

Redes sociales y expresión escrita en el primer curso de secundaria

Alejandro Gómez Camacho | Universidad de Sevilla

En este trabajo se analizan los nuevos géneros textuales que aparecen en la comunicación escrita a través de Tuenti, la red social española que se ha convertido en uno de los principales medios de comunicación entre los adolescentes que cursan secundaria. El uso que hacen de esta red social veintiocho alumnos de un grupo del primer curso de educación secundaria obligatoria sirve de referencia para una propuesta de utilización de dos de estos textos para el desarrollo de la competencia lingüística en lengua española: los textos del espacio personal y los estados.

Son pocos los hablantes que utilizan esta red social como medio de publicación de textos cohesionados extensos. La mayoría de los adolescentes que se comunican a través de Tuenti desaprovecha las posibilidades de expresión escrita que ofrecen las redes sociales; es más frecuente la publicación de textos que emplean la imagen fija o en movimiento con breves comentarios escritos poco cohesionados. Por el contrario, hay alumnos que elaboran en su espacio personal textos con una norma próxima a la del español culto, sobre temas relacionados con la expresión lírica de emociones y sentimientos, y con el humor. Se propone en consecuencia su incorporación a las secuencias didácticas de lengua española como textos reales de comunicación que permitan al alumnado progresar de la escritura disortográfica característica de los chats hacia una norma próxima a la del español culto.

Palabras clave: aprendizaje del español, escritura digital, escritura disortográfica, Tuenti.

This paper focuses on new textual genres written through Tuenti, a social network that has become one of the primary means of communication among secondary students. The site targets Spanish audiences. To explore whether Tuenti provides new opportunities for its users to improve their command of educated Spanish, this research examines how 28 Spanish students aged 13–14 in their first year at secondary school use this network to write texts in «My Personal Space» and «Statuses».

These new text genres have become a fundamental part of the daily life of this age group and can be used to develop language proficiency. It is rare to find speakers who use Tuenti to publish extensive cohesive texts. Most teenagers do not make the most of the writing possibilities offered by social networking websites. They are more likely to publish colloquial or casual texts with still or moving images and brief comments.

However, a few students do write standard texts in educated Spanish to express their emotions, feelings and humour. This paper sets out some ways in which Tuenti can be incorporated into educational programmes to help students move from the colloquial and frequently illiterate texts that are characteristic of chat sites to standard educated Spanish texts.

Keywords: Spanish learning, digital writing, misspellings, Tuenti.

Dans ce travail, on analyse les nouveaux genres textuels qui apparaissent dans la communication écrite à travers Tuenti; ce réseau social espagnol s'est converti en l'un des médias principaux parmi les adolescents qui suivent l'en-

seignement secondaire. L'usage de ce réseau social de la part d'un groupe de vingt-huit élèves en première année de l'éducation secondaire obligatoire (cinquième) sert de référence pour une proposition d'utilisation de deux de ces textes afin de développer la compétence linguistique en langue espagnole : les textes de l'espace personnel et les états.

Peu nombreux sont les locuteurs qui l'utilisent comme moyen de publication de longs textes cohérents ; la plupart des adolescents qui communiquent à travers Tuenti ne profitent pas des possibilités d'expression écrite qu'offrent les réseaux sociaux, la publication de textes utilisant l'image fixe ou en mouvement avec de brefs commentaires écrits sans cohésion étant plus fréquente. Non obstant, il y a des élèves qui élaborent dans leur espace personnel des textes se rapprochant de ceux de l'Espagnol cultivé, sur des sujets relatifs à l'expression lyrique d'émotions et de sentiments, et à l'humour.

En conséquence, nous proposons son incorporation dans des séquences didactiques de langue espagnole en tant que textes réels de communication permettant à l'ensemble des élèves de progresser d'une écriture dysorthographique, caractéristique des chats, vers un récit proche de celle de l'Espagnol cultivé.

