



**LA RELACIÓN ENTRE ORTOGRAFÍA Y MENSAJES DE
TEXTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE
CASOS**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: PAULA PEÑA PACHANO

TUTORIZADO POR: ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO

SEVILLA, 2018.

INDICE

1.	Introducción	6
2.	Justificación	9
3.	Marco teórico	11
3.1	¿Qué es? Definición	11
3.2	Funciones de la ortografía: su importancia académica y social	13
3.3	Errores ortográficos	15
3.4	Posibles causas de los errores ortográficos	18
3.5	La didáctica de la ortografía	20
3.5.1	Consideraciones en el currículo de Educación Primaria de Andalucía	20
3.5.2	Materiales y métodos de enseñanza: los inventarios cacográficos como propuesta	23
3.5.3	Evaluación de la ortografía	27
3.6	Influencia de la era tecnológica: una nueva forma de discurso	29
3.6.1	La ortografía en la era digital	29
3.6.2	Un nuevo registro digital	32
3.6.3	Las características del <i>WhatsApp</i> : uso de nuevos elementos	35
4.	Objetivos	37
5.	Metodología	37

5.1	Muestra.....	37
5.2	Instrumentos.....	38
5.3	Procedimiento.....	41
6.	Resultados y discusión de hallazgos.....	44
6.1	Las faltas de ortografía en expresión escrita.....	44
6.2	Los textismos en la escritura en <i>WhatsApp</i>	54
6.3	Metodología implementada.....	60
6.4	Relación entre variables: las faltas de ortografía y los textismos.....	62
7.	Conclusiones, implicaciones y limitaciones.....	64
8.	Referencias bibliográficas.....	70
	Anexos.....	75
1.	Instrumento.....	75
2.	Colegios.....	77
3.	Gráficos de resultados individuales.....	77
4.	Instrumento de análisis.....	80

*“Nadie va a morir de ortografía, ni de educación,
pero la ortografía es un reflejo de la educación y la
educación está detrás de todos los problemas. Escribir
bien significa respeto al interlocutor, a quien le estás
hablando, a quien le diriges tu mensaje. La ortografía no
es la perfección, ni una falta ni dos ni ninguna, la
ortografía es una actitud”*

Pablo Zulaica Parra

Resumen

Este estudio trata de comprender, por un lado, y analizar por otro, la ortografía del alumnado de sexto de primaria y la escritura en aplicaciones de mensajería instantánea, más concretamente, *WhatsApp*, pues es considerada por docentes e instituciones como una amenaza y como el origen del creciente número de faltas de ortografía que perduran desde primaria hasta la universidad. Sin embargo, entre las conclusiones de esta investigación, se encuentra la relación negativa entre los mensajes de texto y la escritura formal.

Palabras clave

Expresión escrita, ortografía, norma digital, didáctica, textismos.

Abstract

This study tries to understand and analyse spelling of sixth-grade-children and instant messages apps as WhatsApp because it's considered, for teachers and institutions, as, on the one side a threat and, on the other side, as the spelling mistakes', which start in primary education and still in university, origin. However, one of the conclusions proves this influence between text messages and formal writing is not real.

Keywords

Written expression, spelling, digital standard, didactics, textisms.

1. Introducción

A lo largo del recorrido académico los docentes y alumnos convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos denominados como transversales, debido a su enorme efecto sobre la vida, no solo escolar, sino también laboral y cotidiana. Entre esos contenidos se encuentra la ortografía que es un cimiento muy importante tanto de la competencia lingüística como de las otras competencias, y tanto en la lengua castellana como en cualquier otra lengua. Tal trascendencia convierte a la ortografía en un contenido de clara prioridad en las escuelas y universidades ya que no se puede limitar solo al ámbito lingüístico.

La ortografía puede generar efectos negativos sobre las personas que no la dominan correctamente. El manejo nulo o indebido de la ortografía puede influenciar en la consecución de un trabajo, en la impresión social que se muestra o en la correcta comunicación escrita entre los hablantes. Esta es una consecuencia negativa que tiene el mal uso de la ortografía en la vida diaria. Así como para transmitir un mensaje oral claro y conciso se necesitan de una serie de herramientas, dominio de la lengua y, sobre todo, compartirla y aceptar y respetar las reglas que la caracterizan por los participantes, en la comunicación escrita ocurre la misma situación. Se debe respetar la presencia de ciertas normas para que exista verdaderamente un acto de comunicación y entendimiento entre los hablantes.

¿Qué sería de un forense si realizara un informe ortográficamente incorrecto? Así mismo, ¿Qué clase de juez sería aquel que no supiera dónde escribir la “h” en las formas verbales? Todo profesional y persona culta necesitan de una buena ortografía. La enseñanza y comprensión de la misma comienza en las aulas con los docentes. No obstante, la ortografía pese a ser un contenido altamente importante, no es tratada como tal, sino que actualmente se traduce al aprendizaje memorístico y automático de las reglas, en la desmotivación de los alumnos y en la

desesperación de los docentes ante la gran cantidad de faltas existentes. Su enseñanza se basa en métodos anquilosados y poco adaptados a las exigencias y necesidades de hoy en día, convirtiéndose para los aprendices en no más que un problema. Por lo que, de acuerdo con Martínez de Sousa (1995) “hemos de tener en cuenta la desidia y desinterés con que los alumnos se enfrentan a esta dificultad” (citado en Peñalver, 2015, p.342), así mismo, considera a la ortografía como una de las asignaturas pendientes de la educación en general, argumentando también que entre las dificultades del sistema educativo superior encontramos que los universitarios no saben expresarse ni estructurar lo que quieren escribir.

Sin embargo, además, en el actual siglo XXI, nos encontramos ante una era tecnológica sin precedentes que influye en todos los campos de la vida, desde el académico y laboral, hasta los niveles más cotidianos y cercanos. Tecnologías y sus correspondientes implicaciones y aplicaciones están contribuyendo a crear una sociedad más tecnológica, en la que la comunicación escrita se va reduciendo a su mínima expresión. La cuestión que empieza a surgir, sobre todo entre los docentes, recae en la verdadera influencia de aplicaciones de mensajería de texto como *WhatsApp* en la expresión escrita y formal de los alumnos de primaria. Es un hecho que tener dispositivos móviles y, por tanto, aplicaciones como la antes mencionada, es cada vez más común entre los niños primaria.

Entre los consumidores de aplicaciones de mensajería de texto, la ortografía no es un elemento transcendental, sino que está bien visto o se considera como normal que se escriba “*ha quedar*” o “*llo*” o que se abrevien las palabras (“*pa*” o “*to*”), como ocurre a menudo durante la conversación. Se percibe este medio de comunicación como más “libre” para expresarse incluso tal y como se habla, convirtiéndose a su vez en un mecanismo para crear nuevas palabras o

estilos de expresión personales que lejos están de asemejarse a la expresión formal en textos escritos.

2. Justificación

Este proyecto tendrá como eje principal la ortografía de los alumnos de educación primaria, como se exponía con anterioridad, a la gran importancia y trascendencia que tiene la ortografía en la vida laboral y académica de todas las personas que busquen ser competentes en la expresión y comunicación de la lengua propia. Es preocupante que entre los alumnos universitarios siguen existiendo faltas de ortografía, tal y como expone Gómez (2005).

Ante esta situación parece lógico que surja la necesidad de cuestionarse qué es lo que ocurre; qué es lo que hay detrás de esta situación y, sobre todo, como docentes qué se puede mejorar en la enseñanza de la misma puesto tener faltas de ortografía en el colegio es un problema diario.

Así mismo, la sociedad es ya altamente tecnológica y aplicaciones semejantes a *WhatsApp* han marcado un antes y después en la comunicación; en los métodos, los apoyos visuales, en la rapidez o la facilidad que ofrecen. La existencia de estas aplicaciones genera entre los participantes otras formas nuevas de expresarse; formas que se están volviendo muy habituales, no solo entre los adultos sino también entre los niños, que cada vez ven más cotidiano expresarse de tales maneras.

Es por esas razones anteriores por la que se busca con este trabajo indagar sobre la ortografía en contextos formales y la expresión escrita de los alumnos de sexto de primaria, pues se considera que este curso es clave por dos motivos. Por un lado, es el más cercano a la etapa de secundaria, y creemos que, en este sentido, son los niños que más contacto pueden tener con los dispositivos móviles de toda la etapa. Por otro lado, se considera que, al finalizar la etapa de primaria, son los que tienen mejor dominio de la ortografía y expresión escrita.

Todo lo expuesto se traduce en la creación de una amplia investigación que busca analizar y comprender las posibles relaciones que puedan existir entre la expresión formal e informal de los alumnos de cara a entender como docentes qué se puede hacer y cómo se puede actuar en las aulas. Debido a que en el presente curso universitario hay un corto periodo de prácticas, no se ha optado por “crear” o implantar una metodología concreta para trabajar la ortografía, sino que se ha optado por una investigación que se convertirá en una base para futuras investigaciones o metodologías que se puedan llegar a proponer para la didáctica de la ortografía en Educación Primaria.

Este trabajo también abarcará las distintas metodologías que persiguen los diferentes colegios de muestra con el fin de comprender cómo se enseña hoy en día la ortografía en las aulas y si eso, además, tiene una repercusión negativa o positiva en el aprendizaje de la ortografía. Es por ello por lo que, como parte de la investigación, se ha dedicado un espacio para una breve entrevista a los tutores de cada clase.

Para este proyecto se ha contado con la colaboración de una muestra muy generosa e interesante. No obstante, es tal la cantidad de alumnos y centros que afortunadamente han participado que ha posibilitado hacer una selección de los centros, y más concretamente, clases y alumnado participante. De esta manera se adecúa la muestra a un trabajo de esta índole. Cabe repetir, no obstante, que la muestra servirá para ampliar la investigación referida al tema.

En conclusión, la intención de este trabajo es valorar la relación de la escritura académica con la electrónica o digital en niños pues la bibliografía existente se centra mucho más en los alumnos de secundaria que en la etapa de primaria, quizás porque se consideraba que los niños apenas tenían contacto con los dispositivos móviles. No obstante, como ya se ha mencionado, los móviles y su uso es ya muy frecuente entre los niños.

3. Marco teórico

3.1 ¿Qué es? Definición

Para comenzar a tratar la ortografía se debe partir primero del origen etimológico de la palabra pues es interesante encontrar dentro de su origen, su verdadero propósito; “orthos” significa correcto y “grafo” significa escribir, es decir, *escribir correctamente*.

Por lo que, siguiendo con las concepciones de la Real Academia Española, se entiende la lengua como un sistema principalmente oral, común a todos los seres humanos. La escritura nace de la lengua como un sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica. Según la RAE (2010) la escritura supone una forma de transmisión de los saberes por lo que, en este sentido, se contempla la ortografía como una disciplina lingüística de carácter aplicado que busca describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos y convenciones normativas de su correcto uso.

Así mismo también proporciona otra perspectiva en la que se puede considerar la ortografía como un conjunto de normas que determinan el valor y correcto uso de los constituyentes del sistema de escritura. En definitiva, la RAE define la ortografía como “el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” o, en su otra acepción “forma correcta de escribir de acuerdo con las normas ortográficas” (2010).

En este sentido, Mangado (2007) apoya la concepción de una norma prescriptiva como un conjunto de pautas que limitan la lengua en cuanto a lo que debe hacerse y lo que no; sin embargo, también explica la necesidad de la existencia de una serie de normas para conseguir la “unidad idiomática” entre los hablantes.

Todo el conjunto de concepciones basadas en “un conjunto de normas”, de acuerdo con Gómez (2006), buscan sistematizar la ortografía y que, a su vez, se basan en un sistema educativo que

desde hace años busca incluir en la competencia lingüística el aprendizaje de las normas o reglas ortográficas durante la etapa de primaria.

Sin embargo, no todos los autores defienden la ortografía como ese famoso conjunto de normas, por ejemplo, Martínez de Sousa (2004) considera que la ortografía es parte de la gramática de la lengua pues si bien es cierto, tal y como se refleja en la *Nueva Gramática de la lengua*, propuesta por la RAE (2016), están relacionadas; de hecho, la gramática y la ortografía se conectan en ciertas reglas ortográficas. Como ejemplo la obra propone como falta de ortografía no colocar el signo de interrogación al principio de la oración.

Por su parte, Gómez define la ortografía como “la escritura correcta de los textos que cada hablante produce en situaciones reales de comunicación” (2007, p. 159). Y siguiendo esta misma línea, el autor concluye que es mucho más acorde o propicia la definición de la ortografía que hace María Moliner que la consideraría como “la manera correcta de escribir las palabras” (citado en Gómez, 2005, p.13), que aquella en la que se considera como un conjunto de normas pues tales normas no existen. Además, en esta línea Sánchez (2009) propone considerar la expresión escrita como el escenario ideal para la práctica de la ortografía.

La ortografía es entendida también por Díaz y Cabeza (2010), de acuerdo con Salgado (1997), como un elemento necesario dentro del sistema que conforma la escritura que ayuda, por un lado, a la comprensión y, por otro, a la producción escrita de la lengua. Esta concepción libera la ortografía del área de lengua únicamente pues la escritura se encuentra en todas las áreas y forma parte de todas las competencias casi de manera intrínseca.

En los últimos años, y de acuerdo con Gómez (2006), se asocia a la ortografía con el proceso de enseñanza y aprendizaje de las reglas o normas ortográficas tales como “delante de b y p, se

escribe m”. De acuerdo también con este autor, es cierto que las concepciones más arraigadas sobre la ortografía no tienen en cuenta y limitan las diferencias propias de los dialectos que se encuentran en el territorio español, como el andaluz, pudiendo considerarse como “el origen de muchos de los errores ortográficos que se comenten” (2007, p.64).

3.2 Funciones de la ortografía: su importancia académica y social

La ortografía en sí misma, como parte de la competencia lingüística, y más concretamente, de la expresión escrita forma parte de un sistema que permite unificar las lenguas y a sus participantes, tal y como concuerdan Barberá, Collado, Morató, Pellicer y Rizo (2001) la ortografía es un elemento capaz de conseguir unificar convirtiéndose en un hilo conductor, en sintetizador cultural y elemento normalizador.

En torno a ella, se crea un proceso de aplicación y traducción de la fonología a la escritura posibilitando que las reglas que se van creando se empleen para ser aplicadas y como modelo para futuras dudas ortográficas. En realidad, la ortografía se sustenta en una base fonológica, con el deseo de emparejar el sonido con una letra o letras concretas. Este hecho promovió la expansión de la lengua y de sus principios básicos (Sarmiento, 2011).

Así como ya se mencionaba anteriormente, la RAE, en su última versión de la Ortografía, aboga y defiende que la ortografía es un pilar fundamental para conseguir la unidad idiomática no solo ya de la lengua castellana, sino a nivel panhispánico (2010). Así mismo, Rosenblat añade que la ortografía parece ser un elemento fijo y “un factor de unidad y de contención contra la dispersión y contra la evolución descontrolada del idioma” (citado en Sarmiento, 2011, p. 11). Sánchez (2009) considera, de acuerdo con otros autores, que efectivamente la ortografía posee gran trascendencia en la cultura y en la lengua pues ayuda a que esta perdure y consiga que las

comunicaciones que se produzcan sean eficaces. La ortografía es un nexo de unión que permite que entre los emisores y receptores haya una conversación eficaz.

Londoño, Jiménez, González y Solovieva (2016) reflejan la importancia del aprendizaje del lenguaje escrito durante las primeras etapas de la educación debido a la trascendencia de los límites puramente académicos.

Jiménez, O'Shanahan, Tabraue, Artiles, Muñetón, Guzmán, Naranjo y Rojas (2008) mencionan como según los errores ortográficos puede determinar la competencia de un alumno. Y lejos, fuera aparte del contexto escolar, González (1999) opina que la ortografía es, en ciertas ocasiones, un indicador de prestigio. De acuerdo con esta concepción, Sánchez opina que la ortografía es, por tanto, parte fundamental dentro de la sociedad pues se considera que los errores y su escaso dominio pueden ser fruto de una categoría social "baja", dicho en otras palabras, se considera que la ortografía marca de alguna manera el rango social de las personas por su carácter y aprendizaje en el marco académico (2009).

Según la RAE (2010), las funciones de la ortografía son facilitar y garantizar la comunicación escrita de los usuarios contribuyendo de esta manera a evitar que la representación gráfica de una misma lengua se pierda pues sino la comunicación se tornaría bastante difícil. Evita también la evolución descontrolada de nuestra lengua de acuerdo con Rosenblat (citado en Sarmiento, 2011, p. 11).

