

UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
Mención: Educación Especial



TRABAJO FIN DE GRADO

---

**LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA:  
EXPLORANDO SU RELACIÓN CON LA NORMA ESCRITA  
EN LAS CONVERSACIONES DE *WHATSAPP* Y EL HÁBITO LECTOR  
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA: ANDREA GARCÍA MARÍN

TUTOR: ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO

DEPARTAMENTO: DIDÁCTICA DE LA LENGUA  
Y DE LA LITERATURA Y FILOGÍAS INTEGRADAS

CURSO ACADÉMICO: 2017/2018

## RESUMEN

La ortografía ha estado presente desde siempre en la actividad educativa. Por la complejidad de las convenciones ortográficas, su aprendizaje es un problema para el que aprende y un reto pedagógico para el que enseña. A su vez, actualmente, es visible el impacto de la comunicación a través de las redes sociales. Debido a esta situación, el objetivo principal de este estudio es analizar rasgos diferenciales de la norma escrita, en conversaciones de *WhatsApp* transcritas por estudiantes de 5° y 6° curso de Educación Primaria, y su relación con la escritura académica a través de redacciones libres. El análisis ofreció como resultado que la norma digital que empleaban los estudiantes se caracteriza por un uso significativo de textismos y por la multimodalidad de estos textos, pero sin tener correlación con la aparición de errores ortográficos en la escritura académica. Además, para poder ir más allá en este estudio, se buscará también si existe relación entre la competencia ortográfica y el hábito lector de los jóvenes a través de una encuesta, lo que dará lugar a un estudio aún más amplio respecto a dicha competencia.

## ABSTRACT

Spelling has always been present in the educational activity. Given the complexity of spelling conventions, learning is a problem for the learner and pedagogical challenge that teaches. In turn, at present, the impact of communication through social networks is visible. Due to this situation, the main objective of this study is to analyze differential features of the written norm, in conversations of *WhatsApp* transcribed by students of 5th and 6th grade of Primary Education, and their relationship with academic writing through free essays. The analysis offered as a result that the digital norm that the students used was characterized by a significant use of textisms and by the multimodality of these texts, but without having correlation with the appearance of orthographic errors in academic writing. In addition, to be able to go further in this study, we will also look for a relationship between spelling competence and the reading habit of young people through a survey, which will lead to an even broader study regarding said competence.

**PALABRAS CLAVE**

Educación Primaria, redes sociales, ortografía, textismos, hábito lector.

**KEYWORDS**

Primary Education, social networks, spelling, textisms, reading habit.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1 Justificación .....	6
1.2. Objetivos.....	7
2. MARCO TEÓRICO .....	9
2.1 La ortografía .....	9
2.1.1 Definición e importancia de ortografía .....	9
2.1.2 La didáctica de la ortografía.....	10
2.1.3 Recursos para la enseñanza de la ortografía.....	12
2.1.4 Recurso estrella: el inventario cacográfico .....	13
2.1.5 La ortografía como contenido transversal .....	14
2.2 La alfabetización multimodal .....	15
2.2.1 Nuevos modos de comunicación.....	15
2.2.2 Las tecnologías digitales en la educación .....	17
2.2.3 La preocupación pedagógica por el uso de las tecnologías.....	20
2.3 La lectura .....	21
2.3.1 La importancia de la lectura en el ámbito escolar.....	21
2.3.2. La relación existente entre la lectura y la ortografía .....	22
2.3.3. El hábito lector en la Educación Primaria.....	23
2.3.4 La formación lectora a través de las narrativas digitales .....	25
3. METODOLOGÍA.....	27
3.1 Muestra .....	27
3.2 Instrumentos.....	28
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	30
4.1 Análisis respecto a la relación: textismos y faltas de ortografía.....	30
4.1 Análisis respecto a la relación: hábito lector y faltas de ortografía .....	39
5. CONCLUSIÓN .....	46
5.1 Dificultades y limitaciones encontradas .....	47
6. BIBLIOGRAFÍA .....	49

ANEXO 1: .....	52
INSTRUMENTOS .....	52
ANEXO 2: .....	60
TABLAS DE TEXTISMOS.....	60
ANEXO 3: .....	65
TABLAS DE FALTAS DE ORTOGRAFÍA .....	65

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el impacto de la comunicación a través de Internet es ya generalizado. El uso de múltiples instrumentos electrónicos como ordenadores, tabletas o teléfonos inteligentes ha dado lugar a un nuevo escenario de comunicación impensable hace muy pocos años.

Diariamente, se envían numerosos mensajes de texto en español con signos y convenciones que no forman parte del sistema de escritura tradicional. Son los denominados: textismos. Este lenguaje propio de los mensajes de textos se caracteriza por la abreviación y homofonía (fenómenos básicos que también comparten otras lenguas), por el uso de elementos gráficos con interpretación suprasegmental (iconos, emoticonos y stickers) y por el uso de elementos audiovisuales.

Como consecuencia, los mensajes de texto se han convertido en la escritura más frecuente de los españoles (más concretamente en los jóvenes), pues son un número muy elevado los que actualmente leen y hablan desde sus teléfonos.

Con esta situación, muchos tienen la sensación de que se está perdiendo la escritura correcta en nuestra lengua. Las discrepancias intencionadas de la comunicación digital con la norma escrita culta, aceptada por los hablantes competentes, da lugar a una preocupación pedagógica, pues se piensa realmente que el uso de textismos puede perjudicar, ya no solo a la norma de escritura culta, sino también a los procesos de aprendizaje de los más jóvenes.

La enseñanza de la ortografía en la actividad educativa constituye un reto para el docente, y algo complejo para todo el alumnado, debido a la gran variedad de convenciones ortográficas, pese a su carácter transversal en todas las áreas y cursos de Educación Primaria. Desde que el alumnado comienza a escribir, se favorece el desarrollo de la competencia ortográfica teniendo en cuenta su maduración lingüística. Realmente, se trabaja de forma transversal pero más específicamente en el área de Lengua Castellana y Literatura.

La comunicación digital en chats, redes sociales y mensajería instantánea ha sido y es considerada una amenaza ¿pero, realmente la nueva norma de los mensajes de texto, es decir, la norma digital, es incompatible con la ortografía culta? Un estudio para la

lengua inglesa concluye que no se puede deducir que el uso de los mensajes de texto tenga realmente repercusiones negativas en la alfabetización y el lenguaje, aunque establece matices muy diferenciales entre unas edades u otras (Jonge & Kemp, 2012).

Por otro lado, el espectacular avance y las numerosas transformaciones acontecidas en medios y tecnologías de la información y la comunicación dan también lugar a que las personas se realicen preguntas acerca de la lectura.

Es en especial la lectura literaria en la etapa de Educación Primaria donde centro también una parte de este estudio a desarrollar. Por ello, durante el la investigación se va a intentar buscar una relación entre la lectura y la ortografía del alumnado, a través de los datos recogidos tras la realización de una encuesta a los jóvenes relacionada con el hábito lector.

## **1.1 Justificación**

Realmente, existe una idea generalizada de que el uso de textismos en los mensajes de texto puede perjudicar a la norma escrita y al aprendizaje de los más jóvenes. La inquietud ante la situación es muy impactante pero, realmente, la inquietud que se puede generar en otras personas al conocer este estudio, puede llegar a serlo aún más.

La preocupación pedagógica que se da debido a la sensación de que se está perdiendo la escritura correcta en nuestra lengua por el uso de las tecnologías, me conduce a basarme en una teoría muy conocida llamada la Teoría de la Disonancia Cognitiva: existe disonancia cuando las cosas o datos de información del entorno no son congruentes o no encajan con lo que uno realmente piensa. Una dificultad, un problema a superar, puede realmente instigar nuestra curiosidad y ser un reto para el resto, generando una disonancia cognitiva que lleva al individuo a una actividad de búsqueda (Festinger 1957).

Debido a este tema de actualidad, el estudio se centra en ello e irá orientado a determinar si existe una relación entre los errores ortográficos y la escritura propia de los mensajes de texto, pretendiendo confirmar que no hay correlación entre los

textismos y las faltas de ortografía, como ya han hecho otros estudios para el inglés y francés

Verdaderamente, la ortografía preocupa intensamente a la mayor parte de los educadores, además de estar visible de forma directa e indirecta en el currículo básico de la Educación Primaria. Pero, sin bien es cierto, con el impacto de las Nuevas Tecnologías, se puede llegar a pensar la relación existente entre las faltas ortográficas y el uso de las redes sociales.

Es por ello que, se trata de indagar y analizar los resultados acerca de la gran polémica existente entre norma académica y norma juvenil en Internet.

Para el análisis de datos, se les solicitó a un total de 72 alumnos que redactaran de forma manuscrita una o varias conversaciones de WhatsApp, que escribieran una redacción libre con un mínimo de 180 palabras y que respondiesen la encuesta de hábito lector del CIS.

Con esta última encuesta se pretendió analizar si existe relación entre la lectura y la ortografía. Para ello, se realizaron diferentes cuestiones que dieron lugar a la obtención de datos importantes y característicos que determinan la relación existente entre competencia ortográfica y hábito lector. Es tal el protagonismo que se quiere dar en este estudio a la ortografía, que todos los datos recogidos también a través de la encuesta del CIS nos resultaron de gran utilidad para ir más allá a lo referente en este ámbito.

## **1.2. Objetivos**

Tras la realización de la introducción y justificación se han planteado de forma indirecta algunos de los objetivos que presentamos en este Trabajo Fin de Grado pero, para que quede constancia de ellos, se explicará a continuación de forma breve todo lo abordado en este estudio:

### Objetivos Generales:

- Hacer una revisión sistemática de la bibliografía referente a competencia ortográfica, las nuevas tecnologías y el hábito lector.

- Diseñar una investigación educativa para conocer obtener datos sobre textismos, competencia ortográfica de la norma culta y el hábito lector en jóvenes estudiantes de Educación Primaria.

Objetivos Específicos:

- Categorizar los artículos revisados en la revisión bibliográfica.
- Identificar y analizar los datos para establecer qué relación existe entre competencia ortográfica y textismos y competencia ortográfica y hábito lector en jóvenes estudiantes de Educación Primaria.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 La ortografía

#### 2.1.1 Definición e importancia de ortografía

Es cierto que la ortografía tiene una crucial importancia para mucho de los ámbitos de la vida. En este caso, centrándonos en la ortografía durante la etapa de Educación Primaria, vamos a abordar lo más característico de la ortografía, así como su importancia en este contexto escolar. Para ello, partiremos de su definición y todo lo general y específico que ella misma presenta.

La palabra ortografía procede del latín *orthographia*, y este del griego *ὀρθογραφία*, *orthographía*.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001), define la ortografía como: “1. Conjunto de normas que regulan la escritura de la lengua. 2. Forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía” (p.1636).

Más ampliamente la RAE, en su libro *Ortografía de la lengua española* (2010), la describe:

(...) como todo código de comunicación, la escritura está constituida no solo por el conjunto de signos convencionales establecidos para representar gráficamente el lenguaje, sino por las normas que determinan cuándo y cómo debe utilizarse cada uno de ellos. Este conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua constituye lo que llamamos ortografía. (pp. 8-9)

En el Discurso proemial de la *orthographía* de la lengua castellana incluido en el primer tomo del Diccionario de autoridades (1726) se puede comprobar que, por entonces, quedó ya reflejada la importancia que se le otorgaba al código ortográfico, cuando hace referencia a que una de las principales calidades que no solamente adornan, sino componen todo tipo de idioma es la ortografía, ya que sin ella no se puede comprender lo que se escribe, ni se puede percibir de manera clara y directa lo que se quiere dar a entender.

