



TUENTI COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN ESO

Línea Temática: 3. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en contextos formativos

Gómez Camacho, Alejandro

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s.n., 41013, Sevilla, ESPAÑA
agomez21@us.es

Resumen: La mayoría de los adolescentes que cursan la educación secundaria utilizan *Tuenti* como medio cotidiano de comunicación escrita; sin embargo, en el currículo de lengua española y literatura y en la práctica del aula se ignora esta realidad. La escritura disortográfica característica de algunos de estos textos y la propia tradición filológica del profesorado dificulta este reconocimiento.

Las redes sociales, *Tuenti* en particular, consagran nuevos géneros textuales de enorme vitalidad relacionados con la presentación y la información aportada por el usuario, y con los comentarios y la información aportada por otros usuarios. Se trata de textos que integran diversos códigos y normas que, lejos de dificultar la adquisición de la competencia lingüística en la lengua española como lengua de escolarización, constituyen una excelente oportunidad para trabajar en el aula sobre textos vitales y auténticos que responden a las necesidades reales de comunicación del alumnado.

Se proponen en consecuencia pautas para la clasificación y la explotación didáctica de estos textos que faciliten su utilización en la práctica de la expresión escrita en el aula de lengua española.

Palabras Clave: Norma lingüística, comunicación escrita, redes sociales.



Norma lingüística y redes sociales

La comunicación mediada por ordenador ha supuesto una auténtica revolución en la producción de textos escritos por los adolescentes que cursan la educación secundaria, e incluso para los niños de los últimos cursos de la educación primaria. Inesperadamente los nuevos géneros textuales que se preveían más rentables para su explotación didáctica en el aula para la adquisición de la competencia lingüística en la lengua de aprendizaje o L1 (el correo electrónico, los *posts* de los blogs educativos o no, las conversaciones virtuales en los chats, la redacción en los procesadores de textos...) (Gómez Camacho, 2007) se han visto relegados por el éxito imparable de las redes sociales; en el caso de España, *Tuenti* es la red social por excelencia para los hablantes menores de dieciocho años (Mendiola, 2010). Esta realidad se extiende a la población en general; así los estudios de audiencia certifican que las redes sociales son el servicio de internet que experimentan un mayor crecimiento (AIMC, 2012), y los hablantes jóvenes las utilizan preferentemente para la comunicación escrita (Díaz Gandasegui, 2011).

La comunicación a través de *Tuenti* y de las demás redes sociales, e incluso de la telefonía móvil, se produce a través de la escritura (Skierkowski, 2012); no hay duda por tanto de que Internet ha supuesto una mayor exposición al lenguaje escrito: se lee y se escribe más (Cassany, 2011), aunque con frecuencia con un escritura disortográfica ajena a la norma del español culto que se supone a un hablante competente que cursa secundaria o enseñanza superior (Gómez Camacho, 2007).

Teóricamente la edad mínima en España para darse de alta en estas redes sociales es de catorce años (Mendiola, 2010); sin embargo, todos los profesores sabemos que la inmensa mayoría de los alumnos desde su ingreso en la educación secundaria, así como un porcentaje muy significativo de los de quinto y sexto de primaria, tienen una cuenta en *Tuenti*. No hay estudios sobre la incidencia de estos usuarios que falsean su edad al darse de alta en las redes sociales; pero podemos afirmar sin temor a equivocarnos que *Tuenti* es uno de los medios de comunicación escrita más frecuente en situaciones reales de comunicación fuera del contexto escolar también en los primeros cursos de la educación secundaria y en el último de la educación primaria.

Desde la propia administración educativa se ha contribuido indirectamente a esta situación con el Programa Escuela TIC 2.0, que ha generalizado el uso de ordenadores portátiles en el aula, la utilización de pizarras digitales, la conexión inalámbrica a Internet en las aulas y el uso de la comunicación mediada por ordenador como elemento cotidiano en el proceso de adquisición de la competencia lingüística (Aguaded, 2008). Si añadimos a esto la expansión exponencial de la telefonía móvil con conexión a Internet (Caldevilla, 2010), llegaremos a la conclusión de que el acceso a *Tuenti* y a otras redes sociales es una de las actividades comunicativas más utilizada por los hablantes que cursan la educación obligatoria en España.