Mots-clés : *apprentissage de l'espagnol, écriture numérique, écriture dysorthographique, Tuenti.*

1. Introducción

La generalización de las nuevas tecnologías en la escuela TIC 2.0 ha hecho que la totalidad de los alumnos de los dos últimos cursos de la educación primaria y los primeros cursos de la educación secundaria dispongan de un ordenador personal como medio de aprendizaje, y que se hayan incorporado las pizarras digitales y conexión inalámbrica a Internet en las aulas (Aguaded y Tirado, 2008). La consecuencia inesperada de la generalización de estos recursos entre los adolescentes que cursan secundaria es la omnipresencia de las llamadas *redes sociales* como medio de comunicación y relación, a lo que contribuyen notablemente los servicios de telefonía móvil con conexión a Internet. Yus (2010) considera que la autorrevelación sobre uno mismo es el mecanismo que subyace en el éxito de las redes sociales, con la intención de obtener beneficios sociales o capacidad interactiva con otros integrantes de dichas redes. Díaz Gandasegui (2011) destaca Tuenti entre las redes sociales, cuya enorme vitalidad se justifica porque es el lugar donde se encuentra información relevante para la pobla-

ción adolescente de nuestro país. Tuenti es una red social española y la mayoría de sus usuarios son adolescentes (Caldevilla, 2010; Mendiola, 2010). Según los datos que se publican en su blog oficial, en enero de 2012 superó los trece millones de usuarios registrados, con más de diez millones de usuarios activos. No hay duda de que esta realidad abre muchas posibilidades para la innovación en la adquisición de la competencia comunicativa en la educación secundaria; a fin de cuentas, en Tuenti se lee y se escribe, aunque con códigos múltiples y normas propias. Como anunciaba Kress (2005), los nuevos medios de comunicación implican nuevos géneros multimedia y multimodales.

La comunicación escrita es prevalente en las redes sociales; entre los jóvenes, incluso en el uso de la telefonía móvil (Skierkowski y Wood, 2012). La paradoja es que la llegada de Internet ha supuesto una mayor exposición al lenguaje escrito, pero esa exposición no favorece necesariamente el uso de la escritura estándar (Cassany, 2011).

La competencia lingüística de los alumnos que cursan secundaria tiene su principal refe-

rente en la expresión escrita, uno de los aspectos que presentan más dificultades a pesar de su uso sistemático en las redes sociales. De hecho, se produce un acusado descenso en esta dimensión de la competencia lingüística en los últimos resultados publicados en Andalucía de las pruebas de diagnóstico de secundaria obligatoria (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2011: 28), frente a una mejora de la dimensión de la comprensión lectora.

Uno de los problemas fundamentales en la enseñanza de la comunicación escrita reside en que aparece excesivamente vinculada a la tradición filológica (en el caso de la lectura) y a la composición de textos académicos descontextualizados de las necesidades reales de comunicación, en el caso de la expresión escrita. El hecho de que con frecuencia los textos espontáneos utilicen lo que Cassany (2011) denomina el «lenguaje Messenger», caracterizado por los mensajes cortos disortográficos, la aparición de elementos orales en los textos escritos, el uso personal de la puntuación y de las convenciones gráficas, no puede tener como consecuencia la exclusión de estos registros y de estos nuevos géneros textuales del aula de lengua castellana y literatura.

Las redes sociales son el servicio de Internet que ha experimentado un incremento más notable en el último año (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, 2012), y se han constituido en el medio en el que los adolescentes leen y escriben en nuestro país (Díaz Gandasegui, 2011; García, 2011). Esta escritura adopta en ocasiones una norma disortográfica propia que los hablantes competentes que cursan secundaria no perciben como errores, sino como una forma alternativa de comunicación próxima al lenguaje oral (Gómez Camacho, 2007). De alguna

manera, el lenguaje forma parte de la identidad que se construye en las redes sociales; se proyecta, por tanto, una imagen deseable (Cáceres, Ruiz y Brändle, 2009) para recibir las respuestas de contactos, amigos y amigos de amigos.

El currículo de la educación secundaria incorpora referencias a la competencia digital y a las destrezas específicas en la comunicación mediada por ordenador; pero en el caso de la lengua castellana y la literatura se limitan al uso de los correctores ortográficos y los procesadores de textos, y a la lectura de la prensa digital. La conclusión es clara: el currículo de lengua castellana y literatura no vincula la expresión escrita a la comunicación mediada por ordenador ni a los nuevos géneros textuales que nacen con el uso de las redes sociales. Sin embargo, se trata de unos textos de extraordinaria vitalidad, textos auténticos y espontáneos que se escriben por iniciativa personal en un contexto muy bien definido (Cassany y Sanz, 2009), con unos rasgos precisos (brevedad, oralidad, discrepancia intencionada de la norma, utilización de elementos no verbales como la fotografía digital y los enlaces hipertextuales, etc.) que permiten su incorporación al currículo. La explotación didáctica de estos textos no se encuentra suficientemente reconocida entre el profesorado de secundaria (Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012). Gómez, Roses y Farias (2012) y Tapia *et al.* (2010) proponen que las redes sociales idóneas para su aprovechamiento didáctico en el contexto universitario serían Tuenti, Facebook y Twitter.