Poco después, en el 1741, dos años después de la publicación del sexto y último tomo del Diccionario de autoridades, apareció la que sería la primera edición de la ortografía académica, ofreciendo el tratado multitud de novedades muy considerables. Desde entonces, se han publicado más de quince ediciones de la obra, a la vez que prontuarios y compendios destinados al uso escolar. Es cierto que las sucesivas ediciones se han ido modificando pero siempre han querido tener presente el deseo de unidad idiomática.

La última edición de la ortografía académica se presentó oficialmente el 17 de diciembre de 2010, sustituyendo a la anteriormente vigente de 1999, en una sesión conjunta del pleno de la Real Academia Española (RAE) y de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). En ella, se pueden observar diferentes cambios, los cuales explican su mayor volumen:

- Describe de forma exhaustiva el sistema ortográfico de la lengua española
- Ofrece un razonamiento fundamentado de la ortografía sin limitarse a la simple exposición de normas que regulan el uso correcto de los diversos signos y recursos gráfico.
- Incluye una amplia información de carácter histórico.
- Incorpora nuevos contenidos referentes a ciertos problemas, como el de unión y separación en la escritura, la ampliación de términos que ya existían pero eran tratados de forma insuficiente, etc.

Es importante tener en cuenta que una de las partes de la obra se centra en el Sistema Ortográfico del español, el cual aparece dividido en cinco capítulos tratados durante la etapa de Educación Primaria.

### **2.1.2 La didáctica de la ortografía**

El siguiente planteamiento didáctico en la enseñanza de la ortografía se basa en la tradición ortográfica consagrada por la RAE (como se citó Gómez, 2006) y concreta con exactitud qué enseñar sobre ortografía.

La enseñanza de la ortografía en la enseñanza obligatoria suele asociarse al aprendizaje de reglas ortográficas que se ocupan de aquellos fonemas que se representan con más de un grafema o de aquellos grafemas que representan más de un fonema. Las reglas del uso de la tilde, del uso de mayúsculas y de los signos de puntuación completan los contenidos de los que se ocupa la ortografía. (Gómez, 2006, p.64)

Si bien es cierto, el aprendizaje de la ortografía comienza cuando el alumno empieza a tener relación directa con la escritura. A consecuencia de ello, un cambio ortográfico da lugar a que la palabra se modifique totalmente y llegue a la incompreensión del significado. Son muchos los autores que defienden la necesidad de aprender ortografía a través de la composición escrita., pues aprender a escribir correctamente sin faltas, es realmente una de las principales prioridades de la enseñanza.

Para poder lograr enseñar ortografía, será necesario tener en cuenta la base de nuestro alumnado, pues no sería inteligente enseñar la habilidad ortográfica sin antes tener claro que el alumnado posee también habilidades lingüísticas en general y habilidades de expresión escrita.

A pesar de ello, se debe tener claro siempre que dentro de las habilidades lingüísticas se encuentran las habilidades ortográficas y que, a mi parecer, e intuyo que para las demás personas también, ambas son sumamente importantes.

A causa de este argumento, lo más recomendable sería construir progresivamente la habilidad de la ortografía para que, poco a poco, logren extrapolar todo lo aprendido.

Por otro lado, la enseñanza de la ortografía, además de realizarse de manera progresiva, deberá plantearse de manera unida al resto del aprendizaje lingüístico. Así pues, la enseñanza de la ortografía no debe ni tiene que plantearse de una manera aislada del resto del aprendizaje lingüístico, sino que debe integrarse dentro de los conocimientos gramaticales que el niño debe adquirir a lo largo de su desarrollo y aprendizaje, en un sentido globalizador e integrador de la lengua a partir de una forma sistemática y continuada (Prado, 2011).

Teniendo en cuenta que enseñar a los alumnos a escribir sin errores es un proceso de aprendizaje largo y complejo, Fernández Huerta (1958) señala cuatro etapas evolutivas en el aprendizaje de la ortografía:

1. Ortografía como momento de copia. Etapa que se encuentra situado desde los primeros escritos hasta los siete años, caracterizada por errores de repetición, transposición y omisión, además de la falta de atención ya que solo copia. Cuando ya sabe leer, deja de copiar y empieza a cometer errores con sentido ortográfico.
2. Ortografía como momento de dictado. Etapa que va de los siete a los ocho años. Empieza el trabajo formal en la que el alumnado es capaz de escribir con soltura y transcribir aquello que recuerda o que piensa.
3. Ortografía como momento actitudinal. Etapa que comienza hacia los diez años, el estudiante manifiesta una actitud positiva hacia la comunicación, deseando escribir de forma correcta y sin errores.
4. Ortografía como momento de reglas. Etapa desde los once o doce años en la que el alumnado ya posee suficiente madurez para hacer uso de los procesos de generalización y aplicar las reglas ortográficas.

### **2.1.3 Recursos para la enseñanza de la ortografía**

Como bien ya se sabe, los recursos son un elemento crucial para la didáctica de la ortografía. Se va a precisar material para ejercitarla y dicho material deberá ajustarse a las necesidades del propio alumnado. Estos pueden ser elaborados por los propios docentes, por el propio alumnado o incluso a través de la nueva tecnología.

Algunos recursos que parecen indispensables si queremos fomentar el aprendizaje activo de los alumnos y la autocorrección son: libros de ortografía; textos adecuados y adaptados para trabajar aspectos ortográficos; diccionarios; cuadernos de ortografía elaborados por editoriales o por los propios alumnos; ficheros ortográficos que

contengan fichas elaboradas por el propio alumnado, pudiendo contener palabras de dificultad ortográfica, palabras nuevas o tecnicismos; juegos de palabras o letras; programas informáticos; murales que contengan palabras que aparezcan lecturas; la caja de palabras que facilita la ejercitación individual, ajustada a todas las necesidades del alumnado u otros recursos como vocabularios básicos y de temas específicos, pictogramas, enciclopedias, la conjugación de los verbos... (Prado, 2011).

#### **2.1.4 Recurso estrella: el inventario cacográfico**

Teniendo en cuenta que una de las mayores preocupaciones de los docentes actualmente es la ortografía del alumnado, será muy necesario recurrir a recursos que eviten o disminuyan la aparición de los errores.

La propuesta de desarrollar un apartado basado en el inventario cacográfico no es aleatoria. Teniendo en cuenta todo lo aprendido durante mis años en la universidad, he de recordar este recurso que pude ver útil de forma rápida y directa.

Los inventarios cacográficos son un recurso muy útil para aquel alumnado que presente problemas con la ortografía y consiste en que, ellos mismos, anoten las palabras dudosas o las palabras que han escrito incorrectamente en una lista. Dicha lista permanece abierta, por lo que el alumnado en cualquier momento podrá seguir anotando todas aquellas palabras que, a su parecer, tengan dificultad. Por lo tanto, el número de palabras irá aumentando.

Lo más útil e importante de este tipo de recurso es su carácter individual y personal, pues la lista la crea uno mismo con sus propios errores o palabras dudosas, y esto va a dar lugar a que el alumno o alumna comprenda que simplemente tiene un número razonable de faltas que utiliza con frecuencia y que puede corregir sin problemas.

Gómez (2006) afirma: “resultan un excelente instrumento para la enseñanza de la ortografía en la enseñanza obligatoria porque permiten trabajar aquellas reglas que se aplican a las faltas de ortografía que comete cada alumno” (p.63).

Es también este mismo autor el que logra destacar algunas características de este instrumento para llevarlo a la práctica en la enseñanza obligatoria. Gómez (2006) refiere que:

1. Relacionan la ortografía con la expresión escrita y no con la gramática ni con la comprensión lectora, recogiendo todo aquel vocabulario pertinente que cada hablante utiliza pero no sabe escribir.
2. Resulta muy motivador para los hablantes debido a que observan que tienen un número reducido de faltas de ortografía que pueden resolver.
1. Permiten contextualizar y reducir el aprendizaje de reglas asociadas a las dificultades del alfabeto.
2. Permiten al docente o al hablante determinar el error de los errores.
3. Se logra adquirir una evolución evidente en la adquisición de la competencia ortográfica.
4. Implican a todo el equipo educativo y no se aborda únicamente en la asignatura de lengua española.
5. No requieren conocimientos lingüísticos ni filológicos previos.
6. Implican una didáctica de la ortografía individualizada.
7. Integran los textos que el hablante produce a través de las nuevas tecnologías.

### **2.1.5 La ortografía como contenido transversal**

Es sumamente importante que la ortografía sea trabajada en el área de Lengua Castellana y Literatura durante la Educación Primaria, pero esto no es suficiente. La ortografía debe tener un carácter transversal.

En La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, podemos observar, precisamente en el artículo 18, la importancia de trabajar la transversalidad:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. (Ley Orgánica de Educación 2, 2006, p.24)

Si algo hay que tener en cuenta como tema fundamental es que la ortografía es crucial, no solamente para los docentes de Lengua Castellana y Literatura, sino también para todos aquellos que no impartan esta asignatura y se dediquen a otras. Algunos autores destacan la importancia de su carácter transversal. Un ejemplo de ellos sería Paredes (1997), cuando menciona que se debe tener en cuenta como objetivo intentar que la ortografía (y en general la escritura) sea asunto que afecte a todos los profesores, no solo al profesor de Lengua Española.

Igualmente ocurre con Carreter, (como se citó en Paredes, 1997), pues afirma que todo aquel profesor que enseña en español, es profesor de español también.

Por lo tanto, la corrección en la escritura debería ser llevada a cabo por todo el equipo docente, puesto que todos deben procurar que todo el alumnado escriba con corrección ortográfica y logre ir disminuyendo los errores. Para ello, se deberán realizar ejercicios que favorezcan la situación e intentar hacer entender al alumnado la importancia que la ortografía cobra, no solamente en el ámbito escolar, sino también a lo largo de toda su vida. La necesidad de que los centros docentes se involucren desde los primeros cursos de Educación Primaria en la correcta enseñanza de la ortografía, supone un proceso muy complejo y largo que se logrará completar en consonancia con la madurez del alumnado.

## **2.2 La alfabetización multimodal**

### **2.2.1 Nuevos modos de comunicación**

Durante el proceso de transformación de una sociedad industrial a una sociedad de la información se percibe un rápido desarrollo y uso creciente de las tecnologías de la información y de la comunicación, lo cual ejerce un gran impacto sobre todos los aspectos de la vida. Tienden a desaparecer las tradicionales distinciones entre medios de comunicación, telecomunicaciones, informática y servicios de información (Alfonso, 2016, p.237)

La aumentada presencia de los medios digitales en nuestra sociedad ha llevado a que el texto ya no sea el único modo básico de representación. La presencia de dichos

medios da lugar a otros modos de comunicación, pues aparte de decodificar a través de letras y palabras, ahora incluye también los sonidos e imágenes. La tecnología digital se hace presente en todas las áreas de actividad y colabora con los cambios que se producen en el trabajo, la familia y la educación.

Los sistemas educativos y los gobiernos de las regiones tienen que enfrentarse a la actual transformación de la educación. Para lograrlo, será necesario evolucionar de una educación que servía a la sociedad industrial a otra que enseñe a desenvolverse en la actual sociedad del conocimiento, pues la tecnología existe y ha venido para quedarse.

Debido a la importancia que subyace en este tema, una parte de este estudio se centra en la alfabetización multimodal, siendo esta una de las partes protagonistas de dicho trabajo.

Partiendo de la definición de Bautista (2007), podemos definir la alfabetización multimodal como la relación entre tres formas de representar la realidad: textual, audiovisual y digital, que permiten el uso de los recursos tecnológicos actuales.

Reconocer que la multimodalidad siempre ha estado presente es obvio, pero se debe tener en cuenta que es ahora cuando la relación que se establece entre los emisores y los receptores ya no es la misma. Los cambios que las TIC han provocado en las últimas dos décadas, han sido decisivos, modificando esencialmente las actividades lúdicas, así como las relaciones sociales. Las personas se involucran en nuevas formas de participación, control social y activismo a través de las redes sociales; con ello, las democracias se enriquecen.