En cuanto a su importancia social, de nuevo, la RAE detalla que la ortografía se liga con la escritura y también con la lectura y que su dominio permite una correcta comunicación para garantizar una buena expresión e interpretación. Es, además un pilar fundamental en la educación pues es parte de la adquisición de las destrezas básicas (2010).

En conclusión, la ortografía es un bien común y preserva la unidad ortográfica. Valorarla y trabajarla correctamente implicaría que se comprendiera su valor. Es la propia sociedad quien otorga una recompensa a los que dominan la ortografía con buena imagen social y profesional. Así como esta misma sociedad valora de forma negativa los errores ortográficos pues estos deterioran la imagen social y además pueden limitar su avance tanto académico como social (RAE, 2010).

3.3 Errores ortográficos

Tal y como se entienda la ortografía, se podrían considerar los errores de una manera distinta. Al hablar de ortografía es inevitable considerar las faltas de ortografía o los errores ortográficos ya que para muchos autores la definición de ortografía recoge implícitamente a los errores. No obstante, la concepción de falta de ortografía o error ortográfico es muy diversa. En esta línea, para Martínez de Sousa (2004) las faltas no son todas iguales, sino que hay faltas más graves, entre una jerarquía. Por orden: encontramos las fonéticas, las correspondientes a la acentuación, las grafías erradas y, por último, los cambios de letras por un sonido idéntico.

Díaz y Cabeza (2010), por su parte, reiteran que es habitual en la enseñanza de la ortografía un enfoque transmisivo o también conocido como tradicional, caracterizado por el libro de texto o cuadernillos y ejercicios como el dictado. Debido a este enfoque el error ortográfico es la clave para determinar si un alumno es competente o no. Esta premisa del error como “elemento de competencia” no es extraño en las aulas de hoy en día, de hecho, el trabajo de la ortografía se enfoca por y sobre ellos.

Ante esta situación Gómez (2005) opina que muchos de los hablantes que tienen faltas de ortografía las tienen porque no se les ha enseñado a escribir bien, aunque, pese a la persistencia

de muchos errores ortográficos en los escritos, recomienda que el trabajo de la ortografía no sea sobre ellos sino sobre las palabras en las que tienen dudas.

Las reglas ortográficas tienen un carácter normativo y su incumplimiento se traduce en las faltas de ortografía. Las reglas pueden ser generales (a un ámbito de la escritura) o particulares (a los subsistemas: mayúsculas, tildes...). Estas reglas, sin embargo, son orientativas que en su mayoría se han creado con fines didácticos, un ejemplo “*se escriben con b los verbos terminados en -bir, excepto hervir, servir y vivir*” (RAE, 2010). Sin embargo, sí es cierto que estas reglas son también parte de la gramática como refleja la *Nueva Gramática de la lengua* de la RAE (2016) como ya se mencionaba con anterioridad.

Ya Martínez de Sousa (2004), hacía una diferencia entre faltas de ortografía y errores o desviaciones intencionadas (heterografías). Las primeras se cometen por desconocimiento de las reglas ortográficas, mientras que las heterografías no son producidas por desconocimiento sino por intención clara del sujeto. Estas definiciones nos permiten comprender que las supuestas faltas de ortografía existentes en los textos personales o electrónicos no son, en su mayoría, verdaderamente faltas de ortografía.

Sin embargo, para Sánchez (2009) el error ortográfico no es más que un recurso para poder analizar cuál es su origen con el fin de preverlo. De acuerdo también con Sánchez, es el hábito escritor del alumno el que determinaría mucho más la ortografía y no tanto el dominio de la lengua.

Otro punto interesante recae en la diferencia entre la ortografía arbitraria y la ortografía natural. Mientras que la ortografía arbitraria es aquella que se ajusta a la vía léxica, es decir, al vocabulario que el alumno tiene almacenado y que, además no afecta a la lectura pues lo mismo

es si se dice *acer* que *hacer* (Cassany, Luna y Sanz, 2008). Los errores derivados de esta ruta son en su mayoría la sustitución de grafemas que se relacionan con un mismo fonema como “b” y “v” o “y” y “ll”. Se denomina como arbitraria pues se ha establecido que *yegua* se escriba así y no como *llegua*. Así mismo, dentro de la ortografía arbitraria hay un subtipo denominado como “reglada” que es aquella en la que hay una regla para escribir una palabra como, por ejemplo, “delante de p y b se escribe m” y no n.

La ortografía natural hace referencia a la ruta fonológica, es decir, la asociación de fonemas y grafemas. Por eso mismo, los errores que se pueden encontrar derivan de la confusión entre el fonema-grafema, la omisión de los grafemas o la alteración del orden de los mismos.

Esta diferenciación puede llegar a ser bastante interesante pues cuando se hace referencia a la ortografía se suele asociar a la ortografía arbitraria y/o a la ortografía reglada (basada en reglas de ortografía). Mientras que se suele considerar que la ortografía natural se adquiere en el proceso básico de la enseñanza de lectoescritura. La consideración de la ortografía como una u otra alteraría también la concepción de error ortográfico ya que desde el punto de vista de la ortografía natural no sería un error escribir *vuei* en vez de *buey*, por ejemplo.

Según Cassany et al. (2008), la ortografía actual es realmente arbitraria y basada en reglas que suponen una memorización y que, al ser demasiadas y complejas, suponen para los escolares una tarea compleja.

Para valorar los errores ortográficos se ha seguido una clasificación de los elementos de la ortografía de la lengua española propuesta por la RAE, *la Ortografía de la Lengua Española*. La clasificación es la siguiente:

Tabla 1

Tipos de faltas de ortografía	Número de repeticiones
1- Representación de fonema vocálicos	
2- Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	
3- Representación gráfica del fonema /b/	
4- Representación gráfica del fonema /g/	
5- Representación gráfica del fonema /j/	
6- Representación gráfica del fonema /k/	
7- Representación gráfica del fonema /rr/	
8- Representación gráfica del fonema /y/	
9- Representación gráfica del fonema /z/	
10- Representación gráfica del fonema /s/	
11- Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	
12- Signos ortográficos: la tilde	
13- Signos ortográficos: la diéresis	
14- Signos de puntuación	
15- Uso de mayúsculas y minúsculas	

Fuente: Real Academia Española (2010). Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa Libros

3.4 Posibles causas de los errores ortográficos

Ya desde Carratalá (1993), se buscaba una razón para la mala ortografía en las distintas etapas educativas, encontrando posibles respuestas, entre otras, se relacionaba la mala ortografía con la escasa lectura y la mala actitud hacia esta, provocando que el alumnado se pierda la posibilidad de asentar tanto la forma de escribir una palabra como los diferentes contextos en los que se puede encontrar.

Es interesante, por otra parte, la aportación del mismo autor a la percepción que tiene la ortografía entre la sociedad; una sociedad que cree que la ortografía no tiene tanto valor y que, además, no es sino parte casi exclusiva del área de lengua. Para Carratalá (1993), parte del problema de los errores es la consideración de la sociedad sobre la ortografía que lejos de

entenderla como un aliciente de la unión de la lengua, un elemento que debe respetarse por ser parte de un patrimonio cultural, no la aprecia.

En este sentido podríamos decir que la ortografía es, en parte, una cuestión de actitud.

Fernández-Rufete (2015) señala que el aprecio por la ortografía es aún más escaso debido a la imposición de los nuevos dispositivos electrónicos que requieren de la instantaneidad, de la improvisación, de la velocidad y la economía lingüística. Y, de hecho, instituciones como la RAE han llegado a considerar a las tecnologías como una seria amenaza, cuestionándose si es este el verdadero origen de las faltas de ortografía hoy en día (Gómez y Gómez, 2015).

No obstante, gracias al estudio elaborado por la Universidad Autónoma de Barcelona, entre otras, se han obtenido datos acerca de la influencia de las tecnologías en los alumnos de secundaria, explicando que un 20 % de los alumnos que las utilizan, de una manera integrada en las aulas, mejoran en la ortografía (Marqués, 2011).

Por otra parte, la propia didáctica de la lengua podría ser causante de muchos de los errores ortográficos existentes tal y como autores como Mesanza (1991), Díaz (2008) o Echauri (2000), concuerdan, pues coinciden en valorar la enseñanza de la ortografía como memorística, basada en reglas y en los errores cometidos y contemplando el libro de texto como forma de transmisión, por lo que es una realidad que la didáctica debe cambiar. A relación con esto último, Carratalá (1993) también cree que el diseño de las actividades es erróneo pues se basa en la corrección de los errores y los fomentan todavía más. El autor considera, por tanto, que son la metodología y contenidos de ortografía los factores que incitan al fracaso de los alumnos pues, de nuevo, la metodología se basa en las reglas con pocas situaciones prácticas y sujetos a unos libros de textos poco ajustados a la vida real.

Sea como que fuere, lo que sí es cierto que los errores e incorrecciones que comienzan durante la etapa primaria, lejos de solventarse, se siguen arrastrando hasta llegar incluso a la etapa enseñanza universitaria (Fernández-Rufete, 2015). A su vez, Sánchez (2009) también incluye a la lectura como un elemento de apoyo que contribuye a afianzar el léxico que ya conoce. Así mismo, y en la línea de Carratalá (1993), Martínez de Sousa (2003) añade que la lectura posibilita la enseñanza empírica de las reglas ortográfica por lo que se debería fomentar mucho más.

Según Paredes (1997) hay varios factores que podrían facilitar la ortografía como, por ejemplo, las capacidades cognitivas como la atención o la memoria. Así mismo, en contraposición, Contreras (1994) encuentra algún que otro factor que considera negativo para la ortografía que diferencia entre los factores escolares, que se podrían resumir en ejercicios poco motivantes y poca formación docente, y los factores a nivel individual como podría ser el rechazo a la ortografía.

Gómez y Gómez (2015) comentan el aumento evidente de usuarios en aplicaciones como *WhatsApp*, siendo esta la más utilizada convirtiéndose por tanto en el medio de comunicación más frecuente. Ante esta situación, instituciones como la Fundéu consideran que los mensajes de texto están siendo considerados como amenazas y/o un peligro para la escritura y para la ortografía (citado en Gómez y Gómez, 2015).

3.5 La didáctica de la ortografía

3.5.1 Consideraciones en el currículo de Educación Primaria de Andalucía

Hoy en día la ortografía se relaciona con la didáctica de la acentuación o las mayúsculas, entre otros, mientras que su “aplicación práctica” se limita a la realización de ejercicios de completar, relacionar o dictados. Este enfoque podría ser una herencia de la propia RAE (Gómez, 2006).

Esta perspectiva convierte a la ortografía al conjunto reglas que deben ser aprendidas en las aulas.

Fernández-Rufete (2015) considera que la ortografía no es más que un paso, vital, dentro de la producción de textos escritos. Así mismo tal autora busca reflejar la transversalidad de la ortografía y su presencia en otras áreas ya que, como menciona en su obra: “los discentes percibirán que cometer faltas de ortografía no solo se ciñe a el área de Lengua” (p. 11), de esta manera no se caería en el error de dejar en manos de los profesores de lengua la responsabilidad de su didáctica. La misma autora justifica su postura argumentando que la presencia de la ortografía va más allá de las fronteras de la asignatura del mismo nombre y que, por tanto, es inevitable estar presente en casi cualquier actividad educativa, como ya se ha ido mencionando anteriormente.

Sin embargo, esta postura parece que no se defiende en el marco legislativo, más concretamente en el currículo de la etapa de primaria de la Junta de Andalucía pues contempla a la ortografía dentro, casi de forma exclusiva, en el área de lengua castellana y literatura.

La Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, comienza de una forma interesante ya que pretende reflejar una aparente adaptación de las necesidades de hoy en día, sobre todo la necesidad de contextualizar la enseñanza queriendo que el alumnado pueda aprender de acorde a, en este caso, las situaciones comunicativas que predominan en el siglo XXI.

Para la enseñanza de cualquier contenido de lengua, el currículo propone una serie de competencias clave, en el caso de este trabajo, se podría decir que destacarían la competencia lingüística y la digital puesto que la relación estrecha que hay entre ambas debería reflejarse

también en las aulas. Concretamente, el marco legislativo en Educación Primaria de Andalucía expone que la competencia clave de la comunicación lingüística o comunicativa debe posibilitar el desarrollo de la comprensión, la expresión oral y escrita para poder así establecer contextos de interacción que sean significativos y reales. Por otra parte, se menciona a la competencia digital como aquella que proporciona herramientas para la composición y revisión de los textos escritos. Ambas están relacionadas con la escritura y, por tanto, con la ortografía.

Sin embargo, el deseo de poder crear una enseñanza contextualizada de la ortografía no se puede conseguir si la consideración de la ortografía del currículo parece seguir la definición de la RAE “conjunto de normas que regula la escritura de la lengua” (2010). Es decir, la ortografía se incluye en el bloque 4 del área el cual se denomina como “Conocimiento de la lengua”. Este bloque persigue el objetivo tradicional de conocer no solo las reglas ortográficas, sino todos los elementos de la lengua y su correcto uso para la enseñanza de la metalingüística y, por tanto, del aprendizaje autónomo de la lengua.

Por otro lado, el bloque 3 de la lengua, denominado como “comunicación escrita: escribir” parece ajustarse mucho más a los objetivos de crear una enseñanza contextualizada y real puesto que lo que busca es escribir, planificar los escritos, crear borradores, revisarlos... Es decir, este bloque parece mucho más empírico que el anterior y es, de hecho, considerado por el currículo como una herramienta que permite tanto el aprendizaje como la expresión personal. Es en este bloque en el que se debería considerar a la ortografía, como parte vital de la escritura.

A relación con esto es curioso ver como los diferentes autores que han ido escribiendo sobre ortografía se han “dividido” entre estas concepciones de ortografía que se corresponden con los bloques 3 o 4 del currículo. Por ende, en el bloque 3, quedarían incluidos los autores que no creen en la acepción “tradicional” de la ortografía, que buscan alejarse de las reglas. Al contrario,

en el bloque 4 se verían reflejados aquellos autores o instituciones que defienden que la ortografía se basa en el aprendizaje de las reglas ortográficas.

Considerando las diferencias entre ambos bloques y la localización de la ortografía en ellos puede hacer reflexionar si es correcta o no para la realidad educativa, y más teniendo en cuenta que la realidad es mucho más virtual y empírica que antes.

Si ya incluso en la década de los 90, se consideraba que se estaba pasando por un momento de hipercomunicación (Mesanza, 1990) con los nuevos medios y sistemas de comunicación existentes, se podría decir que la lengua está pasando por un momento de gran expansión y, sobre todo, de transformación. Sí es cierto que en este siglo XXI, como ya se verá más adelante, los medios de comunicación, las formas, los interlocutores, los mensajes, en definitiva, los elementos de la comunicación han sufrido una gran evolución considerando que aplicaciones como *WhatsApp*, de mensajería instantánea, son cada vez más usadas, tanto por adultos como por los alumnos (Rubio y Perlado, 2015).

Por eso ahora más que nunca las competencias digital y lingüística deben unirse y trabajar para un mismo fin: una verdadera enseñanza adaptada a las necesidades de hoy.

3.5.2 Materiales y métodos de enseñanza: los inventarios cacográficos como propuesta

Desde la aparición de la ortografía, como elemento de la lengua objeto de enseñanza, según Gabarró y Puigarnau (2010), han sido distintos los enfoques para su enseñanza: tradicional, socio-constructivista, comunicativo o funcional y, por último, el PNL (Programación Neurolingüística). Según ellos:

- a) El socio constructivista: los errores son la base del aprendizaje y, además, buscan intencionadamente ejercicios de producción textual.*

- b) **El comunicativo y funcional:** como pilares tiene la práctica en situaciones comunicativas y la revisión de los propios textos, por lo que, de nuevo, la ortografía está inmersa dentro de la expresión escrita.*
- c) **El PNL:** que busca indagar el proceso mental que siguen las personas con buena ortografía para, primeramente, comprenderlo y, posteriormente, poder transmitirlo a todo el mundo.*

Sin embargo, se cree que los profesores usan más el tradicional (Mesanza, 1990; Díaz, 2008 y Barberá et al., 2001), es decir, la metodología tradicional se versa en la transmisión de las reglas, en el error y sanción, en las repeticiones de la escritura y en la práctica a través de ejercicios de libro o cuadernillos. Como deja claro Catalá (2009) “la enseñanza de la ortografía de forma tradicional no consigue fijar el aprendizaje de los alumnos” (citado en Fernández-Rufete, 2015, p. 10).

Echauri (2000), por su parte, considera que los profesores enseñan de una manera puramente automatizada y memorística y, por tanto, que se alejan de buscar un sentido a su enseñanza y se cae en el error de descontextualizarla. Es por eso por lo que, así mismo, y en sentido contrario, trabajar la ortografía bajo el punto de vista de la composición de textos daría lugar a una contextualización.