Si tomamos como referencia un texto estándar coherente y cohesionado de una extensión variable, correctamente puntuado (estructurado en párrafos) y sin faltas de ortografía, llegaremos a la conclusión de que una parte significativa del alumnado de los últimos

cursos de secundaria tiene dificultades para conseguir este objetivo. Paradójicamente, estos textos, similares a los que se piden en las pruebas de diagnóstico (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2012) a los alumnos adolescentes que cursan segundo curso de la secundaria, aparecen con muchísima frecuencia en los espacios personales de los sitios de las redes sociales de estos alumnos.

La observación de carácter etnográfico y cualitativo consistió en recoger información sobre las comunicaciones escritas de un grupo de primero de ESO (de 12 a 14 años) a través de entrevistas en las que describían sus espacios y los de sus amigos en Tuenti (como lectores y escritores), así como la observación de algunos espacios personales en esta red social. A modo de orientación y sin pretender conclusión estadística alguna, se recogió información sobre extensión, tema, norma lingüística, elementos no verbales y cantidad durante un trimestre.

Con esta información, se describen las características de los textos y se proponen los nuevos géneros textuales que pueden servir para desarrollar la competencia lingüística escrita en lengua española dentro del currículo de la educación secundaria.

En un grupo de primer curso de secundaria de veintiocho alumnos, veintiuno tenían abierta una página en Tuenti y se conectaban con regularidad; además, tenían agregados como amigos a más de cien compañeros y compañeras de edades similares (último curso de primaria y primeros cursos de secundaria). No se pretende hacer un estudio cuantitativo, pero podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la mayoría de los alumnos que cursan secundaria obligatoria utilizan las redes sociales, Tuenti en concreto, desde el primer curso como un medio de comunicación escrita.

Teóricamente los usuarios de esta red social no pueden ser menores de 14 años (Mendiola, 2010), aunque en la práctica son muy frecuentes los alumnos de los primeros cursos de ESO que acceden a esta red social falseando la edad, dado que no existe hoy por hoy ningún mecanismo eficaz que permita el control de la edad mínima que establece la legislación española sobre la protección de datos.

La tipología textual que podemos encontrar en las redes sociales no aporta excesivas novedades. En realidad, aún en un mismo sitio los textos característicos de los blogs (entradas, artículos o *posts*), los comentarios y estados de Twitter (los *tuits*), las charlas virtuales de los chats y los mensajes más o menos formales de los correos electrónicos.

No se puede suponer que todos los usuarios de las redes sociales utilizan la expresión escrita de forma sistemática. En el grupo que estudiamos, sólo tres alumnas escribían con regularidad textos de cierta extensión (de más de cien palabras) en su espacio personal. El resto se limitaba a presentar brevemente (menos de veinte palabras) fotos o vídeos en textos poco cohesionados escritos con una norma disortografía y sin signos de puntuación normativos. La mayoría simplemente no escribía entradas en su espacio personal. Podemos concluir, por tanto, que la mayoría de los usuarios adolescentes de los primeros cursos de secundaria utilizan Tuenti como lectores o para subir contenidos multimedia, mientras que la expresión escrita propia de hablantes competentes se relega a una minoría (Torrego, 2011).

Esta situación es característica de las redes sociales. La competencia comunicativa escrita presenta una doble dimensión: la expresión y la comprensión. Este doble papel se traslada a la actividad de los hablantes de secundaria que

se comunican por las redes sociales. No todos los usuarios desempeñan los mismos papeles en las redes sociales: tradicionalmente se distinguen los usuarios pasivos (aquellos que buscan, consultan y leen contenidos), los activos (interactúan a nivel de contenidos) y los colaborativos, que son generadores de contenido y se relacionan con otros usuarios (Sixto, 2011). Este esquema reproduce con precisión el papel que adoptan los adolescentes en Tuenti: por un lado hay una minoría que aporta textos extensos en los que se ofrecen al lector reflexiones personales o información de elaboración propia (a menudo, son textos redactados en segunda persona destinados a un lector concreto, pero abiertos a todos los amigos y, en ocasiones, a los amigos de los amigos). Más frecuente es el hablante que se limita a subir fotos o a enlazar vídeos con un breve texto de presentación, a menudo en escritura disortográfica y redacción no normativa con una extensión similar a la de un *tuit* (en torno a los ciento cuarenta caracteres). Por último, hay hablantes que no utilizan el espacio personal y se limitan a escribir en el muro con un lenguaje idéntico al de la conversación virtual de los chats; podemos considerarlos los lectores de los textos que otros publican en su Tuenti.