Es importante al hablar de la multimodalidad, mencionar también las redes sociales, las cuales están presentes en todos los ámbitos de la sociedad.

Ejemplos procedentes de esta sociedad se identifican con las prácticas de aprendizaje de avanzada en las que la innovación trasciende la antigua división entre la educación formal y el aprendizaje informal, de igual manera, el auge de las redes sociales, el movimiento por el software de código abierto y las nuevas tendencias en las tecnologías educativas y las innovaciones que tienen lugar en los sistemas

educativos e influencias en los países en desarrollo, son señales de la sociedad del aprendizaje. (Sánchez, 2016, p.240)

Uno de los rasgos que nos permite diferenciar el modo de comunicación a través de las redes sociales frente a los otros modos de comunicación, son los denominados textismos. En torno a ellos, realizaremos nuestro estudio para buscar la relación que estos tienen con la competencia ortográfica de los más jóvenes

### **2.2.2 Las tecnologías digitales en la educación**

Sea como fuere, existe una actual transformación en el mundo que afecta también al ámbito educativo. Esto se debe al cambio tan radical existente que hay a causa de la incursión masificada de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Como consecuencia, la evolución que ha sufrido la sociedad de la información ha modificado el enfoque de la educación en general y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier nivel educativo.

Las nuevas generaciones viven intensamente la presencia de las tecnologías digitales. Teniendo en cuenta que estas generaciones incluyen a los niños, jóvenes y adolescentes, las tecnologías digitales deben aparecer dentro del ámbito educativo para que desde temprana edad, sepan utilizar esta herramienta tan útil en los tiempos de ahora.

Por todo ello, es necesario que la educación se haga eco de los cambios contextuales y culturales que están convirtiendo nuestra sociedad en un espacio muy tecnodependiente, global, complejo y en continua transformación. Estos cambios han de afectar a todos los elementos del currículo: los objetivos y contenidos han de hacer especial hincapié en la adquisición de competencias y especialmente de aquellas que favorecen el aprendizaje continuo y los materiales y recursos han de integrar las nuevas herramientas TIC (pizarra digital, aula 2.0, plataforma educativa EVA, Internet...), lo que afecta también a las infraestructuras, que requieren de una nueva organización. (Nieto & Marquès, 2015, p.8)

Como bien he mencionado anteriormente, la ortografía forma parte de todas y cada una de las áreas de la Educación Primaria, pero es en el área de Lengua Castellana y Literatura en la que la ortografía se trabaja y consolida aún más.

A causa del objetivo principal de este estudio, establecer cuál es la relación existente entre la ortografía y las nuevas tecnologías, resulta importante destacar lo siguiente.

La ortografía forma parte de las destrezas comunicativas y, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, dichas destrezas deberán conseguirse, no de forma descontextualizada, sino ligadas a la sociedad digital donde los individuos viven inmersos.

El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada. La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos, teniendo presente que esta no debe organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados que prolongan la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua, o entre la reflexión literaria y el placer de leer, sino que deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad digital y que es capaz de buscar información. (Real Decreto 126, 2014, p.26)

La incorporación de la tecnología digital al currículum puede favorecer el desarrollo personal del alumnado, pues “de la misma manera que la alfabetización clásica implica aprender a escribir y a leer, la alfabetización digital ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios y, a la vez, el consumo crítico de los mismos” (Buckingham, 2005, pp. 275- 276).

Actualmente, las escuelas están intentando o ya desarrollando la innovación de los métodos pedagógicos, los cuales a mi parecer resultan muy motivadores para estas nuevas generaciones. Los niños, adolescentes y jóvenes han conocido de diferentes formas leer y escribir. Y, eso es lo que la sociedad debe introducir en sus cabezas.

“Las TIC proporcionan a la educación poderosas herramientas, aplicaciones didácticas y no didácticas, informaciones e instrumentos de comunicación e interacción que pueden emplearse en el aula como ayuda o complemento para mejorar la motivación y los aprendizajes” (Nieto & Marquès 2015, p.2)

Para conseguir que el alumnado logre adaptarse a las nuevas tecnologías actuales, el docente deberá estar muy preparado para ello. Y si bien es cierto, este es uno de los retos para el docente actual en las escuelas.

“En aras de una educación que sustente este concepto de lenguaje multimodal, tendríamos que barajar la existencia previa de un profesorado experto en una diversidad de lenguajes, ya que esto permitiría aprovechar la riqueza y las posibilidades expresivas de cada lenguaje” (Gómez, 2016, p.144).

Una vez que los docentes adquieran la competencia tecnológica necesaria, sería conveniente llevar a cabo en las aulas programas formativos para el alumnado.

Para poder aprender a realizar un uso culto e inteligente de la educación durante el contexto de la educación básica (al igual también que en otros contextos de educación), el diseño de los programas formativos tendrían que elaborarse potenciando tres ámbitos de forma simultánea, de modo que los sujetos aprendan a buscar información y analizarla, aprendan a producir, expresar y difundir información, y aprendan a comunicarla socialmente.

Estos tres ámbitos son los siguientes:

- Aprender a buscar, localizar y comprender la información empleando todos los tipos de recursos y herramientas (libros, ordenadores, Internet, tabletas, etc.)
- Aprender a expresarse mediante distintos tipos de lenguajes, formas simbólicas y tecnologías y, en consecuencia, saber difundir públicamente las ideas propias sea mediante presentaciones multimedia, blogs, wikis o cualquier otro recurso digital.

- Aprender a comunicarse e interaccionar socialmente con otras personas a través de los recursos de la red (email, foros, redes sociales, videoconferencias, etc.) (Area & Guarro, 2012).

### **2.2.3 La preocupación pedagógica por el uso de las tecnologías**

Actualmente, se tiene la sensación de que se está perdiendo la escritura correcta en nuestra lengua por el uso de las tecnologías es evidente. Si bien es cierto, hay una preocupación muy notoria que llevaría a relacionar el uso de las tecnologías con los errores ortográficos pero, también existe otra gran preocupación por la que se piensa que los jóvenes de la sociedad no leen y escriben como antes y, sin embargo, es con las nuevas tecnologías que se ha incrementado el porcentaje de lectura y escritura y no somos conscientes de ello.

El interés por los mensajes que se emplea en los mensajes de texto y por las discrepancias intencionadas de la comunicación digital de los jóvenes con la norma culta comúnmente aceptada por los hablantes competentes en las diversas lenguas tiene su origen en una preocupación pedagógica. En el fondo subyace la idea, verosímil aunque no necesariamente cierta, de que escribir “mal”; por ejemplo en mensajes de texto y redes sociales, tiene como consecuencia que por extensión también se escriba mal los textos formales o académicos, o por lo menos que en adolescentes y jóvenes que aún forman parte del sistema educativo se retrase y dificulte la adquisición de la ortografía, que a fin de cuentas, es la escritura correcta de las palabras, por el uso de textismos que por su propia naturaleza no están correctamente escritos. (Gómez, 2016, p.41)

Es esta explicación anterior una de las causas más vinculadas a lo referido con este estudio. La razón por la que se realiza no es más que por la preocupación que el docente puede llegar a tener por el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito y desarrollo educativo.

La aparición de ellas en esta nuestra sociedad, está dando lugar a modificaciones verdaderamente importantes en muchos de los ámbitos de la vida. A causa de ello, este

estudio quiere garantizar que la relación que se produce entre educación, más concretamente en el desarrollo de la competencia ortográfica, y las redes sociales, no es negativa.

Sea como fuere, es esta preocupación tan notable la que ha interesado también a diferentes autores en estudios para el inglés o el francés.

Estudios como los de diferentes autores (Bouillaud, Bernicot o Lanchatin) para la lengua francesa, ofrecen un resultado similar. En general, los estudios mostraban que la escritura digital de mensajes de texto no tenían un impacto significativo en la calidad de la ortografía normativa en francés (Gómez, 2016).

## **2.3 La lectura**

### **2.3.1 La importancia de la lectura en el ámbito escolar**

La capacidad de leer y escribir, junto con el lenguaje y el razonamiento, son las características que nos diferencian esencialmente del resto de animales.

La competencia lectora es un proceso constructivo e interactivo muy fundamental durante la etapa de Educación Primaria. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, afirma:

Artículo 6. Principios generales.

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo. (p.5)

La lectura es, sin duda, una actividad enriquecedora y, por tanto, debe formar parte del proceso global y amplio de formación del ser humano, en el que el sistema educativo debe ostentar un importante grado de responsabilidad. Si bien es cierto, la importancia de la lectura es visible en la preocupación también de los docentes. El alumnado desde muy pequeño está en constante aprendizaje y la lectura es uno de los retos más fundamentales de la etapa de la Educación Primaria.

No solamente el profesor de Lengua Castellana y Literatura es el que tiene que darle importancia a la lectura sino que, como ocurre también en la enseñanza de la ortografía, la lectura debe ser tratada de forma transversal para todas las áreas del currículo.

Para poder lograr enseñar a leer, será necesario tener en cuenta la base del alumnado, así como también las habilidades lingüísticas en general y las habilidades de expresión escrita. A causa de este argumento, lo más recomendable sería construir progresivamente la competencia lectora para que, poco a poco, logren extrapolar todo lo aprendido.

Por otro lado, la enseñanza de la lectura, además de realizarse de manera progresiva, deberá plantearse de manera unida al resto del aprendizaje lingüístico para que el aprendizaje de la misma quede aún más consolidado.

Actualmente, a causa de los grandes cambios, la escuela deberá utilizar la lectura no solamente como una técnica de aprendizaje, sino como una herramienta de civilización que logre abrir puertas de todo un universo de conceptos, soportes, espacios, categorías y sentimientos que han forjado nuestra tradición y que nos debe servir para interpretar, vivir e intentar comprender la realidad. (Ballester e Ibarra, 2017).

### **2.3.2. La relación existente entre la lectura y la ortografía**

Son numerosos los trabajos realizados para conocer relación entre la comprensión lectora y la ortografía. La codificación y la decodificación son habilidades necesarias para el aprendizaje de la lecto-escritura en las etapas iniciales.

Si bien es cierto, como ya se mencionó anteriormente, uno de los objetivos últimos de este estudio es comprobar las relaciones existentes entre estas variables en el último ciclo de la Educación Primaria.

La relación entre la adquisición ortográfica y su relación con la comprensión lectora y otras habilidades lingüísticas ha sido abordada por diferentes autores dándose y logrando demostrarse la existencia de correlaciones entre las habilidades de codificación y comprensión lectora en las primeras etapas del aprendizaje. Sea como fuere, son ciertas habilidades las que están más relacionadas con los procesos de decodificación (por ejemplo, la segmentación de palabras), y son otras habilidades implicadas en los procesos de comprensión (por ejemplo, la realización de inferencias) (Carril & Pascual 2017).

Sus semejanzas a simple vista se hacen notables. La lectura y la escritura son procesos complejos que necesitan de destrezas y experiencia para su aprendizaje como tal. Ambas necesitarán que sus patrones sean progresivamente almacenados en la memoria de largo término para llegar a un nivel de habituación o automatización en su reconocimiento (en el caso de la lectura) y en su reproducción (en el caso de la escritura).

Su gran complejidad es a causa de los subprocessos que intervienen en ambos procesos, como pueden ser la memoria o la cognición y, por ello, la escritura, al igual que la lectura, no constituye una instancia fácil, pues deben ser laboriosamente aprendidas por cada persona casi siempre en un contexto educativo.

### **2.3.3. El hábito lector en la Educación Primaria**

La lectura resulta indispensable en el proceso educativo e integral del niño, por ello se le da una gran importancia dentro y fuera de las aulas. Gracias a ella, el alumnado va adquiriendo cada vez más experiencia literaria y más adquisición de información.

