladas por los usuarios, con 63 millones de descargas, siendo la India el país donde más se usa, según datos recogidos por esta revista. Para comprobar esta información, a fecha de 17 de noviembre de 2021, se ha realizado un rastreo a través de la app “Play Store”. Para ello, se ha accedido a la app WhatsApp, por ser una de las más conocidas con más de 5.000 millones de descargas, siendo la número 2 en el top de aplicaciones para la comunicación. Curiosamente, la app nos brinda un listado con las aplicaciones más descargadas por los usuarios destinadas a la mensajería instantánea y la comunicación (figura 16).

²Figura 16. Top de aplicaciones de comunicación más descargadas.



Fuente: WhatsApp LLC (Meta Platforms, Inc) (2010-2020).

Se corrobora que la aplicación más descargada es Telegram, siendo WhatsApp la segunda. En España también es Telegram la más descargada, teniendo en cuenta los datos obtenidos por Mena (2021), que podemos observar en la página web “Statista”. Esta autora afirma que, según estos datos:

² [Captura de pantalla del listado elaborado por la aplicación WhatsApp sobre el ranking de las apps destinadas a la comunicación]. (octubre 2021).

En España, del 1 al 18 de enero, las descargas de Telegram superaron las 487.000, llegando a rozar las 50.000 diarias a mediados de mes, según datos de Airnow Data. Signal, por su parte, sumó algo más de 432.000, registrando durante cuatro jornadas más de 53.000 descargas diarias. En ese mismo periodo, WhatsApp sumó poco más de 305.000 descargas, rozando apenas las 13.000 descargas diarias.

Sorprendentemente, sea cual sea la fuente, se llega a la conclusión de que la mayoría de apps más descargadas están basadas en la comunicación y sus funciones principales están estrechamente relacionadas con las herramientas de lectura y escritura. La cuestión ahora radica en cómo es esta escritura.

WhatsApp es una de las aplicaciones de chat más analizadas por ser la más transgresora; está considerada como la aplicación de mensajería instantánea con mayor penetración en el mercado, según Vázquez et al. (2015), y las costumbres y las formas escritoras en este tipo de plataforma, se podrían extrapolar a otras de características similares (Telegram, Messenger, o aplicaciones para buscar pareja). Se podría decir que es un espacio que mezcla la función del chat con los antiguos mensajes de texto, para sintetizarla en mensajería instantánea. Este tipo de aplicaciones es atractiva para los usuarios, puesto que ya no existen limitaciones de ningún tipo (normas o caracteres), es más, cuenta con cada vez más funciones: emoticonos, imágenes, stickers, gif, vídeos, etc. que enriquecen y acompañan a la escritura; así pues, “las limitaciones técnicas y normativas de los sistemas estimulan a los interlocutores a crear recursos para conseguir un diálogo fresco y ágil, donde el resultado puede ser una coloquialidad tecleada” (Laborda, 2004, p. 6). Sin embargo, se ha estudiado el daño que hace este tipo de interacciones sociales a las normas ortográficas y la gramática “pues se despliegan nuevas formas de expresión, construcciones gramaticales espontáneas e insospechadas que rompen la normativa idiomática establecida” (Giraldo et al., 2018, p. 316). Para Anfossi (2005, p. 328) “en el WhatsApp se genera un lenguaje propio construido por los usuarios que participan de este espacio social en el que todos se entienden sin importar la forma que toma el lenguaje”. Sin embargo, en un estudio elaborado por Gómez Camacho y Gómez del Castillo (2017, p.1077) concluyen con que “la norma digital escrita que emplean los estudiantes de posgrado en WhatsApp se caracteriza por un progresivo acercamiento a la

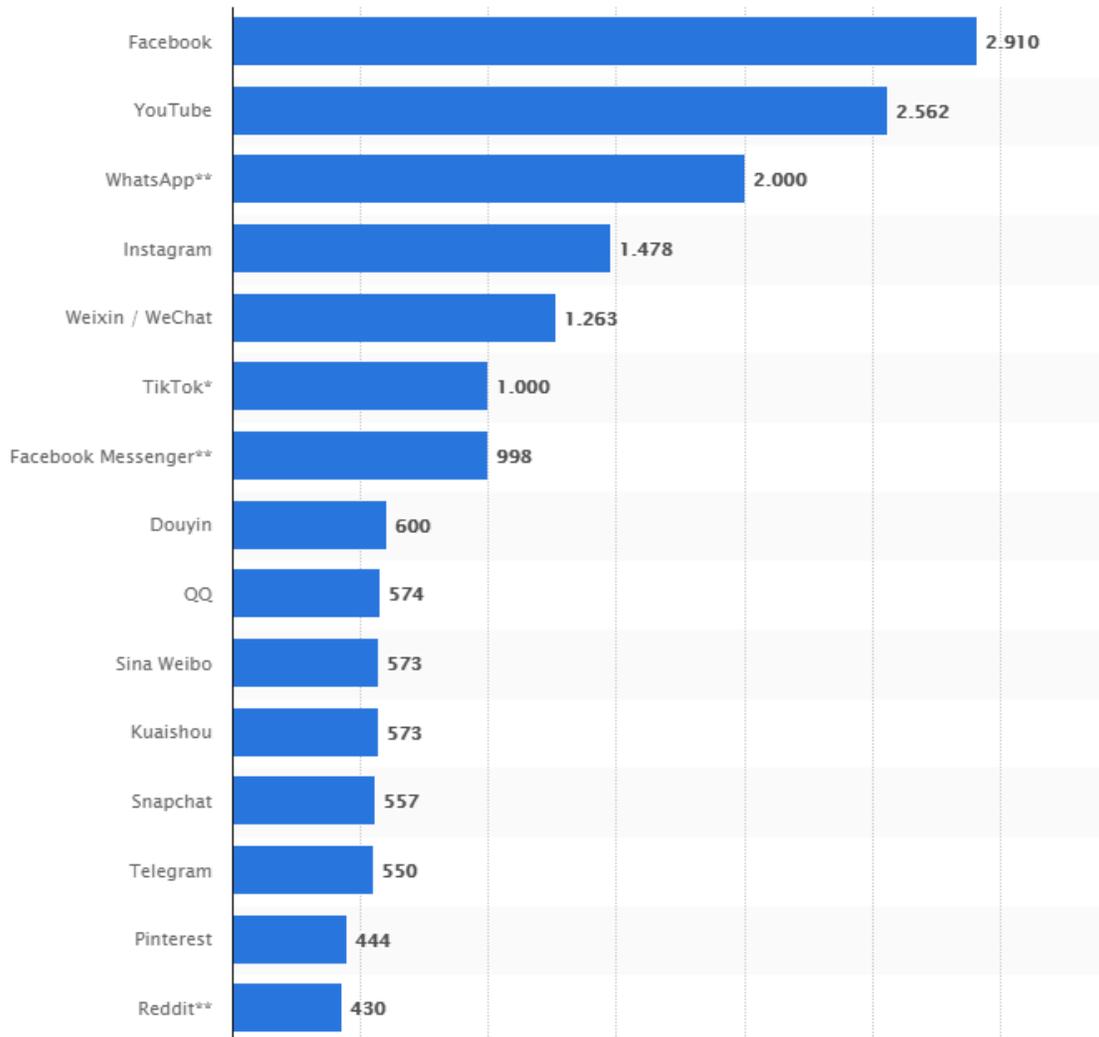
escritura estándar del español y no se relaciona con un incremento de faltas de ortografía en los textos formales”.

Las redes sociales, en cambio, son otro tipo de plataformas de comunicación, son “servicios basados en la web que permiten a sus usuarios relacionarse, compartir información, coordinar acciones y en general, mantenerse en contacto”, y, además, contribuye a formar nuestra identidad on-line (Orihuela, 2008, p. 58).

3 Redes Sociales.

Facebook, YouTube, WhatsApp e Instagram son unas de las redes sociales con más usuarios a nivel mundial. Como podemos observar en la figura 16.

Figura 16. Redes Sociales con mayor número de usuarios activos a nivel mundial en enero de 2022 (en millones).



Fuente: Rosa Fernández (2021).

Facebook cuenta con 2.910 millones de usuarios e Instagram (propiedad de Facebook, junto a WhatsApp) 1.478 millones registrados.

Entre las funciones que destaca Facebook, cuando se accede a la información de la app en el “Play Store” de Android, es la de poder conectarte con amigos, familiares y conocer a personas nuevas, buscar eventos sociales, compartir fotos y vídeos, disfrutar de juegos, seguir a personas famosos, comprar y vender e, incluso, te ofrece una opción de “diario

personal” para que los usuarios puedan almacenar sus fotos creando álbumes de forma privada. En “Play Store” (a fecha de 27 de abril de 2022) se posiciona en el número 7 como aplicaciones destacadas que se pueden descargar de forma gratuita en la categoría social. TikTok se corona como la aplicación de carácter social más descargas. Instagram es considerada la número 2 en top de aplicaciones de carácter social. En este espacio, las funciones principales son la de subir fotos y vídeos, y escribir algún comentario a las “historias” que sus seguidores publican y comparten, pero en sí, en este tipo de aplicaciones, la escritura se emplea mucho menos que en apps de mensajería instantánea. Consiste básicamente en ver contenido que el resto publica, por lo que la comunicación está centralizada en la imagen, atendiendo a las reflexiones de Kress (2010), Vargas (2016, p. 14), asegura que “en estos entornos digitales el discurso será desplazado cada vez más por la imagen en la comunicación pública”, produciendo cambios en las formas y funciones en la escritura. Instagram, TikTok o YouTube son una muestra de ello. Por otro lado, Facebook, más que un espacio de escritura es un espacio de lectura, donde se lee y se visualiza todo el contenido que los demás publican y comparten (Vargas, 2016).

En cambio, una de las aplicaciones en la que los usuarios emplean más la escritura es Twitter. Gómez y García (2010) la definen como una plataforma de carácter social que permite al usuario enviar y recibir mensajes (“tweets”) con un máximo de 140 caracteres. Permite mantener una comunicación directa y en tiempo real con la comunidad (seguidores): “facilita enviar mensajes privados a nuestros seguidores, recibir mensajes de quienes seguimos y, enviar mensajes públicos a cualquiera de los millones de usuarios registrados en el sistema” (p. 539). López Quero (2004, p. 66) realiza una distinción en el uso de la oralidad en la escritura de los diferentes espacios que se han venido comentando. Destaca que en plataformas como Twitter, donde existe una exposición pública de los mensajes que redactamos, convirtiéndose en una seña de identidad del usuario, existe una mayor reflexión lingüística por parte del escritor/autor, lo cual implica una mayor concienciación ortográfica y gramatical, alejándose de la oralidad que caracteriza a los escritos efectuados a través de la mensajería instantánea (WhatsApp). En todo esto influye, según este último autor, la relación de cercanía de los interlocutores. En un término medio estarían las redes sociales (Facebook o Instagram), puesto que la mayoría de las veces las relaciones con los usuarios que forman parte de la comunidad del mismo son de cercanía (familiares y amigos), lo que contribuye a

mayor interacción y, por lo tanto, aumentaría la oralidad en la escritura. Da lugar a una tendencia hacia usos coloquiales, entendiéndose esto como usos vulgares o populares de la lengua.

Según De Molina (2015, p. 85):

Existen grados que influyen en la mayor o menor presencia de oralidad en los textos: la privacidad o el carácter público del discurso, el nivel de emotividad y participación de los interlocutores, la posición local o situacional de los hablantes, la cooperación, la espontaneidad o la determinación del tema tratado en la conversación.

Esta forma de expresarse se le conoce como “netspeak”, término acuñado por Crystal (citado por Castellano y Ortíz, 2013, p. 137), y lo define como “una forma de comunicación interesante porque se nutre de características que pertenecen al lenguaje oral y al escrito”, puesto que estas similitudes con el lenguaje oral se pueden observar en el uso que se hacen de combinaciones de palabras, repeticiones de letras, omisiones de letras y neologismos. Otro término para referirse a este tipo de lenguaje utilizado en la red es “ciberlenguaje”, entendido este como “el código que comparten los usuarios de las redes sociales, y entre sus características destacan la sencillez, claridad, precisión de los mensajes e inmediatez” (Arias et al., 2018, p. 348). En esta descripción no se incluye que la escritura empleada respete las normas de ortografía y la gramática.

Así pues, este tipo de escritura que se ha generado en los últimos años con el desarrollo tecnológico ha dado lugar a especular sobre si esta forma de escribir puede afectar a la ortografía, sobre todo a aquellos sectores de la población, como son los más jóvenes, dado el uso continuo que hace de estas herramientas digitales.

Para hacernos una idea Castellano y Ortiz (2013) abordaron en su estudio la problemática de que las nuevas herramientas digitales provocan en las competencias académicas de los alumnos, concretamente en la escritura, perjudicada por el uso de redes sociales e internet. Recogen el siguiente texto:

“Jop vea por q ps pa tantas pes mpero no soy seloxa solo palas dos pues q el solo kieretar es konmyadreita y iop la amuuuu miguita emoxxa” (p. 135).

Se puede apreciar una falta de comprensión total por parte de una persona que no sepa interpretar esos “códigos” que estos jóvenes han creado. Es cierto que ciertas palabras y la jerga utilizada por el alumno evidencia también expresiones propias del país, que, en suma, con la utilización de abreviaturas, sustituciones de letras y aliteraciones (repeticiones de letras), hacen totalmente incomprensible el mensaje. Este texto es extraído de las redes sociales empleadas por los estudiantes y estos autores afirman que este tipo de “costumbres” también se observan en sus actividades académicas. Estos mensajes y formas de escribir, que se han encontrado en diferentes espacios de interacción, han causado durante años mucha preocupación docente y a nivel educativo por miedo a que estas herramientas provocaran daños irremediables en la lectoescritura de los alumnos. No eran especulaciones sin más; estudios como el realizado por Castellano y Ortiz (2013) demuestran que era una realidad que había que afrontar desde la educación. Atendiendo a esto, está claro que los escritos que encontramos en los espacios sociales virtuales se alejan de la normativa ortográfica, provocando faltas de ortografías y esto es debido a “el grado de inmediatez con la que se producen los textos y la rapidez de respuestas a estos, es lo que lleva a omitir tildes, signos de puntuación, mayúsculas, o incurrir en errores en la abreviación de palabras” (Arias et al., 2018, p. 349). En este sentido, ha habido muchas teorías sobre la repercusión de las TIC en la lectoescritura.

Autores como Pineda (2004) creen que las TIC son un arma peligrosa y las consideraba pervertidoras y deformadoras del lenguaje. Sin embargo, otros autores (Valencia y García, 2010; Parrilla 2008; Eres y Almeida, 2009) opinan que la forma de comunicarnos y la lengua sufre cambios a lo largo del tiempo debido a las innovaciones tecnológicas y sociales, y a un desarrollo de la creatividad humana. Consideran estos cambios como una evolución positiva hacia nuevos modos de comunicación. Se destaca, como aspecto positivo, que los nuevos sistemas de escritura digital han dado lugar al desarrollo de nuevas destrezas en el ser humano (agilidad en la escritura) y a nuevas formas de producción lingüística (abreviaturas, emoticonos y heterografías) como asegura Parrilla (2008, p. 133) “el lenguaje en el mundo virtual es dinámico, nace, crece y se modifica de la mano de los propios

usuarios”, asegurando que “toda revolución implica cambios, y en este caso, no solamente las tecnologías evolucionan, también lo hacen las formas de comunicarse, y por ende, la terminología, los signos, los símbolos, el idioma, la lengua...” (p. 133). Autores como Yus (2001b) y Gómez (2007) coinciden con Parrilla, al afirmar que estas nuevas formas de escribir son consideradas variantes del lenguaje y estas forman parte del proceso y desarrollo de la lengua y del uso que hacemos de ella.

Gómez Camacho (2014) llama a esta nueva condición de escribir en redes sociales “escritura disortográfica” o “heterografías”, definiéndola como “la que se aparta intencionalmente, no por desconocimiento o desatención, en la escritura digital de la norma académica (redes sociales, chats, etc.) y es compartida por el emisor y el destinatario del texto” (p.23). No las considera faltas de ortografía como tal, puesto que se hacen de forma intencionada y, por lo tanto, no serían faltas de ortografías, sino escrituras alternativas. Este autor se apoya en la Real Academia Española para llegar a esta conclusión, ya que esta acepta todas las variantes de nuestra lengua, limitada a situaciones específicas que se dan en la comunicación.

Cordón y Jarvio (2015, p. 141) destacan las ventajas y las características de la escritura en contextos digitales, ya que se han creado nuevos recursos lingüísticos, lo que conlleva el manejo de estas herramientas. Se suele usar un habla más familiar y cercana. Sin embargo, se teme que estos hábitos lingüísticos se propaguen al ámbito académico. Para estos autores esta nueva ortografía (más oralizada) son nuevos códigos y formas de expresión que responden a la necesidad de desarrollar la creatividad, aunque Carr (2010) al contrario, cree que esta creatividad se vería afectada.

Autores como Márquez y Valenzuela (2017) realizaron un estudio sobre el empleo de estas aplicaciones para el desarrollo de la lectoescritura, ya que se estima que estas prácticas sociales favorecen las áreas relacionadas con ambas habilidades y llegaron a la conclusión de que: “WhatsApp, puede llegar a ser un artefacto de mediación colaborativa que favorezca el aprendizaje y el ejercicio de prácticas de literacidad más complejas” (p.1), ya sea a nivel académico o informal. El fomento de estas prácticas de literacidad supone poner en marcha procesos de lectoescritura que nos proporcionan habilidades a nivel cognitivo, afectivo,

social y estratégico. Además, según Díaz Jatuf (2014), tras su estudio, asegura que WhatsApp es una herramienta que fomenta el aprendizaje cooperativo, coincidiendo, en estos aspectos positivos, con Suárez (2018).

Si observamos el impacto de estos espacios de interacción, ya no solo se utiliza a nivel de usuario particular, sino que es una buena herramienta de aprendizaje y, como ya hemos hablado en apartados anteriores sobre la utilización de estos recursos por parte de los docentes, es un sistema de aprendizaje novedoso, que motiva al alumno y, a la vez, le ayuda a hacer un buen uso de estos espacios.

La mayoría de nuestros hábitos cotidianos, con independencia de las necesidades básicas como ser humano, están basados en actividades relacionadas con el empleo de las TIC, concretamente con un el empleo de ciertos dispositivos electrónicos, lo que implica hacer uso de una parte considerable de nuestro tiempo y de las habilidades lingüísticas básicas como son las de leer y escribir en cualquier tipo de plataforma virtual.

Se vive muy rápido, se dice todo muy rápido y a muchas personas a la vez. Se escribe hoy y no se recuerda mañana. Se lee hoy y mañana se olvida. Se vive al día. Se lee al día. Se escribe al día. Las nuevas formas de lectura y escritura exigen pensar lento y hablar o escribir rápido. Se dice aquí y se lee allá, se escribe aquí y se comenta allá, a ultramar (Aparicio et al., 2019, p.4).

CAPÍTULO 5

La Comunicación Lingüística

5. LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

5.1.- Habilidades y destrezas lingüísticas.

Según Cerny (1998), la lingüística suele dividirse en fonética y fonología (la que se ocupa de los sonidos), morfología y sintaxis (la morfología estudia las formas de las palabras y sintaxis la estructura de la oración), semántica (el significado) y la pragmática (estudia la influencia del contexto en la interpretación del significado). También de ella han surgido otros estudios o ciencias como la lexicología y lexicografía (se ocupan del estudio del vocabulario), dialectología (la diversificación geográfica o estratificación social) y estilística (estudio de los textos escritos). Para poder decir que una persona sabe utilizar correctamente la lengua debe tener controlado todos estos elementos y adquirir las habilidades para ello (destrezas básicas). Por lo tanto, la lingüística “es la ciencia que se dedica al estudio de las lenguas, y suele dividirse en un gran número de subdisciplinas según qué lenguas o qué partes de la lengua constituyen el objeto de estudio” (Cerny, 1998, p. 17).

Para llegar a adquirir unas competencias digitales y poder manejarse en el mundo virtual, es fundamental y necesario desarrollar unas habilidades lingüísticas adecuadas que conformen las bases para desenvolverse de manera satisfactoria en todos los ámbitos que van a formar parte de nuestra vida, tanto académica como laboral. Sin estas bases “primarias” con poca probabilidad podremos comunicarnos correctamente.

Flores (2018, p.22, citado por Salvatierra y Game, 2021) afirma que “las habilidades lingüísticas, también conocidas como destrezas o capacidades comunicativas, en la cual se incluyen cuatro capacidades muy conocidas, son las que permiten a una persona comprender y producir el lenguaje hablado, para así lograr una comunicación adecuada efectiva”. Estas cuatro destrezas básicas son analizadas por Cortés Moreno (2015), el cual pone de manifiesto la existencia de otras destrezas que se reconocen como tales en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER), con el objetivo de marcar las directrices para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas integradas en el ámbito europeo, estableciendo medidas adecuadas para las entidades educativas (profesores), que les sirva como guía, precisando lo que deben aprender los alumnos para poder utilizar la lengua y comunicarse

correctamente, definiendo. Para sintetizar estas destrezas citadas por Cortés Moreno (2015), se ha elaborado el siguiente esquema (tabla 12).

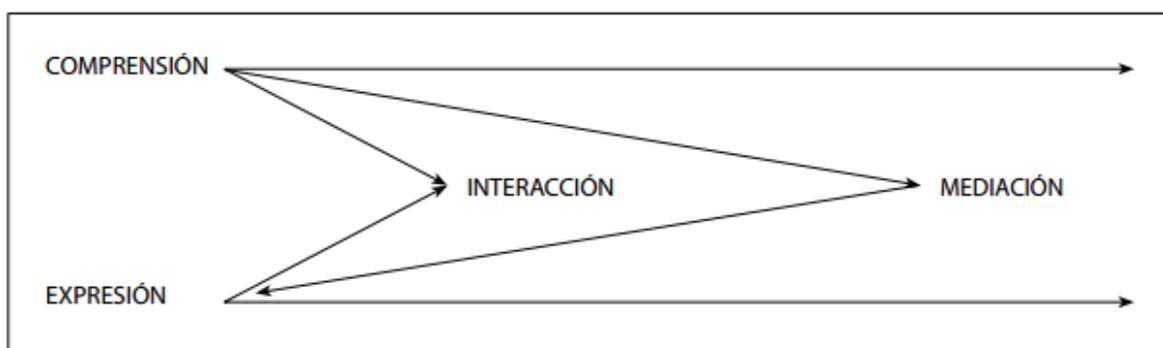
Tabla 12. Destrezas Lingüísticas.

DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	
Destrezas Lingüísticas Básicas	1. Comprensión Auditiva: escuchar la radio
	2. Comprensión Lectora: leer un libro
	3. Expresión Oral: cantar una canción
	4. Expresión Escrita: escribir una nota
Actualización de las Destrezas recogidas en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas	
Interacción (destreza compuesta)	5. Interacción Oral: conversación cara a cara
	6. Interacción Escrita: correo electrónico
	7. Interacción Mixta (combinación de la lengua oral con la lengua escrita): correo electrónico + un mensaje de voz en el contestador.
Mediador “es un experto de la lengua o lenguas en cuestión, adapta el mensaje original a las características de los destinatarios” (p.49) (ejemplo: profesor)	8. Mediación Oral: interpretación
	9. Mediación Escrita: traducción
	10. Mediación Mixta (la mediación es escrita y también oral). Ejemplo del autor: indicación mediante traducción de una cartelería escrita en chino (medicación escrita) para ir al baño de chicas, pero a la vez, el mediador le indica de forma oral si es el de la izquierda o el de la derecha.
Comprensión Mixta	11. Comprensión lectora + comprensión auditiva (leer un diálogo) + (escuchar una grabación) Ejemplo del autor: en una clase de inglés, los alumnos leen un diálogo en el libro, y, a la vez, el profesor les pone el audio de ese mismo diálogo. Relacionar lo que se oye con lo que se lee.
	12. Expresión oral + Expresión escrita (explicación oral) + (escribir en un soporte lo que se está explicando) Ejemplo del autor: en una clase, el profesor da unas explicaciones verbalmente y, a la vez, escribe en la pizarra para ayudar a comprender el contenido de lo que quiere transmitir.

Fuente: Cortés Moreno: *Reflexiones en torno al clásico modelo de las cuatro destrezas lingüísticas: propuesta de un nuevo modelo* (2015, pp. 47-52). Elaboración propia.

En el documento actualizado del MCER, emitido por el Consejo de Europa, procedente del departamento de educación donde se establece el programa de política lingüística y extraído del Instituto Cervantes, se obtiene la representación de la relación que se pueden dar entre los cuatro modelos de comunicación que se han mencionado anteriormente, y que se recogen también en dicho documento (figura 17):

Figura 17. Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación.



Fuente: Consejo de Europa: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario* (2020, p.44).

La comprensión y la expresión, divididas entre oral y escrita, dan lugar a las cuatro destrezas tradicionales. La interacción comprende tanto la comprensión como la expresión, pero es más que la suma de estas partes, y la mediación engloba tanto la comprensión como la expresión, además, de con frecuencia, interacción (Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, 2020, p. 43).

En sus inicios, cuando se elaboró y publicó el MCER en el 2001, la idea de una posible combinación de interacción y expresión escrita, como una sola destreza, no convenció mucho para ser concebida como tal (según recoge dicho informe), pero con el avance de las TIC y el desarrollo de herramientas de comunicación como la mensajería instantánea, el correo

electrónico, los mensajes de texto o las redes sociales...se consolidó esta posible combinación, y por lo tanto, puede ser concebida: interacción + expresión escrita, como una misma destreza que formaría parte de la destreza denominada interacción establecida por el MCER, y no una división de ambas (expresión escrita + interacción escrita). Como vemos en la figura 17, forma parte del proceso de comunicación que nacen de las destrezas lingüísticas básicas.

Cada una de las destrezas básicas mencionadas corresponden a un proceso primario de la comunicación oral o escrita y todas pueden ser combinadas, dando lugar a destrezas compuestas como la interacción (ya comentada). Un ejemplo de ello sería una conversación a través de la mensajería instantánea, donde se pone de manifiesto tanto la destreza de comprensión y la de expresión escrita; pero, además, Cortés Moreno (2015) asegura que este es un proceso más complejo, ya que contiene desarrollos adicionales de reflexión y creatividad entre otros factores, dependiendo de la relación entre los participantes, el contexto en que se desenvuelve esa conversación o del tema que se trate.

Cortés Moreno (2015) propone incluir, además de estas destrezas, la lengua mental, pero no está reconocida como tal en el MCER. Afirma que “lo oral es audible y la lengua escrita es visible, pero de la lengua mental sólo es consciente el pensador” (p.54), pero existe; el hecho de no percibirse pasa inadvertido en los estudios de lingüística. Este autor cree que la lengua mental debería estar presente puesto que, sin pensamiento previo, no se desarrollaría el posterior lenguaje. Nos pone un ejemplo sobre una situación en la que nos podamos encontrar, como pasear en medio de un bosque y observar ciertos rasgos montañosos que no entendemos bien. Él atestigua que verbalizamos lo que pensamos para poder entenderlo, por lo que el lenguaje ayuda a comprender mejor algo que hemos pensado “el lenguaje ayuda a pensar con mayor claridad y así poder comprender” (p. 55). Así lo recoge también Alonso-Cortés (1992, p. 12) en sus estudios sobre lingüística general al afirmar que:

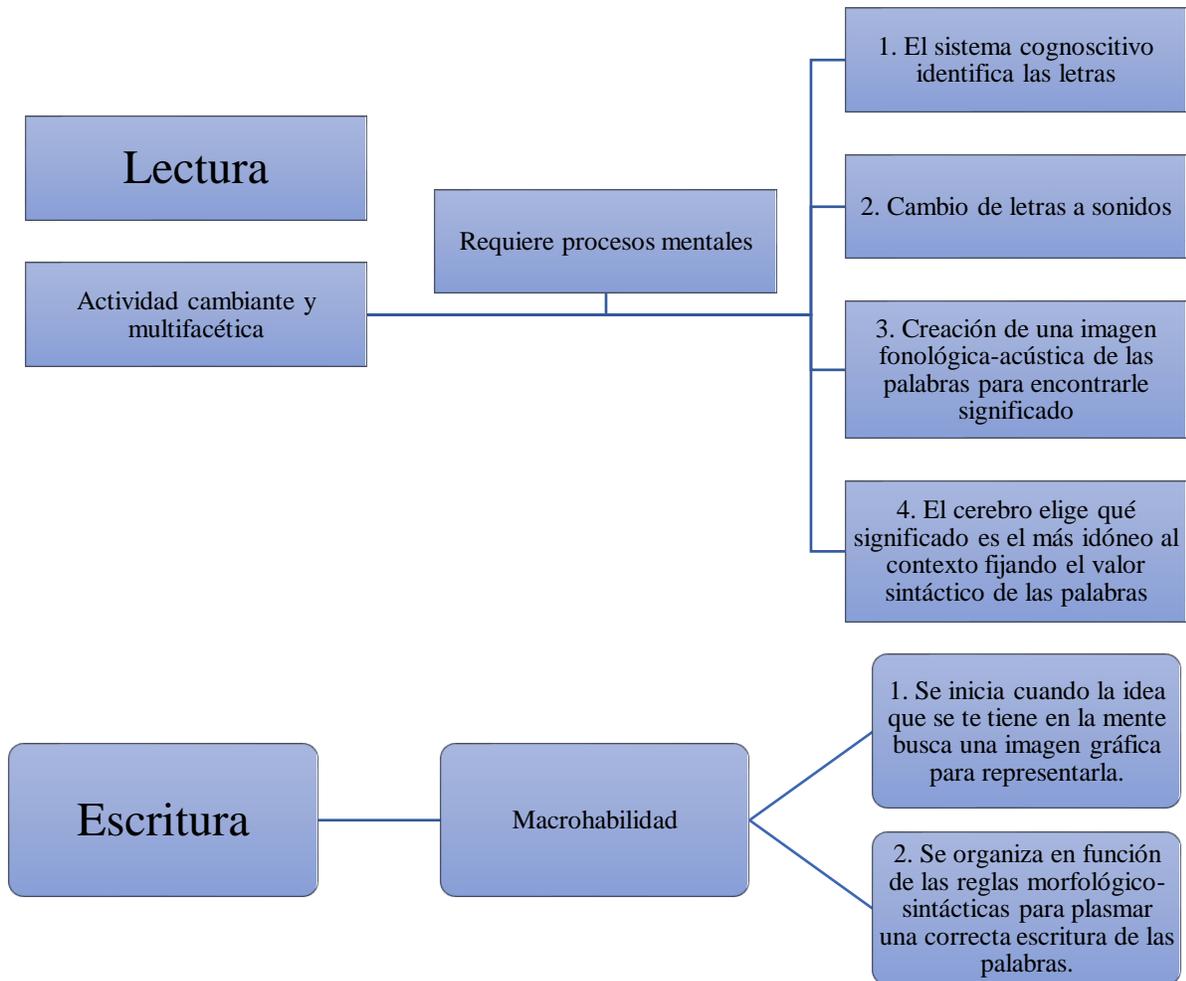
Cada acto de habla individual es distinto de otro y nuevo en cuanto que puede separarse del uso habitual y expresar el pensamiento de cada momento. La actividad del hablante se produce combinando unas palabras con otras de acuerdo con ciertos patrones estructurales que yacen en su mente.

Considera el lenguaje un estado mental accesible por introspección de un contenido de conciencia: “el hablante sabe su lengua porque tiene conciencia de ella y de lo que se contiene en ella. Es un saber inconsciente, pero al que con frecuencia podemos acceder, y que puede ser hecho consciente” (Alonso-Cortés, 1992, p.13), desarrollando el hablante su propia conciencia lingüística. El sentido a nivel mental que le quiere dar el autor hace referencia a la capacidad de los seres humanos de interactuar a través del lenguaje de forma inconsciente, entendida esta como una capacidad lingüística o saber gramatical que posee el individuo.

Otra cuestión distinta sería los procesamientos a nivel cognitivos que realizamos para poner en práctica destrezas como la lectura o la escritura. Nelly (2007, p.242) cree que “deben ser consideradas macrohabilidades lingüístico-cognitivas que no involucran únicamente la decodificación de grafías y su adecuada pronunciación o reproducción”, sino que también implica que el lector ha de comprender lo que está leyendo (dotar de significado al texto), así como ser capaz de organizar sus ideas para luego poder escribirlas teniendo en cuenta, a parte de las normas ortográficas, los sentimientos y los pensamientos del escritor.

Este autor cree que estas destrezas de lectura y escrituras están estrechamente relacionadas con procesos intelectuales de gran complejidad, y que, por lo tanto, requieren poner en marcha habilidades metacognitivas (figura 18).

Figura 18. Procesos mentales implicados en la actividad lectora y escritora: Habilidades metacognitivas.



Fuente: Nelly: *Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística* (2007). Elaboración propia.

Para poder escribir hacemos esfuerzos mentales que reestructuran toda la competencia lingüística con el fin de expresarnos correctamente, a diferencia de la producción espontánea y sin planificar, como sería la comunicación oral (Martos Eliche, 1990). La lectura y escritura necesitan que permanezcan activos ciertos mecanismos a nivel cognitivo.

Estas habilidades, según dicho autor, deberían ser reforzadas por los docentes desde las instituciones educativas a través de unas estrategias adecuadas. Para ello, tras un estudio a alumnos de diferentes cursos a través de recopilar información utilizando como instrumento el empleo la entrevista, llega a la conclusión de que no se están utilizando una metodología adecuada. Reivindica que los profesores deberían tratar de “enseñar a comprender” lo que los alumnos leen, en vez de exigir “entender y analizar”. Para ello, propone un modelo de intervención didáctica para la lectura crítico-reflexiva. Recomienda: estudio crítico, soliloquio, monólogo, dramatización, teatro...etc., para el fomento de la lectura. Así como: redacción, reconstrucción, revisión de textos, identificación de ideas, producción de un texto guiado...entre otras, para el desarrollo de la escritura.

A continuación, de formas más específica, vemos las características de cada una de las cuatro habilidades lingüísticas básicas.

En la figura 18 sobre los procesos que intervienen a nivel cognitivo tanto en la lectura y escritura se considerarían los procesos mecánicos que realiza nuestro cerebro. Si hablamos del término “comprensión”, los procesos psicológicos y cognitivos básicos que intervienen son otros. Si nos centramos en la *comprensión lectora*, esta supone “el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndose la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo” (Monroy y Gómez, 2009, p. 37), por lo que existe una diferencia entre el acto de leer como tal, y comprender lo que se lee; por lo tanto, basándose en Thorndike (1917), estos autores manifiestan que “la lectura no es un proceso mecánico, sino que implica un proceso activo que involucra la organización y el análisis de ideas” (p. 37). Del mismo modo que reconocer un sistema de escritura no se equipara a comprender la lectura, “leer consiste en descifrar el código de la letra impresa, que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto” (Vallés, 2005, p. 49). De este modo, este último autor enumera los procesos psicológicos que intervienen en la comprensión lectora (tabla 13).

Tabla 13. Procesos psicológicos y cognitivos lingüísticos implicados en la comprensión lectora.

Comprensión Lectora		
Procesos Psicológicos	Atención selectiva	Enfocarse en un texto, evitando estímulos externos.
	Análisis secuencial	Lectura continuada palabra por palabra, enlazando los significados para establecer un significado general del texto: por frases o párrafos.
	Memoria	Dos modalidades: a corto plazo: “se activa el mecanismo de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto. Produciéndose un proceso de memoria inmediata al ir asociando los nuevos contenidos o acciones que aparecen, con los respectivos personajes, temas, acciones, etc., expresados en el texto”. (p. 56). A largo plazo: se establecen lazos de significados con conocimientos adquiridos previamente.
Procesos Cognitivos lingüísticos	Acceso al léxico	Es la información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo. Es denominada también como el “almacén léxico” y dispone de toda la información referente a las palabras que se han registrado.
	Análisis sintáctico	Una vez que se accede al léxico, se accede a las relaciones estructurales entre palabras que constituyen las frases, para obtener la información contenida en el mensaje escrito.
	Interpretación semántica	Es la representación de la información expresada en el texto tras pasar por el léxico y el análisis sintáctico.

Fuente: Vallés: *Comprensión lectora y procesos psicológicos* (2005, pp-50-56).

Elaboración propia.

Como podemos observar, intervienen numerosos procesos, estrategias y capacidades en la comprensión lectora. La comprensión conlleva el entendimiento del texto por partes, para así poder elaborar un significado general, lo que engrandece nuestra memoria a largo

plazo y esto da lugar a un enriquecimiento del léxico (las palabras que forman parte de nuestro vocabulario).

La *comprensión auditiva*, por otro lado, según exponen Córdoba et al. (2005), ha variado su significado a lo largo de los años. Primeramente, hace 30 años se usaba el término para hacer referencia a la capacidad para descifrar sonidos, entender el vocabulario y la gramática, así como saber interpretar cuál es el énfasis y la intención del mensaje, otorgando especial importancia a los aspectos fonológicos y léxicos. Sin embargo, a medida que han pasado los años, se le ha dado más importancia al acto de interacción entre el que emite el mensaje y quien lo recibe (aspectos sociales del lenguaje).

Realmente, podemos deducir que es una mezcla de ambas corrientes, donde entran en juego las capacidades de reconocer el mensaje a través de los sonidos para lo que es necesario que exista una interacción, la cual implica aspectos relacionados con saber escuchar, ya que como mencionó James (1984, p. 129, citado por Córdoba et al., 2005) “no es una destreza, sino una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales.”.

El hecho de escuchar supone interpretar los sonidos que se han emitido de forma oral y, a la vez, diferenciar los fonemas, activar procesos mentales para poder comprender al emisor del mensaje y concentrarse en el mensaje del emisor para poder descifrarlo correctamente.

Si hablamos de la *expresión oral*, esta va mucho más allá que saber hablar y escuchar. Ramírez (2002, p. 58) pone de manifiesto que entra en juego la capacidad, no solo saber interpretar sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y regulados por la gramática, sino que “supone conocer los usos sociales de determinada cultura, y tener en cuenta las situaciones comunicativas que condiciona la información, los mensajes y sus intenciones comunicativas”. Se han de manejar e interpretar otros elementos que parten de la comunicación: el tono de voz, los ritmos a la hora de hablar, los silencios, la velocidad del habla, la risa, el llanto, los suspiros, la sonrisa, etc., signos acústicos que forman parte del discurso oral. Por lo tanto, Ramírez (2002) define la expresión oral como aquella que “consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que

puedan ayudar a interpretar el mensaje) y hablar el mismo tipo de lenguaje (emitir toda clase de signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje”) (p. 59).

Como podemos ver, en la comunicación entran en juego muchas habilidades y destrezas que hemos ido adquiriendo a medida que aprendemos a hablar, a leer, a escribir y a escuchar. Todo esto se educa.

Por último, la habilidad de la *expresión escrita* es considerada por Cassany (1989) como el dominio de las competencias de la lengua (saber cuáles son las reglas gramaticales) y la actuación (saber utilizar correctamente las reglas gramaticales; saber hacer). Opina que un escritor debe manejar ambos aspectos: “debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción” (p.11). De hecho, autores como Suárez y Martínez (2002) recalcan la importancia de los aspectos gramaticales de una lengua desde el sistema educativo, afirmando que:

Para la enseñanza/aprendizaje de una lengua, es necesaria la gramática, porque supone reflexionar sobre los mecanismos que hacen posible el funcionamiento de una lengua, esto es, qué reglas se utilizan para seleccionar y combinar, en las manifestaciones concretas o decursos del habla, las piezas que el hablante ha ido aprendiendo y tiene acumuladas en su sistema de la lengua (p. 479).

Además, Cassany (1989) especifica cuáles son los elementos que componen el código escrito. Para considerar que un escritor se desenvuelve con éxito manejando este código escrito, tiene que saber manejar y conocer todas las reglas lingüísticas de la lengua (ortografía, gramática), así como saber usar los elementos de cohesión de los textos (puntuación, enlaces), manejar la coherencia dependiendo del texto, y tener conocimiento sobre los tipos de registros teniendo en cuenta la diversidad sociolingüística de la lengua, del mismo modo que ha utilizar correctamente los espacios, los márgenes...etc.

En el currículo de la Comunidad Autónoma de Extremadura para la educación Primaria, ciclo donde se asientan las primeras bases para la comunicación, el área de Lengua Castellana y Literatura, tiene como finalidad principal:

El desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir de forma integrada. La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos, teniendo presente que esta no debe organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados que prolongan la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua, o entre la reflexión literaria y el placer de leer, sino que deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad digital y que es capaz de buscar información de manera inmediata a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (DOE núm. 114, de 16 de junio de 2014, p. 19040).

Por otro lado, Carcedo (1994) considera las habilidades lingüísticas como una serie de aptitudes, capacidades para la lengua y formas de comunicación. Indica que no es necesario que estén todas al mismo nivel de desarrollo y opina que no es adecuado tratar estas capacidades por separado: “ser capaz, por ejemplo, de discriminar sonidos, no significa, necesariamente, poder percibir la melodía, o la posición del acento; mucho menos, naturalmente, saber producirlos” (p. 257).

Habría que tratarlas como un conjunto, siendo una combinación de esas capacidades las que ayudan a la comunicación. Por eso, este autor plantea y reclama que la fonética tenga cabida como parte del conjunto de destrezas lingüísticas en la enseñanza, por ejemplo, en una lengua ajena a la materna, dedicándole especial atención a los elementos suprasegmentales (análisis de los fenómenos fónicos) y la entonación. La fonética es una parte fundamental de la comunicación, y como tal, pasaría a formar parte de esas aptitudes y capacidades que el individuo debe poseer para comunicarse (habilidades lingüísticas), pero, este autor, denuncia que en la enseñanza de cualquier lengua estos aspectos se tienen desatendidos por parte del sistema educativo.

Por el tema que nos atañe, creemos de gran interés nombrar a Lavid (2005), puesto que nos abre camino hacia la consideración de una nueva destreza, que también está muy relacionada con la lingüística: la “lingüística computacional”, que nos hace reflexionar sobre si ya es una realidad que los dispositivos digitales (en este caso, los ordenadores) sean capaces de poner en marchas todas estas habilidades y destrezas lingüísticas que el ser humano realiza para facilitarnos la tarea. La lingüística computacional “contribuye al conocimiento de los procesos cognitivos de comprensión y producción del lenguaje” (p. 67). Este autor nos plantea el interrogante de si los dispositivos digitales serán capaces de emular diálogos como lo haría cualquier persona. Teniendo en cuenta que estos interrogantes se plantearon en los estudios de Lavid en el 2005, a día de hoy el desarrollo tecnológico ha avanzado muchísimo, pero para responder de forma afirmativa a esta cuestión se han de tener en cuenta determinados aspectos. No es tan sencillo poner en marcha mecanismos cognitivos lingüísticos que la mente humana lleva a cabo. Este autor pone de manifiesto que, para que dicho interrogante sea afirmativo, se ha de tener presente que este tipo de desarrollo tecnológico debe poseer los complicados procesos cognitivos que realiza un interlocutor: provocar una situación (verbal o no), lograr que el interlocutor haga una interacción entre el productor o que tenga acciones sobre el contenido o la interacción entre quien elabora el mensaje y su interlocutor, así como “comunicar información sobre algún aspecto que el productor asume que es conocido para el interlocutor, o bien dirigir la atención al interlocutor hacia alguna cosa o alguna de sus propiedades, para establecer el contexto para una expresión posterior” (p.70), además contar con la secuencia de sonidos que forman parte del hablar o de caracteres gráficos (escritura).

Es cierto que el ordenador y el desarrollo tecnológico nos ha provisto de unas bases de datos inmensa y contamos con programas avanzados que, se podría decir, nos ayudan a agilizar la escritura con “sistemas de corrección automática, de etiquetado morfosintáctico o lexicográfico, de autocompletado de textos, de revisión ortográficas y gramatical, etc.” (Molina, 2021, p. 9), aunque, tras elaborar un estudio sobre lingüística computacional, este autor llega a la conclusión de que aún queda mucho para mejorar todos estos sistemas de escritura digital, y sugiere la necesidad de grandes corpus para mejorarlas.

Por lo tanto, estas capacidades comunicativas, y todas estas destrezas que venimos mencionando, son cualidades y habilidades que, hasta el momento, solo poseemos los seres humanos. El lenguaje, en todos sus aspectos (escrito, leído, hablado...) es una característica exclusiva de los seres humanos. Como decía Arens (1975, p. 15):

El hombre se considera un ser hablante. Es decir, que desde el instante en que dirigió su mirada a sí mismo y se convirtió en objeto de la propia observación, su facultad de hablar fue una comprobación evidente. Ningún recuerdo suyo podía remontarse a una época en que hubiera carecido de lenguaje. Y habría que formularse la pregunta de si podría razonablemente llamarse ser humano a aquel que careciese de lenguaje”.

5.2.- Competencias en comunicación lingüística.

Según Salido y Salido (2019), la concepción en torno a la definición de lo que se considera competencia en comunicación lingüística ha sufrido variaciones a lo largo de los años, ya que la lengua comienza a ser entendida como una herramienta de comunicación, realzando la importancia del saber utilizar y manejar el conjunto de destrezas y habilidades como algo fundamental, independientemente del conjunto de reglas lingüísticas y gramaticales. Esto, como sucede con las consideraciones de las destrezas básicas, es una concepción cambiante, suponiendo que es debido al desarrollo de la educación y de las investigaciones anexas a ellas, así como al progreso de las sociedades que van avanzando.

Chomsky (1965, citado por Barón y Müller, 2014, p. 418) fue quién ideó el término y estableció las bases del concepto de competencia lingüística, aunque la definición que hace este lingüista parte de la teoría del generativismo (gramática generativa), la cual defiende:

La existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural, posibilitando además que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco input lingüístico para su correcto funcionamiento y se desarrolle de manera casi automática.

Se entiende que para Chomsky (1965) el funcionamiento y la adquisición de la lengua es un conocimiento innato. Esta concepción sobre la adquisición de la lengua por parte de Chomsky (1965) no es compartida por muchos, puesto que el resto de académicos postulan que en el aprendizaje de una lengua entran en juego aspectos que no son de carácter innato, ya que “ciertos usos y fenómenos lingüísticos requieren de un aprendizaje explícito y reflexión metalingüística por parte del hablante” (Salido y Salido, 2019, p. 9).

Estos últimos autores mencionan también a Hymes (1972) quién, partiendo del concepto de Chomsky (1965), formula el término de “competencia lingüística”. Este lingüista entiende que para poder considerar que un hablante es competente desde un punto de vista comunicativo, ha de ser “capaz de formular enunciados gramaticalmente correctos (competencia lingüística) y socialmente apropiado (competencia sociocultural o

pragmática)” (p. 9), basando su definición en elementos socioculturales y etnográficos del lenguaje. Establece un concepto que elimina el carácter tan abstracto de la teoría de Chomsky.

Pérez Esteve (2007), desde un punto de vista más “globalizado” del término y desde una visión más actual, define la competencia en comunicación lingüística como:

Aquella que se refiere a la utilización del lenguaje, tanto de la/s lengua/s propia/s como de la/s extranjera/s fundamentalmente como instrumento de comunicación oral y escrita, de aprendizaje, de construcción del propio pensamiento, y también, como instrumento de regulación personal y de regulación de la propia conducta” (p.17).

Según recoge Bermúdez y González (2011), en la década de los ochenta surgen modelos nuevos que dieron paso a la expansión del concepto competencia comunicativa, como es la clasificación realizada por Canalé (1983), quien divide la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias, las cuales implican distintas estrategias lingüísticas que un hablante competente pone en práctica en los actos del habla. Son las siguientes:

- Competencia gramatical: conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua.
- Competencia socio-lingüística: conocimientos sobre usos, registros y reglas socioculturales de la lengua.
- Competencia estratégica: habilidades y recursos del hablante para solucionar diferentes situaciones o imprevistos comunicativos.
- Competencia discursiva: capacidad para producir y entender textos.

Esta serie de competencias han sido utilizadas por el MCER para establecer los niveles de dominio de una lengua. Expone de manera integradora lo que los estudiantes de lenguas deben aprender con el objetivo de emplear una lengua para poder comunicarse, del mismo modo que las destrezas y conocimientos que tienen que desarrollar para actuar de manera eficaz (Bravo, 2007).

El MCER descompone la competencia comunicativa en competencias lingüísticas (fonología, gramatical, léxica, semántica, ortográfica y ortoepía), sociolingüísticas y pragmáticas (discursiva, funcional y organizativa) (Salido y Salido, 2019).

En el capítulo 5 (escala de descriptores ilustrativos del MCER), actualizado en el 2021, se establecen las competencias comunicativas que los hablantes de una lengua deben manejar de forma adecuada para una correcta comunicación lingüística. En este documento se establecen las bases reguladoras para la enseñanza. Marca las pautas de las competencias que los alumnos deben adquirir para el aprendizaje de una segunda lengua, que bien las podríamos extrapolar a los criterios de habilidades que se deben poseer para poder afirmar que dominamos adecuadamente todos los aspectos que abarca la comunicación lingüística de la lengua materna. Son las siguientes (tabla 14):

Tabla 14. Competencias comunicativas.

Competencias Comunicativas de la lengua (MCER)	
Competencia lingüística	<u>Alcance lingüístico general</u>
	<u>Alcance léxico:</u> comprende la amplitud y variedad de expresiones que se utilizan. Se adquiere, por lo general, fomentando la lectura.
	<u>Corrección gramatical:</u> capacidad para recordar expresiones de forma correcta y capacidad para centrarse en formas gramaticales al mismo tiempo que se articula el pensamiento.
	<u>Control léxico:</u> Capacidad para seleccionar la expresión adecuada de su repertorio. Esta capacidad irá en aumento por asociación.
	<u>Control fonológico:</u> pronunciación de sonidos (articulación), entonación, ritmo y acento (prosodia) y accesibilidad al significado por parte de los interlocutores.
	<u>Control ortografía:</u> habilidad para copiar, deletrear y usar la estructura y la puntuación.
Competencia Sociolingüística	Conocimiento y destrezas para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Asuntos relacionados con el uso de la lengua: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. (MCER, p. 151).
	<u>Flexibilidad:</u> Habilidad de adaptar la lengua aprendida a nuevas situaciones y formular los pensamientos de diferentes maneras (MCER, p. 153).

Competencia Pragmática	<u>Turnos de palabras</u> : Habilidad de tomar la iniciativa en el discurso. Estrategias de interacción.
	<u>Desarrollo temático</u> : Presentación de las ideas de forma lógica en un texto. Ej.: contar historias o relatos, desarrollar un texto proporcionando ejemplos, desarrollar argumentos.
	<u>Coherencia y cohesión</u> : habilidad para integrar los diferentes elementos de un texto en un conjunto a través de mecanismos lingüísticos como la referencia, la sustitución o la elipsis, así como otras formas de cohesión textual.
	<u>Precisión</u> : habilidad de describir con exactitud lo que se quiere expresar.
	<u>Fluidez</u> : habilidad para elaborar enunciados, para mantener un discursos y facilidad para la expresión espontánea.