Una ortografía preventiva, que busca anticiparse al error ortográfico, mediante el trabajo de las palabras por varios enfoques, basados en los propios sentidos como son la vista o el oído, apoyando el aprendizaje de esa palabra con la concienciación de cómo se escribe y qué significa, sería la propuesta de Carratalá (1993). Es decir, en otras palabras, se trataría de trabajar profundamente la ortografía desde todas las vertientes que la componen.

Así mismo, hace otras tres propuestas metodológicas que se podrían sintetizar en la limitación de las reglas ortográficas, la selección y profundización de aquellas palabras que presentan más errores y, sobre todo, que sean de uso frecuente. En vez de pretender que memoricen las reglas, se les puede presentar la palabra visualizándola cambiando así la dinámica. Además, una misma palabra presenta muchas posibilidades para ampliar contenido (fonética, familia de palabras, homónimos, etc.) más allá de las reglas ortográficas que pueden contener. Y, por último, sería muy interesante la utilización de inventarios de vocabulario como señalan varios autores como Mesanza (1990) o, más reciente, Gómez (2006).

Una de las prácticas que más se recomienda en didáctica de la lengua es lo que se podría definir como “inventarios cacográficos” de acuerdo con Gómez (2006). Los inventarios cacográficos parten de la idea de que los hablantes usamos un número de palabras concreto, que deberían escribirse correctamente. Es obvio, por tanto, que la ortografía debería estar ligada a la prevención de los errores en tales palabras de uso más frecuente. Este principio no colabora con la aplicación de las reglas pues en muchas ocasiones ni existen. Para esta tarea existen herramientas como la propuesta por la RAE, *el Diccionario panhispánico de dudas*, para tratar de solventar dudas comunes que surjan.

Se trata de un recurso de lo más simple, aunque de lo más efectivo pues se basa en el propio hablante del español; se trata de elaborar una lista de palabras que personalmente se usan con mayor frecuencia en los textos escritos y resolver las dudas sobre ellas que existan. Tal y como afirma Gómez (2006), dan muy buenos resultados en un periodo de tiempo mínimo. De esta manera se trabaja sobre los propios errores de cada persona y no sobre reglas generalizadas.

Entre las ventajas que, acorde con Gómez (2006), proporcionan estos inventarios cacográficos podemos encontrar varias. Por un lado, y como ya se ha expuesto, trabajan sobre el vocabulario

que verdaderamente usa cada persona y resulta alentador ver como esa lista de errores se reduce. Por otro lado, así como ayuda a exponer qué errores tiene cada uno, también posibilita poder profundizar la razón de tales errores. Y, por último, es un recurso que permite adaptarse tanto a los hablantes como a la tipología de textos.

González (1999) ya realizó un amplio estudio de la utilización de los libros de texto y sus características entre lo que se estudia la metodología y las actividades. Entre las conclusiones del estudio realizado, se reitera la descontextualización existente entre las diferentes actividades propuestas, las cuales carecen de un sentido y parecen casi ajenas las unas de otras, ya que se alejan del propósito de la ortografía: escribir.

Ninguna editorial, en consecuencia, era válida para un enfoque empírico y útil de la ortografía. Pocos estudios hay sobre la didáctica de la ortografía y los materiales que se usan para su enseñanza de la actualidad por lo que este podría mostrar mucho más acerca del tema, aunque esté lejano a nuestro tiempo y es cierto que sería necesario replantearse un nuevo análisis más actual de los libros y cuadernillos actuales; sin embargo, esa tarea excede a este trabajo, aunque sería muy interesante.

Y pese a que el estudio puede ser considerado como anquilosado, nada más lejos de la realidad, ya que hoy en día esta situación sigue existiendo.

Por último, Jiménez et al. (2008), constatan un hecho claro: la ortografía es un asunto que preocupa entre los docentes. Ellos también señalan la incompreensión existente ante las numerosas faltas de ortografías que se cometen siendo nuestra lengua una de las más transparentes. De nuevo, trabajar desde un enfoque tradicional no es útil pues, de nuevo, trabaja con las reglas ortográficas que no enseñan nada si no se contextualiza.

3.5.3 Evaluación de la ortografía

Para desarrollar este punto es necesario reiterar que, por un lado, la metodología más utilizada es la tradicional, o el enfoque transmisivo (Díaz y Cabeza, 2010) y, por otro lado, que el error es en su mayoría lo primero que buscan los docentes.

Los maestros se basan en las correcciones superpuestas o en feedbacks como las tachaduras o los círculos para transmitir a los alumnos cuáles han sido los errores que han cometido. Sin embargo, muy pocos profesores orientan o dan consejos sobre los errores cometidos, sin esta herramienta el alumno, quizás, se pierde la oportunidad de mejorar sus escritos (Fernández, Lucero y Montanero, 2016).

El enfoque tradicional se basa en la corrección de los errores, errores que en muchas ocasiones son iguales en todos los alumnos (Cassany, 1993; Echauri, 2000). Sin embargo, la ortografía, si se alejara de su encasillamiento de “conjunto de normas”, podría convertirse en parte de la revisión, un paso muy importante en un verdadero proceso de expresión escrita, tanto para docentes como para alumnos.

La didáctica de la ortografía, aquella que se ajuste a un enfoque mucho más actual, tiene que entender y hacer entender que el error es parte del proceso de escribir y que, si las hubiera, las dudas ante una determinada palabra son normales y necesarias, ya que como han demostrado Díaz y Cabeza (2010), los alumnos que exponían sus dudas parecían ser más conscientes del proceso de escritura mostrando mucho más interés en ella.

No obstante, los docentes se siguen preocupando bastante por las palabras escritas erróneamente olvidándose del proceso necesario para escribir, desde la planificación hasta la revisión, no fomentando entre los alumnos un hábito para la producción de un texto. Así lo demuestran Díaz

y Cabeza (2010), de nuevo, en su estudio, los alumnos que revisan sus textos también reflexionan sobre ellos y los mejoran.

Otro apunte llamativo es que, las revisiones de los textos por otros compañeros ayudan a modificar aquello que no ha sido detectado por el autor. Este suceso está favorecido por la apertura a la existencia de los errores y por la necesidad de revisar los textos. Además, la figura del profesor ha quedado traducida en un guía, por lo que no debe empeñarse únicamente en atacar los errores.

Otro aspecto interesante que Díaz y Cabeza (2010) aportan es que la responsabilización sobre lo que escribe cada alumno propicia que sean ellos mismos los que toman las decisiones acerca de lo que escriben, poniéndose en la piel de los lectores y en que estos pudieran entender lo que leerían, y no dejándoselo a los profesores para que ellos sean los que les valoren. Es la existencia de cierta metalingüística en los alumnos la que ayuda a su vez a poder ampliar el conocimiento de la lengua y mejorarlo.

Gracias al estudio realizado por los anteriores autores, han salido a la luz ciertas conclusiones que acercan al docente a una enseñanza mejorada de la ortografía. Entre otras, que la corrección no debe retrasarse, sino que debe ser más bien inmediata para que el alumno tampoco olvide lo que ha escrito, así como no debe limitarse a la ortografía sino a la composición escrita en general.

Así como Díaz y Cabrera (2010) actualmente reiteran, Paredes (1997) considera la autoevaluación del alumno y la autocorrección como primordiales en ortografía.

3.6 Influencia de la era tecnológica: una nueva forma de discurso

Es un hecho curioso que la bibliografía que versa sobre el uso de las TIC en las clases de lengua se centra, concretamente, en las lenguas extranjeras mas no en la castellana. Gómez (2002) apunta el preocupante hecho de que los alumnos están mayormente inmersos en las TIC de lengua extranjera que en la propia. Sin embargo, es un hecho que las TIC y, sobre todo, los nuevos géneros escritos, son ya parte de todos los ámbitos de la sociedad.

3.6.1 La ortografía en la era digital

La posibilidad de nuevas formas de expresión está guiando a los sujetos hacia una adaptación de la ortografía y ortotipografía (conjunto de normas que ayudan a tener una tipografía correcta) que logra ajustarse al medio y género, en sí mismo, en el que se está escribiendo. Ante tal premisa se podría diferenciar entre dos tipos de textos: personales y académicos o escolares. En los primeros existe una fuerte presencia de las normas o reglas ortográficas y, por otro lado, en los textos que se envían con carácter personal sí se encuentra un mayor número de los emoticonos o abreviaciones (Gómez, 2007).

El auge de la escritura gracias a las nuevas formas mucho más tecnológicas, “alejan” a la ortografía relegándola a otro plano (Gómez, 2014). Y es cierto que entre los educadores puede haber resistencia a géneros electrónicos de escritura nuevos como los mensajes instantáneos, así como entre las grandes instituciones de la lengua (Gómez y Gómez, 2015).

Según Gómez (2014), no es una cuestión de desconocimiento hacia las normas, sino más bien de una adaptación a géneros que requieren de unos textos menos elaborados, instantáneos, efímeros y directos; no se puede generalizar que los posibles “fallos” ortográficos en chats sean por falta de competencia lingüística. De hecho, y de acuerdo con el mismo autor, los hablantes que sí son considerados como competentes, en su mayoría, consideran que la escritura formal debe darse en

textos formales. Por lo que, acorde con el mismo autor, habría que hacer una distinción entre lo que es disortografía y los fallos por desconocimiento.

La disortografía es entendida por Gómez como “discrepancia intencionada con la ortografía académica [...] que se produce en los mensajes de texto a través de la telefonía móvil” (2014, p.24), y lejos de ser fruto del desconocimiento es más bien un componente intrínseco en estos nuevos géneros no suponiendo un perjuicio para los textos académicos.

Entre las posibles causas de los errores ortográficos en textos formales, se intenta incluir a la influencia negativa que supuestamente tienen los nuevos géneros, sin embargo, se puede tratar más bien de una falta de atención o desconocimiento de la palabra. En relación a esto, es cierto que la concepción de las tecnologías como perjudiciales puede hacer que nos alejemos de la realidad: la ya nombrada como disortografía no tiene relación con las faltas en textos académicos (Gómez, 2014).

Hay cierta controversia entre la relación que denominaremos como “escritura digital” y las normas ortográficas. Continuando con las aportaciones de este mismo autor, podríamos decir que dentro de la escritura en el mundo digital no es lo mismo un usuario que se ajuste a los diferentes contextos y finalidades del mensaje que aquel que siempre tenga un mismo registro. Según Gómez escribir en, por ejemplo, las redes sociales, implica unas formas concretas sabiendo que “el abandono de la escritura disortográfica [...] implica el abandono de la propia red” (2014, p. 22); sin embargo, esto podría ser distinto en el caso de *WhatsApp*, que parece permanecer mucho más que redes como, por ejemplo, Twitter.

Debido a la influencia, o más bien semejanza de estos nuevos géneros, con la conversación oral, Llisterri (2002) detalla que las pinceladas de la dicha oralidad en la ortografía podrían

clasificarse en epéntesis, sustituciones y elisiones; mientras la primera abarca los elementos que no son parte de una norma, las sustituciones hacen referencia a los cambios de grafemas como bien ejemplifica Gómez (2014). Por último, las elisiones son omisiones, un ejemplo de este podría ser la omisión de la “V” en la palabra “venga”. El mismo autor aclara la existencia de varios subtipos en la clasificación anterior. Por seguir en la misma línea del ejemplo anterior podríamos decir que, dentro de las elisiones, por ejemplo, encontramos aquellas que se encuentran en las palabras terminadas en -ados (*privados* pasaría a ser *privaos*).

Las elisiones, tal como comenta Llisterri (2002), son frecuentes en los chats pues permiten cierta libertad que no se encuentra en los textos más formales. Como cabría esperar, apunta que la mayoría de estas elisiones son parte del dialecto andaluz y que, por muchos, son consideradas como vulgares.

Por su parte, Yus (2001) en su definición de los chats como textos escritos oralizados, trata de establecer una diferenciación entre la ortografía que se podría encontrar en los chats entre ortografía fonética o interlingüística.

A su vez, Calero (2014) recoge también la premisa de que la que obvedad o falta de una ortografía más correcta es ciertamente y en su mayoría deliberada en estos géneros, en especial en *WhatsApp*. Sin embargo, incluso dentro de los propios géneros electrónicos no es lo mismo un correo electrónico que un chat en *WhatsApp*. Así mismo se considera que las faltas de ortografía quebrantan la eficacia comunicativa de los textos escritos y ponen en entredicho a los hablantes competentes. Las heterografías y los nuevos usos ortotipográficos pueden ser adecuados en los chats o mensajes de móviles, mas no lo son en los correos (Gómez, 2007).

Sea como que fuere, la era tecnológica ha nacido para quedarse y está marcando sin dudas a la sociedad, es por ello que Gómez (2014) aboga por incluir las tecnologías dentro de la enseñanza logrando de esta manera educar a alumnos competentes en todos los géneros de la escritura, tanto en los formales como los ahora considerados como perjudiciales para la educación.

3.6.2 Un nuevo registro digital

La escritura empieza a surgir por dos motivos, por un lado, por la necesidad de transmitir un mensaje que perdurase en el tiempo y, por otro lado, por la aparición de un soporte propicio para plasmar dicho mensaje (Gómez, 2007). Desde que se empezó a escribir en piedra o en los papiros, la escritura ha evolucionado para pasar por momentos de gran relevancia histórica, como la posibilidad que ofrecía la imprenta para difundir los textos de forma más rápida.

Sin embargo, es ahora donde empieza a surgir una nueva forma de escribir gracias a la tecnología. Con ella los textos que hoy en día abundan son electrónicos o instantáneos y, aunque en un principio se trataba de asemejar a la escritura manual, es cierto que se están conformando como un sistema totalmente nuevo de expresión escrita. Esto es que son mucho más rápidos, directos, adornados y breves, entre otros, conformando un mensaje mucho más *económico* pues se dice lo mismo en menos palabras o incluso letras.

Se habla ya de géneros electrónicos que, según Cassany, presentan unas características diferentes y propios registros. Los géneros electrónicos podrían dividirse en sincrónicos, en el caso de *WhatsApp*, y asincrónicos como es el caso del correo electrónico (2003). Esta división se basa en el tiempo en el que se produce el acto comunicativo; mientras que los géneros electrónicos sincrónicos contemplan un acto comunicativo a tiempo real entre los hablantes, los géneros denominados como asincrónicos contemplan un acto comunicativo que no se da en un mismo tiempo entre los hablantes (Gómez, 2002).

Las características del registro empleado en las conversaciones de *WhatsApp* pueden tener su origen en las características que, a su vez, marcan estos géneros. Por un lado, es una conversación a tiempo real que no precisa de la corrección de la escritura que es breve y efímera; además contempla un uso de la ortografía y gramática que se vulneran intencionadamente (Martínez de Sousa, 2004). Además, Gómez (2002) añade un punto muy interesante y es que las características propias de un texto manuscrito (o incluso asincrónico) requieren de una planificación o revisión, aspectos de los que se carecen en los chats.

Una conversación vía *WhatsApp* puede llegar a asemejarse mucho más a un acto de comunicación oral, como ya apuntaba la RAE de la propia lengua (2010), en la que los emisores y receptores deben ajustarse a un mensaje-respuesta mucho más rápido. Podría tratarse más bien de un interlocutor y oyente pues en conversaciones electrónicas tiene gran relevancia la intención enfática del interlocutor. Desde esta premisa, la conversación electrónica no se detiene en la sintaxis (Gómez, 2002). Siguiendo con este punto, y de acuerdo con el mismo autor, se concluye que el registro que caracteriza a los chats es más bien coloquial. Todo esto por asemejarse mucho más a la conversación oral.

Si por algo se caracterizan los nuevos géneros es por su libertad y la continua evolución, pues son mensajes que no buscan un proceso de planificación, ni mucho menos, revisión, sino que buscan la expresión y de inmersión en el mundo actual (tal como ocurre con las redes sociales).

Entre las características de los chats se puede considerar la inclusión de otros elementos como imágenes o los audios afianzando el uso de la disortografía; la acentuación escasa o casi nula, además del uso de emoticonos o la sustitución de diptongos con otras grafías (*bueno* se convierte en *weno*) como expone Gómez (2014) son algunas de ellas. Llisterri (2002), apunta como ya lo hicieran otros autores, que la existencia de una tendencia mucho más coloquial en los chats

refleja el carácter mucho más oral de estos textos. Siguiendo esta línea, Calero (2014) y Yus (2010) coinciden en considerar que los textos en los que se basan los chats son más bien textos escritos oralizados con características como la inmediatez o la falta a la norma, que los convierten en “medios comunicativos con su propia singularidad” (citado en Calero, 2014, p. 87).