Los lectores se van creando a través de la práctica y la buena lectura se aprende a través de la lectoescritura. Todo ello, en conjunto con la comprensión lectora, crea personas reflexivas, empáticas y críticas (Cerillo, 1996).

Realmente, el hábito lector es el hecho de tomarse la lectura como un acto cotidiano, el cual debe fomentarse lo antes posible y hacer que el alumnado, a través del conocimiento de sus gustos, experiencias más cercanas, etc. logre sentir motivación por ello.

No solamente este hecho debe consolidarse durante la etapa de Educación Primaria. Lo importante sería que, una vez que el niño vaya creciendo y salga de la escuela, logre seguir manteniendo ese gusto por la lectura ya que, un aspecto importante a tener en cuenta en la motivación del hábito lector es que sea duradero. Pero, de todos modos, será necesario que los docentes y las familias trabajen en ello, pues si existe conexión entre todo el ámbito educativo, se conseguirán más posibilidades para ello.

Los programas de estudio no siempre juegan a favor del fomento del hábito lector. De hecho, para llamar la atención de los alumnos hacia la lectura conviene romper con la estructura habitual de los temarios y las clases para que no se asocie como una parte más del estudio, y darle una connotación lúdica. Por otro lado, el gusto por la lectura o por la música no es algo que se pondere en los resultados académicos de los alumnos, y tal vez sería necesario darle un valor aunque sea pequeño para que los alumnos lo tomen más en serio. En eso también juega su papel el programa global que exista en el centro educativo, ya que si un profesor intenta promover la lectura y otro no lo hace, los alumnos cuando intercambian sus experiencias en clase ven una heterogeneidad que no juega a favor del interés común. (Moro, 2010, p.135)

Sea como fuere, el hábito lector es muy difícil de conseguir en los jóvenes de hoy en día. Las nuevas tecnologías y las mayores ofertas de diversión existente fuera y dentro de las aulas hacen que la lectura en el alumnado sea un reto para padres y docentes, pues resulta muy poco visible que los niños quieran leer en su tiempo libre.

También es necesario tener en cuenta que el hábito lector, no solamente va a ayudar a crear personas más desarrolladas cognitivamente y a fomentar un pensamiento crítico, sino que también, la lectura va a ayudar a conseguir en el alumnado una mejora de la competencia lingüística en general.

“En primer lugar, el planteamiento didáctico de la lectura en el aula debería relacionar más el dominio del lenguaje con la lectura. Un alumno se expresará mejor cuánto más haya leído y más variada y rica sea esa lectura” (Moro, 2010, p.135).

Teniendo en cuenta que dentro de la competencia lingüística se encuentra la competencia ortográfica, se ha considerado oportuno relacionar también la ortografía con el hábito lector en este estudio; pues a mayor tiempo dedicado a la lectura, mejor será la ortografía en el alumnado.

### **2.3.4 La formación lectora a través de las narrativas digitales**

Actualmente se dice que los jóvenes de hoy en día no leen como lo hacían antes. Lo realmente extraordinario es que muchos de los niños, hoy en día, están continuamente leyendo y de forma totalmente inconsciente.

La generalización de la comunicación a través de internet con ordenadores, tabletas, teléfonos inteligentes y otros dispositivos ha cambiado nuestra forma de leer.

El libro en papel es el instrumento más tradicional para leer pero, por suerte, hoy en día las personas están continuamente leyendo a través de los blogs, páginas web, foros, redes sociales u otros sitios de internet como los libros en formato digital que pueden lograr e incluso favorecer la comprensión y aprendizaje de la lectura. Todo esto permite que las personas estén en un continuo entorno lector. Ballester e Ibarra (2017) afirman:

En la medida en que la lectura es formadora, crítica y creadora, ayuda a leer el mundo, a los otros y a nosotros mismos, sea en papel, digital o en cualquier contexto. De esta manera, el lector construye y se reconstruye permanentemente y va negociando los múltiples significados en la infinitud de textos (literarios o no) con los que se encontrará en su vida. Todo un vasto abanico de posibles formas de acceso al conocimiento que la educación lectora y literaria debe, sin duda, poder legar a los futuros ciudadanos. (p.169)

Por todo esto anterior, es necesario admitir la relevancia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en un ámbito educativo, pues su novedad y actualidad son características muy indicadoras de que pueden ser motivantes para el aprendizaje y desarrollo en la escuela.

Si bien es cierto, la lectura es fundamental y actualmente existe, por suerte, multitud de herramientas que facilitan la lectura en un contexto digital.

“(…) recientemente, se ha introducido también otro tipo de herramientas que facilitan la comprensión del libro en la etapa infantil y primaria: los cuentos con material interactivo disponible en internet” (Gómez, 2016, p.146).

Igual puede ocurrir con el reto de intentar lograr utilizar las nuevas formas de enseñar, leer o producir en contextos digitales desde la educación lectora, pues si el alumnado consigue tener relación directa con, por ejemplo, cuentos digitales, su grado de motivación puede aumentar al ser un material didáctico novedoso y, además, su contacto con el uso de las nuevas tecnologías puede favorecer el desarrollo y manejo de las mismas.

Realmente el tratamiento de la información y competencia digital son aspectos novedosos en el ámbito educativo aunque cada vez van cogiendo más importancia. Por ello, se considera que el alumnado debe adquirir este aprendizaje como algo indispensable para finalizar su escolarización obligatoria. Estas dos competencias, cada vez más, deben ir de la mano, ya que la lectura se puede ver gratamente apoyada por las nuevas tecnologías, que permiten lecturas en pantalla, las cuales son más motivantes y atrayente para los lectores más pequeños.

### 3. METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio basado en el análisis de datos textuales aplicada a los textos digitales de *WhatsApp*, en el análisis de datos académicos en redacciones libres y en el análisis de datos en las respuestas de la encuesta sobre el hábito lector del CIS. Todo ello, combinando una metodología cualitativa (debido a que utilizaremos como método el análisis de contenidos) y cuantitativa (debido a la clasificación en tablas de los rasgos relevantes).

Por lo tanto, se trata de un estudio que tiene como objetivos conocer si existe relación entre la escritura en textos tradicionales y la escritura a través de mensajería instantánea, más concretamente, en mensajes a través de la aplicación *WhatsApp*; y si existe relación entre la competencia ortográfica y el hábito lector de los más jóvenes.

#### 3.1 Muestra

La investigación se ha realizado con 73 estudiantes de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 10 y 12 años; tratándose, por tanto, de una muestra característica de jóvenes hablantes. Concretamente, han sido cuatro clases del tercer ciclo las que han participado en este estudio: 18 alumnos de 5º C, 17 alumnos de 5ºB, 18 alumnos de 6ºA y 20 alumnos de 6ºC.

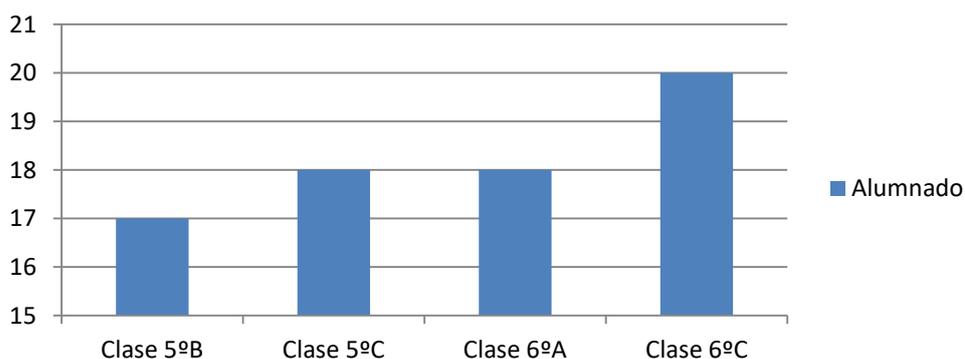


Gráfico 1. Gráfica de la muestra utilizada

Estos estudiantes son pertenecientes al C.E.I.P Nuestra Señora del Carmen en la localidad de Estepona (Málaga). Este colegio es uno de los más grandes centros educativos de la localidad, con un total de 745 alumnos/as, de los cuales 37 tienen necesidades educativas especiales por déficits físicos, psíquicos y sensoriales; 102 son

extranjeros (de 27 nacionalidades diferentes, siendo la predominante la británica y de habla hispana la argentina), y un porcentaje elevado proceden de familias de nivel socioeconómico y cultural bajo y muy diversas creencias (musulmanes, católicos, budistas, ateos...).

Además, cabe destacar que su ubicación cercana al Puerto deportivo, a zonas residenciales, a urbanizaciones atendidas en la ruta del transporte escolar y a una zona de clara expansión inmobiliaria son la causa de que el perfil del alumnado en los últimos años haya pasado de ser español de clase media-baja, a una clase media multilingüística y multicultural.

### **3.2 Instrumentos**

Para poder llevar a cabo este estudio, se llevaron a cabo diferentes instrumentos (Anexo 1). Todos ellos serán anónimos pero, para poder relacionar e identificar a qué persona pertenecen los cuestionarios, las conversaciones de *WhatsApp* y las redacciones escritas, los instrumentos se organizarán según el orden de lista de cada clase.

Para comenzar, al final de una sesión de clase de Lengua Castellana, se realizó una encuesta para recopilar datos generales interesantes del alumnado con el fin de abordar el estudio. Se les pidió que respondiesen de manera individual a un cuestionario con las preguntas: edad, género, uso de teléfono móvil, uso de la aplicación *WhatsApp* y frecuencia de utilización de dicha aplicación. Al mismo tiempo, se les explicaba para qué y por qué se realizaban estas actividades y se iba respondiendo a las preguntas demandadas por los estudiantes.

En la siguiente clase de Lengua Castellana, a comienzos de la sesión, se les pidió al alumnado que simulasen y transcribieran literalmente de forma manuscrita una o varias conversaciones/chats de *WhatsApp*. Se analizaron las primeras 180 palabras de las intervenciones del participante en el estudio para poder lograr llevar a cabo los objetivos propuestos: analizar y clasificar los rasgos disortográficos o textismos de los mensajes de texto, evaluar la habilidad ortográfica de los estudiantes que generaron los mensajes

y determinar los errores ortográficos que tienen su origen en los mensajes de texto (A. Gómez & M.T. Gómez, 2015).

Para lograr garantizar el anonimato y la protección de datos de los menores, se les pide que transcriban a mano sobre papel y se les ruega que la reproducción escrita sea totalmente igual a cómo ellos lo harían en sus pantallas. Esta transcripción la realizará solamente aquel alumnado que sí utilice la aplicación *WhatsApp*.

Esto ha permitido determinar la frecuencia de textismos y elementos multimodales (emoticonos, imágenes y archivos de audio y video) que se encuentran en la conversación digital. La clasificación de los textismos se realizó en Microsoft Excel a partir de una propuesta de diferentes autores. (Gómez, Hunt y Valverde, 2017)

En la tercera sesión, la cual ocupará también la clase entera de la asignatura, se les pide a cada alumno que escriban un texto libre de un mínimo de 180 palabras para determinar la competencia ortográfica en la norma académica culta de los participantes (A. Gómez y M.T. Gómez 2017).

La clasificación de los errores se hizo en una tabla de Microsoft Excel a partir de la OLE (2010).

Y, en la cuarta y última sesión, se utilizó la encuesta de hábito lector del CIS para la recogida de los datos en relación a la lectura del alumnado. La recogida de datos se realizó en una tabla de Microsoft Excel en la que, finalmente, solamente se utilizaron tres cuestiones de las 12 que había.