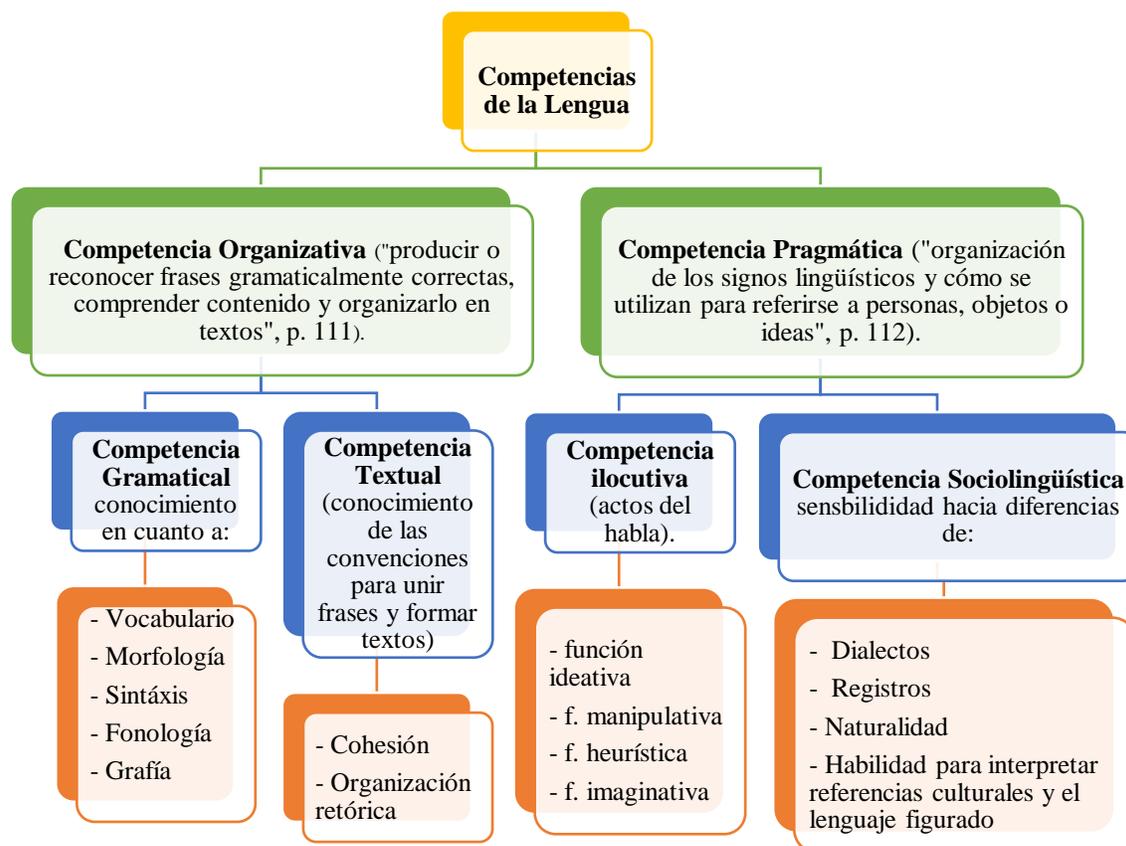
Fuente: Consejo de Europa: *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas* (2020). Elaboración propia.

Estos parámetros están siempre entrelazados en cualquier uso de la lengua: “no se consideran componentes independientes y no pueden separarse uno de otros” (MCER, p. 143), así lo recoge dicho documento.

Muchos de los elementos expuestos en el MCER coinciden con los componentes y subcompetencias propuestos por autores como Bachman (1990), especialista en indagar sobre los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua. Seguramente hayan servido de base, como los estudios sobre la lengua de Canalé (1983), para establecer estos parámetros.

El siguiente esquema (figura 19) de Bachman (1990, p. 110) distingue los componentes o subcompetencias dentro del concepto de competencia de la lengua que este autor equipara a competencia comunicativa:

Figura 19. Componentes y subcompetencias de la lengua (competencia comunicativa).



Fuente: Bachman: *Habilidad lingüística comunicativa* (1995, p. 110). Elaboración propia.

Pérez, M. (2010, p. 33) define la competencia en comunicación lingüística como la “habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresarse e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de textos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales”. Esta autora pone de manifiesto que estas competencias dependen totalmente de la comunidad educativa, la cual implica y exige un trabajo colaborativo y coordinado de todo el centro y de todos los profesionales de la enseñanza, estableciendo medidas (consensuadas y reflexionadas a conciencia) dependiendo del nivel de actuación para un correcto desarrollo de estas competencias en los alumnos.

En la actual ley de educación LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) se encuentran las directrices marcadas para la elaboración del currículo en todos los niveles

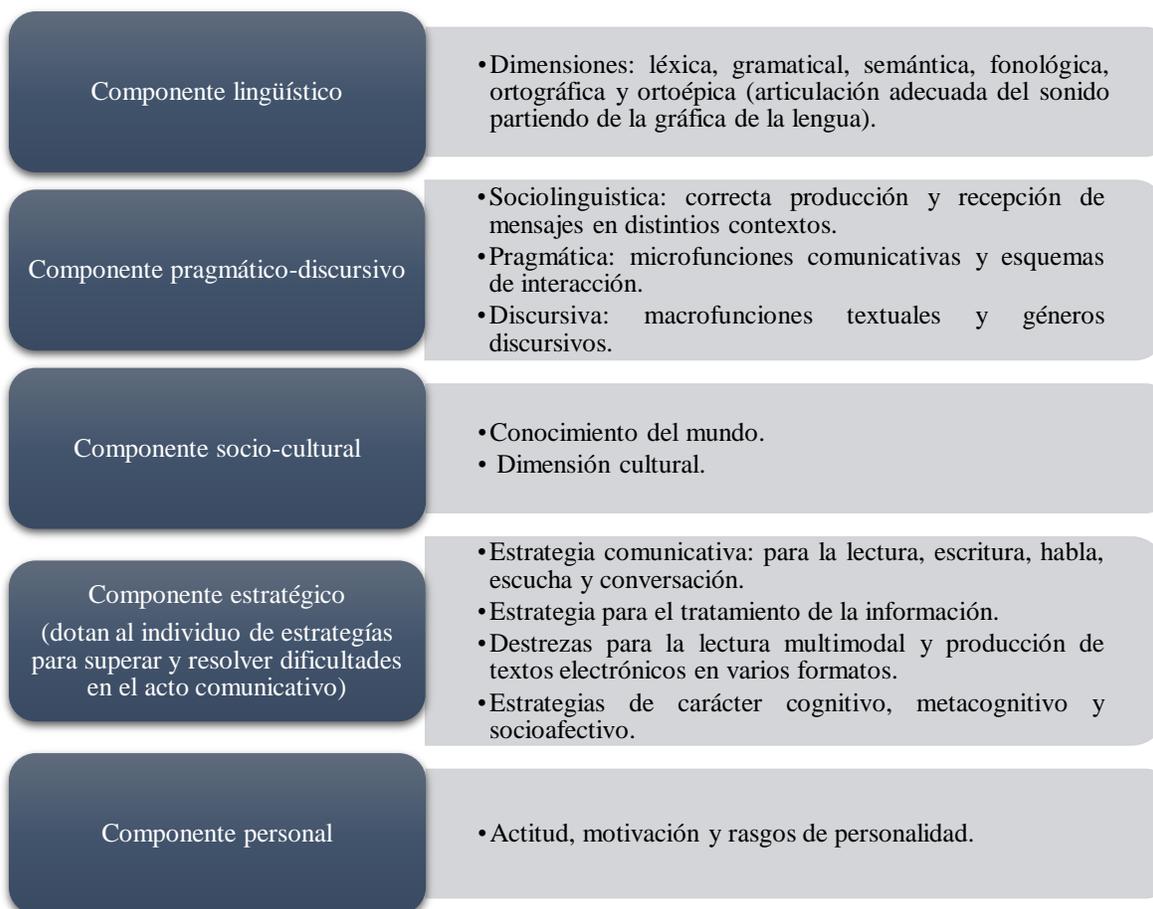
de estudio, integrado entre otros elementos por las competencias que determinan (en parte) los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada nivel y área. La competencia en comunicación lingüística se encuentra entre una de las competencias clave recogidas en los reales decretos para la elaboración de los diferentes currículos educativos en todos los niveles (primaria, ESO y bachillerato). Las competencias clave están definidas por la Unión Europea (en las recomendaciones del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente) como “aquella que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”, fijados tanto en el texto consolidado de la última modificación el 17 de noviembre de 2021 del RD 1105/2014 para establecer el currículo de la educación secundaria y bachillerato (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015, p. 170) como en las disposiciones generales del RD 126/2014 para establecer el currículo básico de educación primaria (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, p. 19349).

En la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, concretamente en el espacio dedicado a la actual Ley de Educación (*educagob*: portal del sistema educativo español), se define de forma específica el concepto de competencia en comunicación lingüística entendida esta como “el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” (párr.1). Se considera un instrumento fundamental para la socialización.

De esta manera, la competencia en comunicación lingüística necesita de la interacción de diferentes destrezas, puesto que se dan en varias modalidades de comunicación (oral, escrita) y en distintos soportes, incluidos las formas de comunicación audiovisual o mediados por las TIC, las cuales favorecen la participación en un amplio abanico de posibilidades comunicativas, fomentando la competencia comunicativa lingüística y la capacidad de interacción del individuo con otros.

Además, en dicha página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional encontramos descrita de forma más explícita la interacción de los componentes en la competencia en comunicación lingüística (figura 20):

³Figura 20. Componentes de la competencia en comunicación lingüística.



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f).

Y de este modo queda recogido en el Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la E.S.O y Bachillerato en Extremadura en el anexo I (materias troncales de la E.S.O, en la página 17.511) y en el anexo IV (materias troncales de bachillerato, en la página 18.187) en el área de Lengua Castellana y Literatura, al registrarse que la metodología utilizada, tanto en la E.S.O como en Bachillerato “para el

³ Clasificación de los componentes, que interaccionan entre sí, para adquirir de forma plena una competencia comunicativa lingüística adecuada, establecidos en el currículo para todos los niveles de la enseñanza en el sistema educativo español.

desarrollo de la competencia lingüística, ha de abordar el análisis y la consideración de los distintos aspectos que intervienen en ella, debido a su complejidad”:

Para ello, se debe atender a los cinco componentes que la constituyen y a las dimensiones en las que se concretan: -El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua. -El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción) y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos). -El componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural. -El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente y aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad. La naturaleza de la lengua, las condiciones socioculturales, la disponibilidad de recursos y las características de los alumnos condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que será necesario que el método didáctico se ajuste a estos condicionantes con el fin de propiciar un aprendizaje competencial en el alumnado (DOE núm. 129, de 6 de julio de 2016, p. 17.511).

Las comunidades autónomas tienen competencias para elaborar el currículo atendiendo a las directrices que establece la Ley de Educación y, por consiguiente, los Reales Decretos fijados por el Ministerio para cada nivel. En el currículo elaborado para la Comunidad Autónoma de Extremadura para Primaria, E.S.O y Bachillerato se encuentra establecido, como parte de las áreas troncales de todos los cursos, la Lengua Castellana y Literatura, que en Primaria tiene como objetivo principal “el desarrollo de la competencia, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria”, aportándole recursos y conocimientos suficientes para poder desenvolverse en una situación comunicativa, sea cual sea (DOE núm. 114, de 16 de junio de 2014, p. 19040).

Podemos observar la clasificación de los diferentes bloques en los que se divide la adquisición de las competencias en comunicación lingüísticas en el área de Lengua Castellana y Literatura de los diferentes currículos educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura (tabla 15).

Tabla 15. Bloques del área de Lengua Castellana y Literatura de los currículos de Primaria, E.S.O y Bachillerato establecidos en los currículos educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Bloques	Área de lengua castellana y literatura en Educación Primaria	Área de Lengua Castellana y Literatura en la E.S.O (1º a 4º)	Área de Lengua Castellana y Literatura en Bachillerato
Comunicación Oral: Hablar y Escuchar	Adquisición de las habilidades necesarias para comunicar con precisión ideas propias, realizar discursos adaptados a la situación y escuchar de manera activa e interpretar las ideas de los otros.	Comprensión e interpretación de textos orales propios y libres, escucha de textos orales, organización de textos orales para reconocer las ideas principales e intención del hablante, comprensión y valoración de los mensajes orales, publicitarios, de internet y medios de comunicación. Interpretar y valoración de los tipos de textos en relación a su finalidad y de las descripciones e instrucciones orales en	Capacidad para organizar textos expositivos y argumentativos orales: habilidad para exponer oralmente charlas, conferencias o presentaciones. Comprensión y producción de textos orales de medios de comunicación oral.

		distintas situaciones. Iniciación en el lenguaje conversacional (entrevista, tertulia, normas de intervención) y presentación oral de discursos espontáneos con buena pronunciación, serenidad y conocimientos gramaticales. Reconocimiento de las normas de cortesía.	
Comunicación Escrita: Leer y Escribir	Capacidad para entender textos con grados de complejidad y géneros diversos, para poder reconstruir las ideas del texto con la intención de hacer su propio pensamiento crítico o creativo.	Lectura guiada de textos para el conocimiento y uso de técnicas y estrategias de comprensión escrita. Aprendizaje de ortografía y vocabulario. Lecturas reiteradas para la comprensión de textos descriptivos relacionados con el ámbito familiar y académico, textos periodísticos y de opinión. Elaboración de esquemas, resúmenes y síntesis. Uso de diccionarios y soltura en bibliotecas. Conocimiento y uso de técnicas para la producción de textos escritos y descriptivos y narrativos. Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la producción de diálogos y textos argumentativos. Escritos de textos propios.	Comprensión y producción de textos expositivos escritos y organizar el contenido: informe, trabajos, proyectos y procedentes de los medios de comunicación social. Procedimiento para obtener, tratar y evaluar información de fuentes impresas y digitales.
Conocimiento de la Lengua	Aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas y construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesaria para apropiarse de reglas gramaticales y ortográficas.	Reconocimiento, uso y explicación de las categorías gramaticales y de los elementos constitutivos de la palabra. Conocimiento y uso de normas de ortografía y uso de diccionario normativos. Comprensión e interpretación de los componentes de las palabras, uso del DRAE, explicación de los cambios que afectan al significado de palabras: metáforas y eufemismos. Reconocer los usos de una oración: sujeto y predicado, y los conectores textuales, así como de los recursos de modalidad.	Conocimiento para aplicar las distintas categorías gramaticas: el sustantivo, el adjetivo, el verbo, el pronombre, los determinantes. Conocimiento de las relaciones gramaticales (identificación de grupos nominales, adjetivales, verbales, adverbiales y preposicionales y la estructura gramatical; observación y reflexión de las estructuras sintácticas simples y complejas. Conocimiento y explicación de las propiedades textuales y de la pluralidad lingüística de España.

Educación Literaria	Formar lectores cultos y competentes. Alternar lectura, comprensión e interpretación de obras literarios adaptados a sus gustos y madurez.	Lectura guiada y reiterada de fragmentos sencillos de obras españolas y de la literatura universal o de obras representativas, así como de textos de los medios de comunicación. Presentación de trabajos, exposición oral. Capacidad para hacer resúmenes sencillos de lo leído. Iniciación al comentario de texto y expresión emocional desde modelos literarios para la dramatización, desarrollando el lenguaje no verba y corporal.	Capacidad para analizar fragmentos de obras, identificando sus características temáticas y formales relacionándolas con el contexto. Interpretación crítica de las obras, desarrollo de la autonomía lectora. Composición de textos escritos con intención literaria.
---------------------	--	--	---

Fuente: DOE, núm. 144 y núm. 126 (2014). Elaboración propia.

La división en bloques corresponde a las “destrezas básicas que debe manejar un alumno para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita” (DOE núm. 114, de 16 de junio de 2014, p. 19040).

Se observa que en Primaria las competencias establecidas atañen a destrezas y habilidades más básicas de comunicación y, que a lo largo del proceso escolar, se van incorporando destrezas más complejas que el alumno debe adquirir y poner en práctica para obtener una evaluación positiva, tanto dentro del entorno académico como fuera de él, para poder considerar que entiende, interpreta y maneja todos los aspectos de la comunicación lingüística que implica el saber de una lengua y todos sus componentes.

En síntesis, como vemos, existe una entidad a nivel europeo denominada MCER que se encarga de asentar las bases comunes para fijar cuáles han de ser las enseñanzas, aprendizajes y evaluación de una lengua, determinando las competencias comunicativas que los hablantes deben manejar para una correcta comunicación y dominio de la misma (competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática).

Lingüistas como Noam Chomsky (1965) ideó, como hemos visto, el término de competencia lingüística, marcando un camino que ha resultado de guía y orientación para otros autores como Hymes (1972) o Canalé (1983) en la elaboración de sus propias teorías

sobre cuáles son las competencias lingüísticas. Estas competencias han sido utilizadas por este organismo europeo (MCER), como así lo afirmaban Salido y Salido (2019), para delimitar los niveles de dominio y de comprensión de una determinada lengua, redefiniendo así las competencias lingüísticas.

Por otra parte, la Ley de Educación de nuestro país dirige las directrices para elaborar los planes de estudios para cada etapa junto con las comunidades autónomas, determinando las competencias claves, entre las que destaca la comunicación lingüística rediseñando los componentes que forman parte de ella. Si observamos las categorías y las divisiones que los diferentes autores han hecho de lo que consideran competencias de la lengua, estos documentos (MCER y currículo educativo) comparten características similares, siempre atendiendo a los mismos componentes de la lengua, aunque reestructurados de forma diferente según el organismo: fonología, semántica, gramática y pragmática.

Entre otros componentes que integran nuestros currículos (Primaria, E.S.O y Bachillerato) se les suma también el socio-cultural, que no se tiene en cuenta en la comunicación por los autores mencionados. Este componente se considera de especial importancia, ya que “se requiere la consecución de una competencia comunicativa que asegure que las producciones lingüísticas no son tan solo gramaticalmente correctas, sino adecuadas a la situación” (M. Galindo, 2005, p. 434), teniendo en cuenta el contexto en el que se producen. La lengua, tiene la condición de ser un sistema abierto a la realidad sociocultural, “referida a una comunicad humana, situada en un determinado lugar geográfico y en un momento histórico concreto, a los que debe adaptarse para cumplir su función de representación y comunicación” (García y Sánchez, 2012, p. 106).

Se tiene en cuenta, del mismo modo, el componente estratégico. Martín Leralta (2006) en un análisis exhaustivo sobre la dimensión del término que nos atañe, teniendo en cuenta la definición de estrategias relacionadas con la enseñanza y aprendizaje y bajo las reflexiones y descripciones de otros autores especialistas en el tema (Oxford, 2004; Bialystok, 1990; Wender, 1991 o Cohen, 2003) llega a la conclusión de que:

Las estrategias del aprendiz son planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación del aprendiente, se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de la información de la lengua, y se orientan a fomentar el desarrollo personal del individuo como aprendiz (p. 237).

Esto es aplicable tanto en la adquisición de estrategias para el manejo de la lengua materna, como para la adquisición de una segunda lengua.

El componente estratégico “debe integrarse mediante una metodología de transmisión del conocimiento procesual, es decir, de los procedimientos que facilitan la práctica de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita” (Martín Leralta, 2006, p. 253), realizándose como un complemento de las competencias gramaticales y sociolingüísticas, contribuyendo a su desarrollo. Muy importante es la implicación del docente en el planteamiento de los objetivos y metodologías que ayuden a manejar, mediante actividades, estas estrategias.

Y, por último, se ha de tener presente el componente personal que implica, como ya hemos visto, ciertos rasgos del hablante como es la actitud frente a la situación comunicativa, la motivación y los rasgos de personalidad: su forma de expresarse, el tono y costumbres a la hora de escribir o de hablar (muletillas, repeticiones, etc.).

Por lo tanto, basándonos en las afirmaciones de Jaén y Flores (2020), se deduce que la competencia en comunicación lingüística:

No solo está basada en el conocimiento de signos y de reglas lingüísticas de combinación entre ellos, sino que incluye procesos onomasiológicos y semasiológicos, en los cuales el hablante elige de los recursos que ofrece la lengua los elementos de la realidad y recurre a un concepto, de ahí localiza los elementos de la oralidad y discursivos necesarios para transmitir un mensaje, generando la codificación del mismo (p. 12).

Coinciden con Hymes (1971), quien cuestiona las teorías de Chomsky (1965), al afirmar que “la competencia comunicativa no solo está formada por elementos puramente lingüísticos, sino que entran en juego elementos contextuales, repercutiendo en el aspecto pragmático de la comunicación y en el conocimiento de las reglas de uso de la lengua” (citado por Galindo, 2005, p. 432).

El hecho de pararnos a mencionar la competencia en comunicación lingüística es porque en ella se sustentan las bases de cualquier tipo de comunicación, incluida la comunicación digital. Es por ello que la adquisición, aprendizaje y la puesta en marcha de forma satisfactoria de estas habilidades son esenciales para la comunicación en cualquier soporte. Valorar la normativa enriquece nuestro lenguaje y nos capacita plenamente para desenvolverlos libremente en nuestro entorno comunicativo. De este modo “la competencia comunicativa implica, entonces, una serie de procesos, saberes y experiencias de diversos tipos que el emisor-receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación” (Bermúdez y González, 2011, p. 98), además la competencia en comunicación lingüística “puede considerarse como la competencia de las competencias, pues ejerce como vehículo en la adquisición de las demás competencias, pues sin ella no existe comunicación ni conocimiento” (Sag, 2010, p. 2).

5.3.- Estructuras lingüísticas y comunicación.

Cuando un hablante domina o sabe de la estructura lingüística y del léxico que forma parte del lenguaje, puede considerarse que la domina (Alonso-Cortés, 1992). Este último autor nombra a Gabelentz (1891), ya que para este él la estructura lingüística es ante todo estructura de la frase. Y a su vez, autores como Gardiner (1932) nombrado también por Alonso- Cortés (1992, p.13) afirma que el saber lingüístico es el objeto de la teoría de la lingüística:

Todo adulto humano es el repositorio viviente de un profundo saber lingüístico. No sólo posee un vasto almacén de palabras, sino que incluso el más rudo campesino es un artista en su uso. Aquí, en la conciencia de cada uno hay un inmenso tesoro a pruebas disponible para la construcción de una sólida estructura lingüística.

Saussure (1945, p.7) es el padre de la lingüística estructural. Autor del Curso de Lingüística General, con el cual inicia los estudios sobre lingüística moderna, impulsor del estructuralismo por su “concepción estructuralista de las lenguas como sistemas en que todos los términos son solidarios, y el concepto complementario de valor (el valor de una unidad lingüística está determinado, limitado y precisado por el de las otras entidades del sistema)”. Por consiguiente “el estructuralismo implica las ideas de totalidad e interdependencia. Ordena oposiciones en lugar de agrupar parecidos, va hacia el vínculo general que rige el conjunto. Se trata de un sistema de relaciones necesarias, precisas, y determinadas” (Lamíquiz, 1974, p. 127).

Esta estructura de la lengua está formada por varios niveles. Lamíquiz (1974) nos adentra, para analizar el conjunto de significados, primeramente, en la definición de lo que es una estructura, la cual se caracteriza por la distinción de planos o niveles, “decimos que existe un nivel si existe un estrato que puede formar parte de un nivel superior. Hay estructura cuando se da la inclusión de varias unidades de un nivel inferior en una unidad de nivel superior” (p. 129); así, expone que el texto formaría una jerarquía superior donde se incluyen las oraciones, las cuales incluyen varias palabras o viceversa; las palabras forman oraciones y las oraciones textos. Esto es un ejemplo de la lengua para demostrarnos las relaciones y la jerarquía que forman parte de ella, así como la estructura de una forma simple. Por lo tanto,

la estructura se refiere a “las relaciones que los elementos presentan entre sí dentro del conjunto acabado y organizado” (p.131). Por otro lado, hay quien distingue el término estructura y sistema, pero ambas se perciben como una relación de inclusión: “el sistema es un conjunto de unidades en relación, reglas de combinación, mientras que la estructura representa el modo de organización del sistema, el conjunto de relaciones de dependencia” (Manoliu, 1977, p. 84).

De este modo, se establecerían cuatro características que se manifiestan en los niveles de una estructura según Lamíquiz (1974):

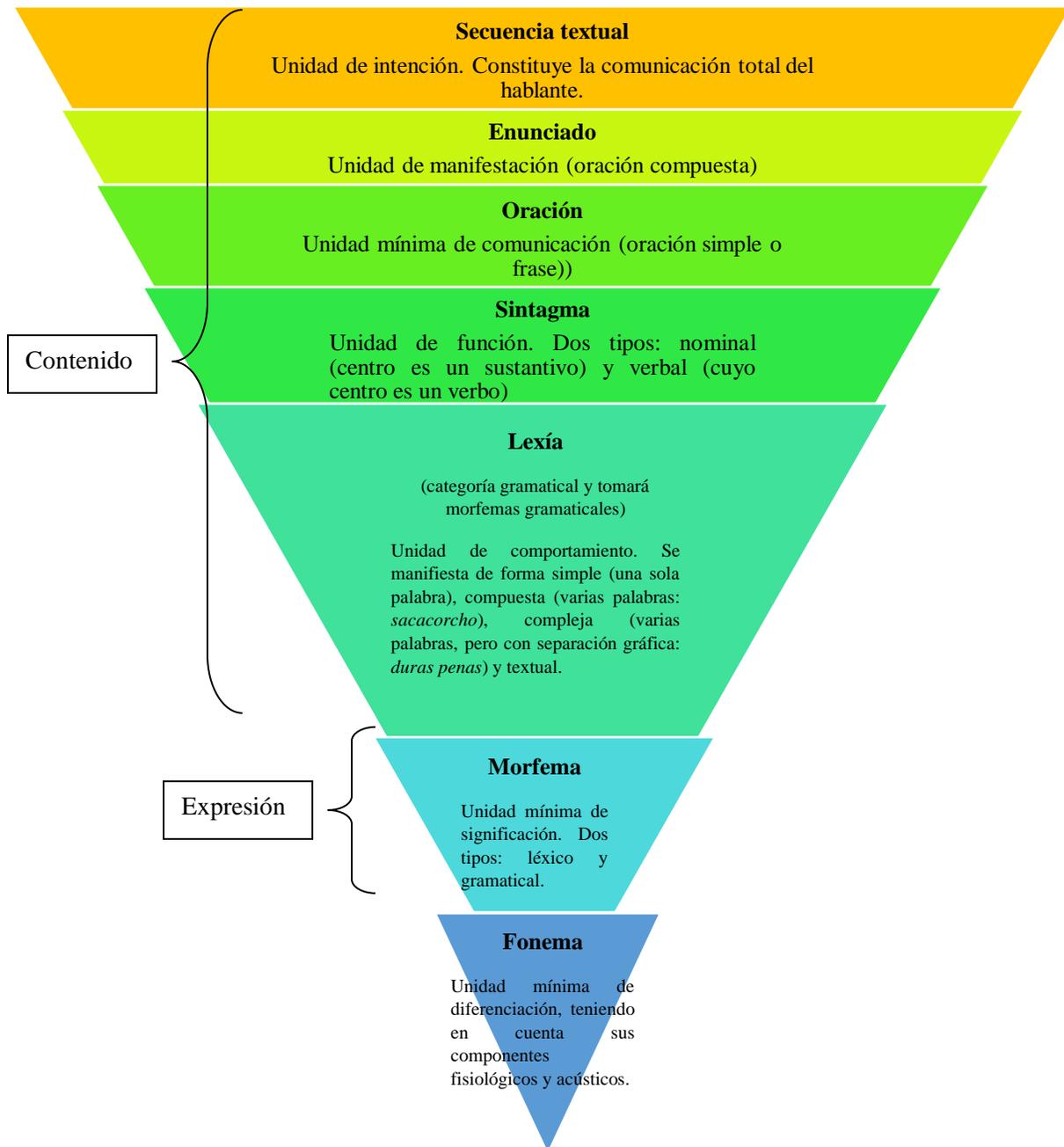
1. Un elemento puede funcionar sin cambio en un nivel superior.
2. Una unidad de un nivel superior puede funcionar en un nivel inferior. Una oración, baja a funcionar como palabra.
3. Las unidades del mismo nivel pueden adicionarse.
4. Es un mismo nivel una unidad puede quedar sustituida por otra.

Este mismo autor, afirma por lo tanto que:

La estructura de una lengua consta de sus elementos o unidades situadas en los diferentes planos y de sus relaciones mutuas, pues la lengua tiene el carácter de un sistema basado únicamente en la oposición de sus unidades concretas. La idea fundamental es que la lengua constituye un sistema de valores fundamentales en meras diferencias, pero todo se reduce igualmente a agrupaciones funcionales (p. 133-134).

Los niveles de esta estructura de la lengua y sus unidades correspondientes, basándose en Pottier (1964), añadiendo algunas variaciones. Esta estructura está compuesta por el nivel más bajo de la lengua que va subiendo sucesivamente (figura 21):

Figura 21. Las unidades de los niveles de la estructura lingüística.



Fuente: Lamíquiz: *Lingüística Española* (1974). Elaboración propia.

Para Lamíquiz (1974) estos siete niveles y unidades de la lengua pueden utilizarse para analizar de manera exhaustiva cualquier texto que escribamos o describamos. Como

vemos, el fonema lo considera la unidad del nivel de expresión; el resto de elementos se sitúan en nivel de contenido.

Alonso-Cortés (1992, p.85), en un análisis de las concepciones de Benveniste (1937) sobre las unidades de la lengua, determina que “una unidad será reconocida como distintiva a un nivel dado si puede identificársela como parte integrante de la unidad de nivel superior, de la que se torna integrante”. Pone el ejemplo de un fonema /s/ que tiene tal estatus porque funciona integrante de /-al/ (sal).

Todo este entramado de unidades lingüísticas organizadas por la compleja interrelación que marca el código sistemático de la lengua, constituye la formación del texto: “viene a ser, por tanto, un resultado que el hablante/autor ofrece como conjunto comunicativo para ciertos oyentes-lectores” (Lamíquiz, 1994, p. 37). Por consiguiente, el texto se considera:

Un resultado lingüístico plasmado como realidad enunciativa, actualizada y hecha concreta, capaz de ser contemplada empíricamente en dos aspectos concomitantes y mutuamente dependientes que se presentan a experimentación: la realidad observable de su sucesividad sintagmática discursiva y la realidad interpretable de su contenido comunicativo. (p.37-38).

El dominio e interpretación de todos estos elementos, que forman parte de la estructura del lenguaje, es de carácter fundamental para que se produzca una comunicación, tanto a nivel oral como escrito, entendida la comunicación como “el acto de transmitir y recibir el mensaje, en una situación concreta denominada contexto, mediante un código común y a través de gestos, expresiones faciales, corporales, táctiles, olfativas y gustativas, complementando o no la vía verbal” (Pérez y Salmerón, 2006, p. 112).

Según Parkinson de Sanz (1980, p. 22), Saussure afirmaba que “la lengua está compuesta de un número tan grande de signos, prácticamente ilimitado, que resulta impensable cambiarlos para reemplazarlos con otro sistema”, achacando a que la

complejidad del sistema que forma parte de una lengua perjudica el cambio. Este lingüista asegura que solo los gramáticos y profesionales de la lengua serían los que podrían realizar estos cambios y, aunque lo han intentado, no han surgido el efecto deseado. A esto se le denomina inmutabilidad del signo (lingüístico), atribuyéndole la causa a una “resistencia colectiva hacia la innovación”. A lo que Parkinson de Sanz (1980) contradice, pues admite que sí existen cambios en una lengua, en el significado y en la forma de las palabras, siendo el tiempo el motor que los suscita. De acuerdo con esta autora, vemos reflejado en nuestra sociedad una evolución. ¿Con las TIC estamos ante un cambio de sistema, con nuevos códigos lingüísticos que solo entienden los internautas?

Etchevers (2006, p.103) nos habla del “lenguaje complementado”, definiéndolo como “aquella nueva forma de comunicación en la comunicación mediada por ordenador que integra además de las palabras, una representación de las características no verbales y emocionales que suelen encontrarse en cualquier comunicación presencial”, haciendo referencia a los nuevos elementos y códigos lingüísticos que han surgido como consecuencia del desarrollo de internet y la comunicación a través de dispositivos electrónicos, alegando que “además de lenguaje normal y cotidiano utilizado para comunicarse por escrito en estos medios virtuales, en los últimos años los propios usuarios han creado nuevos códigos que sirven para reforzar o complementar la información mediada por simples palabras” (p. 98). Esta autora se refiere a nuevos códigos como son los emoticonos, que expresan emociones y sentimientos más allá de la palabra escrita. Aparte de los emoticonos, hace referencia igualmente a otros aspectos ligados al lenguaje que se han ido incorporando a los nuevos códigos surgidos por el uso de las nuevas tecnología; estos códigos son compartidos por una misma comunidad de hablantes: “cada entorno mediado puede utilizar diferentes códigos y reglas de escritura que son de uso exclusivo de ese grupo de usuarios, no obstante, existen algunas alteraciones lingüísticas más representativas utilizadas por gran parte de los usuarios, independientemente de la herramienta utilizada” (p. 100). Con estas alteraciones hace referencia a que la mayor parte de las herramientas utilizadas a través de internet están llenas de errores ortográficos y tipográficos, uso inadecuado de reglas gramaticales y puntuación o acento, un gran uso de abreviaturas, repeticiones y arrastre de vocablos y elocuciones, con la intención de imitar todo lo posible al lenguaje oral a través de la escritura.

De este modo, Lorenzo (2010) reflexiona acerca de los nuevos usos de la lengua y nos adentra en el concepto de “globalización del multilingüismo”, puesto que en los últimos años la aparición de canales de comunicación transnacionales o la posibilidad de movilidad han fomentado esta corriente, asegurando que se alejan de estas teorías lingüísticas que posicionan el lenguaje como un sistema de estructuras con reglas y formalidades lingüísticas rígidas; así “los nuevos modelos de uso y adquisición de las lenguas vienen marcados por la ruptura con el formalismo lingüístico” (p.392).

No se puede negar la evidencia de que vivimos en una sociedad multicultural y es un hecho que existe una nueva diversidad lingüística, teniendo en cuenta todos los estudios que se han analizado sobre el tema, “el ser humano, siempre se ha movido dentro de un plano multicultural y multilingüístico. Ni las formas más duras de dominación lograron destruir los rasgos multiculturales y multilingüísticos que siempre han caracterizado a la raza humana” (Zapata, 2001, p.31), y si por algo se caracteriza nuestra sociedad actual es por ser conocida por la “sociedad de la información y la comunicación”, distinguida por un fácil acceso a toda la información que queramos y por la utilización de herramientas y espacios interactivos que implican la utilización de nuevas formas de escribir y de leer, como ya hemos mencionado anteriormente, así como la aparición de un nuevo lenguaje virtual que ha supuesto la creación de un nuevo código lingüístico empleado por la nueva comunidad de hablantes.

Por lo tanto, un ámbito en los que la comunicación lingüística ha sufrido transformaciones es a raíz de la aparición de las TIC. Sí es cierto que estas estructuras de la lengua que nombraba Lamíquiz (1974) siguen sirviendo de base para la comunicación, aunque hay ciertos códigos comunicativos que han cambiado según el grupo de comunidades de hablantes, siempre y cuando sean aceptados por todos.

Así lo explica Duranti (2000), basándose en las teorías clásicas de la lengua, ideadas por Chomsky y sus seguidores. Estos crearon una teoría gramática universal que abarca una serie de reglas estáticas que posibilitan definir la gramática de cualquier lengua, centrándose en establecer las diferencias que distinguen unas lenguas de otras, sin tener en cuenta las diferencias que existen dentro de una misma comunidad de hablantes, independientemente de si es una lengua ajena a la materna. Estos teóricos asumen una homogeneidad en vez de

una diversidad dentro de la misma comunidad de habla. En contraposición a estas teorías, según Duranti (2000, p.83), se encuentran los sociolingüistas quienes a través de la observación empírica aseguran que “existe una considerable cantidad de diferencias dentro de cualquier comunidad de habla, en términos de pronunciación de las palabras, la construcción e interpretación de los enunciados, y la producción de unidades de discurso diferenciadas en contextos sociales diferentes”. Esta variación cambia teniendo en cuenta la edad, el género, el lugar o la clase social.

El estructuralismo, expuesto por Saussure (1945), aleja la lengua de toda relación con el individuo y la cultura, ignorando aspectos como el contexto, “toma la lengua como un sistema homogéneo, funcional, que se deja clasificar, desconociendo así las diversidades existentes dentro de todo sistema lingüístico” (De Castro, 1998, p.2).

Vivimos en una sociedad globalizada la cual se caracteriza por un desarrollo y aumento del contacto lingüístico. Según Bastardas (2006, p.25), “muchas experiencias históricas de contacto lingüístico han terminado llevando a la desaparición a muchos códigos, que han resultado sustituidos por otros en las funciones comunicativas de los grupos que los sostenían”, perjudicando una continuidad lingüística, abandonando una lengua propia forzados por el contexto que les rodea y les ha tocado vivir. Si reflexionamos, atendiendo a la sociedad actual, este nuevo contexto que rodea la comunicación está estrechamente relacionado con las TIC. Esta novedosa forma de comunicarnos a través de cualquier dispositivo tecnológico del que dispongamos ha modificado, primeramente, la forma y el canal de comunicación, y segundo, los códigos lingüísticos.

Un aspecto negativo de la variedad lingüística relacionada con las TIC es que no todos los sectores de la población manejan estos nuevos códigos lingüísticos usados en plataformas de interacción virtual y, por lo tanto, puede dar lugar a que no se integren de forma correcta en cierta comunidad de hablantes, quedando excluidos y desprotegidos. Así reflexiona y lo recogen Monfort y Hurtado (2013, p.2):

El vocabulario al que se ha ido acostumbrando la sociedad de hoy con la WEB 2.0 lleva a plantear que las palabras usadas en la informática han inaugurado un nuevo

“código lingüístico” accesible sólo a algunos sectores de la población. Aquellos que logran apropiarse de él están “incluidos” en una sociedad del conocimiento que no tiene relación con la mayoría de la población. El lenguaje informático se presenta como un “criterio de selección”, un “código elaborado” (en términos de Basil Bernstein) que toma distancias con los sectores socioculturalmente desprotegidos, ya que sólo manejan un “código restringido” en sus intercambios cotidianos.

En este caso, estos autores hacen referencia a que el empleo de este nuevo código lingüístico, creado en base a la utilización de las TIC, puede no estar en conocimiento de todos y, por ende, marginar a cierta parte de la población que no lo controle. Según estos autores, la educación debe actuar como mediador entre las estructuras del lenguaje (usos y reglas formales) y el empleo que se hace de la lengua.

Figueras (2014) analiza, por ejemplo, la pragmática de la puntuación en los nuevos modelos de comunicación a través de los dispositivos electrónicos. En este caso, él se centra en el ordenador y declara que las nuevas formas de escritura a través de estos dispositivos tecnológicos, caracterizados por la inmediatez comunicativa, han dado lugar al surgimiento de un sistema de puntuación particular que desafía a los códigos más tradicionales de puntuación gramatical o lógico-semántica, definidas como el “conjunto de convenciones que marca las relaciones gramaticales y textuales entre las distintas unidades del documento escrito” (p.139) y los códigos de puntuación retórico-prosódico, que se caracterizan por dar “preeminencia al aspecto fónico y prosódico del lenguaje. El texto escrito es concebido como el espacio en el que se presentan las pausas y la entonación de la lengua hablada” (p.138).

En la Ortografía determinada por la Real Academia Española (RAE) en el 2010 se expresa que las normas de puntuación se acogen a una estructura de puntuación lógico-semántica; sin embargo, este autor nos habla de una función modalizadora y metarrepresentativa, vinculadas a los nuevos usos de la puntuación en soportes digitales que no se ha tenido presente hasta el momento. Achaca el cambio en la estructura de la puntuación a los nuevos discursos empleados a través de internet y, para ello, pone de ejemplo la función de la puntuación a partir de un texto, extraído por el propio autor, publicado en varios foros

y blogs. Demuestra que la puntuación guía la interpretación y varias segmentaciones del texto dan lugar a diferentes interpretaciones. Con esto la autora quiere reflexionar acerca de que los medios de escritura electrónicos modifican en cierto modo las estructuras lingüísticas tradicionales, contribuyendo a la capacidad comunicativa de los hablantes afirmando que:

La nueva modalidad de lo hablado-escrito, característica de muchos modos de la comunicación mediada por ordenador, no es una versión empobrecida de la lengua oral o de la lengua escrita. Se trata de una modalidad de la comunicación que permite, por una parte, tipos de actividad interactiva distintos a los tradicionales de la oralidad y la escritura; y por otra, el desarrollo y evolución de nuevos mecanismos lingüísticos adaptados al medio (p.144).

Por lo tanto, el concepto de “diversidad lingüística” debería reconsiderar y acoger también a las nuevas formas de comunicación como otro tipo diferente de expresión y comunicación y aceptar las nuevas estructuras lingüísticas provenientes del desarrollo tecnológico y el aumento de la interacción entre los hablantes. Queda en el aire la percepción de si es positivo o negativo, en función de las distintas teorías y visiones sobre el tema, que relaciona los usos lingüísticos con las TIC. Para autores como Arens (1976, p. 758) la lengua “cambia y se adapta a las necesidades y creatividad de los hablantes, amoldándola al desarrollo social y tecnológico en que estamos inmersos y está sometida a gran cantidad de influencias, con lo cual ha de concebirse en su continuo cambio”. Mientras que autores como Chartier (2000) creen que las TIC son deformadoras del lenguaje o se oponen a nuevas formas de escritura manifestando su desacuerdo y total disconformidad con los nuevos usos que se hace de la misma, criticando especialmente el uso del chat como Yus (2001b).

Como ya hemos visto en apartados anteriores, las comunidades de hablantes existen en la red ya sea mediante foros, blogs o chats. En ellos utilizan ciertas costumbres en las formas de comunicación escritas y, aunque se aparten de la norma lingüística, son aceptadas por todos esos miembros que forman parte de esa comunidad.

En el siguiente apartado concretaremos más el aspecto relacionado con las normas lingüísticas establecidas para el buen uso del lenguaje y su desacato en una sociedad donde el valor de las reglas ortográficas se pone en entredicho.

5.4.- Los componentes lingüísticos: normatividad y desacato.

La lingüística surgió como una ciencia para poder estudiar cualquier lengua; esta se define concretamente como “el estudio del lenguaje humano, aquello que todas las lenguas tienen en común”, (Rodríguez, 1977, p. 15) y el estudio científico de las lenguas como manifestación del lenguaje (Alonso-Cortés, 1992). Así, la lingüística sería la ciencia que estudia el lenguaje, se ocupa de la facultad que tiene los hombres para entenderse y dialogar e interactuar por medios de signos (Lamíquiz, 1973). Robins (1971, p.20) la considera “una parte universal y reconocida del comportamiento humano y de las facultades del hombre”. La lengua está dividida por partes y clasificada en función de las unidades o elementos que forman parte de ella. Esta división de la que hablamos surgió para poder abarcar todos los aspectos que conforman la lengua y facilitar su análisis. Estos aspectos se conocen como los componentes del lenguaje y son aquellos que los hablantes utilizan para poder comunicarse y hacer uso de la lengua. Estos componentes lingüísticos son el uso o pragmática, la fonético-fonología (articulación y pronunciación), la semántica (significado de las palabras) y la morfosintáctica (organización y composición de las palabras), teniendo en cuenta la comprensión y la expresión (Pérez y Salmerón, 2006, p. 112).

Con el fin de entender mejor esta división y sus características, estas últimas autoras elaboran un cuadro exponiendo la definición y de qué se encarga cada elemento (tabla 16).

Tabla 16. Componentes del Lenguaje.

	<i>Fonética Fonología</i>	<i>Morfosintaxis</i>	<i>Léxico- Semántica</i>	<i>Pragmática</i>
<i>Expresión</i>	Articulación de los sonidos del habla	Uso de las estructuras de la lengua	Uso de concepto significativo del vocabulario	Uso adecuado del lenguaje según el contexto
<i>Comprensión</i>	Oír y discriminar los	Comprensión de la estructura	Comprensión del vocabulario del léxico.	Comprensión del lenguaje

sonidos del habla	gramatical del lenguaje	Conceptos significativos	según el contexto
-------------------	-------------------------	--------------------------	-------------------

Fuente: Pérez y Salmerón: *Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación* (2006). Elaboración propia.

Para representar estos componentes de formas más específicas y desde la visión del lingüista ya mencionado anteriormente, Lamíquiz (1987), Prado (2016 p.312), extrae de un manual elaborado por este autor, tras un análisis descriptivo de la lengua, las vertientes en las que se divide la lengua española tabla 17.

Tabla 17. División de los componentes y subcomponentes de la lengua española.

Fonético-fonológica	Fonética acústica, articulación y fisiológica.	(ondas sonoras, tono, timbre), (aparatos fonadores, tono, timbre)
	Fonética funcional o fonología	Sincrónica (oposición fonológica, correlativos, alófonos, neutralización y archifonema) y diacrónica (explica la reducción de fonemas).
Morfosintáctica	Análisis gramatical (estudio de la sintaxis y morfología)	Sintagma nominal (análisis según forma: género y número; función y significación) Sintagma verbal (verbo, adjetivo y adverbio) Nexos de relación.
Léxico-semántica	Semántica analítica o de referencia (significación lingüística). Semántica operacional (funcionamiento de las palabras)	Enfoque diacrónico (desarrollo infraestructura y lexicográfico-semántico) Lexicología Lexicografía

	en acción y observación del significado)	
Persona, espacio y tiempo lingüístico.		

Fuente: Lamíquiz (1987), citado por Prado (2016, p. 312). Elaboración propia.

Al mismo tiempo se tiene en cuenta los condicionamientos lingüísticos, haciendo referencia al espacio y tiempo lingüístico y a las personas que se imponen a cualquier lengua. Estos aspectos igualmente formarían parte de la estructura de la lengua según dicho autor. Si sintetizamos el significado de todos estos niveles de la lengua, según Alonso-Cortés (1992), la fonología se ocupa de los sonidos en cuanto cumplen una función en la lengua (indaga cómo se diferencia una forma de otra) y la fonética se encarga de la descripción acústica y fisiológica de los sonidos. La diferencia entre ambas, según este último autor, es que la fonética utiliza métodos físicos y la fonología métodos estrictamente lingüísticos. La morfología “se limita a representar el conocimiento que un hablante tiene de cómo los morfemas se combinan para formar palabras y qué es una palabra posible o imposible en una lengua, de acuerdo con las reglas que un hablante ha internalizado” (p.135) y, por último la léxico-semántica, que para definirla en su conjunto primeramente debemos definir, por una parte, el concepto de léxico que es el conjunto de palabras que forman parte del vocabulario de una lengua y la semántica estudia el significado de las expresiones lingüísticas. Por lo tanto, la semántica léxica “estudia el significado de las palabras, así como las diversas relaciones de sentido que se establecen entre ellas” (Real Academia Española, 2021, definición 1).

Si hacemos una comparativa entre ambas clasificaciones que hemos expuestos (tabla 11 y tabla 12), vemos que en el análisis descriptivo de la lengua que hacen autores clásicos como Lamiquiz, no se tiene en cuenta el contexto, ignorando la relación existente entre lengua, individuo y cultura. Sin embargo, en la clasificación detallada por Pérez y Salmerón (2006), más actualizada, se observa la incorporación de un elemento que forma parte, actualmente, de la estructura de la lengua como es la pragmática, estando integrada como parte del estudio de la lingüística y Reyes (1995, p.8) la define como aquella que “estudia esa segunda dimensión del significado, analizando el lenguaje en uso, o, más

específicamente, los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje”; en otras palabras, se preocupa por el efecto que pueda tener el contexto que rodea al individuo en la interpretación del significado. Este último autor recoge en su libro que la pragmática “es el primer intento de hacer, dentro de la lingüística, una teoría del significado de las palabras en su relación con hablantes y contextos” (p.8-9).

Según Díez et al. (2009, p. 133), los elementos que forman parte de la pragmática, como son el contexto y su uso, incluyen a la vez aspectos relacionados y vinculados con ciertos conocimientos y reglas de carácter lingüístico, así como sociales y cognitivos.

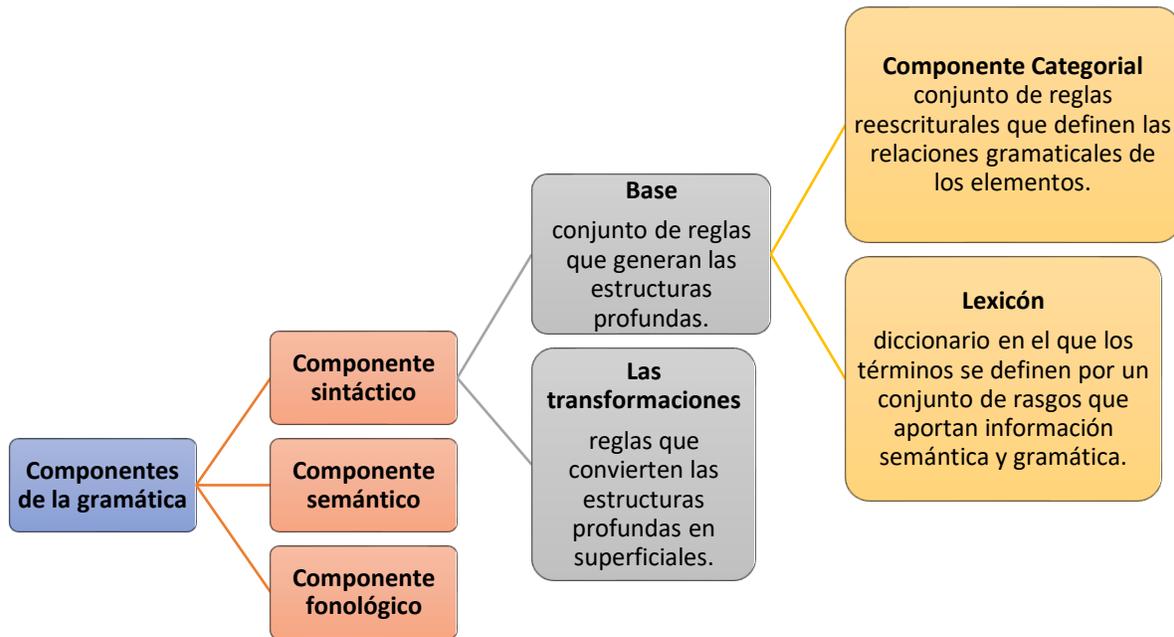
Todos estos componentes de la lengua están regulados por una serie de normas que establecen los márgenes que todos los hablantes de un grupo social deben respetar, siendo la gramática la encargada de concretar esas normas o reglas; así la gramática “es el conjunto de reglas que permiten generar todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua” (Lamíquiz, 1974, p.173), y posee un carácter generativo, “la cual a partir de unos componentes y de sus reglas de composición, genera todas las frases de la lengua” (p. 172).