2. El espacio personal

Los textos publicados en el espacio personal son los más interesantes desde el punto de vista de la producción escrita y los que ofrecen mayores posibilidades para el trabajo de la competencia lingüística en la enseñanza obligatoria (Davies, 2012). Las motivaciones de los adolescentes para escribir y comunicarse a través de las redes sociales son muy variadas; pero Yus (2010: 148) propone que «en el caso de los adolescentes la razón es obvia: la información del

perfil puede favorecer la valoración positiva de los compañeros o amigos». Uno de los aspectos más estudiados es el de la identidad en las redes sociales (Cáceres, Ruiz y Brändle, 2009), que sin duda condiciona la elección de la tipología textual y la norma lingüística (ortográfica o disortográfica) que se adopta en cada caso. A fin de cuentas, se pretende dar una imagen aceptada por los amigos en la red social, y el texto escrito es una parte esencial de esa identidad virtual.

En el grupo de primero de ESO que estudiamos, once alumnos (la mitad, aproximadamente) no habían escrito ningún texto en su espacio personal; tan sólo tres alumnos (un 14%) escribían con regularidad textos verbales más o menos extensos a modo de microblog o diario personal.

Los usuarios disponen de «Mi perfil», una página dividida en varios apartados en la que se elabora la imagen que se quiere dar a los lectores. Normalmente, en la columna de la izquierda se puede aportar información sobre las aficiones, películas, citas famosas, libros y grupos favoritos, así como lugares que frecuenta («Mis sitios», «Mis páginas», «Mis redes», «Información personal», «Mis intereses»).

La columna central está dividida en dos bloques, «Mi espacio personal» y «Mi tablón». El espacio personal es un microblog en el que incluyen textos, fotos y vídeos a modo de *posts* en orden cronológico, mientras que el tablón permite a los visitantes escribir comentarios más o menos breves y al usuario publicar sus estados. Este perfil no es en absoluto exclusivo ni característico de Tuenti; responde a un prototipo de perfil de los sitios de redes sociales en el que el perfil personal es un rasgo inherente, que aglutina la autopresentación y la información aportada por el usuario, comentada por otros usuarios (Yus, 2010).

Los textos del espacio personal son los que presentan más posibilidades de explotación didáctica en el aula de lengua española. El chat sigue siendo la tipología textual preferida por los adolescentes, incluso en las redes sociales; todos los alumnos del grupo estudiado chateaban a través de Tuenti y de otras plataformas con las características recurrentes de este tipo de comunicación: oralidad y escritura disortográfica (Gómez Camacho, 2007).

Los textos de estos espacios virtuales (artículos, entradas, *posts* o muros) presentan características propias que los diferencian de los que se producen en otras situaciones de comunicación mediada por ordenados. En primer lugar, 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. La mayoría de los textos extensos (en torno a las doscientas palabras) presentan una escritura normativa en la que se insertan algunos elementos expresivos de las charlas virtuales de los chats; no son infrecuentes el uso expresivo de las mayúsculas y el empleo de emoticonos. La puntuación se caracteriza por el uso normativo de los signos más frecuentes, con la excepción evidente del uso de paréntesis, puntos y coma, guiones, dos puntos, etc. para la creación de emoticonos. Por supuesto, aparecen frecuentes faltas de ortografía que no responden a la discrepancia intencionada de la norma (heterografías), sino al desconocimiento de ésta, sobre todo en la atildación de palabras; incluso hay hablantes competentes, que redactan textos extensos

coherentes y cohesionados, que prescinden de la mayoría de las tildes, probablemente aumentando el desconocimiento con la omisión intencionada de la norma culta. Las abreviaturas y los acortamientos no normativos son recurrentes en estos textos, 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).