El total de conversaciones digitales analizadas fue de 62, debido a que 11 de los alumnos no utilizaban *WhatsApp*; el total de redacciones académicas fueron 73, sumando todas ellas 15.370 palabras; y el total de cuestionarios también fueron 73, ya que en estas dos últimas actividades participó todo el alumnado.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1 Análisis respecto a la relación: textismos y faltas de ortografía

Tabla 1

*Textismos y faltas de ortografía 5ºB*

Número de la lista	Textismos	Faltas de ortografía
Número 2		6
Número 3		5
Número 4	7	9
Número 6	7	2
Número 9	18	12
Número 11	4	15
Número 12	10	10
Número 13	2	
Número 14	2	9
Número 15	13	10
Número 16	1	
Número 18		10
Número 19		10
Número 20	6	
Número 21	21	5
Número 23	3	8
Número 24	10	7

Recogida de datos para determinar la relación entre textismos y faltas de ortografía del alumnado de 5ºB de Educación Primaria.

Tabla 2

*Textismos y faltas de ortografía 5°C*

Número de la lista	Textismos	Faltas de ortografía
Número 1	7	
Número 2	24	14
Número 3		17
Número 4	8	3
Número 5		14
Número 6	19	10
Número 7	16	1
Número 9	20	22
Número 10	10	8
Número 12	13	7
Número 13	16	7
Número 14		8
Número 15		14
Número 16		10
Número 17	16	8
Número 19		5
Número 21	41	5
Número 22	18	

Recogida de datos para determinar la relación entre textismos y faltas de ortografía del alumnado de 5°C de Educación Primaria.

Tabla 3

*Textismos y faltas de ortografía 6ºA*

Número de la lista	Textismos	Faltas de ortografía
Número 1	21	3
Número 2	4	8
Número 3	16	11
Número 5	9	16
Número 6	14	10
Número 7	33	15
Número 8	6	2
Número 9	22	7
Número 10	13	5
Número 11	17	14
Número 12	27	17
Número 14	5	4
Número 15	14	1
Número 16		15
Número 18	14	5
Número 20	7	11
Número 21	5	9
Número 24	12	6

Recogida de datos para determinar la relación entre textismos y faltas de ortografía del alumnado de 6ºA de Educación Primaria.

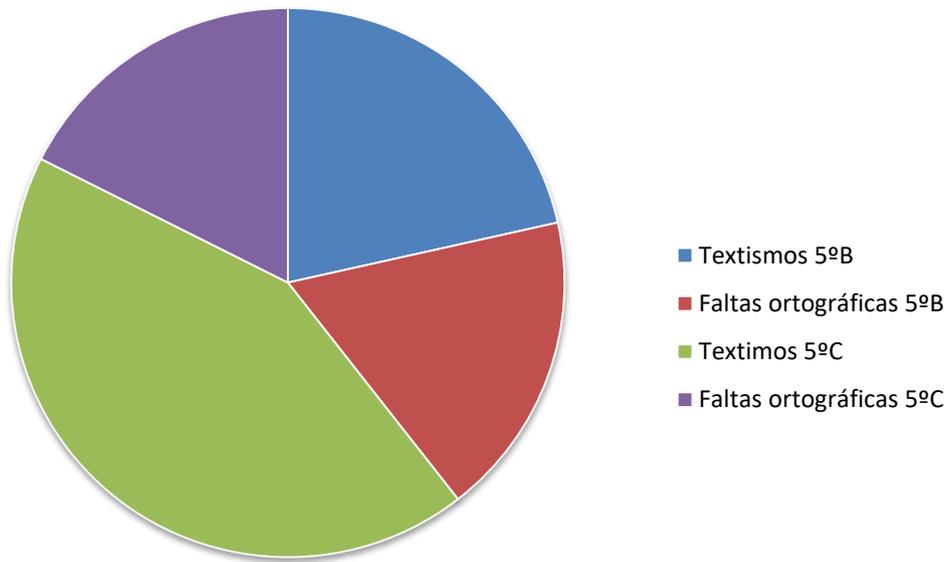
Tabla 4

*Textismos y faltas de ortografía 6ºC*

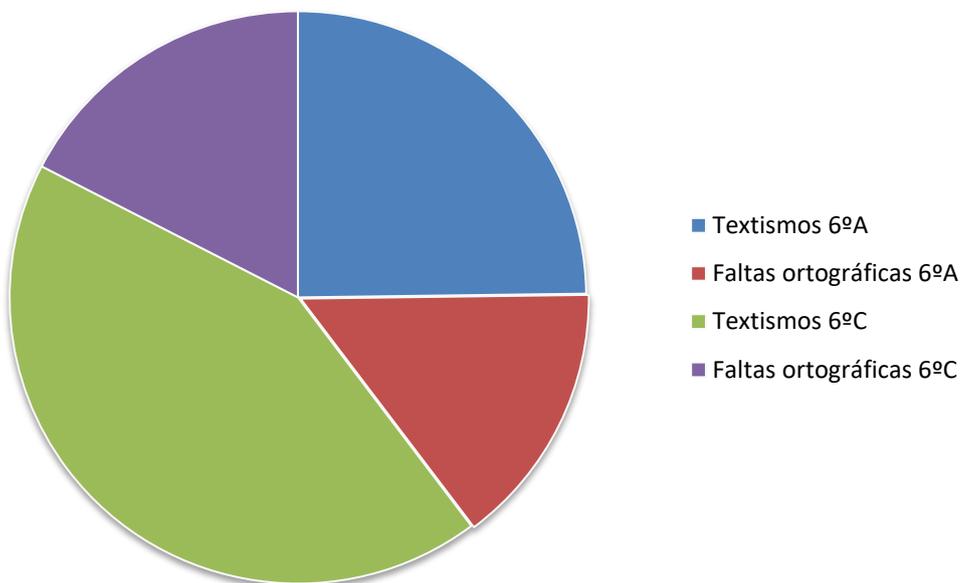
Número de la lista	Textismos	Faltas de ortografía
Número 1	10	14
Número 2	31	14
Número 3	19	7
Número 4	9	4
Número 5	12	5
Número 6	14	11
Número 7	11	6
Número 8	16	6
Número 9	73	10
Número 10	23	7
Número 11	12	12
Número 13	26	8
Número 14	8	12
Número 15	13	10
Número 18		22
Número 19	48	18
Número 20	26	3
Número 21	24	11
Número 23	23	8
Número 24	15	2

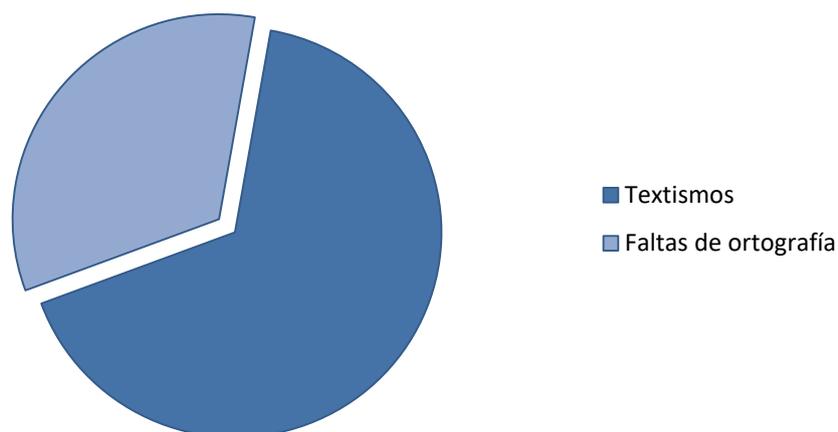
Recogida de datos para determinar la relación entre textismos y faltas ortográficas del alumnado de 6ºC.

**Gráfico 2. Textismos y faltas ortográficas 5º E.P**



**Gráfico 3. Textismos y faltas ortográficas 6º E.P**



**Gráfico 4. Total de textismos y faltas de ortografía**

Como era previsible, los jóvenes estudiantes de Educación Primaria utilizaron una norma que discrepaba intencionadamente con la ortografía estándar del español. El uso de textismos y el número de errores cometidos en las transcripciones de WhatsApp era mucho más significativo y mucho más elevado que el número de errores en las redacciones académicas libres. Si bien es cierto, los participantes en el estudio no cometieron un número significativo de errores ortográficos en las transcripciones de WhatsApp que tuviese relación con los errores que se producen en los textos académicos que redactaron.

Por su nivel académico, eran hablantes competentes de español que conocían y aplicaban muchas de las normas ortográficas. Sin embargo, todos en general, cometían los mayores errores en la colocación y omisión de tildes durante ambos textos.

En las cuatro primeras tablas, se resumen los resultados obtenidos del análisis de datos de las conversaciones digitales de WhatsApp transcritas, simulando utilizar como canal el teléfono inteligente conectado a Internet y, por otro lado, los resultados obtenidos del análisis de datos de las redacciones académicas realizadas. Todos estos datos asociados a cada alumnado (y este a su vez identificado por su número de lista).

Como se observa en la tabla 1, la cual hace referencia al número de textismos y faltas de ortografía del alumnado de 5ºB de Educación Primaria, son 17 los alumnos de la clase que participaron en esta investigación. De estos 17, 9 alumnos tienen un número

más elevado de textismos que de faltas de ortografía. Respecto al alumnado con una redacción excelente, debemos destacar como ejemplo el número 12 y 20. Ambos utilizan WhatsApp y podemos observar que tienen redacciones impecables en relación con la ortografía. Respecto a aquellas personas que no utilizan WhatsApp, tenemos como ejemplo los números 18 y 19. Ambos tienen un número de faltas de ortografía más elevado que algunas personas que sí utilizan esta aplicación.

En la tabla 2, aparece el número de textismos y faltas de ortografía del alumnado de 5ºC de Educación Primaria. De 18 alumnos que han participado en esta clase, tan solo uno de ellos tiene más faltas de ortografía que textismos. Además, tenemos que destacar a los números 3, 5, 14, 15 y 16 de la lista, debido a que un elevado número de faltas de ortografía y no utilizan la aplicación de WhatsApp; e importante observar el caso de los números de la lista 1 y 7, los cuales utilizan dicha aplicación y, tienen una redacción sin, prácticamente, faltas de ortografía.

Respecto a los datos de la tabla número 3, la cual hace referencia a los datos del alumnado de 6ºA de Educación Primaria, podemos observar que son 18 el total de alumnos que han participado en la investigación. De este total, solamente en dos ocasiones el alumnado tiene más faltas de ortografía que textismos. Importante también destacar a aquel alumnado que tiene un elevado número de faltas de ortografía, véase en el número 16 de la lista, aun no utilizando la aplicación WhatsApp; y también destacar al alumno número 15 de la lista, ya que presenta un número muy elevado de textismos, pero una impecable redacción con, tan solo, una falta de ortografía.

Es importante también mencionar la cantidad de alumnado que utiliza en esta clase esta red social y, por consecuencia, es destacable el elevado número de elementos multimodales que aparecen en ellas.

En la tabla 4, aparecen los mismos datos que en las anteriores tablas pero asociados al alumnado de 6ºC de Educación Primaria. Son 20 el total de alumnos que han participado. Si bien es cierto, hay un mayor número de textismos que de faltas de ortografía (es muy visible en los números 13 y 19), así como es visible también que el número 18 de la lista, el cual no utiliza la aplicación WhatsApp, presenta un gran número de faltas, (22 para ser exactos).

Posteriormente, se localizan los gráficos relacionados también con los textismos y las faltas de ortografía. En el primero, observamos los datos de estos dos aspectos en las dos clases de 5° de Educación Primaria; en el segundo, observamos los datos también de estos dos aspectos en las dos clases de 6° de Educación Primaria; y en el tercer y último gráfico, se observan los dos aspectos tratados de todas las clases.

A simple vista, se puede observar muy directamente en los tres gráficos, que el número de textismos empleados por los estudiantes ha sido mucho más elevado que el número de faltas de ortografía. Haciendo referencia a los datos del último gráfico que nos encontramos hasta ahora (gráfico número 3), al analizar el total de los datos de las cuatro clases nos encontramos con que 964 es el número que correspondería al total de textismos analizados frente al número 484, el cual correspondería al total de faltas de ortografía analizadas.

Tabla 5

*Medias de faltas de ortografía según textismos*

Clase	Textismos (0-10)	Textismos (11-20)	Textismos (más de 20)
5°B	6,5	11	5
5°C	8,8	8,29	9,5
6°A	9,29	6,43	10,5
6°C	10	7,38	9,88

Medias de faltas de ortografía que tienen los estudiantes de cada clase según la cantidad de textismos.

Tabla 6

*Media total de faltas de ortografías según textismos*

	Textismos (0-10)	Textismos (11-20)	Textismos (más de 20)
Media total	8,03	7,96	6,6

Media total de faltas de ortografía que tienen los estudiantes que han participado según la cantidad de textismos

En las dos últimas tablas, tabla número 5 y tabla número 6, encontramos las medias de faltas de ortografía de los estudiantes según la cantidad de textismos (menos de 10 textismos, de 11 a 20 textismos y más de 20 textismos).

Como se puede observar, la tabla número 5 nos deja constancia de que en la mayoría de las ocasiones, el alumnado cuanto menos utiliza la aplicación de WhatsApp o menos textismos emplea, más faltas de ortografía presenta; pues ya se ha mencionado y se ha observado anteriormente, que aquel alumnado que no utiliza la aplicación, puede llegar a presentar más faltas de ortografía (o al menos un número de faltas elevado) en comparación a aquel alumnado que sí la utiliza.

Sea como fuere, la tabla 6, a simple vista, es la tabla que más nos permite observar este hecho. En ella podemos observar cómo se produce un decrecimiento de la media de faltas de ortografía a medida que el número de textismos empleado por los estudiantes aumenta.

Cuando el alumnado utiliza menos de 10 textismos (o en algunos casos no utiliza la aplicación), obtenemos un 8,03 de media en faltas de ortografía; cuando el alumnado utiliza entre 11 y 20 textismos, obtenemos un 7,96 de media en faltas de ortografía; y cuando los estudiantes emplean más de 20 textismos, obtenemos un 6,6 de media en faltas de ortografía.

#### 4.1 Análisis respecto a la relación: hábito lector y faltas de ortografía

Tabla 7

*Relación faltas de ortografía y hábito lector 5ºB*

Número de la lista	Faltas de ortografía	¿Libros en escuela/casa?	¿Lectura en Internet?
2	6	Por semana/ a diario	Por semana
3	5	Por semana/a diario	Por semana
4	9	Por semana/al mes	A diario
6	2	Al trimestre	Casi nunca
9	12	Casi nunca/al trimestre	Casi nunca
11	15	Por mes/al trimestre	Casi nunca
12	10	Por semana/a diario	Por semana
13		Por semana/a diario	Casi nunca
14	9	Por semana	Por semana
15	10	Por semana/a diario	Casi nunca
16		Por semana	Al mes
18	10	Por semana	Por semana
19	10	Por semana/al mes	Por semana
20		Por semana/al mes	Al mes
21	5	A diario/ por semana	Al mes
23	8	Por semana/a diario	Por semana
24	7	Por semana	Por semana

Recogida de datos para determinar la relación entre hábito lector y faltas de ortografía del alumnado de 5ºB de Educación Primaria.

Tabla 8

*Relación faltas de ortografía y hábito lector 5ºC*

Número de la lista	Faltas de ortografía	¿Libros en escuela/casa?	¿Lectura en Internet?
1		A diario	A diario
2	14	Al mes/por semana	Por trimestre
3	17	Al trimestre/a diario	Casi nunca
4	3	Por semana	A diario
5	14	A diario/por semana	Por semana
6	10	Casi nunca	Casi nunca
7	1	Por semana/a diario	Casi nunca
9	22	Por semana/a diario	A diario
10	8	Al mes/a diario	A diario
12	7	A diario	Casi nunca
13	7	Casi nunca/al mes	Al mes
14	8	Por semana/al mes	Al trimestre
15	14	Casi nunca/al trimestre	Casi nunca
16	10	Casi nunca/al trimestre	Por semana
17	8	Por semana	Casi nunca
19	5	A diario	Casi nunca
21	5	Por semana/a diario	Casi nunca
22		Al mes/a diario	Casi nunca

Recogida de datos para determinar la relación entre hábito lector y faltas de ortografía del alumnado de 5ºC de Educación Primaria.

Tabla 9

*Relación faltas de ortografía y hábito lector 6ºA*

Número de la lista	Faltas de ortografía	¿Libros en escuela/casa?	¿Lectura en Internet?
1	3	Casi nunca/por semana	Casi nunca
2	8	Al mes/por semana	A diario
3	11	Al trimestre/por semana	Por semana
5	16	Casi nunca/al mes	Casi nunca
6	10	Al mes	A diario
7	15	Por semana	Por semana
8	2	Por semana/a diario	A diario
9	7	Al mes/por semana	Por semana
10	5	Por semana	Casi nunca
11	14	Casi nunca/por semana	Por semana
12	17	A diario	Por semana
14	4	Por semana/a diario	Por semana
15	1	A diario	A diario
16	15	A diario	Casi nunca
18	5	Por semana	A diario
20	11	A diario/por semana	Al mes
21	9	A diario	Por semana
24	6	Al mes/ por semana	A diario

Recogida de datos para determinar la relación entre hábito lector y faltas de ortografía del alumnado de 6ºA de Educación Primaria.

Tabla 10

*Relación faltas de ortografía y lectura 6ºC.*

Número de la lista	Faltas de ortografía	¿Libros en escuela/casa?	¿Lectura en Internet?
1	14	Casi nunca	Por semana
2	14	Por semana/a diario	A diario
3	7	Por semana/a diario	Al trimestre
4	4	Por semana/a diario	Por semana
5	5	Al mes	Por semana
6	11	Al mes/casi nunca	Por semana
7	6	Por semana	Por semana
8	6	Por semana/a diario	Por semana
9	10	Por semana/al mes	Por semana
10	7	Por semana/al mes	Casi nunca
11	12	Casi nunca/por semana	Al mes
13	8	Por semana	Al mes
14	12	Casi nunca	Casi nunca
15	10	Casi nunca/por semana	Casi nunca
18	22	Casi nunca/casi nunca	Casi nunca
19	18	Al mes/casi nunca	Casi nunca
20	3	Al mes	Por semana
21	11	Por semana/a diario	Casi nunca
23	8	Por semana/casi nunca	Casi nunca
24	2	Por semana	Por semana

Recogida de datos para determinar la relación entre hábito lector y faltas de ortografía del alumnado de 6ºC de Educación Primaria.

Otro de los objetivos que se propuso conseguir en este estudio era buscar la relación entre el hábito lector y la competencia ortográfica en los jóvenes estudiantes de Educación Primaria, (más concretamente en los jóvenes de los dos niveles del tercer ciclo).

Es por ello que, en las últimas cuatro tablas anteriormente vistas, encontramos los datos del análisis de las faltas de ortografía de cada alumnado y los datos del análisis de las encuestas relacionadas con el hábito lector del CIS. De las encuestas, solamente fueron 3 preguntas de las 12 que había en total las que fueron analizadas, pues son en ellas donde se puede observar que existe relación directa entre estos dos aspectos definidos.

Como se esperaba, a groso modo, encontramos que: cuanto más hábito lector, más competencia ortográfica.

En la tabla número 7, la cual está ligada a los resultados obtenidos de la clase de 5ºB de Educación Primaria, se puede observar que en la gran mayoría de los casos el alumnado lee diariamente o semanalmente libros o lecturas en Internet y, por consecuencia, prácticamente todo el alumnado de esta clase no supera las 10 faltas de ortografía en sus redacciones académicas.

Seguidamente, aparece la tabla número 8, la cual está asociada a los resultados obtenidos en la clase de 5ºC de Educación Primaria. En esta clase, es importante destacar los casos número 3, 6, 14 y 10 de la lista. El porqué de resaltarlos es debido a que estos cuatro alumnos, a simple vista, destacan por su elevado número de faltas de ortografía y, a su vez, la escasez de la lectura es notable según la encuesta realizada. En otros casos, como es por ejemplo en el número 4, se puede observar cómo es el que menos faltas de ortografía presenta (3) pero, a la vez, también se observa cómo lee de forma continua.

En la tabla número 9, en la cual se encuentran los resultados obtenidos de la clase de 6ºA de Educación Primaria, se identifican casos similares como el anterior. En el caso, por ejemplo, del número 5 de la lista, se observa que tiene un elevado número de faltas en comparación con el resto de sus compañeros y, que en consecuencia, su hábito lector es mínimo. Por otro lado, también destaca el número 15, debido a que su redacción

resulta excelente (solamente presenta una falta de ortografía) y el hábito lector que es diario.

La última tabla se asocia con los datos obtenidos de la clase de 6°C de Educación Primaria y nos ofrece datos muy destacables e importantes. Tenemos a alumnos que nos permiten relacionar perfectamente el hábito lector con la competencia ortográfica debido a que la lectura está presente prácticamente a diario y sus errores son mínimos; entre ellos encontramos al alumnado número 8, 14, 15 o 24 de la lista. A su vez, encontramos un ejemplo destacable en el número 5, el cual tiene un número elevado de errores y, en consecuencia, un hábito lector mínimo.

Para poder visualizar mejor estos datos, se han realizado también las medias de faltas de ortografía en relación al hábito lector que aparecerán en las dos tablas que vienen a continuación. Para ello, nos hemos basado en las preguntas respecto a la lectura de libros en la casa o en la escuela según el alumnado lea poco o nada (casi nunca o al trimestre) o lea mucho (a diario, por semana o al mes).

La primera tabla (tabla 11) hará referencia a las medias de faltas de ortografía en relación al hábito lector de cada clase y, en la segunda tabla (tabla 12), aparecerá la media de faltas de ortografía en relación al hábito lector de todo el alumnado que ha participado.

Tabla 11

*Medias de faltas de ortografía según el hábito lector*

Clase	Leen mucho	Leen poco
5°B	6,36	9,67
5°C	8	12
6°A	7,93	11
6°C	7,29	14,5

Medias de faltas de ortografía que tienen los estudiantes de cada clase en relación con el hábito lector.

Tabla 12

*Medias de faltas de ortografía según el hábito lector*

	Leen mucho	Leen poco
Media total	7,41	12,31

Media total de faltas de ortografía que tienen los estudiantes en relación con el hábito lector.

Como se puede observar, los datos encajan con todo lo mencionado anteriormente. El alumnado que presenta una media de faltas de ortografía mayor, es siempre aquel alumnado que lee menos. Y, por el contrario, aquel alumnado que presenta una media de faltas de ortografía menos, es aquel alumnado que dedica más tiempo a la lectura.

La tabla 12, nos muestra de forma clara y concisa cómo la media de faltas de ortografía en el alumnado que lee mucho es menor que la cantidad de faltas de ortografía en aquel alumnado que lee poco: 7,41 y 12,31 respectivamente.

## 5. CONCLUSIÓN

La norma digital escrita que emplean los estudiantes de Educación Primaria en las conversaciones de WhatsApp se caracteriza por el uso de textismos y por la multimodalidad y, según el análisis de los datos, esta norma no es similar a la escritura estándar del español. La norma digital en los jóvenes hablantes se asocia a la masificación de textismos, emoticonos e imágenes en los textos digitales; así como el uso de discrepancias ortográficas intencionadas. Esto nos lleva a una mayor distancia con la norma académica culta que define a la escritura estándar del español.

Según los datos analizados, el uso de textismos no incrementa las faltas de ortografía en los textos formales. Los resultados de este estudio confirman que el uso de la norma digital para lograr la comunicación a través de los teléfonos inteligentes no tiene una relación negativa con la competencia ortográfica que se da en la escritura académica. Es por ello que, llegamos a uno de los objetivos de este estudio: se confirma la no relación entre la norma digital y la norma culta en los estudiantes de la etapa de Educación Primaria.

Esta conclusión es coherente con los resultados de otras investigaciones en lengua español y otras lenguas (como la lengua francesa o la lengua inglesa) con niños, adolescentes y jóvenes. En el contexto de la lengua inglesa destacamos los estudios de Plester, Wood y Joshi (2009); y los estudios de Jonge y Kemp (2012). En el contexto de la lengua francesa los estudios de de Bernicot, Goumi, Bert-Erboul y Volckaert-Legrier (2014).

Con frecuencia se parte de la idea de que el uso de textismos en la escritura digital perjudica gravemente la norma estándar del español y de las otras lenguas en la escritura académica, especialmente en los hablantes más jóvenes. Sin embargo, la relación negativa entre los mensajes de texto y la alfabetización académica en adolescentes y jóvenes no está en absoluto demostrada. En ocasiones, se puede llegar a considerar, que el uso de textismos no solamente no es negativo para los jóvenes, sino que es un éxito debido a que en la construcción de mensajes se encuentran varios modos de comunicación que da lugar a que esta sea totalmente eficaz y altamente productiva, pues de este modo se está integrando casi todos los medios de representación de la realidad.

Además, hay que tener en cuenta que, ante los nuevos retos sociales en materia tecnológica, ya no se habla de analfabetismo en su concepción tradicional, sino que nos enfrentamos al concepto de analfabetismo funcional (desigualdad tecnológica, brecha digital). Es por ello que, otro reto al que se enfrenta el educador es el de tratar afrontar aquellas desigualdades que las nuevas tecnologías también pueden provocar, por lo que se hace muy necesaria una alfabetización digital para toda la ciudadanía en una sociedad que está en continuo cambio.

A causa de esta explicación, considero muy importante destacar que usar los mensajes de texto en la alfabetización académica de los niños y en la didáctica de la ortografía es imprescindible y, por desgracia, nadie lo hace.

Por otro lado, los datos también analizados de las encuestas del CID nos han permitido también poder establecer y cumplir con nuestro segundo objetivo: relacionar el hábito lector con la competencia ortográfica. Estos datos nos han hecho llegar a la conclusión de que a mayor tiempo dedicado a la lectura, mejor es la ortografía en el alumnado.

Si bien es cierto, toda la lectura dentro y fuera del colegio a través de libros e Internet mejorará y ayudará a desarrollar y a adquirir aún mejor la competencia ortográfica; pues la lectura y la escritura son procesos que, en muchas de las ocasiones, se pueden llegar a retroalimentar.

Es importante que la escuela trabaje este hábito pero, si bien es cierto, la importancia también recae en otros contextos fuera del ámbito educativo. Por ello, fomentar el interés por la lectura para conseguir la iniciativa del alumnado es labor de toda la comunidad educativa.

### **5.1 Dificultades y limitaciones encontradas**

Al ser cuatro clases de Educación Primaria las que han intervenido en este estudio, la dificultad en la organización del horario y el tiempo, así como la distribución de las actividades en cada una de ellas, ha sido un aspecto importante a destacar; pues lograr encuadrar las sesiones en el horario lectivo del alumnado e intentar realizar el estudio en las sesiones del área de Lengua Castellana, no ha sido tarea fácil.

Además, por otro lado, respecto a las actividades que el alumnado debía realizar, también ha sido complejo la explicación de cómo debían realizar las transcripciones de las conversaciones digitales. Pues ellas deberían ser tal y como ellos lo hacen en sus teléfonos móviles cuando utilizan la aplicación WhatsApp, es decir, utilizando todos los elementos multimodales y todos los errores intencionados que cometen al comunicarse de este modo.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso Sánchez, I.R. (2016) La Sociedad de la Información, la Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas anales de investigación*, 12(2), 235-243. Recuperado de: <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/DialnetLaSociedadDeLaInformacionSociedadDelConocimientoYS-5766698.pdf>
- Área Moreira, M. & Guarro Pallas, A. (2012) La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 2, 46-74. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2017). La educación lectora, literaria y el libro en la digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. Recuperado de: <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44978/47060>
- Ballester, B., Galán, J.J., y García, J. L. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid, España: UNED.
- Bautista García-Vera, A. (2006). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600. Recuperado de: <http://imagenesdelsur.cicbata.org/sites/default/files/alfabetizaci%C3%B3n.pdf>
- Bernicot, J., Goumi, A., Bert-Erboul, A. y Volckaert-Legrier, O. How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study. *Computer Assisted Learning*, 30(6), 559-576. doi: 10.1111/jcal.12064
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2016). *Barómetro de septiembre 2016*. Recuperado de: [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3140\\_3159/3149/Es3149mar.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3140_3159/3149/Es3149mar.pdf)

- Cerrillo Torremocha, P.C. (1996). Qué leer y en qué momento. En C. Morón, J. García & Cerillo, P.C. (eds.). Hábitos lectores y animación a la lectura (pp.237-244). Cuenca, España: Editorial Universidad de Castilla-La-Mancha.
- Fernández, J. (1958). Las pruebas objetivas de la escuela primaria. Madrid: Gráficas Orbe.
- Festinger, L. (1957). Teoría de la disonancia cognoscitiva. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Gómez Camacho, A. (2016) La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital. Madrid, España: Síntesis.
- Gómez, A & Gómez, 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. Recuperado de: <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/DialnetLaNormaEscritaEnLasConversacionesDeWhatsAppDeEstud-6285206.pdf>
- Gómez, A. & Gómez, M.T (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 37(150), 91-104. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a6.pdf>
- Gómez, A. (2006) Los inventarios cacográficos en la enseñanza de la ortografía. *Escuela abierta*. 9, 63-74. Recuperado de: [file:///C:/Users/Andrea/Downloads/DialnetLosInventariosCacograficosEnLaEnsenanzaDeLaOrtogra-2222125%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Andrea/Downloads/DialnetLosInventariosCacograficosEnLaEnsenanzaDeLaOrtogra-2222125%20(4).pdf)
- Gómez, A., Hunt, C. I. y Valverde, A. (2017). Textisms, Texting, and Spelling in Spanish. *Lingua*, 201, 92-101. Recuperado de: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/A0DB369A39F923EA41CD100DA5982D85D8E04BD78BDA9E4A0F6E0BDA968E18EE32DD783B74B0C0FB1A4A66AD0D7BE5C3>
- Jonge, S. & Kemp, N. (2012). Text-message abbreviations and language skills in high school and university students. *Journal of Research in Reading*, 35(1), 49-68. Recuperado de: [http://www.weebly.com/uploads/4/9/3/3/49339445/dejonge\\_kemp\\_2012\\_jrir.pdf](http://www.weebly.com/uploads/4/9/3/3/49339445/dejonge_kemp_2012_jrir.pdf)

- Moro, M. (2010). El desarrollo de la competencia y el hábito lector. *Publicaciones Didácticas*, 3, 134-296. Recuperado de: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/00331/articulo-pdf>
- Nieto Moreno de Diezmas, E. & Pere Marquès G. (2015) La mejora del aprendizaje a través de las nuevas tecnologías y de la implantación del currículo bimodal. *Multiárea: Revista de didáctica* 7, 7-30. Recuperado de: <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/692-3633-4-PB.pdf>
- Paredes, F. (1997). La ortografía: una visión multidisciplinar. En K. Alonso, F. Moreno & M. Gil (eds.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares, Madrid: Universidad de Alcalá.
- Plester, B., Wood, C. y Bell, V. (2008). Txt Msg n school literacy: Does mobile phone use adversely affect children's literacy attainment?, *Literacy*, 42, 137-144.
- Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, España: La Muralla.
- Real Academia Española (1726-1739) *Diccionario de autoridades*. Madrid: Joaquín Ibarra.
- Real Academia Española (2010). *Ortografía básica de la lengua española*. Recuperado de: <http://www.rae.es/>

### **Referencias legislativas:**

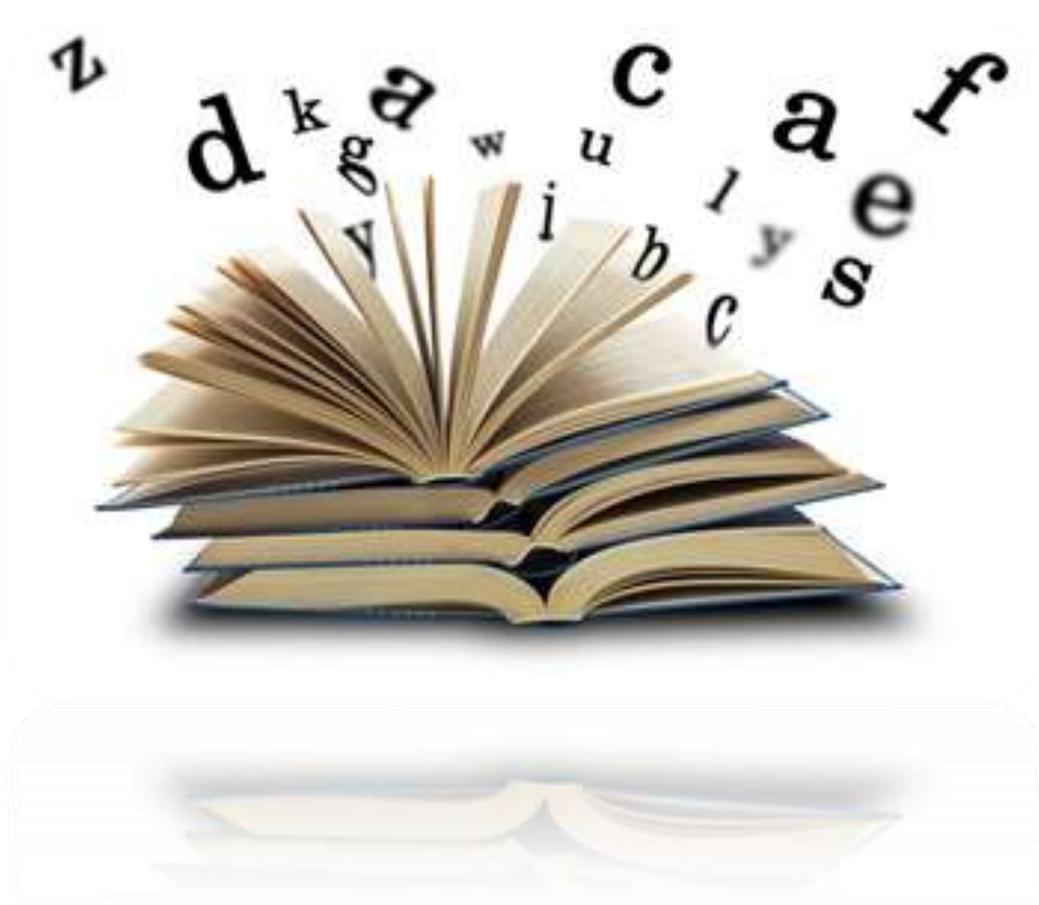
- Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, del currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, de las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006.

# **ANEXO 1:**

# **INSTRUMENTOS**

NÚMERO DE LA LISTA:

GRUPO:



**1. Responde a las siguientes preguntas.**

**1. ¿Cuál es tu edad?**

**2. ¿Cuál es tu sexo?**

- Mujer**
- Hombre**

**3. ¿Tienes teléfono móvil?**

- Sí**
- No**

**4. ¿Utilizas la aplicación *WhatsApp*?**



- Sí**
- No**

**5. En el caso de que utilices WhatsApp, ¿cuánto tiempo al día le dedicas?**

- Demasiado**
- Mucho**
- Lo normal**
- Poco**
- Casi nada**

- 2. En el caso de que utilices la aplicación WhatsApp, transcribe literalmente una conversación de esta aplicación con un amigo o familiar tal y como lo harías en el teléfono móvil. Mínimo 180 palabras.**

- 3. Escribe una redacción sobre lo que tú quieras (tus últimas vacaciones, tu última excursión en el colegio, tu mejor cumpleaños, etc.) que contenga como mínimo también 180 palabras.**

**4. Responde al siguiente cuestionario rodeando la respuesta correcta.**

**1. ¿Con qué frecuencia lees libros en el colegio?**

- Todos o casi todos los días
- Una o dos veces por semana
- Alguna vez al mes
- Alguna vez al trimestre
- Casi nunca

**2. ¿Con qué frecuencia lees libros en casa sin nadie que te obligue?**

- Todos o casi todos los días
- Una o dos veces por semana
- Alguna vez al mes
- Alguna vez al trimestre
- Casi nunca

**3. ¿Lees los libros principalmente en papel o en formato digital (libro electrónico, ordenador, tableta, etc.)?**

- En papel
- En formato digital
- Los dos por igual

**4. ¿Cuál es el motivo principal por el que dedicas algo o parte de tu tiempo a leer libros?**

- Para estar informado/a
- Para disfrutar, distraerme
- Por motivos de estudio
- Para aprender cosas nuevas
- Otro:

**5. De estos géneros literarios, ¿cuáles te gustan más?  
Selecciona todos los que correspondan.**

- Cuentos, relatos cortos
- Ensayo
- Novela histórica
- Novela de aventuras
- Novela sentimental, de amor
- Novela fantástica
- Novela negra, policíaca
- Novela en general
- Ciencia Ficción
- Teatro
- Poesía
- Biografías
- Viajes
- Divulgación
- Autoayuda
- Libros de cocina
- Tebeos, cómics
- Otros:

**6. A la hora de elegir qué libro vas a leer, ¿qué es lo que más te importa?**

- Tu propio criterio
- La recomendación de familiares o amigos/as
- La orientación de maestros/as
- La información de medios de comunicación
- Recomendaciones u opiniones de Internet
- Otro:

**7. ¿Y, eliges los libros que vas a leer, principalmente,...?**

- Por el/la autor/a
- Por el género o el tema
- Por el título
- Por la cubierta o la edición
- Por el resumen o el comentario de la contraportada
- Por el precio
- Porque están disponibles en la biblioteca
- Otro:

**8. ¿Has comprado o te han regalado algún libro en los últimos doce meses?**

- Sí
- No

**9. ¿Con qué frecuencia lees textos largos (de varios párrafos) en páginas web, blogs, foros, redes sociales u otros sitios de Internet?**

- Todos o casi todos los días
- Una o dos veces por semana
- Alguna vez al mes
- Alguna vez al trimestre
- Casi nunca

**10. ¿Recuerdas si durante tu infancia tus padres te leían cuentos o libros?**

- A menudo
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca
- No recuerdo

**11. ¿Recuerdas si en el colegio tu maestro o maestra te obligaba a leer?**

- A menudo
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca
- No recuerdo

**12. ¿Recuerdas si en el colegio tu maestro o maestra te animaba a leer?**

- A menudo
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca
- No recuerdo

**13. ¿Recuerdas si comentas o hablas de libros con tus amigos/as?**

- A menudo
- Algunas veces
- Raramente
- Nunca
- No recuerdo

# **ANEXO 2:**

# **TABLAS DE TEXTISMOS**

Textismos 5ºB		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Repeticiones enfáticas	Signos de cierre, repetición de una o más letras, repetición enfática de emoticonos, repetición enfática de interjecciones u onomatopeyas				1								1			2	1				2	6			
Supresiones	De una o más letras por acortamiento, contracción, apócope, síncope, aféresis, reducción de palabras a grupos consonánticos, unión de dos palabras				1		1			3					1	1									1
	Omisión total/parcial de signos de puntuación														no		no								
	Omisión total o parcial de tildes				3		4			8		3	6				2						2		1
Grafemas no normativos	Uso no normativo de k, x, sh, w, y, i, z, simplificación de dígrafos, faltas intencionadas				1					2			3			1					1	2			1
	Letras, números y signos matemáticos homófonos																								
	Omisión de mayúsculas														1	1									1
Textismos léxicos	Dialectismos, transcripción de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas																								
	Creación de nuevas palabras, onomatopeyas o interjecciones no normativas, amalgamas o conglomerados, extranjerismos, acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas						1			2							3					2	2		1
Elementos multimodales	Emoticonos								2					1		2						8			
	Imágenes																								
	Audios																								
	Vídeos																								

Textismos 5°C		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Repeticiones enfáticas	Signos de cierre, repetición de una o más letras, repetición enfática de emoticonos, repetición enfática de interjecciones u onomatopeyas	3	4		2					1	5			3				4				5			
Supresiones	De una o más letras por acortamiento, contracción, apócope, síncope, aféresis, reducción de palabras a grupos consonánticos, unión de dos palabras	1	4		2			3		1	3											1	1		
	Omisión total/parcial de signos de puntuación																								
	Omisión total o parcial de tildes		8		2		9	7		8			3	5				3				4	7		
Grafemas no normativos	Uso no normativo de k, x, sh, w, y, i, z, simplificación de dígrafos, faltas intencionadas		3				6	1		2			1					4					2		
	Letras, números y signos matemáticos homófonos																								
	Omisión de mayúsculas									5			2	2								1			
Textismos léxicos	Dialectismos, transcripción de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas				1		1						3												
	Creación de nuevas palabras, onomatopeyas o interjecciones no normativas, amalgamas o conglomerados, extranjerismos, acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas	2			1		1			1				1				1					2		
Elementos multimodales	Emoticonos		4				1	4		1	1		3	3				3				25	3		
	Imágenes																					4			
	Audios																								
	Vídeos													1											

Textismos 6ºA		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Repeticiones enfáticas	Signos de cierre, repetición de una o más letras, repetición enfática de emoticonos, repetición enfática de interjecciones u onomatopeyas	6		1		3		3	1	1		1	10			1			2						1
Supresiones	De una o más letras por acortamiento, contracción, apócope, síncope, aféresis, reducción de palabras a grupos consonánticos, unión de dos palabras	4		1		2	2	2		3		6	7		2							1			7
	Omisión total/parcial de signos de puntuación																								
	Omisión total o parcial de tildes	6	1	7		3	8	6	3	6	7	3	5		1	7			6		6	2			
Grafemas no normativos	Uso no normativo de k, x, sh, w, y, i, z, simplificación de dígrafos, faltas intencionadas	1											1		1	2						1			
	Letras, números y signos matemáticos homófonos																								
	Omisión de mayúsculas																								1
Textismos léxicos	Dialectismos, transcripción de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas	1				1	4		1																
	Creación de nuevas palabras, onomatopeyas o interjecciones no normativas, amalgamas o conglomerados, extranjerismos, acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas	1	1			2	2		1	2	1				1	1			1						2
Elementos multimodales	Emoticonos	1	1	6				15	1	9	3	6	2			2			4						
	Imágenes											1													
	Audios																								
	Vídeos																								

Textismos 6°C		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Repeticiones enfáticas	Signos de cierre, repetición de una o más letras, repetición enfática de emoticonos, repetición enfática de interjecciones u onomatopeyas		5	3			2	1	4	17	3	1		2		1				10	5	1		6	3
Supresiones	De una o más letras por acortamiento, contracción, apócope, síncope, aféresis, reducción de palabras a grupos consonánticos, unión de dos palabras	3	3	2			1			6	4	2			1	1				4	5	2		5	4
	Omisión total/parcial de signos de puntuación							No																	
	Omisión total o parcial de tildes	3	8	7	7	5	4	1	2	8	6	6		10	2	6					4	4	6		4
Grafemas no normativos	Uso no normativo de k, x, sh, w, y, i, z, simplificación de dígrafos, faltas intencionadas		1	1	1		1	2	1	6	1	1		2						5	1			2	1
	Letras, números y signos matemáticos homófonos																								1
	Omisión de mayúsculas					1			2	1	1			2	4	1					1				3
Textismos léxicos	Dialectismos, transcripción de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas		5	1		1	2		3	17	6									9	1			1	
	Creación de nuevas palabras, onomatopeyas o interjecciones no normativas, amalgamas o conglomerados, extranjerismos, acrónimos, siglas y abreviaturas no normativas	2	5	1		2	2	1	3	5	1	1				1				5	3	2		1	
Elementos multimodales	Emoticonos	2	3	2		2	1	6		11				9		2				9	5	12		3	3
	Imágenes			1						1										1					
	Audios																								
	Videos																								

**ANEXO 3:**  
**TABLAS DE FALTAS DE**  
**ORTOGRAFÍA**

**5ºB**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Representación de fonema vocálicos																										
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo:	ch																									
	d																									
	l																									
	ll														1										1	
	m																									
	n																									
	ñ																									
	p																									
	r																									
t																										
Representación gráfica del fonema :	b								1			1			1											
	g		2									1														
	j																									
	k																									
	rr																									
	y																									
	z				2																					
s																										
Grafemas especiales	h								1		1	1														
	x																									
Signos ortográficos:	la tilde		3	3	2		1			5		2	5		3	3			10	7		2		3	4	
	la diéresis																									

Signos de puntuación			1								3			3						2		2	1
Uso de mayúsculas y minúsculas			2	5				2		8	1		1	6				3				2	2
Omisión de letras (s, d, r...)						1		1			1									1		1	
Unión o separación de dos o más palabras								2		1				1									
Sustitución de "haber" por "a ver" o viceversa																							

# 5º C

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Representación de fonema vocálicos						1																		
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo:	ch																							
	d																							
	l																							
	ll								1															
	m																							
	n																							
	ñ																							
	p																							
	r																							
t																								
Representación gráfica del fonema :	b		1	1					1						2									
	g																							
	j																							
	k																							
	rr																							
	y																							
	z																							
	s																							
Grafemas especiales	h											1			1	1			1					
	x																							
Signos ortográficos:	la tilde		7	12		5	5		12	4		3	4	5	4	3	6		2		5			
	la diéresis																							
Signos de puntuación			5	1	1	7				3			2	3			1							



# 6ºA

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Representación de fonema vocálicos																									
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo:	ch																								
	d								1																
	l																								
	ll																								
	m																								
	n																								
	ñ			1																					
	p																								
	r																								
t																	1								
Representación gráfica del fonema :	b			1		1	1				1		1				4				1				
	g																								
	j																								
	k																								
	rr																								
	y																								1
	z																								
	s																								
Grafemas especiales	h					1		2				3	1						1		2	2			
	x																1								
Signos ortográficos:	la tilde	3	4	7		8	5	8	1	6	3	7	8		2		6		4			4		1	
	la diéresis																				4				
Signos de puntuación			2	2		2		1				4	5		2	1	1							1	

Uso de mayúsculas y minúsculas			2			2	3	4		1	1			2				2			3	3			3
Omisión de letras (s, d, r...)						2	1														1				
Unión de palabras separadas																									
Sustitución de "haber" por "a ver" o viceversa																									

6°C

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Representación de fonema vocálicos																		1							
Fonemas consonánticos representados siempre por el mismo grafema o dígrafo:	ch																								
	d	1							1																
	l																								
	ll																		1			1			
	m																								
	n																								
	ñ																								
	p																								
	t								1																
Representación gráfica del fonema :	b						1							1				1	2						
	g																		1						
	j																								
	k		1																						
	rr																								
	y																								
	z																								
	s								1																
Grafemas especiales	h		1							3									1			6			
	x																								
Signos ortográficos:	la tilde	4	7	3	3	1	8	3	1	4	1	9		5	4	5			14	4	1	4		3	

	la diéresis	3																	1				
Signos de puntuación		6	2	1	2	3		1	2	1	2		2	3	2				8				2
Uso de mayúsculas y minúsculas		4	2		2		2	2		2	1		1	5	1			3	2			3	2
Omisión de letras									1									1		1			
Unión o separación de dos o más palabras			1						1	1									1				
Sustitución de "haber" por "a ver" o viceversa														1									