Esta situación invita a la consideración de los nuevos géneros textuales que se generan en la redacción de textos escritos en *Tuenti* al aula de lengua española y literatura desde los primeros cursos de la educación secundaria, ante la evidencia de que se trata de textos espontáneos y vivos (Cassany y Sanz, 2009), que se perciben por los alumnos como ejemplos reales de comunicación que satisfacen las necesidades de los adolescentes: la expresión escrita dejaría de ser una parte de la asignatura de lengua para convertirse en el patrimonio de hablantes más o menos competentes que la utilizan con libertad en diversos contextos y con diferentes normas. Sin embargo, la realidad es que la práctica didáctica de la competencia lingüística no ha incorporado esta realidad al aula, a pesar de que contamos con los recursos tecnológicos para hacerlo.



Podríamos destacar dos factores que dificultan la incorporación de los nuevos géneros textuales característicos de las redes sociales a la adquisición de la competencia lingüística en la lengua española. En primer lugar, la tradición filológica que caracteriza los materiales curriculares de lengua española y literatura, y la propia formación del profesorado que la imparte, es ajena a la utilización de las redes sociales (Ramírez, Cañedo y Clemente 2012), identificadas con una norma disortográfica de escritura que no coincide con la norma culta del español, con la norma académica. Se trata sin duda de un prejuicio que identifica la escritura característica de algunos géneros textuales de Internet (el chat sería el ejemplo más significativo) con faltas de ortografía; muy al contrario, se trata de discrepancias intencionadas de la norma que pueden limitarse a determinados contextos y que permiten el reconocimiento de la norma académica común a todos los hablantes competentes como una necesidad de comunicación y no como una imposición arbitraria (Gómez Camacho, 1997). En este sentido, el profesorado de lengua española y literatura debería distinguir con claridad entre los errores de escritura que se producen por desconocimiento de la norma (las faltas de ortografía), y las discrepancias intencionadas de la norma que se limitan a determinados contextos de comunicación mediada por ordenador y que se comparten con el lector (las heterografías). No pretendemos reflexionar aquí sobre las dificultades de una parte muy significativa del alumnado que cursa secundaria para adquirir la competencia lingüística en expresión escrita que se espera de un hablante competente de español, pero desde luego están muy relacionadas con una práctica didáctica ineficaz basada en tópicos cuestionables como la relación causal de la escritura disortográfica en Internet y las faltas de ortografía, la relación directa entre lectura y competencia ortográfica, la identificación de la ortografía basada en reglas como parte de la gramática y no de la expresión escrita, o la repetición de ejercicios descontextualizados que ignoran la frecuencia de uso de la palabra en cada hablante y el origen del error (Gómez Camacho, 2008). La utilización de los nuevos géneros textuales (normativos o disortográficos) no son el origen del problema sino una oportunidad para abordarlo con éxito. Aunque la utilización de las redes sociales en el contexto educativo ofrece múltiples posibilidades (Gómez, Roses y Farias, 2012 y Tapia, Gómez *et al.* 2010), están aún desaprovechadas en la educación secundaria.

La segunda dificultad para la incorporación de los textos escritos en las redes sociales reside en el propio currículo de lengua española y literatura. Lejos de reconocer que las necesidades expresivas escritas fuera del contexto escolar de los adolescentes que cursan secundaria se canalizan a través de las TIC, se limita a insistir una y otra vez en la lectura de la prensa digital, y en la utilización de los procesadores de textos. A pesar de que el enfoque por competencias lleva inevitablemente a la realidad que describimos y de que la comunicación escrita es el bloque de contenidos mejor desarrollado en el currículo desde la educación primaria hasta el bachillerato, no hay lugar para la reflexión sobre la escritura en las redes sociales como algo importante para la formación de hablantes competentes. Un ejemplo servirá para ilustrar el desfase entre currículo y realidad que comentamos: la ortografía no se incluye en la expresión escrita, sino en la gramática (conocimiento de la lengua), y se identifica con el conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas; este enfoque que relaciona la ortografía con un conjunto de reglas y no con la escritura normativa de una serie de palabras que el hablante necesita utilizar (por ejemplo, en *Tuenti*) es un planteamiento anticuado e ineficaz que debe ser revisado.