Una de las características más llamativas de los textos que se publican en el espacio personal es que incorporan una multiplicidad de código, integrando en textos normativos escritos secuencias disortográficas, fotos, vídeos (con frecuencia, clips musicales o vídeos deportivos). Sanz Pinyol (2011) destaca que los hablantes adolescentes conciben el lenguaje escrito como parte del entorno digital, vinculado a imagen, sonido y movimiento. Éste es un elemento esencial en el desarrollo de la nueva competencia lingüística digital en textos en los que el uso integrador de códigos verbales y no verbales está cuidadosamente diseñado para involucrar al lector y obtener su respuesta (Rowell y Walsh, 2011).

Otra característica de estos textos es su heterogeneidad: encontramos textos de dos palabras y textos de más de quinientas, textos dialogados que emplean el uso normativo de la raya, poemas en verso, textos reflexivos estructurados en párrafos, textos líricos en prosa redactados en segunda persona, textos mixtos discontinuos que incorporan fotografías realizadas por el autor que se insertan como un elemento fundamental entre los párrafos, sin las

4. Durante todo el curso se ha contado con un blog educativo concebido como espacio complementario (<http://yaleido.blogspot.com>). La dinámica que nos ocupa figura en la entrada número 29 de dicho blog.

que la lectura no tendría un sentido pleno. También son frecuentes las citas y traducciones libres de letras de canciones, acompañadas de glosas y comentarios. Este carácter misceláneo de los textos publicados en las redes sociales no es extraño; Lankshear y Knobel (2006: 106) los reconocen como una forma contemporánea de escritura. En el mismo sentido, Sanz Pinyol (2011) reconoce la intertextualidad como un rasgo definitorio de estos textos, que crean nuevos textos a partir de otros que se han encontrado en la Red (citas, letras de canciones, traducciones, glosas...).

Mención aparte merecen los breves textos que presentan un vídeo deportivo o musical enlazado desde alguna web (normalmente, YouTube); suelen ser textos disortográficos con escasa coherencia y poco cohesionados que recuerdan más a los textos que aparecen en los comentarios del tablón (similares a los del chat) que a los que corresponden al espacio personal, en los que se muestra la identidad y la imagen que se quiere transmitir al lector.

A continuación mostramos un ejemplo característico de una entrada del espacio personal; se trata de un texto normativo, coherente y cohesionado, que presenta problemas de atilación en parte debidos al desconocimiento de la norma (faltas de ortografía) y en parte originados por desatención o por discrepancias intencionadas con la norma ortográfica culta (heterografías):

Hay personas que siempre estan ahí para sacarte una sonrisa, para decirte que el mundo no se acaba, que ella siempre va a estar ahí para todo, para lo bueno y para lo malo, para darte la mano cuando te caigas y ayudarte a levantar, para ofrecerte su hombro para llorar, y despues secarte las lágrimas, para decir cualquier tontería, para abrirte los ojos y te des cuenta de como són las cosas, para

ayudarte cuando tengas un problema y para darte soluciones, que sean correctas, para decirte lo mucho que te quiere y que pase lo qué pase, nunca te va a dejar sola. Esa persona, eres tú. La mejor persona del mundo.

Hoy quería darte las gracias, por haberme ayudado cuando más lo he necesito, por haberme levantado, cuando yo he caído, por haber reído conmigo, por haber llorado, por intentar que nunca estuviera mal, por estar siempre a mi lado, por hacer cosas que nunca nadie habia conseguido, por simplemente hacer que yo sea feliz día a día, estando contigo. Y todo eso, te lo quiero agradecer a ti, porque eres una persona muy especial para mi, y yo no se que haría si tu no estuvieras, porque personas como tú, quedan pocas, y yo no te quiero perder por nada del mundo.

Con respecto a los temas, presentan menos variedad de lo que cabría esperar. Los textos que los adolescentes publican en su espacio personal tienen dos temas recurrentes: la expresión lírica (entendida como la expresión de la subjetividad, los sentimientos y las emociones) y el humor, y alternan los poemas en verso, la prosa lírica, las letras de canciones y los diálogos ficticios. Martínez Rodrigo (2010) confirma esta observación y propone dos rasgos fundamentales muy marcados en los temas recurrentes de esta forma de comunicación: la identidad personal y el humor.