De acuerdo con Gómez (2014), los géneros nuevos se podrían clasificar según su contacto con la norma culta en, por un lado, los que la conservan, como los blogs y, por otro lado, en los que no la conservan, como los chats. En estos últimos hay una gran influencia de la forma personal de hablar de cada usuario.

No obstante, Gómez (2002), razona que, lejos de abandonar un registro más coloquial en estos medios, se debe respetar la ortografía como pilar básico para una correcta escritura. A colación con esto, y por poner un ejemplo, podría ser que la omisión de las tildes en los chats se debiera al propio teclado de los dispositivos móviles, pues al encontrarse poco visibles o casi escondidos supondrían un esfuerzo que entorpecería la rápida escritura en dichos mensajes (Gómez, 2002). Por su parte, Yus (2010) propone una teoría similar y es que considera que, debido al carácter oral de los chats (que ya han entrado en las aulas con paso firme) y, por tanto, su exigente inmediatez, hace que lo que se escribe se haga deprisa abundando las faltas de ortografía ya sean involuntarias o por la pulsación rápida de las teclas de los móviles. Así, como parte “normal” de estos mecanismos de comunicación tales faltas se aceptan.

Los géneros electrónicos, lejos de ser un posible obstáculo en la enseñanza podrían ser un medio bastante útil y motivante para el alumnado. Sin embargo, su uso en las aulas no debe quedar exento de ciertas normas y limitaciones. Una conversación vía chat es parte de un contexto real de comunicación para los alumnos donde la necesidad de ser breves y concisos también aporta

ciertas ventajas a la hora de elaborar el mensaje (Gómez, 2002). De esta manera, seguiríamos el consejo de Echauri pues estaríamos contextualizando la enseñanza y aprendizaje de la ortografía a la actualidad (2000).

3.6.3 Las características del *WhatsApp*: uso de nuevos elementos

Cada vez son más los alumnos que tienen dispositivos móviles y que usan los chats; así como la enseñanza de las TIC y la inmersión a la cultura digital de las escuelas genera entre los alumnos un mayor uso y manejo de las herramientas digitales como pueden ser los blogs o correos electrónicos.

La *Era de la Red*, así es como Calero (2014) cataloga esta nueva era. En la línea, la autora considera que los usuarios de esta era no son sino actores y actrices que juegan un papel comunicativo más bien falso. Con Calero y Galán (2002) se podría entender ciertos rasgos del *WhatsApp* si se remota a sus orígenes en el SMS, un medio de comunicación que, debido a su exigente y obligada brevedad, posibilitó el uso de abreviaciones y emoticonos que expresaran lo mismo con menos palabras.

Rubio y Perlado (2015) exportan los resultados de un estudio acerca de la utilización del *WhatsApp* entorno a un 90%, es ahora mismo líder claro en la era tecnológica, así mismo se sitúa a España en el tercer puesto a nivel europeo en el uso de *WhatsApp*, se está convirtiendo, por tanto, si no lo ha hecho ya, en el sistema número uno de comunicación. Se considera que los chats de mensajería instantánea son los que han ido promoviendo el uso de las abreviaciones, emoticonos, así como la espontaneidad y la rapidez, dejando para otros contextos la ortografía. Entre las características más relevantes de este medio de comunicación se podría destacar las conversaciones breves y cercanas que vienen asentando las bases de lo que ahora conforma *WhatsApp* (Vilches, 2006).

Además, se ha añadido un nuevo elemento que resurge con mucha más fuerza y que incluso podría adentrarse en la expresión escrita formal: el emoticono, que acorde con Gómez (2007) ofrece infinitas y nuevas posibilidades. Es este nuevo recurso el que, además de apoyo para el mensaje, se está convirtiendo, propiamente, en el mensaje, de ahí la variedad de estos emoticonos en el *WhatsApp*. Según Calero (2014) los emoticonos son parte de lo que se denomina como escritura icónica; se asemeja al lenguaje no verbal de un acto comunicativo oral. Según Gómez (2007) se percibe que en ocasiones hay un rechazo social y académico hacia los registros propios de los géneros electrónicos cuando se extrapola a los textos manuscritos, por ejemplo; “subyace una actitud negativa hacia la ortografía potenciada por el chat que se considera un elemento superfluo que no influye en la comunicación” (p.161).

A pesar de estas actitudes negativas, hay que destacar que, tal y como explica Cassany (2003), enseñar a escribir debe ajustarse a las necesidades que tiene la sociedad en cada momento. Añadiría, de acuerdo con el autor, que la escritura va intrínsecamente ligada a la sociedad y los medios y registros que esta usa, por lo que los géneros nuevos, aunque ya de hecho no lo son tanto, no pueden eliminarse ni obviarse de la enseñanza de la escritura en las aulas.

No ajeno a esto, Yus considera que “los estudiantes no creen en una posible mala influencia de los móviles o chats en su ortografía” (citado en Gómez, 2007, p.158). De hecho, Gómez (2007) añade que la utilización de los géneros electrónicos supone una mayor competencia en ortografía. La cuestión sería que, si la influencia que está teniendo en *WhatsApp* sigue como hasta ahora, creciendo, qué se hará desde las aulas para trabajar con estos sistemas de comunicación.

4. Objetivos

- a) Aproximarse a un proceso de investigación empírica de implicación educativa.
- b) Analizar la competencia escrita en el sexto curso de Educación Primaria.
- c) Indagar acerca de la metodología de enseñanza de la ortografía en los diferentes colegios.
- d) Determinar la relación entre la escritura en mensajes de textos y la escritura formal.
- e) Conocer la situación de la ortografía en colegios de la localidad sevillana de Dos Hermanas.

5. Metodología

5.1 Muestra

Para obtener los datos en este trabajo se contó con la colaboración de alumnos y alumnas de sexto curso de colegios del municipio sevillano de Dos hermanas. En total participaron diez colegios, divididos en quince clases y un equivalente a más de doscientos treinta y ocho alumnos y alumnas. En esta muestra hay una considerable variedad de colegios pues se encuentran desde colegios públicos, hasta colegios de educación compensatoria y concertados.

Gracias, como ya se mencionó, a la gran acogida que ha tenido este proyecto entre los centros de Dos Hermanas, la muestra será utilizada para posteriores investigaciones que se hagan sobre el tema. Por esa misma razón, existía la posibilidad de hacer una selección de los centros que participarían. Este trabajo contará con un total de cuatro clases pertenecientes a cuatro centros diferentes, con un equivalente a 79 alumnos y alumnas. Los colegios que han participado han sido:

- I. *Colegio Público Fernán Caballero (colegio de compensatoria)*
- II. *Colegio Público Antonio Gala (sociedad cooperativa)*
- III. *Colegio Concertado La Compasión*
- IV. *Colegio Público Bilingüe Carlos I*

En este trabajo participó todo el alumnado que tenía permiso de los padres o tutores legales pues hubo un número reducido de ellos que no pudo participar por tal motivo.

5.2 Instrumentos

El instrumento se basa en cuatro partes: expresión escrita, metodología implementada en la enseñanza de ortografía, escritura en *WhatsApp* y preguntas demográficas.

Por un lado, la prueba de expresión escrita se basa en un texto de redacción libre con la única condición de tener al menos 180 palabras siguiendo las instrucciones del Instituto Cervantes para valorar la competencia escrita, considerando así la ortografía de los alumnos, que parte de un nivel de B2 de lengua y, así mismo, el instrumento de valoración de la prueba se basa en los criterios de la *Ortografía de la lengua española* de la RAE (citado en Gómez y Gómez, 2018).

La tabla, de carácter cuantitativo busca, precisamente, contabilizar el número preciso de errores de un total de 20 ítems que a continuación se muestran:

1- Representación de fonema vocálicos	
2- Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	
3- Representación gráfica del fonema /b/	
4- Representación gráfica del fonema /g/	
5- Representación gráfica del fonema /j/	
6- Representación gráfica del fonema /k/	
7- Representación gráfica del fonema /rr/	
8- Representación gráfica del fonema /y/	
9- Representación gráfica del fonema /z/	
10- Representación gráfica del fonema /s/	

11- Grafemas especiales <i>h</i> y <i>x</i>	
12- Signos ortográficos: la tilde	
13- Signos ortográficos: la diéresis	
14- Signos de puntuación	
15- Uso de mayúsculas y minúsculas	
16- Omisión de letras finales (s)	
17- Unión de palabras separadas (no sé)	
18- Sustitución de <i>a ver</i> por <i>haber</i> o viceversa	
19- Separación de palabras	
20- Otros	

La tabla de recogida de datos original solo tenía 15 ítems, sin embargo, el instrumento se fue ajustando a las circunstancias y situaciones que se fueron encontrando. Por esa razón se añadieron los cinco últimos ítems.

Por otro lado, la metodología se plasmará en un análisis cualitativo sin más instrumento que la observación y la entrevista de tutores, jefes de estudio o directores del correspondiente centro. No obstante, se plantea una tabla en la que se contemplan centro y tipo de metodología siendo *bloque 3 o 4 (con correspondencia a los bloques 3 o 4 del currículum)*. Mientras que el bloque 3, comunicación escrita, contempla la expresión escrita, el bloque 4, conocimiento de la lengua, contempla la aplicación de las reglas ortográficas (Gómez y Gómez, 2018).

Por último, la segunda prueba, la escritura en *WhatsApp*, se realizará en base a una transcripción real de las conversaciones que los alumnos y alumnas con familiares o amigos en un contexto ficticio. Las conversaciones serán utilizadas para valorar las 180 primeras palabras. Para su valoración, se seguirán los criterios propuestos por Gómez, Hunt y Valverde (2017) para clasificar los textismos encontrados en una tabla como la siguiente:

Tabla 2

Textisms	Keys	Examples
<p>Emphatic repetitions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inverted closing marks, repetition of one or more letters, emoticons emphatic repetition, interjection or onomatopoeias emphatic repetitions. 	(Rep)	????, !!!!!, vaaaaale, amiiiiigo, ahhhh
<p>Omissions</p> <ul style="list-style-type: none"> - One or more letters by shortening, contraction, apocopation, syncope, apheresis, word reduction into consonant groups, joining two words - Punctuation marks total/partial omission - Tildes total/partial omission 	(Short/Clipp) (PunOmi) (AccOmi)	toy, te visto, tngo, nmbre
<p>Non-normative graphemes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non-normative use of k/ x/ sh/ w/ y/ i/ z, digraphs simplification, intentional mistakes - Homophone use of letters, numbers and mathematical signs - Capital omission 	(NonstSpell) (Symb/Numb) (CapOmi)	kien, shao, weno, p´ayá, txica, x favor, + cosas, da2, t veo, d nada
<p>Lexical textisms</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialectisms, regional varieties transcription, transcription of social and register varieties - Creation of new words, non-standard onomatopoeias or interjections, amalgams 	(AccSty) (NewWor)	asta, e pelao, ceñío, improvisao, toas, torayá, pegá, ziii, dise, pfff, pirfii, sip, jartao, wasap, potito, lok

or conglomerations, foreign words,
acronyms, non-standard initials or
abbreviations

Multimodal elements (Mult)

- Emoticons, stickers
- Images
- Audios
- Videos

Fuente: Gómez, A., Hunt, C. y Valverde, A. (2018). Textisms, Texting, and Spelling in Spanish. *Lingua*, (201), 92-101.

Por último, se realizó también una serie de preguntas demográficas para conocer más que valorar como parte fundamental del análisis la situación social y educativa fuera del centro de cada alumno. Además, se incluyeron dos preguntas con un propósito más directo con el trabajo. Las preguntas se detallan a continuación:

- a) *¿Qué nivel de estudios tiene tu padre?*
- b) *¿Qué nivel de estudios tiene tu madre?*
- c) *¿Cuál es la profesión de tu padre?*
- d) *¿Cuál es la profesión de tu madre?*
- e) *¿Tienes móvil?*
- f) *¿Usas WhatsApp?*

5.3 Procedimiento

Detrás de este trabajo ha habido un gran esfuerzo para completarlo con éxito. Por un lado, se llevaron a cabo varias sesiones de búsqueda de la muestra, para ello se contó con la colaboración

de colegios de prácticamente todas las índoles. Como ya se ha dejado entrever anteriormente, la muestra que se consiguió es mucho más extensa que la utilizada en el trabajo debido a, sobre todo, la extensión de este. De acuerdo con la situación de cada colegio se procedió a poner en marcha los instrumentos en dos situaciones distintas:

- a) Se proporcionó la libertad a los colegios para poder realizar el trabajo a su propio ritmo y tiempo, siguiendo por supuesto unas normas previamente acordadas entre colegio y mi persona.
- b) Se pidió que antes de llevar a cabo el trabajo en el aula, los alumnos trajeran las redacciones ya escritas de puño y letra para proceder en otra sesión con el resto de los instrumentos.

Estas dos situaciones variarían dependiendo de la disponibilidad y apertura de los colegios.

Acordado con cada colegio cuál sería el procedimiento que seguirían se pasó el instrumento a los alumnos de las clases de sexto curso existentes en ese centro. Posteriormente, se comenzó la contabilización de errores ortográficos en la expresión escrita, por una parte, y, a continuación, de los textismos encontrados en las conversaciones de los alumnos. Para poder relacionarlos se le pidió a cada alumno que agrupara todos sus escritos o que usaran la misma identificación para cada uno, si lo entregaba por separado.

Para plasmar la contabilización realizada, se creó un libro de Excel por cada clase en la que, a su vez, se contemplaba una hoja por alumno en la cual se incluían las preguntas demográficas, así como las tres partes principales (expresión escrita, metodología y expresión en *WhatsApp*). De esta forma se podría relacionar visualmente de una manera más eficaz y cómoda.

Finalmente, para analizar la muestra se optó por realizar tablas cuantitativas que permitieran, de una forma sencilla y visual, comprobar y entender los datos. Así, se procedió a trabajar primeramente por separado los tres bloques principales (expresión escrita, escritura en *WhatsApp* y metodologías) a través de las tablas y los gráficos, para luego proseguir con la relación entre los mismos. Se contabilizaron los totales de todas las clases pues se consideró que de esa manera se podría conseguir valorar mejor la muestra y no hacerlo de manera individualizada.

Por tanto, para conseguir la organización de los datos en las tablas se decidió contabilizar los totales tanto de faltas de ortografía en expresión escrita como los textismos en *WhatsApp* de cada categoría. A continuación, esos totales se plasmaron en una tabla con datos generales.

Sin embargo, en el caso de las faltas, para tener una visión mucho más completa y, por tanto, un análisis más profundo de los datos, se propuso una agrupación de los ítems en seis categorías: *representación de fonemas, signos de puntuación, signos diacríticos y, omisiones, separaciones y uniones, mayúsculas y minúsculas* y, finalmente, la categoría de *otros*. Esta categorización se ha realizado de esta manera pues se considera que los ítems que las forman guardan una estrecha relación.

Por último, es necesario explicar que la muestra original está compuesta por, además de las variables anteriores, por una más: el hábito lector entre los niños de sexto para relacionarla con la ortografía. Sin embargo, el análisis de cuatro variables se convertiría en una tarea muy compleja por lo que se decidió acotar las variables a las tres mencionadas con anterioridad.

6. Resultados y discusión de hallazgos

6.1 Las faltas de ortografía en expresión escrita

Lo primero que se analizó fue el bloque de expresión escrita en la cual se buscaba el número de tipos de faltas totales que cada alumno tenía. A continuación, se muestran los resultados totales de las cuatro clases en general.

Tabla 3

Número total de cada tipo de falta de ortografía de las cuatro clases de la muestra

Tipos de faltas	Número total de faltas
Repr. fonemas vocálicos	7
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/	25
Repr. gráfica fonema /b/	32
Repr. gráfica del fonema /g/	3
Repr. gráfica del fonema /j/	3
Repr. gráfica del fonema /k/	2
Repr. gráfica del fonema /rr/	3
Repr. gráfica del fonema /y/ y /ll/	8
Repr. gráfica del fonema /z/	4
Repr. gráfica del fonema /s/	2
Grafemas especiales h y x	34
La tilde	514
La diéresis	0
Signos de puntuación	22

Uso de mayúsculas y minúsculas	40
Omisión de letras finales (s, d, r...)	31
Unión de palabras separadas	18
Sustitución de “haber” por “a ver” o viceversa	2
Separación de palabras	5
Otros	20

Nota. Se considera la abreviación *Repr.* como *Representación*.

Así mismo, se considera la categoría “Otros” como aquella que abarca lo que se consideran como faltas de ortografía o similares, que no se pueden incluir en ninguna otra categoría y que, sin embargo, se consideran relevantes.