Lo cierto es que la omnipresencia de *Tuenti*, y de otras redes sociales como *Twitter* (Tapia, 2010), no se traduce en un uso sistemático de la escritura como medio de expresión; por el contrario, la mayoría de los usuarios de estas redes prefieren la utilización de otras posibilidades de comunicación no verbal como la fotografía o el enlace a vídeos y contenidos multimedia (Torrego, 2011), o se limitan a leer los estados o los *posts* de sus compañeros. Precisamente el reto que planteamos sería dotar a todos estos hablantes de las habilidades que les permitan utilizar las aplicaciones para la publicación de textos en *Tuenti*, normativos o disortográficos según el género y el destinatario, continuos o con múltiples códigos según sus necesidades expresivas.



Nuevos géneros textuales en *Tuenti* y su explotación didáctica en el aula de secundaria

La sistematización de los géneros textuales de comunicación mediada por ordenador que podrían incorporarse al aula de secundaria es muy arriesgada por el carácter efímero de muchas aplicaciones y por la falta de acuerdo social entre hablantes competentes que consagre los nuevos géneros como tales; sin embargo, *Tuenti* ofrece «mi perfil», «mi espacio personal» y «mi tablón» como secciones fijas en la aplicación. En general todas las redes sociales repiten este esquema resulta útil para la clasificación de los textos que en estas se publican: por un lado la autopresentación y la información que aporta el usuario, y por otro los comentarios y la información aportada por los amigos a los que se agrega a la página personal (Yus, 2010).

«Mi perfil» en *Tuenti* es una página dividida en varios apartados («mis sitios, mis páginas, mis redes, información personal, mis intereses») en la que se ofrece la imagen que se quiere dar a los amigos virtuales; estos son los textos más cuidados pues ofrecen una información destinada a obtener la aceptación y la valoración positiva de otros adolescentes (Yus, 2010), se comparten con el lector los libros y las películas favoritos, los lugares preferidos, aficiones y deportes, etc. Se trata de excelentes descripciones y retratos creados para satisfacer las necesidades del autor (dar una buena imagen de sí mismo o de sí misma); lejos de los ejercicios escolares, son textos reales de comunicación mediada por ordenador en los que la competencia lingüística es imprescindible para algo tan importante para un adolescente como la aceptación por parte de su grupo. En este contexto, una calculada discrepancia de la norma académica y la utilización de algún código disortográfico compartido por el destinatario puede ser un elemento imprescindible para la imagen que se desea proyectar; o quizá unos textos estrictamente normativos sean un elemento necesario para el perfil que se está creando.

«Mi espacio personal» de *Tuenti* es una suerte de de microblog en el que se publican *posts* de extensión muy variable; sin embargo, su característica más llamativa es la multiplicidad de códigos característica de las TIC. Se alternan y entremezclan extensos textos normativos con breves mensajes disortográficos que recuerdan a los chats, fotos y vídeos realizados por el usuario con enlaces hipertextuales a otros contenidos multimedia disponibles en Internet; citas y traducciones de letras de canciones junto a textos líricos en verso o en prosa. La intertextualidad, la mezcla de géneros y el carácter misceláneo caracterizan estos textos. Esta es quizá la característica más sorprendente de los nuevos textos digitales (Rowell y Walsh, 2011), la integración de elementos multimedia y la multiplicidad de códigos en el mismo texto como herramienta fundamental para involucrar al lector y obtener su respuesta. Los adolescentes que aprenden lengua española en el aula de secundaria conciben el texto escrito como un elemento del entorno digital vinculado a la imagen, al sonido y al lenguaje de la imagen en movimiento (Sanz Pinyol, 2011): *Tuenti* (la red social en este contexto por excelencia) se convierte así en un formidable recurso didáctico para la adquisición de la competencia comunicativa escrita en el entorno digital. Lankshear y Knobel (2006) consideran que estos nuevos géneros textuales son la forma contemporánea de expresión escrita.

Frente a lo que cabría esperar, estos textos se limitan a una temática muy reducida centrada en la identidad personal y en el humor (Martínez Rodrigo, 2010) a los que se añaden la expresión lírica y la presentación y valoración de vídeos deportivos y canciones. La ampliación de los temas y los contenidos que se publican en «mi espacio personal» permitiría la incorporación de estos textos al currículo de lengua española y literatura, aunque siempre se corre el peligro de convertir estos textos vivos, espontáneos y creativos en meros ejercicios escolares carentes de interés para el usuario adolescente; la formación y la práctica didáctica del profesorado permite sortear esta posibilidad sin demasiada dificultad.