Frente a lo que podría pensarse, se trata de textos próximos a la creación literaria (Cassany, 2012); el autor transmite su mundo personal a través de una forma especialmente cuidada para que la transmisión del mensaje sea más significativa para el lector. Evidentemente, esta forma de comunicación no tiene cabida dentro de los géneros tradicionales de la literatura que se recogen en el currículo, pero no podemos

olvidar que se trata de una forma de blog personal que responde con mucha precisión a la exigencia de expresión escrita culta inherente a la competencia lingüística en la lengua de escolarización. Martos (2011) reclama la necesidad de formar mediadores que sepan aprovechar los nuevos contenidos y los nuevos lenguajes literarios, para que se produzca una convergencia entre la cultura letrada y la cibercultura.

Junto a los textos del espacio personal, los estados son, en mi opinión, la otra tipología textual que podría incorporarse al aula de lengua como nuevo género de comunicación electrónica para el desarrollo de la competencia lingüística en el aula del primer curso de secundaria.

Los estados son breves textos (similares a un *tuit*) en los que el usuario responde a la pregunta «¿Qué estás haciendo?» en una barra de diálogo y se publica en el tablón. Presentan una redacción más cuidada que los comentarios y que los textos del chat, aunque están más cerca de la escritura disortográfica que discrepa intencionadamente de la norma culta que de los textos más elaborados del perfil o del espacio personal. En el grupo de primero de ESO que estudiamos, la totalidad de los alumnos había publicado estados; normalmente, en textos disortográficos similares a los del chat. Algunos ejemplos serían:

- «El pasado muere, el presente vive, el recuerdo queda y la vida sigue;»
- «-¿Qué sientes por mí?
- Una palabra que empieza por A y tiene 4 letras.
- Ohh, ¿Amor?
- Mm.. NO, Asco.»

Como en el caso del espacio personal, esta nueva tipología textual no es suficientemente

utilizada por los adolescentes que se comunican por Tuenti como medio de progresar en su competencia lingüística, aunque una minoría construye textos coherentes y cohesionados próximos a la norma culta del español.

Conclusión

Los textos que se generan en las redes sociales (Tuenti, Facebook y Twitter, entre otras) constituyen una parte significativa de los textos que los alumnos de ESO leen y escriben para satisfacer sus necesidades reales de comunicación; pero carecen de presencia en el currículo de lengua castellana y literatura de secundaria.

La utilización de la comunicación mediada por ordenador implica la aparición de nuevos géneros textuales que constituyen un elemento muy valioso para el desarrollo de la competencia lingüística, y de la competencia expresiva escrita en particular, que la escuela no puede desaprovechar.

A pesar de la restricción legal que no permite la utilización de redes sociales a los menores de 14 años, un porcentaje muy significativo de los alumnos de los primeros cursos de ESO emplean sistemáticamente Tuenti como medio de comunicación escrita, en un porcentaje que podría superar ampliamente el 30%. Cabría, por tanto, la posibilidad de plantear una ampliación de la edad mínima de acceso a las redes sociales a partir de los 12 años con un perfil específico que excluyese las posibilidades de la aplicación inadecuadas para esa edad, permitiendo la comunicación entre iguales.

Del análisis de los perfiles de Tuenti de un grupo de primer curso de ESO, destacan los textos redactados en el espacio personal como los más elaborados y con mayores posibilidades de explotación didáctica; sin embargo, sólo un porcentaje reducido de los alumnos desa-

rollan su competencia lingüística en comunicación escrita por el uso de este nuevo medio de comunicación. Entre sus características más notables como género textual independiente destaca una mayor proximidad a la norma culta del español (frente a los textos del tablón o del chat), incorporando con total libertad las posibilidades de las nuevas tecnologías (sobre todo, el uso de la imagen en fotografías realizadas con el teléfono móvil) como parte del texto escrito. La ausencia de corrector ortográfico en las redes sociales implica una reflexión en los autores sobre el registro que se va a emplear como parte de la imagen personal que se quiere transmitir al lector: esta es precisamente la función de los textos de «Mi perfil» y, más concretamente, de los de «Mi espacio personal».

La extensión de estos textos (en torno a las doscientas palabras) los hace muy adecuados

para su explotación didáctica en los primeros cursos de secundaria, puesto que permiten su estructuración en párrafos coherentes y la utilización de recursos de cohesión textual.

Dado que es evidente el auge de las redes sociales desde los primeros cursos de la educación secundaria, futuros estudios podrían reflexionar sobre la conveniencia de habilitar legalmente un cauce de acceso a estos medios de comunicación a menores de 14 años, sobre las ideas del profesorado ante la incorporación de las redes sociales como medio para el desarrollo de la competencia lingüística en secundaria, sobre la actualización de la ampliación de las tipologías textuales presentes en el aula de secundaria a los nuevos géneros de comunicación electrónica y, por supuesto, sobre si el uso de redes sociales en la educación secundaria implica la formación de hablantes competentes en el uso de la norma culta de la lengua española.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J.I.; TIRADO, R. (2008). «Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía». *Educar*, núm. 41, pp. 61-90.
- ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN (2012). *Audiencia de Internet en el EGM* [en línea]. <www.aimc.es/-Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html>. [Consulta, mayo 2012]
- CÁCERES, M.D.; RUIZ, J.A.; BRÄNDLE, G. (2009). «Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet». *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, núm. 14, pp. 213-231.
- 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*, núm. 33, pp. 45-68.
- CASSANY, D. (2011). «Después de Internet...». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 12-22.
- (2012). «Leer y escribir fuera del aula». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 211, pp. 49-53.
- CASSANY, D.; SANZ, G. (2009). «El comentario de textos electrónicos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 52, pp. 21-31.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2011). Evaluación de diagnóstico 2009-2010: Informe de resultados [en línea]. <bit.ly/informederesultados>. [Consulta: mayo 2012]
- (2012). *Pruebas de evaluación de diagnóstico* [en línea]. <bit.ly/informederesultados>. [Consulta: mayo 2012]
- DAVIES, J. (2012). «Facework on Facebook as a new literacy practice». *Computers & Education*, núm. 59, pp. 19-29.
- DÍAZ GANDESEGUI, V. (2011). «Mitos y realidades de las redes sociales». *Prisma Social*, núm. 6, pp. 340-366.

- DROUIN, M. (2011). «College students' use of text message abbreviations and relations with literacy». *Journal of Computer Assisted Learning*, núm. 27, pp. 67–75 [en línea]. <http://opus.ipfw.edu/psych_facpubs/51>. [Consulta: mayo 2012]
- GARCÍA, J. (2011). «La red social Tuenti: análisis del modelo de comunicación y de la estrategia de marketing». *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, núm. 89, pp. 139-145.
- GÓMEZ, M.; ROSES, S.; FARIAS, P. (2012). «El uso académico de las redes sociales en universitarios». *Comunicar*, núm. 38, pp. 131-138.
- GÓMEZ CAMACHO, A. (2007). «La ortografía del español y los géneros electrónicos». *Comunicar*, núm. 29, pp. 157-164.
- KRESS, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2006). *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. Nueva York: Open University Press.
- MARTÍNEZ RODRIGO, E. (2010). «La comunicación digital: nuevas formas de lectura-escritura». *Quaderns Digitals*, núm. 63 [en línea]. <bit.ly/lacomunicacióndigital>. [Consulta: mayo 2012]
- MARTOS, A. (2011). «Los jóvenes ante las pantallas: nuevos contenidos y nuevos lenguajes para la educación literaria». *Quirriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, núm. 24, pp.11-28
- MENDIOLA, J. (2010). *Tuenti*. Madrid: Anaya.
- 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*, núm. 38, pp. 147-155.
- ROWSSELL, J.; WALSH, M. (2011). «Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, & new literacies». *Brock Education*, vol. 21(1), pp. 53-62.
- SANZ PINYOL, G. (2011). «Escritura joven en la red». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 57, pp. 30-45.
- SIXTO, J. (2011). «La red social Tuenti: análisis del modelo de comunicación y de la estrategia de marketing». *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, núm. 89, pp. 139-145.
- SKIERKOWSKI, D.; WOOD, R. (2012). «To text or not to text? The importance of text messaging among college-aged youth». *Computers in Human Behavior*, núm. 28, pp. 744–756.
- TAPIA, A., et al. (2010). «Los estudiantes universitarios ante las redes sociales: cuestiones de uso y agrupación en estructuras elitistas o pluralistas». *Vivat Academia*, núm. 113 [en línea]. <www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm>. [Consulta: marzo 2012]
- TORREGO, A. (2011). «Algunas observaciones acerca del léxico en la red social Tuenti». *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, núm. 21 [en línea]. <www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/659>. [Consulta: mayo 2012]
- YUS, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.