Si continuamos con la exposición que reúne Lamíquiz (1974), este lingüista explica que la gramática constará de los siguientes componentes y realiza la siguiente clasificación (p. 173-174):

- Componente sintáctico: primordial y generador de estructuras.
- Componente semántico: asigna significado a esas estructuras.
- Componente fonológico: permite que esas estructuras se hagan perceptibles.

De todos los componentes el sintáctico es considerado como aquel con capacidad generativa; los componentes interpretativos, semántico y fonológico entran en juego en la misma estructura tanto para el hablante como para el oyente. Se puede apreciar esta clasificación en la figura 22.

Figura 22. Componentes gramaticales.



Fuente: Lamíquiz: *Lingüística Española* (1974, pp. 173-174). Elaboración propia.

Como podemos observar, en esta estructura se exponen los componentes a grandes rasgos de la gramática, los cuales hemos venido mencionando de forma más específica anteriormente. En esta clasificación se puede visualizar qué elementos son los encargados de determinar las reglas de los distintos componentes lingüísticos.

En la actualidad, y desde el 1931, está al alcance todos, como comunidad de hablantes de una misma lengua, un documento que se puede descargar en línea a través de la página de la Real Academia Española donde se presenta la gramática de la lengua española. A día de hoy se encuentra disponible una actualización de la misma del 2009, “la nueva gramática de la lengua española” elaborada de forma conjunta por las veintidós academias de la lengua española donde se presta atención a todos los hablantes del mundo hispano, estableciendo una política lingüística hispanoamericana para responder a todas las cuestiones relacionadas con cualquier duda normativa (normas de corrección). Es un dossier que establece las normas que los hablantes deben respetar y en ella encontramos todos estos aspectos: cuestiones generales (partes de la gramática, relaciones entre ellas y unidades de análisis gramatical),

fonética y fonología (mostrando las variantes en cuanto a la pronunciación), morfología (analiza la estructura interna de las palabras), y la sintaxis (análisis de las estructuras que se crean en función de la forma que se ordenan y se combinan las palabras) (RAE, 2021, dossier de gramática, p. 4-5). Se puede acceder a él a través del siguiente enlace: https://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dossier_Gramatica_2009.pdf

Es un dossier muy útil y recomendado para la comunidad educativa y para cualquier hablante de la lengua española e hispanoamericana que tenga dudas sobre cómo utilizar ciertos elementos y componentes de la lengua. Es una guía de apoyo que nos ayuda a asentar y reconducir, en el caso que sea necesario, el empleo del lenguaje junto con las normas y reglas que conlleva su uso. Este dossier es una síntesis de los grandes manuales de gramática. Si accedemos a la página de la RAE, se puede observar que en el estudio de la gramática existen, concretamente, cuatro manuales más extensos dedicados a ella. El primero de ellos es la nueva gramática: morfología y sintaxis. Solo este manual contiene casi cuatro mil páginas divididas en cuarenta y ocho capítulos (partes de la gramática y las relaciones existente entre ellas y las unidades del análisis gramatical, la morfología en la cual se analizan la estructura interna de la palabra y la sintaxis que estudia el orden y la combinación de las palabras), junto con otros manuales como la nueva gramática: fonética y fonología, nueva gramática básica y, por último, gramática y ortografía básica de la lengua española.

Si relacionamos el dossier que hemos comentado con anterioridad con las TIC, en el que quedan comprimidos todos los aspectos de la gramática, podría ser un libro de cabecera para aquellos internautas que, por el uso abusivo de ciertos dispositivos tecnológicos e interacción virtual o por cualquier otro tipo de dificultades, hayan perdidos facultades lingüísticas o se hayan desorientado en el uso de ciertas normas. Esta versión online sintetizada de la nueva gramática facilita el acceso a cualquier usuario.

Las reglas y normas establecidas para marcar y delimitar la forma en la que se debe utilizar una lengua son fundamentales para el buen desarrollo de la misma y, sobre todo para el entendimiento entre los hablantes que comparten los mismos usos lingüísticos. Cada lengua tiene sus normas y estas deben ser respetadas por los hablantes.

Sin embargo, Lorenzo (1998, p.681) expone que la “norma no es un capricho inventado y respaldado por los gramáticos o lexicógrafos sino el desenlace natural entre dos

personas o los hablantes de un grupo social”; lo que viene a decir es que la lengua es producto de la interacción entre los hablantes y, como consecuencia, se han establecido ciertas normas para su uso. Además, reflexiona acerca de lo ambiguo que es el concepto de norma teniendo en cuenta las costumbres de sus hablantes, asegurando que desde las grandes academias donde se establecen las normas lingüísticas, no se tienen en cuenta los rasgos característicos de ciertas comunidades de hablantes y que estas se consideran como un desacato hacia la norma establecida, afirmando que es un tema complejo.

Para ratificar este pensamiento, nos basamos en Rotaetxe (1982), quien analiza el concepto de “norma” de la lengua. Esta autora expone que todas las lenguas existentes en una comunidad lingüística reúnen determinadas características o rasgos que responden a actitudes sociales del hablante (estandarización o normalización de usos). Menciona a Stewart (1968), el cual asegura que el empleo del lenguaje implica una “codificación y aceptación dentro de una comunidad de usuarios de un conjunto de normas que definen el uso correcto” (Rotaetxe, 1982, p. 3) y a Fishman (1968), quien considera la norma como un tratamiento social y no una propiedad de la lengua. Estas normas representan el valor de la lengua, las cuales están avaladas y respaldadas por las instituciones oficiales y por personas de culto. Rotaetxe (1982) expone que el acato de estas normas no dejaría espacio para las variedades lingüísticas y modificaciones que los hablantes de una determinada comunidad emplean por costumbre, según su contexto sociocultural. Por lo tanto, “la normalización y la norma es un fenómeno lingüístico que pone de manifiesto la dependencia recíproca entre comunidad lingüística y variedades” (p. 3). Se podría considerar que es un conjunto de ambas cosas.

Martín Butragueño (1993, p.336) reflexiona acerca de la capacidad que posee el hablante para manejar los hechos lingüísticos y cuáles son las posibilidades de autorregulación sobre las reglas, es decir, cómo influye el control en las reglas sociolingüísticas, entendidas estas reglas como un sistema de comportamiento comunicativo. Distingue tres tipos de reglas, basándose en Dittmar (1983, p. 234), quien sostiene que no existen diferencias entre reglas sociales y lingüísticas, sino que es un conjunto de ambas:

1. Reglas regulativas (estudio de la variación gramatical).

2. Reglas constitutivas (aplicadas a la variación en conceptos lexicosemánticos), estas reglas establecen las normas de comportamiento que se han de seguir en una comunidad y pueden ser manejadas de forma consciente. Un ejemplo que nos pone el autor es la palabra “adiós” marcando el fin de una conversación. Mientras más opciones lingüísticas dispongamos, tendremos más control y libertad sobre las reglas.

3. Instrucciones (reglas de significado interactivo). Hace referencia al uso de reglas teniendo en cuenta el tipo de relación entre los participantes. Un ejemplo de este tipo de reglas es tener la capacidad para saber cuándo tienes el turno de palabra, o cuando no se debe hablar, ante determinada situación.

Martín Butragueño (1993, p.336) parte de la hipótesis de que el grado de control no es igual para cada tipo de reglas y afirma que “el grado de libertad es mayor cuanto más amplia es la consideración del contexto; el control es mayor cuanto más local es la regla, y menor cuanto más universal”, otorgándole especial importancia al contexto: “cuanto mayor sea el peso del contexto en la formulación de una regla, aumentará el número de variables que intervienen en los procesos [...] el control que se debe y se puede ejercer es mayor cuanto mayor sea el peso contextual” (p.336).

Como vemos, no existen solamente normas lingüísticas “puras” como tal. En el acto del habla y la comunicación están presentes reglas a nivel lingüísticos y a nivel social, siendo un conjunto de elementos que el hablante debe conocer; a esto se le denomina reglas sociolingüísticas, para desenvolvernó de una forma correcta ante determinadas situaciones, como puede ser una entrevista de trabajo o cómo debemos comportarnos en determinados contextos. Esto también se aprende y es la relación con los demás y por supuesto con una adecuada educación, con la que adquirimos todas estas habilidades comunicativas. Este control, del que nos habla este autor, depende exclusivamente del hablante. Aquí tendría cabida el interrogante de si este uso del control sobre las reglas, en el caso de no acatarlas, lo hace el hablante de manera voluntaria o por desconocimiento de la norma.

Por lo tanto, para resumir el concepto de norma, ponemos de manifiesto la distinción que realiza Fajardo (2011, p.54), que describe dos formas en las que se concibe el término de norma: “la *norma* como tal, la cual representa el modelo que se debe seguir y, por otro lado, la norma como *uso*, “como el producto lingüístico útil para comunicarse en un contexto sociolingüístico determinado”.

Se puede decir que el lenguaje es un sistema de mediación que sufre constantes transformaciones, reflejando su evolución sociocultural (Rodríguez, 2002). Desde una perspectiva más general:

El enfoque, para comprender y describir la adquisición del lenguaje, debe integrar el constructivismo, la pragmática y la lingüística funcional porque se entiende que el lenguaje emerge a partir de la interacción entre los componentes biológicos, psicológicos y sociales del individuo, para luego tener una existencia modular en la mente. Se sostiene esto, porque el constructivismo ayuda a concebir el desarrollo lingüístico como una construcción progresiva a partir de la interacción entre las constricciones innatas iniciales (biopsicológicas) y los factores externos (sociales) al individuo” (Díez, et al., 2009, p. 134).

Tras este pequeño análisis de la lengua, la morfosintaxis es el estudio de las reglas morfológicas para poder realizar correctamente las oraciones. En ella entra en juego el dominio de elementos esenciales entre los que destacan la sintaxis o la ortografía (en la escritura). En esta dimensión de la lengua como es la escritura (por el tema que nos atañe), el manejo tanto de la sintaxis como de la ortografía es de gran importancia, sobre todo en la situación actual por el empleo de dispositivos digitales que nos permiten escribir y comunicarnos mediante este código.

El interés de comentar y analizar los elementos lingüísticos y las normas es para destacar la importancia y el valor de las mismas en la sociedad actual, teniendo en cuenta el contexto presente, caracterizado por un uso continuo de la escritura y lectura digital permitiendo a cualquier usuario publicar y compartir escritos propios sin ningún tipo de restricciones fijadas por académicos o editores. Además, este tipo de comunicación a través de diferentes medios (chats, correos electrónicos, publicaciones en redes sociales) es

acelerada, lo que conlleva que el usuario tenga menos tiempo para organizar el pensamiento y cuidar la planificación de lo que escribe (Ross, 2006, citado por Figueras, 2014). Este último autor afirma que: “la consecuencia inmediata es que el lenguaje escrito es manipulado hasta los límites (y más allá, en muchas ocasiones) de las convenciones normativas” (p.143).

Contemplado en apartados anteriores, se pone en entredicho el acato de las normas de escritura en ciertos soportes digitales. Es considerable recalcar que, para comunicarnos correctamente, sea por el medio que sea, han de conocerse las normas y, por supuesto, respetarlas según establece la Real Academia de la Lengua; el buen uso de la misma nos convierte en ciudadanos y usuarios competentes, ya que como afirma Gómez (1992) “no es posible prescindir de las normas, pero es necesario darles vida, animarlas. Todo lo que existe está sometido a un orden. La anarquía esteriliza. Pretender escribir sin reglas, sin estudio previos, tiene un gran inconveniente: la lentitud” (p.83); además este autor contribuye a recapacitar que “escribir bien es sinónimo de pensar bien” (p. 84).

El acato o desacato de las normas tiene un peso crucial en el contexto de las comunidades de hablantes que interactúan mediante chats, blogs o redes sociales. Son grupos de personas que se comunican utilizando los mismos códigos lingüísticos, que manejan a la perfección. Como hemos analizado con anterioridad en ciertos diálogos extraídos de conversaciones mantenidas en grupos de WhatsApp, se observa que comparten costumbres escritoras comunes que son aceptadas por todos los miembros, independientemente si se acogen a la norma o no.

Y para finalizar, se manifiesta lo que supone para el mundo de la lingüística esta nueva forma de comunicación mediante la escritura interactiva, bajo la reflexión de la autora Figueras (2014, p. 144):

La comunicación mediada por ordenador constituye, en suma, una modalidad compleja de comunicación, en la que la escritura representa, al mismo tiempo, un instrumento de comunicación y un conjunto de estrategias pragmático-discursivas desarrolladas por los usuarios para adaptarse al medio. La lengua empleada en la CMO y, en particular, la gramática y la ortografía, no deben considerarse tanto desviaciones de la norma como

eficaces instrumentos para optimizar el intercambio comunicativo. De igual modo, el recurso a signos gráficos tales como los emoticonos no es únicamente el resultado de la limitación del medio para reproducir la riqueza de matices comunicativos de la lengua hablada (prosodia, entonación, cinésica, proxémica, etc.), sino una estrategia eficaz para transmitir una gama amplia de contenidos lingüísticos y no lingüísticos en la comunicación.



Parte II
Marco Empírico

Apartado 1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En una sociedad altamente tecnológica como en la que nos encontramos, caracterizada por la incorporación a nuestras vidas de dispositivos electrónicos que han determinado un nuevo estilo de vivir, de comunicarnos, de relacionarnos con nuestro entorno (académico, laboral, familiar, social...), nuestra cotidianidad se ha visto envuelta en actos rutinarios que realizamos de forma habitual, repetida todos los días, la cual está estrechamente ligada, en concreto, a un dispositivo: el teléfono móvil. Dicho artefacto se ha convertido en un inseparable compañero de viaje, suponiendo un acercamiento y aumento de la lectura y la escritura en soportes y plataformas digitales.

Es un hecho, como bien reflejan autores como Cassany (2003-2017), quizás el autor más representativo en este ámbito por sus innumerables estudios sobre la escritura electrónica desde sus inicios, que la escritura y la lectura han sufrido transformaciones desde que llegó a nuestra vida el teléfono móvil.

En sus inicios, este dispositivo surgió como un aparato que te permitía hablar por teléfono sin necesidad de estar conectado a un cable, sin más. El desarrollo continuo de la tecnología le llevó a introducir la posibilidad de enviar y recibir mensajes de texto y los aparatos disminuían de tamaño para ser más atractivos y cómodos al bolsillo. Por otro lado, otros dispositivos electrónicos como los ordenadores también evolucionaban, (actualizando sus sistemas operativos, sus posibilidades funcionales, las Webs...etc.), con el que descubrimos el maravilloso mundo de internet.

En este momento comenzó una auténtica revolución de la escritura y lectura digital y, por consiguiente, de la comunicación.

Los primeros mensajes de textos marcaron un antes y un después en la sociedad, bien definida como su propio nombre indica “sociedad de la información y la comunicación”. Estos mensajes venían delimitados por caracteres que “obligaba” al usuario a quedar sujeto a pequeños fragmentos de textos, concretamente 160 caracteres. Sobrepasar este límite conllevaba pagar más, literalmente.

Por este hecho, aquellos jóvenes adolescentes (y me incluyo en este grupo) inventaban códigos nuevos, abreviando y sustituyendo palabras o no respetando los espacios entre palabras (alternando mayúsculas y minúsculas). Estas prácticas de escritura se convirtieron en una moda y un código compartido entre todos los miembros de la misma comunidad de hablantes que interactuaban. A la par, aparecieron “los chats” y la posibilidad de hablar sin límites, pero conectada a un ordenador, aunque estas costumbres escritoras en las que no se respetaban las normas ortográficas se mantenían independientemente del soporte. Se habían quedado y para los “millennials” (aquellos nacidos entre el 1981-1996) se convirtió en una práctica común y normalizada.

Desde entonces hasta el día de hoy ha habido y hay cierta preocupación por este hecho. Autores como Palazzo (2005), Pineda (2004) o Chartier (2000) asociaban el uso de la mala escritura al desarrollo tecnológico, provocando una pérdida de valor de la misma, causando deformaciones del lenguaje y perjudicando la comunicación. Otros autores como Yus (2002) cree que la antiortografía usada en los medios electrónicos ocasionará graves problemas en la competencia ortográfica de los jóvenes. Critica la utilización de medios de comunicación tales como el chat o los mensajes de textos, porque el uso de abreviaturas, tendrán una influencia negativa en la práctica ortográfica de los jóvenes.

Por otro lado, autores como Parrilla (2008), Eres y Almeida (2009) o Valencia y García (2010) admiten de forma positiva que la evolución tecnológica ha supuesto un cambio en la forma de comunicarnos, transformando la lengua, como parte del desarrollo de la misma, siendo internet el medio por el cual se manifiestan las innovaciones lingüísticas de una comunidad. Palazzo (2005) designa con el nombre de “antiortografía” a esta forma de escribir y asegura que los emisores y receptores que utilizan esta ortografía se entienden perfectamente y comparten las mismas competencias lingüísticas

Esto ha sido corroborado por autores como Rubio-Hancock (2019) y McCulloch (2019), en años posteriores, quienes aseguran que internet sí ha modificado la lengua, pero no negativamente, sino todo lo contrario. Cuidamos más la ortografía dado el creciente empleo de aplicaciones en las que exponemos nuestra opinión. Este aspecto, entre otros, es uno de los motivos por el que se ha llevado a cabo esta investigación, ¿El continuo desarrollo

tecnológico, internet y aparición de aplicaciones sociales ha supuesto el fin de la mala escritura en soporte digitales? ¿Cómo es la ortografía de la “generación Z” (aquellos nacidos entre 1997-2012)? ¿Cuidan la ortografía en las aplicaciones de mensajería instantánea? ¿Cómo es la comunicación? ¿El desarrollo y actualización de estas aplicaciones les ha beneficiado o perjudicado?

A día de hoy, la evolución de internet junto con el creciente desarrollo de dispositivos electrónicos ha dado lugar a la aparición de aplicaciones de mensajería instantánea (mezcla entre los antiguos mensajes de texto y los chats) como son: WhatsApp, Telegram, Facebook Messenger...etc., y la aparición de aplicaciones sociales como: Instagram, Twitter, Facebook...entre otras. Actualmente, ya no estamos limitados por caracteres, lo que nos ha permitido una comunicación permanente con nuestro entorno en cualquier parte del mundo, causando un incremento comunicativo, en el que nos encontramos inmersos y rodeados de información constantemente. Este hecho ha provocado que a día de hoy los problemas en la escritura puedan estar causados por un intento de agilizar el tiempo de escritura y la inmediatez. Escribir rápido y mucho, leer mucha información, pero breve.

Esto provoca que nos saltemos normas básicas, ya no por desconocimiento o no de la norma (disortografías), algo que pretendemos averiguar con este estudio, sino que, dada esta rapidez, no reparamos en la tecla que pulsamos al enviar un mensaje.

Es cierto que la incorporación del corrector ortográfico a los teclados digitales ha ayudado mucho a frenar estos efectos, pero, ¿hasta qué punto? Otro de los aspectos importantes a analizar con esta investigación es el siguiente: ¿si no existiera el corrector ortográfico, se respetaría la norma ortográfica? ¿Habría más dudas a la hora de escribir en aplicaciones de mensajería instantánea? ¿Ha favorecido este tipo de funciones a un buen uso del lenguaje?

Los jóvenes ha sido el grupo que más expuesto está a este fenómeno, dada su facilidad y adaptación para acceder a internet y manejar cualquier tipo de dispositivo, como hemos comprobado en los diferentes informes elaborados por Telefónica sobre la sociedad digital en España. Estos jóvenes poseen grandes habilidades y capacidades para ello (Castells, et al, 2006; Carrasco y Díaz, 2010) y, a la vez, son los que más críticas reciben y más preocupan a

los expertos, pues gran parte de su tiempo lo emplean navegando por la red, siendo los más propensos a este deterioro ortográfico y gramatical; además son los que más usos hacen de las aplicaciones de mensajería instantánea: “generación mute” (Informe Sociedad Digital en España). Molinero (2010) considera que el exceso de horas que pasan los jóvenes escribiendo mensajes de textos a través de chats ha dado lugar a errores en la ortografía (ausencia de puntuación, vocabulario y frases más sencillas), llegando a afirmar que el uso de estos nuevos métodos de comunicación “minusvalora el cuidado del estilo para dar mayor protagonismo a la inmediatez” (p. 125).

Para autores como Lázaro (1975, p. 11) “la observancia de la ortografía es un síntoma de pulcritud mental, de hábitos intelectuales de exactitud”.

Teniendo en cuenta la trascendencia de este tema y la multitud de estudios que han aparecido a lo largo de estos años sobre la escritura digital y la comunicación, con nuestro estudio pretendemos obtener una visión de la situación actual y real del empleo de la escritura en soportes digitales de los jóvenes universitarios, contribuyendo al conocimiento de los agentes educativos para, si fuera necesario, tomar medidas desde la creación de una metodología en la cual se incluyan herramientas, independientemente de la materia, con el propósito de aprovechar estos recursos digitales para una mejora de la lectoescritura digital y una concienciación por parte de los más jóvenes de la importancia de un buen uso de la ortografía. Además, aportar información sobre cómo es el uso de dispositivos digitales en la vida diaria de los más jóvenes: el tiempo que pasan navegando por la red, los sentimientos (ansiedad, alegría, tristeza, irritabilidad) que les generan y, si este tiempo que pasan navegando, está perjudicando sus estudios académicos con la intención de poner cartas sobre la mesa, valorando y evaluando la situación, y poner en práctica estrategias de actuación como institución educativa, formando a los alumnos (desde los primeros niveles educativos) en la utilización de la tecnología y de dispositivos móviles para un uso sano y responsable de las mismas.

Y, por último, comprobar si tras el paso del tiempo se hace un uso adecuado de la ortografía en plataformas de interacción, pues existen numerosos estudios que demuestran que durante años (desde el inicio de la aparición de los mensajes de texto y chats) la escritura

se ha visto deteriorada por parte del sector más joven de la sociedad, haciendo un mal uso de la ortografía y la gramática en plataformas de interacción: mensajería instantánea o redes sociales. En ellas, las disortografías estaban a la orden del día, como se comprobó en estudios llevados a cabo por numerosos autores (Cassany, 2003; Gómez, 2007; Eres y Almeida, 2009; Valencia y García, 2010; Torrego, 2010; Holgado y Recio, 2013; Sánchez, 2015; Vázquez, et al., 2015). Estos datos coinciden con un pequeño estudio que llevamos a cabo durante el año académico 2015-2016 para un trabajo fin de máster, los resultados indicaban que los alumnos universitarios (en este caso eran alumnos de posgrado) utilizaban disortografías en sus conversaciones digitales mediante la escritura digital.

La idea inicial del problema de investigación surge (tras reflexionar todos estos años) como consecuencia de una mala empleo de la escritura en la utilización de los “antiguos” mensajes de texto y chats a nivel personal y cómo han afectado a nivel académico. Revisando conversaciones mantenidas a través de diferentes plataformas de interacción como Facebook, se aprecia en la escritura alteraciones muy significativas que bajo ningún concepto podrían considerarse válidas en un entorno académico. Quienes pertenecen a la generación “millennials” han visto afectada su ortografía, pero... ¿y la generación Z? ¿Cómo es su escritura en la comunicación interactiva?

Apartado 2
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

A continuación, se establecen los principales objetivos de nuestra investigación.

2.1. Objetivo General.

El objetivo principal que se persigue alcanzar mediante este estudio es conocer las dificultades ortográficas o gramaticales que presentan los jóvenes, estudiantes de la Universidad de Extremadura, en sus conversaciones interactivas mediante la escritura digital, a través del uso de dispositivos electrónicos para sus relaciones sociales y personales.

Al mismo tiempo se ha obtenido información acerca de los usos que estos jóvenes hacen de los dispositivos electrónicos y del tiempo que pasan interactuando en redes sociales y cómo todo esto afecta a sus emociones o estados de ánimo.

Para dar respuesta a ello nos marcamos una serie de objetivos específicos e hipótesis que se encuentran estrechamente relacionados con los aspectos estudiados y que se detallan a continuación.

2.2. Objetivos Específicos.

- 1.- Conocer si existe relación entre el uso de la tecnología móvil y los dispositivos electrónicos en el uso comunicativo diario.
- 2.- Comprobar el tiempo que pasan conectados mediante los dispositivos electrónicos a navegadores o redes sociales en relación a la propia percepción que tiene el estudiante universitario.
- 3.- Identificar si hay relación entre las emociones manifestadas y el tiempo dedicado diariamente a navegar por internet o redes sociales.
- 4.- Determinar si existe relación entre las dudas ortográficas y el empleo de las aplicaciones de mensajería instantánea utilizadas a través de los dispositivos electrónicos para la comunicación.
- 5.- Identificar si la aplicación de WhatsApp es la más utilizada y preferida como herramienta de comunicación y participación en redes sociales.

- 6.- Analizar e identificar si hay relación entre el uso del corrector ortográfico de la aplicación de WhatsApp y las dudas ortográficas manifestadas al escribir un mensaje.
- 7.- Analizar e identificar si hay relación entre el uso de aplicaciones de mensajería instantáneas y el uso de signos de puntuación o gramaticales en los mensajes.
- 8.- Analizar e identificar si hay relación entre el uso de aplicaciones de mensajería instantáneas y la sustitución u omisión de letras y palabras en los mensajes.

Apartado 3
HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

3.1. Hipótesis.

1.- Existen diferencias significativas en el uso de las aplicaciones de mensajería instantánea desde el teléfono móvil con respecto al género entre el alumnado universitario extremeño.

2.- Existen diferencias significativas en el uso de aplicaciones de mensajería instantánea a través de dispositivos de comunicación dependiendo del curso en el que se encuentre matriculado el estudiante universitario extremeño.

3.- Hay diferencias significativas en el uso de las aplicaciones de mensajería instantánea mediante dispositivos de comunicación según el ámbito de procedencia del alumnado universitario extremeño.

4.- El alumnado universitario extremeño desatiende sus tareas académicas debido al excesivo tiempo que pasa navegando/conectado a internet y redes sociales.

5.- El género y la edad del estudiante universitario influye en que esté más tiempo conectado y en comunicación con su entorno social a través de los dispositivos electrónicos que de manera presencial, cara a cara.

6.- Se constatan diferencias significativas respecto al género y la edad de los estudiantes universitarios cuando manifiestan sentirse nerviosos, ansiosos, irritables o deprimidos si no pueden hacer uso del teléfono móvil.

7.- Al estudiante universitario la escritura digital le genera dudas ortográficas, siendo más significativas en algunas titulaciones y cursos.

8.- Existe una mayor conciencia acerca del tipo de error ortográfico que genera la escritura digital entre el alumnado universitario de titulaciones vinculadas a las letras.

9.- Hay diferencias significativas entre el alumnado universitario a la hora de utilizar el corrector ortográfico, integrado entre las funciones de la aplicación WhatsApp, cuando

surgen dudas sobre cómo se ha de escribir algunas palabras, según el ámbito de procedencia y el curso en el que se encuentra matriculado.

10.- El alumnado universitario extremeño hace un uso correcto de los signos de puntuación cuando utiliza la comunicación instantánea a través de dispositivos electrónicos, independientemente de la titulación que esté cursando.

11.- Existen diferencias significativas a la hora de emplear gifs, emoticonos o agregados en palabras con el fin de enfatizar los diálogos y los mensajes enviados a través de WhatsApp en función del curso que se esté realizando.

12.- Existe relación directa entre el uso de sustituciones de letras en palabras, de palabras enteras y en el empleo de omisiones según la titulación en la que esté matriculado el alumnado universitario.

3.2. Hipótesis Correlacionales.

1.- Los alumnos universitarios de género masculino, mayores de 21 años y de procedencia rural que estudian grados de ciencias cometen más faltas de ortografía cuando escriben en WhatsApp o el resto de mensajería instantánea.

2.- El alumnado universitario de menor edad, de género femenino y de procedencia urbana utiliza más dispositivos electrónicos de comunicación.

3.- El estudiante universitario de género femenino, de procedencia urbana y que se encuentra realizando el último curso de sus estudios en el ámbito de las ciencias sociales (letras) comete menos faltas de ortografía cuando utiliza WhatsApp.

4.- El alumnado universitario de mayor edad, de género masculino, de procedencia urbana, que dedica mucho tiempo a internet y al uso de las redes sociales se siente más nervioso o ansioso (emocionalmente más intenso).

5.- Las alumnas extremeñas universitarias, matriculadas en grados de ciencias, de último curso y de procedencia rural, dedican menos tiempo a navegar por internet y redes sociales.

6.- El alumnado universitario de género masculino, matriculado en titulaciones de letras y de procedencia rural emplea correctamente la acentuación en sus conversaciones por WhatsApp independientemente del curso que esté realizando.

7.- Las alumnas universitarias de mayor edad (mayor de 21 años) de origen urbano hacen uso del corrector ortográfico independientemente de la titulación que estudien.

Apartado 4

MÉTODO

4. MÉTODO.

La propuesta metodológica de esta investigación se desarrolla en el marco de la Universidad de Extremadura y pretende **conocer cómo afecta el empleo de los dispositivos digitales en las costumbres escritoras de los más jóvenes, concretamente en la ortografía y la gramática, a través de vías de comunicación interactivas, y cómo les repercute el tiempo que dedican a conectarse a internet a sus emociones y sus relaciones sociales, diferenciando por el Grado estudiado, la edad, el género y el entorno sociodemográfico del estudiante**, realizando un estudio correlacional entre todas estas variables, basado en una metodología cuantitativa y descriptiva, principalmente.

4.1. Muestra.

El estudio de investigación que se ha desarrollado se basa en un muestreo no probabilístico con una selección de la muestra elegida por conveniencia dentro de un proceso aleatorio. La muestra es heterogénea tal como se describe seguidamente y está formada por un total de 1379 estudiantes de la Universidad de Extremadura, pertenecientes a los tres campus (Badajoz, Cáceres y Mérida), así como a las diferentes Grados de estudios.

Para determinar la muestra se tomó como referencia los alumnos matriculados durante el curso académico 2018-2019, accediendo al listado de matriculados de la Universidad de Extremadura mediante la colaboración de la Secretaría General de la Universidad de Extremadura, así como el Vicerrectorado de Estudiantes, quienes nos proporcionaron orientación acerca de cómo obtener dicha información. A este material se accedió (según las pautas indicadas) a través de la página Oficial de la Universidad de Extremadura, concretamente en el apartado “Observatorio de Indicadores de la UEx” (estadísticas e indicadores universitarios), accediendo en el siguiente enlace: <https://www.unex.es/organizacion/serviciosuniversitarios/unidades/utec/funciones/estadisticas-e-indicadores-universitarios> , el cual permite descargar un documento Excel con todos los datos referentes a números de matriculados atendiendo al centro universitario, facultad, grado y género.

Durante dicho curso académico, el total de alumnos matriculados fueron de 16.808 (tabla 19). Este número representa a todos los estudiantes matriculados en Grados, excluyendo a alumnos de Postgrado y Doctorado. Los datos se obtuvieron a principios del nuevo curso, siendo estos los provisionales, sabiendo que las situaciones académicas que se dan a lo largo del curso podrían hacer variar las cifras.

Para que los datos estuvieran equilibrados se dividió la muestra, en un primer momento, entre alumnos de ciencias y alumnos de letras (seleccionados de forma aleatoria y por conveniencia entre los diferentes grados), distribuyéndolos en los cuatro cursos de sus correspondientes estudios teniendo en cuenta el número de matriculados de cada grado. Se ha cuidado que hubiera un equilibrio de alumnos en los diferentes grados.

La elección del número de muestras necesarias de todos los cursos ha sido repartida de manera aleatoria entre los distintos grados, como se puede observar en la tabla 18. Los grados han sido seleccionados tomando de base el listado de alumnos matriculados (tabla 19). Los grados seleccionados para nuestro estudio fueron los siguientes:

Tabla 18. Selección de Grados y división aleatoria del número de participantes entre los diferentes cursos.

Selección de GRADOS		1º	2º	3º	4º
Grados Letras	Grado en Educación Primaria	64	57	73	68
	Grado en Educación Infantil	53	55	42	49
	Grado en Educación Social		33		
	Grado en Comunicación audiovisual	21		21	
	Grado en información y Documentación	28			
	PCEO: Periodismo/ info. y comuni. Audiovisual	6			
	PCEO: Comunicación audiovisual/ info. Y doc.				7
	Psicología		20		23
	Grado en filología hispánica			16	
	Grado en Historia y patrimonio histórico				
	Grado en estudios ingleses			15	

	Grado en Historia del arte y patrimonio artístico		12		
Grados Ciencias	Derecho			20	
	Turismo		13		
	Ciencias del Deporte	48			
	Grado en ingeniería mecánica (rama industrial)				16
	Grado en ingeniería de las explotaciones agropecuarias				15
	Grado en Biotecnología		30		11
	Grado en Química	13		22	
	Grado en Matemáticas				12
	Grado en Física	24			
	Enfermería	45	26		
	Fisioterapia			23	
	Medicina	53	55	36	
	Grado en Ciencias del Trabajo (RR. LL)	10	15		
	Grado en Economía	6		18	
	Grado en ADE	25	14	35	16
	Veterinaria	23	33	27	32

Para que la muestra se pudiera considerar representativa, se debía contar con un mínimo de 1345 alumnos, aplicando el 8% a la muestra total de alumnos matriculados. El propósito inicial era alcanzar una muestra de 1680 alumnos. La intención era obtener de cada curso un total de 425 cuestionarios distribuidos por los diferentes grados, con el fin de que el número de alumnos fuera equilibrado, también atendiendo al número de cursos, pero la realidad del aula no ha permitido llevar a la perfección tal práctica, puesto que, aunque debía de haber un número determinado de matriculados por curso, cuando se efectuó la tarea de pasar el cuestionario en clase, muchos grados y cursos no contaban con la participación en el aula esperada. En algunos casos la poca asistencia de alumnos a ciertos grados no nos permitió esta labor, aunque en todo momento se ha intentado equilibrar los datos, puesto que, si en un determinado grado y curso no se obtenía el número de cuestionarios necesarios, modificábamos la tabla (inicial) e intentábamos suplirlos con otro grado del mismo curso, en ocasiones con suerte y en otras no. Aun así, siempre se ha buscado mantener este equilibrio

de datos con el fin de buscar la homogeneidad. Por lo tanto, se han ido modificando los datos de la muestra adaptándonos a medida que se iba aplicando el instrumento, como se puede observar en la tabla 18, obteniendo, finalmente, un total de 1379 alumnos.

A continuación, se muestran los datos oficiales facilitados:

Tabla 19. Datos oficiales del número de matriculados en la Universidad de Extremadura durante el curso académico 2018-2019.

		Hombre	Mujeres	Total
Grado		7.393	9.415	16.808
Almendralejo		112	128	240
Centro Universitario Santa Ana		112	128	240
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL (ALMENDRALEJO)	1808	3	36	39
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (ALMENDRALEJO)	1809	19	40	59
GRADO EN INGENIERÍA DE LAS INDUSTRIAS AGRARIAS Y ALIMENTARIAS	1813	39	8	47
GRADO EN INGENIERÍA DE LAS INDUSTRIAS AGRARIAS Y ALIMENTARIAS (ALMENDRALEJO)	1904	40	8	48
GRADO EN TRABAJO SOCIAL	1807	11	36	47
Badajoz		3.382	4.454	7.836
Escuela de Enfermería de la Comunidad		--	--	--
GRADO EN ENFERMERÍA (S.E.S. - BADAJOZ)	2005	--	--	--
Escuela de Ingenierías Agrarias		295	250	545
GRADO EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LOS ALIMENTOS	0516	58	139	197
GRADO EN INGENIERÍA DE LAS EXPLOTACIONES AGROPECUARIAS	0511	137	58	195
GRADO EN INGENIERÍA DE LAS INDUSTRIAS AGRARIAS Y ALIMENTARIAS (BADAJOZ)	0512	58	37	95
GRADO EN INGENIERÍA HORTOFRUTÍCOLA Y JARDINERÍA	0513	42	16	58
Escuela de Ingenierías Industriales		586	122	708
GRADO EN INGENIERÍA DE MATERIALES	0824	6	8	14
GRADO EN INGENIERÍA ELÉCTRICA (RAMA INDUSTRIAL)	0816	107	27	134
GRADO EN INGENIERÍA ELECTRÓNICA Y AUTOMÁTICA (RAMA INDUSTRIAL)	0817	229	33	262
GRADO EN INGENIERÍA MECÁNICA (RAMA INDUSTRIAL)	0818	244	54	298
Facultad de Ciencias		699	790	1.489
GRADO EN BIOLOGÍA	0120	206	312	518
GRADO EN BIOTECNOLOGÍA	0136	77	94	171
GRADO EN CIENCIAS AMBIENTALES	0121	60	52	112
GRADO EN ENOLOGÍA	0130	12	19	31

GRADO EN ESTADÍSTICA	0129	25	20	45
GRADO EN FÍSICA	0122	114	45	159
GRADO EN INGENIERÍA QUÍMICA	0123	--	--	--
GRADO EN INGENIERÍA QUÍMICA INDUSTRIAL	0131	44	47	91
GRADO EN MATEMÁTICAS	0124	93	92	185
GRADO EN QUÍMICA	0125	68	109	177
Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación		238	254	492
GRADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	1704	148	135	283
GRADO EN INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN	1706	34	43	77
GRADO EN PERIODISMO (2018)	1709	18	21	39
PCEO: COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL/ INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN	1790	21	39	60
PCEO: COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL/ INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN (2018)	1791	13	5	18
PCEO: PERIODISMO / COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	1792	3	6	9
PCEO: PERIODISMO / INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN	1793	1	5	6
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales		667	803	1.470
GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS (BADAJOZ)	1112	245	271	516
GRADO EN ECONOMÍA	1114	82	76	158
GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS	1113	97	162	259
PCEO: ADE / RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS	1192	22	57	79
PCEO: ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS / DERECHO	1190	131	142	273
PCEO: ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS / ECONOMÍA	1191	90	95	185
Facultad de Educación		517	1.370	1.887
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL (BADAJOZ)	0616	44	486	530
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (BADAJOZ)	0617	430	665	1.095
GRADO EN PSICOLOGÍA	0624	43	219	262
Facultad de Medicina		380	865	1.245
GRADO EN ENFERMERÍA (BADAJOZ)	0210	64	250	314
GRADO EN FISIOTERAPIA	0211	89	125	214
GRADO EN MEDICINA	0212	227	490	717
Cáceres		3.248	3.989	7.237
Escuela Politécnica		830	203	1.033
GRADO EN EDIFICACIÓN	1626	71	64	135
GRADO EN INGENIERÍA CIVIL - CONSTRUCCIONES CIVILES	1623	67	22	89
GRADO EN INGENIERÍA CIVIL - HIDROLOGÍA	1624	18	14	32
GRADO EN INGENIERÍA CIVIL - TRANSPORTES Y SERVICIOS URBANOS	1625	27	11	38
GRADO EN INGENIERÍA DE SONIDO E IMAGEN EN TELECOMUNICACIÓN	1628	126	36	162

GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA EN INGENIERÍA DE COMPUTADORES	1627	194	26	220
GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA EN INGENIERÍA DEL SOFTWARE	1632	327	30	357
Facultad de Ciencias del Deporte		306	78	384
GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE	0903	306	78	384
Facultad de Derecho		408	550	958
GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN PÚBLICA	0305	37	51	88
GRADO EN CRIMINOLOGÍA	0310	10	29	39
GRADO EN DERECHO	0306	234	291	525
PCEO: CRIMINOLOGÍA / DERECHO	0391	22	49	71
PCEO: DERECHO / ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	0390	105	130	235
Facultad de Empresa, Finanzas y Turismo		516	545	1.061
GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS (CÁCERES)	1407	300	235	535
GRADO EN FINANZAS Y CONTABILIDAD	1411	87	88	175
GRADO EN TURISMO	1408	59	106	165
PCEO: ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS / TURISMO	1490	70	116	186
Facultad de Enfermería y Terapia Ocupacional		138	498	636
GRADO EN ENFERMERÍA (CÁCERES)	1305	87	287	374
GRADO EN TERAPIA OCUPACIONAL	1306	51	211	262
Facultad de Filosofía y Letras		273	401	674
GRADO EN ESTUDIOS INGLESES	0424	45	141	186
GRADO EN FILOLOGÍA CLÁSICA	0425	16	17	33
GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA	0426	18	86	104
GRADO EN GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO	0427	31	15	46
GRADO EN HISTORIA DEL ARTE Y PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO	0429	19	46	65
GRADO EN HISTORIA Y PATRIMONIO HISTÓRICO	0428	124	44	168
GRADO EN LENGUAS Y LITERATURAS MODERNAS - FRANCÉS	0430	11	27	38
GRADO EN LENGUAS Y LITERATURAS MODERNAS - PORTUGUÉS	0431	9	25	34
Facultad de Formación del Profesorado		524	1.228	1.752
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL (CÁCERES)	0716	57	488	545
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (CÁCERES)	0717	317	291	608
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. Modalidad Bilingüe (Español-Inglés)	0724	97	161	258
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL	0715	53	288	341
Facultad de Veterinaria		253	486	739
GRADO EN BIOQUÍMICA	1010	68	91	159
GRADO EN VETERINARIA	1006	185	395	580
Mérida		293	283	576
Centro Universitario de Mérida		293	283	576
GRADO EN ENFERMERÍA (MÉRIDA)	1511	35	162	197

GRADO EN INGENIERÍA EN DISEÑO INDUSTRIAL Y DESARROLLO DE PRODUCTOS	1512	113	84	197
GRADO EN INGENIERÍA EN GEOMÁTICA Y TOPOGRAFÍA	1513	22	12	34
GRADO EN INGENIERÍA EN TELEMÁTICA	1515	23	9	32
GRADO EN INGENIERÍA INFORMÁTICA EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	1514	73	12	85
PCEO: ING. EN TELEMÁTICA/ING. INFORMÁTICA TEC. INFORMACIÓN	1590	27	4	31
Plasencia		358	561	919
Centro Universitario de Plasencia		358	561	919
GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS (PLASENCIA)	1209	66	62	128
GRADO EN ENFERMERÍA (PLASENCIA)	1210	86	293	379
GRADO EN INGENIERÍA FORESTAL Y DEL MEDIO NATURAL	1211	128	35	163
GRADO EN PODOLOGÍA	1212	78	171	249

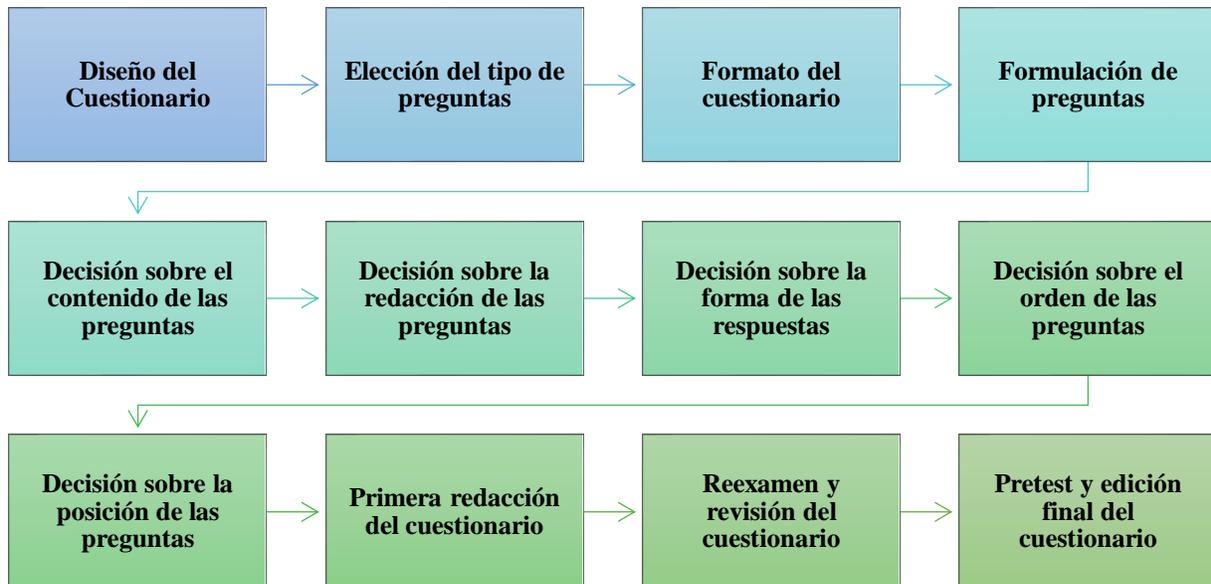
4.2. Instrumento de recogida de datos.

Tras la búsqueda de un instrumento acorde a nuestras necesidades de estudio, no se encontró ninguno que se ajustara y atendiera a los objetivos planteados, por lo que para el desarrollo del mismo se ha diseñado un cuestionario propio. Para dicha elaboración se ha contado con material de apoyo de algunos de los autores más representativos en este ámbito (Castejón y Alaminos 2006; Azofra, 1999) de cómo ha de estar estructurado un cuestionario y cómo se ha de redactar las preguntas. Además, Azofra (1999) es especialista en la redacción de cuestionarios en el terreno de las ciencias sociales.

Para confeccionar las preguntas que han conformado el cuestionario, se ha contado con el manual de ortografía de la RAE (2010) y, para obtener una visión general de la ortografía del alumno universitario, se recopilaron conversaciones mantenidas a través de la aplicación WhatsApp por un grupo de alumnos estudiantes del tercer curso del Grado de Educación Infantil, cedidos por el delegado de este curso y con la aprobación de todos los miembros del grupo. La intención era obtener datos sobre la disortografía en conversaciones digitales, para redactar las preguntas del cuestionario en función de las prácticas habituales de escritura digital de un grupo de alumnos y observar en qué medida se pueden extrapolar al resto de alumnado universitario. Este material se obtuvo mediante la opción de WhatsApp para enviar conversaciones vía e-mail.

Tras un periodo de análisis y observación, se definieron las alteraciones ortográficas más frecuentes y el resto de cuestiones relacionadas con el uso de dispositivos electrónicos. En base a esto, posteriormente, se ideó el cuestionario. Establecido el contenido, se procedió a los siguientes pasos (tabla 20):

Tabla 20. Proceso del Diseño del Cuestionario. Elaboración Propia.



Nos hemos decantado por la elección de la encuesta puesto que se considera una de las herramientas más idóneas para conocer la opinión de una gran cantidad de personas (Martínez, 2002), en este caso los estudiantes universitarios de grado. El cuestionario ha constado de 44 preguntas de carácter cerrado, con preguntas cortas tipo Likert de elección múltiple basada en una escala de frecuencia en el que las respuestas planteadas están redactadas en base a la probabilidad (siempre, casi siempre, a veces, nunca, casi nunca). La mayoría son de carácter ordinal (el encuestado elige solo una respuesta) pero existen varias (una minoría) que requerían que fueran multirrespuesta (carácter nominal).

La elaboración del cuestionario nos ha permitido evaluar y determinar las características demográficas de la muestra (sexo, edad, curso, grado y procedencia), el uso de dispositivos electrónicos, frecuencia en el uso de mensajería instantánea y redes sociales, así como las aplicaciones más utilizadas por los jóvenes universitarios, saber el tiempo que emplean navegando por la red, y conocer las emociones y las dificultades ortográficas o

gramaticales más representativas en la escritura digital de los alumnos a causa del uso de dispositivos electrónicos en sus interacciones virtuales con su entorno.

Somos investigadores que nos movemos en el ámbito educativo. En este ámbito las pruebas informales son cada vez más importantes para detectar las habilidades de los estudiantes y, como en este caso, las habilidades comunicativas a través de redes sociales. Sin menospreciar el papel de los especialistas y su autoridad a la hora de aplicar pruebas estandarizadas, el profesorado en general necesita aplicar pruebas más flexibles a las que sea fácil acceder y le permita conocer de manera directa y rápida aquellas características de sus alumnos que orienten su tarea educativa. Así lo han destacado Mora (2007) y Colorín (2017). Incluso otros investigadores, como Aguilar-Morales (2011), han llegado a plantear que en muchas ocasiones los diagnósticos o las evaluaciones formales no son necesarias ni aconsejables. Es más, han resaltado que cuando hay pocas posibilidades de que los estudiantes estén en posesión de determinados conocimientos, resultan más aconsejables los mecanismos informales de exploración/evaluación que ayudan también a la hora de obtener una valoración cualitativa de los procesos comunicativos y de sus resultados.

4.3. Procedimiento.

Definida la muestra de estudio y confeccionado el instrumento para la extracción de datos, la distribución de la investigación se ha realizado en los dos campus universitarios, Cáceres y Badajoz, y en el Centro Universitario de Mérida, pertenecientes a la Universidad de Extremadura.

La selección de Facultades y Centros y, por consiguiente, los diferentes Grados, tanto de la rama de ciencias como de letras, fueron escogidos en proporción al número de matriculados de cada campus y en base a la accesibilidad y disponibilidad de la muestra.

Las Facultades y Centros participativos han sido los siguientes (tabla 21):

Tabla 21. Listado de Facultades y Centros para la recopilación de datos.
Elaboración Propia.

CAMPUS	FACULTADES Y CENTROS	GRADOS
BADAJOZ	Facultad de Ciencias	Grados en Física, Biotecnología y Química
	Facultad de Medicina	Grado en Enfermería, Fisioterapia y Medicina
	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	Grado en ADE, Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Economía.
	Facultad de Ciencias de la Documentación y la Comunicación	Grados en Comunicación Audiovisual, Grado en Información y Documentación, PCEO Periodismo y PCEO Comunicación Audiovisual
	Escuelas de Ingenierías Industriales	Grado en Ingeniería Mecánica
	Escuela de Ingenierías Agrarias	Grado en Ingeniería de las Explotaciones Agropecuarias
	Facultad de Educación y Psicología	Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Psicología
CÁCERES	Facultad de Derecho	Grado en Derecho

	Facultad de Ciencias del Deporte	Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
	Facultad de Veterinaria	Grado en Veterinaria
	Facultad de Filosofía y Letras	Grados en Estudios Ingleses, en Filología Hispánica y en Historia del Arte y Patrimonio.
	Facultad de Empresas, Finanzas y Turismo	Grado en Turismo
	Facultad de Formación del Profesorado	Grado en Educación Social
MÉRIDA	Centro Universitario Mérida	Grado en Enfermería

Una vez realizada esta labor, el siguiente paso consistió en ponerse en contacto con el profesorado que impartiese clases en asignaturas de los cursos y grados establecidos, pues ellos han sido nuestro nexo de unión con el alumnado. Para tal propósito nos hemos servido de varias fuentes: hablando con el profesorado directamente, por cercanía, y a través de la página web de la Universidad de Extremadura, accediendo a las diferentes Facultades y Centros. Este mecanismo fue el que se empleó mayoritariamente, pues han sido muchas Facultades con sus respectivos Grados y cursos y no teníamos relación, por norma general, con todo el profesorado pertinente.

En cada página de cada Facultad o Centro están expuestas todas las titulaciones que se imparten. Accedimos al enlace de los Grados que nos interesaban, según la clasificación aleatoria en la distribución inicial, y a través del Grado seleccionado se accedió al apartado “Asignaturas y Planes Docentes”, el cual nos proporcionó toda la información de las asignaturas que se imparten en cada curso. Seleccionando cualquier asignatura, escogidas una vez más de forma aleatoria, se obtuvo información, recogida en un PDF (que se podía descargar), con la identificación y características de la asignatura, en el cual figuraba, entre otras cosas, el nombre del profesor y correo electrónico, lo que nos sirvió para contactar con la mayoría de ellos.

Por norma general se ha obtenido una respuesta favorable por parte del personal docente, aunque en determinados grados no resultaba tarea fácil obtener respuesta y había que seguir insistiendo.

Cabe señalar que en algunos Centros el hecho de conocer a gran parte del profesorado permitió agilizar el proceso.

De esta forma se solicitó la colaboración (mediante correo electrónico y llamadas telefónicas) del profesorado para poder acceder a las aulas y, por consiguiente, al alumnado. Tanto vía e-mail como vía telefónica se les detalló todas las explicaciones pertinentes referentes al objetivo de estudio y propósito de la investigación.

Los profesores que aceptaron nos proporcionaron sus preferencias en el día y la hora de clase que más se adecuaba a ellos. Se intentaba coincidir con varios profesores de distintos cursos y grados del mismo centro para aligerar la tarea. En la mayoría de las ocasiones pasamos nosotros el cuestionario, con el permiso del profesor, y en otras ocasiones les dejábamos el material, ya que preferían pasar ellos mismos los cuestionarios. En todo momento nos adaptamos a la privacidad de su aula, en un intento de interrumpir lo menos posible su jornada lectiva.

Al residir en Badajoz, la extracción de datos de los campus pertenecientes a esta zona resultó más accesible; en cambio, para la recopilación del campus de Cáceres, fue necesaria la realización de varios viajes tanto para pasar los cuestionarios dentro del aula como para la recogida de los mismos.

Una vez en las aulas, se les explicó a los alumnos de forma oral el objetivo de la investigación, así como instrucciones básicas de cómo había que contestar al cuestionario, atendiendo a cualquier duda que les pudiera surgir.

Los alumnos que decidieron prestarse como muestra del estudio cumplieron el cuestionario que les fue aplicado. El 100% de todos los alumnos colaboraron gustosamente.

Por supuesto, se les aseguró el anonimato, que también venía indicado en dicho cuestionario. Contamos con el consentimiento de todos ellos.

La cumplimentación del cuestionario supuso un tiempo medio de 20 minutos. Una vez finalizado, en algunas ocasiones (dependiendo de alumnos y profesores) debatíamos de forma amena el estado de la cuestión y la visión que ellos tenían sobre las nuevas formas de comunicación y escritura digital. Pudimos apreciar que la tecnología se desarrolla muy rápido, las aplicaciones de mensajería se optimizan constantemente y tienen versiones mejoradas que los más jóvenes manejan a la perfección. Es más, algunos de ellos nos aconsejaban, por ejemplo, haber introducido preguntas referentes al uso de “stikers”, característica que cuando se elaboró el cuestionario no estaba en auge, y según ellos, la empleaban mucho. Nos proporcionaron su opinión y nos ayudaron a reflexionar sobre la visión y los usos, así como la forma más frecuente y habitual de comunicarse que tienen los más jóvenes.

El proceso de recopilación se organizó en dos periodos concretamente:

El primer periodo de recogida de datos se realizó partir del mes de octubre del curso académico 2019-2020. Como ya hemos señalado con anterioridad, para comenzar a pasar los cuestionarios y determinar el número de alumnos nos basamos en el número de matriculados del curso 2018-2019. Nuestro propósito inicial era obtener datos del número de matriculados del año 2019-2020, pero nos encontrábamos en el mes de octubre de ese año y no había disponible aún datos para esta fecha; los últimos eran del 2018-2019, por lo que tomamos de base estos alumnos. Al basarnos en alumnos de un año atrás, queríamos comprobar si el número de matriculados para cada curso variaba mucho o poco, de un año a otro. Pudimos probar que el número de matriculados de años atrás variaba poco. De igual modo lo comprobamos posteriormente cuando logramos acceder a los datos de matriculación del año 2019-2020. El número total de matriculados para el año 2018-2019 eran de 19.984 y en el 2019-2020, que logramos observar más tarde, de 19.572. Estos datos incluyen alumnos de Grados y de Máster, datos que corroboramos a través del siguiente enlace de la página web de la Universidad de Extremadura: <https://opendata.unex.es/informacion-academica/matriculados>

Se fijó recopilar todos los cuestionarios establecidos aproximadamente desde octubre de 2019 hasta mayo de 2020, adaptándonos a la realidad del aula, pues teníamos presente

que, en la época de exámenes, así como los días previos y posteriores a este periodo, la asistencia a clase disminuía, coincidiendo con las vacaciones (Navidad y verano).

Este periodo de recopilación se vio interrumpido en marzo de 2020 a causa de la pandemia por la COVID-19, la cual provocó un confinamiento nacional de toda la población. Esto supuso, en nuestro caso, no poder acceder a las aulas, viéndonos obligados a modificar la cronología establecida.

Para esta fecha había recopilados un total de 800 cuestionarios, por lo que los dos meses de confinamiento se aprovecharon para pasar los resultados al SPSS Statistics 22.0, programa estadístico de software el cual hemos utilizados para el análisis de datos.

La consecuencia de este hecho afectó directamente al desarrollo del estudio, pues tras el fin del confinamiento (11 de mayo de 2020 para la Comunidad Autónoma de Extremadura), se inició una época de desescalada y vuelta a la normalidad de todos los sectores, incluidos el educativo, que desconocíamos en aquel momento. La fecha de la desescalada coincidió con el calendario de exámenes y no se volvieron a iniciar las clases hasta septiembre de 2020.

Tras este hecho, comenzó el segundo periodo de recopilación. En septiembre de 2020 comenzamos nuevamente la ronda de contacto con profesores para retomar la tarea. Este hecho nos producía algo de incertidumbre, pues no sabíamos cómo iba a reaccionar este sector tras solicitar que nos dejaran pasar el cuestionario de manera presencial, teniendo en cuenta las posibles restricciones y protocolos del Covic-19 y lo reticentes que pudieran ser profesores y alumnos ante tal situación (comprensible totalmente).

Hacerlo de manera presencial suponía estar en contacto con alumnos, lo que implicaba cierto riesgo tanto para los alumnos y profesores como para nosotros mismos, dado el alcance del virus en aquel momento, por lo que nos comprometimos a mantener en todo momento la distancia de seguridad y una adecuada desinfección.

Hay que decir que la totalidad de profesores nos facilitaron el camino y mostraron su colaboración, lo que se les agradeció enormemente.

No obstante, los daños colaterales postpandemia nos perjudicaron en cierto modo, pues cuando llegábamos al aula el número de alumnos presenciales eran escasos, ya que, dependiendo del centro, la mitad de alumnos asistían a clases online (a través de una cámara) y otros de forma presencial. Otro aspecto negativo a destacar, dado el protocolo de actuación sobre contagios, es el confinamiento de clases enteras si algún alumno daba positivo por coronavirus, lo que supuso para nosotros la cancelación de visitas a aulas ya programadas. Estos hechos acarrearán que no se recopilaran los cuestionarios pertinentes y tener que volver a reorganizar los grados para compensar esta falta de alumnado con otros grados y cursos de mismas características (nivel de curso, 1º, 2º, 3º o 4º y grado de letra o ciencia) elegidas al azar, para garantizar que la muestra fuera representativa. Lo positivo es que se contó con un amplio abanico de Facultades y sus respectivos Grados que suplían estos contratiempos.

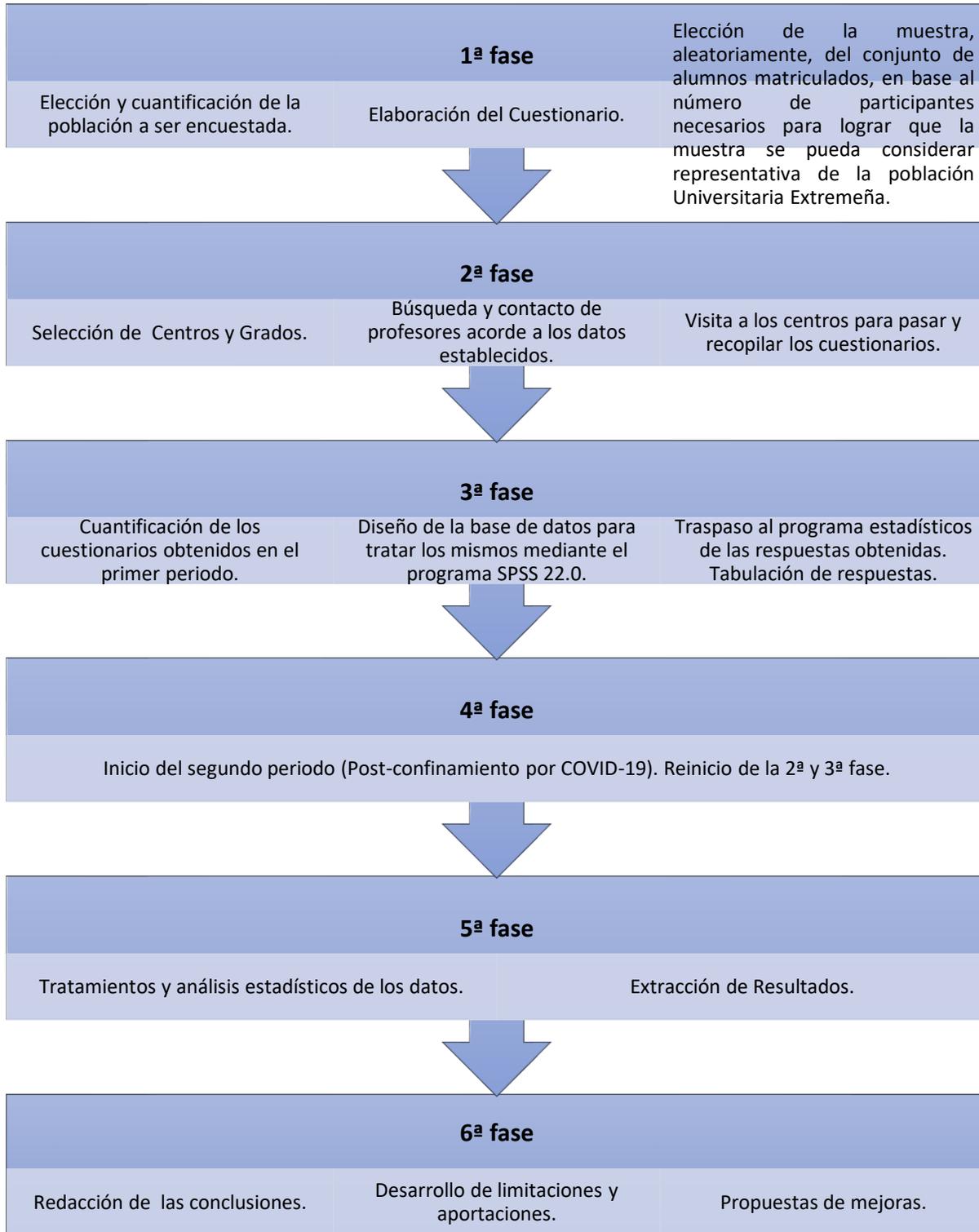
Agilizamos el proceso al máximo por temor a nuevos confinamientos y que se retrasara de nuevo la labor. Así pues, la duración de este segundo periodo abarcó desde septiembre hasta diciembre de 2020. En enero de 2021 comenzó el año con un nuevo confinamiento en la Comunidad Autónoma de Extremadura por el aumento de contagios, pero por suerte ya disponíamos de todos los cuestionarios estipulados.

Posteriormente, se procedió a traspasar todos los datos al programa y se llevó a cabo tanto el tratamiento de los mismos como los análisis estadísticos de los resultados.

Cabe señalar que recopilar cuestionarios de los alumnos de 4º curso (independientemente del Grado) no resultó tarea fácil, pues, por una parte, en muchos de los casos se encontraban de prácticas y, por otra, al estar en niveles superiores, la asistencia a clase disminuía. Llegamos a esta conclusión después de hablar con los diferentes profesores de esos cursos una vez que asistíamos al aula a pasar el cuestionario y observábamos que el número de alumnos eran escasos.

Para una mayor claridad sobre el procedimiento que se ha llevado a cabo, lo resumimos en la tabla 22 que se puede observar a continuación:

Tabla 22. Fases del procedimiento llevado a cabo en la investigación.



Apartado 5
VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.

A continuación, presentamos la distribución de la muestra, considerando diferentes variables para conocer la misma.

Con el propósito de comprobar si se cumplen o no las hipótesis formuladas en base a las ideas preconcebidas sobre el tema de estudio, como venimos comentando con anterioridad, los datos extraídos a través del instrumento empleado se han analizado mediante el programa de análisis estadístico SPSS Statistics 22.0.

Inicialmente, la recogida de los datos se ha realizado mediante un instrumento compuesto por dos grupos de variables.

Las variables son necesarias para conocer el uso que hacen los estudiantes de los dispositivos electrónicos y correctores ortográficos, siendo estas variables de carácter independiente y dependientes. Se presentan a continuación:

Descripción de *variables independientes*:

- Edad, variable cuantitativa nominal con una recogida de datos tipo selección de 6 niveles: menos de 18 años, 18 años, 19 años, 20 años, 21 años, mayor de 21 años.
- Sexo, variable cualitativa, con una recogida de datos tipo selección de dos niveles: hombre, mujer.
- Localidad de residencia familiar, variable cualitativa, con una recogida de datos de autoinforme escrito: rural, urbana.
- Grado de estudio, variable cualitativa, con una recogida de datos de autoinforme escrito.
- Curso académico, variable cualitativa, con una recogida de datos de autoinforme escrito.
- Campus Universitario, variable cualitativa, con una recogida de datos de autoinforme escrito.
- Facultad de estudio, variable cualitativa, con una recogida de datos de autoinforme escrito.

Descripción de *variables dependientes*:

- Disponibilidad de dispositivo electrónico, variable cualitativa de selección múltiple, recogida en el ítem nº1 del cuestionario, con cuatro opciones: Smartphone, Tablet, Ordenador portátil y ordenador de sobre mesa.
- Tiempo de uso de las redes sociales, variable cuantitativa de escala Likert recogidas en los ítems nº 37 y 38, con los niveles de: 1 Siempre, 2 Casi siempre, 3 A veces, 4 Casi nunca, 5 Nunca.
- Utilidad de Aplicaciones de Mensajería, variable cuantitativa de escala Likert, recogida en los ítems nº 2, 3, 4, 26, con los niveles de: 1 Siempre, 2 Casi siempre, 3 A veces, 4 Casi nunca, 5 Nunca.
- Problemas con palabras homófonas en WhatsApp, variable cualitativa de escala Likert, recogida en el ítem nº 33 y los seis apartados de los que consta, con los niveles de: 1 Siempre, 2 Casi siempre, 3 A veces, 4 Casi nunca, 5 Nunca.
- Uso del corrector en WhatsApp, variable cualitativa de escala Likert, recogida en los ítems nº 5, 6, 8, 21, 28, 36, con los niveles de: 1 Siempre, 2 Casi siempre, 3 A veces, 4 Casi nunca, 5 Nunca.
- Uso del Corrector ortográfico general, variable cualitativa de escala Likert, recogida en los ítems nº 29, 30, 31, 32, 34, 35, con los niveles de: 1 Siempre, 2 Casi siempre, 3 A veces, 4 Casi nunca, 5 Nunca.
- Uso de Elementos prosódicos y signos de puntuación, variable cualitativa de escala Likert, recogida en los ítems nº 7, 9, 10, 11, 13, 23, 24, 25, 27, con los niveles de: 1 Siempre, 2 Casi siempre, 3 A veces, 4 Casi nunca, 5 Nunca.
- Uso de Sustitución, modificación y añadir palabras, variable cualitativa de escala Likert, recogida en los ítems nº 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, con los niveles de: 1 Siempre, 2 Casi siempre, 3 A veces, 4 Casi nunca, 5 Nunca.
- Emoción, variable cualitativa de escala Likert, recogida en los ítems nº 39, 41, 42, 44, con los niveles de: 1 Siempre, 2 Casi siempre, 3 A veces, 4 Casi nunca, 5 Nunca.
- Dependencia, variable cualitativa de escala Likert, recogida en los ítems nº 40, 43, con los niveles de: 1 Siempre, 2 Casi siempre, 3 A veces, 4 Casi nunca, 5 Nunca.

Apartado 6
RESULTADOS

6. RESULTADOS.

Se ha llevado a cabo un *Análisis Descriptivo con las características y distribución de la muestra* (alumnos estudiantes de Grados que cursan sus estudios en la Universidad de Extremadura) atendiendo a género, edad, ámbito de procedencia, campus y Facultad en que cursan sus estudios, titulaciones y curso.

Para el análisis de datos se ha empleado los modelos estadísticos básicos para el contraste de hipótesis mediante la utilización de pruebas no paramétricas.

A continuación, se ha realizado un *Análisis Descriptivo aplicado al estudio de dos variables* con el fin de determinar la existencia o no de independencia entre estas variables, empleando para ello la *prueba de independencia de chi-cuadrado de Pearson*, permitiéndonos observar si dos variables pueden estar relacionadas o no.

En relación a la muestra, se han analizado:

- La distribución de la muestra con respecto al uso que realizan de los diferentes dispositivos electrónicos existentes.
- La distribución de la muestra con respecto del dispositivo más empleado en relación a las comunicaciones sociales y con respecto a las redes sociales más utilizadas.
- Así como la distribución de la muestra por tiempo de conexión, para averiguar el tiempo que pasan conectados el alumnado universitario extremeño a las diferentes redes.

Todas estas pruebas van acompañadas por su correspondiente tabla cruzada con las variables fijadas para observar el recuento y los porcentajes, facilitando así el entendimiento de los datos.

Se ha utilizado la *prueba de chi-cuadrado de Pearson* respondiendo a los **objetivos** marcados, para observar:

- La relación del uso de la tecnología móvil y dispositivos electrónicos en el uso diario.
- La relación entre las horas que pasan conectados a internet y su percepción.
- La relación del tiempo que pasan navegando por internet con las emociones que les generan.
- La relación entre las dudas percibidas por los alumnos y el empleo del corrector ortográfico integrado en el teclado digital.
- La relación entre el empleo de la mensajería instantánea y el uso de signos de puntuación y gramática, y empleo de sustituciones u omisiones de letras en palabras.
- Observar si el tiempo que dedican a navegar por la red le afecta a nivel académico descuidando sus tareas.

Así como el porcentaje y recuento de las redes sociales más utilizadas por los jóvenes universitarios extremeños.

Para comprobar las **hipótesis** establecidas, como se ha comentado anteriormente, se ha utilizado pruebas no paramétricas, puesto que no se cumple la condición de normalidad de la distribución, ya que la muestra no es homogénea.

Se ha empleado la *U de Mann-Whitney* para pruebas de comparación de medias para dos muestras independientes que nos ha permitido observar las diferencias entre género en el uso de la mensajería instantánea a través del teléfono móvil.

También hemos usado la prueba de *Kruskal-Wallis* (permite comparar dos o más grupos independientes) para la comparación de medias (en variables cualitativas de más de dos opciones) para analizar:

- Si hay diferencias significativas entre el curso, así como la procedencia (rural o urbana) y el uso de aplicaciones de mensajería instantánea a través del teléfono móvil.
- El tiempo que pasan chateando en función del género y la edad.
- Si la sensación de ansiedad o nerviosismo provocada por no poder hacer uso del teléfono móvil está relacionada con el género y la edad.
- Si los jóvenes universitarios a los que la escritura digital les generan dudas ortográficas la escritura digital están relacionados con la titulación y el curso.
- Si hay relación entre la titulación que cursa el estudiante extremeño y su capacidad para ser consciente sobre los errores que más dudas les causan.

Prueba de chi-cuadrado de Pearson para averiguar:

- Si existe relación entre la procedencia y curso del alumnado universitario extremeño al hacer uso del corrector ortográfico cuando tienes dudas al escribir con el teclado digital en WhatsApp.
- La relación entre la titulación y el uso correcto de signos de puntuación (acentos, comas, puntos seguidos, puntuación final, signos de interrogación y de exclamación y puntos suspensivos).
- Sí existe relación entre el uso de gifs, emoticonos y agregados con el curso en el que se encuentran.
- Sí hay relación entre el empleo de sustituciones y omisiones para agilizar el tiempo de escritura con respecto al grado de estudio.

Es conveniente resaltar que para el análisis de muchas de las hipótesis y objetivos planteados se ha llevado a cabo una recodificación de las variables en el programa estadístico, dándole otros valores, para poder exponer los datos de forma más clara y sencilla.

Se han recalculado las variables de muchas de las preguntas que teníamos en el cuestionario y se ha extraído una nueva variable sumando todas, recodificándolas y concentrando varias variables entre uno y tres elementos.

A modo de ejemplo: “puntuación” (una variable) agrupa todas las cuestiones planteadas en el cuestionario en varios ítems: acentos, comas, punto final, punto-seguido, puntos suspensivos, signos de interrogación y admiración (varias variables).

Por lo tanto, se han redimensionado, dependiendo del caso, en un solo elemento; en otros casos en dos grupos, variables dicotómicas (Si/No; utilizo/no utilizo; más tiempo/menos tiempo) y en otros en tres elementos (siempre/a veces/ nunca; Alto-Moderado-Bajo), en los casos que así lo han requerido en función de los estadísticos realizados.

Por último, se han realizado **correlaciones en base a siete hipótesis** para extraer datos más detallados mediante el empleo de estadísticos de correlaciones bivariantes y en algunos casos de tres, mediante la prueba de *Rho de Spearman* apropiadas para realizar asociaciones (en el empleo de pruebas no paramétricas).

6.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

6.1.1. Análisis descriptivo de las características sociodemográficas.

6.1.1.1. Género.

Como se muestra en el gráfico nº 1, la representación es mayor en el grupo de las mujeres con un 64% (877 sujetos) frente al grupo de los hombres que supone una representación en el estudio del 36% (502 sujetos). Se puede observar una pequeña diferencia entre ambos grupos, esto es debido, a que en todas las titulaciones encuestadas el número de mujeres es superior al de hombres, excepto en la titulación de Ingenierías Industriales, como se muestra en la tabla nº 23.

Gráfico 1. Recuento y porcentaje de la muestra con respecto al Género.

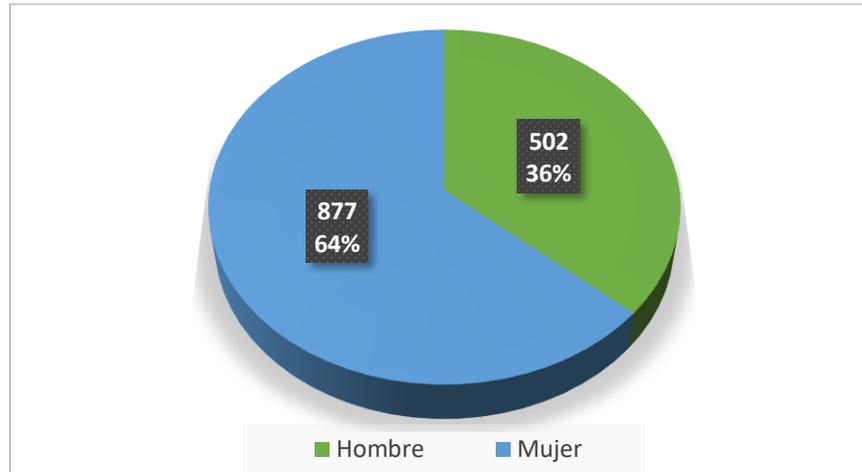


Tabla 23. Recuento de distribución de la muestra respecto del Género y Facultad de estudio.

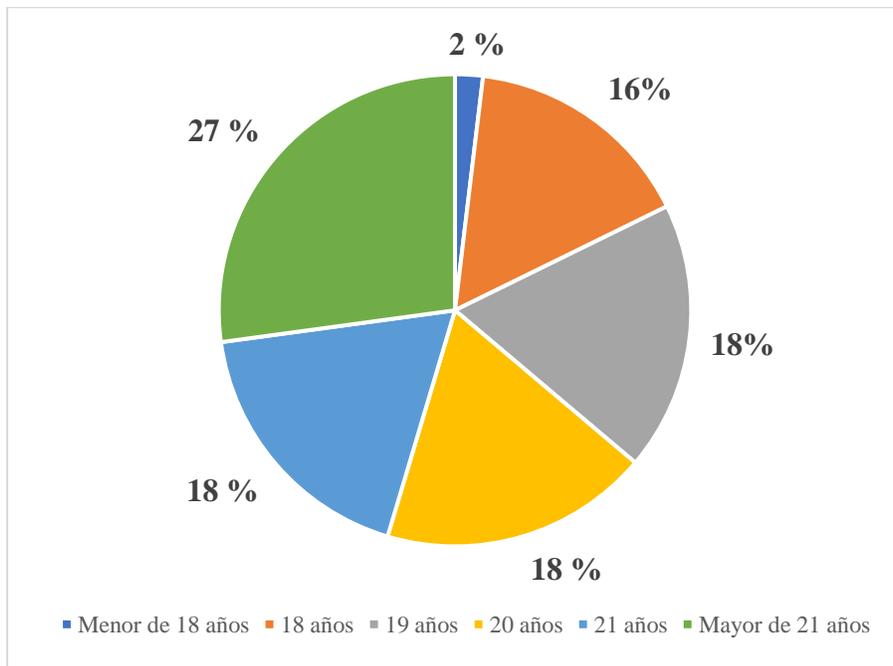
Facultad	Hombres	Mujeres
Ciencias de la Comunicación y Documentación	41	42
Ciencias económicas y empresariales	54	85
Educación	130	373
Medicina	59	72
Ciencias	58	54
Ciencias del Deporte	36	13
Filosofía y Letras	10	33
Escuela Ingenierías Agrarias	9	6
Escuela ingeniería industriales	13	3
Veterinaria	51	64
Empresas, Finanzas y Turismo	2	11
Centro Universitario de Mérida	26	81
Formación del Profesorado	4	29
Derecho	9	11

6.1.1.2. Edad.

En relación con la horquilla de edad de la muestra se encuentra comprendida entre menores de 18 años hasta mayores de 21 años, con una media de edad de 20 años. Como se muestra en el siguiente gráfico nº 2, la mayor representación muestral corresponde al grupo de edad de mayores de 21 años con un 27.1%; mientras que la menor representación se encuentra en el grupo de menores de 18 años con un 1.9%, representado por los alumnos encuestados de primer curso, que acaban de comenzar sus estudios universitarios. Se ha de mencionar que no se accede a la Universidad con menos de 18 años, pero si hay alumnos con menor edad, que cumple la mayoría de edad a finales de año. Es, pues una anécdota que hayan sido encuestados cuando aún no habían cumplido los 18.

Por otro lado, se puede observar cómo los grupos de edad de 19, 20 y 21 años se encuentran respectivamente todos ellos proporcionados, oscilando sus resultados entre el 18.2%-18.4%.

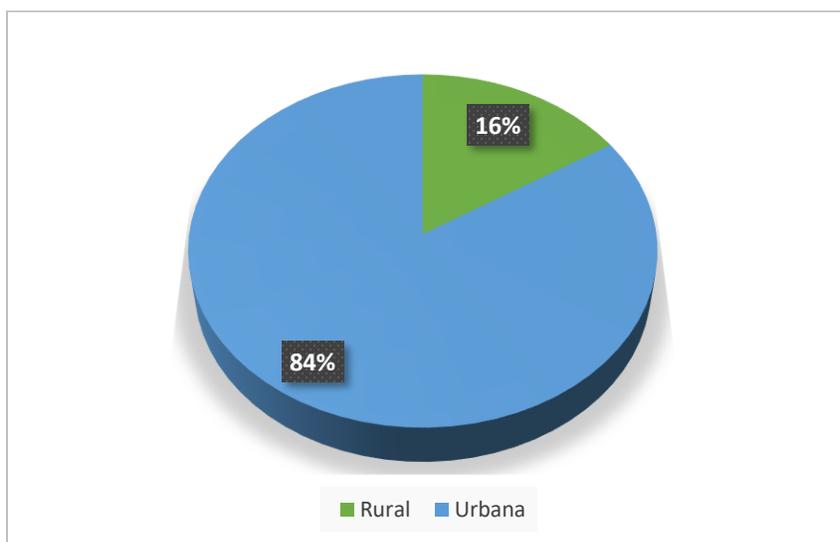
Gráfico 2. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a la edad.



6.1.1.3. *Ámbito de Procedencia.*

En referencia al ámbito de procedencia que tiene la muestra de estudio, hay que destacar que casi toda la población corresponde al ámbito urbano siendo del 84% (1164 Estudiantes) del total de muestra, solo el 16% (215 Estudiantes) pertenecen al ámbito rural. Estos datos se pueden observar en la siguiente gráfica nº 3.

Gráfico 3. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto de la procedencia.



6.1.1.4. *Facultad/ Centro y Titulaciones.*

Con respecto a la Facultad y Titulaciones hemos recogido en la muestra un total de catorce Facultades y veintisiete titulaciones, de tres campus de la Universidad de Extremadura (Badajoz, Cáceres y Mérida), citados anteriormente, siendo la Facultad de Educación la que más aporta con un 36 %, las que menos contribuyen al estudio son las Facultades de Derecho, Empresas Finanzas y Turismo, Escuelas de ingeniería Agrarias e Industriales con un 1% de la muestra. Con respecto a las titulaciones podemos indicar que la titulación que más aporta es Educación Primaria con un 20 % de la muestra total, las de menor representación con 1 %, son Turismo, Derecho, Historia de Arte, Filología Hispana, Estudios de Ingles, ingeniería Agraria e Industrial, Matemáticas y Comunicación audiovisual, tal como se observa en las grafica nº 4 y grafica nº 4.1.

Gráfico 4. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a los estudios que cursan.

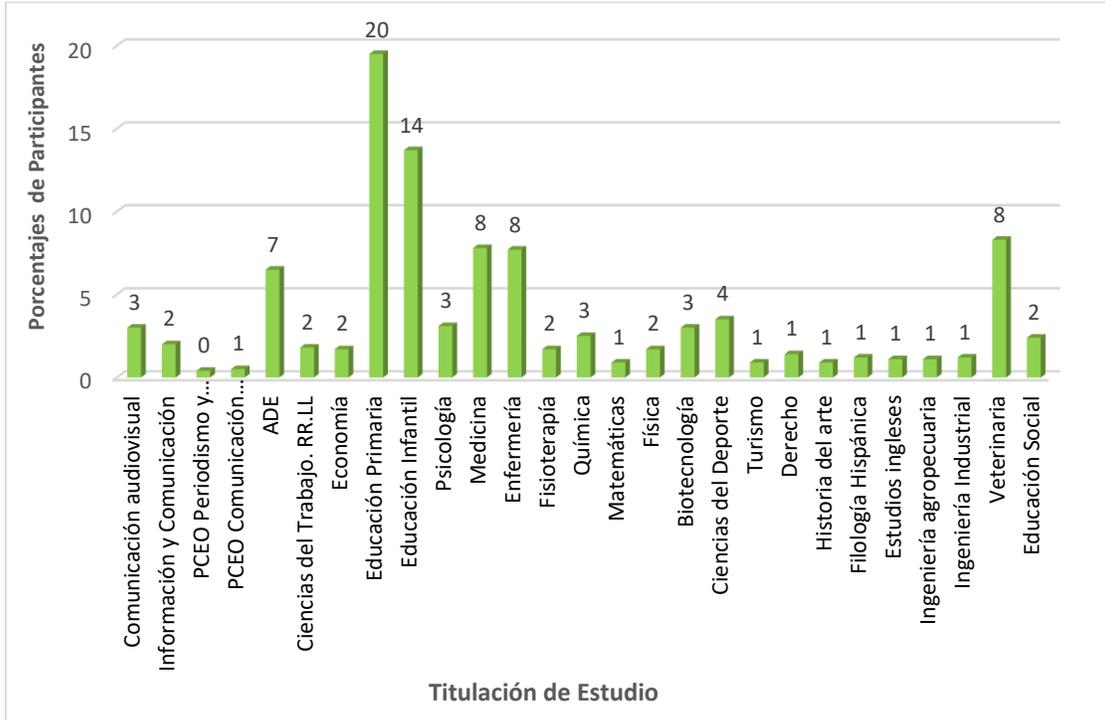
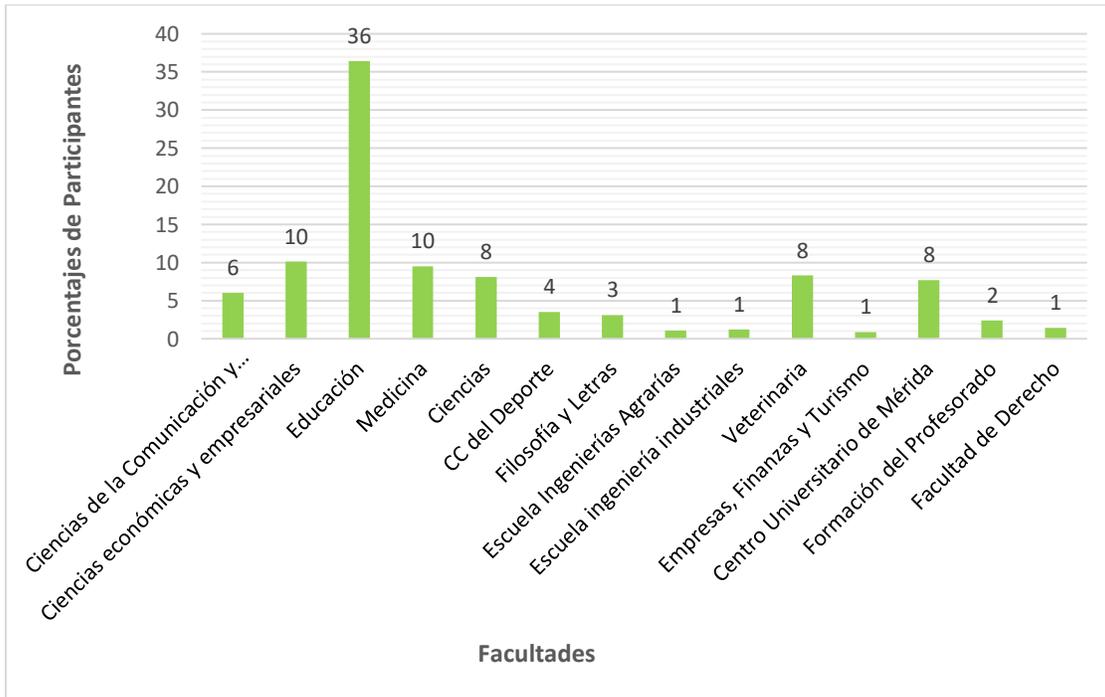


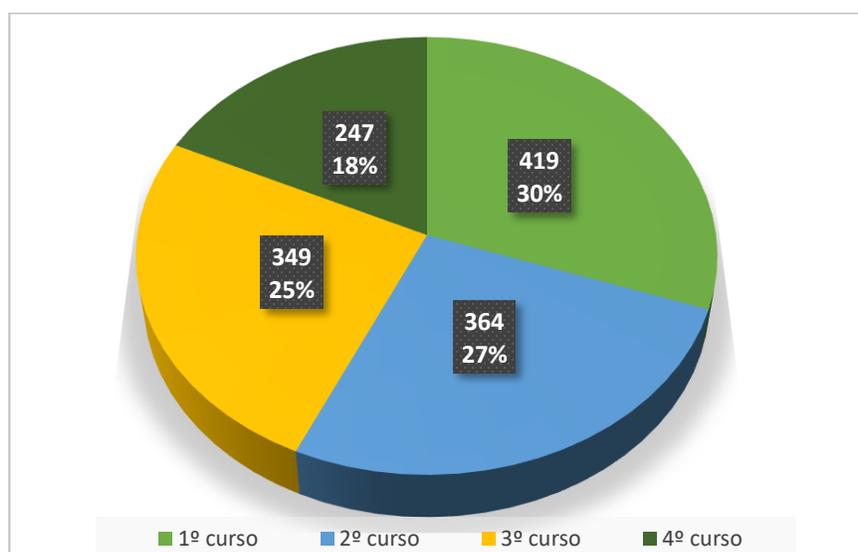
Gráfico 4.1. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a la Facultad de estudio.



6.1.1.5. Curso.

El gráfico nº 5, indica la distribución que tienen los estudiantes de la muestra respecto del curso que estudian, como es de esperar el curso de 1º es la muestra más numerosa con un 30 % de representación (419 sujetos), la menos numerosa es la de 4º curso con un 18 % de representación (247 sujetos), por otro lado, 2º y 3º tienen aproximadamente la misma participación en la muestra total. En síntesis, se observa que los cursos están representados casi por igual; o, al menos, tres de ellos (excluyendo a 4º).

Gráfico 5. Recuento y Porcentaje de la muestra con respecto a al curso que cursan.

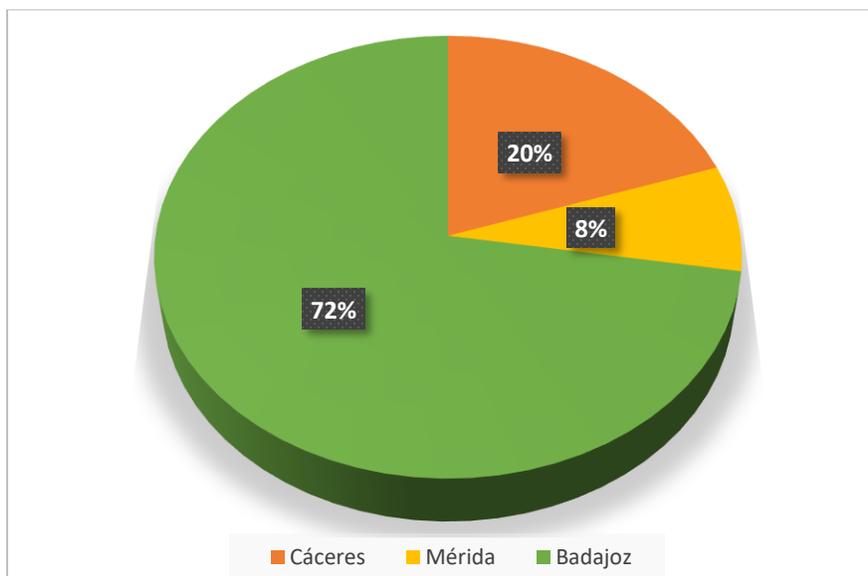


6.1.1.6. Campus.

La distribución de los estudiantes participantes en el estudio respecto del campus donde cursan sus estudios la observamos en el gráfico nº 6, el cual nos aporta los datos siguientes: el campus de Badajoz aporta el 72 % (999 sujetos) a la muestra, Cáceres aporta un 20 % (273 sujetos) y Mérida un 8 % (107 sujetos), esta distribución tan mayoritaria del campus de Badajoz, es debido a que se concentra un mayor número de titulaciones que respondían a los criterios de selección establecidos al inicio del estudio. Además, es la ciudad

en la que residíamos habitualmente. Los otros campus se utilizaron de manera complementaria. Aun así, se encuentra dentro del porcentaje de representatividad del 8%.

Gráfico 6. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto al Campus.



6.1.2. Análisis descriptivo de la distribución de la muestra en relación a la combinación de varios dispositivos electrónicos para el uso diario.

A continuación, presentamos una serie de gráficos y tablas, en las cuales analizaremos la distribución de la muestra con respecto del uso en conjunto que realizan de los distintos dispositivos, esto adquiere sentido desde el punto de vista de que no todos los estudiantes usan todos los recursos, sino una combinación de ellos.

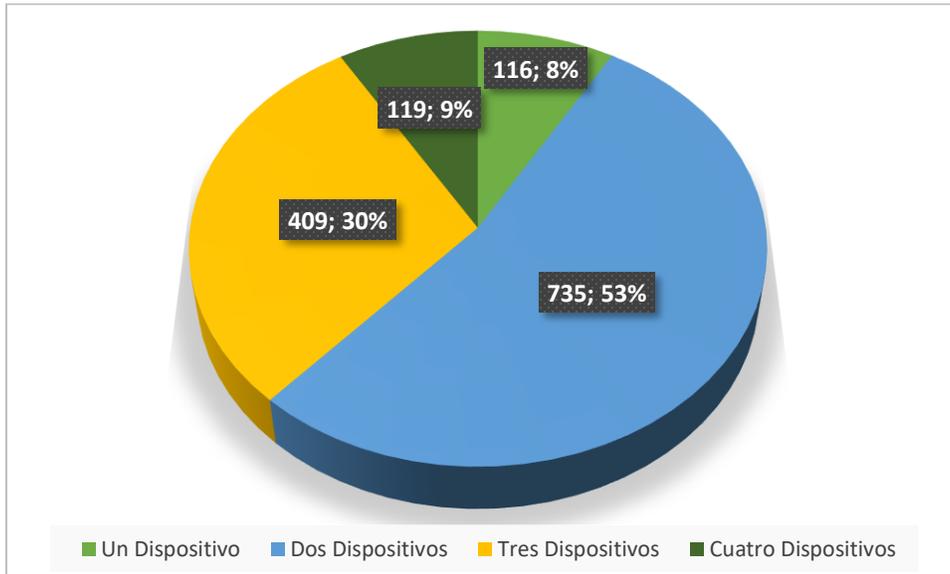
De la población total (1379 sujetos) podemos indicar que el Smartphone (SM) en combinación con otros dispositivos lo utilizan 1350 sujetos; tan solo 92 sujetos utilizan el Smartphone como único dispositivo, tal como se puede observar en la tabla nº 24. Por otro lado, podemos indicar que el ordenador de sobremesa (PC) es el dispositivo menos utilizado, tanto en combinación con otros dispositivos (212 sujetos) como dispositivo único, no siendo utilizado en este caso por ningún sujeto (0 sujetos).

Tabla 24. Recuento de la muestra con respecto a los dispositivos usados.

	Smartphone	Tablet	Portátil	Ordenador
Varios dispositivos	1350	477	1250	212
Un solo dispositivo	92	1	23	0

El gráfico nº 7, muestra la distribución que tiene la muestra respecto al uso de un solo dispositivo hasta los cuatro considerados en el estudio. La combinación de dos dispositivos es la más usada por la población, con una representación del 53 % (735 sujetos), como era de esperar la combinación de un solo dispositivo es la menos representada, con un 8 % (116 sujetos).

Gráfico 7. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a los dispositivos usados.



En los gráficos nº 8 y nº 9, observamos las combinaciones de dos, tres y cuatro dispositivos usados por los sujetos de la muestra. Se comprueba que la combinación preferida o más usada es la de Smartphone-Ordenador Portátil con una representación del 51 % (699 sujetos), siendo una circunstancia de esperar. En el uso de tres dispositivos, observamos que la combinación que más puntúa es de Smartphone-Tablet-Ordenador portátil. Las

combinaciones en las que forma parte el Ordenador personal, son las que menos representación obtienen, debido a ser el dispositivo menos usado para las comunicaciones en redes sociales.

Gráfico 8. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a usar dos combinaciones de dispositivos.

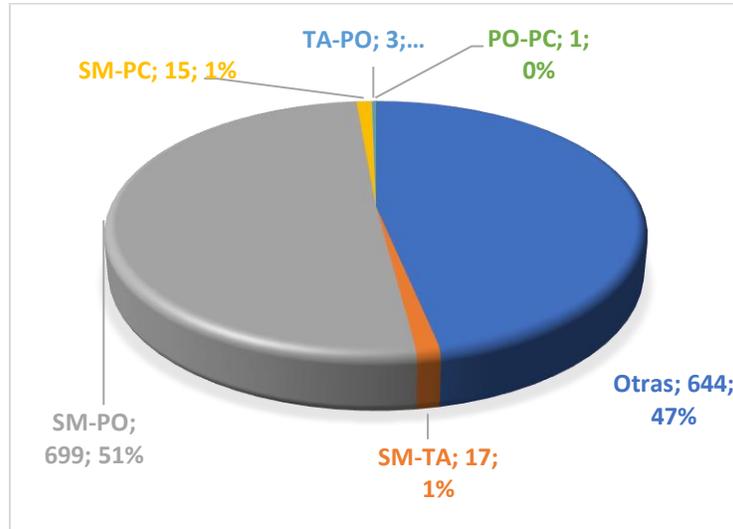
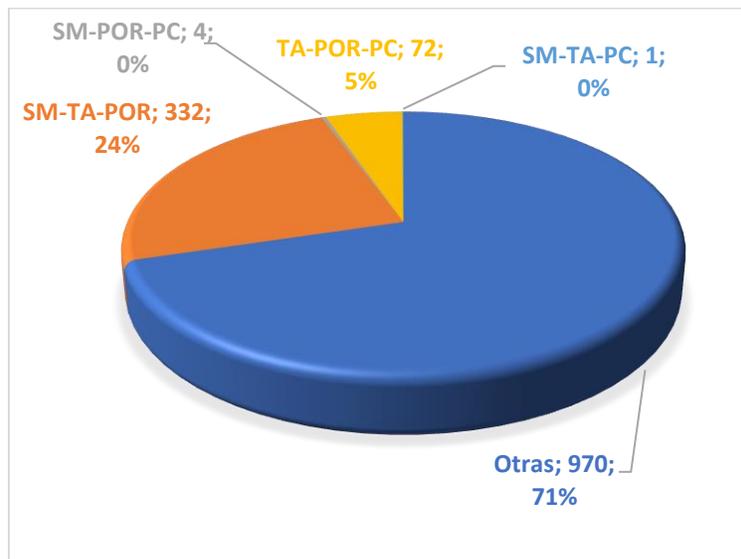


Gráfico 9. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a usar tres combinaciones de dispositivos.



Con respecto a los estudiantes que utilizan los cuatro dispositivos, de manera indistinta, observamos en la tabla nº 25, que es una pequeña parte de la muestra total, siendo un 8.6 % (119 sujetos).

Tabla 25. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a usar Cuatro dispositivos.

	Frecuencia	Porcentaje
Otras	1260	91,4
SM-TA-POR-PC	119	8,6
Total	1379	100,0

6.1.3. Análisis descriptivo de la distribución de la muestra con respecto al uso de dispositivos para la comunicación.

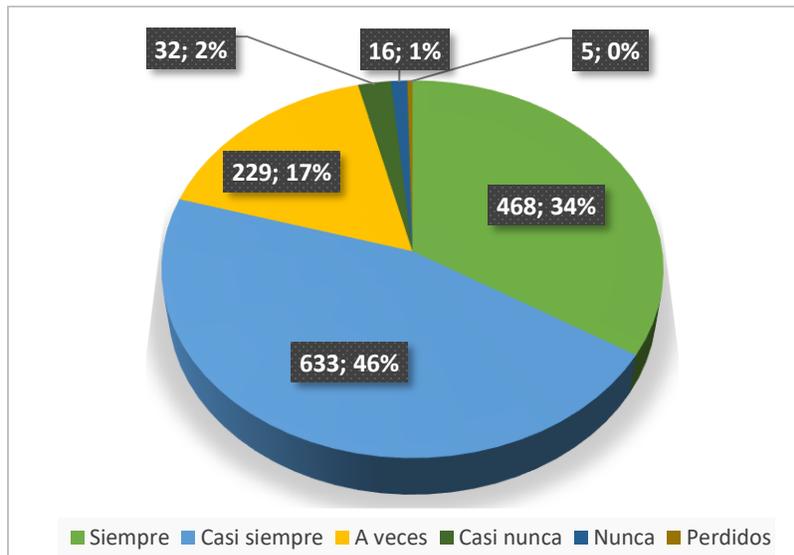
El grafico nº 10, muestra la distribución de uso del móvil. Prácticamente la totalidad de estudiantes (95.6 %) utilizan el móvil para las comunicaciones sociales, mientras una pequeña minoría no lo utiliza nunca (0.6 %).

Gráfico 10. Porcentaje de distribución de la muestra con respecto del uso del móvil para las comunicaciones sociales.



Los estudiantes manifiestan utilizar las redes sociales para comunicarse, no solo para ocio, con una distribución mostrada en el grafico nº 11. Se puede destacar que una amplia mayoría el 46 % (663 sujetos) suele hacerlo casi siempre, un 34 % (468 Sujetos) las utiliza siempre de modo habitual, por último, el 1 % (16 Sujetos) no las utilizan nunca.

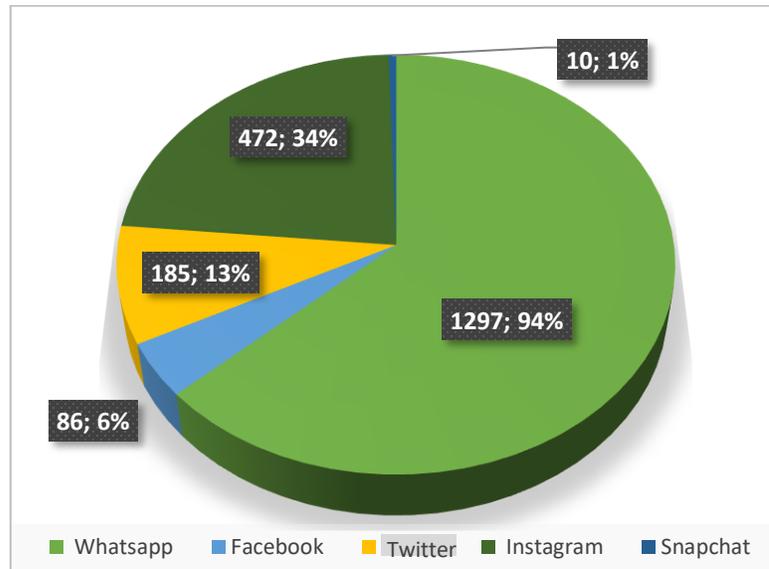
Gráfico 11. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a usar Redes sociales para comunicarse.



6.1.4. Análisis descriptivo de la distribución de la muestra con respecto al uso de redes sociales/mensajería instantánea.

El grafico nº 12, muestra la distribución de los sujetos con respecto a las redes sociales más utilizadas. Como es de esperar, la red social más utilizada por la mayoría de los estudiantes es WhatsApp con una utilización del 94 % (1297 sujetos). La red que menos utilizan es Snapchat con una representación del 1 % (10 Sujetos). Facebook, Twitter e Instagram, tienen una representación del 6 %, 13 % y 34 % respectivamente.

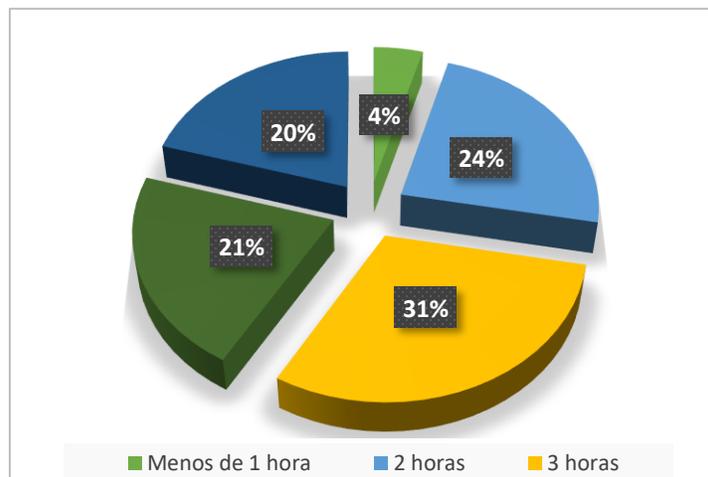
Gráfico 12. Recuento y Porcentaje de distribución de la muestra con respecto a las diferentes redes sociales.