Otra vía para integrar estos textos en el currículo sería su proximidad a la creación literaria (Cassany, 2012); a pesar de que no tienen cabida en los géneros tradicionales de la literatura, se trata de textos en ocasiones muy elaborados en los que la forma se convierte en un elemento fundamental para la comunicación del mundo personal de quien escribe. No cabe duda que los *posts* de estos blogs están con frecuencia insertos en la expresión lírica, cuando no se redactan directamente en verso. Los profesores de lengua española y literatura deben convertirse en mediadores que integren los nuevos lenguajes y contenidos literarios de la cibercultura con los del canon literario tradicional que se recoge en el currículo (Martos, 2011).

Los comentarios en «mi tablón» y la publicación de los estados («qué estás haciendo») de *Tuenti* sería la tercera tipología de estos textos virtuales que permiten una fácil incorporación al aula virtual de lengua española y literatura en los institutos de secundaria. Se trata de breves textos similares a un *tweet* de aproximadamente ciento cuarenta caracteres que aportan una información circunstancial y limitada a menudo en una única oración. A pesar de su brevedad, o precisamente por ella, son los textos más utilizados por los adolescentes en su comunicación virtual a través de *Tuenti*; son frecuentes las páginas personales de adolescentes en las que «mi perfil» y «mi espacio personal» apenas presentan actividad o están en blanco; sin embargo «mi tablón» es con diferencia la sección más leída y la que más entradas registra en estas redes sociales.

Los textos de *Tuenti* (artículos, entradas, *posts*, muros, estados, comentarios...) carecen de herramientas de corrección ortográfica o gramatical, por lo que se perciben como textos libres de normas o convenciones; el hablante decide si genera textos normativos o si emplea una norma disortográfica compartida por el lector. Emplean por tanto una aplicación muy diferente a la que ofrecen los procesadores de textos a los que hace referencia el currículo; por el contrario, facilitan la inserción de contenidos multimedia y enlaces hipertextuales en el mismo texto. Requieren en consecuencia el desarrollo de habilidades de comunicación en escritura digital muy alejadas de la tradición filológica que se consagra en las aulas; pero muy próximas a la realidad y a las necesidades comunicativas de los adolescentes que cursan la educación secundaria.

El empleo de emoticonos, la utilización expresiva de las mayúsculas, las abreviaturas y acortamientos no normativos, los signos de puntuación disortográficos aparecen incluso en poemas y en textos con una clara vocación literaria. Por supuesto son frecuentísimas las faltas de ortografía (por desatención o desconocimiento de la grafía normativa), aunque es difícil precisar cuándo corresponden a un uso intencionado (a una discrepancia voluntaria de la norma) y cuándo a una deficiente adecuación al género textual que se utiliza (Drouin, 2011).

Conclusión

En conclusión, los hablantes competentes del siglo XXI escribirán en múltiples contextos con múltiples códigos y utilizarán para sus necesidades expresivas nuevos géneros textuales, además de los que ya consagra el currículo de lengua castellana y literatura. Esta situación, lejos de suponer un empobrecimiento de la comunicación escrita, implica un inesperado auge de la escritura al que la escuela no puede permanecer ajena. En los nuevos géneros textuales (correo electrónico, *posts*, conversaciones virtuales en los chats, muros, estados, perfiles, etc.) se seguirán utilizando las mismas macrofunciones textuales que la lingüística del texto define para los géneros de comunicación escrita reconocidos hasta ahora: descripciones, narraciones, argumentaciones, exposiciones y diálogos; pero en nuevo modelo (Davies, 2012). No podemos olvidar que los géneros textuales no son más que una convención social, una forma de comunicación compartida por una comunidad de hablantes que va cambiando a lo largo de la historia; no hay duda de que asistimos en estos años a la aparición de nuevos géneros y muy probablemente a la desaparición de otros.