A continuación se mostrará el gráfico correspondiente a los totales de este bloque. Para ello se ha optado por un gráfico de líneas que permite ver de una manera muy gráfica los resultados. Sí es cierto que, entre las faltas de ortografía más comunes, la tilde tiene un lugar claramente predominante.

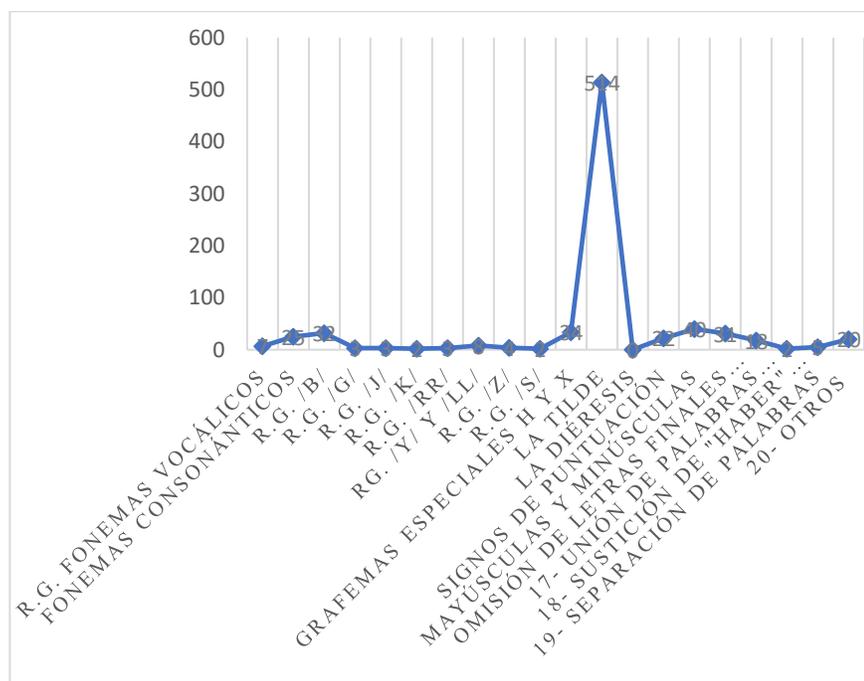


Figura 1. Gráfico de líneas que muestra los valores numéricos de cada ítem gracias a los puntos que marcan el valor exacto de cada uno.

Nota. El nombre de cada categoría ha cambiado reduciéndose para poder mostrar mejor cada categoría con su valor correspondiente. Por eso *Representación Gráfica* se ha reducido a R.G.

En un principio, puede ser interesante recalcar uno de los datos más llamativos, quizás, y es que el ítem “diéresis” se relaciona con un valor 0. Esto nos lleva a preguntarnos el por qué, pues, aunque quizás, este valor puede ser considerado como positivo, no obstante, durante la corrección de la muestra no se analizó en ningún momento palabras que llevaran diéresis. Entre los motivos podríamos encontrar que son palabras poco comunes o, por otro lado, pudiera ser que en el colegio no se trabajen con la frecuencia de la tilde. No obstante, estas siguen siendo suposiciones.

Desde luego, uno de los valores numéricos que más resalta se corresponde con el ítem “la tilde” que con un valor de 514 supone una diferencia muy considerable con el anterior valor. De hecho en el gráfico se puede observar de una mejor manera como la diferencia entre los 19 ítems y la tilde es clara. Y aunque se pueda pensar que lo más común fuera la falta de tildes, también se han encontrado muchos casos en los que se acentúa de manera incorrecta. Por tanto, faltas de ortografía como *ejercito* eran tan habituales como *vierón, ví, vé, dejarón o morián*. Este último caso, de verbos en pasado tildados de manera innecesaria y/o no tildados, nos lleva a preguntarnos si el aprendizaje de las reglas de memoria no está haciendo que no sepan reflexionar las diversas situaciones y que consideren que al tratarse de palabras agudas y terminadas muchas de ellas en *n* o *s* supongan una tilde automática. Lo mismo pudiera pasar con la palabra *combirtio*, que si se observa no solo han cambiado la *v* por la *b*, sino que parece ser que ha aplicado la famosa regla de “antes de *p* y *b* se escribe *m*”. Así que podría ser considerado como un atisbo más de memorización.

También es destacable que en general, en los cuatro tipos de colegios, el ítem de tildes estaba relleno casi en el 80%. Es interesante, además, analizar los totales tan dispersos de los alumnos en este ítem porque mientras que hubo casos en los que la repetición de la falta o adición de las tildes no llegaba a dos, una gran mayoría superaba las 15 repeticiones. De ahí que el valor numérico de esta categoría sea tan elevado.

El caso de los monosílabos es notable. Ha habido ocasiones en las que los monosílabos no se tildaban (*él*), no obstante, eran mucho más frecuentes los casos en los que sí se tildaban cuando no correspondía. Era frecuente el caso de monosílabos como *fuí, fue, dió, vió*, los cuales no llevan tilde, pero el alumnado, en general, considera que sí la lleva.

Siendo el caso de las tildes, el ítem a nivel cuantitativo, más llamativo, hay otros que también han obtenido un valor numérico bastante alto y que merecen una consideración. Por ejemplo, el más cuantioso después de las tildes, es “Grafemas especiales h y x”, en el cual no ha sido sino la h la más común de los dos. Han sido muy numerosos a partes iguales, los casos de omisión como de adición de la *h* a las palabras.

Si tuviéramos que destacar un ejemplo muy repetido sería aquel en el que el verbo haber sin h (*emos*), o el verbo echar con h. Otras palabras, de uso “diario”, escritas sin h pueden ser *asta* u *ombres*. Además en este ítem se han incluido igualmente aquellos casos en los que los verbos van precedidos de “ha” en vez de “a” pues se considera que se ha añadido una h donde no correspondía, este es el caso también de palabras escritas como *hacercarnos* u *hos*. También se ha dado el caso de palabras en los que la h se encuentra pero mal posicionada, por ejemplo, en ocasiones se encontraba *haora*.

Con respecto a la *h*, se puede destacar un ejemplo muy característico que refleja posiblemente la influencia del dialecto andaluz con la sustitución de la *h* por una *j* en palabras como, por ejemplo, *jarté*.

Con un valor elevado se encuentra el ítem, “Uso de la minúscula y mayúscula”, sobre todo era frecuente la omisión de las mayúsculas, tanto al comienzo de las oraciones como en nombres propios. Puede llegar a ser comprensible la omisión de mayúsculas en nombres que conocieran poco o nada, sin embargo, es curioso la omisión de las mayúsculas en nombres propios frecuentes, ya sea de marcas o nombres de personas. Hubo ocasiones en las que algunas mayúsculas se colocaban de manera correcta y en las repeticiones siguientes no se escribía. Puede explicarse esto si se considera una falta de atención.

Otra de las categorías más “numerosas” se encuentra en “Representación gráfica del fonema /b/”. Con respecto a esta categoría se pueden destacar muchos casos en los que se confunde la *b* por la *v* así como la *v* por la *b*. Podríamos destacar muchos casos de ambas situaciones; la confusión de las conjugaciones del verbo tener en palabras como *tube*, *tubo*, *tubimos* o, así mismo, encontramos faltas en el verbo estar como *estubimos* o *estube*. También era habitual palabras mal escritas en un contexto semántico concreto, por ejemplo, *vellos*, cuando en realidad se quiere decir bellos.

Para detallar más sobre este ítem, se podría mostrar muchos más ejemplos como *vibir*, *ballas*, *bez*, *avia*, así como palabras como *buelta* o *todabia*. Otros errores muy llamativos son palabras como, por ejemplo, *bolbí*, *vañador*, *vibir*. Aunque quizás un ejemplo de lo más interesante y a la vez muy usual en muchas de las redacciones, es la confusión entre *iva* e *iba*. Muchos de los niños escribían *iva* o *ivan* del verbo ir con *v* en vez de escribirlo con la *b*.

Así mismo, hubo muchos casos de confusión de /z/ y /s/, así como entre las palabras del fonema /z/ aunque en la muestra seleccionada no se refleje, por ejemplo, aunque no era habitual sí se encontraba en muchas ocasiones la palabra entonces escrita como *entonses* o *empezé*.

Había ciertos casos concretos curiosos aunque poco frecuentes por lo que no son de las categorías más cuantiosas, por ejemplo, la palabra hicimos escrita como *y cimos*, añadiéndolo como *alladiendo*, o ataque escrita como *atake*. Relacionado con este último caso, pese a lo que se pueda pensar del uso tan frecuente de la *k* en soportes como *WhatsApp*, parece no afectar a la expresión escrita. Otros casos puntuales se pueden encontrar en el resto de las categorías, se destaca la confusión de la /ll/ y la /y/ en palabras como *desallunamos*. Por último, era igualmente curioso en algunas palabras el uso de la *r* en sustitución de la *l*, por ejemplo *sortó* o *corchoneta*.

Por otro lado, durante el análisis de la muestra se han ido añadiendo una serie de ítems nuevos que pudieran recoger algunas faltas frecuentes entre los alumnos y que, sin embargo, no estaban en el instrumento de base. Entre esos ítems, se incluyó el siguiente: “Sustitución de haber por a ver” o viceversa. Es curioso ver como esta falta era bastante común en la muestra original aunque en la que se basa este trabajo no refleje tal realidad con un valor de solo 2 repeticiones.

El ítem “Unión de palabras” se encontraba en bastantes ocasiones en palabras como *osea*, *esque*, *asique*, *derrepente* o más curioso, *enpaz*. Son palabras que su incorrección era equiparable a la frecuencia con la que aparecían. Así mismo, se añadió un ítem que buscaba lo contrario “Separación de palabras unidas” con palabras como *igual mente* o, muy frecuente, *era se*.

Fue interesante la creación de la categoría “Omisión de letras finales” en la que había palabras en las que las *s*, *n* y *d*, entre algunas otras letras, desaparecían, en otras ocasiones se abreviaba una

palabra asemejándose a la forma de hablar del dialecto andaluz, algunos ejemplos podrían ser *to*, *segurida* o *muje*.

Por último, en la categoría “Otros” se pueden encontrar aquellas palabras que se consideraban como falta de ortografía o palabras cuya incorrección era notable, pero que, sin embargo, no encajaban en ninguna categoría aun siendo relevantes. Entre los ejemplos encontramos *abajaba*, *menomal*, la repetición de vocales o el uso de emoticonos.

Tabla 4

Cifras totales y en porcentaje que reflejan los valores numéricos de cada categoría

Tipo de falta por categoría agrupada	% de errores	Totales
Representación de fonemas	16%	123
Signos de puntuación	3%	22
Signos diacríticos	66%	514
Mayúsculas y minúsculas	5%	40
Omisiones, separaciones y uniones	7%	56
Otros	3%	20
N.º total de errores		775

Para entenderlo mucho mejor se mostrará a continuación se mostrará el gráfico de sectores:

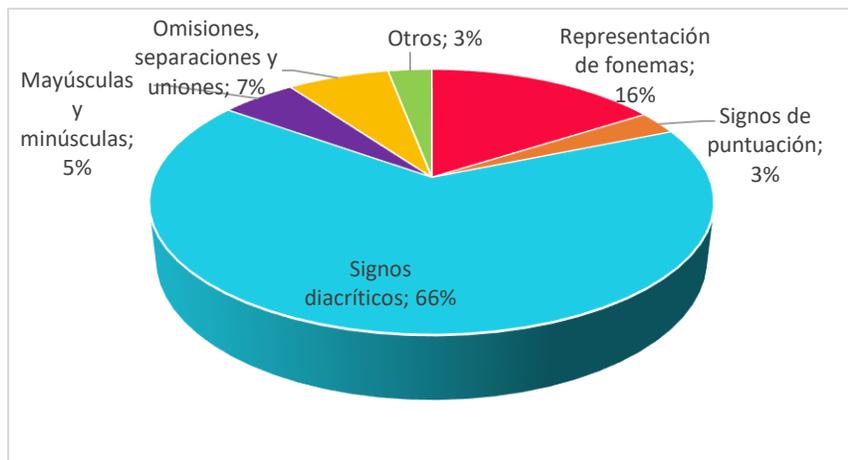


Figura 2. Gráfico de sectores por el que se muestra el porcentaje de cada categoría agrupada

El gráfico confirma lo que se comentaba con anterioridad. Los porcentajes muestran con una gran facilidad los resultados de cada categoría, quedando reflejado claramente que el sector más

cuantioso lo conforma la categoría “Signos diacríticos” con un 66% que, según la aportación de la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010), está compuesta por las tildes y la diéresis.

Pese a ser la categoría más amplia, no es sino la tilde la que provoca ese resultado. Pues el valor numérico de la diéresis era de 0. A continuación se situaría la categoría de representación de fonemas con un valor de un 16%. Se trata de una diferencia que, pese a que ya se observaba en el anterior análisis, se vuelve a constatar. Un caso curioso fue la palabra *alladiéndolo* que muestra claramente una confusión de *ll* por *ñ* y que da pie a preguntarse si realmente se puede considerar como una falta de ortografía o es parte de una dificultad que va más allá de la propia ortografía y escritura. Si bien es cierto que la confusión entre ambas letras no es tan inusual tampoco se tiene la información completa del alumno para constatar si es una falta o una confusión común.

Es curioso también que una nueva categoría creada específicamente para este trabajo adquiriera un valor relativamente alto en comparación con otros valores; se trata del ítem “Omisiones, separaciones y uniones” que, ya por separado proporcionaban datos curiosos de su uso en las expresiones escritas formales, y que, en conjunto, aunque parezca que un 7% no es sustancioso, merecen una mención en este análisis. Esta categoría podría generar nuevas preguntas ya que se podría interpretar el resultado de dos maneras posibles. Por un lado, se explicaría por la extrapolación del habla a la escritura, y sobre todo la influencia del dialecto andaluz ya en contextos formales (*con el uso del “to” en redacciones*). Conectado a este interesante punto, no se puede olvidar algunos ejemplos de palabras escritas en contextos formales tal y como se dirían en una conversación informal, *corchoneta*, *abajaba* o *asin*, son claros ejemplos.

Por otro lado, podría relacionarse con la tendencia predominante de escribir abreviaciones en los no tan nuevos sistemas de comunicación. No obstante, estas son conjeturas que no suponen hechos pero que sí podrían sentar la base para posteriores análisis mucho más profundos.

Por último, cabría mencionar la coincidencia de un mismo porcentaje (de un 3%) en dos categorías dispares. Pese a ser un valor que muy bajo, no deja de ser parte de una investigación que se presta para reflexionar acerca de todo. Los signos de puntuación no dejan de ser parte de la enseñanza de reglas ortográficas que los niños interiorizan casi desde el principio de la etapa de primaria. En esta categoría era mucho más habitual encontrar faltas relacionadas con los puntos que, por ejemplo, con las comas. La omisión de los puntos para expresar distintas ideas, los puntos finales, etc. se veía a menudo. A relación con esto cabe destacar las faltas del uso de mayúsculas, sobre todo.

Con un 3% también se encontraba la categoría de “Otros”, que se conformaba por palabras cuya forma de escribirse suponían una falta de ortografía, o por palabras de las que no se estaba seguro de ser realmente una falta de ortografía o del lenguaje en sí mismo. Es el caso de “a ser” cuando el contexto exigía escribir “hacer”. La consideración de esta palabra como falta o no de ortografía dependerá de la concepción que se tenga de la ortografía pues, si se considera la definición de María Moliner como “la manera correcta de escribir las palabras” (citado en Gómez, 2005, p.13), lo supondría.

A nivel individual, de cada centro, fue interesante averiguar qué categoría fue la más frecuente y para ello se recurrió a los diagramas de sectores (ver Anexo 3). En general, todos los colegios coincidían en la categoría “Signos diacríticos” como la más cuantiosa, destacando en todos la tilde frente a la diéresis. La categoría de representación de fonemas fue la segunda más cuantiosa en todos los centros, siendo los porcentajes muy diversos entre unos y otros. Por otro lado, en la mayoría de los colegios la categoría con menor porcentaje fue la de “Signos de puntuación” que no llegaba en ningún caso al 5%. En conclusión, tanto a nivel individual como en general, los resultados en este bloque han sido muy parejos.

6.2 Los textismos en la escritura en *WhatsApp*

Una vez se ha valorado las faltas de ortografía en la expresión escrita, es interesante conocer cómo han sido los datos de los textismos en la escritura con *WhatsApp*. Para ello, se seguirá el mismo procedimiento de análisis anterior, es decir, se mostrarán los totales en general de este bloque para, posteriormente, poder analizar las categorías en base a los gráficos.

Podríamos puntualizar que, a diferencia del bloque anterior (expresión escrita), las cifras totales que se manejaron en este bloque son considerablemente mayores pues cabe mencionar que se contabilizaron todas las veces que aparecieron los textismos. Considerando que se debe valorar de forma objetiva la fuerte presencia de la escritura propia de *WhatsApp*, no se pensó oportuno obviar un textismo por mucho que se repitiera.

Tabla 5

Porcentajes y cifras totales de los textismos encontrados entre las cuatro clases de la muestra

Tipos de textismos	% Total de textismos	Totales
Representación enfática	20%	404
Omisiones	34%	677
Grafemas no normativos	16%	323
Textismos lexicales	19%	368
Elementos multimodales	11%	217
Total		1989

A continuación, se muestra el gráfico correspondiente para estos datos. Esta vez, se optó por diagrama de barras pues, igual de válido que otros, refleja con gran precisión todos los valores

obtenidos, así como enseña de forma visual qué ítems han sido los más recurrente entre los alumnos.

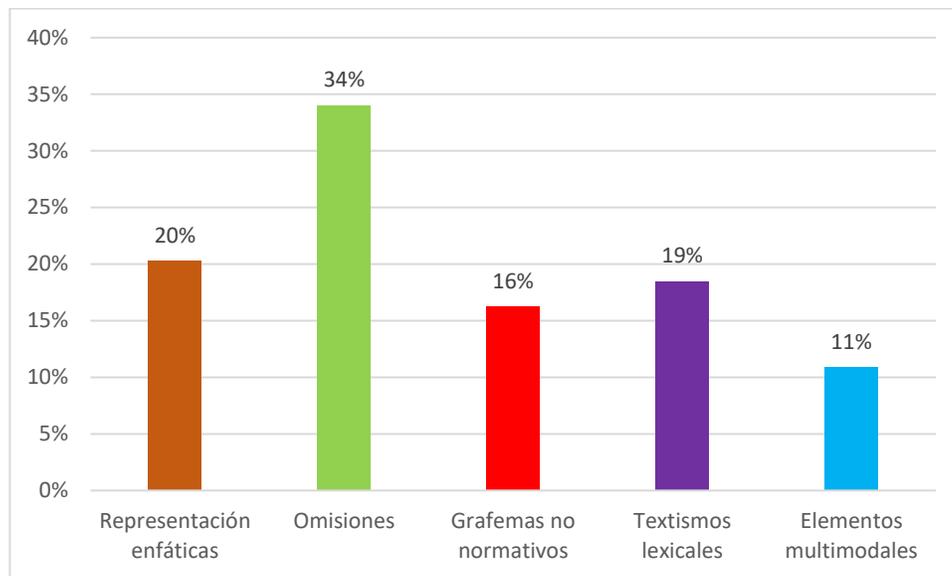


Figura 3. Diagrama de barras en el que se refleja los porcentajes de cada categoría

Primeramente, se debería mencionar que el número de categorías o ítems se mantuvo tal cual se proponía en el instrumento original pues las cinco categorías suponían una clasificación ajustada a lo que se encontró. El total de los textismos encontrados fue de 1989, una cifra que puede llegar a resultar alarmante, pero de la cual hay que decir que se conformaba por una muestra igualmente considerable.

La categoría más cuantiosa es “Omisiones” de tildes, letras, abreviaciones o signos de puntuación. Con un total de 677 textismos de todas estas categorías y un valor del 34% se pone a la cabeza de este instrumento. No se podría decir cuál de esas subcategorías ha sido la más notable pues todas conformaron el resultado final con valores similares.

Era frecuente ver palabras escritas de forma abreviada como *ads*, *tmb* *q*, *pq* o *toy* así como también era realmente habitual encontrar abreviaciones que se podrían considerar como “propias” del andaluz, como *na*, *pa*, *mu*, *po* o uniones de palabras formando otras como *pal* o *ma* (me ha). No obstante, esta serie de textismos aparecían en prácticamente en todas las conversaciones. Un caso que demuestra la economía del lenguaje fue aquel en el que la mitad de las palabras de la conversación eran abreviaturas, por ejemplo, *tng* (tengo), o *qn* (quien), aunque la más conocida y frecuente es *tq* (te quiero).

Sin embargo, la omisión de las tildes quizás fue la más numerosa, aunque no con una gran diferencia. Y con respecto a las tildes surgió en numerosas ocasiones una duda pues en el contexto del chat no es lo mismo omitir una tilde por comodidad o economía y brevedad del lenguaje que, por otro lado, omitirla porque verdaderamente sea una falta de ortografía en la expresión escrita. En posteriores investigaciones se intentaría solventar esta duda a través del análisis de un cuadernillo de escritura o actividades que el niño tuviera como herramienta de trabajo diario, así como se compararía la relación de las posibles faltas con una transcripción más amplia de las conversaciones de los niños.

La segunda categoría más amplia, aunque sin suponer una diferencia considerable con la tercera, fue “Repeticiones enfáticas” en la que se incluía desde la repetición el uso frecuente de signos de interrogación o exclamación invertidos, las repeticiones, las interjecciones y onomatopeyas. Esta categoría fue igualmente numerosa si se considera que los valores de todas ellas no son muy dispares. Con un total de 404 repeticiones y un 20%, se posiciona en segundo lugar.

Con este ítem ocurre lo mismo que pasaba con el anterior, los textismos clasificados aquí se repetían en prácticamente todas las conversaciones. Era habitual encontrar la repetición de los signos exclamativos, aunque lo era más la repetición de los interrogativos. Ambos casos se daban

contextos en los que se percibía bastante ímpetu por mostrar sorpresa, enfado o frustración. Por otro lado, era igualmente frecuente encontrar entre las conversaciones la repetición de letras, sobre todo, en el caso de las vocales. Además de las repeticiones de signos y letras, las interjecciones como *eh* u *oh*, aunque la más común era el uso y la repetición de *ah*. El caso de las onomatopeyas era diferente, apenas se encontraron entre las conversaciones del alumnado, no obstante, entre las más repetidas se podría destacar “*mmm*” o “*puff*” o “*jajaja*” que se contabilizaba una única vez por considerarse como una unidad.

Otra de las palabras más repetidas fue “vale”, que parece ser el equivalente al anglicismo *okey* y que supone una de las palabras que más se usa de forma diaria también en los chats. Esta interjección fue presa en numerosas ocasiones de la economización del lenguaje abreviándola a *vl* o también a un emoticono.

Siguiendo el orden descendente marcado al principio, el siguiente ítem sería, “Textismos lexicales” conformada por aquellas variantes propias de un dialecto o registro, extranjerismos y nuevas palabras entre otros. Algunas de las palabras que son parte del 19% del resultado son aquellas de las que se omite la terminación *-ado*, como *adobao*, *pesao*, palabras muy usadas en las conversaciones orales *joe*, *cari*, *holi*, *miarma quillo* u *oma*, omisión de las letras al comienzo y finales propias del andaluz, *final*, *igua(l)*, *mejo(r)*, *juga(r)* o palabras como *(v)enga* o *(m)ira*. Con respecto a estos dos últimos, y casos similares, se ha de resaltar que se consideró parte de esta categoría y no en la de “Grafemas no normativos” porque la balanza se inclina mucho más hacia vocabulario que forma parte del andaluz. El uso de la *z* final o la *h* final, *adioz* o *pasah*. Abreviaciones como *en ca* (*en casa/a casa de*) o *yasta*. Así mismo, era frecuente encontrar una abreviación como *XD*, cuyo origen se remonta al Messenger, y que expresa risa. En cuanto a los extranjerismos han sido recurrentes aquellos como *ok*, *and*, *love you*.

Dentro de todas estas palabras, fue curioso comprobar que pudiera haber “faltas de ortografía”, aunque no es seguro, en palabras propias de regiones o pueblos, cuál es la manera correcta de escribirlas. Un ejemplo claro es la palabra *illo*, que tenía bastantes variables como *iyo*, *yllo*. Con esta categoría sí se percibe mucho más la influencia del habla y la relación como ya argumentaban algunos autores, en las conversaciones y como algunas palabras que usan en una conversación diaria las extrapolan a un contexto también diario, aunque escrito.

La categoría “Grafemas no normativos”, con un 16% está conformada por una gran variedad de textismos. Es necesario remarcar que en esta categoría se incluyeron todos aquellos errores intencionados que se creyó, cometía el alumnado de manera deliberada en este contexto y que, en muchas ocasiones, no coincidía con faltas de ortografía en la expresión escrita. Partiendo de esta premisa, se incluye aquí palabras como *ombre* o *ijo*, Por un lado, era casual encontrar palabras en las que la *q* era sustituida por la *k* como *kedar*,

También era habitual encontrar sustituciones de *y* por *i*, punto interesante que podía generar una pregunta: “¿Por qué sustituyen la *y* por la *i*?” ya que no se podría explicar por economía; quizás se podría explicar tal vez por la localización de las letras en el teclado y la facilidad de los diestros para pulsar la *i* o quizás por alejarse de la forma de la escritura de contextos formales. No obstante, esta y otras, serían conjeturas que, así como pasaba con otras cuestiones, podrían ser parte de un nuevo nivel de análisis donde se cuestionara directamente a los alumnos. Otra de las sustituciones más frecuente fue la de *b* por *v* o viceversa, con palabras como *boy* o *ueno*. Así mismo no era una situación extraña encontrar la *ll* por la *y* o viceversa (*aller*) o la sustitución de la *g* por la *j* (*jente*).

Por otro lado, se incluyó en esta categoría la incorrecta escritura de palabras como *com migo, cñora, coza, pues, pa ya* (para allá), aunque este caso también supuso varias dudas. Además de la unión de palabras como *porfavor, porcierto, asique, esque*.

Igualmente, era frecuente hallar palabras escritas tal que *musho, xao o dixo*, en las que se sustituían a los grafemas por otros con sonido similar. Así como encontrar grafemas que sustituyen a la palabra *por* por *x* convirtiéndose en *xk, xque, xq*. En esta categoría también entraba la omisión de mayúsculas, que en muchas ocasiones frecuente. Otros casos que se encontraron fueron *mayana o haora*, y la omisión de la *h* en los verbos y formas compuestas, *a cenar*. En el caso de este último error es necesario comentar que se encontraba con bastante frecuencia tanto en escritura en *WhatsApp* como en la expresión formal.

Cabe destacar que entre esta categoría y el ítem “Textismos lexicales” hubo cierta confusión, concretamente a la hora de clasificar algunas palabras decidiendo si pertenecían a los rasgos de una región o si era una sustitución intencionada, como ya se ha mostrado con anterioridad. Un ejemplo claro fue la sustitución de *l* por la *r* en palabras como *er* (él). En numerosas ocasiones se tuvo que tomar la decisión acerca de cuál ítem reflejaba mejor el textismo. En ese caso en concreto se decidió que era un error intencionado pues es un tipo de palabras frecuente tanto en contexto oral como escrito y que, además en el texto formal no se encontraba.

Con respecto a la última categoría “elementos multimodales” se encontró que no había demasiados elementos multimodales como, quizás se esperaba pues es muy frecuente y ya desde el Messenger se vienen utilizando para transmitir un mensaje mucho más completo. Los elementos más frecuentes de este tipo fueron los emoticonos, aunque también era notable la presencia de fotos o audios entre estas conversaciones.

Por otro lado, hubo un caso que destacaba con respecto al otro que también podría arrojar pistas sobre la influencia del *WhatsApp* en el “lenguaje virtual” y es que, en una ocasión, un alumno escribía con un estilo totalmente nuevo con el uso de la *z* o la *h* final e intercalada en todas las palabras, por ejemplo, *zueñezituh* o *viah*. La libertad aparente en los mensajes de los usuarios parece patente cuando se escriben palabras como *apeteje* o *entonge*.

Para finalizar, sería interesante analizar a nivel individual de centro qué categorías han sido las más numerosas y las menos repetidas (Ver Anexo 3). En primer lugar, se encontraría la categoría “Omisiones” con porcentajes entorno al 30 y 40%. El resto de categorías se encontraban en un orden distinto por cada centro. Por el contrario, la categoría más baja fue la de “Elementos modales”, a excepción de uno de los colegios en el cual fue la categoría “Textismos lexicales” la que contaba con el menor de los porcentajes.

6.3 Metodología implementada

Por último, es interesante también considerar cómo es la metodología de cada centro en general y del aula en particular para enseñar la ortografía. Para conocer sobre esto, se preguntó a los tutores, jefes de estudio o directores de cada centro de la muestra. Para analizar los resultados se proporcionará directamente un gráfico donde se refleje el centro y el bloque al que pertenece su metodología.

Tabla 6

Tabla cualitativa que evidencia qué tipo de metodología sigue cada clase

Centro	Metodología implementada	
	Bloque 3: Comunicación escrita	Bloque 4: Conocimiento de la lengua
Antonio Gala	X	
Carlos I		X
Fernán Caballero		X
La Compasión		X

De nuevo, para que se observe de una manera mucho más gráfica, a continuación, se propone la siguiente figura.

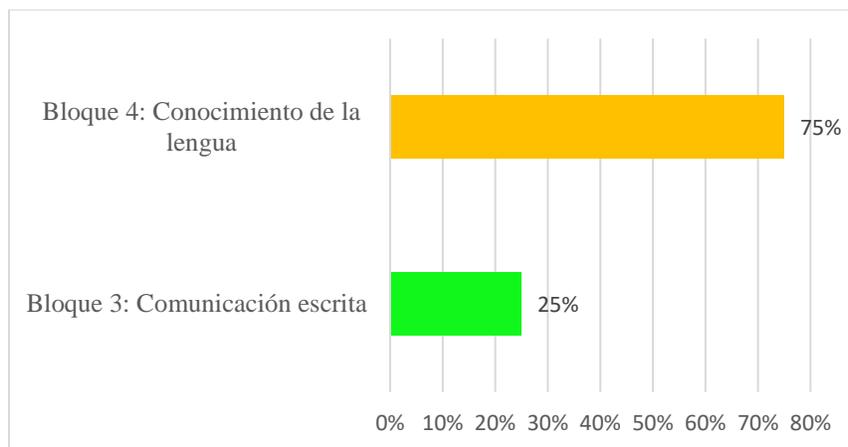


Figura 4. Porcentaje de la metodología y, por tanto, bloque que sigue cada clase

Es patente la clara preferencia de los colegios, ya sea de forma intencionada o heredada, por la metodología tradicional. De cuatro centros y clases totalmente diferentes, de contextos dispares y necesidades concretas, tres de ellos siguen la metodología que se lleva siguiendo varias décadas asociando la ortografía con la enseñanza necesaria de las reglas ortográficas, el uso de dictados,

cuadernillos y actividades que, con la intención de contextualizarse con una realidad, solo se acercan a ella.

Sin embargo, cabe resaltar que todos los colegios trabajaban las reglas de ortografía en gran medida, aunque solo había un colegio cuyo profesor utilizaba además otros recursos diferentes como las canciones, adivinanzas o la escritura empírica para profundizar sobre los errores. Pese a ello, el total de errores de dicha clase es superior al resto de los colegios, aunque es necesario resaltar que el mencionado profesor llevaba muy poco tiempo en ese colegio por lo que no era una metodología consolidada, si bien en palabras del profesor, estaban mejorando los resultados.

Otro dato que es importante es que, para hablar sobre la metodología los profesores solían otorgar poca información acerca de los procedimientos de enseñanza que utilizaban o de los materiales y recursos que usaban. De hecho, muchos se limitaban a decir que trabajan a base de las reglas ortográficas.

6.4 Relación entre variables: las faltas de ortografía y los textismos

A priori, se puede llegar a pensar que la influencia de las nuevas tecnologías y el uso cada vez más frecuente de los chats de mensajería instantánea, como WhatsApp, podrían estar afectando a la ortografía y, por tanto, escritura del alumnado, en contextos más formales de la lengua. Sin embargo, este trabajo lejos de dar motivos para asentar estas concepciones o prejuicios proporciona otras conclusiones.

Para valorar estas dos variables se ha proseguido a relacionar el primer bloque (expresión escrita) al completo, es decir, toda la tipología de faltas de ortografía, con la categoría “Grafemas no normativos” del bloque dos, de escritura en *WhatsApp* pues se consideraba que este ítem

proporcionaba una información mayor acerca de la existencia o no de una falta de ortografía en el contexto de los chats o viceversa, un textismo en escritura formal. De hecho, se trataba de determinar si verdaderamente se trataba de un textismo o de una falta de ortografía en base a los datos que se recogieron de cada uno de los alumnos.

A relación con esta última tarea, es importante reconocer que, pese a la numerosa muestra obtenida, los instrumentos estaban limitados a una prueba y a un número de palabras por lo que para obtener unos resultados todavía más concluyentes no hubiese estado de más analizar más en profundidad la trayectoria de cada uno de los alumnos y alumnas en cuanto a expresión escrita. De esta forma se podría constatar si una falta de ortografía es puntual o si es repetitiva, así mismo, se podría comprobar si hay más o menos palabras que coinciden en ambos contextos.

Sí es cierto que se contabilizó algún que otro caso en el que, efectivamente, las faltas de ortografía se escribían igualmente en el chat, fueran las mismas palabras o el mismo proceso de sustitución, omisión o adición. Este fue el caso de ciertos alumnos que, en determinadas palabras, cambiaban la *v* por la *b*, o que unían palabras separadas como *porfin*, *derrepente* o *asíque*, tanto en escritura formal como informal. Otro de los casos que se repetían en ambos contextos fue la adición de la *h* a formas verbales infinitivas o palabras con la preposición a delante: *ha quedar*, *ha ese*. Así mismo era frecuente la transformación de “a ver” por “haber”. O, finalmente, palabras escritas incorrectamente como *haora*.

También fue cierto que muchas de las faltas de ortografía producidas en la expresión escrita no se extrapolaban al contexto del chat. Por otra parte, con muy pocos alumnos se dio el caso de que se incluyera elementos propios del lenguaje “virtual” como los emoticonos o las abreviaturas en la expresión escrita formal, así como también era poco usual encontrar expresiones que se usan comúnmente en una conversación de mensajería instantánea como *illa*, *ira*, *enga*, etc. Así

mismo, habría que tener en cuenta que algunas de las faltas que se cometían en expresión escrita como las surgidas de la palabra “érase” (*e ra se, erased, era se*), no se usaban en *WhatsApp* por lo que no se pudo valorar la forma de escribirlas en chats.

Hubo un caso llamativo, en el que sí se escribía de la misma forma en los dos contextos, por ejemplo, realizaba numerosas sustituciones de la *k* por la *q* o de la *b* por la *v* como en *a sin k, atake, kedamos*. No obstante, reiteramos que fueron pocos los casos en los que se escribía de la misma forma en chats y expresiones escritas, y que, de nuevo, las palabras incorrectas fueran las mismas. Pareciera, por el contrario, que el alumnado escribía de formas distintas en ambos contextos, sabiendo diferenciar entre ambos.

Pese a estos resultados, cabe decir que sí había una relación proporcional entre ambos bloques pues mientras que la categoría con mayor porcentaje en expresión escrita era la de “Signos diacríticos”, en el contexto de *WhatsApp* era la categoría “Omisiones” significando que, en su mayor parte, la tilde era la protagonista en ambos. En ambos bloques, aunque sobre todo en el bloque de expresión escrita, la tilde se contaba tanto por aquellos casos en los que se añadía innecesariamente, como aquellos en los que se omitía, mientras que en el segundo bloque eran muchos más los casos de omisión.

7. Conclusiones, implicaciones y limitaciones

Probablemente una de las conclusiones que tenga más interés sea aquella referida a la influencia del *WhatsApp* en la ortografía. Como ya se ha atisbado anteriormente la relación es negativa, es decir, en base a los datos numéricos y, por tanto, objetivos, se ha determinado que esta relación roza la nulidad. No obstante, sí hubo casos en los que esa relación parecía ser positiva, pero no fueron suficientes para afirmar tal relación.

Ante esta conclusión solo se pueden hacer conjeturas para tratar de entender su porqué. Lejos de lo que se suele pensar, las herramientas de mensajería instantánea no están suponiendo, hasta la fecha, una amenaza a la ortografía actual pues, tras el análisis de la muestra, parece ser que la verdadera relación positiva es la extrapolación de las faltas de ortografía que ya tienen los alumnos hacia otros contextos que, en este caso, coinciden con la mensajería instantánea.

Esto indica que, así como los hablantes expertos son capaces de adaptarse a los diferentes contextos, hablantes, temas, etc. los usuarios de aplicaciones de chats también son capaces de adaptarse, no solo a ese mismo contexto, sino a los diferentes destinatarios de tales mensajes. Así mismo los datos apuntan a que aquellos usuarios que utilizan con frecuencia estas aplicaciones se mimetizan con las características del lenguaje que suponen, en cuanto a la economización, la rapidez e inmediatez, la simultaneidad o la inclusión de los elementos multimodales. Por tanto, no da la sensación de que se escriba erróneamente en *WhatsApp*, sino que los usuarios son los que se adaptan a sus condiciones para formar parte de una comunidad que las sigue casi en su totalidad.

Es necesario comprender que ambos tipos de escritura, formal e informal, manual y virtual, son totalmente diferentes tanto en la intención al escribir, como en la forma, los recursos que pueden ser utilizados, los elementos que completan los mensajes, la fluidez del mensaje, el vocabulario, etc. Son contextos diferentes que han creado cada uno unas normas básicas y cuyos participantes suelen seguir. *WhatsApp* no se creó precisamente para seguir a raja tabla todas las normas ortográficas que se han venido enseñando desde primaria. Así mismo, no es la redacción de un artículo científico el contexto más idóneo para incluir un vocabulario mucho más personal o completar el mensaje con emoticonos.

El chat es una forma de “texto oralizado” como se viene denominando hasta ahora (Yus, 2001) por lo que encaja mucho mejor con una conversación cotidiana (transcrita en este caso) que con una redacción. Los alumnos, por tanto, siguen las tendencias que marcan ambas escrituras, ya que, al menos en la muestra de este trabajo, saben ajustarse a las normas de la escritura más formal.

En el caso de los chats, fue curioso analizar los textismos encontrados y la relación de los más frecuentes en cada categoría pues constata lo dicho anteriormente ya que parece haber una especie de manera de escribir “universal” que se está conformando entre los usuarios, en este caso del *WhatsApp*, y que parece que todos los niños ya lo tienen adquirido. Era raro, aunque no inusual, encontrar una conversación en la que no se encontrara al menos un emoticono, repetición de vocales u omisión de signos interrogativos al principio de una intervención. De hecho, en alguno de esos casos, sobre todo los referidos a la omisión de los signos de interrogación, daba la casualidad de que no usaban chats.

Por otro lado, en cuanto a los emoticonos y, por ejemplo, la repetición de letras se podría relacionar con la necesidad de expresar tanto el lenguaje no verbal como la prosodia, respectivamente, a través de un texto escrito. Si bien las conversaciones a través de *WhatsApp* suponen un avance, también lo es la cantidad de malentendidos y confusiones en la expresión y transmisión de los mensajes. Quizás la falta intencionada de signos de puntuación como la coma, el punto o la omisión de signos diacríticos como la tilde, dificulten la correcta comunicación entre los participantes. No obstante, la aparición de los audios en los chats ha supuesto una herramienta con la cual se puede expresar la entonación, por ejemplo, o la acentuación de las palabras.

Pero pese a ser dos contextos diferentes no hay excusas para escribir, por ejemplo, *boy* o *alludar*, y es este tipo de faltas las que hacen cuestionarse acerca de si es una falta de ortografía recurrente en el alumno o si es, por el contrario, un error claramente intencionado en un contexto en el que la ortografía no supone mayor importancia.

Pudiera haber una teoría que ayudase a entender porqué en muchas ocasiones las palabras, por ejemplo, con b o con v se escriben con el grafema erróneo en los chats. Los seres humanos seguimos teniendo muy presente a la escritura, sin embargo, es la forma de escribir la que está cambiando pues pasamos a seleccionar las letras en un teclado que viene impuesto y que es fijo. En los teclados ambos grafemas están situados al lado uno del otro, por lo que la sustitución de uno por otro podría ser causado por el propio teclado y no por la intención o falta del alumnado. Como se ha querido reflejar con anterioridad, estas no son más que conjeturas.

Fundamentalmente, hay un problema en la metodología de enseñanza, de la muestra solo un colegio se alejaba ligeramente de lo habitual, pese a ello era uno de los colegios con los totales de faltas y textismos más altos. Por otro lado, el colegio con el total más bajo de faltas de ortografía, concretamente 89 errores (un valor muy bajo con respecto al resto de colegios), sigue las reglas a base de una técnica de repetición y memorización. A simple vista llama la atención un valor tan bajo, sin embargo, la cuestión es el precio que hay que los niños tienen que pagar para llegar a ese resultado.

En ocasiones, las faltas cometidas pueden originarse en el propio léxico visual del alumno, es decir, no la han visto e integrado en su vocabulario, y, por tanto, no saben cómo se escribe correctamente. Esta situación supone que, más que trabajar con el aprendizaje de las reglas, se debe trabajar con el vocabulario de los niños, de manera que integren las palabras escritas correctamente y puedan reproducirlas con éxito. Expresado en otras palabras, el trabajo diario

con un inventario cacográfico como sugiere Gómez (2006), surtiría el efecto deseado pues se podría analizar cómo escriben los alumnos las palabras y a partir de ahí solventar los errores, por un lado, y ampliar vocabulario, por otro.

Esta herramienta tiene otra ventaja ya que trabajaría con un vocabulario que el alumno utiliza diariamente y en diferentes contextos permitiendo que, independientemente de que lo escriba en los chats o en un cuento, lo escriba bien. Esto bien podría fundamentarse al hecho de que, como apunta otra de las conclusiones, la mayor parte de las faltas de ortografía son cometidas en palabras de uso frecuente, como “ahora” o “desayunar”.

Debido a la metodología actual, se ha percibido como los niños parece que saben las reglas ortográficas de memoria por lo que no se paran a pensar en la propia palabra, sino que aplican las reglas. Sería el caso de *derrepente*, que fue una de las faltas más recurrentes en general, o el caso de *terrorífico*, a las que se podría haber aplicado las reglas que indica que el sonido fuerte de la *r* se escribe con *rr* cuando se encuentra dentro de dos vocales o cuando se encuentra precedida por vocal y seguida de otra *r*. En el primer caso, por ejemplo, no solo junta una palabra que va separada, sino que además dobla la *r* siguiendo dichas reglas. Ocurría lo mismo en palabras que por entonación son agudas, que acaban en *s* o en *n*, pero que no requieren tilde y que, aun así, los alumnos solían tildarlas; es el caso de *enseñarón*.

La ortografía es parte del proceso de escribir bien, por lo que también debe ser parte de la planificación de un texto, de los borradores (Cassany et al., 2008) y, sobre todo, de la revisión (Díaz y Cabeza, 2010). En la actualidad el proceso de la revisión recae en el profesorado, cuando ya se ha mencionado que este busca los errores únicamente, pero no proporciona un feedback, sino que, a lo sumo, la palabra mal escrita debe repetirse. Cassany et al. (2008), confirmaban que los propios alumnos no reflexionan acerca de lo que escriben y, sin embargo, si el propio alumno

o los compañeros se acostumbran a revisar podrán detectar muchos más errores que, en muchas ocasiones, se suelen cometer por falta de atención.

A lo largo del análisis de la muestra, si algo se ha detectado ha sido la espectacular cantidad de faltas de ortografía producidas por las tildes coincidiendo en todos los colegios como categoría que contaba con los valores más altos. Con respecto a ellas, no hay manera de concretar exactamente qué tipo de tildes son las que el alumnado se enfrenta con mayor dificultad debido a la diversidad de faltas de ortografías encontradas en esta categoría. Lo que sí podemos inferir es que es uno de los pilares más complejos para el alumnado y por tanto, en el que los maestros deben poner su empeño ya que la tilde, por ejemplo, en monosílabos como *dio*, *vio* o *vi* no era ni mucho menos un caso aislado, sino que repetía con una frecuencia inquietante.

Por último, se debería señalar la influencia de la forma de hablar de los niños tanto en la expresión escrita como en la escritura en *WhatsApp*, sobre todo, en la omisión de letras finales como la *r*, la *s* o la *n*, pero también en otros casos en los que se cambiaba la *h* por la *j* o la *r* por la *l*. Sugiere que esos niños escriben las palabras tal y como las pronuncian usualmente considerándolas por esa razón correctas. Sin embargo, siendo un asunto de lo más interesante, profundizar en este tema requeriría una extensión mayor y un análisis más profundo de la influencia del habla en la escritura que se aleja del objetivo principal de esta investigación.

Para finalizar, no está de más recalcar que todos las hablantes y escritores expertos son diferentes entre sí, cada uno elige adaptarse, o no, a los diferentes contextos, qué vocabulario utilizar, cómo expresarse o cómo completar el mensaje. Pudiera ser beneficioso enseñar a los niños que no lo hagan ya, la importancia de saber utilizar bien el chat cuidando dicha expresión y vocabulario; utilizar instrumentos como el *WhatsApp* es muy importante, no solo a nivel lingüístico, sino en otros niveles quizás más personales.

Si hay algo cierto es que la tecnología está forjando un camino más rápido de lo que se pensaba, por lo que se podría convertir en la herramienta más usada para buscar trabajo, cerrar negocios, realizar informes, etc. De la muestra, más del 80% de los alumnos tiene un móvil propio y más del 90% usa *WhatsApp*, ya sea propio o de los padres. Estos datos son más que relevantes para constatar la influencia de las tecnologías en la vida cotidiana y académica de los más pequeños.

Hay posibilidades de que el chat sea la única y principal vía de comunicación de aquí a unos años, por lo que es sumamente necesario enseñar al alumnado a usarlo correctamente desde la etapa primaria pues, como el propio currículo exige, se debe contextualizar el aprendizaje promoviendo una educación para y por la realidad actual como apuntaba Gómez (2014), y no hay nada más actual que la mensajería instantánea y las redes sociales.

8. Referencias bibliográficas

Barberá, V., Collado, J.C, Morató, J., Pellicer, C. y Rizo, M. (2001). Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica. Madrid: Ceac.

Calero, M. L. (2014). El discurso del WhatsApp: Entre el Messenger y el SMS. *Oralia*, 17, 86-117.

Carratalá, F. (1993). La ortografía y su didáctica en la Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 93-100.

Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y Educación*, 3, 239-251.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Catalá, B. (2009). La ortografía, un problema tradicional [archivo pdf]. Recuperado el 24 marzo, 2018 de www.instituto127.com.ar/Alumnos/.../lenguamedi2ortografia_catala.doc

Contreras, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Madrid: Visor

Díaz, M. R. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Revista docencia e investigación*, 8, 18. Recuperado de http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero8/rosario_diaz_perea.doc.

Díaz, R. y Cabeza, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 87-124.

Echauri, J. M. (2000). ¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía? *Cuadernos de Cervantes*, 6 (30), 22-27. Recuperado el 30 de marzo 2018, de http://www.cuadernos cervantes.com/art_30_ortografia.html

Fernández, M.J., Lucero, M. y Montanero, M. (2016). Rojo sobre negro. ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? *Revista de Educación*, 372, 63-86.

Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24.

Gabarró, D. Puigarnau, C. (2010). Buena Ortografía sin esfuerzo con PNL. Propuesta metodológica para docentes. Barcelona: Boira.

Galán, C. (2002). En los arrabales de comunicación: los mensajes SMS. *Anuario de Estudios Filológicos*, 25, 103-117.

Gómez, A. Gómez del Castillo, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 37 (150), 91-104.

Gómez, A. (2002). Los chats en la enseñanza de la Lengua Española. *Escuela Abierta*, 5, 93-104.

Gómez, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces. *Escuela Abierta*, 8, 129-148.

Gómez, A. (2006). Los inventarios cacográficos en la enseñanza de la ortografía. *Escuela Abierta*, 9, 63-74.

Gómez, A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 15, 157-164.

Gómez, A. (2014). La norma disortográfica en la escritura digital. *Didac*, 63, 19-25.

Gómez, 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.

Gómez, A., Hunt, C. I. y Valverde, A. (2018). Textisms, Texting, and Spelling in Spanish. *Lingua*, (201), 92-101.

González, C. (1999). La enseñanza de la ortografía. Análisis de su tratamiento en los libros de texto de la Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, 14, 61-77.

Jiménez, E., O'Shanahan, I., Tabraue, M., Artiles, C., Muñetón, M., Guzmán, R., Naranjo, F. y Rojas, E. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20, 786-794.

Llisterri, J. (2002). Marcas fonéticas de la oralidad en la lengua de los chats: Elisiones y epéntesis consonánticas. *Revista de investigación lingüística*, 5, 61-100.

Logopedia LyG. (27 de septiembre de 2015). Diferencia entre ortografía natural, arbitraria y reglada [Mensaje de blog]. Recuperado de <https://www.um.es/documents/378246/2964900/Normas+APA+Sexta+Edici%C3%B3n.pdf/27f8511d-95b6-4096-8d3e-f8492f61c6dc>

Londoño, N., Jiménez, S., González, D.C. y Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Revista de Estudios sobre la lectura*, 15, 97-113.

Mangado, J.J. (2007). Norma idiomática y lengua oral. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, 1, 39-64.

Marqués, P. (2011). ¿Podemos mejorar con las TIC los resultados académicos? Recuperado el 18 de marzo, 2018 de <http://peremarques.net/docs/investigaortografia.pdf>

Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de tipografía y del libro*. Madrid: Parainfo.

Martínez de Sousa, J. (2003). Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía. Recuperado el 24 de marzo, 2018 de <http://martinezdesousa.net/>

Martínez de Sousa, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía el español actual*. Gijón: Teva.

Mesanza, J. (1990). *Palabras que peor escriben los alumnos*. Madrid: Escuela Española.

Mesanza, J. (1990). *Vocabulario básico ortográfico. Para uso del profesor de lengua del 1º, 2º y 3er ciclo*. Madrid: Escuela Española.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, de 27 de

marzo de 2015. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/BOJA15-060-00076-5243-02_00066439.pdf

Paredes, F. (1997). La ortografía: una visión multidisciplinar. *Actas*, 8, 609-619.

Peñalver, M. (2015). El prontuario de ortografía de la lengua castellana (1844).

Antecedentes y consecuentes. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 3, 313-356.

Real Academia Española (2018). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas>

Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española. (2016). *La Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa.

Salgado, H. (1997). Aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura. Buenos Aires: Aique.

Sánchez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de las ortografías en las clases de ELE. *MarcoELE*, 9, 1885-2211. Recuperado el 27 de marzo de 2018, de http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf.

Sarmiento, R. (2011). La Nueva Ortografía Académica (2010). *Revista Cálamo FASPE*, 57, 9-13.

Vilches, F. (2006). *Creación neológica y nuevas tecnologías* (págs. 189-206). Madrid: Dykinson.

Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel Letras.

Yus, F. (2010). Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en internet. Barcelona: Ariel Letras.

Anexos

1. Instrumento

¡Bienvenidos a esta prueba y gracias por ayudarnos! Serás parte de un proyecto de la Universidad de Sevilla y tenemos mucha suerte.

¡ATENCIÓN! Antes de ayudarnos en esta prueba te pedimos un favor, **EN UNA HOJA EN BLANCO** debes contestar lo siguiente:

TU NOMBRE O PSEUDÓNIMO: TU EDAD: NOMBRE DE TU COLEGIO:
TU CURSO:

Ahora necesitamos un poco más de información. Para ello te proponemos dos preguntas que tienes que **CONTESTAR EN LA HOJA EN BLANCO**. En las primeras solo debes apuntar el número de la pregunta y la letra de la opción correcta para ti así: “nº 1: b)”. En las segundas preguntas queremos una respuesta muy breve.

1º pregunta: ¿Qué nivel de estudios tiene tu padre?

A) Enseñanza Primaria (12 años) B) Educación secundaria/ESO (16 años) C) Bachillerato (18 años) D) Universidad E) Ninguna

2º pregunta: ¿Qué nivel de estudios tiene tu madre?

A) Enseñanza Primaria (12 años) B) Educación secundaria/ESO (16 años) C) Bachillerato (18 años) D) Universidad E) Ninguna

3º pregunta ¿Cuál es la profesión de tu padre?

4º pregunta ¿Cuál es la profesión de tu madre?

AHORA SÍ: PREPARADOS, LISTOS Y LISTAS, ¡YA!

Parte 1º: ¿Alguna vez has escrito una conversación por WhatsApp? Necesitamos que nos escribas en **LA HOJA**

EN BLANCO una conversación que tendrías con alguien. Sigue bien estos requisitos:

- Puedes elegir las personas que quieras, pudiendo hacer tantas conversaciones como personas quieras.
- Tienes que escribirla exactamente como lo harías si estuvieras realmente en WhatsApp, es decir, puedes utilizar signos de exclamación o interrogación, puedes dibujar los emoticonos que quieras, puedes omitir letras, etc. **SE FIEL A CÓMO ESCRIBES O ESCRIBIRÍAS POR WHATSAPP.**
- Puedes recordar una conversación que ya hayas tenido o la puedes inventar desde 0 tú mismo.
- **TENEMOS UN RETO:** escribir al menos 180 palabras ¿Crees que es mucho? Empieza y verás.
- El formato también está a tu elección. Te damos dos ejemplos y tú escoges:
a) b)

Mamá (M) y yo (Y)

M: hola pablo, has comido ya?

YO: siiii

YO: acabo de terminar 😊

hola pablo, has comido

siiii

Acabo de terminar 😊

Parte 2º: ¿Has completado la primera prueba? ¡Muchas gracias! ¿Serías capaz de utilizar tu imaginación y creatividad para poder escribir un texto de 180 palabras? Nosotros creemos que sí. Por eso te pedimos que escojas un tema cualquiera para construir una historia. Puedes hacer una de miedo, o quizás una de aventuras, de fantasía o una reflexión de lo que más te gusta. Recuerda que tienes que escribir a mano.

2. Colegios

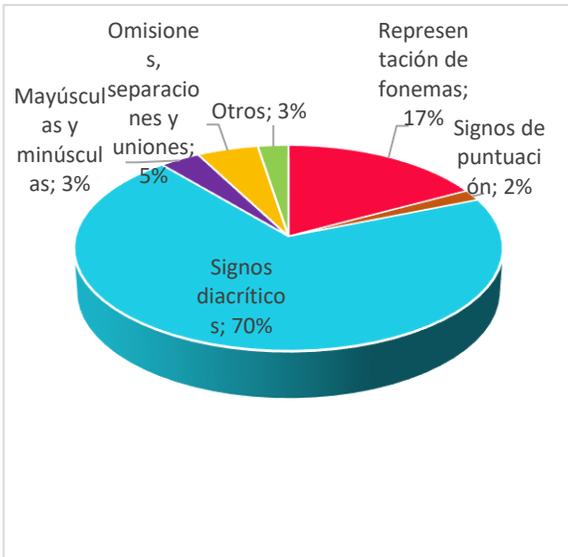
Este proyecto no hubiera sido posible sin la ayuda y colaboración de los colegios, que a continuación se mostrarán, del municipio sevillano de Dos Hermanas que ha prestado su personal, tiempo y espacios para permitirme adentrarme en ellos y conseguir la muestra en la que este trabajo se fundamenta. Nombraremos tanto a aquellos que fueron seleccionados para el trabajo como aquellos otros que participaron.

- *Colegio concertado La Compasión*
- *Colegio público Antonio Gala*
- *Colegio público Carlos I*
- *Colegio público Enrique Díaz Varela*
- *Colegio público Fernán Caballero*
- *Colegio público Los Montecillos*
- *Colegio público Maestra Dolores Velasco*
- *Colegio público Maestro José Varela*
- *Colegio público María Zambrano*
- *Colegio público Palmarillo*

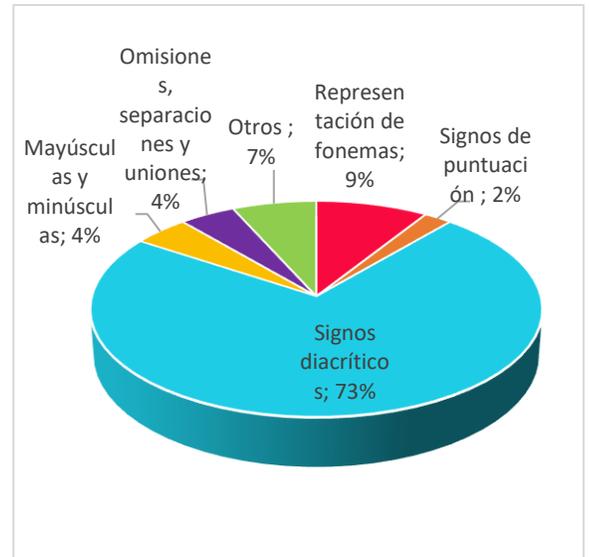
3. Gráficos de resultados individuales

a) Faltas de ortografía

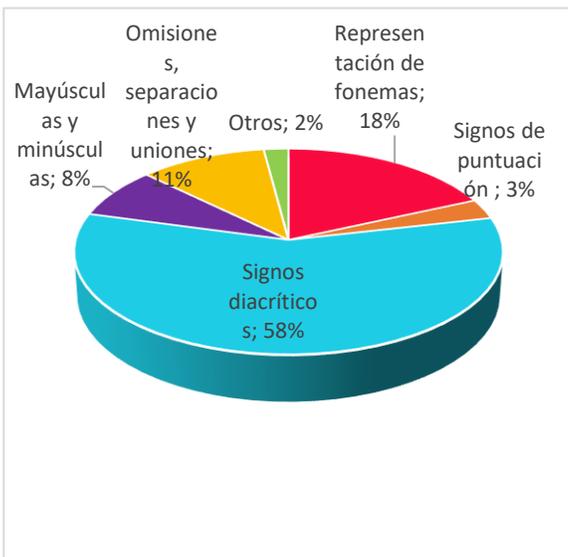
Antonio Gala



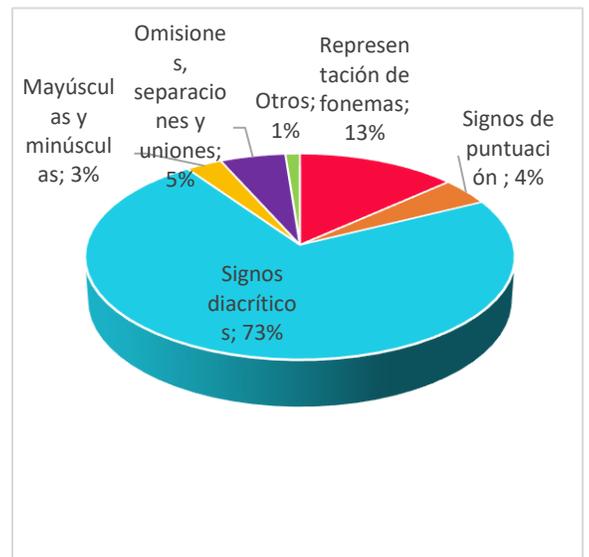
Carlos I



Fernán Caballero

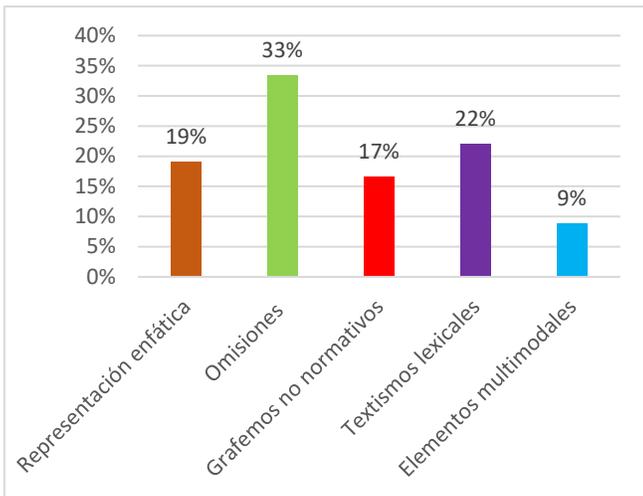


La Compasión

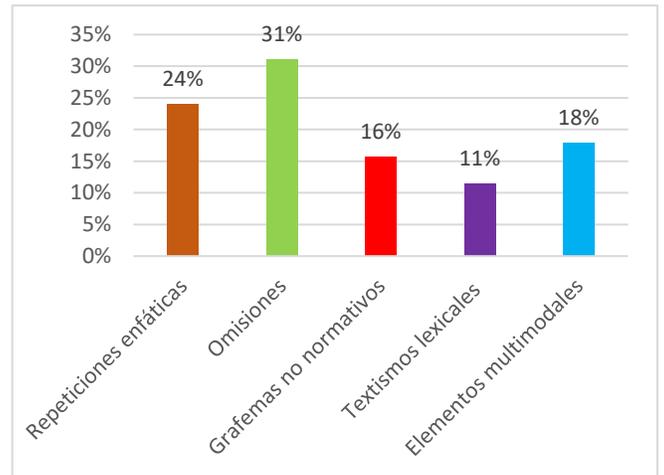


b) Textismos

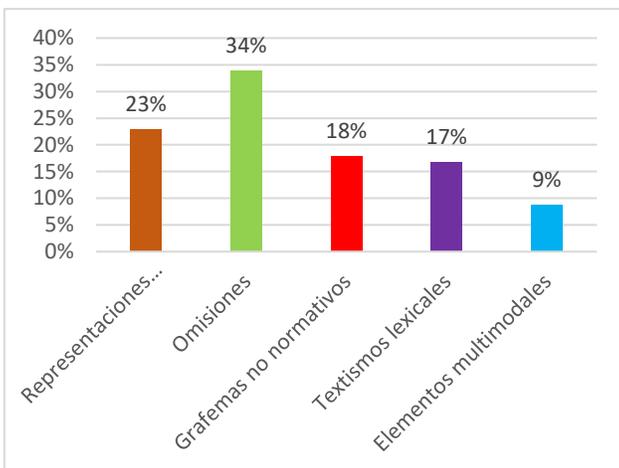
Antonio Gala



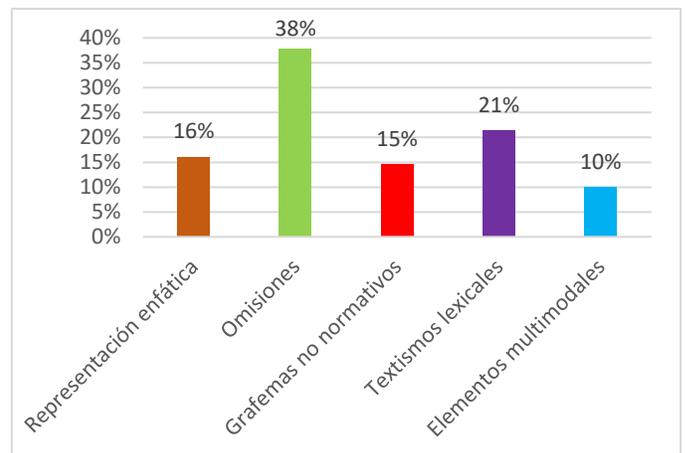
Carlos I



Fernán Caballero



La Compasión



4. Instrumento de análisis

Columna2	Columna3	Columna6	Columna7	Columna8	Columna9
ERRORES ORTOGRÁFICOS		WHATSAPP		DEMOGRAFÍA	
	Nº DE ERRORES	TEXTISMOS	APARICIONES	PREGUNTAS	RESPUESTAS
1- Representación de fonemas vocálicos		Repeticiones enfáticas (signos de puntuación invertidos, repetición de una o más letras, emoticonos para enfatizar, interjecciones u onomatopeyas enfáticas)	9	1- ¿Qué nivel de estudios tiene tu padre?	A
2- Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo /ch/, /d/, /f/, /l/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /t/		Omisiones (palabras contraídas con omisión de letras, reducción de palabras a consonantes, unión de dos palabras, abreviaciones, síncope (taovía), Omisión de marcas total o parcialmente y omisión de tildes total o parcial)	16	2- ¿Qué nivel de estudios tiene tu madre?	A
3- Representación gráfica del fonema /b/		Grafemas no normativos con el uso de la /k/, /x/, /sh/, /w/, /y/, /j/, /z/, errores intencionados, uso de números o signos matemáticos, omisión de mayúsculas, uso de homófonos y unión de dos letras con un mismo sonido	3 LOSIENTO, ALLER, ALIBIO	3- ¿Cuál es la profesión de tu padre?	REPARTIDOR
4- Representación gráfica del fonema /g/		Textismos lexicales con dialectismos o variantes regionales, transcripción de los diferentes registros; creación de nuevas palabras, onomatopeyas no estandarizadas, interjecciones, palabras extranjeras, acrónimos, abreviaciones y siglas no estandarizadas, conglomeraciones y/o mezclas	3	4- ¿Cuál es la profesión de tu madre?	CARNICERA

5- Representación gráfica del fonema /j/		Elementos multimodales como emoticonos, imágenes, vídeos, GIF o audios	3	
6- Representación gráfica del fonema /k/		Faltas de ortografía		
7- Representación gráfica del fonema /rr/		Palabras		
8- Representación gráfica del fonema /y/ y /ll/				
9- Representación gráfica del fonema /z/				
10- Representación gráfica del fonema /s/				
11- Grafemas especiales h y x				
12- Signos ortográficos: la tilde	9 pasados, llegarón			
13- Signos ortográficos: la diéresis				
14- Signos de puntuación				
15- Uso de mayúsculas y minúsculas				
16- Omisión de letras finales (s, d, r...)				
17- Unión de palabras separadas	1 derepentte			
18- Sustición de "haber" por "a ver" o vicsersa				