6.1.5. Análisis descriptivo del tiempo dedicado a navegar por la red.

La mayoría de los estudiantes encuestados manifiestan estar conectados tres horas diarias, el 31 % de la muestra (419 sujetos), tal como muestra el gráfico nº 13. El 20 % de la muestra (282 sujetos) está conectada más de cinco horas. Los sujetos que pasan menos tiempo conectados, el 4 % (60 sujetos) de la muestra, lo hacen menos de una hora.

Gráfico 13. Distribución de la muestra por tiempo de conexión.



6.2. ANÁLISIS INFERENCIAL.

En este apartado que iniciamos vamos a presentar los resultados y análisis de datos que hemos obtenido de la muestra de estudio con el fin de dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados mediante el desarrollo de los estadísticos y a partir de la matriz de los datos.

6.2.1. ANÁLISIS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Para una mayor interpretación y asimilación del análisis realizado, se ha llevado a cabo una recodificación de las variables planteadas inicialmente. En algunos casos en dos elementos (variables dicotómicas) y en otros se han dividido en tres elementos, dependiendo del estadístico que se haya aplicado en cada cuestión.

6.2.1.1. O1. Uso tecnología móvil - Uso comunicativo diario.

Objetivo nº1. Conocer si existe relación entre el uso de la tecnología móvil y los dispositivos electrónicos en el uso comunicativo diario.

Los estudiantes encuestados indican, como se observa en la tabla nº 26, que el 39% de sujetos que utilizan Smartphone usan también la combinación de tablet, portátil y ordenador de sobre mesa; la representación de mayor proporción se observa en aquellos que utilizan el Smartphone y utilizan “a veces” la combinación de dispositivos, siendo la representación de un 54,1 % (731 sujetos de la muestra).

Tabla 26. Tabla cruzada de disponibilidad de uso diario de smartphone y la agrupación de tablet, ordenador portátil y ordenador de sobre mesa.

			Utilizo el Smartphone		Total
			Si	No	
Uso Tablet, portátil y Ordenador	Siempre	Recuento	527	5	532
		% Uso TPO	99,1%	0,9%	100,0%

	% Smartp.	39,0%	17,2%	38,6%
	% del total	38,2%	0,4%	38,6%
A veces	Recuento	731	24	755
	% Uso TPO	96,8%	3,2%	100,0%
	% Smartp.	54,1%	82,8%	54,7%
	% del total	53,0%	1,7%	54,7%
Nunca	Recuento	92	0	92
	% Uso TPO	100,0%	0,0%	100,0%
	% Smartp.	6,8%	0,0%	6,7%
	% del total	6,7%	0,0%	6,7%
Total	Recuento	1350	29	1379
	% Uso TPO	97,9%	2,1%	100,0%
	% Smartp.	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	97,9%	2,1%	100,0%

Tabla 27. Resultado de Pruebas de chi-cuadrado de disponibilidad de uso diario de Smartphone y la agrupación de tablet, ordenador portátil y ordenador de sobre mesa.

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	9,717 ^a	2	,008
Razón de verosimilitud	11,982	2	,003
Asociación lineal por lineal	1,815	1	,178
N de casos válidos	1379		

a. 1 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,93.

La tabla nº 27 nos muestra el resultado del estadístico de chi-cuadrado, con un valor de 9,717 y una significación del 0.008, siendo menor que 0.05, por tanto, debemos de rechazar la hipótesis nula (H_0), aceptando la hipótesis alternativa de que existe una relación de la disponibilidad de uso diario de smartphone y la agrupación de tablet, ordenador portátil y ordenador de sobre mesa.

6.2.1.2. O2. Tiempo conexión - Percepción del alumno.

Objetivo nº2. Comprobar el tiempo que pasan conectados mediante los dispositivos electrónicos a navegadores o redes sociales en relación a la propia percepción que tiene el estudiante universitario.

De la tabla nº 28 podemos resaltar que el 59.7 % de estudiantes que dedican cuatro horas diarias a navegar por internet y redes sociales perciben que casi siempre están realizando esta tarea. Por otro lado, hay que indicar que de la muestra total un porcentaje pequeño de la muestra (7,5%), tiene la percepción de estar siempre navegando y conectados, al emplear para ello más de cinco horas diarias.

Tabla 28. Tabla cruzada del tiempo diario dedicado a navegar por internet y redes sociales y la percepción de estar navegando por internet o redes sociales.

		El tiempo que dedico al día a navegar a través de					Total	
		redes sociales e internet es						
		Menos de 1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	Más de 5 horas		
Tiempo de Navegación	Siempre	Recuento	1	13	48	47	104	213
		% T. Navegación	0,5%	6,1%	22,5%	22,1%	48,8%	100,0%
		% D. Navegar	1,7%	4,0%	11,5%	16,0%	37,0%	15,4%
		% del total	0,1%	0,9%	3,5%	3,4%	7,5%	15,4%
Casi siempre		Recuento	3	100	172	175	139	589
		% T. Navegación	0,5%	17,0%	29,2%	29,7%	23,6%	100,0%
		% D. Navegar	5,0%	30,7%	41,1%	59,7%	49,5%	42,7%
		% del total	0,2%	7,3%	12,5%	12,7%	10,1%	42,7%
A veces		Recuento	30	174	181	66	36	487
		% T. Navegación	6,2%	35,7%	37,2%	13,6%	7,4%	100,0%
		% D. Navegar	50,0%	53,4%	43,2%	22,5%	12,8%	35,3%
		% del total	2,2%	12,6%	13,1%	4,8%	2,6%	35,3%
Casi nunca		Recuento	21	36	18	5	2	82
		% T. Navegación	25,6%	43,9%	22,0%	6,1%	2,4%	100,0%
		% D. Navegar	35,0%	11,0%	4,3%	1,7%	0,7%	5,9%
		% del total	1,5%	2,6%	1,3%	0,4%	0,1%	5,9%

Nunca	Recuento	5	3	0	0	0	8
	% T. Navegación	62,5%	37,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% D. Navegar	8,3%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%
	% del total	0,4%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%
Total	Recuento	60	326	419	293	281	1379
	% T. Navegación	4,4%	23,6%	30,4%	21,2%	20,4%	100,0%
	% D. Navegar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,4%	23,6%	30,4%	21,2%	20,4%	100,0%

Tabla 29. Resultado de Pruebas de chi-cuadrado del tiempo dedicado a navegar por internet y redes sociales y la percepción de estar navegando por internet o redes sociales.

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	464,972 ^a	16	,000
Razón de verosimilitud	403,317	16	,000
Asociación lineal por lineal	330,879	1	,000
N de casos válidos	1379		

a. 6 casillas (24,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,35.

La tabla nº 29, nos muestra el resultado del estadístico de chi-cuadrado, con un valor de 464.972 y una significación del $p = 0.000$ ($p < 0.05$), se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptando la hipótesis alternativa (H_1). Pudiendo concluir diciendo que existe una relación entre las horas que pasan conectados a internet y redes sociales en relación a la percepción que manifiestan el alumno de navegar por internet/redes sociales.

6.2.1.3. O3. Emociones – Tiempo.

Objetivo nº 3. Identificar si hay relación entre las emociones manifestadas y el tiempo dedicado diariamente a navegar por internet o redes sociales.

Se han recodificado nuevas variables, dándole otros valores: baja (casi nunca o nunca), moderada (a veces) y alta (siempre o casi siempre).

La tabla nº 30 nos muestra los estadísticos cruzados entre la emoción que indican los estudiantes en referencia al tiempo que pasan navegando diariamente por internet o en redes sociales. Se puede destacar de los datos lo siguiente: el grupo de individuos que se conectan tres horas al día (representan el 30,4 % del total de la muestra), son los que indican percibir un nivel de emoción más elevada en los tres niveles considerados “baja, moderada y alta”, siendo respectivamente la representación de 8 % (111 sujetos), 16.1 % (222 Sujetos) y 6.2 % (86 Sujetos) de la muestra total.

Tabla 30. Tabla cruzada las emociones percibidas frente al tiempo dedican diariamente a navegar por internet o redes sociales.

		El tiempo que dedico al día a navegar a través de redes sociales e internet es					Total	
		Menos de		Más de				
		1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	5 horas		
Emoción General	Baja	Recuento	5	60	111	96	138	410
		R. Esperado	17,8	96,9	124,6	87,1	83,5	410,0
		% del total	0,4%	4,4%	8,0%	7,0%	10,0%	29,7%
	Moderada	Recuento	28	188	222	154	114	706
		R. Esperado	30,7	166,9	214,5	150,0	143,9	706,0
		% del total	2,0%	13,6%	16,1%	11,2%	8,3%	51,2%
	Alta	Recuento	27	78	86	43	29	263
		R. Esperado	11,4	62,2	79,9	55,9	53,6	263,0
		% del total	2,0%	5,7%	6,2%	3,1%	2,1%	19,1%
Total	Recuento	60	326	419	293	281	1379	
	R. Esperado	60,0	326,0	419,0	293,0	281,0	1379,0	
	% del total	4,4%	23,6%	30,4%	21,2%	20,4%	100,0%	

Tabla 31. Resultado de Pruebas de chi-cuadrado de las emociones percibidas frente al tiempo dedican diariamente a navegar por internet o redes sociales.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	110,555 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	107,340	8	,000
Asociación lineal por lineal	94,310	1	,000
N de casos válidos	1379		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,44.

El resultado del estadístico de chi-cuadrado tabla nº 31, con un valor de 110,555 y una significación del $p = 0.000$ ($p < 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptando la hipótesis alternativa (H_1). Se puede concluir diciendo que existe una relación entre las emociones percibidas y el tiempo dedicado diariamente a navegar por internet o redes sociales.

6.2.1.4. O4. Dudas ortográficas – Mensajería instantánea.

Objetivo nº 4. Determinar si existe relación entre las dudas ortográficas y el empleo de las aplicaciones de mensajería instantánea utilizadas a través de los dispositivos electrónicos para la comunicación.

El nivel de dudas manifestado por los estudiantes está categorizado en tres niveles: alto, medio y bajo, representando los siguientes resultados en la tabla nº 32: un 33.1 % de los encuestados percibe un nivel alto de dudas de ortografías debidas al uso de las APP de mensajería instantánea, un 50.1 % percibe un nivel medio de dudas y un 16.8 % un nivel bajo.

Tabla 32. Tabla cruzada del nivel de dudas generadas y la percepción en la utilización de APP de mensajería instantánea.

			Nivel generado de dudas			
			Alto	Medio	Bajo	Total
Utilización de APP de mensajería ha contribuido al deterioro de la ortografía	Siempre	Recuento	13	1	3	17
		% APP mensajería	76,5%	5,9%	17,6%	100,0%
		% Nivel de dudas	2,9%	0,1%	1,3%	1,2%
		% del total	0,9%	0,1%	0,2%	1,2%
	Casi siempre	Recuento	45	12	2	59
		% APP mensajería	76,3%	20,3%	3,4%	100,0%
		% Nivel de dudas	9,9%	1,7%	0,9%	4,3%
		% del total	3,3%	0,9%	0,1%	4,3%
	A veces	Recuento	158	95	13	266
		% APP mensajería	59,4%	35,7%	4,9%	100,0%
		% Nivel de dudas	34,6%	13,7%	5,6%	19,3%
		% del total	11,5%	6,9%	0,9%	19,3%
	Casi nunca	Recuento	146	261	58	465
		% APP mensajería	31,4%	56,1%	12,5%	100,0%
		% Nivel de dudas	32,0%	37,8%	25,0%	33,7%
		% del total	10,6%	18,9%	4,2%	33,7%
Nunca	Recuento	94	322	156	572	
	% APP mensajería	16,4%	56,3%	27,3%	100,0%	
	% Nivel de dudas	20,6%	46,6%	67,2%	41,5%	
	% del total	6,8%	23,4%	11,3%	41,5%	
Total	Recuento	456	691	232	1379	
	% APP mensajería	33,1%	50,1%	16,8%	100,0%	
	% Nivel de dudas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	33,1%	50,1%	16,8%	100,0%	

Tabla 33. Resultado de Pruebas de chi-cuadrado del nivel de dudas generadas y la percepción en la utilización de APP de mensajería instantánea.

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	254,030 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	257,184	8	,000
Asociación lineal por lineal	207,747	1	,000
N de casos válidos	1379		

a. 1 casillas (6,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,86.

La tabla nº 33 muestra el resultado del estadístico de chi-cuadrado, con un valor de 254,030 y una significación del $p = 0.000$ ($p < 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptando la hipótesis alternativa (H_1). Puede decirse que existe una relación entre las dudas ortográficas percibidas por el estudiante y la utilización de las APP de mensajería instantánea.

6.2.1.5. O5. Preferencia en el uso de aplicaciones.

Objetivo nº 5. Identificar si la aplicación de WhatsApp es la más utilizada y preferida como herramienta de comunicación y participación en redes sociales.

Tabla 34. Porcentaje y Recuento respecto del uso de las redes sociales.

	WhatsApp	Facebook	Twitter	Instagram	Snapchat	
	1297	86	185	472	10	
	94.05 %	6.24 %	13.42 %	34.23 %	0.73 %	
USO WHATSAPP COMBINADO CON FACEBOOK, TWITTER, INSTAGRAM Y SNAPCHAT						
WhatsApp	Si	1297	85	157	418	9
	No	0	1	28	54	1

Los resultados mostrados en la tabla nº 34 indican que la red social más utilizada corresponde a WhatsApp, con una representación del 94.05 % (1297 sujetos), siendo la menos utilizada Snapchat un 0.73 % (10 sujetos). La segunda red utilizada es Instagram con un 34.23 (472 sujetos). Un 3.91 % (54 sujetos) no usan WhatsApp.

6.2.1.6. O6. Dudas ortográficas – Uso corrector ortográfico.

Objetivo nº 6. Analizar e identificar si hay relación entre el uso del corrector ortográfico de la aplicación de WhatsApp y las dudas ortográficas manifestadas al escribir un mensaje.

Tras observar la tabla nº 35, se aprecia que aquellos encuestados que hacen un uso alto del corrector ortográfico y perciben un nivel medio de dudas generadas representan el mayor número de la muestra un 55 % (271 sujetos de nivel alto que hacen uso del corrector). Por otro lado, un 54% (169 sujetos) manifiesta tener un nivel bajo de dudas y declara hacer un uso medio del corrector. Los sujetos que manifiestan tener un alto grado de dudas 42,7 % (152 sujetos), reconocen hacer un uso medio del corrector.

Tabla 35. Tabla cruzada del nivel de dudas generadas debidas al uso del corrector ortográfico del WhatsApp.

			Uso del corrector ortográfico al usar APP del WhatsApp			
			Alto	Medio	Bajo	Total
Dudas ortográficas al escribir en WhatsApp	Alto	Recuento	140	152	64	356
		% Dudas	39,3%	42,7%	18,0%	100,0%
		% USO	28,6%	23,6%	26,1%	25,8%
		% del total	10,2%	11,0%	4,6%	25,8%
	Medio	Recuento	271	323	115	709
		% Dudas	38,2%	45,6%	16,2%	100,0%
		% USO	55,4%	50,2%	46,9%	51,5%
		% del total	19,7%	23,4%	8,3%	51,5%
	Bajo	Recuento	78	169	66	313

	% Dudas	24,9%	54,0%	21,1%	100,0%
	% USO	16,0%	26,2%	26,9%	22,7%
	% del total	5,7%	12,3%	4,8%	22,7%
Total	Recuento	489	644	245	1378
	% Dudas	35,5%	46,7%	17,8%	100,0%
	% USO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	35,5%	46,7%	17,8%	100,0%

Tabla 36. Resultado de pruebas de chi-cuadrado del nivel de dudas generadas debidas al uso del corrector ortográfico del WhatsApp.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	20,707 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	21,564	4	,000
Asociación lineal por lineal	9,492	1	,002
N de casos válidos	1378		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 55,65.

Los resultados del estadístico de chi-cuadrado indicados en la tabla nº 36 muestra, un valor de 20,707 y una significación del $p = 0.000$ ($p < 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptando la hipótesis alternativa (H_1). Se puede afirmar que existe una relación entre las dudas percibidas por el estudiante y la utilización del corrector ortográfico incorporado en el WhatsApp.

6.2.1.7. O7. Signos de puntuación/gramaticales – Mensajería instantánea.

Objetivo nº 7. Analizar e identificar si hay relación entre el uso de aplicaciones de mensajería instantáneas y el uso de signos de puntuación o gramaticales en los mensajes.

La tabla nº 37 muestra una representación de los encuestados que indican hacer uso de los signos de puntuación en los tres niveles: siempre, a veces y nunca de un 56 % (201 sujetos de 359), 56.5 % (441 sujetos de 780) y 54 % (129 sujetos de 239) respectivamente. En su conjunto representan el 56 % de la muestra total (771 Sujetos de 1378).

Tabla 37. Tabla cruzada del uso de aplicaciones de mensajería y su relación con el empleo de los signos de puntuación.

		Uso de signos de puntuación gramaticales				
		Siempre	A veces	Nunca	Total	
Uso de APP de mensajería	Siempre	Recuento	201	441	129	771
		% Uso mensajería	26,1%	57,2%	16,7%	100,0%
		% Uso Signos	56,0%	56,5%	54,0%	56,0%
		% del total	14,6%	32,0%	9,4%	56,0%
	Casi siempre	Recuento	142	307	102	551
		% Uso mensajería	25,8%	55,7%	18,5%	100,0%
		% Uso Signos	39,6%	39,4%	42,7%	40,0%
		% del total	10,3%	22,3%	7,4%	40,0%
	A veces	Recuento	13	29	6	48
		% Uso mensajería	27,1%	60,4%	12,5%	100,0%
		% Uso Signos	3,6%	3,7%	2,5%	3,5%
		% del total	0,9%	2,1%	0,4%	3,5%
	Casi nunca	Recuento	1	2	2	5
		% Uso mensajería	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
		% Uso Signos	0,3%	0,3%	0,8%	0,4%
		% del total	0,1%	0,1%	0,1%	0,4%
Nunca	Recuento	2	1	0	3	
	% Uso mensajería	66,7%	33,3%	0,0%	100,0%	
	% Uso Signos	0,6%	0,1%	0,0%	0,2%	
	% del total	0,1%	0,1%	0,0%	0,2%	
Total	Recuento	359	780	239	1378	
	% Uso mensajería	26,1%	56,6%	17,3%	100,0%	
	% Uso Signos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	26,1%	56,6%	17,3%	100,0%	

Tabla 38. Resultado de Pruebas de chi-cuadrado del uso de signos de puntuación en la mensajería instantánea.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	6,034 ^a	8	,643
Razón de verosimilitud	5,719	8	,679
Asociación lineal por lineal	,000	1	,983
N de casos válidos	1378		

a. 6 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,52.

Los resultados del estadístico de Chi-cuadrado indicados en la tabla nº 38 muestra, un valor de 6,034 y una significación del $p = 0.643$ ($p > 0.05$), por lo que se acepta la hipótesis nula (H_0), rechazando la hipótesis alternativa (H_1). Se puede decir que no existe una relación entre el uso de las APP de mensajería instantánea y el uso de signos de puntuación.

6.2.1.8. O8. Omisiones/sustituciones – Mensajería instantánea.

Objetivo nº 8. Analizar e identificar si hay relación entre el uso de aplicaciones de mensajería instantáneas y la sustitución u omisión de letras y palabras en sus mensajes.

Si prestamos atención a la tabla nº 39, podemos subrayar que los encuestados hacen poco uso de la sustitución u omisión de letras o palabras en los mensajes instantáneos. El 56% (771 sujetos) dicen hacer siempre uso de las aplicaciones de mensajería instantánea desde el móvil para comunicarse, de los cuales el 96% (740 sujetos) dicen no utilizar nunca sustituciones u omisiones en palabras. En cómputos totales de la muestra (771 sujetos de los que utilizan siempre las APP de mensajería) representan el 56% de la muestra total y el 44% (607) de los sujetos restantes, se reparten por los cuatro niveles: los que hacen uso de las APP

de mensajería instantánea a través del móvil: casi siempre representan el 39.9% (551 sujetos), a veces el 3.5% (48 sujetos), casi nunca el 0.4% (5 sujetos) y nunca el 0,2% (3 sujetos).

Tabla 39. Tabla cruzada del uso de aplicaciones de mensajería instantáneas y la sustitución u omisión de letras/palabras en los mensajes.

		Sustitución u Omisión de letras/ palabras				Total
		Siempre	A veces	Nunca		
Uso las apps de mensajería instantánea desde el teléfono móvil	Siempre	Recuento	5	26	740	771
		% Uso móvil	0,6%	3,4%	96,0%	100,0%
		% Sustit-Omi	83,3%	63,4%	55,6%	56,0%
		% del total	0,4%	1,9%	53,7%	56,0%
	Casi siempre	Recuento	1	12	537	551
		% Uso móvil	0,2%	2,2%	97,6%	100,0%
		% Sustit-Omi	16,7%	29,3%	40,4%	39,9%
		% del total	0,1%	0,9%	39,0%	39,9%
	A veces	Recuento	0	3	45	48
		% Uso móvil	0,0%	6,3%	93,8%	100,0%
		% Sustit-Omi	0,0%	7,3%	3,4%	3,5%
		% del total	0,0%	0,2%	3,3%	3,5%
Casi nunca	Recuento	0	0	5	5	
	% Uso móvil	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	
	% Sustit-Omi	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%	
	% del total	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%	
Nunca	Recuento	0	0	3	3	
	% Uso móvil	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	
	% Sustit-Omi	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	
	% del total	0,0%	0,0%	0,2%	0,2%	
Total	Recuento	6	41	1330	1378	
	% Uso móvil	0,4%	3,0%	96,6%	100,0%	
	% Sustit-Omi	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	0,4%	3,0%	96,6%	100,0%	

Tabla 40. Resultado de pruebas de chi-cuadrado del uso de aplicaciones de mensajería instantáneas y la sustitución u omisión de letras/palabras en los mensajes.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	5,538 ^a	8	,699
Razón de verosimilitud	5,831	8	,666
Asociación lineal por lineal	1,505	1	,220
N de casos válidos	1378		

a. 10 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

Los resultados del estadístico de chi-cuadrado indicados en la tabla nº 40 muestra, un valor de 5,538 y una significación del $p = 0.699$ ($p > 0.05$), por lo que se no rechaza la hipótesis nula (H_0), rechazando la hipótesis alternativa (H_1). Se puede concluir que no existe una relación entre el uso de aplicaciones de mensajería instantáneas y la sustitución u omisión de letras o palabras en los mensajes.

6.2.2. ANÁLISIS HIPÓTESIS.

6.2.2.1. H1. Género y uso de aplicaciones de mensajería instantánea.

Hipótesis nº 1. Existen diferencias significativas en el uso de las aplicaciones de mensajería instantánea desde el teléfono móvil con respecto al género entre el alumnado universitario extremeño.

Para dar respuesta a la hipótesis planteada, realizamos pruebas no paramétricas, realizándose este tratamiento estadístico por no cumplir la condición de normalidad de la distribución.

La prueba realizada es de comparación de medias para dos muestras independientes, concretamente la U de Mann-Whitney, mostrando los resultados descriptivos en la tabla nº

41. El número de hombres que han respondido son 502 sujetos, 876 mujeres, con una muestra total de 1378 sujetos. El propósito es identificar si hay diferencias o no entre el género y el uso de apps de mensajería instantánea.

Tabla 41. Salida de estadístico de comparación de medias de dos muestras.

Rangos				
	Género del encuestado	N	Rango promedio	Suma de rangos
Hago uso de las apps de mensajería instantánea desde el teléfono móvil	Hombre ^a	502	748,76	375878,50
	Mujer	876	655,54	574252,50
	Total (casos válidos)	1378		

Tabla 42. Resultado de Pruebas.

Estadísticos de prueba ^a	
	Hago uso de las apps de mensajería instantánea desde el teléfono móvil
U de Mann-Whitney	190126,500
W de Wilcoxon	574252,500
Z	-4,798
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Género del encuestado

La tabla nº 42, muestra los resultados del contraste, donde la $p = 0.000$ por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0). Por lo tanto, existen diferencias entre géneros respecto al uso de apps de mensajería instantánea.

6.2.2.2. H2. Curso y uso de aplicaciones de mensajería instantánea.

Hipótesis nº 2. Existen diferencias significativas en el uso de aplicaciones de mensajería instantánea a través de dispositivos de comunicación dependiendo del curso en el que se encuentre matriculado el estudiante universitario extremeño.

Se ha empleado el estadístico de comparación de medias no paramétricas de Prueba de Kruskal Wallis, por tratarse de variables cualitativas de más de dos opciones de respuesta. Las variables para contractar no presentan una distribución normal, por tanto, no procede utilizar pruebas paramétricas, con el fin de identificar si hay relación o no entre el uso de la mensajería instantánea y el curso en que es encontrado matriculado el alumno.

Los estadísticos mostrados en la tabla nº 43 indican los resultados descriptivos del tamaño de cada grupo: 1º curso tiene N = 419 como grupo de tamaño mayor; el tamaño menor N = 247, corresponde al curso 4º. En cuanto a los rangos promedios estimados para la variable de uso de las APP de mensajería instantánea, respecto del curso, son: el rango promedio mayor para el curso de 4º (707.31) y el menor para 2º curso (680.37).

Tabla 43. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.

	Rangos		
	Curso Académico	N	Rango promedio
Hago uso de las apps de mensajería instantánea desde el teléfono móvil	1º curso	419	690,43
	2º curso	364	680,37
	3º curso	348	685,29
	4º curso	247	707,31
	Total	1378	

Tabla 44. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Hago uso de las apps de mensajería instantánea desde el teléfono móvil
Chi-cuadrado	,956
gl	3
Sig. asintótica	,812

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Curso Académico

La tabla nº 44 muestra los resultados del contraste del estadístico de prueba, donde la $p = 0.812$ ($p > 0.05$). No se puede rechazar la hipótesis nula (H_0) de igualdad de promedios, concluyendo que el uso que hacen de las aplicaciones de mensajería los encuestados no difieren respecto del curso.

6.2.2.3. H3. Ámbito de procedencia y uso de aplicaciones de mensajería instantánea.

Hipótesis nº 3. Hay diferencias significativas en el uso de las aplicaciones de mensajería instantánea mediante dispositivos de comunicación según el ámbito de procedencia del alumnado universitario extremeño.

Para contractar esta hipótesis realizaremos estadísticos de pruebas no paramétricas. Las variables para contractar no presentan una distribución normal, por tanto, no procede utilizar pruebas paramétricas. La finalidad es identificar si hay diferencias entre la procedencia y el uso de apps de mensajería.

Los estadísticos mostrados en la tabla nº 45 indican los resultados descriptivos del tamaño de cada grupo, siendo de $N = 215$ para los estudiantes procedentes del entorno rural y $N = 1160$ de zonas urbanas. Los rangos promedios obtenidos para dichos grupos son de 699.80 para la zona rural y 685,81 para la zona urbana.

Tabla 45. Salida de estadístico de comparación dos muestras independientes.

Rangos			
	Zona de procedencia del	N	Rango promedio
	encuestado		
Hago uso de las apps de mensajería instantánea desde el teléfono móvil	Rural	215	699,80
	Urbana	1160	685,81
	Total (casos válidos)	1375	

Tabla 46. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Hago uso de las apps de mensajería instantánea desde el teléfono móvil
Chi-cuadrado	,296
gl	1
Sig. asintótica	,587

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Zona de procedencia del encuestado

Los estadísticos de contraste se muestran en la tabla nº 46 e indican que, con 1 grado de libertad, arroja una $p = 0.587$ ($p > 0.05$) por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula (H_0). Se concluye que el uso que hacen de las aplicaciones de mensajería los encuestados no difieren respecto de la zona de procedencia.

6.2.2.4. H4. Tiempo dedicado a uso de redes sociales e internet y tareas académicas.

Hipótesis nº 4. El alumnado universitario extremeño desatiende sus tareas académicas debido al excesivo tiempo que pasa navegando/conectado a internet y redes sociales.

El propósito es identificar si la percepción por dedicar un tiempo excesivo a estar conectados a internet y el uso de redes sociales, provoca en el alumnado un descuido de sus tareas.

Para dar respuesta a esta hipótesis, en primer lugar, realizaremos una recodificación de las variables que intervienen. Tomaremos como índice de recodificación la mediana de la muestra con objeto de dicotomizar las dos variables.

La tabla nº 47 muestra la distribución del recuento y el porcentaje entre las dos variables a estudiar, arrojando los siguientes resultados estadísticos: el 51.3 % (708 sujetos) de los encuestados, el que mayor tiempo pasan conectado, muestra que suelen desatender sus tareas académicas, mientras que el 48,7 % (671 Sujetos) no desatienden las tareas académicas.

Tabla 47. Tabla cruzada de la percepción de estar mucho tiempo conectados a internet y redes sociales frente al desatender las tareas académicas.

		Desatiendo tareas académicas			
			Desatiendo	Atiendo	Total
El tiempo dedicado a navegar a través de RSS e internet	Menos Tiempo (1-2 horas)	Recuento	368	437	805
		% Desatiendo	52,0%	65,1%	58,4%
		% del total	26,7%	31,7%	58,4%
	Mas Tiempo (3- más de 5 horas)	Recuento	340	234	574
		% Desatiendo	48,0%	34,9%	41,6%
		% del total	24,7%	17,0%	41,6%
Total	Recuento	708	671	1379	
	% Desatiendo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	51,3%	48,7%	100,0%	

Tabla 48. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Sig. exacta (2 caras)	Sig. exacta (1 cara)
Chi-cuadrado de Pearson	24,514 ^a	1	,000		
Corrección de continuidad ^b	23,976	1	,000		
Razón de verosimilitud	24,616	1	,000		
Prueba exacta de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	24,496	1	,000		
N de casos válidos	1379				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 279,30.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

La tabla nº 48 muestra el resultado del estadístico de chi-cuadrado, con un valor de 24,514 y una significación del $p = 0.000$ ($p < 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), aceptando la hipótesis alternativa (H_1). Se puede decir que existe una relación entre pasar más tiempo conectado y desatender las tareas académicas.

6.2.2.5. H5. Edad, género y comunicación.

Hipótesis nº 5. El género y la edad del estudiante universitario influye en que esté más tiempo conectado y en comunicación con su entorno social a través de los dispositivos electrónicos que de manera presencial, cara a cara.

Con el análisis se pretende determinar si hay diferencias significativas para la edad, género y el comunicarse más con su entorno social por las redes sociales que en la vida real.

Respecto del género:

Se ha aplicado el estadístico no paramétrico de la prueba de Kruskal Wallis, por tratarse de variables cualitativas de más de dos opciones de respuesta. Las variables para contractar no presentan una distribución normal; por tanto, no procede utilizar pruebas paramétricas.

Los estadísticos mostrados en la tabla nº 49 indican los resultados descriptivos del tamaño de cada grupo: hombre N = 502 como grupo de tamaño menor; el tamaño mayor N = 877, correspondiente a las mujeres. Los rangos promedios estimados para la variable de pasar más tiempo chateando que con los amigos en la vida real suponen el rango promedio mayor para las mujeres (698.60) y el menor para los hombres (674.98).

Tabla 49. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.

Rangos			
	Género del encuestado	N	Rango promedio
Paso más tiempo chateando por redes sociales que con mis amigos en la vida real	Hombre	502	674,98
	Mujer	877	698,60
	Total	1379	

Tabla 50. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Paso más tiempo chateando por redes sociales que con mis amigos en la vida real
Chi-cuadrado	1,223
gl	1
Sig. asintótica	,269

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Género del encuestado

La tabla nº 50, muestra los resultados del contraste del estadístico de prueba, donde la $p = 0.269$ ($p > 0.05$) por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula (H_0). Se puede concluir afirmando que el hecho de pasar más tiempo chateando por las redes sociales que en la vida real es independiente del género.

Respecto de la edad:

La tabla nº 51 indica los resultados descriptivos del tamaño y rangos promedios de cada grupo de edad: menores de 18 años con un tamaño $N = 26$ es el grupo menor, con un rango superior de 738.79; el grupo de mayor tamaño corresponde al de mayores de 21 años $N = 375$, con un rango de 699.33; el grupo con el rango promedio menor 671.78, corresponde con el de 20 años, su tamaño es de 254.

Tabla 51. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.

	Rangos		
	Edad del encuestado	N	Rango promedio
Paso más tiempo chateando por redes sociales que con mis amigos en la vida real	Menor de 18 años	26	739,79
	18 años	218	675,94
	19 años	254	701,26
	20 años	254	671,78
	21 años	252	690,15
	Mayor de 21 años	375	699,33

Total	1379
-------	------

Tabla 52. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Paso más tiempo chateando por redes sociales que con mis amigos en la vida real
Chi-cuadrado	1,764
gl	5
Sig. asintótica	,881

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Edad del encuestado

El estadístico de prueba tabla nº 52 nos muestra los resultados del contraste, obteniendo una $p = 0.881$ ($p > 0.05$) por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula (H_0). Se concluye que el hecho de pasar más tiempo chateando por las redes sociales que en la vida real no depende de la edad.

6.2.2.6. H6. Emociones negativas ligadas a la telefonía móvil y su relación con el género y la edad.

Hipótesis nº 6. Se constatan diferencias significativas respecto al género y la edad de los estudiantes universitarios cuando manifiestan sentirse nerviosos, ansiosos, irritables o deprimidos si no pueden hacer uso del teléfono móvil.

El objetivo es identificar si los estudiantes que manifiestan sentirse nerviosos, ansiosos o deprimidos por no poder hacer uso del teléfono móvil está relacionado con el género y la edad.

Respecto del género:

Las variables para contractar no presentan una distribución normal, por tanto, no procede utilizar pruebas paramétricas.

Los estadísticos indicados en la tabla nº 53 muestran los resultados del tamaño de cada grupo: hombre N = 502 como grupo de tamaño menor, el tamaño mayor N = 877 corresponde a las mujeres. Los rangos promedios respecto del género son: el rango promedio mayor para los hombres (710.18) y el menor para las mujeres (678.45).

Tabla 53. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.

Rangos			
	Género del encuestado	N	Rango promedio
Me siento ansioso, o nervioso, deprimido o aburrido si por alguna causa no puedo hacer uso del teléfono móvil	Hombre	502	710,18
	Mujer	877	678,45
	Total	1379	

Tabla 54. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Me siento ansioso, o nervioso, deprimido o aburrido si por alguna causa no puedo hacer uso del teléfono móvil
Chi-cuadrado	2,224
gl	1
Sig. asintótica	,136

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Género del encuestado

El estadístico de prueba mostrado en la tabla nº 54 ofrece los resultados del contraste, obteniendo una $p = 0.136$ ($p > 0.05$) por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula (H_0). Se puede afirmar que el hecho de sentirse ansioso, nervioso, deprimido o aburrido por no hacer uso del teléfono móvil no difieren respecto del género.

Respecto de la edad:

El tamaño y rangos promedios de cada grupo de edad se muestran en la tabla nº 55, siendo los resultados los siguientes: el grupo de mayor tamaño es el grupo de mayores de 21 años $N = 375$ y con un rango promedio mayor de 722.89; los rangos promedios, con tamaños de muestras de 218 y 254 respectivamente, corresponderían a estudiantes con 18 y 19 años.

Tabla 55. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.

Rangos			
	Edad del encuestado	N	Rango promedio
Me siento ansioso, o nervioso, deprimido o aburrido si por alguna causa no puedo hacer uso del teléfono móvil	Menor de 18 años	26	704,10
	18 años	218	657,99
	19 años	254	657,59
	20 años	254	668,39
	21 años	252	721,75
	Mayor de 21 años	375	722,89
	Total	1379	

Tabla 56. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Me siento ansioso, o nervioso, deprimido o aburrido si por alguna causa no puedo hacer uso del teléfono móvil
Chi-cuadrado	8,814
gl	5
Sig. asintótica	,117

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Edad del encuestado

La tabla nº 56 muestra los resultados del contraste, obteniendo una $p = 0.117$ ($p > 0.05$) por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula (H_0). Se puede afirmar que el hecho de sentirse nervioso, ansioso, deprimido o aburrido no difiere respecto de la edad.

6.2.2.7. H7. Dudas ortográficas en relación al curso y la titulación.

Hipótesis nº 7. Al estudiante universitario la escritura digital le genera dudas ortográficas, siendo más significativas en algunas titulaciones y cursos.

Pretendemos identificar si hay diferencias con respecto a la titulación y curso para aquellos alumnos que admiten que la escritura digital les está generando dudas ortográficas.

Respecto de la titulación que estudian indicaremos:

De la tabla nº 57 podemos señalar que el Grado de Educación Primaria presenta el tamaño mayor $N = 270$ y un rango promedio de 648.89; el de menor tamaño corresponde con el Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual, siendo $n = 6$ y el rango promedio de 640.

Tabla 57. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.

Rangos			
	Grado de Estudios	Rango	
		N	promedio
Debido al aumento en el uso de la escritura digital, dudo cómo se escriben ciertas palabras	Comunicación audiovisual	42	685,96
	Información y Comunicación	28	694,04
	Periodismo y Comunicación audiovisual	6	640,00
	Comunicación audiovisual. Información y Comunicación	7	651,86
	ADE	90	692,78
	Ciencias del Trabajo. RRLL	25	746,48
	Economía	24	679,60
	Educación Primaria	270	648,89
	Educación Infantil	190	674,43
	Psicología	43	707,76
	Medicina	108	733,78
	Enfermería	107	653,59
	Fisioterapia	23	657,89
	Química	35	646,16
	Matemáticas	12	854,33

Física	24	874,42
Biología	41	667,72
Ciencias del Deporte	49	647,18
Turismo	13	790,46
Derecho	20	579,45
Historia del arte	12	562,54
Filología Hispánica	16	689,03
Estudios ingleses	15	843,20
Ingeniería agropecuaria	15	562,13
Ingeniería Industrial	16	806,53
Veterinaria	115	767,33
Educación Social	33	746,71
Total	1379	

Tabla 58. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Debido al aumento en el uso de la escritura digital, dudo cómo se escriben ciertas palabras
Chi-cuadrado	31,756
gl	26
Sig. asintótica	,201

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grado de Estudios

El estadístico de prueba mostrado en la tabla nº 58 nos ofrece el resultado del contraste, obteniendo una $p = 0.201$ ($p > 0.05$) por lo que se no se puede rechazar la hipótesis nula (H_0). Esto permite afirmar que al aumentar el uso de la escritura digital y generarse más dudas respecto a cómo se escriben ciertas palabras, no difiere respecto de la titulación que estudien.

Respecto del curso indicaremos:

El curso que tiene un tamaño mayor es 1º curso N = 419 y un rango promedio de 691.61, como se muestra en la tabla nº 59; el curso de menor tamaño corresponde a 4º curso, con un rango promedio de 665.65.

Tabla 59. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.

	Rangos		
	Curso Académico	N	Rango promedio
Debido al aumento en el uso de la escritura digital, dudo cómo se escriben ciertas palabras	1º curso	419	691,61
	2º curso	364	725,26
	3º curso	349	668,52
	4º curso	247	665,65
	Total	1379	

Tabla 60. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Debido al aumento en el uso de la escritura digital, dudo cómo se escriben ciertas palabras
Chi-cuadrado	5,378
gl	3
Sig. asintótica	,146

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Curso Académico

El estadístico de prueba mostrado en la tabla nº 60 nos indica el resultado del contraste, obteniendo una $p = 0.146$ ($p > 0.05$) por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula (H_0). Esto permite señalar que al aumentar el uso de la escritura digital y generarse más dudas respecto a cómo se escriben ciertas palabras, no difieren del curso en el que se encuentran.

6.2.2.8. H8. Relación de la titulación con ser consciente de los errores más comunes.

Hipótesis nº 8. Existe una mayor conciencia acerca del tipo de error ortográfico que genera la escritura digital entre el alumnado universitario de titulaciones vinculadas a las letras.

Con el siguiente análisis se comprobará si hay diferencias o no, en relación a la titulación que estudian los alumnos, entre los que manifiestan ser conscientes del tipo de errores ortográficos que más dudas les genera cuando escriben digitalmente.

De la tabla nº 61 podemos indicar que el Grado de Educación Primaria presenta el tamaño mayor N = 270 y un rango promedio de 745.33; el de menor tamaño corresponde con el Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual, siendo n = 6 y el rango promedio de 505.83.

Tabla 61. Salida de estadístico de comparación de dos muestras.

		Rangos	
	Grado de Estudios	N	Rango promedio
Soy consciente del tipo de errores ortográficos que más dudas me generan cuando escribo	Comunicación audiovisual	42	784,63
	Información y Comunicación	28	672,23
	Periodismo y Comunicación audiovisual	6	505,83
	Comunicación audiovisual y I. y Comunicación	7	682,57
	ADE	90	716,51
	Ciencias del Trabajo. RR.LL	25	748,36
	Economía	24	737,35
	Educación Primaria	270	745,33
	Educación Infantil	190	681,71
	Psicología	43	682,17
	Medicina	108	638,06
	Enfermería	107	672,01
	Fisioterapia	23	653,20
	Química	35	712,41
Matemáticas	12	703,00	

Física	24	583,04
Biotecnología	41	669,61
Ciencias del Deporte	49	771,32
Turismo	13	664,77
Derecho	20	736,43
Historia del arte	12	716,63
Filología Hispánica	16	540,38
Estudios ingleses	15	538,17
Ingeniería agropecuaria	15	668,27
Ingeniería Industrial	16	743,00
Veterinaria	115	618,98
Educación Social	33	627,14
Total	1379	

Tabla 62. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Soy consciente del tipo de errores ortográficos que más dudas me generan cuando escribo
Chi-cuadrado	28,773
gl	26
Sig. asintótica	,321

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grado de Estudios

El estadístico de prueba de Kruskal Wallis mostrado en la tabla nº 62 nos indica el resultado del contraste con una significación de $p = 0.321$ ($p > 0.05$) por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula (H_0). Se puede decir que el hecho ser conscientes del tipo de errores ortográficos que más dudas les genera cuando escriben, no difieren con respecto de la titulación que estudian.

6.2.2.9. H9. Uso del corrector ortográfico y su relación con la procedencia y el curso.

Hipótesis nº 9. Hay diferencias significativas entre el alumnado universitario a la hora de utilizar el corrector ortográfico, integrado entre las funciones de la aplicación WhatsApp, cuando surgen dudas sobre cómo se ha de escribir algunas palabras, según el ámbito de procedencia y el curso en el que se encuentra matriculado.

Se analizará si existen diferencias, según la procedencia y el curso, de los alumnos que reconocen hacer uso del corrector ortográfico cuando tienen dudas a la hora de escribir ciertas palabras en WhatsApp.

Respecto de la procedencia indicaremos:

La tabla nº 63 muestra la distribución de las proporciones de frecuencias obtenidas de los encuestados. Para observar si hay diferencias en la proporción realizaremos el estadístico de chi-cuadrado, mostrado en la tabla nº 64.

Tabla 63. Tabla cruzada de hacer uso del corrector ortográfico y la zona de procedencia.

		Zona de procedencia del encuestado			
			Rural	Urbana	Total
Hago uso del corrector ortográfico cuando tengo dudas a la hora de escribir ciertas palabras en WhatsApp	Siempre	Recuento	53	301	354
		% Hago uso	15,0%	85,0%	100,0%
		% del total	3,8%	21,8%	25,7%
	Casi siempre	Recuento	39	216	256
		% Hago uso	15,2%	84,4%	100,0%
		% del total	2,8%	15,7%	18,6%
	A veces	Recuento	66	309	377
		% Hago uso	17,5%	82,0%	100,0%
		% del total	4,8%	22,4%	27,3%
	Casi nunca	Recuento	34	196	230
		% Hago uso	14,8%	85,2%	100,0%
		% del total	2,5%	14,2%	16,7%

Nunca	Recuento	23	139	162
	% Hago uso	14,2%	85,8%	100,0%
	% del total	1,7%	10,1%	11,7%
Total	Recuento	215	1161	1379
	% Hago uso	15,6%	84,2%	100,0%
	% del total	15,6%	84,2%	100,0%

Tabla 64. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	5,298 ^a	8	,725
Razón de verosimilitud	6,338	8	,609
Asociación lineal por lineal	,003	1	,957
N de casos válidos	1379		

a. 5 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,35.

Como resultado a la prueba de chi-cuadrado de Pearson tenemos un valor de 5,298, con 8 grados de libertad, arrojando un valor de $p = 0.725$, donde $p > 0.05$, por tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se concluye que no hay diferencias entre el hacer uso del corrector ortográfico al tener dudas y la zona de procedencia del estudiante.

Respecto del curso indicaremos:

La tabla nº 65 muestra la distribución de las proporciones de frecuencias respondidas por los encuestados. Para observar si hay diferencias en la proporción realizaremos el estadístico de chi-cuadrado, mostrado en la tabla nº 66.

Tabla 65. Tabla cruzada de hacer uso del corrector ortográfico y curso que estudian.

			Curso Académico				Total
			1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	
Hago uso del corrector ortográfico cuando tengo dudas a la hora de escribir ciertas palabras en WhatsApp	Siempre	Recuento	112	101	76	65	354
		% Hago uso	31,6%	28,5%	21,5%	18,4%	100,0%
		% del total	8,1%	7,3%	5,5%	4,7%	25,7%
	Casi siempre	Recuento	72	72	65	47	256
		% Hago uso	28,1%	28,1%	25,4%	18,4%	100,0%
		% del total	5,2%	5,2%	4,7%	3,4%	18,6%
	A veces	Recuento	114	102	99	62	377
		% Hago uso	30,2%	27,1%	26,3%	16,4%	100,0%
		% del total	8,3%	7,4%	7,2%	4,5%	27,3%
	Casi nunca	Recuento	74	49	59	48	230
		% Hago uso	32,2%	21,3%	25,7%	20,9%	100,0%
		% del total	5,4%	3,6%	4,3%	3,5%	16,7%
	Nunca	Recuento	47	40	50	25	162
		% Hago uso	29,0%	24,7%	30,9%	15,4%	100,0%
		% del total	3,4%	2,9%	3,6%	1,8%	11,7%
Total	Recuento		419	364	349	247	1379
	% Hago uso		30,4%	26,4%	25,3%	17,9%	100,0%
	% del total		30,4%	26,4%	25,3%	17,9%	100,0%

Tabla 66. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	10,744 ^a	12	,551
Razón de verosimilitud	10,856	12	,541
Asociación lineal por lineal	,506	1	,477
N de casos válidos	1379		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 29,02.

Como resultado a la prueba de chi-cuadrado de Pearson tenemos un valor de 10,744 con 12 grados de libertad, arrojando un valor de $p = 0.551$, al ser a dos caras el verdadero valor de $p = 0.275$ donde $p > 0.05$, pudiéndose aceptar la hipótesis nula (H_0), y concluir que no hay diferencias entre el hacer uso del corrector ortográfico al tener dudas y el curso que estudian los universitarios.

6.2.2.10. H10. Uso correcto de los signos de puntuación y su relación con la titulación.

Hipótesis nº 10. El alumnado universitario extremeño hace un uso correcto de los signos de puntuación cuando utiliza la comunicación instantánea a través de dispositivos electrónicos, independientemente de la titulación que esté cursando.

Dentro de la aplicación de WhatsApp, entre las respuestas dadas por los estudiantes de la Universidad de Extremadura, se identificarán si hay diferencias entre la titulación que estudian y hacer un uso correcto de los signos de puntuación.

Se ha establecido la distribución de las proporciones de frecuencias en las respuestas dadas por los encuestados, reflejadas en la tabla nº 67, al tomar valores diferentes. Para observar si las diferencias son significativas realizamos el estadístico de chi-cuadrado, mostrando los resultados en la tabla nº 68. Como en otras ocasiones, se han recalculado las variables. Se han sumado todas las variables relacionadas con la puntuación: acentos, comas, puntos finales, punto seguido, puntos suspensivos, signo interrogación y signo de admiración. Se han recodificado en una variable dicotómica (dos respuestas de uso y no uso), para facilitar la comprensión.

Tabla 67. Tabla cruzada de uso de signos de puntuación y la titulación que estudian.

Uso de signos de puntuación recodificada			
Uso los signos	No uso los signos		Total

Grado de Estudios	Comunicación audiovisual	Recuento	29	13	42
		% dentro de Grado	69,0%	31,0%	100,0%
		% del total	2,1%	0,9%	3,0%
	Información y Comunicación	Recuento	17	11	28
		% dentro de Grado	60,7%	39,3%	100,0%
		% del total	1,2%	0,8%	2,0%
Periodismo y Comunicación audiovisual		Recuento	4	2	6
		% dentro de Grado	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	0,3%	0,1%	0,4%
Comunicación audiovisual. Información y Comunicación		Recuento	7	0	7
		% dentro de Grado	100,0%	0,0%	100,0%
		% del total	0,5%	0,0%	0,5%
ADE		Recuento	58	32	90
		% dentro de Grado	64,4%	35,6%	100,0%
		% del total	4,2%	2,3%	6,5%
Ciencias del Trabajo. RR.LL		Recuento	13	12	25
		% dentro de Grado	52,0%	48,0%	100,0%
		% del total	0,9%	0,9%	1,8%
Economía		Recuento	15	9	24
		% dentro de Grado	62,5%	37,5%	100,0%
		% del total	1,1%	0,7%	1,7%
Educación Primaria		Recuento	165	105	270
		% dentro de Grado	61,1%	38,9%	100,0%
		% del total	12,0%	7,6%	19,6%
Educación Infantil		Recuento	123	67	190
		% dentro de Grado	64,7%	35,3%	100,0%
		% del total	8,9%	4,9%	13,8%
Psicología		Recuento	26	17	43
		% dentro de Grado	60,5%	39,5%	100,0%
		% del total	1,9%	1,2%	3,1%
Medicina		Recuento	50	58	108
		% dentro de Grado	46,3%	53,7%	100,0%
		% del total	3,6%	4,2%	7,8%
Enfermería		Recuento	56	51	107
		% dentro de Grado	52,3%	47,7%	100,0%

	% del total	4,1%	3,7%	7,8%
Fisioterapia	Recuento	14	9	23
	% dentro de Grado	60,9%	39,1%	100,0%
	% del total	1,0%	0,7%	1,7%
Química	Recuento	14	21	35
	% dentro de Grado	40,0%	60,0%	100,0%
	% del total	1,0%	1,5%	2,5%
Matemáticas	Recuento	6	6	12
	% dentro de Grado	50,0%	50,0%	100,0%
	% del total	0,4%	0,4%	0,9%
Física	Recuento	13	11	24
	% dentro de Grado	54,2%	45,8%	100,0%
	% del total	0,9%	0,8%	1,7%
Biotecnología	Recuento	14	27	41
	% dentro de Grado	34,1%	65,9%	100,0%
	% del total	1,0%	2,0%	3,0%
Ciencias del Deporte	Recuento	22	27	49
	% dentro de Grado	44,9%	55,1%	100,0%
	% del total	1,6%	2,0%	3,6%
Turismo	Recuento	7	6	13
	% dentro de Grado	53,8%	46,2%	100,0%
	% del total	0,5%	0,4%	0,9%
Derecho	Recuento	12	8	20
	% dentro de Grado	60,0%	40,0%	100,0%
	% del total	0,9%	0,6%	1,5%
Historia del arte	Recuento	8	4	12
	% dentro de Grado	66,7%	33,3%	100,0%
	% del total	0,6%	0,3%	0,9%
Filología Hispánica	Recuento	12	4	16
	% dentro de Grado	75,0%	25,0%	100,0%
	% del total	0,9%	0,3%	1,2%
Estudios ingleses	Recuento	8	7	15
	% dentro de Grado	53,3%	46,7%	100,0%
	% del total	0,6%	0,5%	1,1%
Ingeniería agropecuaria	Recuento	6	9	15
	% dentro de Grado	40,0%	60,0%	100,0%

	% del total	0,4%	0,7%	1,1%
Ingeniería Industrial	Recuento	6	10	16
	% dentro de Grado	37,5%	62,5%	100,0%
	% del total	0,4%	0,7%	1,2%
Veterinaria	Recuento	49	66	115
	% dentro de Grado	42,6%	57,4%	100,0%
	% del total	3,6%	4,8%	8,3%
Educación Social	Recuento	18	15	33
	% dentro de Grado	54,5%	45,5%	100,0%
	% del total	1,3%	1,1%	2,4%
Total	Recuento	772	607	1379
	% dentro de Grado	56,0%	44,0%	100,0%
	% del total	56,0%	44,0%	100,0%

Tabla 68. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	55,650 ^a	26	,001
Razón de verosimilitud	58,521	26	,000
Asociación lineal por lineal	22,032	1	,000
N de casos válidos	1379		

a. 4 casillas (7,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,64.

El valor del estadístico de chi-cuadrado de Pearson obtenido es 55,650, con 26 grados de libertad, con un valor de significación de $p = 0.001$ donde $p < 0.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que hay diferencias en las proporciones de estudiar un grado determinado y el usar los signos de puntuación.

6.2.2.11. H11. Uso de emoticonos, gifs o agregados y su relación con el curso.

Hipótesis nº 11. Existen diferencias significativas a la hora de emplear gifs, emoticonos o agregados en palabras con el fin de enfatizar los diálogos y los mensajes enviados a través de WhatsApp en función del curso que se esté realizando.

La aplicación de WhatsApp permite enfatizar los diálogos y mensajes mediante el empleo de emoticonos, gifs o agregados (que el usuario puede incorporar, alargando las palabras, añadiendo más letras), con la intención de dar más expresividad al mensaje que se quiere transmitir. Identificaremos si su uso tiene relación con el curso en que se encuentra matriculado el alumnado.

Podemos observar en la tabla nº 69 la distribución de proporciones de frecuencias de las respuestas dadas por los estudiantes. Para identificar si existen diferencias significativas en la distribución realizaremos el estadístico de chi-cuadrado, indicando los resultados en la tabla nº 70. Igualmente, se ha realizado un cálculo nuevo de la variable y se ha recodificado en grupos: los que utilizan los emoticonos, gifs y agregado, y los que no los emplean.

Tabla 69. Tabla cruzada de uso de emoticonos, gifs y agregados con respecto al curso.

		Para enfatizar un mensaje utilizo los emoticonos, gifs y agregados			
		Si utilizo	No utilizo	Total	
Curso Académico	1º curso	Recuento	284	135	419
		% dentro de Curso Académico	67,8%	32,2%	100,0%
		% del total	20,6%	9,8%	30,4%
2º curso		Recuento	243	121	364
		% dentro de Curso Académico	66,8%	33,2%	100,0%
		% del total	17,6%	8,8%	26,4%
3º curso		Recuento	238	111	349

	% dentro de Curso Académico	68,2%	31,8%	100,0%
	% del total	17,3%	8,0%	25,3%
4º curso	Recuento	141	106	247
	% dentro de Curso Académico	57,1%	42,9%	100,0%
	% del total	10,2%	7,7%	17,9%
Total	Recuento	906	473	1379
	% dentro de Curso Académico	65,7%	34,3%	100,0%
	% del total	65,7%	34,3%	100,0%

Tabla 70. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	10,084 ^a	3	,018
Razón de verosimilitud	9,837	3	,020
Asociación lineal por lineal	4,943	1	,026
N de casos válidos	1379		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 84,72.

Los resultados obtenidos para el estadístico de chi-cuadrado de Pearson (tabla nº 45) nos indica un valor de 10,084, con 3 grados de libertad y una significación de $p = 0.018$, siendo $p > 0.05$, rechazando la hipótesis nula (H_0), por lo que podemos concluir diciendo que existen diferencias significativas entre el curso en el cual se encuentran y el uso de los emoticonos, gifs y agregados.

6.2.2.12. H12. Uso de sustituciones/omisiones/agregados y su relación con la titulación.

Hipótesis nº 12. Existe relación directa entre el uso de sustituciones de letras en palabras, de palabras enteras y en el empleo de omisiones según la titulación en la que esté matriculado el alumnado universitario.

Para averiguar si existen diferencias significativas en la distribución, realizaremos el estadístico de chi-cuadrado, pudiendo observar en la tabla nº 71 dicha distribución de proporciones de frecuencias de las respuestas dadas por los estudiantes. Los resultados del estadístico se muestran en la tabla nº 72. Realizamos de nuevo una recodificación de las variables: sustituciones de letras/palabras: “*porque-xq*”; “*por-x*”; “*noche-noxe*” ...etc., omisiones de letras: “*que- q*” y agregados: “*hola-holaaa*”; *ok-oooook*, en dos grupos (variables dicotómicas): Uso/No uso.

Tabla 71. Tabla cruzada de agregar, omitir y sustituir palabras respecto de la titulación que estudian.

			Para agilizar al escribir, omito, agrego o sustituyo letras/palabras		
			Uso	No uso	Total
Grado de Estudios	Comunicación audiovisual	Recuento	18	24	42
		% Grado de Estudios	42,9%	57,1%	100,0%
		% del total	1,3%	1,7%	3,0%
	Información y Comunicación	Recuento	10	18	28
		% Grado de Estudios	35,7%	64,3%	100,0%
		% del total	0,7%	1,3%	2,0%
	Periodismo y Comunicación audiovisual	Recuento	4	2	6
		% Grado de Estudios	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	0,3%	0,1%	0,4%
	Comunicación audiovisual. Información y Comunicación	Recuento	2	5	7
		% Grado de Estudios	28,6%	71,4%	100,0%
		% del total	0,1%	0,4%	0,5%
ADE		Recuento	41	49	90
		% Grado de Estudios	45,6%	54,4%	100,0%

	% del total	3,0%	3,6%	6,5%
Ciencias del Trabajo. RR.LL	Recuento	11	14	25
	% Grado de Estudios	44,0%	56,0%	100,0%
	% del total	0,8%	1,0%	1,8%
Economía	Recuento	12	12	24
	% Grado de Estudios	50,0%	50,0%	100,0%
	% del total	0,9%	0,9%	1,7%
Educación Primaria	Recuento	117	153	270
	% Grado de Estudios	43,3%	56,7%	100,0%
	% del total	8,5%	11,1%	19,6%
Educación Infantil	Recuento	96	94	190
	% Grado de Estudios	50,5%	49,5%	100,0%
	% del total	7,0%	6,8%	13,8%
Psicología	Recuento	20	23	43
	% Grado de Estudios	46,5%	53,5%	100,0%
	% del total	1,5%	1,7%	3,1%
Medicina	Recuento	64	43	107
	% Grado de Estudios	59,8%	40,2%	100,0%
	% del total	4,6%	3,1%	7,8%
Enfermería	Recuento	57	50	107
	% Grado de Estudios	53,3%	46,7%	100,0%
	% del total	4,1%	3,6%	7,8%
Fisioterapia	Recuento	9	14	23
	% Grado de Estudios	39,1%	60,9%	100,0%
	% del total	0,7%	1,0%	1,7%
Química	Recuento	17	18	35
	% Grado de Estudios	48,6%	51,4%	100,0%
	% del total	1,2%	1,3%	2,5%
Matemáticas	Recuento	7	5	12
	% Grado de Estudios	58,3%	41,7%	100,0%
	% del total	0,5%	0,4%	0,9%
Física	Recuento	17	7	24
	% Grado de Estudios	70,8%	29,2%	100,0%
	% del total	1,2%	0,5%	1,7%
Biotecnología	Recuento	23	18	41
	% Grado de Estudios	56,1%	43,9%	100,0%

	% del total	1,7%	1,3%	3,0%
Ciencias del Deporte	Recuento	34	15	49
	% Grado de Estudios	69,4%	30,6%	100,0%
	% del total	2,5%	1,1%	3,6%
Turismo	Recuento	5	8	13
	% Grado de Estudios	38,5%	61,5%	100,0%
	% del total	0,4%	0,6%	0,9%
Derecho	Recuento	9	11	20
	% Grado de Estudios	45,0%	55,0%	100,0%
	% del total	0,7%	0,8%	1,5%
Historia del arte	Recuento	2	10	12
	% Grado de Estudios	16,7%	83,3%	100,0%
	% del total	0,1%	0,7%	0,9%
Filología Hispánica	Recuento	9	7	16
	% Grado de Estudios	56,3%	43,8%	100,0%
	% del total	0,7%	0,5%	1,2%
Estudios ingleses	Recuento	9	6	15
	% Grado de Estudios	60,0%	40,0%	100,0%
	% del total	0,7%	0,4%	1,1%
Ingeniería agropecuaria	Recuento	4	11	15
	% Grado de Estudios	26,7%	73,3%	100,0%
	% del total	0,3%	0,8%	1,1%
Ingeniería Industrial	Recuento	6	10	16
	% Grado de Estudios	37,5%	62,5%	100,0%
	% del total	0,4%	0,7%	1,2%
Veterinaria	Recuento	73	42	115
	% Grado de Estudios	63,5%	36,5%	100,0%
	% del total	5,3%	3,0%	8,3%
Educación Social	Recuento	16	17	33
	% Grado de Estudios	48,5%	51,5%	100,0%
	% del total	1,2%	1,2%	2,4%
Total	Recuento	692	686	1378
	% Grado de Estudios	50,2%	49,8%	100,0%
	% del total	50,2%	49,8%	100,0%

Tabla 72. Resultado de pruebas de chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	49,073 ^a	26	,004
Razón de verosimilitud	50,290	26	,003
Asociación lineal por lineal	8,637	1	,003
N de casos válidos	1378		

a. 4 casillas (7,4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,99.

Los resultados obtenidos para el estadístico de chi-cuadrado de Pearson (tabla nº 47) nos indica un valor de 49,073, con 26 grados de libertad y una significación de $p = 0.004$, siendo $p < 0.05$, rechazando la hipótesis nula (H_0), por lo que podemos concluir diciendo que existen diferencias significativas entre la titulación que estudian y el utilizar omisiones o sustituciones de letras o palabras en los mensajes.

6.2.3. ANÁLISIS HIPÓTESIS CORRELACIONALES

6.2.3.1. HC1. Análisis correlación alumnos mayores de 21 años, género masculino, procedencia rural, errores ortográficos y titulación.

Hipótesis Correlacional 1: Los alumnos universitarios de género masculino, mayores de 21 años y de procedencia rural que estudian grados de ciencias cometen más faltas de ortografía cuando escriben en WhatsApp o el resto de mensajería instantánea.

Para dar respuesta a esta hipótesis correlacional, hemos calculado tres variables nuevas, correspondientes al sumatorio de los ítems del cuestionario que corresponden por un lado a los errores que reconocen los encuestados que suelen cometer al escribir en WhatsApp (ortografía del WhatsApp) y en las aplicaciones de mensajería instantánea Ortografía mensajería instantánea), la tercera variable calculada es la correspondiente al tipo de estudios (tipo de estudios) que realizan, recodificándolas en los valores de ciencias o letras.

Con la ortografía en WhatsApp se hace referencia, en las preguntas del cuestionario, a lo relacionado con el empleo correcto de: mayúsculas, espacios entre palabras, uso adecuado de las interjecciones, así como el buen empleo de todas las palabras homófonas tipo: “ll-y”; “j-g”; “c-z”; “v-b”.

Con objeto de simplificar la muestra e interpretación de los estadísticos, la base de datos original la hemos segmentado por la edad de los encuestados, género y tipo de estudios, mostrando los resultados presentados en la tabla nº 73.

Tabla 73. Correlaciones entre, alumnos de mayor edad, género masculino, procedencia rural respecto del tipo de estudios a la hora de cometer errores ortográficos en WhatsApp y aplicaciones de mensajería instantánea.

Edad	Genero	Procedencia	Tipo de Estudio	Rho de Spearman	Ortografía del WhatsApp	Ortografía mensajería instantánea
Mayor de 21 años	Hombre	Rural	Tipo_ESTUDIO	Coefficiente de correlación	-,413	-,330
				Sig. (bilateral)	,112	,212
				N	16	16
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).						
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).						

De los datos observados en la tabla nº 48 podemos decir que existe una relación entre los errores cometidos tanto en la comunicación por WhatsApp y aplicaciones de mensajería instantánea, de un valor moderado y en sentido negativo (coeficientes de correlación -0.413 y -0.330 respectivamente). Ha resultado no ser significativa esta relación, debido a que $p > 0.05$, siendo sig = 0.112 en el caso de la ortografía del WhatsApp y sig = 0.212 en el caso de la ortografía en las aplicaciones de mensajería instantánea.

Como conclusión podemos decir que en los alumnos de mayor edad y de género masculino de procedencia rural, los errores que comenten, tanto en WhatsApp y aplicaciones de mensajería instantánea, es independiente del tipo de carrera que estudien.

6.2.3.2. HC2: Análisis correlación alumnos de menor edad, género femenino, utilización de dispositivos y zona de procedencia.

Hipótesis Correlacional 2. El alumnado universitario de menor edad, de género femenino y de procedencia urbana utiliza más dispositivos electrónicos de comunicación.

Para obtener los estadísticos de esta hipótesis, hemos calculado la variable de máximos dispositivos utilizados por los alumnos, del sumatorio de los ítems correspondientes al uso de smartphone, tablet, ordenador portátil y ordenador de sobremesa, recodificando dicha variable en las categorías de si hacen uso y no hacen uso de los cuatro dispositivos.

Hemos realizado el estadístico de correlaciones bivariadas entre la edad, género, zona de procedencia y máximo de dispositivos usados, segmentando la base de datos con respecto a la edad (comprende los menores de 18 años, así como los de 18 y 19 años) y el género de los encuestados (seleccionando género femenino), obteniendo los resultados mostrados en la tabla nº 74.

Tabla 74. Correlaciones entre, alumnos de menor edad, género femenino, respecto de la zona de procedencia y la utilización de mayor número de dispositivos electrónicos.

			MAXIMO_DISPO
Rho de Spearman	Zona de procedencia del encuestado	Coefficiente de correlación	-,067
		Sig. (bilateral)	,806
		N	16
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).			

En la tabla nº 74 podemos indicar que la relación existente entre la zona de procedencia y el uso del máximo de dispositivos es de sentido negativo y valor muy bajo (-0.067) y con un valor de significación de $p = 0.806$ ($p > 0.05$) por tanto, la relación no es significativa.

Como conclusión podemos decir, que el uso de más o menos dispositivos no está relacionado con la procedencia de los alumnos encuestados.

6.2.3.3. HC3: Análisis correlación alumnos último curso, género femenino, procedencia urbana, titulación y ortografía empleada.

Hipótesis Correlacional 3. El estudiante universitario de género femenino, de procedencia urbana y que se encuentra realizando el último curso de sus estudios en el ámbito de las ciencias sociales (letras) comete menos faltas de ortografía cuando utiliza WhatsApp.

Para analizar la existencia de relación entre las variables del enunciado de la hipótesis, hemos segmentado la base de datos de la forma siguiente: seleccionamos los alumnos que se encuentran en el último curso de estudio, cuyo género es femenino y con la procedencia de zona urbana; observamos si entre el estudiar una titulación de ciencias o letras tiene relación con cometer errores ortográficos y gramaticales en la aplicación de WhatsApp, mostrando los resultados en la tabla nº 75.

Tabla 75. Correlaciones entre, alumnos que estudian el último curso de la titulación, género femenino, zona de procedencia urbana, estudiar ciencias o letras con respecto a la ortografía empleada en el WhatsApp.

			Ort_WHATSAPP
Rho de Spearman	Tipo_ESTUDIO	Coefficiente de correlación	-,188*
		Sig. (bilateral)	,037
		N	123
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).			

Como observamos en la tabla nº 75, existe una relación muy baja y de sentido negativo (- 0.188) entre estudiar una carrera de ciencias o letras, ser mujer, estudiar el último curso, proceder en una zona urbana y la ortografía empleada en la aplicación WhatsApp, siendo significativa sig = 0.037 ($p < 0.05$).

Como conclusión podemos decir, que según el tipo de estudio que realicen de ciencias o letras, manifestaran mejor o peor ortografía a la hora de escribir mensajes en la aplicación de WhatsApp.

6.2.3.4. HC4: Análisis correlación alumnos mayor edad, género masculino, procedencia urbana, tiempo y emociones.

Hipótesis Correlacional 4. El alumnado universitario de mayor edad, de género masculino, de procedencia urbana, que dedica mucho tiempo a internet y al uso de las redes sociales se siente más nervioso o ansioso (emocionalmente más intenso).

Para estudiar la hipótesis correlacional planteada, hemos segmentado la base de datos de la forma siguiente: seleccionamos los alumnos que tienen mayor edad (20, 21 y más de 21 años), cuyo género es masculino y con la procedencia de zona urbana; observamos si entre pasar gran parte del tiempo navegando o interactuando por las redes sociales tiene una relación con las emociones que manifiestan producirles, indicando los resultados en la tabla nº 76.

Tabla 76. Correlaciones entre la manifestación de los alumnos de mayor edad, género masculino y residencia urbana que pasan gran parte del tiempo interactuando en la red y las emociones manifestadas.

		Manifestación Emoción	
Rho de Spearman	Me paso gran parte del tiempo navegando por internet o en redes sociales	Coeficiente de correlación	,533**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	177
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).			

La tabla nº 76 nos indica por los datos observados que existe una relación moderada (0.533) entre pasar gran parte del tiempo navegando e interactuando en redes sociales y las emociones producidas a los alumnos de mayor edad, género masculino y de residencia en zona urbana, siendo la relación significativa a nivel de $p < 0.01$ ($sig = 0.000$).

Como conclusión podemos indicar que los alumnos (de género masculino, mayores de 21 años y procedencia urbana), que pasan mayor parte del tiempo navegando e interactuando

en redes sociales, muestran unas emociones más altas. Cuanto más tiempo, más ansioso se encuentran o más emociones manifiestan.

6.2.3.5. HC5. Análisis correlación alumnos último curso ciencias, género femenino, procedencia rural y tiempo a navegación y comunicación.

Hipótesis Correlacional 5. Las alumnas universitarias, matriculadas en grados de ciencias, de último curso y de procedencia rural, dedican menos tiempo a navegar por internet y redes sociales.

Los resultados obtenidos para el estudio de la relación de estas dos variables con respecto de ser un alumno de género femenino, estudiar una carrera de ciencias, estar en el último curso y con una residencia rural se muestran en la tabla nº 77.

Tabla 77. Correlaciones entre el tiempo dedicado al día a navegar en la red y la utilización de las redes sociales para comunicarse, los alumnos de género femenino del último curso de una titulación de ciencias, residentes en un entorno rural.

		Utilizo las redes sociales para comunicarme
Rho de Spearman	El tiempo que dedico al día a navegar a través de redes sociales e internet	Coeficiente de correlación
		-,330
		Sig. (bilateral)
		,249
		N
		14
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).		
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).		

En el estudio correlacional se observa en la tabla nº 77 que existe una relación baja y de signo negativo (- 0.330) entre las horas de conexión para navegar e interactuar en redes sociales y el uso que realizan de las redes sociales para comunicarse, siendo una relación no significativa $p > 0.05$ (sig = 0.249).

Como conclusión podemos decir que, aunque la relación existente nos indicaría que las alumnas que utilizan más las redes sociales están menos tiempos conectadas por ser una comunicación asincrónica, debido a la significación obtenida, no podemos afirmarlo de manera general para el entorno de confianza del 95 %.

6.2.3.6. HC6. Análisis correlación alumnos género masculino, procedencia rural, titulación letra, curso y empleo del acento.

***Hipótesis Correlacional 6.* El alumnado universitario de género masculino, matriculado en titulaciones de ciencias y de procedencia rural emplea correctamente la acentuación en sus conversaciones por WhatsApp independientemente del curso que esté realizando.**

En la tabla nº 78 observamos los resultados obtenidos para investigar la relación entre el curso que se encuentran estudiando los alumnos y los errores de acentuación que reconocen cometer al escribir en sus comunicaciones interactivas. Para obtener estos resultados y que resulten más cómodos de leer e interpretar, hemos segmentado el archivo por el género de los alumnos, tipo de estudios que realizan y el entorno de procedencia.

Tabla 78. Correlaciones entre el curso que estudian y empleo del acento en conversaciones interactivas de los alumnos de género masculino, procedencia rural y estudiando una titulación de letras.

		Empleo el acento en conversaciones interactivas	
Rho de Spearman	Curso Académico	Coeficiente de correlación	-,431*
		Sig. (bilateral)	,036
		N	24
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).			

Los resultados que nos indica la tabla nº 78 los interpretaremos diciendo que existe una relación moderada de signo negativo (-0.431), resultando ser esta relación significativa debido a que $p < 0.05$ (sig = 0.036).

Como conclusión a esta hipótesis, diremos que los alumnos de género masculino, de procedencia rural, de primer curso cometen más errores o utilizan menos el acento que los alumnos de último curso.

6.2.3.7. HC7. Análisis correlación alumnos mayor de 21 años, procedencia urbana, titulación y uso del corrector ortográfico.

Hipótesis Correlacional 7. Las alumnas universitarias de mayor edad (mayor de 21 años) de origen urbano hacen uso del corrector ortográfico independientemente de la titulación que estudien.

La base de datos la hemos segmentado siguiendo el criterio de alumnos de género femenino, tener más de 21 años y de procedencia urbana, con el objeto de examinar si hay relación entre las variables de uso del corrector del WhatsApp como instrumento de consulta cuando tienen dudas ortográficas y el tipo de estudio que realizan, mostrándose estos resultados en la tabla nº 79.

Tabla 79. Correlaciones entre el tipo de titulación que estudian y el uso del corrector del WhatsApp como consulta de los alumnos de género femenino, mayor de 21 años y procedencia urbana.

		Uso del corrector ortográfico del WhatsApp	
Rho de Spearman	Tipo ESTUDIO	Coefficiente de correlación	-,103
		Sig. (bilateral)	,170
		N	177
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).			

De los resultados obtenidos podemos indicar que existe una relación de nivel bajo y de signo negativo (-0.103), resultando una relación no significativa $p > 0.05$ (sig = 0.170)

Como conclusión podemos decir que, aunque la relación existente nos indicaría que las alumnas de ciencias consultan más el corrector ortográfico de WhatsApp, por el resultado de la significación obtenida no podemos afirmarlo de manera general para el entorno de confianza del 95 %.

6.3. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS.

- **Perfiles de los participantes (muestra).**

A grandes rasgos podemos observar que el alumnado matriculado en la Universidad de Extremadura está representado en un mayor porcentaje por el **género** femenino. Así se recoge en los datos obtenidos en la mayoría de las titulaciones, salvo en Ciencias, Ciencias del Deporte, Veterinaria, Ingeniería Industrial y Agrarias, donde hay mayor representación del género masculino. Sí hay cierto equilibrio en los Grados de Ciencias de la Comunicación y Documentación o Derecho.

En cuanto a la **edad** de los estudiantes están proporcionados los de 18, 19, 20 y 21 años con un 16%, 18%, 18% y 18% respectivamente. Los alumnos menores de 18 años representan un 2%, que como hemos comentado con anterioridad, cumplen los 18 años en el año natural en el que comienzan sus estudios universitarios, aunque aún no los tuvieran en el momento de realizar la encuesta. Lo mayores de 21 años representan un 27.1%, siendo el grupo mayoritario, esto indica que representa al alumnado repetidor en los diferentes grados. No obstante, se puede decir que en general, por edad sí hay cierta proporción y equilibrio.

Se aprecia, además, una gran diferencia en cuanto al **origen** del alumnado. La mayoría proceden de un entorno urbano.

En cuanto a las **titulaciones**, los grados de Educación Infantil y Primaria junto con Medicina y Enfermería y Veterinaria, pertenecen los mayores porcentajes de representación. Esto es debido a que estas titulaciones son las preferentes en las elecciones del alumnado, quedando en porcentajes más bajos aquellas relacionadas con las ingenierías, las ciencias y las letras puras, pues son grados que tienen una escasa representatividad relacionado con la baja matriculación.

En relación al **curso**, hay una clara diferencia entre el 1º y el 4º curso, pues los alumnos que acceden a la Universidad tienen el hábito de asistencia a clase y por eso, 1º fue el grupo de más fácil acceso. En cambio, la asistencia a clase de los alumnos de 4º curso

disminuye, ya sea por la no obligatoriedad de las clases, las prácticas (que con el nuevo sistema de Grados son obligatorias en el último año de carrera) o la covid-19, que este también fue un hándicap por coincidir con el periodo de realización de las encuestas.

No hay proporción en cuanto al **campus**. El de mayor representación y extracción de la muestra fue el de Badajoz, por albergar una gran cantidad de titulaciones y por el fácil acceso en la recopilación de los datos.

- **Preferencias en el uso de dispositivos.**

Los porcentajes más altos indican que el smartphone es el dispositivo preferido, siendo utilizado en un 95% para relacionarse con su entorno. Su empleo se puede generalizar a la mayoría de los estudiantes. El uso exclusivo del ordenador (el de sobremesa) es residual, ya superado por los demás, incluida la tablet. La combinación más habitual de dispositivos es la del teléfono móvil y el ordenador portátil, puede ser debido al uso extendido tanto del móvil como del ordenador portátil en la población estudiantil universitaria. Este último dispositivo, por su condición de “portátil”, permite ser transportado de un lugar a otro, lo que facilita seguir trabajando sobre lo mismo en un mismo dispositivo, ya que es utilizado como herramienta de trabajo para tareas académicas, que el smartphone aún no supera. Además, como comentario apreciativo, es curioso como el ordenador ha sido relegado y “casi olvidado”, sustituido por otros dispositivos más pequeños, transportables y polifuncionales.

- **Preferencias en el uso de aplicaciones sociales para interactuar con su entorno.**

En las interacciones sociales los estudiantes utilizan WhatsApp como la aplicación de mensajería por excelencia, que como hemos podido comprobar es una de las aplicaciones de mensajería instantánea más descargadas a nivel mundial. Asociamos, por lo tanto, el empleo de WhatsApp al smartphone. Esto puede ser debido a que es la red social de mayor difusión de usabilidad en el teléfono móvil, por tanto, al ser el móvil el dispositivo más utilizado por los estudiantes (95.6%), implica ser la red de mayor uso entre estos.

- **Tiempo dedicado a navegar por internet e interactuar por redes sociales.**

Los estudiantes revelan, según los porcentajes, que pasan conectados a internet y redes sociales entre tres y cinco horas diarias (75%). Además, el número de horas que emplean navegando por internet y redes sociales les repercute emocionalmente, pues los alumnos que le dedican más horas presentan sentimientos de ansiedad o nerviosismo en una frecuencia más alta que los alumnos que dedican menos horas, independientemente de la edad y el género. Asimismo, las horas que les dedican a navegar por internet también les afectan a nivel académico, desatendiendo sus tareas.

Aseguran que pasan más tiempo interactuando virtualmente que en la vida real, no existiendo tampoco en esto diferencias en cuanto a la edad o género.

- **Dificultades ortográficas y su relación con la mensajería instantánea y redes sociales a través de dispositivos digitales.**

Los alumnos manifiestan tener dudas a la hora de escribir ciertas palabras en WhatsApp, ligadas a la utilización de aplicaciones de mensajería instantánea. Además, son muy consciente del tipo de error que más duda le causa cuando escriben digitalmente, no existiendo diferencias significativas entre estudiar una titulación u otra, ni estar matriculado en un curso u otro; a todos les generan las mismas dudas. Entendemos, por tanto, que estas dudas surgen como consecuencia de un uso continuado y abusivo de los teclados digitales, vinculado a las aplicaciones de mensajería instantánea (por el tiempo que además manifiestan pasar conectados a la red), y por cómo es la escritura en teclados digitales donde prima la inmediatez y la rapidez en la comunicación. Además, para solventarlas, hacen uso del corrector ortográfico, independiente de la zona de procedencia o el curso en el que se encuentre el estudiante. Todos hacen uso de esta herramienta por igual.

- **Usos ortográficos y mensajería instantánea.**

Se ha comprobado que el alumnado universitario no emplea los signos de puntuación a través de la mensajería instantánea, aunque existen diferencias en su uso dependiendo de la titulación que estudie. Aunque no son datos significativos, las titulaciones en las que se

emplean menos los signos de puntuación son los Grados en: Medicina, Química, Matemáticas, Biotecnología, Ciencias del Deporte, Ingeniería Agropecuaria, Ingeniería Industrial y Veterinaria, en los que los porcentajes superan a los que sí los utilizan. Curiosamente, todas las titulaciones relacionadas con la rama de Ciencias.

En cambio, se ha comprobado que escriben utilizando todas las letras. Por lo tanto, el uso de abreviaturas relacionadas con la omisión o sustitución de letras o palabras, por norma general, no están entre sus costumbres escritoras. Sin embargo, aunque no son datos significativos, en su empleo existen diferencias entre estudiar una titulación u otra. Llama la atención que los porcentajes de los que admiten que sí utilizan estas abreviaturas, superan con creces a los que admiten que no las emplean, concretamente en: Grado de Periodismo (66,7%), Grado de Física (70,8%), Grado en Ciencias del Deporte (69,4%), Grado en Estudios Ingleses (60%) y Grado en Veterinaria (63,5%). Por el contrario, las titulaciones con porcentajes más altos en el “no empleo” de estos usos “antiortográficos” son los Grados de Comunicación Audiovisual (71,4%), Ingeniería Industrial (62,5%), Ingeniería agropecuaria (73,3%), e Historia del Arte (83,3%).

Asimismo, utilizan correctamente las palabras homófonas y el uso de mayúsculas, respetando los espacios en la escritura.

- Usos de la mensajería instantánea.

Por los resultados obtenidos se observa que las mujeres hacen más uso de la mensajería instantánea que los hombres; en cambio, en relación al curso, no existen diferencias. No hay datos significativos respecto al alumnado que utiliza más las aplicaciones de mensajería instantánea en función del curso que esté realizando. Lo mismo sucede con la procedencia de los alumnos encuestados. Utilizan estas aplicaciones por igual, ya sean de entornos rurales o urbanos.

- Usos de emoticonos, gifs o agregados.

Un 65% de los encuestados admite que utilizan estos recursos para dar más expresividad al mensaje. Además, en función del curso en el que se encuentre matriculado el

alumno lo emplea con mayor o menos frecuencia. A priori se observa que los alumnos de primer curso son los que más los utilizan (26,6%) y los que menos los utilizan son los alumnos pertenecientes a cuarto curso (10,2%).

- **Sentimientos de nerviosismo, ansiedad o irritabilidad asociados a las TIC.**

Estos sentimientos de malestar, generados por no poder utilizar el teléfono móvil si por alguna razón no pueden acceder a él, son independientes de la edad y el género del alumno. Es un rasgo compartido por todos ellos.

Apartado 7
CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.

7.1. Con respecto a los Objetivos.

Observamos que los alumnos utilizan los dispositivos electrónicos para su **uso diario, siendo el smartphone el más empleado, seguido del portátil y la tablet**. Esto concuerda con los datos recogidos para el año 2021 por el Instituto Nacional de Estadística. Se extrae que el 93,9% emplea teléfono móvil, el 54,1% ordenador portátil, el 37,1% tablet y el 32,2% ordenadores de sobremesa, también corroborado por el informe de la Sociedad Digital en España (2018), donde la combinación más común es el smartphone y el ordenador portátil, a diferencia de estudios Díaz-Vicario et al. (2019), quienes afirman que, junto al teléfono móvil, el aparato más utilizado es el ordenador de sobremesa.

Se aprecia que los alumnos que manifiestan pasar gran parte del tiempo navegando por internet y redes sociales. Los mayores tiempos se concentran entre tres y cinco horas diarias, siendo las tres horas diarias en la que recae el mayor porcentaje (30,4%). Como hemos visto con anterioridad, el alumno universitario que pasa cuatro horas navegando por internet percibe que casi siempre está gran parte del tiempo navegando por internet y redes sociales, lo que puede considerarse bastante tiempo conectados.

Dichos resultados coinciden con estudios como el de Fernández-Villa et al. (2015) quienes analizaron el tiempo dedicado a conectarse a internet de alumnos universitarios de casi toda España, extrayendo que estos pasaban una media de 24,3 horas semanales de conexión a internet, que es una media de más de 3 horas al día, a diferencia de un estudio llevado a cabo por Ruiz-Olivares et al. (2010), que tras analizar el tiempo de conexión que hacía un grupo de alumnos universitarios de la Universidad de Córdoba (España), obtiene que solo el 3% pasa entre 3 y 5 horas conectados. Esta diferencia puede estar claramente ligada a que después de 12 años (con respecto a nuestro estudio), la evolución de la telefonía móvil te permite realizar muchas actividades a través de él y, además, la aparición de aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales mediante el Smartphone supone un aumento de tiempo en las horas de conexión. Se puede observar un crecimiento a lo largo de los años y lo más probable es que cada vez ocupe más tiempo de nuestra vida cotidiana.

En cuanto a si repercute el tiempo que pasan conectados a internet en las emociones que les generan a los estudiantes universitarios, encontramos que **el tiempo que pasan conectados diariamente a internet y redes sociales influye de alguna manera en las emociones y sentimientos en los estudiantes** relacionados con ansiedad, irritabilidad o nerviosismos si por alguna razón no reciben mensajes o no pueden hacer uso del teléfono móvil, en concordancia con los estudios llevados a cabo por Valerio y Serna (2018), los cuales observaron que el tiempo que pasan los jóvenes conectados (en horas) perjudica al nivel psicológico de los alumnos.

Así lo recoge también el estudio llevado a cabo en 2017 por la Fundación Telefónica, con datos que mostraban que los usuarios habían disminuido el tiempo de conexión por el sentimiento de estrés y malestar que les generaban, donde el 87% eran jóvenes de 14 a 19 años.

Jiménez et al. (2017) parten de la base de que: “el joven que abusa de internet siente que cuando no puede conectarse a la red, su estado emocional se altere volviéndose irritable y ansioso” (p. 4). Llegan a la conclusión, tras un estudio a alumnos universitarios de la Universidad Complutense de Madrid y la aplicación de un instrumento diseñado para extraer resultado sobre conductas y emociones producidas por el uso de las TIC, que estos sentimientos de intranquilidad son independientes del dispositivo utilizado. Se ratifica también la afirmación de Echeburúa y Del Corral (2010) quienes aseguran que el empleo continuado de internet, abusando de sus posibilidades, está vinculado con variables psicosociales, afectando a nivel psicológico de los usuarios.

Sin embargo, un estudio llevado a cabo por Dogliotti et al. (2020) a un grupo de jóvenes (entre 18 y 30 años) de Buenos Aires (Argentina), no encontraron relación entre la frecuencia de conexión a internet y emociones negativas. Los alumnos presentaban un nivel medio-bajo de malestar psicológico. Concluyen que la frecuencia de uso no se relaciona con síntomas de ansiedad y depresión.

Sí hemos de resaltar que la muestra representativa de nuestro estudio es mucho mayor que la de los estudios comentados con respecto a este tema. Además, son los primeros datos

sobre el alumnado universitario en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Extremadura, que se conocen hasta la fecha.

Por otro parte, los estudiantes universitarios **reconocen tener ciertas dudas en determinadas palabras cuando escriben mediante el teclado digital y, además, estas dudas están generadas por el empleo de la mensajería instantánea**, pudiendo contribuir a un deterioro ortográfico. Se podría afirmar que las dudas generadas en los estudiantes universitarios están ligadas al uso de la mensajería instantánea. En cuanto a esta cuestión, no se ha encontrado ningún estudio que lo confirme desde esta percepción del propio alumnado universitario.

Acerca del **uso general** de las aplicaciones mencionadas, los estudiantes universitarios en su **gran mayoría utilizan la app WhatsApp, seguida de Instagram, Twitter y Facebook**, corroborado también por los Informes sobre la Sociedad Digital en España.

En general, los alumnos tienen un nivel intermedio de dudas a nivel ortográfico (45.6%), y utilizan en algunas ocasiones el uso del corrector ortográfico (50.2%). Por lo tanto, se puede afirmar que **los alumnos, cuando tienen dudas a la hora de escribir automáticamente, hacen uso de los correctores ortográficos** que incorporan los teclados digitales. Concuerd a con datos del estudio elaborado por Llopis y Andrés (2020), las cuales analizaron la ortografía en WhatsApp y redes sociales de un grupo de 4º de E.S.O., concretamente se centraron en la utilización del corrector ortográfico, obteniendo que el 55% utilizan el corrector ortográfico y el 45% no lo utilizan. Además, este grupo de alumnos cree que “no hace falta pulsar con exactitud la tecla correcta, pues, aunque no lo hagan, el corrector la colocará por intuición” (p.13).

Estas autoras consideran que esta opción del teclado digital puede traer consigo un mal empleo de la herramienta, dando lugar a cierta relajación y a que el alumno, en otro contexto ajeno al de redes sociales o mensajería instantánea, no sepa hacer uso de la norma ortográfica a falta de esta “ayuda” extra en la escritura. La diferencia con nuestra investigación es que podemos aportar información acerca del alumnado universitario.

Respecto al uso de los correctores ortográficos, se puede plantear cierta reflexión. Probablemente, si no existiera esta opción predeterminada en nuestros dispositivos que corrige de forma automática nuestra ortografía, los alumnos tendrían más fallos en el momento de escritura, pues hemos podido comprobar que sí les surgen dudas, y cuando les pasa, acuden al corrector. Por lo tanto, si no existiera esta opción se quedarían con la duda y no es seguro si buscarían información acerca de esa determinada palabra para escribirla correctamente o si directamente la escribirían sin salir de dudas (mal o bien).

Esta situación no nos queda muy lejana, pues los antiguos móviles no disponían de esta “novedosa” opción del corrector, y la antiortografía y disortografía se ponían de manifiesto en los mensajes de texto y chats (hoy fusionados en mensajería instantánea), así como en las primeras redes sociales. Se aprecia un cambio entre los usos de la escritura digital, a nivel ortográfico y gramatical, que emplean los usuarios pertenecientes a los denominados “millennials” (pioneros en el empleo de la telefonía móvil) y los usuarios pertenecientes a la “generación Z” (los hiperconectados).

Se podría pensar que el corrector ortográfico ha contribuido a mejorar la ortografía de los alumnos universitarios, y de la población en general, en las conversaciones interactivas a través del teclado digital.

Los universitarios no emplean los signos de puntuación al utilizar las aplicaciones de mensajería instantánea desde sus dispositivos móviles.

Con los signos de puntuación hacemos referencia a usar correctamente las comas, los acentos, los puntos suspensivos, los signos de interrogación y exclamación (tanto el de apertura como el de cierre), así como colocar el punto final y punto y aparte cuando corresponda.

Serrano (2019), en un estudio en el cual analiza conversaciones reales (interactivas) de jóvenes entre 18 y 29 años (no especifica si son estudiantes), destaca que existe una cierta tendencia a la desaparición de los signos de primer orden, aunque asegura que el punto y la coma son los que más se utilizan, pero no lo hacen correctamente. Confirma la tendencia a la desaparición de la puntuación, por parte del sector más joven. Si lo comparamos con

nuestros resultados, la diferencia radica en que la muestra, en nuestro caso, se trata de alumnos universitarios, por lo que se podría pensar que el alumnado universitario debería emplear correctamente la puntuación, pero comparte las mismas “costumbres escritoras” que el resto.

Debemos mencionar que el que no haya relación no significa que no utilicen los signos de puntuación en otro entorno (académico o laboral). No obstante, paralelamente a la presente investigación, estamos elaborando un estudio complementario al respecto, sobre el empleo de los signos de puntuación en textos escritos en papel, cuyos resultados verán pronto la luz, en el que se puede apreciar, a priori, que la problemática en el empleo de los signos de puntuación va más allá del uso de dispositivos electrónicos.

Los estudiantes universitarios no hacen uso de las abreviaturas relacionadas con la sustitución u omisión de letras en palabras para agilizar el tiempo de escritura, del mismo modo que emplean correctamente las mayúsculas y las letras contenidas en palabras homófonas (v/b, j/g, y/ll, z/c, etc.). Hemos observado que tampoco hacen uso de palabras oralizadas (escribir tal y cómo hablamos). Incorporan todas las letras de las palabras que utilizan en sus comunicaciones.

En sintonía con investigaciones como la elaborada por Gómez del Castillo (2017), quien explora los usos lingüísticos de titulados superiores españoles, examinando 529 conversaciones de WhatsApp, obtiene que en general el uso de textismos o disortografía las emplean poco, de conformidad con nuestros resultados.

Igualmente, coincidimos con los resultados obtenidos por Giraldo et al. (2018), tras un análisis de la escritura en aplicaciones de mensajería instantánea, donde la muestra está formada por un total de 208 universitarios de la Universidad de Manizales (Colombia). Llegan a la conclusión de que el 57% de los participantes respetan las normas; aunque, de forma contradictoria, resaltan que un 75,5% de los alumnos declaran que es innecesario cumplir con las reglas. Además, un 46% cree que el formato que tiene WhatsApp no ayuda a respetar las normas. Estos autores aseguran que muchos errores nos son gramaticales, sino que tienen que ver con la rapidez a la hora de escribir en el teclado digital.

Igualmente, encontramos coincidencias en los resultados obtenidos por un estudio equivalente elaborado por Ancalle (2019) en Arequipa (Perú), cuando analiza la ortografía en WhatsApp, pero la muestra está formada por alumnos de secundaria. Concluye que el 51% manifiesta no cometer ningún tipo de alteración en el lenguaje al escribir en WhatsApp y solamente el 5% admite que emplea abreviaturas relacionadas con la sustitución y omisión de palabras.

En contraposición, existen estudios como el de Castellano y Ortiz (2013), quienes analizaron cómo es la escritura en espacios sociales de interacción virtual de un grupo de jóvenes estudiantes de Medellín (Colombia). Destacan, a través del análisis de algunos textos escritos por estos, que usan mal la gramática y crean códigos que limitan el entendimiento del mensaje que se quiere transmitir. Martín Mora (2014), igualmente, encontró disortografías en el lenguaje utilizado por los jóvenes, pero extraído de foros de discusión asincrónica (no especifica de qué país). Tras los resultados observó que es muy frecuente encontrar abreviaturas y uso exagerado de los signos de puntuación, sobre todo el de la exclamación, utilización inapropiada de las mayúsculas y de las vocales.

En la misma sintonía que los estudios de estos dos últimos autores, Sánchez Martínez (2015) realiza un trabajo similar a un grupo de diecinueve estudiantes universitarios de Madrid, mediante la creación de un grupo de WhatsApp. Tras analizar las conversaciones, destaca como uno de los errores más habituales la omisión del acento, así como la supresión de vocales y consonantes en algunas palabras o expresiones.

Resultados semejantes extraen Vázquez, Mengual y Roig (2015), examinando la escritura en WhatsApp, pero en este caso los participantes de estudio son alumnos de enseñanza secundaria entre 13 y 16 años pertenecientes a cuatro provincias españolas. Localizan la existencia de abreviaturas como las sustituciones y la omisión de “h” y la no utilización de las tildes.

Sánchez Martínez (2015, p. 184) afirmaba que “los jóvenes no tienen reglas ortográficas en el WhatsApp, no les interesa ni ponen atención, prefieren la inmediatez del mensaje; por lo tanto, no está en sus intereses escribir con propiedad”.

Atendiendo a todos estos resultados, podemos aportar datos actualizados de cómo es la escritura digital en el entorno del alumnado universitario y, además, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Curiosamente, estos últimos estudios que contradicen los resultados extraídos en la presente investigación, y los que obtienen resultados semejantes a los nuestros, son anteriores al 2015.

Se puede apreciar que a lo largo de los años se ha ido mejorando la escritura digital si la comparamos con los antiguos mensajes de textos o la escritura utilizada en los chats. El uso de abreviaturas, omisiones, sustituciones, palabras oralizadas (escribir tal y como hablamos), agregados, etc., entendida y compartida por el mismo grupo o comunidad de hablantes, definida por algunos autores como disortografías (Camacho, 2014) o antiortografía (Palazzo, 2005), está en desuso. Hemos podido comprobar que estas prácticas, alejadas de la norma ortográfica, son casi inexistentes. Y están en concordancia con los pensamientos de McCulloh (2019), el cual asegura que el empleo de las abreviaturas se encuentra “desterradas”.

Se podría considerar que “casi” ha desaparecido el hábito de suprimir o sustituir letras, así como la utilización de abreviaturas que utilizaban las “generaciones pasadas”. Cabe señalar, que esta afirmación solo se podría aplicar para los jóvenes universitarios. Permanece en el aire, para una posible investigación futura, el análisis de la escritura digital empleada por otros rangos de edades y pertenecientes a otras generaciones. Por propia experiencia como consumidora de redes sociales y mensajería instantánea, observo que existe aún ciertos sectores generacionales de la población que mantienen y utilizan abreviaturas asociadas a los antiguos teléfonos móviles.

Contemplamos, por tanto, cierta concienciación del alumnado universitario por cumplir y respetar las reglas ortográficas. La evolución de los teclados digitales, junto con la aparición de correctores ortográficos y la libertad de escribir palabras sin límites de caracteres, puede que haya influido en estas diferencias.

7.2. Con respecto a las Hipótesis.

Respondiendo a las hipótesis 1, 2 y 3, en relación al uso de la mensajería instantánea desde el teléfono móvil y su asociación con el género, el curso o la zona de procedencia podemos concluir que:

El uso de la mensajería instantánea a través del teléfono móvil depende del género, por lo que se confirma la hipótesis. Parece ser que los hombres hacen más usos de la mensajería instantánea a través del smartphone que las mujeres (**H1**). En contraposición, el estudio elaborado por Golpe et al. (2017), quienes estudian las diferencias de género en el uso de internet en alumnos de secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, resaltan que tanto la frecuencia como los tiempos de conexión son mayores en el género femenino, incluyendo la actividad de acceso a la mensajería instantánea empleada por las chicas, que es de un 81,7% frente al 70,5% de los chicos. Hay que señalar que su muestra es muy representativa de la población estudiantil de la zona.

La diferencia con nuestro estudio radica en la muestra (alumnado universitario) y en los resultados, pues estos indican que el alumno masculino las emplea más.

Sin embargo, el uso de la mensajería instantánea mediante el uso del smartphone **es independiente del curso y de la zona de procedencia, no habiendo diferencias sustanciales (H2-H3)**, por lo que no se puede confirmar la hipótesis inicial. De modo que, independientemente del curso en el que se encuentren matriculados y la zona de procedencia de origen del alumno, hacen el mismo uso de la mensajería instantánea a través del dispositivo móvil.

En este sentido podemos nombrar a Sanz et al. (2018), quienes estudian las actividades a través del teléfono móvil de chicos y chicas, alumnos de secundaria, de diferentes puntos de España. A diferencia con nuestros resultados, obtienen que la zona de procedencia influye en el uso de las actividades (ocio digital) desde el teléfono móvil que realizan estos jóvenes, pero no encontramos estudios que relacionen específicamente la mensajería instantánea y la procedencia del alumnado con ningún ciclo escolar.

Las hipótesis 4 y 5 están centradas en observar el tiempo y las horas que los alumnos pasan conectados a internet y redes sociales, y si esto repercute en su rendimiento académico, así como comprobar si pasan más tiempo relacionándose por redes sociales que en la vida real, y si esta situación está vinculada al género o la edad de los alumnos universitarios.

El número de horas conectados (tiempo) a internet y redes sociales influye o repercute en su atención hacia sus tareas académicas (H4), de modo que se confirma la hipótesis.

Los alumnos que pasan más tiempos conectados a la red desatienden más sus laborales universitarias. En cambio, los alumnos que menos tiempo dedican a navegar por internet y redes sociales prestan más atención a sus tareas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Cuba (2016) en un grupo de jóvenes universitarios de Perú. Señala que el uso de dispositivos como el smartphone distrae a los estudiantes en medio de la realización de cualquier actividad académica, lo que los lleva a perder la concentración en su labor, afectando al rendimiento. Collazos (2019) obtiene resultados similares en alumnos universitarios de Ica (Perú).

En la misma línea de investigación, Bustos et al. (2016) en un estudio equivalente realizado a un grupo de participantes adolescentes (15-17 años) en Ecuador, concluyen que el rendimiento académico de los alumnos se ve alterado a más exposición en redes sociales e internet.

La diferencia entre estos estudios y el presente es que contribuimos con datos obtenidos del entorno académico en una Universidad española en comparación al resto.

Sí localizamos un estudio semejante realizado en España, concretamente en Alicante, como el de Marín et al. (2018), con los mismos resultados, pero el alumnado es adolescente.

Por consiguiente, la tendencia es que, en cualquier nivel de estudios independientemente del país, el uso de las TIC afecta, inevitablemente, al rendimiento académico, dato a tener en cuenta como problemática social para poder actuar sobre él, tanto

desde el sistema educativo como orientando a padres y familiares, así como concienciación a los propios alumnos.

Los alumnos manifiestan que pasan más tiempo chateando por internet y redes sociales que de manera presencial, y además ni el género ni la edad de los estudiantes influyen en este aspecto, pues tanto chicos como chicas lo hacen por igual, independientemente de la edad (**H5**). En base a esta conclusión no se puede confirmar la hipótesis inicial.

Estudios como el de Díaz-Vicario et al. (2019) nos aporta información sobre esta realidad. Primeramente, ratificando esta cuestión, y segundo, porque nos muestran los resultados obtenidos de numerosas encuestas a profesionales, familiares y adolescentes españoles (12-17 años) con respecto a las consecuencias del exceso de tiempo que dedican a “chatear”. Confirman que el 26% de los jóvenes confiesa que pasa mucho tiempo en solitario desde que utiliza los dispositivos electrónicos, y el 9,4% asegura que ha disminuido el tiempo que dedica a estar, presencialmente, con su entorno de amistades a causa del tiempo invertido en el empleo de las TIC. Además, los profesores encuestados señalan que en los adolescentes que pasan mucho tiempo conectados sin interacción, cara a cara, pueden aparecer problemas de aislamiento y riesgo a la inadaptación social.

Del Barrio y Ruiz (2014) estudian las relaciones sociales mantenidas a través de redes sociales de un grupo de alumnos adolescente de 1º de E. S. O y 1º de Bachillerato en Cantabria, de una muestra bastante amplia. A través de encuestas a dichos alumnos, extraen que el 29% usa internet exclusivamente para utilizar redes sociales y que un 26% dedican más de la mitad del tiempo a conectarse a redes sociales e internet. Comprueban que existe un uso elevado de las redes sociales en comparación con el resto de funciones que nos ofrece internet.

La diferencia entre estos estudios y el presente es la muestra, pues proporcionamos datos del alumnado universitario y datos relacionados con la edad y el género, ya que en estos estudios que hemos podido consultar no establecen comparaciones o diferencias entre ambas características.

Se puede entender esta realidad como un nuevo concepto de comunicación en las relaciones contemporáneas, en la cual existe un entorno “virtual” de interacción.

Queda claro que la forma en la que nos relacionamos está cambiando, tanto en el medio como en el modo en el que lo hacemos. Hemos adquirido nuevos hábitos comunicativos que son comunes y compartidos por la gran mayoría de jóvenes. Según Bernete (2010), con la aparición de las redes sociales se interactúa de forma diferente, relacionándonos con personas tanto conocidas como desconocidas, con el riesgo que esto conlleva.

La Hipótesis 6 analiza los sentimientos de malestar (nerviosismo, ansiedad, depresión) causados por el empleo de la telefonía móvil en relación a la edad y al género del alumnado extremeño.

Se concluye que **sentirse nerviosos, ansiosos o deprimidos si no pueden usar el teléfono móvil es independiente de la edad y el género del alumno**, por lo que no se puede confirmar la hipótesis inicial.

Como hemos podido comprobar anteriormente es una realidad que los jóvenes sienten algún tipo de malestar si por cualquier causa no pueden hacer uso de su teléfono móvil, coincidiendo con estudios de otros autores (ya mencionados). En cambio, la relación de estas emociones con el género y la edad son datos a tener en cuenta.

Barrios et al. (2017), en un estudio sobre el sentimiento de malestar que produce el uso abusivo del smartphone, nos introduce en los términos denominados “phubbing”, (adicción al teléfono móvil) y “nomofobia” (miedo a no disponer del teléfono móvil). Aseguran que a las personas que tienen adicción se les relaciona con patologías como la ansiedad, falta de atención o comportamientos agresivos. Estos autores desarrollan un estudio en Reino Unido a usuarios de entre 18 y 66 años (251 personas). Destacan que el 8,76% presentan episodios de “phubbing” más tiempo, siendo más duradero en las mujeres. Observamos cierta concordancia con nuestro estudio, pues vemos que este sentimiento de

malestar es independiente de la edad: cualquier persona de cualquier edad puede sufrir de esta nueva “enfermedad” adictiva, provocando sentimientos de malestar. Sin embargo, este último estudio señala a las mujeres como las más propensas a sentir malestar asociado al abuso de la telefonía e internet. En concordancia con Salinas (2018), quien muestra, tras un estudio para determinar la relación de ansiedad con el uso del teléfono móvil a un grupo de alumnos (179 participantes) de entre 15-17 años (Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo, Perú), que el 50, 5% de los hombres presenta un nivel alto de ansiedad; en cambio, las mujeres presentan porcentajes también altos, pero algo más elevados, por encima de los hombres, concretamente el 53, 8%. En nuestro estudio, por el contrario, no localizamos diferencias en cuanto al género y, además, nuestra muestra son alumnos universitarios.

Corrales et al. (2022) relaciona, según los resultados obtenidos de la percepción (a través de una encuesta) de un grupo de alumnos estudiantes de ciclos de formación, el sentimiento de ansiedad y nerviosismo con el hecho de no poder acceder a su dispositivo móvil. El 63% de los sujetos manifiesta que sienten malestar solo en las ocasiones en que no disponen de sus teléfonos móviles por si pudiera ocurrir algún tipo de problema con personas de su entorno, aunque estos autores creen que no solo es por este motivo.

Las hipótesis 7 y 8 analizan las dudas ortográficas de los alumnos y si son conscientes de los errores más comunes que les surgen a través de la escritura en WhatsApp en relación con la titulación y el curso.

El hecho de tener dudas ortográficas a la hora de escribir en WhatsApp a través del teclado digital es independiente de la titulación o curso en el que se encuentren matriculados los alumnos. De este modo, no hay grados que resalten en cuanto a esta cuestión. Todos tienen las mismas dudas por igual o no las tienen. Por consiguiente, no se puede confirmar la hipótesis planteada. **(H7).**

No se ha hallado ningún estudio que analice todas estas variables (dudas ortográficas en WhatsApp, en relación al curso y la titulación).

Si nos centramos en la ortografía en general utilizada en WhatsApp, nos parece de interés resaltar un estudio realizado por Solórzano y Freire (2022). Estos analizan la ortografía de un grupo de estudiantes de Bachillerato por medio de un cuestionario, con la opinión de los docentes, tras la utilización como recurso, por parte del profesorado, de la aplicación de mensajería WhatsApp para comunicarse con sus alumnos durante el confinamiento causado por la Covid-19. Tras el análisis, llegan a la conclusión de que estos alumnos no emplean correctamente la ortografía por esta aplicación de mensajería, primando la rapidez en la escritura. En contraposición a nuestro estudio, donde los resultados generales, según la percepción del universitario extremeño, escribe sin faltas de ortografía y, si tiene dudas, utiliza el corrector ortográfico sin relación alguna con la titulación ni con el curso.

Además, **son conscientes de los tipos de errores ortográficos que más dudas les generan, sin diferencias por titulación. (H8)**. De modo que no se puede confirmar la hipótesis.

Debemos mencionar que, sobre esta relación entre las variables “mayor concienciación acerca del tipo de errores ortográficos” que más dudas les generan a los alumnos y su relación con la “titulación” (letras/ciencias), no hemos localizado estudios similares para poder comparar los resultados.

La Hipótesis 9 examina si el empleo de corrector ortográfico cuando tienen dudas a la hora de escribir en ciertas palabras en WhatsApp está ligado a la procedencia y curso del alumnado universitario extremeño.

Se concluye que **tanto los alumnos de procedencia urbana como rural e independientemente del curso en el que estén matriculados, hacen uso del corrector ortográfico cuando les surgen dudas**. Por lo tanto, al no existir diferencias significativas, no se puede confirmar la hipótesis.

En cuanto a esta cuestión, no se han localizado estudios que analicen la relación del empleo del corrector ortográfico con la procedencia (rural o urbana) y el curso en alumnado

universitario, ni en ningún otro nivel de estudio, por lo que no se pueden comparar los resultados obtenidos, dejando abierta una puerta que sirva de referencias para investigaciones futuras.

Como hemos comentado anteriormente, el uso del corrector ortográfico es un recurso que para algunos autores facilita y ayuda a emplear correctamente la ortografía y para otros puede causar el efecto contrario, que, al acostumbrarse a su uso, el alumnado en otro ámbito de escritura, no sepa utilizar adecuadamente la norma sin la asistencia de esta herramienta.

La hipótesis 10 analiza el empleo de los signos de puntuación y su relación con la titulación.

Detectamos que **el empleo de los signos de puntuación está relacionado con los estudios que se cursan**, con especial descuido en Medicina, Química, Matemáticas, Ciencias del Deporte, Ingeniería Agropecuaria o Veterinaria. Los estudiantes de Derecho son lo que menos utilizan los signos de puntuación. En base a esto, no se puede confirmar la hipótesis inicial, la cual establecía que el alumnado hacía un uso correcto de los signos de puntuación independientemente de la titulación. Los resultados indican que sí existen diferencias que están vinculadas a los grados que cursa el alumno.

Igual que en la discusión de hipótesis anteriores, no logramos encontrar estudios que compartan similitudes en cuanto al análisis de las variables, en este caso: empleo de signos de puntuación en mensajería instantánea o WhatsApp y su relación con la titulación del alumno universitario, ni en otro nivel de estudio.

La hipótesis 11 examina la utilización de gifs, emoticonos y agregados y su conexión con el curso del alumnado.

Según Andreu y Díez (2019, p.56), “los emoticonos surgen por la necesidad de simplificar los mensajes para dar celeridad a las conversaciones digitales, además de dotar de significado emocional”, como parte de un nuevo lenguaje cotidiano.

Podemos afirmar **que dependiendo del curso en el que se encuentren, utilizan en mayor o menor medida los gifs, emoticonos y agregados** (alargamiento de vocales con fines expresivos) para dar más énfasis al mensaje que quieren comunicar, con la intención de transmitir algún tipo de emoción o sentimiento que únicamente con palabras no pueden comunicar en un mensaje. Se confirma así la hipótesis inicial. Por lo tanto, el uso de gifs, emoticonos y agregados varía con el curso, pudiendo asociar el curso, en cierto modo, a la edad del alumno, pues se entiende que la mayoría de alumnado en los primeros cursos son los de menor edad y en cursos más avanzados son de mayor edad. Se aprecia, que cuanto más joven es el alumno (y, por tanto, está matriculado en los primeros cursos de un Grado), utiliza más estas herramientas.

Hemos de señalar, primeramente, que, con respecto al empleo de agregados por parte del alumnado universitario y su asociación con el curso, no se ha encontrado estudios para establecer diferencias o similitudes. Del mismo modo, no hemos localizado un estudio que analice el uso de gifs, emoticonos y agregados en su conjunto en relación con el curso del alumnado universitario, por lo que se ha procedido a realizar la discusión segmentando las variables: uso emoticonos y uso de gifs, siendo estas dos variables las más comunes en los estudios elaborados por otros autores, para extraer la mayor información posible.

Los resultados obtenidos evidencian que un 65,7% del total de alumnos encuestados hacen uso de emoticonos, gifs o agregados según las tablas cruzadas. Un porcentaje relativamente alto, a diferencia de los datos obtenidos tras la realización de un estudio similar elaborado por Chempén (2017), aunque en este caso los alumnos son estudiantes de Secundaria (Perú). Obtiene que el 34% casi siempre o siempre utiliza emoticonos para lograr expresar claramente el mensaje y el uso de gifs solo el 6% lo usa frecuentemente en WhatsApp, por lo que deducimos que no es tan común entre los adolescentes. Este aspecto

llama nuestra atención pues suponemos que el uso de este tipo de gráficos podría estar más ligado a adolescentes por ser un recurso más “infantil”, en cambio comprobamos que los alumnos universitarios las emplean con más frecuencia. Coincide con los resultados de nuestro estudio, comentado anteriormente, que, a menor edad, mayor uso de estos recursos comunicativos.

En cambio, hallamos otro estudio llevado a cabo por Gómez del Castillo (2017) en una muestra formada por 38 alumnos de estudios superiores (no indica si son universitarios) en el cual analiza los usos de gifs, imágenes, audios o vídeos en comunicaciones por mensajería instantánea. Igualmente, los resultados indican que en general los alumnos los emplean poco, por lo que, de momento, solo podemos contribuir a informar de que el alumnado universitario extremeño sí emplea este tipo de “gráficos digitales” para dar más expresividad al mensaje.

Además, este último estudio nos aporta datos sobre su uso en función del sexo, edad o titulación, pero no resalta nada significativo en cuanto a estas variables, aunque sí menciona que los hombres (levemente) están un poco por encima en su uso, así como los titulados en ciencias. En concordancia con los resultados extraídos.

Por otro lado, en la misma línea de investigación, Zambrano (2018) estudia también el uso de emoticonos de un grupo alumnos universitarios del Grado en Comunicación Social, entre 18 y 29 años en Ecuador. Nos proporciona datos sobre la edad, señalando que es independiente del empleo de emoticonos. Con respecto al género, este autor destaca que el 85% de los hombres los emplean y en un 90% las mujeres. Se puede apreciar que no hay grandes diferencias de porcentaje en cuanto al género, sobresale ligeramente las mujeres por encima de los hombres, pero nada significativo, al igual que los resultados, mencionados anteriormente, de Gómez del Castillo (2017) en cuanto al género.

En un principio, incluimos entre las variables a analizar la relación entre el uso de emoticonos, gifs y agregados con género y edad, pero tras consultar los estudios existentes para la elaboración del apartado de discusiones, decidimos centrarnos solo en el curso académico, ya que la mayoría de los estudios encontrados relacionan el uso de estos recursos con esas variables (género y edad).

Por lo tanto, se puede deducir que independientemente de la edad y el género se utilizan por igual, aportándonos datos sobre estos dos aspectos y, además, Zambrano (2018) nos muestra para qué los usan, obteniendo que la mayoría los emplean para expresar emociones y para “manifestar cercanía o afecto”. Es un estudio que nos proporciona muchos datos sobre la utilización del emoticono entre universitarios, aunque, a diferencia de nuestro estudio, este autor solo analiza el uso de estos gráficos, no analiza los gifs (vídeo animado), ni el uso de agregados, que también es usado para expresar emociones.

La Hipótesis 12 analiza los usos de disortografías como son las sustituciones de letras en determinadas palabras, sustituciones de palabras por letras, así como las omisiones de letras en palabras y su relación con la titulación del alumnado.

Descubrimos que **el empleo de disortografías como la sustitución u omisión de letras en determinadas palabras varía en función de la titulación en la que se encuentren matriculados**, cumpliéndose la hipótesis inicial.

Como se ha comprobado y comentado con anterioridad, la mayoría de los universitarios extremeños no suelen utilizar con mucha frecuencia este tipo de alteraciones de las palabras cuando escriben mediante mensajería instantánea. Con respecto a esta hipótesis, se puede decir que el alumnado universitario que sí las usa, las emplea en mayor o menor medida según la titulación en la que se encuentre matriculado el alumno. El estudio de Gómez del Castillo (2017) por su similitud al presente y por su amplia cantidad de variables, nos aporta de nuevo datos, en este caso, con respecto al empleo de textismos y disortografías.

Este autor expone que la utilización de esta forma de escritura disortográfica se emplea poco, pero dentro de su uso es más común entre el género femenino y los titulados en carreras de letras, coincidiendo con nuestros resultados en que varía en función de la titulación.

7.3. Con respecto a las Hipótesis Correlacionales.

Con la intención de completar y precisar más los resultados, hemos planteado una serie de hipótesis correlacionales. Cabe señalar, en cuanto a las discusiones de las mismas, que no se han localizado investigaciones similares en las que coincidan y asocien este número de variables, por lo que mostramos las conclusiones obtenidas tras los resultados del análisis elaborado, quedando abierta así una línea de investigación que otros podrán cotejar con los estudios que realicen.

En lo referente a la **hipótesis correlacional 1, no hay correlación entre errores ortográficos ni en WhatsApp ni en la mensajería instantánea en general, de los alumnos mayores de 21 años, varones y de procedencia rural, con la carrera que estudian.** Así pues, independientemente del Grado en el que se encuentren matriculados, cometen errores y por tanto no influye la titulación del alumno, debido a lo cual no se cumple la hipótesis inicial.

En relación a la **hipótesis correlacional 2, el uso de más o menos dispositivos no está relacionado con la zona de procedencia, siendo de género femenino y menor de 18 años. Lo cual quiere decir que el uso de diferentes dispositivos está extendido y generalizado entre toda la población independientemente de la zona de procedencia, la edad o el género.** Por lo tanto, no se puede confirmar la hipótesis, en contra de los pensamientos iniciales. Los cuales iban encaminados a pensar que la edad, el sexo o la procedencia podrían condicionar más o menos el uso de dispositivos electrónicos.

En cuanto a la **hipótesis correlacional 3, estudiar una carrera de ciencias o de letras influye a la hora de cometer faltas de ortografía en WhatsApp con respecto a ser mujer, estudiante de cuarto curso y de procedencia urbana.** Por lo que se confirma la hipótesis inicial. El alumnado de letras comete menos faltas de ortografía que los de ciencias, además, si se es mujer, en el último curso de Grado y de procedencia urbana, los resultados son aún mejores (menos faltas, si cabe). Los resultados nos indicarían que las alumnas de letras cometen menos errores que el resto de estudiantes.

Acerca de la **hipótesis correlacional 4**, se concluye que **los alumnos varones, mayores de 21 años y de procedencia urbana, manifiestan que se sienten ansiosos o nerviosos al pasar mucho tiempo navegando por internet o redes sociales**, por lo tanto, existe una relación significativa (algo adictivo) entre el tiempo conectado a la red y las emociones generadas (ansiedad, nerviosismo, intranquilidad...). De manera que se confirma la hipótesis, ya que hay asociación entre todas estas variables.

Con respecto a la **hipótesis correlacional 5**, no hay relación entre dedicar tiempo navegando por internet o redes sociales, y emplear este tiempo en las redes sociales para comunicarse con respecto a las alumnas (femeninas), estudiantes de ciencias, de cuarto curso y de procedencia rural. **No todo el tiempo que pasan por internet están interactuando a través de redes sociales**. Por lo tanto, pueden estar mucho tiempo conectadas a internet, pero no establecer relaciones sociales. Pensábamos, como hipótesis, que las chicas, estudiantes de ciencias, en el último curso del grado y de ámbito rural dedicaban menos tiempo a estar conectadas a internet y a establecer relaciones sociales. Los resultados disocian (separan) “estar conectada a internet” y “aprovechar esas conexiones para establecer relaciones sociales”. Confirman que **están mucho tiempo conectadas a internet**, pero desconocemos si durante esa conexión están estableciendo relaciones sociales o, por el contrario, están estudiando, informándose, comprándose ropa, viendo películas, etc. Por lo tanto, no se puede confirmar la hipótesis inicial.

En correspondencia a la **hipótesis correlacional 6**, **los alumnos de primer curso de género masculino, estudiantes de los grados de letras y de origen rural, utilizan menos el acento, en sus mensajes de WhatsApp, que los alumnos de último curso**. De modo que no se cumple la hipótesis inicial, pues, como se puede comprobar, el empleo del acento es dependiente del curso en el que se encuentre matriculado.

Esto puede deberse a que a medida que se avanza de curso, se le da más valor a la acentuación, pues tanto en los exámenes como en los trabajos académicos se puntúa negativamente si no se emplea correctamente, lo que implica unas calificaciones más bajas e incluso, si son muy repetidas, suspender una asignatura. En estos casos, es fundamental el valor que le otorga el profesor que corrige, ejerciendo un papel esencial, que determina, con

su postura, si el hecho de no emplear correctamente el acento es algo trascendental o, por el contrario, no tiene tanta importancia en comparación con errores relacionados con el uso correcto de las letras.

Como hemos observado, también influye considerar el uso de la acentuación como un “error secundario”, al igual que sucede con el resto de signos de puntuación. Son los menos valorados y menos aplicados en sus conversaciones interactivas.

Y finalmente, por lo que corresponde a la *hipótesis correlacional 7*, **las alumnas estudiantes mayores de 21 años, de procedencia urbana, utilizan el corrector ortográfico, ya sean estudiantes matriculadas en grados de ciencias como de letras.** Al no haber una relación significativa, entre el empleo del corrector ortográfico y la titulación, se confirma la hipótesis inicial. Por lo tanto, el uso de esta herramienta es independiente de la rama de estudio. Hay que señalar, que parece ser que las alumnas de perteneciente a titulaciones de ciencias lo emplearían más, pero no podemos afirmarlo de manera concluyente.

Teniendo presente estos resultados, podemos contribuir a aportar datos de una muestra bastante amplia de un gran número de participantes, estudiantes universitarios españoles y concretamente pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Extremadura. Del mismo modo hemos realizado un análisis muy minucioso mediante la asociación correlación de numerosas variables que enriquecen el estudio.

A modo de conclusión, creemos que la principal aportación de este estudio es un acercamiento al nivel de concienciación sobre el uso de norma ortográfica por parte del alumnado universitario, observando la percepción que ellos tienen respecto a su propia escritura digital cuando la emplean en soportes y plataformas de interacción virtual a través de una pantalla. Asimismo, se proporcionan datos actualizados sobre el uso de dispositivos electrónicos, preferencia en el empleo de redes sociales, tiempo que pasan conectados a internet y las emociones derivadas del mismo.

Se percibe en general que el alumnado universitario respeta la norma ortográfica poniendo en entredicho, primeramente, nuestras propias creencias iniciales, y segundo, a estudios similares anteriores a este, los cuales manifiestan que la mensajería instantánea o la evolución de las TIC, en general, han contribuido a un deterioro de la ortografía y, por ende, a un empobrecimiento lingüístico en los usuarios más jóvenes. En el ámbito de los jóvenes universitarios, se concluye que no es así y, por lo tanto, contribuimos a aportar datos actualizado sobre esta situación a través del análisis de asociaciones entre numerosas variables.

El alumnado universitario extremeño, a día de hoy, considera que escribe bien y ya no utiliza las antiguas abreviaturas, herencia de las costumbres escritoras de los antiguos mensajes de textos. La utilización de los signos de puntuación, así como de acentuación, en comparación al resto de normas de ortografía examinadas, son los más descuidados por este sector estudiantil.

En definitiva, la investigación llevada a cabo nos ha permitido observar cómo es la conducta de los alumnos universitarios pertenecientes a una nueva generación, la “generación Z”, en el uso de la ortografía a la hora de escribir a través de diferentes plataformas de interacción (aplicaciones de mensajería y redes sociales) mediante la utilización del teclado en pantalla, así como observar el manejo de todos los dispositivos y las emociones que les causa la utilización de los mismos. En base a esto, se constata que los sentimientos que les genera el uso de los dispositivos electrónicos junto a internet y el tiempo de conexión, así como las horas que pasan navegando por internet y redes sociales, no son buenos aliados a la hora de hacerles sentir bien, pues existe un alto nivel de malestar (ansiedad, nerviosismo, depresión...).

Por otro lado, percibimos en comparación con otros estudios, que la ortografía que utilizan los jóvenes ha mejorado. Hemos comprobado que el uso de abreviaturas (omisiones, sustituciones, agregados o palabras oralizadas) no son frecuentes y nos las emplean en sus conversaciones mediante aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp, aspecto que años atrás caracterizaba la interacción y la escritura digital cuando las disortografías estaban a la orden del día, quizás más representativa de otra generación (millennials) que a

la actual (generación Z). Sin embargo, ahora sí que manifiestan tener dudas a la hora de escribir en aplicaciones de mensajería instantánea, solventándolas con el uso del corrector ortográfico.

Este uso del corrector ortográfico, como venimos comentando, puede promover un buen uso de la escritura o puede ocasionar cierto “relajamiento”, ya que, al disponer de esta opción, ante una determinada duda, se facilita la corrección y puede que el alumno lo haga de manera automática sin pensar que es lo que está escribiendo, precisamente por esa rapidez que caracteriza la escritura digital.

Apreciamos un gran impacto de la mensajería instantánea en sus vidas, en la cual el WhatsApp es la aplicación preferida para comunicarse con su entorno. Esto favorece la evolución de las actualizaciones de aplicaciones de interacción (correctores ortográficos, aumento de los caracteres en los mensajes) así como la forma de comunicación.

Sin duda todos los estudios en los que se han analizado la escritura digital, empezando por los primeros análisis de mensajes de texto y chats, como los elaborados por Cassany y sucesivos, han proporcionado mucha información a profesores e investigadores, lo que ha podido ser de utilidad para cambiar sus metodologías e implantar herramientas en clases, enfocadas a fomentar el buen uso de la escritura de los alumnos (sea del nivel que sea) en plataformas de interacción digital, así como reforzar el valor de la ortografía.

Todos estos años de concienciación por parte de los agentes educativos han tenido sus frutos y el uso de la tecnología e internet en las aulas a través de programas de concienciación de la escritura digital han servido de precedentes.

Así pues, podemos negar la idea inicial de que los jóvenes universitarios no utilizan correctamente las normas ortográficas en sus conversaciones digitales, ya que según lo que ellos manifiestan, escriben correctamente y con escasez de dudas generadas ante este hecho.

Habría que indagar, si coinciden los resultados o no, con el resto de jóvenes estudiantes pertenecientes a otros niveles de estudio (primaria, secundaria o bachillerato).

Se abren nuevas temáticas que requerirán de nuestra atención: adicción a la telefonía móvil, problemas de salud mental (ansiedad, depresión o estrés) vinculadas al exceso de horas que dedican los jóvenes a navegar por la red/ redes sociales, cambio en las relaciones sociales (lo que puede ocasionar problemas de aislamiento o no saber relacionarse si no es a través de una pantalla), pérdida del valor de la cercanía cara a cara, y, por último, la relajación o dudas que puedan generar las nuevas aplicaciones de mensajería instantánea (con corrector ortográfico) en este tipo de comunicación o en otros ámbitos de escritura, ajenos a la digital.

A raíz de esta investigación se ha podido comprobar que existe una gran diferencia entre la ortografía de los jóvenes de ahora y los de la generación anterior. Tras una evidente relajación ortográfica, abreviando, sustituyendo, omitiendo palabras e inventándonos términos.

Apartado 8
LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES DE LA
INVESTIGACIÓN

8. LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN.

En el proceso de la investigación nos han surgido una serie de limitaciones, que, en ciertos momentos del estudio, han dificultado su desarrollo, como en el caso de:

- El *instrumento de recogida de datos*: la primera idea era recopilar conversaciones de WhatsApp reales de cada curso, grado y titulación establecidos inicialmente (de forma impresas, tras enviar las conversaciones vía e-mail), pero existieron dos grandes dificultades: el *acceso directo a los alumnos*, concretamente al delegado de clase, para informarle del objetivo del estudio. Esto era complicado, pues no teníamos información de todos los cursos y grados; además, una vez que contactábamos con el delegado de algún grupo, necesitábamos la *aprobación del grupo de clase*, encontrándonos, en la mayoría de los casos con una negativa, ya que les resultaba poco agradable que sus conversaciones fueran leídas por personas ajenas al grupo de WhatsApp de clase, situación que era totalmente comprensible. Hay que señalar que se les aseguró anonimato y privacidad. La intención fue obtener las conversaciones que los alumnos mantenían en sus “grupo de clase” creados por el delegado, donde hablaban asuntos relacionados con lo académico. Se llegó a recopilar material de ocho grupos, pero dada la gran amplitud de grados y cursos que queríamos estudiar, sumado a la problemática en el acceso al delegado y aprobación del resto de alumnos, como ya hemos comentado, no conseguimos culminar la tarea, por lo que se procedió a elaborar un cuestionario, trasladando todos los temas que queríamos observar en sus conversaciones impresas a dicha herramienta.
- *Pruebas estadísticas*: no se han podido realizar pruebas paramétricas, puesto que muchas de las variables estudiadas no han sido homogéneas, no pudiendo obtener el mismo número de datos para cada una de ellas. Hay que señalar que, desde un primer momento, en el cálculo y la organización de los datos iniciales se ha intentado una equidad en cuanto a la obtención de los datos, para que se pudiera obtener unos resultados equilibrados.

- *Equilibrio de la muestra:* como ya hemos señalado, la intención de obtener una muestra homogénea (en lo relacionado a las variables sociodemográficas) fue prioritaria. Así lo hicimos, para las variables que nosotros podíamos “controlar”. Se elaboró un cuadro (Excel) con todos los alumnos matriculados, estableciendo una división: mismo número de participantes por curso, grado y campus, para extraer el equivalente número de alumnos en todos los cursos y grados; pero la realidad del aula no permitió esta labor, dada las ausencias de alumnado en determinados cursos y grados (no asistencia a clase, periodo de prácticas, o confinamientos de clases enteras por el covid-19).

Tampoco hemos podido contar con una muestra equilibrada con respecto al género. Los grados en los que las mujeres sumaban mayores porcentajes como magisterio o enfermería, no hacían posible este propósito.

- *Hipótesis Correlacionales:* ausencia de estudios similares para la realización de las discusiones. Nos ha resultado complicado localizar estudios equivalentes al nuestro con los que contrastar nuestros resultados y establecer un marco de discusión fundamentado que relacionaran la misma cantidad de variables, o al menos, equivalentes.
- *Ausencia de alumnado en las aulas durante el protocolo de actuación por la Covid-19:* este hecho perjudicó, por un lado, a la cronología en la recopilación de los cuestionarios, postponiendo y alargando esta etapa; y, por otro lado, provocando contratiempos en el momento de llegar al aula y que no hubiera el alumnado deseado o, incluso, suspendiendo citas en el aula por confinamientos de grupos enteros.

Por otro lado, pese a estas limitaciones también podemos destacar una serie de aportaciones que creemos que potencian nuestra investigación:

- Se ha contado con un gran número de variables que creemos que enriquecen el estudio, pues puede servir de precedente para investigaciones futuras con las que poder comparar resultados. Además, hemos realizado un gran número de correlaciones entre ellas para obtener la mayor cantidad posible de información y precisión.
- El estudio ha contado con muestra bastante amplia en el ámbito de la Universidad de Extremadura en lo referente al uso de la escritura digital, comunicación interactiva y uso de dispositivos digitales de los alumnos universitarios de la región.
- Hemos contribuido a un mayor conocimiento sobre la calidad de la escritura digital de los jóvenes universitarios que forman parte de la nueva generación de hiperconectados. Del mismo modo, hemos aportado conocimientos sobre el uso que hacen de los nuevos dispositivos de comunicación, como es el tiempo que pasan navegando por internet y redes sociales y cómo afecta a su estado emocional.
- Se han aportado datos actualizados sobre la escritura en medios digitales del alumnado universitario, pues una parte de los estudios realizados sobre esta cuestión en España son anteriores al 2017. En la mayoría de estos estudios las muestras hacían referencia a alumnado de secundaria y sobre aspectos (variables) muy diversas. En cuanto a los estudios encontrados y relacionados con el que aquí se ha presentado, tienen su ámbito geográfico en países latinoamericanos. Además, el perfil de los participantes y las variables tratadas en ellos no coinciden con las abordadas aquí. Asimismo, hay que resaltar que una buena parte de los estudios publicados a partir de 2018 sobre la temática que nos ocupa (la ortografía utilizada por los jóvenes en aplicaciones de mensajería instantánea como los dispositivos móviles) son nuestros, resultado del interés que hemos puesto en el tema y que ha culminado con este trabajo de investigación.

En la transición de lo analógico a lo digital, existió una época de auténtica revolución de la escritura que marcó un periodo en el que se creía que las TIC iban a modificar la escritura perjudicando el lenguaje; se perdería (y se perdió por un tiempo) el valor de la norma ortográfica y el valor de buen escritor, según los estudios llevados a cabo por numerosos autores mencionados a lo largo de este trabajo. Cassany (2003, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015 2017) o Yus (2001) ya observaron los primeros cambios de la escritura en dispositivos digitales, de manera particular también lo hemos vivido en las interacciones con los demás, donde todo valía: abreviaturas, omisiones, sustituciones, faltas de ortografía graves, no respetar el espacio entre palabras, alargamientos de letras, palabras inventadas y oralizadas...etc. Como hemos hecho alusión anteriormente, para algunos autores (Chartier, 1993; Pineda, 2003) este hecho era considerado el apocalipsis del lenguaje como lo conocíamos hasta el momento; otros pensaban que estos medios habían dado lugar a otra forma de comunicarse, dando lugar a un lenguaje nuevo entre los mismos miembros de la comunidad y, cómo no, eso formaba parte de la evolución y desarrollo de la lengua, aceptado y compartido por la misma comunidad de hablantes (Palazzo, 2005; Parrilla, 2008), sobre todo por el sector más joven de la población.

Parecer ser, que la escritura de los más jóvenes en medios digitales respeta, por lo general, las normas de ortografías básicas. Habría que seguir investigando y haciendo hincapié en el empleo de los signos de puntuación, así como el uso de la gramática y en qué medida el uso de correctores ortográficos beneficia o perjudica al escritor digital. Del mismo modo, que observar cómo es esta escritura “líquida” en otros niveles educativos.

Tema aparte son las consecuencias de esta comunicación interactiva con respecto al excesivo tiempo que dedican a navegar y los sentimientos que les generan que, por lo que hemos podido comprobar, sí es un tema que debería preocupar a los agentes educativos, así como al entorno más cercano a los jóvenes y, cómo no, a ellos mismos. Igualmente, de manera paralela, surgen otros problemas: excesiva exposición pública (escasa privacidad), demasiado tiempo conectados (problemas de adicción), incapacidad para relacionarse en un contexto real (problemas de socialización), sentimientos de malestar generados por un uso abusivo de estos dispositivos o por no poder hacer uso de ellos (problemas de ansiedad, irritabilidad o depresión). A todo esto, se le añade una nueva problemática causada por los

famosos “filtros” (dismorfia de Snapchat), la cual se está convirtiendo en un nuevo peligro para la autoestima.

Apartado 9
PROPUESTAS PARA INVESTIGACIONES
FUTURAS

9. PROPUESTAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS.

Estimamos pertinente considerar como posibilidades de investigación los siguientes estudios:

- *Análisis de contenido de conversaciones reales de WhatsApp*. Los resultados obtenidos en esta investigación nos ofrecen información desde la propia perspectiva del alumno, pero sería muy interesante corroborar lo que ellos manifiestan a través de dicho cuestionario (que escriben respetando la ortografía en WhatsApp y el resto de mensajería instantánea), mediante la revisión y corrección de conversaciones impresas de estos mismo alumnos, para ver si los resultados, en un entorno real de interacción a través de la escritura digital, coinciden con los datos extraídos.
- *Análisis de contenido académico* de estos mismos alumnos, para observar si utilizan adecuadamente los signos de puntuación en un contexto formal de escritura: exámenes o trabajos, pues hemos podido comprobar que, en sus interacciones digitales mediante la escritura digital, los signos de puntuación no están asociados al uso de la mensajería instantánea y sería interesante observar si esta costumbre la extrapolan a otro entorno de escritura.
- *Realización de entrevistas al profesorado universitario* para abordar todas estas cuestiones referentes a la ortografía del alumnado con el objetivo de un acercamiento a la realidad educativa y valorar si, realmente, el uso continuado de la escritura digital ha afectado o no a su escritura en el entorno académico. Además, sería interesante obtener la opinión de profesores que conviven día a día con alumnos y sus respectivos móviles dentro del aula, con el propósito de observar cómo contempla el profesorado este auge de dispositivos móviles y en qué medida puede estar afectando en el desempeño de sus funciones (enseñar), así como en el aprendizaje de sus alumnos, y examinar cómo percibe la actitud de estos alumnos (adicción a la telefonía, sentimientos de malestar, nerviosismos, irritabilidad, no

atención en clase...etc.) puesto que, en teoría, no debería utilizar el teléfono móvil cuando se está impartiendo clases.

- *Realizar un estudio descriptivo-comparativo* analizando la escritura digital de los “millennials” y compararla con los de la nueva generación de hiperconectados, con la intención de apreciar de forma detallada las diferencias existentes en la escritura digital entre una generación y otra, con el objetivo de detectar qué tipo de secuelas revelan o si, por el contrario, gracias a las mejoras de las aplicaciones de escritura, ha habido una evolución que contradigan los estudios existentes de esta generación hasta la fecha.
- *Realizar un estudio descriptivo-comparativo* aplicando este mismo estudio a estudiantes de otros niveles educativos (estudiantes primarias, secundaria o bachillerato). Sería interesante incluir también a estudiantes matriculados en ciclos de formación profesional, tanto de grado medio como superior, para observar las diferencias y similitudes existentes.
- Analizar la ortografía y la gramática de las diferentes redes sociales como Instagram, Facebook o Twitter mediante un *análisis de contenido interactivo*, indagando en la escritura de la “generación z” con el objetivo de observar cómo es su escritura y su forma de expresarse e interactuar. Del mismo modo, sería interesante contemplar cómo hablan, si existe un “argot” nuevo creado por ellos mismo (como la generación millennials), o si por el contrario su expresión y redacción en redes sociales está más cuidada.
- Como propuesta, sería interesante la creación de un “*taller de escritura online*” para publicaciones en la red, donde el alumnado pudiera desarrollar su creatividad a la vez que utiliza la ortografía y la gramática en un contexto de exposición pública en el que hay que cuidar la ortografía (concienciación), a través de diferentes recursos (blog, redes sociales, páginas web). El propósito sería concienciar al sector más juvenil para hacer un uso adecuado de la escritura digital, no solo un buen uso

de la ortografía que, como hemos observado por norma general respetan, sino hacer más hincapié en la importancia del empleo de los signos de puntuación y la gramática en general.



Referencias
Bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, J.M., Feijóo, C. y Martínez, I. (2011). Contenidos digitales y comunicación móvil: hacia la transformación de internet. *Derecho a Comunicar*, 2(3), 1-15.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Derechoacomunicar/2011/no3/1.pdf>
- Aguilar-Morales, J. E. (2011). *La evaluación educativa*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Aibar, E. (2008). Las culturas de Internet: la configuración sociotécnica de la red de redes. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 4(11), 9-21.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185000132008000200002
- Almansa, A., Fonseca, O. y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40 (10), 127-135.
<http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Alonso-Cortés, A. (1992). *Lingüística general*. Ediciones Catedra.
- Alonso, J. (2005). Propuesta metodológica para el estudio de las formas de comunicación en internet. En G. López García (Ed.), *El ecosistema digital: Modelo de comunicación, nuevos medios y público en Internet*. Servei de Publicacions de la Universitat de València. (pp.31-54).
https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/53688/Modelos_de_medios_de_comunicacion_en_Int.pdf?sequence=1
- Ancalle, J.L. (2019). *Influencia de mal uso de WhatsApp en la ortografía de los estudiantes de secundaria del colegio, José María Arguedas, del distrito de Paucarpata, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8727>
- Anderson, J. y Rainie, L. (2013). Los futuros buscadores de información: ¿inteligentes o superficiales? Los expertos prevén que los jóvenes “nativos digitales” de la

- Generación AO (Always-On) obtendrán beneficios y daños por su vida “siempre en línea”. *Tábula*, (16). <https://publicaciones.acal.es/tabula/article/view/120>
- Andrade, M. y Moreno, D. (2017). Leer y escribir en tiempos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 11(1), 55-66. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/65>
- Andreu, N. y Díez, M. C. (2019). El uso de emoticonos como elemento de comunicación (EMO-TIC). *Revista Discapacidad Clínica Neurociencias*, 6(1), 57-64. <https://doi.org/10.14198/DCN.2019.6.1.05>
- Anfossi, A. (2005, 26-27 de agosto). *Lenguaje en el espacio digital. El chat de niños y niñas y la construcción de un nuevo lenguaje* [ponencia]. VII Congreso Nacional de Ciencias Exploraciones fuera y dentro del aula. Santo Domingo de Heredia, Costa Rica. <http://www.cientec.or.cr/exploraciones/ponenciaspdf/AndreaAnfossi.pdf>
- Aparicio, O. Y., Ostos, O. L. y Cortés, M. (2019). Redes sociales, tejidos de paz. *Hallazgos*, 16(32), 17-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179438412019000200017
- Arab, L. E. y Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001>
- Arabello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. La Crujía.
- Ardévol, E. (1998). Por una antropología de la mirada. etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 53(2), 217-240. <https://doi.org/10.3989/rdtp.1998.v53.i2.396>
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo solido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante lo cambios culturales de la web 2.0. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 19(38), 13-20. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2500104#>

- Arens, H. (1975). *La lingüística I*. Gredos.
- Arias, D., Ramos T., Núñez, L. A. y Inga, M. G. (2018). El ciberlenguaje juvenil universitario: Análisis de los textos de la página de Facebook “Confesiones”. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 339-405. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.238>.
- Ávila, A. y Mocencahua, D. (2020). Prácticas letradas vernáculas y universitarias: una vinculación en la sociedad de la información. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 145-161. <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/66>
- Ayala, T. (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación digital. *Literatura y lingüística*, (30), 284-301. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071658112014000200015&script=sci_arttext&tlng=en
- Ayala, T. y Soto, G. (2019). Géneros discursivos digitales: fanfiction y tuitera. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (43), 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524029>
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera, D.H. Hymes, N.H. Hornberger, M. Canale, J. Widdowson, L. Bachman & B. Spolsky (Eds.), *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Edelsa.
- Badillo, A. y Marenghi, P. (2003). La juventud: entre los viejos y los nuevos medios de comunicación. *Revista de estudios de juventud*, (61), 65-77. http://www.injuve.es/sites/default/files/NUM61_6art.pdf
- Báez, F. (2013). *Los primeros libros de la humanidad*. Ediciones Fórcola.
- Barón, L. B. y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012034792014000200008

- Barrios, D.A., Bejar, V.A. y Caucho, V. S. (2017). Uso excesivo de Smartphones/teléfonos celulares: Phubbing y Nomofobia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(3), 205-206. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272017000300205>
- Bartón, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Universidad del Pacífico. Centro de investigación.
- _____ (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bastardas, A. (1996). *Ecologia de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Proa.
- Bastardas, A. (2006). La evolución de la diversidad lingüística: comprender para proponer. En Blas Arroyo, J.K., et al (Eds.), *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social* (pp. 23-32). Universitat Jaume I. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154847>
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 18(15), 95-110. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Bernal, C. y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40, 25-30. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2524454>
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, (88), pp. 97-114.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Volume 1 and 2*. Routledge and Kegan Paul.
- _____ (1993). *Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica. En: La construcción social del discurso pedagógico*. EL Griot.

- Borque, J. M. (1985). *El libro: de la tradición oral a la cultura impresa* (Vol. 39). Editorial Montesinos.
- Botrel, J. F. (2003). La construcción de una nueva cultura del libro y del impreso en el siglo XIX. *Orígenes culturales de la sociedad liberal (España siglo XIX)*, 19-36.
- Brito, A. y Finocchio, S. (2006). *Lenguaje y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas. Serie del lenguaje y la comunicación*. IESALC. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/556>
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Bustos, A., Flores, B. y Flores, F. (2016). Las redes sociales, su influencia e incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de una entidad educativa ecuatoriana en las asignaturas de Física y Matemática. *Latin-American Journal of Physics Education*, 10(1), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5517259>
- Calle, G. Y. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(1), 27-45. <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1442>
- Camitta, M. (1993). Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School Students. En B. Street (Ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press.
- Cano Aguilar, R. (1996). Lenguaje "espontáneo" y retórica epistolar en cartas de emigrantes españoles a Indias. En T. Kotschi., W. Oesterreicher & K. Zimmermann (Eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 375-404). Editorial Vervuert. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31679/Lenguaje%20espontaneo%20y%20retorica%20epistolar.pdf?sequence=1>
- Canalé, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*, (pp. 63-83). Edelsa.

- Cañedo, R. (2004). Aproximaciones para una historia de internet. *ACIMED*, 12(1), 1-33. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000100005
- Carcedo, A. (1994). Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada. En J. Sánchez, e I. Santos. (Eds.), *problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, (pp. 257-266). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/asele/asele_iv.htm
- Caridad, M. y Moscoso, P. (1991). *Los sistemas de hipertexto e hipermedios*. Pirámide.
- Carrasco, A. y Díaz, Y. (2010). La red como escenario de socialización: una reflexión sobre los jóvenes y la mensajería instantánea. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 140-151. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635664007.pdf>
- Carrasco, M. A. (2008). Las herramientas de la lectoescritura digital en la era de la sociedad-red. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades: SOCIOTAM*, 13 (1), 73-90. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65411190004.pdf>
- Carvajal, G. J. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Enunciación*, 10(1), 15-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.448>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós Comunicación.
- _____ (2003). La escritura electrónica. *Cultura y educación*, 15(3), 239-251. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/27137/cassany_cye_escr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- _____ (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- _____ (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo* [sesión de conferencia]. Ministerio de Educación. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- _____ (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama

- _____ (2013). Leer en los tiempos de internet. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, (106-107), 35-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5265721>
- _____ (2015). Redes sociales para leer y escribir. En G, Bañales., N. Vega. y M. Castelló (Eds.), *Enseñar a leer ya escribir en la educación superior: manual de buenas prácticas basadas en la investigación*. (pp. 187-208). Editorial Universidad Autónoma de Tamaulipas. <http://hdl.handle.net/10230/35411>
- _____ (2017). ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista electrónica leer, escribir y descubrir*, 1 (1), 1-21. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=led>
- Cassany, D., Sala, J. y Hernández, C. (Julio, 2008). *Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes* [sesión de conferencia]. El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General (p. 23). Universidad Autónoma de Madrid. <http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>
- Castellano, M. D. y Ortiz, E. L. (2013). Escritura e internet: sentidos del uso del lenguaje de la Internet en los procesos escriturales de los estudiantes de Medellín. *Educación y ciudad*, (25), 133-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705092>
- Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. *La factoría*, 14(15), 1-12. <https://cursa.ihmc.us/rid=1RWB4QZ28155FHC434GL/NUEVAS%20DINAMICAS%202.pdf>
- Castells, M., Fernández-Ardévol, M., Linchuan, J. y Sey, A. (2006). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Ariel. https://www.academia.edu/6786890/Castells_Manuel_Comunicacion_Movil_Y_Sociedad_Una_Perspectiva_Global_PDF
- Castillo, F. E. (2019). Web 3.0 = Web 2.0 + semántica. *Universitarios potosinos*, 15(234), 30-35. <http://www.uaslp.mx/Comunicacion-Social/Documents/Divulgacion/Revista/Quince/234/234-06.pdf>

- Castro Rojas, A. (2013). El mapa y el territorio: una aproximación histórico-bibliográfica a la emergencia de las Humanidades Digitales en España. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 2(2), 10-53.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/124900>
- Castro Rojas, S. R. (2012). Ubicuidad y comunicación: los Smartphones. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (118), 91-95.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791186>
- Cavalli, S. L. (2004). *La evolución de la cultura*. Editorial Anagrama.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Cebrián, M. (2008). La Web 2.0 como red social de comunicación e información. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 14, 345-361.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2898201>
- Cerny, J. (2015). *Historia de la lingüística*. Universidad de Extremadura.
- Cerrillo, P. C. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, (1), 19-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120382002>
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza.
- ____ (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita, diálogo e intervenciones*. Gedisa.
- Chempén, K.M. (2017). *Influencia del uso de la mensajería WhatsApp sobre la comunicación interpersonal, en los estudiantes del quinto año de secundaria de la I.E. Manuel Seoane Corrales del distrito de Mi Perú, 2017*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/15526>
- Chicote, G. B. (2001). Textualidad oral-escrita-impresa en el pasaje Edad Media-Renacimiento. *Olivar*, 2(2), 27-40.
<https://www.olivar.fahce.unlp.edu.ar/article/view/OLlv02n02a02>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology.

- Colorado Castellary, A. (1997). *Hipercultura visual. El reto hipermedia en el arte y la educación*. Editorial Complutense.
- _____ (2010). Perspectivas de la cultura digital. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, 15(28). <https://doi.org/10.1387/zer.2350>
- Collazos, C. A. (2019). *Redes sociales e internet y rendimiento académico de los alumnos de la escuela de economía-única, en el período 2019*. [tesis de maestría, Universidad Nacional “San Luis Gonzaga”]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga. <https://hdl.handle.net/20.500.13028/3512>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo y Madrid. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/
- Córdoba, P., Coto, P. y Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-17. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9123/17505>
- Cordón, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios del cambio. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), 1-17. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-99122018000100001
- _____ (2011). El final del libro y el principio de la lectura: los libros electrónicos y el fenómeno iPad. *Anuario ThinkEPI*, 5(1), 132-138. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30483>
- Cordón, J. A. y Jarvio, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/22585>
- Corral, C. (2013). En-línea. Leer y escribir en la red, de Daniel Cassany. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 2(1), 139-143.

<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/124898/Caracteresvol2n1mayo2013-resenaenlinea.pdf?sequence=1>

Corrales, N., Suárez, R., Rodríguez, N. y Gutiérrez, M.M. (2022). *Identificación de niveles de adicción a los teléfonos móviles y los trastornos por nomofobia en estudiantes de primer año de ciencias médicas*. V Simposio Académico sobre Adicciones: CEDRO. Cárdenas, Cuba.

<https://cedro2022.sld.cu/index.php/cedro2022/2022/paper/viewFile/103/65>

Cortés Moreno, M. (2015). Reflexiones en torno al clásico modelo de las cuatro destrezas lingüísticas: propuesta de un nuevo modelo. *Decires: Revista del centro de enseñanzas para extranjeros*, 15(18), 45-62.

<https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2015.15.18.262>

Cortés, S. (2006). El blog como un tipo de literatura popular: problemas y perspectivas para el estudio de un género electrónico. *Culturas y Populares. Revista Electrónica*, 3(13), 1-13. <http://culturaspopulares.org/textos3/articulos/cortes.htm>

Cuba, C.P. (2016). *Uso de los celulares con internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios* [tesis de maestría, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional ULIMA. <http://doi.org/10.26439/ulima.tesis/4761>

De Castro, L. (1998). Importancia del contexto en la comunicación lingüística. *Folios: Revista de la facultad de Artes y Humanidades*, (9), 1-9. <https://doi.org/10.17227/01234870.9folios13.19>

De Molina, E. F. (2015). Oralidad y escritura en la red: testimonios de (orto) grafía regiolectal en un corpus de Twitter. *ELUA*, (29), 81-103. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52910/1/ELUA_29_04.pdf

Junta de Extremadura (2014). Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de educación primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 114, de 16 de junio de 2014. <https://educarex.es/sistema-educativo/curriculum-educacion.html>

- _____ (2014). Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 129, de 6 de julio de 2016. <https://educarex.es/sistema-educativo/curriculum-educacion.html>
- Del Barrio, A. y Ruiz, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 571-576. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537>
- Del Corral, M. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) leer y escribir hoy. *Educación y ciudad*, (15), 35-46. DOI: [10.36737/01230425.N15.138](https://doi.org/10.36737/01230425.N15.138)
- Del Prete, A. y Redon, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, 19(1), 86-96. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- Díaz Jatuf, J. (2014). *El Whatsapp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo* [Presentación en papel]. X Jornada de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, Buenos Aires, Argentina. <http://eprints.rclis.org/23597/>
- Díaz, C. B., Oliver, S. y Stangatti, F. (2015). Escritura digital en la formación universitaria. *Letras*, (1), 105-112. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46646>
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(7), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Díez, M. C., Pacheco, D. I., De Caso, A. M., García, J. y García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *INFAD Revista de Psicología* 1(2), 129-136. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321013.pdf>
- Dogliotti, C., González, F., Botero, C. y Delfino, G. (2020). Uso y frecuencia de conexión a internet y bienestar subjetivo en jóvenes argentinos. *Revista Psicología UNEMI*, 4(7), 74-87. <http://hdl.handle.net/11531/62279>

- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Ediciones AKAL.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, (13), 1-10.
- Echandi, M. P. (2019). Millennials en la biblioteca: promoción de la lectura recreativa en el entorno digital. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 30, 35-58. <http://dx.doi.org/10.5209/CDMU.62807>
- Echeburúa, E., Corral, P. y Amor, P. J. (2005). El reto de las nuevas adicciones: objetivos terapéuticos y vías de intervención. *Psicología Conductual*, 13, 511-525. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/12.Echeburua_13-30a-1.pdf
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-95. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.196>
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista española de drogodependencias*, 37(4), 435-447. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4113810>
- Echeverría, J. (2009). Cultura digital y memoria en red. *Arbor*, 185(737), 559-567. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.i737.313>
- Eire, A. L. (2001). Retórica y oralidad. *Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación*, 1(1), 109-124. <https://gedos.usal.es/handle/10366/55913>
- Eres, I. y Almeida, P. (2009). Un estudio sobre los cambios lingüísticos del español escrito en las charlas informales por internet. *Trabajos de Lingüística Aplicaciones*. 48 (1), 153-170. <https://www.scielo.br/j/tla/a/TghxKxzydvrMx4ZFgWn8ZhP/?format=pdf&lang=es>
- Espinar, E. y González, M. J. (2008). Jóvenes conectados. Las experiencias de los jóvenes con las nuevas tecnologías. *Revista Española de Sociología*, 9, 109-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65067>

- _____ (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de géneros. *Feminimo/s*, 14, 87-105. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2009.14.06>
- Espinar, E. y López Fernández, C. (2009). Jóvenes y adolescentes ante las nuevas tecnologías: percepción de riesgos. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (16), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53712934004>
- Etchevers, N. (2006). Los nuevos códigos de la comunicación emocional utilizadas en internet. *Revista electrónica Teoría de La Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 92-106. <https://gredos.usal.es/handle/10366/56526>
- Ezpeleta, D. (2017). *La lectura desde la Neurociencia*. Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Fainholc, B. (2003). La lectura crítica en Internet. *Tecnología y comunicación educativa*, (37), 62-78. <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/37/art3.pdf>
- Fajardo, A. (2011). La norma lingüística del español desde una perspectiva lexicográfica: norma nacional versus norma panhispánica. *Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1, 53-70. <https://roderic.uv.es/handle/10550/24975>
- Faulhaber, C. H. (1986). Hispanismo e informática. *Incipit*, 6, 157-184. <http://www.iibicrit-conicet.gov.ar/wordpress/ojs/index.php/incipit/article/viewFile/56/55>
- Feijoo, B., Fernández, E. y Sádaba, C. (2021). El móvil como nuevo cuarto de juegos. Comparativa de la percepción del consumo de YouTube y videojuegos entre menor chilenos/as y sus padres/madres. *Revista Prisma Social*, (34), 146-164. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4327/5013>
- Fernández de la Iglesia, J., Casal, L., Fernández-Morante, C. y Cebreiro, B. (2020). Actitudes y uso de internet y redes sociales en estudiantes universitarios/as de Galicia: implicaciones personales y sociales. *Prima Social*, (28), 146-160. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3372>
- Fernández-Villa, T., Alguacil, J., Almaraz, A., Cancela, J., Delgado, M., García-Martín, M., Jiménez, E., Llorca, J., Molina, A.J., Ortíz, R., Valero, L.F. y Martín, V. (2015). Uso

- problemático de internet en estudiantes universitarios: factores asociados y diferencias de género. *Adicciones*, 27(4), 265-275. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=289143390004>
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante* [sesión de conferencia]. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.
- ____ (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia*, 30, 46-53.
- ____ (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de cultura económica.
- Figueras, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *Revista Normas*, (4), 135-160. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/61563>
- Flores, A. M. y Moreno-Morilla, C. (2016, 14-16 de diciembre). *La alfabetización en el dominio hogar: el papel de las familias en las prácticas letradas* [sesión de conferencia]. EDUNOVATIC 2016 I Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC. REDINE. Red de Investigación e Innovación Educativa, Madrid, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794073>
- Fumero, A. (2005). Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo blog. *Telos*, 65, pp. 1-18. <https://oa.upm.es/11145/>
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2017). *Nuevos Lectores y Empresas Emergentes*. Laboratorio contemporáneo de fomento de la lectura. http://www.lecturalab.org/story/_6311
- Fundación Telefónica y Ariel (2017). *Sociedad Digital en España* (5-325). Madrid. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2017/625/>

- _____ (2018). *Sociedad Digital en España* (5-325). Madrid.
<https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2018/655/>
- _____ (2019). *Sociedad Digital en España* (9-463). Madrid.
<https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2019/699/>
- _____ (2021). *Sociedad Digital en España* (4-637). Madrid.
<https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2020-2021/730/>
- Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16(1), 431-441.
- Galindo, M. A. (2015). Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. *Revista de actualidades investigativas en educación*, 15(1), 1-29.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100016
- Gamito, R., Aristizabal, P., Olasolo, M. y Vizcarra, M^a. T. (2017). La necesidad de trabajar los riesgos de internet en el aula. *Profesorado*, 21(3), 410-426.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59805/38538>
- García Aretio, L. (2014). Web 2.0 vs web 1.0. *Contextos Universitarios Mediados*, 1(14), 1-9.
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-14_1/Documento.pdf
- García Perdomo, V. M. (2019). Escritura Online. En V. M. García, y L. M. Gutiérrez (Eds.), *Manual de géneros periodísticos*. (pp. 261-287). Ecoe Ediciones.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ak0zv4wk6NAC&oi=fnd&pg=PA261&dq=norman+nielsen+patron+F&ots=1GGGot->

- Golpe, S., Gómez, P., Kim, S., Braña, T. y Rial, A. (2017). Diferencias de sexo en el uso de internet en adolescentes españoles. *Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 25(1), 129-146.
- Gómez, H. (1992). El arte de escribir correctamente. *Revista Universidad EAFIT*, 28(87), 81-88. <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/16598/document%20-%202020-06-24T082228.308.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gómez, O. M. y McDougald, J. (2013). Desarrollo de la escritura a través de blogs y realimentación entre pares. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), pp. 45-61. <https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/3895>
- Gómez, C. A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 15(29), 157-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802926>
- Gómez, S. J. (2016). La Comunicación. *Salus*, 20(3), 5-6. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S131671382016000300002&script=sci_arttext
- Gómez, L. M. y García, C. (2010). Twitter. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 38(4), 539-540. <http://www.scielo.org.co/pdf/rca/v38n4/v38n4a11.pdf>
- Gómez Camacho, A. (2014). La norma disortográfica en la escritura digital. *Didac*, 63, 19-25. <https://idus.us.es/handle/11441/57840>
- Gómez Camacho, A. y Gómez del Castillo, M. T. (2017). La norma escrita en las conversaciones de WhatsApp de estudiantes universitarios de posgrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1077-1094. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401077
- Gómez del Castillo, M.T. (2017). Utilización de WhatsApp para la comunicación en títulos superiores. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación: REICE*, 15(4), 51-65. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679783/REICE_15_4_3.pdf?sequence=1

- González Landa, M^a. C. (2009). Aproximación al leer y al escribir como procesos interactivos y situados. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 157-190. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/177943>
- González Quirós, J. L. (2009). El trabajo intelectual en el entorno digital: nuevas formas de escritura y de erudición. *Arbor*, 185(737), 541-550. <http://doi:1036/arbor.2009.185.n.737>
- Gros, B. (2005). Pantallas y juegos: de la observación de modelos a la participación. *Revista de Juventud*, 68, pp. 61-71. <http://www.injuve.mtas.es>
- Guerrero, M. y Martos, A. E. (2012). La escritura creativa y colectiva en el contexto de las nuevas prácticas culturales. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31(1), 11-27. <https://tejuelo.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1423>
- Guzmán, F. (2016). La alfabetización multimodal en la Educación Superior. En A. Camacho (Ed.), *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital* (pp. 17-32). Síntesis.
- Henao, O. y Ramírez, D. A. (2010). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18(46), 223-238. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6959>
- Holgado, A. y Recio, A. (2013). La oralización de textos digitales: usos no normativos en conversaciones instantáneas por escrito. *Revista de investigación para el análisis crítico de la cultura, el pensamiento y la sociedad digitales*, 2(2), 92-245. <http://revistacaracteres.net/revista/vol2n2noviembre2013/oralizacion-de-textos-digitales/>
- Huertas, A. y França, M. E. (2001). El espectador adolescente. Una aproximación a cómo contribuye la televisión en la construcción del yo. *Revista Zer de Estudios de Comunicación*, 6 (11), 1-13. <https://addi.ehu.es/handle/10810/40796>
- Hymes, D. (1972). On Communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.

- Illán, A. I. (2006). Lectura y escritura: un derecho social, un deber curricular y familiar. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (2), 42-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93219/00620073000055.pdf?sequence=1>
- Iranzo, P. y Forés, A. (2015). Escritura reflexiva y autorregulación competencial a través de los blogs en la Universidad. En G. Londoño y E. Cano (Eds.), *Formación y evaluación por competencias en educación superior* (vol.9, pp. 133-150). Universidad de la Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=libros#page=132>
- Iriarte, F. (2007). Los niños y las familias frente a las tecnologías de la información y las comunicaciones (tics). *Psicología desde el Caribe*, (20), 208-224. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21302010.pdf>
- Irrazábal., M. F. y Loutayf., M. S. (2015). *La alfabetización en el siglo XXI: El desarrollo de habilidades digitales en la enseñanza de lectura y escritura* [sesión de conferencia]. Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO Subsede Rosario “La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI”, Salta, Argentina. <http://hdl.handle.net/2133/4835>
- Jaén, F. y Flores, B. (2020). Alcance y precisión del concepto de competencia en la comunicación lingüística. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v4n1a1>
- Jiménez, A., De Ayala López, M. C. y García, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (41), 195-204. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2635864#page=365>
- Jiménez, V., Alvarado, J.M. y Llopis, C. (2017). Validación de un cuestionario diseñado para medir frecuencia y amplitud de uso de las TIC. EDUTECH. *Revista electrónica de tecnología educativa*, (61), a368. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.61.949>

- Karsenti, M. A. (2017). 25 avantages du livre numerique. Université de Montreal.
<https://fondationlitterairefleurdelys.wordpress.com/2015/01/29/25-principaux-avantages-du-livre-numerique-par-thierry-karsenti-m-a-m-ed-ph-d/>
- Kiss de Alejandro, D. (2006). Niveles de interacción en la comunicación en internet. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación*, 15, 45-57.
<https://idus.us.es/handle/11441/67867>
- Küster, I. y Hernández, A. (2013). De la Web 2.0 a la Web 3.0: antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la web semántica. *Universia Business Review*, (37), 104-119.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4188026>
- Laborda, X. (2004). Foros virtuales, ética lingüística y aspectos legales. *Red de Educación a Distancia*, (12), 1-28. <https://revistas.um.es/red/article/view/25271>
- Lamarca, CH. (2006). *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=182422>
- Lamíquiz, V. (1973). *Lingüística Española*. Universidad de Sevilla.
- ____ (1974). *Lingüística Española*. Universidad de Sevilla.
- ____ (1994). *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*. Ariel Lingüística.
- Lavid, J. (2005). *Lenguaje y nuevas tecnologías: Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Ediciones Cátedra.
- Lázaro, F. (1975). *Lengua Española: Historia, teoría y práctica. Manual de Orientación Universitaria, volumen I. Memorándum del profesor*. Anaya.
- Levis, D. (2006). “Hablar” con el teclado. El habla escrita del chat y de otros mensajes escritos con computadoras y celulares. *Razón y Palabra*, (54), 1-7.
<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520736009.pdf>

- Linares, F. (2008). Otra forma de leer, otra manera de escribir: la revolución multimedia en la escuela. *Tabanque: revista pedagógica*, (21), 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002634>
- Linuesa, M. C. (2004). *Lectura y Cultura*. Ediciones Morata, S.L.
- Llopis, M. y Andrés, M. (2020). La ortografía en las redes sociales y los chats: una nueva herramienta de aprendizaje entre los adolescentes. *Tono Digital*, (38), 1-24. <http://hdl.handle.net/10201/86311>
- López García, G. (2005). Modelos de medios de comunicación en internet: desarrollo de una tipología. En G. López García (Ed.), *El ecosistema digital: Modelo de comunicación, nuevos medios y público en Internet* (pp.55-85). Servei de Publicacions de la Universitat de València. <https://dspace-libros.metabiblioteca.com.co/jspui/bitstream/001/224/8/84-370-6302-7.pdf#page=9>
- López Quero, S. (2004). Foros de debate vs. Otros discursos electrónicos: Twitter y la Lingüística: apuntes para una comunicación 2. *Español actual: Revista de español Vivo*, (82), 53-76.
- Lorenzo, E. (1998). Norma y uso lingüístico. *Boletín de Filología*, 37(2), 681-692. <https://revistas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21475/22773>
- Lorenzo, F. (2010). Lingüística de la comunicación: el currículo multilingüe de géneros textuales. *Revista Signos*, 43(74), 391-410. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500001>
- Lozano, I. (2002). La lectura y escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad. *Enunciación*, 7(1), 46-50. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2461>
- Lucardi, G. (1996). Bienvenidos al futuro: la internet. *Colección*, 2(3), 71-78. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11388?locale=en>
- Madrid, D. (2010). El contexto social del alumnado y su relación con el rendimiento en lengua extranjera. En M. Falces, E. Hidalgo, J. Santana y S. Valera (Eds.), *Para, por y sobre Luis Quereda* (pp. 519-533). Editorial Universidad de Granada.

https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Contexto%20social%20y%20rendimiento_L%20Quereda.pdf

- Manoliu, M. (1977). *El estructuralismo lingüístico*. Cátedra, S.A.
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 15-36. <http://hdl.handle.net/11162/68770>
- Margulis, M. (2009). *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Editorial Biblos.
- Marín, J. Á. (2010). La era digital: nuevos medios, nuevos usuarios y nuevos profesionales. *Razón y Palabra*, 71, 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791863>
- Marín, M., Carballo, J.L. y Coloma, A. (2018). Rendimiento académico y cognitivo en el uso problemático de internet. *Adicciones*, 30(2), 101-110. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.844>
- Márquez, M. M. y Valenzuela, J. R. (2017). *El uso de Whatsapp como herramienta de andamiaje colectivo para el impulso de la literacidad*. [Sesión de conferencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0342.pdf>
- Martín Butragueño, P. (1993). El control individual de las reglas sociolingüísticas. *Revista española de lingüística*, 23(2), 333-358. <http://www.sel.edu.es/pdf/jul-dic-93/23-2-Martin.pdf>
- Martín Leralta, S. (2006). La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. *Estudios sobre Lingüística: Revista de Lengua Española y Lingüística en general*, 20, 233-257. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2006.20.11>
- Martín Mora, G. (2014). Características del ciberhabla en la red: uso de emoticonos e implicaciones educativas. En Gonçalves, H., Pinto Simoes, M.I., y Gillain, R. (Eds), *Investigação e práticas em contextos de educação* (pp. 105-113). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Martínez de Sousa, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Trea.

- Martínez, E. y González, A. (2010). La comunicación digital: nuevas formas de lectura-escritura. *Revista QuadernsDigitals*, (63), 1-18. <http://hdl.handle.net/10481/54180>
- Martínez, F. (2002). El cuestionario. *Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes Psicopedagogía.
- Martos Eliche, F. (1990). La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas. En S. Montesa y A. Garrido. (Eds.), *II congreso nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*, (pp. 143-148). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm
- Martos, E., Martos, A.E., Campos, M. y Núñez, G. (2009). Nuevos territorios de la lectura y la escritura. En E. Martos y T.M.K. Rösing (coords.), *prácticas de lectura y escritura*. (pp. 261-316). Universidade de Passo Fundo. Universidades Lectoras.
- Martos, E. y Campos, M. (2012). La lectura y la escritura en el S.XXI: cultura letrada y modernidad. *Álabe*, (5), 1-12.
- Martos, E. y Suárez, A. (2010). Lectura y escritura multimedia: Internet, libro y cibercultura. *Puertas a la lectura*, (22), 8-19.
- Martos, A. (2009). Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en y desde El Quijote. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (5), 55-68.
- Mateu, R. (2020). Reflexiones sobre identidad y cortesía en foros de lengua española. *Tonos Digital*, (38), 1-24. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/86346>
- McLean, R. (1993). *Manual de tipografía*. Ediciones AKAL.
- McLuhan, M. (1985). *La Galaxia Gutenberg. Génesis del "Homo Typographicus"*. Planeta-De Agostini S.A.
- _____ (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Paidós.
- Méndez, S. y Rodríguez, E. (2011). Consecuencias futuras del despertar de una generación de adolescentes digitales. Escenarios posibles. *Revista de estudios de juventud*, (2), 10-36. <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-16.pdf#page=12>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). *Educagob: Portal del Sistema Educativo Español*. Consultado el 9 de diciembre de 2021. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave/linguistica.html>
- Molina, J. M. (2021). *Lingüística computacional y de corpus: Teorías, métodos y aplicaciones*. Universidad de Antioquia.
- Moliner, R. (2010). ¿Cómo abordar el problema de las faltas de ortografía? *Revista digital ciencia y didáctica*, (34), 123-133. http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_34.pdf#page=123
- Monfort, S y Hurtado, S. M. (2013). *Los códigos lingüísticos de las nuevas tecnologías* [ponencia]. X Jornadas de Sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-038/296>
- Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es.
- Montes, R. I. (2001). *Globalización y nuevas tecnologías: nuevos retos y ¿nuevas reflexiones?* OEI.
- Mora Hernández, L. (2007). *Evaluación Diagnóstica en la Atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. San José, Costa Rica: Editorial EUNED.
- Moral, F. y García, R. (2003). Un nuevo lenguaje en la red. *Comunicar*, (21), 133-136. <https://doi.org/10.3916/C21-2003-20>
- Morales, O. y Espinoza, N. (2003). Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico. *Educere*, 7(22), 213-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602211>
- Moreno, I. (2002). *Musas y nuevas tecnologías: el relato hipermedia*. Paidós.

- _____ (2008). Escritura hipermedia y lectoautores. En Tortosa, V. (Ed.), *Escrituras digitales: tecnologías de la creación en la era virtual* (121-138). Alicante: Universidad de Alicante. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5UF-g_q2rqQC&oi=fnd&pg=PA121&dq=hipermedia&ots=iDmee0xOkW&sig=CKAX1Z7qMC8be2O5v-2-P50PiDc#v=onepage&q=hipermedia&f=false
- Morote, P. (2005). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. En L.J. Tigero (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*. (p. 159-199). MECD
- Morris, M. y Ogan, C. (2002). The Internet as mass medium. En D. McQuaiL (Ed.), *McQuail's Reader in Mass Communication Theory*. Sage Publications.
- Moya, M. y Vázquez, J. (2010). De la Cultura a la Cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. *Cuadernos de antropología social*, (31), 75-96. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2010000100004&script=sci_arttext&tlng=en
- National Writing Project, DeVoss, D. N., Eidman-Aadah, E. & Hicks, T. (2010). *Because digital writing matters: Improving student writing in online and multimedia environments*. New York: Jossey-Bass.
- Negroponete, N. (2000). *El mundo digital. El futuro que ha llegado*. Ediciones B.
- Nelly, A. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. *Revista de Educación*, 13(25), 241-262. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7690/4405>
- Nieto, S. y González, J. (2002). *Los valores en la literatura infantil*. Ariel.
- Níkleva, D. G. (2008). La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (20), 211-227. <http://hdl.handle.net/10481/17407>

- Olaizola, A. (2012). *Para una didáctica de la escritura en/con la Web 2.0* [ponencia]. Octavo Encuentro Nacional de Estudiantes de Letras, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/andres.olaizola/33>
- _____ (2015). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica. *Suplementos signos ELE*. 1-18. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3247/4001>
- Olza, I. (2014). Nuevas tecnologías y procesos de lectura/escritura: panorama y aplicaciones. En A. Baraibar (Ed.), *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar* (pp. 85-98). Universidad da Coruña SIELAE. <https://www.janusdigital.es/anexo.htm?id=6>
- Ong, W. J. y Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura económica.
- Ong, W. J. (2002). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- Orihuela, J. L. (2000). Las nuevas tecnologías de la información, claves para el debate. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, (70), 44-50. <https://www.nuevarevista.net/revista-sociedad/las-nuevas-tecnologias-de-la-informacion-claves-para-el-debate/>
- Orihuela, J. L. (2008). Internet: la hora de las redes sociales. *Nueva Revista*, (119), 57-62. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/2962/1/nueva_revista_08.pdf
- Ortigosa, A. y Ibáñez, A. (2006). Comunicación en Internet: constructivismo social e identidad virtual. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 14(27), 179-186. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C27-2006-27>
- Palazzo, G. (2005). ¿Son corteses los jóvenes en el chat? Estudio de estrategias de interacción en la conversación virtual. *Textos de la CiberSociedad*, (5), 1-16. <https://www.aacademica.org/gabriela.palazzo/3.pdf>

- Parkinson de Sanz, S. (1980). *La lingüística y la enseñanza de las lenguas: teoría y práctica*. Empeño 14.
- Parra, F. (2014). La lectoescritura en nuestra actualidad: revisión crítica. *Infancias Imágenes*, 13(2), 167-175. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a15>
- Parrilla, E. A. (2008). Alteraciones del lenguaje en la era digital. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 15(30), 131-136. <http://hdl.handle.net/11162/86339>
- Pastor, J. A. y Saorín, T. (1997). La escritura hipermedia. *Cuadernos de Documentación Hipermedia*, 6-7, 206-222.
- Pérez Águilar, M. I. (2017). Aproximación a la descripción de las prácticas de escritura vernácula en Internet de estudiantes chilenos de enseñanza superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 99-114. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/349>
- Pérez Esteve, P. (2007). La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de Educación Infantil y Primaria. En T. Álvarez, M.T. Chamorro, C. Chamorro, M.P. Fernández, L. Ferrero, M.C. González, I. Moreno, P. Pérez, M. Ruano, N. Sanmartí, R. Valdivia y N. Zabarte (Eds.), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. (pp. 9-35). Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Pérez, M., Fernández, M.^a. P. y López, F. (2014). El fenómeno de las redes sociales: evolución y perfil del usuario. *EduPsyKhé: revista de psicología y pedagogía*, 13(1), 39-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5126970>
- Pérez, M. (2010). La competencia en comunicación lingüística: ideas para su desarrollo. *Arbela: Hezkuntza aldizkaria*, (43), 33-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3733984>
- Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 8(32), 111-125.

https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13744/desarrollo_de_la_comunicacion_y_del_lenguaje.pdf

- Martínez Otero, V. y García Lago, V. (2013). Aspectos conceptuales sobre la inteligencia afectiva y su fomento a través de la lectura en la escuela. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (30), 106-120. <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.30.106-120>
- Pineda, F. (2003). Armas de distorsión masiva. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 55-61.
- _____. (2004). Armas de distorsión masiva. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11(22), 55-61. <https://doi.org/10.3916/C22-2004-09>
- Piscitelli, A. (2008). Nativos digitales. *Contratexto*, (016), 43-56. <https://doi.org/10.26439/contratexto2008.n016.782>
- Poole, B. J. (1999). *Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. MacGrawHill.
- Prado, E. I. (2016). Vidal Lamíquiz Ibáñez. Lengua española: método y estructuras lingüísticas. Ariel, 1987. *Estudios Humanísticos. Filología*, (12), 312-315. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2943834>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *OntheHorizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contexto educativo: Revista de Educación*, (5), 57-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498271>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010a). *Ortografía de la Lengua Española*. España Calpe.
- _____. (2010b). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [consultado el 13 de abril de 2020].
- _____. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [consultado el 29 de diciembre de 2021].

- Ministerio de Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.culturaydeporte.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato.html> [2 de diciembre de 2021].
- _____ (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.culturaydeporte.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato.html> [2 de diciembre de 2021].
- Regueiro, B. y Sánchez, L. (2014, octubre). *Experiencias de escritura creativa digital: hacia una alfabetización multimedia* [sesión de conferencia]. Nuevas alfabetizaciones y ciudadanía digital. Conferencia llevada a cabo en el III Congreso Internacional de Comunicación Infantil, Madrid, España.
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Arco libros.
- Riesco, A. (2002). Función social de la escritura. *Revista General de Información y Documentación*, 12(2), 393-428.
- Robins, R. H. (1971). *Lingüística General*. Gredos.
- Robles, R. (2005). Aprendiendo a expresarse con weblogs. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (0), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1402512>
- Rodríguez, F. (1977). *Lingüística General: Introducción, Fonética y Fonología*. Grefol, S.A.
- _____ (2002). *El lenguaje de los jóvenes*. Ariel.
- Rodríguez, Z. y Rodríguez, T. (2016). Los jóvenes, la comunicación afectiva y las tecnologías: entre la ritualización de la expresión y la regulación emocional. *Intersticios sociales*, (11), 1-34. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642016000100006

- Romea, C. (2012). Cleopatra, un nodo hipermediático con más de 2000 años. En Antonio Mendoza (Ed.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 246-261). Octaedro.
- Romero, L. (2014). Lectura tradicional versus lectura digital. *Correspondencias & análisis*, (4), 63-75. <https://doi.org/10.24265/cian.2014.n4.03>
- Ros, M. (2009). Evolución de los servicios de redes sociales en internet. *El profesional de la información*, 18(5), 552-557. <https://doi.org/10.3145/epi.2009.sep.10>
- Rotaetxe, K. (1982). Normatividad y gramaticalidad. *Revista Española de Lingüística*, 12(1), 1-16. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/733>
- Rubio, A. (2017). Los inicios de la tipografía neogranadina, 1738-1782. Letras y cajistas hacia un lenguaje impreso. *Lingüística y literatura*, (71), 55-68. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n71a03>
- Ruiz-Olivares, R., Lucena, V., Pino, M.J. y Herruzo, J. (2010). Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios. *Adicciones*, 22(4), 301-310. <http://hdl.handle.net/10396/11554>
- Sag, P. (2010). La competencia lingüística. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 27, 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_27/PETRA_SAG_LEGRAN_01.pdf
- Salazar, J. (2011). Estado actual de la web 3.0 o web semántica. *Revista Digital Universitaria*, 12(11), 3-7. <https://www.ru.tic.unam.mx/handle/123456789/1951>
- Salido, J. V. y Salido, P. V. (2019). Introducción: la competencia en comunicación lingüística: una realidad compleja y multidisciplinar. En J.V. Salido y P.V. Salido (Coords.), *La competencia lingüística en la comunicación: visiones multidisciplinares y transversalidad*. (pp. 9-11). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. http://doi.org/10.18239/jor_19.2019.02

- Salinas, D.J. (2018). Ansiedad estado y su relación con el uso disfuncional del teléfono móvil en alumnos de una universidad privada de Trujillo. *Pueblo Continente*, 30(2), 409-419.
- Salvatierra, M. A. y Game, C. I. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 373-385.
<https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2945/6414>
- Sánchez Aparicio, V. (2015). Narrativas en cristal líquido: cinco apuntes de la videoescritura. En F. Noguero, M. A. Pérez López, V. Sánchez Aparicio (Eds.), *Letras y bytes. Escritura y nuevas tecnologías* (pp. 165-182). Kassel: Reichenberger.
- Sánchez Jiménez, M. A. (2018). Origen y evolución de internet y su desarrollo como entorno de interacción social a través de los medios sociales digitales. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (1-17). <https://www.eumed.net/rev/cccss/2018/03/medios-sociales-digitales.html>
- Sánchez Martínez, S. (2015). La escritura de los jóvenes en los chats en el siglo XXI. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 183-196. <http://hdl.handle.net/11162/179109>
- Santiago, R. y Navaridas, F. (2012). La web 2.0 en escena. *Pixel-Bite. Revista de Medios y Educación*, (41), 19-30. <http://hdl.handle.net/11441/22655>
- Sanz, E., Alonso, R.A., Saénz de Jubera, M., Ponce de León, A. y Valdemoros, M. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XXI*, 21(2), 59-78.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.19538>
- Saussure, F. (1945). *Curso lingüística general*. Editorial Losada, S.A.
- Schorlemmer, M. (2011). Diez años construyendo una web semántica. En S. Laguna (Ed.), *LYCHNOS: Cuadernos de la Fundación general CSIC* (pp. 26-31). Fundación General CSIC.
http://www.fgcsic.es/lychnos/es_es/articulos/construyendo_una_web_semantica

- Serrano, P. (2019). Valores expresivos de la puntuación en los mensajes instantáneos de WhatsApp. *Revista Estudios del Discurso Digital*, (2), 34-59. <https://doi.org/10.24197/redd.2.2019.34-59>
- Silver, D. (2004). Internet/Cyberculture/ Digital Culture/New Media/ Fill-in-the-Blank Studies. *New Media & Society*, 6(1), pp. 55-64. <https://doi.org/10.1177/1461444804039915>
- Skiba, D. y Barton, A. (2006). Adapting your teaching to accommodate the Net Generation of learners. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 1(2), 1-11. <https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol11No02Man04>
- Solórzano, M.Z. y Freire, H.A. (2022). *Uso de WhatsApp en la ortografía de los estudiantes de primero y segundo año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa "las Américas", del cantón Ambato*. [Trabajo fin de grado, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Carrera de Educación Básica]. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/35249>
- Sosa, E. O., Godoy, D. E., Neis, R., Motta, G., Luft, R. y Sosa, D. (2013, abril). *Internet del futuro y ciudades inteligentes*. [sesión de conferencia]. XV Workshop de Investigación en Ciencias de la Computación, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27086>
- Steiner, G. (2000). *La barbarie de la ignorancia*. Taller de Mario Muchnik.
- Suárez Lantarón, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135. <http://reined.webs4.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342>
- Suárez Muñoz, A. (2004). Lectura y sugerencias didácticas para su entrenamiento y mejora. En T.M.K. Rösing (Ed.), *leitura, identidade e patrimonio cultural*. (pp. 119-142). Universidade de passo fundo. Editora Universitária.
- Suárez, A. y Martínez, J. D. (2002). Lingüística y didáctica de la lengua: internet como punto de encuentro. En J.D.D. Luque, A. Pamies, y F.J. Manjón (Eds.), *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*. (pp.475-485). Granada Lingüística.

- Taberero, R. (2013). El book trailer en la promoción del relato. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 18(15), 211-222. <http://hdl.handle.net/10550/45681>
- Tapscott, D. (1999). Educating the net generation. *Educational Leadership*, 56(5), 6-11. <https://www.learntechlib.org/p/85282/>
- Tejerina, I. y Rodríguez, B. (2005). *Lecturas y lectores en la ESO: una investigación educativa*. Ediciones de la Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.
- Tomàs i Puig, C. (1999). Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de las obras abiertas. *Revista Formats*. Documento de trabajo, Institut Universitari De L'audiovisual. Universitat Pompeu Fabra. <https://www.raco.cat/index.php/Formats/article/view/255416>
- Torné, E. (2009). Escritura manuscrita y tipografía en tiempos de la imprenta manual: similitudes y paradojas. En J.M. Ribagorda (Ed.), *Imprenta real, fuentes de la tipografía española* (pp. 47-57). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID).
- Turpo, O. W. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Educar*, 42, 81-93. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/142550>
- Ulco, L. E. y Baldeón, P. F. (2020). Las tecnologías de la información y comunicación y su influencia en la lectoescritura. *Revista Conrado*, 16(73), 426-433. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000200426&script=sci_arttext&tlng=pt
- Valencia, Y. y García, V. (2010). ¿De regreso al origen? La escritura simbólica y el lenguaje escrito en los usuarios del Messenger. *Revista Científica de Educomunicación*, 17(34), 155-162. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-15>
- Valerio, G. y Serva, R. (2018). Redes sociales y bienestar psicológico del estudiante universitario. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 19-28. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1796>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>

- Vaquero, E. (2009). *Estudios sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social* [Tesis de doctorado, Universidad de Lleida de España]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/116373#page=1>
- Vargas, A. (2016). Redes Sociales, Literacidad e Identidad (es): el caso de Facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 11-24. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n1.9415>
- Vásquez, D. A. y Castañeda, L. S. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2),18-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4314637>
- Vázquez, E., Mengual, S. y Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 83-105. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000100005>
- Vera, N. G. (2008). Lectura, escritura, cultura académica y formación de docentes. *Nodos y Nudos*, 3(25). <https://doi.org/10.17227/01224328.1389>
- Vila, S. E. (2008). El valor de la lectura y la lectura como valor. En S. Yubero., J. A. Caride, J. A. y E. Larrañaga (Eds.), *Sociedad educadora, sociedad lectora: XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (149-158). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vílchez, L.F. (2013). Los adolescentes españoles en la era 2.0. En D. Reig y L.F. Vílchez (Eds.), *los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas* (pp. 121). Fundación Telefónica-Fundación encuentro.
- Villalón, M. (2014). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico. *Anales de documentación*, (5), 345-359. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1891>

- Vivas, A. y Martos, A. (2009). Cultura letrada y cultura digital ante las prácticas de escritura y lectura del S. XXI. En S.M. Meredith (Ed.), *Prácticas de Lectura y Escritura*. (pp.317-333). Universidade de Passo Fundo. Editora Universitária.
- Weiss, E. (2014). *Subjetivación y Formación de la Persona*. [sesión de conferencia]. Congreso Internacional del a AFIRSE: Epistemologías y metodologías de la investigación en la educación, México, Universidad Autónoma de México.
- Winocur, R. (2014). Adictos a los dispositivos digitales. Una mirada crítica sobre el diagnóstico del problema. *Revista de Estudos da Comunicação*, 15(37), 106-118. <https://periodicos.pucpr.br/estudosdecomunicacao/article/view/22457>
- Yubero, S. (2007). Los valores en las lecturas. La lectura como valor. *Aula de Infantil*, (39), 43-46. <http://hdl.handle.net/11162/22832>
- _____ (2009). Valores sociales y lectura. En S. Yubero., J. A. Caride y E. Larrañaga (Eds.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 93-112). Ediciones de la Universidad de Castilla y la Mancha. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=j0qCAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=Sociedad+educador,+sociedad+lectora&ots=WqATUGdwSD&sig=oK6ErSSZaAKLKzB7ZB7qVcqEG74#v=onepage&q=Sociedad%20educador%2C%20sociedad%20lectora&f=false>
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Cerrillo, P.C. (2004). *Valores y lecturas. Estudios multidisciplinares*. CEPLI.
- Yus, F. (2001a). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Ariel.
- _____ (2001b). *Ciberpragmática: entre la compensación y el desconcierto* [ponencia]. Nuevas fronteras del español. Lengua y escritura en internet: Tres décadas de “redacción”, Valladolid, España. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/22942?locale=en>
- Zambrano, A.M. (2018). *El uso de emoticonos como un nuevo lenguaje gráfico en interacciones comunicativas a nivel 2.0 de los jóvenes de la facultad de comunicación*

- social de la Universidad Central del Ecuador*. [Trabajo fin de grado, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/15062>
- Zapata, F. (2001). Sociedad del conocimiento y nuevas tecnologías. *Revista de Derecho Privado*, (26), 27-52. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/47357/sociedad-conocimiento-nuevas-tecnologias.pdf?sequence=1>
- Zayas, F. (2011). Para que no te pierdas en la red. *Leer. es*. <http://blog.intef.es/leer.es/publicaciones/PDFs/201105.pdf>
- Zhizhko, A. E. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(65), 99-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000200007

WEBGRAFÍAS.

- Audiencia de Internet. (2022, 14 de enero). Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. <https://internet.aimc.es/index.html#/landing>
- Barnés, H. G. (2014). Finlandia, el país modelo en la educación mundial, acaba con la escritura a mano. *El Confidencial*. Consultado el 5 de noviembre de 2020. http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-12-02/finlandia-el-pais-modelo-en-la-educacion-mundial-acaba-con-la-escritura-a-mano_513175/
- Bretos, D. (2011). Era post-PC, ¿Adiós a los Ordenadores? *La Vanguardia*. Consultado el 19 de agosto de 2020. <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20111118/54238180511/era-post-pc-adios-a-los-ordenadores.html>
- Castaño, J. (6 de octubre de 2021). Un estudio revela que los menores españoles pasan más de 600 horas al año sólo en Instagram. *La Vanguardia*. Consultado el 22 de noviembre de 2021 <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/redes->

[sociales/20211006/7771214/estudio-revela-menores-espanoles-pasan-mas-600-horas-ano-instagram-pmv.html](https://www.sociales.com/2021/10/06/7771214/estudio-revela-menores-espanoles-pasan-mas-600-horas-ano-instagram-pmv.html)

Colorín Colorado (2017). Usar evaluaciones informales para estudiantes que están aprendiendo inglés. Consultado el 4 de julio de 2022.

<http://www.colorincolorado.org/educadores/evaluacion/informal/>

Chinche, M. C. (2019). Saben leer...pero no entienden lo que leen. *El Diario. Decano de la prensa nacional*. Consultado el 15 de junio de 2020 de

<https://m.eldiario.net/index.php?n=25&a=2019&m=03&d=20>

Delgado, P., Salmerón, L. y Vargas. C. (2019). La lectura digital, en desventaja. *Investigación y ciencias*. Consultado el 25 de enero de 2021 de

<https://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/el-inconsciente-sale-a-la-luz-783/la-lectura-digital-en-desventaja-18011>

Diario El País (2019). *Paradoja `millennial´: cometer faltas de ortografía en el móvil no es escribir mal*. Revista Buenavida: revista de estilo de vida, salud y nutrición del diario El País. Consultado el 15 de febrero de 2019 de

https://elpais.com/elpais/2019/02/15/buenavida/1550230762_030604.html

Díaz-Hernández, M. (2016). Cómo la tecnología ha cambiado nuestros hábitos de lectura. *Hipertextual*. Consultado el 8 de marzo de 2020 de

<https://hipertextual.com/2016/06/tecnologia-habitos-de-lectura>

Fernández, Y. (2021). Qué es el Metaverso, qué posibilidades ofrece y cuándo será real. *Xataka Basic*. Consultado el 22 febrero de 2022 de

<https://www.xataka.com/basics/que-metaverso-que-posibilidades-ofrece-cuando-sera-real>

Foro, Blog y Red social. (2012). Ibx: Agencia de Marketing Digital en Barcelona. Consultado el 3 de diciembre de 2021. <https://www.ibxagency.com/blog/foro-blog-y-red-social/>

Gabelas, J. A. (2017). *Comunicación e internet. Lectura y escritura en la web (2)*. Educar en comunicación. Consultado el 15 de octubre de 2021 de

<https://educarencomunicacion.com/lectura-y-escritura-en-la-web-2/>

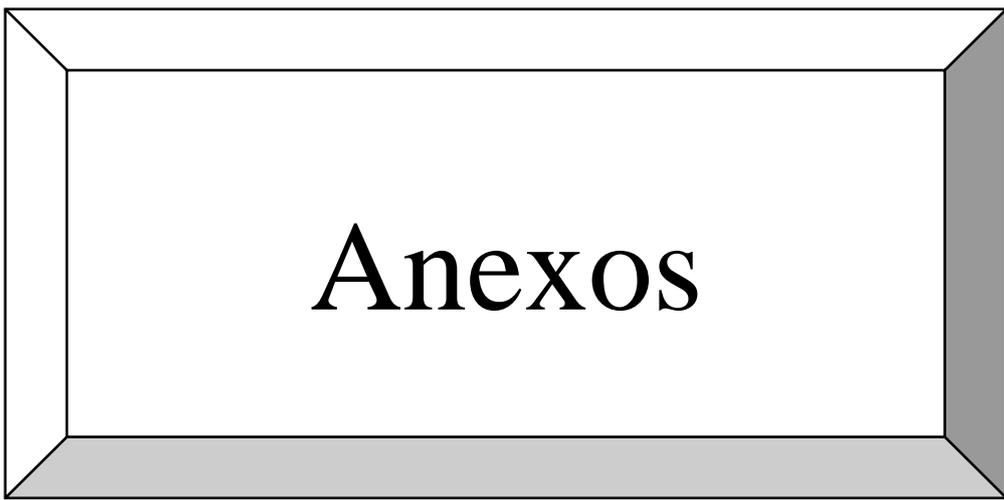
- Gil, G. (2020). Desarrollo de la Web 1.0 a 4.0 y características de la web 5.0. *El blog de Geison Gil*. Consultado el 10 de noviembre de 2020 de <https://www.geisongil.pro/blog/desarrollo-de-web-1-0-a-4-0-y-caracteristicas-de-la-web-5-0/>
- Grau, A. (2008). Internet cambia la forma de leer... ¿y de pensar? *El país.com*. Consultado el 14 de junio de 2020. https://humanidadestoledo.uclm.es/documentos/siglo22_internet_leer.pdf
- Gumiel, S. (2017). Más del 90% de los jóvenes entre 14 y 30 años admiten que cometen faltas de ortografía cuando utilizan dispositivos móviles. *uah.esnoticia*. Consultado el 5 de febrero de 2021. <https://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/reportaje/mas-del-90-de-los-jovenes-entre-14-y-30-anos-admiten-que-cometen-faltas-de-ortografia-cuando-utilizan-dispositivos-moviles.html>
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares: año 2021*. [Base de Datos]. Consultado el 15 de noviembre de 2021 de. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=50104>
- Jiménez, J. (2021). *Web 2.0 vs web 2.0: principales diferencias*. RZ: redes sociales. Consultado el 3 de julio de <https://www.redeszone.net/tutoriales/internet/diferencias-web-30-web-20/>
- López, C. (2019). *Los adolescentes pasan más horas conectados a internet que el instituto*. La Vanguardia. Consultado el 27 de abril de 2020 de <https://www.lavanguardia.com/vida/20191022/471116391988/adolescentes-internet-movil-adiccion-tiempo.html>
- Más del 90% de los jóvenes entre 14 y 30 años admiten que cometen faltas de ortografías cuando utilizan dispositivos móviles. (2017). *Uah.esnoticia*. Consultado el 16 de mayo de 2020 de <http://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/reportaje/mas-del-90-de-los-jovenes-entre-14-y-30-anos-admiten-que-cometen-faltas-de-ortografia-cuando-utilizan-dispositivos-moviles.html>

- Mena, M (2021). *Signal y telegram disparan sus descargas en España*. Statista. Consultado el 7 de febrero de 2022 de <https://es.statista.com/grafico/23987/numero-diario-de-descargas-de-apps-de-mensajeria-en-espana/>
- Meta Platforms, Inc. (2022). *Facebook* (versión 363.0.0.30.112). [aplicación móvil]. Google Play Store.
- Moreno, M. (2021). *Las apps más descargadas en el mundo en enero de 2021*. Trece Bits: redes sociales y tecnología. Consultado el 7 de septiembre de 2021 de <https://www.trecebits.com/2021/02/08/las-apps-mas-descargadas-en-el-mundo-en-enero-de-2021/>
- Pérez Rodríguez, V. (2018). *El futuro de las redes sociales en España: Instagram triplicará en usuarios a Twitter en 2021*. BusinessInsider España. Consultado el 22 de febrero de 2020 de <https://www.businessinsider.es/futuro-redes-sociales-espana-instagram-triplicara-usuarios-twitter-2021-184134>
- Rodríguez Nolasco, G. (6 de enero de 2017). *Una breve historia de las redes sociales*. Hootsuite. Consultado el 12 de abril de 2020 de <https://blog.hootsuite.com/es/breve-historia-de-las-redes-sociales/>
- Romero, J. (2020). *En qué se diferencian la web 1.0, la 2.0, la 3.0 y la 4.0*. TreceBits: redes sociales y tecnología. Consultado el 20 de diciembre de 2021 de <https://www.trecebits.com/2020/12/05/que-es-y-en-que-se-diferencian-la-web-1-0-la-2-0-la-3-0-y-la-4-0/>
- Rubio-Hancock, J. (2019). *Internet ha cambiado la lengua, pero no para mal*. El País: lo mejor de Verne. Consultado el 5 de septiembre de 2021 de https://verne.elpais.com/verne/2019/07/30/articulo/1564497553_454443.html
- Slotnisky, D. (2015). *Cómo influyen las nuevas tecnologías en la escritura*. La Nación. Consultado el 2 de junio de 2020 de <https://www.lanacion.com.ar/tecnologia/como-influyen-las-nuevas-tecnologias-en-la-escritura-nid1795183/>
- Universidad de Alcalá. Portal de Comunicación. (2017, 23 de octubre). *Más del 90% de los jóvenes entre 14 y 30 años admiten que cometen faltas de ortografía cuando utilizan*

dispositivos móviles. Consultado el 23 de abril de 2020 de <https://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/reportaje/mas-del-90-de-los-jovenes-entre-14-y-30-anos-admiten-que-cometen-faltas-de-ortografia-cuando-utilizan-dispositivos-moviles.html>

WhatsApp LLC. (2010-2020). *WhatsApp Messenger* (versión 2.22.8.79). [aplicación móvil]. Google Play Store. <https://www.whatsapp.com/>

Yeeply. (2017). *Internet de las cosas: 26 millones de dispositivos que nos conectan*. [web log post]. Consultado el 3 de octubre de 2020 de <https://www.yeeply.com/blog/internet-de-las-cosas-iot/>



Anexo 1

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO SOBRE LA ORTOGRAFÍA EMPLEADA EN LA APLICACIÓN SOCIAL WHATSAPP POR LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS.



Muchas gracias por tu participación
en este proyecto.



El presente cuestionario tiene como objetivo conocer el uso que hace el universitario extremeño de la aplicación social WhatsApp, como una de las tecnologías de la información y comunicación más utilizadas en la actualidad. Por favor, responde de la forma más honesta y sincera posible marcando la respuesta que más se acerque a tu actuación. Las respuestas serán tratadas de forma confidencial y anónima. Muchas gracias.

Necesitamos algunos datos:

Edad:	Sexo:	Localidad residencia familiar:
<input type="checkbox"/> Menos de 18 años	<input type="checkbox"/> Hombre
<input type="checkbox"/> 18 años	<input type="checkbox"/> Mujer
<input type="checkbox"/> 19 años		
<input type="checkbox"/> 20 años		
<input type="checkbox"/> 21 años		
<input type="checkbox"/> Mayor de 21 años		

Grado de Estudio.....

Curso Académico.....

Campus Universitario.....

Facultad.....

1. Actualmente dispongo para mi uso personal de los siguientes dispositivos: (selecciona varias opciones si utilizas más de uno)
 - a) Smartphone
 - b) Tablet
 - c) Ordenador portátil
 - d) Ordenador sobremesa
2. Para comunicarme con mi entorno social hago uso de las aplicaciones de mensajería instantánea desde el teléfono móvil.
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca
3. Utilizo las redes sociales para comunicarme.
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca
4. El medio de comunicación de carácter social que más utilizo es: (marcar más de una opción si se utilizan varias).
 - a) WhatsApp
 - b) Facebook
 - c) Twitter
 - d) Instagram
 - e) Snapchat
5. Hago uso del corrector ortográfico cuando tengo dudas a la hora de escribir ciertas palabras en WhatsApp.
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca
6. Tengo dudas cuando escribo determinadas palabras en WhatsApp.
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca
7. Empleo el **acento** en conversaciones interactivas.
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca
8. Utilizo las **mayúsculas** cuando corresponde en los mensajes que escribo en WhatsApp.
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca
9. Hago uso de los “**puntos seguidos**” y “**puntos y aparte**” en las oraciones y frases que conforman los mensajes que escribo en WhatsApp.
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca
10. Cuando finalizo un mensaje utilizo el signo de **punto final** para indicar el final del escrito.
 - a) Siempre
 - b) Casi siempre
 - c) A veces
 - d) Casi nunca
 - e) Nunca

11. Tengo dudas cuando escribo determinadas palabras en WhatsApp.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
12. Empleo el **acento** en conversaciones interactivas.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
13. Utilizo las **mayúsculas** cuando corresponde en los mensajes que escribo en WhatsApp.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
14. Hago uso de los **“puntos seguidos”** y **“puntos y aparte”** en las oraciones y frases que conforman los mensajes que escribo en WhatsApp.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
15. Cuando finalizo un mensaje utilizo el signo de **punto final** para indicar el final del escrito.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
16. Sustituyo el “por” con el símbolo de una “x”.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
17. Sustituyo “gu” por “w”; ejemplo: *wuapo*
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
18. Sustituyo palabras compuestas utilizando dos letras; ejemplo: “sq” (es que), “xfa” (por favor) ...etc.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
19. Sustituyo la “q” por la “k”.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
20. Por equivocación al presionar en el teclado digital, sustituyo una letra de la palabra que quiero escribir por otra que está muy cerca a la que correspondería. Ejemplo: *csmbiar* (sustituimos la “a” por la “s” por proximidad en el teclado).
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca

21. Cuando escribo en WhatsApp respeto los **espacios** entre una palabra y otra.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
22. Para enfatizar, escribo palabras estirando las vocales (**agregados**). Ejemplo:
Holaaaaaa, oooooook....
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
23. Para realizar una pregunta utilizo el **signo de interrogación** tanto el de apertura como el de finalización.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
24. En las **interjecciones**, empleo correctamente la “h”; ejemplo: ah, eh...
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
25. Para darle más significado y expresividad al mensaje que quiero transmitir hago uso de **emoticonos**.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
26. Los grupos de WhatsApp con lo que habitualmente interactúo están constituidos por un **número de personas** entre:
- 1-5
 - 5-10
 - 10-15
 - Más de 15
27. El gif (formato gráfico que permite animación en la imagen) ha facilitado la forma de expresarme, dándole más expresividad al mensaje.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
28. El **corrector ortográfico** ha ayudado a mejorar mi ortografía en WhatsApp. Si no fuera por él, probablemente escribiría peor.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
29. Debido al aumento en el uso de la escritura digital, dudo cómo se escriben ciertas palabras.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
30. Soy **consciente** del tipo de errores ortográficos que más dudas me generan cuando escribo.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca

31. La costumbre de escribir ignorando ciertas normas de ortografía me ha perjudicado a **nivel académico**.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
32. Intento escribir tal y como hablo, utilizando palabras que comúnmente empleo en mi lenguaje oral, pero que no se respetan la norma ortográfica (**palabras oralizadas**).
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
33. En el uso de **palabras homófonas** (palabras que se pronuncian igual pero que se escriben diferente) en conversaciones a través de WhatsApp:
- Tengo problemas para identificar palabras que se escriben con “ll” o con “Y”.
 - Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
 - Tengo dificultad para emplear correctamente la “h” en los tiempos verbales que corresponde.
 - Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
 - Me crea confusión el empleo de la “v” o la “b” cuando corresponde.
 - Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
- Sé utilizar correctamente la “j” o la “g” cuando existen palabras con el mismo sonido, pero se escriben utilizando una letra u otra.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
- Utilizo correctamente la “c” o la “z” en palabras que suenan igual, pero se escriben.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
- Sé identificar las palabras que se escriben con “q” o con “k”.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
34. Creo que mi utilización de las nuevas APP de mensajería instantánea ha contribuido a un deterioro de mi ortografía.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
35. En un contexto formal de escritura empleo correctamente la norma ortográfica.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
36. En grupos de WhatsApp relacionados con el contexto académico escribo mejor que en grupos de mi entorno social o familiar.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca

37. Me paso gran parte del tiempo navegando por internet o en redes sociales.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
38. El tiempo que dedico al día a navegar a través de redes sociales e internet es:
- Menos de 1 hora.
 - 2 horas
 - 3 horas
 - 4 horas
 - Más de 5 horas
39. Desatiendo las tareas académicas por pasar más tiempo navegando o interactuando en redes sociales.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
40. Paso más tiempo chateando por redes sociales que con mis amigos en la vida real.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
41. Me siento ansioso, o nervioso, deprimido o aburrido si por alguna causa no puedo hacer uso del teléfono móvil.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
42. Recibir un mensaje a través de redes sociales supone una alegría para mí.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
43. Estoy atento a todas las novedades que surgen en cuanto a móviles.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca
44. Me irrito cuando a lo largo del día no he recibido ningún mensaje.
- Siempre
 - Casi siempre
 - A veces
 - Casi nunca
 - Nunca