Tuenti, o cualquier otra aplicación que tuviere éxito en la comunicación mediada por ordenador en los próximos años, implica la incorporación al currículo nuevas formas de escritura que caracterizarán al hablante culto y competente que utiliza el español escrito para satisfacer sus necesidades comunicativas. Probablemente se generará una nueva norma; pero no podemos olvidar que la propia RAE reconoce la norma académica (identificada con la norma culta) como «el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso» (RAE, 2005: XIII). La escritura en las redes sociales (*Facebook*, *Tuenti* y *Twitter*) y en la comunicación a través de Internet sin duda producirá una modificación en las preferencias de los hablantes competentes: que esa nueva norma mantenga la unidad de la lengua y permita una comunicación eficaz es, en parte, misión de los centros educativos y como tal debe recogerse en los proyectos educativos y en los proyectos lingüísticos de los centros.

Referencias Bibliográficas

- ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN (AIMC) (2012). Audiencia de Internet. Febrero/marzo 2012. EGM. (www.aimc.es/-Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html) (15-05-2012).
- AGUADED, J.I.; TIRADO, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. *Educar*, 41, 61-90.
- CALDEVILLA, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68
- CASSANY, D.; SANZ, G. (2009). El comentario de textos electrónicos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 52, 21-31.
- CASSANY, D. (2011). Después de Internet... *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 12-22.
- CASSANY, D. (2012). Leer y escribir fuera del aula. *Aula de Innovación Educativa*, 211, 49-53.
- DAVIES, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice, *Computers & Education*, 59, 19-29.
- DÍAZ GANDASEGUI, V. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. *Prisma social*, 6, 340-366.
- DROUIN, M. (2011). College students' use of text message abbreviations and relations with literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 67-75 (http://opus.ipfw.edu/psych_facpubs/51) (7-05-2012).
- GÓMEZ, M.; ROSES, S.; FARIAS, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 38, 131-138.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar*, 29, 157-164.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2007). *Maldita tilde (Nuevos enfoques para la enseñanza de la ortografía en la educación secundaria y superior)*. Córdoba: Ediciones Toro Mítico.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2006). *New Literacies: everyday Practices and classroom Learning*. New York : Open University Press.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2008). La educación secundaria de Andalucía y la ortografía del español. *Perspectiva CEP*, 13: 109-132.
- MARTÍNEZ RODRIGO, E. (2010). La comunicación digital: nuevas formas de lectura-escritura. *Quaderns Digitals*, 63. (http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10942) (10-05-2012).
- MARTOS, A. (2011). Los jóvenes ante las pantallas: nuevos contenidos y nuevos lenguajes para la educación literaria. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*; 24, 11-28
- MENDIOLA, J. (2010). *Tuenti*. Madrid: Anaya.



- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005). Diccionario panhispánico de dudas. (<http://lema.rae.es/dpd/>)
- RAMÍREZ, E.; CAÑEDO, I.; CLEMENTE, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155.
- ROWSELL, J.; WALSH, M. (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. *Brock Education*, 21(1), 53-62.
- SANZ PINYOL, G. (2011). Escritura joven en la red. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 30-45.
- SKIERKOWSKI, D.; WOOD, R. (2012). To text or not to text? The importance of text messaging among college-aged youth. *Computers in Human Behavior*, 28, 744-756
- TAPIA, A., GÓMEZ, B.; et AL. (2010). Los estudiantes universitarios ante las redes sociales: cuestiones de uso y agrupación en estructuras elitistas o pluralistas. *Vivat Academia*, 113 (<http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm>) (25-03-2012).
- TORREGO, A. (2011). Algunas observaciones acerca del léxico en la red social Tuenti. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 21 (<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/659>) (10-05-2012).
- YUS, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Reseña Curricular de la autoría

Alejandro Gómez Camacho es profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas de la Universidad de Sevilla. Ha publicado numerosos estudios en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura relacionados con la adquisición de la competencia ortográfica y la norma lingüística en los nuevos géneros de escritura de las TIC, además de diversos trabajos en el ámbito de la enseñanza de la literatura.

Durante más de dos décadas ha sido profesor de lengua española en la educación secundaria, lo que le ha permitido coordinar varios proyectos de investigación educativa y de innovación educativa convocados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En la actualidad, desarrolla una nueva línea de investigación sobre las posibilidades que ofrecen para el área de lengua española y literatura los proyectos lingüísticos de centro, el currículo integrado de las lenguas y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas.