



Escritura digital juvenil en WhatsApp y enseñanza de la ortografía

Youth digital writing on WhatsApp and the teaching of spelling

- id** Dr. Alejandro Gómez-Camacho. Profesor Titular, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, Universidad de Sevilla (España) (agomez21@us.es) (<https://orcid.org/0000-0002-6431-6405>)
- id** Dr. Juan de-Pablos-Pons. Catedrático, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla (España) (jpablos@us.es) (<https://orcid.org/0000-0001-9147-5965>)
- id** Dra. Pilar Colás-Bravo. Catedrática, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla (España) (pcolas@us.es) (<https://orcid.org/0000-0003-3000-075X>)
- id** Dr. Jesús Conde-Jiménez. Profesor Ayudante Doctor, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla (España) (jconde6@us.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4471-5089>)

RESUMEN

Las aplicaciones de mensajería instantánea integradas en los teléfonos inteligentes han favorecido el surgimiento de nuevos sistemas de escritura digital, que se caracterizan por emplear grafías específicas denominadas textismos. Este estudio analiza la relación entre el uso de textismos y las faltas de ortografía en textos académicos. La metodología aplicada ha sido de carácter descriptivo, basado en el análisis de contenido dirigido. La muestra la integran 270 estudiantes de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria matriculados en doce institutos públicos de la Comunidad Autónoma Andaluza. Los datos se obtuvieron a partir de textos reales aportados por el alumnado participante en el estudio, extraídos por un lado de mensajes de WhatsApp de sus teléfonos inteligentes y por otro de textos académicos elaborados como actividad del aula de Secundaria. Los resultados obtenidos a partir de los análisis descriptivos y los análisis de correlación bivariada (coeficiente de Pearson) permiten afirmar que el promedio de textismos en WhatsApp de la muestra es muy superior al de faltas de ortografía en los textos escolares; lo que confirma que los textismos son discrepancias intencionadas con la norma académica en el contexto digital. En consecuencia, no pueden ser considerados como faltas de ortografía que se producen por desconocimiento de la lengua española, sino nuevas formas de lenguaje generadas por el uso de las tecnologías digitales.

ABSTRACT

Instant messaging applications integrated in smartphones have favored the emergence of new digital writing systems, which are characterized by the use of specific spellings called textisms. This study analyses the relationship between the use of textisms and spelling mistakes in academic texts. The methodology applied was descriptive, based on a directed content analysis. The sample consisted of 270 students in the third and fourth years of compulsory secondary education enrolled in twelve public high schools in the autonomous community of Andalusia. Data were obtained from real texts provided by the students participating in the study, extracted, on the one hand, from WhatsApp messages from their smartphones, and, on the other, from academic texts produced as an activity in the secondary school classroom. The results obtained from the descriptive analyses and the bivariate correlation analyses (Pearson coefficient) allow us to affirm that the average number of textisms in WhatsApp of the sample is much higher than the number of misspellings in school texts, which confirms that textisms are intentional discrepancies with the academic norm in the digital context. Consequently, they cannot be considered as misspellings that occur due to a lack of knowledge of the Spanish language, but rather as new forms of language generated by the use of digital technologies.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Jóvenes, redes sociales, escritura digital, WhatsApp, textismos, competencia ortográfica.
Young people, social networks, digital writing, WhatsApp, textisms, spelling competence.



1. Introducción

La formación lingüística integral es una demanda universal que implica el dominio de diferentes lenguajes, incluidos los vinculados a las tecnologías, la digitalización y las redes sociales. La enseñanza de las lenguas incluye abordar aspectos como los nuevos lenguajes digitales también en el contexto de la lengua española (Cremades et al., 2021). En este contexto, el estudio de Pérez-Rodríguez et al. (2019) sobre la competencia mediática de adolescentes españoles de Educación Secundaria concluye que son necesarias nuevas investigaciones sobre «las formas de leer y escribir de los estudiantes, incluyendo sus estrategias para producir textos, y una comprensión más profunda de los tipos de textos que emplean para comunicarse en la sociedad líquida actual» (Pérez-Rodríguez et al., 2019: 45).

La diversidad lingüística en Internet es un fenómeno global y multilingüe (Danet & Herring, 2007) que se ha visto potenciado por la generalización de las aplicaciones de mensajería instantánea en los teléfonos inteligentes (Yus, 2022). La comunicación digital interactiva ha favorecido la creación de una nueva norma escrita que ha recibido diferentes denominaciones, entre las que destacan «textese», «CMC language», «chatspeak» o «digital» (Turner, 2010; Johnson, 2015). Estas nuevas formas de escritura están condicionadas por la influencia de la tecnología, las redes sociales y la digitalización, se caracterizan por la oralización del código escrito (Turner, 2010) y «siguen evolucionando y convergiendo y, en cierta medida, aproximándose a la comunicación cara a cara con toda su inmediatez, complejidad y variedad» (Thurlow, 2018: 7-8).

Investigaciones previas han analizado con detalle los nuevos sistemas de escritura digital de lenguas de nuestro entorno, como la lengua inglesa (Grace & Kemp, 2014; Wood et al., 2014; Kemp et al., 2021), la lengua española (Vázquez-Cano et al., 2015; Gómez-Camacho et al., 2018), la lengua francesa (Bernicot et al., 2014; Cougnon et al., 2017), el alemán (van-Dijk et al., 2016; Verheijen et al., 2020), entre otras. Algunos estudios sobre lenguas minoritarias identifican rasgos globales y compartidos por muchas lenguas, también en el uso de recursos pragmáticos y emocionales; por ejemplo, Cenoz y Bereziartua (2016) para el vasco o Finkelstein y Netz (2023) para el hebreo moderno. Los rasgos que caracterizan la norma de escritura digital que emplea grafías no estándar (entre otros elementos) se han denominado textismos a partir de los estudios de De-Jonge y Kemp (2012), cuyo uso está favorecido por los avances de la tecnología (Kemp & Grace, 2017; Yus, 2022). Sin duda los emoticonos son el máximo exponente del nuevo lenguaje global en lo que se refiere a la expresión de sentimientos (Li et al., 2022), aunque con marcados matices en sus significados y usos en las diferentes lenguas (Kejriwal et al., 2021).

Aunque el uso de contracciones y abreviaturas para «reducir la longitud de las palabras y poder enviar mensajes de texto de forma rápida y económica» es un textismo global para todas las lenguas (De-Jonge & Kemp, 2012: 49-50), Grace y Kemp (2014) oponen los textismos contractivos (acortan las palabras originales) y los textismos expresivos (añaden más texto con el fin de proporcionar información adicional). En opinión de Yus «los textismos expresivos se producen debido a las necesidades comunicativas o expresivas del usuario (por ejemplo, para transmitir una entonación, sentimientos, emociones, etc.) y, por lo tanto, comunican una capa adicional de información que es relevante en sí misma» (Yus, 2022: 60). Gómez-Camacho et al. (2018) clasifican los textismos en el contexto de la lengua española en tres niveles: grafofonémico, léxico-semántico y multimodal (Tabla 1), aunque estos textismos pueden aparecer simultáneamente en un mismo elemento.

Tabla 1. Categorización de textismos (Gómez-Camacho et al., 2018)	
Textismos del nivel grafofonémico	
- Repeticiones enfáticas (repetición de marcas de cierre, de una o varias letras, de interjecciones u onomatopeyas).	
- Supresiones y omisiones (fusión de palabras, de mayúsculas, supresión de letras o sílabas, de signos de puntuación, de tildes).	
- Grafemas no normativos (Textismos de k, x, s, z, sh, tx, w, y, números y símbolos con su valor fonético).	
Textismos del nivel léxico-semántico	
- Dialectalismos.	
- Transcripción de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas.	
- Creación de palabras nuevas, onomatopeyas o interjecciones no normativas, amalgamas o conglomerados.	
- Palabras extranjeras.	
- Siglas, abreviaturas y acrónimos no normativos.	
Textismos del nivel multimodal	
- Emoticonos, imágenes, audios, vídeos, stickers.	

El nivel grafofonémico incluye aquellos textismos basados en la discrepancia entre fonema y grafema, como los fenómenos de acortamiento o reducción de palabras, el uso de grafemas no normativos o la repetición y omisión de grafemas, signos de puntuación o mayúsculas. Los textismos en el nivel léxico-semántico incluyen el uso de dialectalismos, la creación de palabras nuevas y el empleo de extranjerismos. Por último, el nivel multimodal contiene el uso de emoticonos, imágenes, vídeos, audios o stickers, entre otros elementos. Estos nuevos lenguajes plantean un conflicto entre lo que Androutsopoulos denomina concepciones populares y académicas de la lengua, aunque este fenómeno debería entenderse como «un proceso de cambio facilitado y posibilitado por los medios digitales, pero materializado y llevado a cabo por escritores en red en sociedades tardomodernas y post-estandarizadas» (Androutsopoulos, 2011: 147). Desde el punto de vista educativo, Gleason ya llamaba la atención sobre la naturaleza híbrida de las actuales prácticas de alfabetización de los adolescentes «aunque a los jóvenes les preocupan las dimensiones tradicionales de la alfabetización, como la corrección gramatical y una ortografía y puntuación competentes, también les preocupan las prácticas emergentes, como la participación en prácticas juveniles relevantes que son multimodales, espaciales y sociales» (Gleason, 2016: 33).

La interacción entre el aprendizaje de la norma lingüística culta y el uso de la norma digital interactiva plantea una nueva perspectiva de la relación que existe entre escritura digital interactiva en las habilidades de alfabetización y lingüísticas cuando se escribe en el teclado virtual de los teléfonos inteligentes. Los últimos estudios de Finkelstein y Netz (2023), Androutsopoulos y Busch (2021), Verheijen y Spooren (2021), Kemp et al. (2021) o Núñez-Román et al. (2021) sobre diferentes lenguas responden a la misma preocupación que los estudios clásicos de Wood et al. (2014), De-Jonge y Kemp (2012) o Bernicot et al. (2014) sobre el inglés y el francés: la posibilidad de que el uso de textismos por los adolescentes en aplicaciones de mensajería instantánea afecte negativamente a los registros formales de la lengua. WhatsApp es la aplicación de mensajería instantánea más utilizada a nivel global y el contexto de la lengua española (Statista, 2022), y favorece de forma muy significativa que los jóvenes amplíen su conciencia intercultural e interlingüística desde una perspectiva local (Takkac, 2019). Pérez-Rodríguez et al. (2022) describen el impacto de redes como Twitter en la comunicación, y exploran las habilidades comunicativas y multimodales de los creadores (Youtubers e Instagrammers) como nuevos espacios que se abren para la representación y participación ciudadana.

El análisis de los chats de adolescentes y jóvenes en WhatsApp para determinar la interacción entre el uso de textismos y la competencia lingüística en un sentido amplio ha sido el punto de partida de los últimos estudios para diferentes lenguas publicados sobre el tema (Gómez-Camacho et al., 2018; Rosenberg & Asterhan, 2018; Escobar-Mamani & Gómez-Arteta, 2020; Verheijen & Spooren, 2021; Pérez-Sabater, 2022; Tragant et al., 2022; Finkelstein & Netz, 2023). En general, la literatura científica no detecta una relación negativa entre el uso de textismos en las aplicaciones de mensajería instantánea y la competencia ortográfica de los hablantes adolescentes.

La exhaustiva revisión de Zebroff sobre el impacto del envío de mensajes de texto en la alfabetización de los adolescentes concluye que aún «se desconoce en gran medida si los mensajes de texto tienen un efecto positivo, negativo o neutro en la alfabetización de los adolescentes» (Zebroff, 2018: 353) por lo que se necesitan más estudios en este campo. En el contexto de la educación en España, el análisis de Ibarra-Rius et al. (2018) constata que las situaciones comunicativas de la educación formal se producen al margen de la vida cotidiana del alumnado y reclaman la incorporación de las interacciones con teléfonos inteligentes al ámbito educativo. A esta demanda responde este estudio en el contexto de la lengua española.

El presente estudio explora si el uso de textismos en los mensajes de WhatsApp de adolescentes que cursan los dos últimos años de la educación obligatoria en España se relaciona con la aparición de faltas de ortografía en sus textos académicos. En consecuencia, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Describir la norma de escritura que emplean los adolescentes andaluces en WhatsApp.
- Establecer la relación entre el uso de textismos en WhatsApp y los errores ortográficos en los textos académicos.

Partimos de la hipótesis de que la utilización de textismos en la muestra no influye negativamente en la competencia ortográfica, sino que favorece la adquisición de la competencia lingüística en el alumnado

adolescente, como sugieren los estudios de Lanchantin et al. (2015), van-Dijk et al. (2016), Verheijen et al. (2020), Verheijen y Spooren (2021). En consonancia con los hallazgos de Bernicot et al. (2014) y Plester et al. (2009), entre otros; esperamos que algún textismo del plano grafofonémico, en especial los que se refieren a los signos auxiliares en la escritura del español, presenten un comportamiento diferenciado en su relación con las faltas de ortografía de la misma naturaleza. Si constatamos que existe una relación entre la norma digital interactiva y la norma académica, será necesario reformular el concepto de competencia ortográfica en el contexto de la educación obligatoria asumiendo que la competencia digital (INTEF, 2022) implica la producción de textos en un entorno digital «a través de estrategias como la multimodalidad, la hipertextualidad y la interacción» (Rodrigo-Segura & Ibarra-Rius, 2022: 42).

2. Material y métodos

Esta investigación utiliza un método descriptivo, ya que su principal objetivo es describir las características de la comunicación a través de la red social WhatsApp en una población de adolescentes, de forma objetiva y comprobable (Colás, 1998). Concretamente, se trata de un estudio analítico, basado en el análisis de contenido dirigido (Hsieh & Shannon, 2005), que tiene como finalidad descubrir los textismos que se utilizan en la comunicación escrita a través de WhatsApp.

2.1. Muestra

La muestra la integran 270 estudiantes matriculados en 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de doce institutos públicos de Enseñanza Secundaria de todas las provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza, con la excepción de Almería. El 54,4% de la muestra está matriculado en 3º de ESO y el 45,6% en 4º de ESO. Las edades de este alumnado oscilan entre 14 y 16 años. El 41,3% de los encuestados son hombres y el 58,7% son mujeres. Esta muestra representa a la población objeto de estudio (alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía) a un nivel de confianza del 95% y un error muestral +/-6. El sistema de muestreo utilizado es no probabilístico, y, específicamente, un muestreo por conveniencia.

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se utilizó una hoja de registro en la que se agruparon los textismos en cinco categorías siguiendo la taxonomía propuesta por Gómez-Camacho et al. (2018) para facilitar el análisis estadístico: textismos por repetición, textismos por supresión, textismos de tildes, grafemas no normativos, y textismos del nivel léxico-semántico y multimodal (Tabla 2).

Tabla 2. Categorías de análisis de textismos con ejemplos	
Textismos por repetición	
Repetición de marcas de cierre ?!	<i>kiya!!!!</i>
Repetición de una o más letras	<i>QUEEE?</i>
Repetición enfática interjección u onomatopeya	<i>jajajaja</i>
Textismos por acortamiento o supresión	
Unión intencionada de palabras	<i>Holaquehases</i>
Acortamiento de palabras quitando letras o sílabas	<i>ta bn</i>
Omisión de signos de puntuación	<i>Ke pasa? no te visto</i>
Textismos de omisión intencionada de h-	<i>ke a pasao???</i>
Pérdida de d intervocálica	<i>e comío</i>
Textismos por omisión de tildes	
Omisión tildes	<i>ke paso</i>
Textismos de grafemas no normativos	
Textismos de k	<i>te kiero</i>
Textismos de x	<i>ola a todxs</i>
Textismos de s	<i>ké ases</i>
Textismos de z	<i>pazaaa</i>
Textismos de sh	<i>shica</i>
Textismos de tx	<i>txica</i>
Textismos de w	<i>weno</i>
Textismos de y	<i>kiya</i>
Textismos del plano léxico-semántico y multimodal	
Textismos de números, letras y símbolos con su valor fonético	<i>cansa2, no vngo +</i>
Elementos multimodales, emoticonos, stickers, etc.	
Palabras en inglés, en otros idiomas o inventadas	<i>srry, brother</i>

Para el análisis de los textismos del nivel grafofonémico, se han creado tres categorías de análisis de textismos: por repetición, por supresión y por uso de grafemas no normativos. Se han procesado los

textismos por omisión de tildes como una categoría independiente de los textismos por supresión dada la elevada presencia de textismos por omisión intencionada de tildes y de faltas de ortografía de tildes en los textos académicos.

También, se han agrupado en una sola categoría los textismos del nivel léxico-semántico (dialec-talismos, transcripción de variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas, creación de palabras nuevas, onomatopeyas o interjecciones no normativas, amalgamas o conglomerados, palabras extranjeras, siglas, abreviaturas y acrónimos no normativos) con los textismos del nivel multimodal (emoticonos, imágenes, audios, vídeos, stickers) con el objeto de facilitar el análisis de su relación con las faltas de ortografía que pertenecen en su totalidad a la correspondencia entre fonemas y grafemas, y al uso de signos auxiliares en la lengua española.

2.3. Recogida de datos

Los datos han sido extraídos de un corpus de textos reales redactados por el alumnado participante en el estudio tanto en aplicaciones de mensajería instantánea (en este caso WhatsApp), como en actividades de diferentes áreas del currículo de Secundaria que generaron textos académicos manuscritos. Concretamente, el alumnado participante seleccionó mensajes de WhatsApp, sin corregir ni modificar, que consideraron representativos de su forma de escribir, y que se habían enviado en el contexto de la comunicación digital con otros adolescentes, eliminando previamente cualquier referencia personal o cualquier dato de carácter privado. Además, el alumnado participante también aportó un texto manuscrito sin corregir que consideró representativo de su forma de escribir en clase (apuntes, redacciones, etc.). La recogida de datos ha contado con la autorización del Consejo Escolar del Centro y de la Administración Educativa, cumpliendo con el estándar ético de las investigaciones educativas de la Consejería de Educación de Andalucía y de la Universidad de Sevilla.

Posteriormente se ha realizado a un análisis de contenido, de carácter deductivo, utilizándose la categorización anteriormente referenciada, para el registro de la información. Dos investigadores codificaron de forma independiente todos los textos de la muestra. Se obtuvo un índice de concordancia entre observadores aceptable ($>0,80$). Con los escasos desacuerdos identificados se aplicó una concordancia consensuada. Estos investigadores fueron previamente entrenados antes de proceder al correspondiente análisis. Este mismo procedimiento se ha llevado a cabo para el análisis de los errores ortográficos que aparecen en textos académicos.

2.4. Análisis de datos

Para responder a los objetivos de la investigación, a nivel estadístico se han realizado análisis descriptivos, aplicando estadísticos de tendencia central (promedio) y de dispersión (desviación estándar, en adelante, SD; y de mínimo y máximo). También se han llevado a cabo análisis de correlación bivariada, aplicando el coeficiente de Pearson para comprobar el grado de relación entre las variables analizadas. Se ha utilizado el software IBM SPSS v.26 para el análisis estadístico.

3. Análisis y resultados

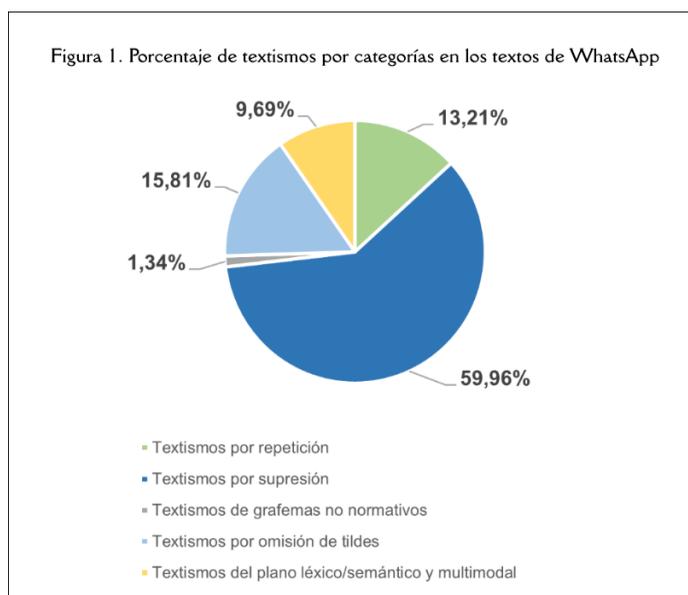
Para empezar, conviene destacar las características de los escritos alojados en la red social y los académicos para que sirvan de referencia al estudio. Por un lado, en relación con las características de los textos escritos en WhatsApp, los resultados revelan que el número medio de palabras por textos es de 79,79 palabras ($SD=43,82$), oscilando entre un mínimo de 3 a 246. El número medio de intervenciones del texto de WhatsApp, es decir, cada vez que el sujeto ha marcado enviar en su app, es de 17,05 veces ($SD=5,94$), oscilando entre un mínimo de 2 y un máximo de 36. El número total de textismos de los escritos de WhatsApp es de 27,73 ($SD=18,55$), fluctuando en un rango entre 0 textismos y 117.

Por otro lado, entre las características de los textos escritos académicos se destaca que son producciones integradas por una media de 171,94 palabras ($SD=82,30$), el mínimo de palabras en estos textos ha sido de 35 y el máximo de 647. El número medio de faltas de ortografías es de 4,76 ($SD=5,86$), oscilando en un rango de textos con ninguna falta a alguno con un máximo de 44. El tipo de falta más común es el de errores de signos diacríticos, cuyo promedio es 4,07 de faltas de tildes por texto, oscilando en un rango de textos que no tienen ninguna falta a algún otro que tiene un máximo de 38. No hay ningún otro

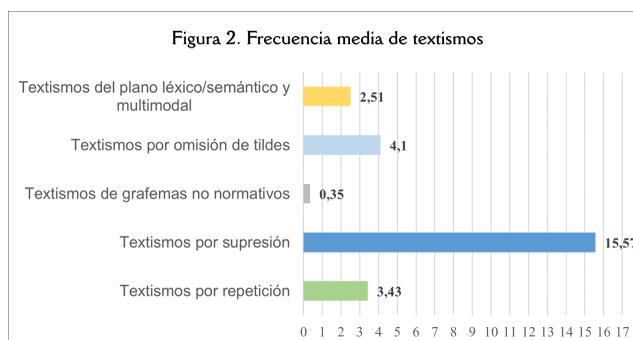
tipo de falta que destaque con un promedio mayor a 1. Es decir, se analizan la presencia de errores en fonemas /b/, /g/, /j/, /y/, /z/, /s/, /k/, /rr/ en todos los textos académicos, y se obtiene que todas estas faltas están por debajo de un promedio de frecuencia de aparición menor a 1. Estos resultados muestran que los textismos son mucho más frecuentes que las faltas de ortografía en los mismos hablantes, por lo que no pueden ser identificados como un mismo fenómeno.

3.1. Características de la escritura digital en WhatsApp

En la Figura 1, se muestra la proporción en la que aparece cada tipología de textismos analizada en este estudio. Así, se observa cómo, del total de textismos que aparecen en los escritos del alumnado en la red social WhatsApp, un 59,96% son textismos por supresión. A los que habría que añadirle otro 15,81% relativo a textismos por omisión de tildes. Por lo que, en torno al 75% de los textismos analizados se sitúan en esta categoría. Seguidamente, alrededor de un 13,21%, se sitúan los textismos por repetición. En torno al 10% de los textismos se corresponden con aquellos derivados del plano léxico/semántico y multimodal. Únicamente, un 1,34% de los textismos se corresponden con aquellos procedentes del uso de grafemas no normativos.



A continuación, en la Figura 2 se detalla la frecuencia de aparición de los textismos que caracterizan la norma digital escrita de los estudiantes en la comunicación a través de WhatsApp.



Se puede observar que la presencia de textismos por acortamiento o supresión son las que más aparecen, con un valor promedio de frecuencia de aparición de 15,57 y una $SD=13,43$. Encontramos textos en los que no aparece ningún tipo de textismos a algún texto que contiene un máximo de 75.

Los que menos aparecen, con un valor promedio menor a 1, en concreto de 0,35 (SD=0,91) son los textismos de grafemas no normativos, oscilando en un rango de 0 a 6. Los textismos por omisión de tildes, por repetición o del plano léxico/semántico, alcanzan valores promedios de 4,10 (SD=3,33), 3,43 (SD=3,68) y 2,51 (SD=3,50), respectivamente. En el caso de los textismos por omisión de tildes y del plano léxico/semántico, el mínimo se sitúa en 0 y el máximo en 28 y 26. En los textismos por repetición, la variabilidad oscila entre 0 y 18.

Estos resultados nos ofrecen una visión global de las características que configuran la escritura digital, siendo el acortamiento la peculiaridad más destacada en este tipo de comunicación. Cabe mencionar el escaso peso que tienen los textismos de grafemas no normativos, lo que confirma el carácter intencionado de los mismos y que en ningún caso pueden considerarse como faltas de ortografía. Estos datos aportan información sobre los rasgos que configuran esta nueva escritura digital, donde la eficacia y la rapidez, parecen constituir el eje de esta comunicación. La presencia de otro tipo de textismos perfila y matiza esta escritura digital.

3.2. Relación entre la escritura digital y la escritura académica

Una de las preocupaciones formuladas por el profesorado es si este tipo de comunicación puede tener efectos negativos sobre la escritura académica, o de forma inversa, si la escritura académica se refleja en la escritura en WhatsApp. Para comprobar estas hipótesis hemos procedido a analizar posibles correlaciones entre el número total de textismos que aparecen en los escritos de WhatsApp y el número total de faltas ortográficas que los estudiantes tienen en sus escritos académicos. Siguiendo los resultados expresados en la Tabla 3, podemos observar una baja correlación, pero significativa a un nivel de 0,01, entre el número de faltas de los escritos académicos y los textismos por omisión de tildes, en este caso la correlación es directamente proporcional, $r = ,143$.

Igualmente, existe correlación baja y significativa, a un nivel de 0,05, entre el número de faltas ortográficas y los textismos del plano léxico/semántico y multimodal, aunque en este caso es inversamente proporcional $r = ,150$. Entre el número total de textismos y el número total de faltas no se detecta correlación significativa, no obstante, el valor de $r = -,019$ apunta a una tendencia inversamente proporcional.

Tabla 3. Correlación entre textismos y faltas de ortografía

Tipos de Textismos	Por supresión	Por repetición	Por omisión de tildes	De grafemas no normativos	Del plano léxico/semántico y multimodal	Nº total de textismos	Nº total de faltas
Por supresión	1	,304**	,241**	,391**	,079	,902**	,002
Por repetición		1	,178**	,092	,224**	,540**	-,055
Por omisión de tildes			1	,140*	,023	,442**	,143*
De grafemas no normativos				1	,054	,411**	-,002
Del plano léxico/semántico y multimodal					1	,313**	-,150*
Nº total de textismos						1	-,019
Nº total de faltas							1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Por último, se ha comprobado la relación entre faltas de ortografía y modalidades de textismos. Los resultados muestran una correlación entre los textismos por omisión de tildes y las faltas de ortografía, a un nivel de significación de 0,05, aunque la intensidad de la correlación es bastante baja ($r = ,145$). También se detecta una correlación significativa, a un nivel de significación de 0,05, aunque con intensidad baja e inversamente proporcional, $r = -,150$, entre el número de faltas ortográficas y los textismos del plano léxico/semántico y multimodal.

En cuanto a la correlación entre el número total de textismos y sus diferentes tipos (Tabla 3), puede detectarse que existe una correlación alta y significativa en el nivel 0,01 con el número de textismos por supresión o acortamiento, obteniéndose un valor de $r = ,902$. Con una correlación directa se sitúan los textismos por repetición, por omisión de tildes y los de grafemas no normativos, con valores de r de ,540; ,442 y ,411, respectivamente a un nivel de significación de 0,01. Con un valor medio-bajo, aunque de forma directa, se sitúa la correlación entre el número total de textismos y aquellos de naturaleza del plano léxico/semántico y multimodal, con un valor r de ,313 y significativo, también, al 0,01.

La Tabla 3 también nos aporta información sobre la relación entre diferentes tipos de textismos. Los textismos por acortamiento correlacionan de forma baja, directa y significativa con todos los tipos de textismos, salvo con los del plano léxico/semántico y multimodal.

Por último, analizándose los resultados derivados del análisis de la correlación entre los textismos por omisión de tildes y las faltas de ortografía derivadas de errores de signos diacríticos, se revela que existe una correlación directamente proporcional y significativa en el nivel 0,01 entre ambas variables. No obstante, el valor de la correlación $r = ,172$ es bastante bajo.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación aportan evidencias sobre el uso de la norma digital en los chats de WhatsApp de adolescentes andaluces de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, y su relación con la ortografía estándar del español. Más de un tercio de las palabras que forman el corpus de WhatsApp analizado en el estudio presentaban algún textismo, por lo que podemos afirmar que el uso de textismos es el rasgo principal de la escritura digital del alumnado adolescente participante en el estudio, y que utilizó una norma de escritura diferente adecuándose a las exigencias de la comunicación digital interactiva respecto a los textos académicos formales (van-Dijk et al. 2016; Verheijen & Spooren, 2021). El promedio de textismos en WhatsApp de la muestra es muy superior al de faltas de ortografía en los textos escolares, por lo que los mismos hablantes que siguen la norma académica en sus textos formales prefieren la norma digital en los mensajes de texto de sus teléfonos inteligentes; en nuestra opinión, esto confirma que los textismos son discrepancias intencionadas con la norma académica en el contexto digital que no pueden ser consideradas como faltas de ortografía causadas por desconocimiento de la lengua española (Cremades et al., 2021; Gómez-Camacho & Gómez-del-Castillo, 2017).

La norma digital interactiva en WhatsApp en el corpus analizado utiliza preferentemente como textismos el acortamiento de palabras, la omisión de tildes y la omisión de signos de puntuación y espacios entre palabras. Nuestros análisis revelan que en la muestra los textismos por acortamiento son el rasgo más notable de la norma digital interactiva (Plester et al., 2009; Vázquez-Cano et al., 2015; Yus, 2022). Sin embargo, los textismos por repetición y la utilización de unidades léxicas no normativas confirman que la norma digital interactiva no es una forma de economía en el lenguaje, sino una forma alternativa de expresión que integra distintas variedades de la lengua y diferentes lenguajes en el entorno digital (De-Jonge & Kemp, 2012; van-Dijk et al. 2016). Los participantes muestran las variedades de lengua escrita también en WhatsApp, así como en su competencia ortográfica, por lo que nuestros resultados coinciden con los de Pérez-Rodríguez et al. (2019) en el sentido de que los adolescentes españoles de Educación Secundaria Obligatoria no pueden ser considerados como un grupo homogéneo de nativos digitales.

El uso de grafemas no normativos ha resultado poco significativo en los resultados de este estudio. Este hallazgo es relevante porque estos textismos del plano grafonémico se relacionan mayoritariamente con rasgos orales de las variedades diatópicas de las hablas andaluzas de los participantes en el estudio. Nos referimos singularmente a los textismos relacionados con los grafemas no normativos x, s, z, e y que podrían relacionarse con fenómenos propios de las variedades del español como el seseo, el ceceo y el yeísmo (Narbona et al., 2022). Nuestro estudio no confirma que la reproducción de variedades diatópicas de la lengua española sea una de las características de la norma digital interactiva utilizada por el alumnado adolescente en WhatsApp (Mancera, 2016; Martín, 2016; Flores-Salgado & Castineira-Benitez, 2018). La limitación de la muestra a hablantes de Andalucía no permite extrapolar esta conclusión al conjunto del español, lo que pone de manifiesto el interés por ampliar este estudio en un contexto panhispánico.

Los textos académicos analizados se caracterizaron en nuestra opinión por una ortografía correcta en el contexto de la educación obligatoria en España, a excepción de los errores en el uso de la tilde. El análisis descriptivo y correlacional de faltas y textismos confirma que el uso de textismos en la muestra no perjudica la competencia lingüística del alumnado participante en lo que se refiere a la expresión escrita. Estos resultados son coherentes con los hallazgos de investigaciones previas en otras lenguas (Plester et al., 2009; Wood et al., 2014; Verheijen & Spooren, 2021; Verheijen et al., 2020) y en lengua española (Gómez-Camacho & Gómez-del-Castillo, 2017). Incluso los textismos de nivel léxico-semántico y del nivel multimodal considerados en su conjunto podrían relacionarse con el desarrollo de la competencia escrita y

la ortografía, aunque esta no es una conclusión de nuestro estudio (Martínez-Parejo, 2016). Considerada de forma independiente, la omisión de la tilde como textismo y en los textos académicos ofrece resultados muy interesantes en la relación entre norma digital y norma académica en la escritura del español. Existe una correlación significativa entre el textismo y la falta de ortografía en el caso de la tilde, que puede interpretarse en el sentido de que este textismo es perjudicial para la competencia ortográfica del alumnado, aunque nuestros datos no permiten afirmarlo con rotundidad. Esta relación no aparece en la literatura anterior, aunque es coherente con las conclusiones de estudios previos para el francés y para el inglés (Bernicot et al., 2014; Zebroff, 2018). Una limitación de este estudio es la imposibilidad de discernir en las intervenciones de WhatsApp cuándo una tilde se omitió de forma intencionada (textismos) frente a las que no se escribieron por desatención o desconocimiento (faltas de ortografía), partiendo de la hipótesis de que también se pueden cometer faltas de ortografía en la comunicación digital interactiva.

En nuestra opinión, es necesario reformular el concepto de competencia ortográfica en el contexto de la educación obligatoria de los adolescentes, exclusivamente vinculado a la relación entre fonemas y grafemas en lengua española (Rodríguez-Ortega, 2015) y en otras lenguas (Pinto et al., 2015). La competencia ortográfica se concibe como un conjunto de habilidades alfabéticas, ortográficas y morfológicas de escritura (Von-Suchodoletz et al., 2017) que no incluye los textismos de la norma digital interactiva de escritura.

El Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2022) vincula como objeto mismo de aprendizaje la lectoescritura y la competencia digital como parte de la alfabetización básica de toda la ciudadanía en las etapas educativas obligatorias. En el mismo sentido, Rodrigo-Segura e Ibarra-Rius (2022) insisten en la necesidad de desarrollo de competencias digitales del profesorado y alumnado para mejorar la docencia en el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. La utilización de la norma digital como recurso para la didáctica de la ortografía en la ESO es una de las posibilidades más sugerentes a las que apunta este estudio y abre el camino de nuevas investigaciones. Coincidimos con Pérez-Rodríguez et al. (2019) en la necesidad de establecer sinergias entre los textos escolares y la mensajería instantánea, integrando el aprendizaje que se realiza fuera del contexto escolar a través de las mismas aplicaciones o dispositivos. Resulta paradójico que la norma digital empleada en WhatsApp se identifique como una oportunidad para la adquisición de la competencia ortográfica de los adolescentes en diversas lenguas (Gómez-Camacho & Gómez-del-Castillo; 2017; Escobar-Mamani & Gómez-Arteta, 2020; Verheijen et al., 2020; Kemp et al 2021; Finkelstein & Netz, 2023); pero no se integre en la misma.

Una nueva concepción de la competencia ortográfica debe reconocer el carácter icónico e interactivo de la escritura digital (Pérez-Rodríguez et al., 2022), así como la influencia de la interfaz en el código (Yus, 2022). Desde el punto de vista educativo, coincidimos con las propuestas que formularon Grace y Kemp (2014) para el inglés, y Bernicot et al. (2014) para el francés, en el sentido de que es necesario discriminar algunos tipos de textismos también en la lengua española. Nuestros resultados confirman que deben considerarse de forma diferenciada los textismos contractivos y expresivos (Grace & Kemp, 2014), y algunos textismos que alteran la relación entre fonemas y grafemas porque interaccionan de forma diferente con la ortografía tradicional. En nuestra opinión, los textismos por supresión de tildes son el ejemplo más relevante de que la relación entre norma digital y competencia ortográfica depende de la naturaleza de los textismos y de las faltas, al menos en estudiantes adolescentes.

Los resultados de la investigación de Androutopoulos y Busch (2021) ofrecen una perspectiva muy interesante sobre el papel de los signos de puntuación en la comunicación digital de los adolescentes alemanes en WhatsApp, que podría aplicarse a la lengua española en estudios posteriores. En resumen, coincidimos con la conclusión de Verheijen et al. (2020: 21) de que «no se debería desanimar a los jóvenes a utilizar la escritura digital, sino enseñarles a alternar eficazmente entre los registros formales e informales», integrando los textismos en la adquisición de la competencia comunicativa y ortográfica del alumnado que cursa la Enseñanza Obligatoria.

Contribución de Autores

Idea, A.G., J.P., P.C., J.C; Revisión de literatura (estado del arte), A.G., J.P.; Metodología, P.C., J.C.; Análisis de datos, P.C., J.C.; Resultados, P.C., J.C.; Discusión y conclusiones, A.G., J.P., P.C., J.C.; Redacción (borrador original), A.G., J.C; Revisiones finales, J.P., A.G., P.C., J.C; Diseño del Proyecto y patrocinios, J.P., A.G.

Apoyos

Este estudio es una acción del Proyecto «La escritura digital del alumnado adolescente en Andalucía. La mensajería instantánea y sus implicaciones educativas» (US-1380916) de la Universidad de Sevilla cofinanciado por el Programa Operativo FEDER 2014-2020 de la Unión Europea y por la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades de la Junta de Andalucía (España). Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología educativa GIETE (HUM-154). Grupo de Investigación Lengua Española aplicada a la Enseñanza (HUM-529).

Referencias

- Androutsopoulos, J. (2011). Language change and digital media: A review of conceptions and evidence. In *Standard languages and language standards in a changing Europe* (pp. 145-160). Novus Press. <https://bit.ly/451KARH>
- Androutsopoulos, J., & Busch, F. (2021). Digital punctuation as an interactional resource: the message-final period among German adolescents. *Linguistics and Education, 62*, 100871-100871. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100872>
- Bernicot, J., Goumi, A., Bert-Erboul, A., & Volckaert-Legrier, O. (2014). How do skilled and less-skilled spellers write text messages. *Journal of Computer Assisted Learning, 30*(6), 559-576. <https://doi.org/10.1111/jcal.12064>
- Cenoz, J., & Bereziartua, G. (2016). Is instant messaging the same in every language? A Basque perspective. *Reading and Writing, 29*, 1225-1243. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9634-z>
- Colás, P. (1998). Los métodos descriptivos. In P. Colás, & L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 177-200). Ediciones Alfar. <https://bit.ly/456lsJu>
- Cougnon, L.A., Maskens, L., Roekhaut, S., & Fairon, C. (2017). Social media, spontaneous writing and dictation. Spelling variation. *Journal of French Language Studies, 27*(3), 309-327. <https://doi.org/10.1017/S095926951600020X>
- Cremades, R., Onieva-López, J.L., Maqueda-Cuenca, E., & Ramírez-Leiton, J.J. (2021). The influence of mobile instant messaging in language education: Perceptions of current and future teachers. *Interactive learning environments, 29*(5), 733-742. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1612451>
- Danet, B., & Herring, S.C. (2007). *The multilingual Internet: Language, culture, and communication online*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304794.001.0001>
- De-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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01466.x>
- Escobar-Mamani, F., & Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp for the development of oral and written communication skills in Peruvian adolescents. [WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos]. *Comunicar, 65*, 111-120. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>
- Finkelstein, S., & Netz, H. (2023). Challenging folk-linguistics: Grammatical and spelling variation in students' writing in Hebrew on WhatsApp and in essays. *Applied Linguistics*, (pp. 1-22). <https://doi.org/10.1093/applin/amac072>
- Flores-Salgado, E., & Castineira-Benitez, T. (2018). The use of politeness in WhatsApp discourse and move 'requests'. *Journal of Pragmatics, 133*, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.06.009>
- Gleason, B. (2016). New literacies practices of teenage Twitter users. *Learning, Media and Technology, 41*(1), 31-54. <https://doi.org/10.1080/1743988.4.2015.1064955>
- Gómez-Camacho, A., & Castillo, M. (2017). La norma escrita en las conversaciones de WhatsApp de estudiantes universitarios de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(75), 1077-1094. <https://bit.ly/4590c5N>
- Gómez-Camacho, A., Hunt-Gomez, C.I., & Valverde-Macias, A. (2018). Textisms, texting, and spelling in Spanish. *Lingua, 201*, 92-101. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.09.004>
- Grace, A., & Kemp, N. (2014). Text messaging language: A comparison of undergraduates' naturalistic textism use in four consecutive cohorts. *Writing Systems Research, 7*(2), 220-234. <https://doi.org/10.1080/17586801.2014.898575>
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Ibarra-Rius, N., Ballester-Roca, J., & Marín-Martí, F. (2018). Encrucijadas de la competencia mediática y la ciudadanía: Uso y consumo de aplicaciones educativas. *Prisma Social, 20*, 92-113. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>
- INTEF (Ed.) (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://bit.ly/3YtHUrM>
- Johnson, G. (2015). The invention of reading and the evolution of text. *Journal of Literacy and Technology, 16*(1), 107-128. <https://bit.ly/3WdV9x5>
- Kejriwal, M., Wang, Q., Li, H., & Wang, L. (2021). An empirical study of emoji usage on Twitter in linguistic and national contexts. *Online Social Networks and Media, 24*, 100149-100149. <https://doi.org/10.1016/j.osnem.2021.100149>
- Kemp, N., & Grace, A. (2017). Txting across time: Undergraduates' use of 'textese' in seven consecutive first-year psychology cohorts. *Writing Systems Research, 9*(1), 82-98. <https://doi.org/10.1080/17586801.2017.1285220>
- Kemp, N., Graham, J., Grieve, R., & Beyersmann, E. (2021). The influence of textese on adolescents' perceptions of text message writers. *Telematics and Informatics, 65*, 101720-101720. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101720>
- Lanchantin, T., Simoës-Perlant, A., & Largy, P. (2015). The amount of French text messaging related to spelling level: Why some letters are produced and others are not? *Psychology Journal, 13*(1), 7-56. <https://bit.ly/3Byaq21>
- Li, X., Zhang, J., Du, Y., Zhu, J., Fan, Y., & Chen, X. (2022). A Novel deep learning-based sentiment analysis method enhanced with emojis in microblog social networks. *Enterprise Information Systems, 17*(5), 1-22. <https://doi.org/10.1080/17517575.2022.2037160>
- Mancera, A. (2016). Usos lingüísticos alejados del español normativo como señal de identidad en las redes sociales. *Bulletin of Spanish Studies, 93*(9), 1469-1493. <https://doi.org/10.1080/14753820.2016.1181435>

- Martín, R. (2016). La conversación guasap. *Sociocultural Pragmatics*, 4, 108-134. <https://doi.org/10.1515/soprag-2015-0010>
- Martínez-Parejo, R. (2016). Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 779-803. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48317
- Narbona, A., Cano, R., & Morillo, R. (2022). *El español hablado en Andalucía*. Editorial Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3Oi6vhh>
- Núñez-Román, F., Gómez-Camacho, A., Errázuriz-Cruz, M.C., & Núñez-Cortés, J.A. (2021). Pre-service Teachers' perceptions on instant messaging and orthographic competence. *Texto Livre*, 14(3). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.34141>
- Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, A., Mateos, P.M., & Romero-Rodríguez, L.M. (2019). Media competence in spanish secondary school students. Assessing instrumental and critical thinking skills in digital contexts. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(3), 33-48. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.3.003>
- Pérez-Rodríguez, A., Jaramillo-Dent, D., & Alencar, A. (2022). Culturas digitales en las redes sociales: Nuevos modelos de creatividad, (auto)representación y participación. *Icono14*, 14, 20-20. <https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1928>
- Pérez-Sabater, C. (2022). Mixing Catalan, English and Spanish on WhatsApp: A case study on language choice and code-switching. *Spanish in Context*, 19, 289-313. <https://doi.org/10.1075/sic.19033.per>
- Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2015). The relationship between oral and written narratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 551-569. <https://doi.org/10.1111/bjep.12091>
- Plester, B., Wood, C., & Joshi, P. (2009). Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy outcomes. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 145-161. <https://doi.org/10.1348/026151008X320507>
- Rodrigo-Segura, F., & Ibarra-Rius, N. (2022). Educación literaria y competencia digital mediante metodologías activas para la formación de los futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 37-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.486381>
- Rodríguez-Ortega, D. (2015). Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica. *Ocnos*, 13, 85-98. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2015.13.05>
- Rosenberg, H., & Asterhan, C. (2018). WhatsApp, teacher?" Student perspectives on teacher-student WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 205-226. <https://doi.org/10.28945/4081>
- Statista (Ed.) (2022). *Panorama mundial de las redes sociales*. Statista. <https://bit.ly/3RKYLSA>
- Takkac, A. (2019). WhatsApp as a tool for sustainable glocal linguistic, social and cultural interaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 17-28. <https://doi.org/10.17718/tojde.598198>
- Thurlow, C. (2018). Digital discourse: Locating language in new/social media. In J. Burgess, T. Powell, & A. Marwick (Eds.), *The SAGE handbook of social media* (pp. 135-145). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473984066.n8>
- Tragant, E., Pinyana, A., Mackay, J., & Andria, M. (2022). Extending language learning beyond the EFL classroom through WhatsApp. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1946-1974. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854310>
- Turner, K. (2010). Digital talk: A new literacy for a digital generation. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 41-46. <https://doi.org/10.1177/003172171009200106>
- Van-Dijk, C., Van Witteloostuijn, M., Vasi, N., Avrutin, S., & Blom, E. (2016). The Influence of texting language on grammar and executive functions in Primary School children. *PLoS ONE*, 11(3), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152409>
- Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S., & Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53, 83-105. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832015000100005>
- Verheijen, L., Spooren, S., & Kemenade, A. (2020). The relationship between Dutch youths' social media use and school writing. *Computers & Composition*, 56, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102574>
- Verheijen, L., & Spooren, W. (2021). The impact of WhatsApp on Dutch youths' school writing and spelling. *Journal of Writing Research*, 13(1), 155-191. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.01.05>
- Von-Suchodoletz, A., Fäsche, A., & Skuballa, I.T. (2017). The role of attention shifting in orthographic competencies: cross-sectional findings from 1st, 3rd, and 8th grade students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1665-1665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01665>
- Wood, C., Kemp, N., & Waldron, S. (2014). Exploring the longitudinal relationships between the use of grammar in text messaging and performance on grammatical tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 415-429. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12049>
- Yus, F. (2022). *Smartphone communication. Interactions in the app ecosystem*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003200574>
- Zebroff, D. (2018). Youth texting: Help or hindrance to literacy? *Education and Information Technologies*, 23, 341-356. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9606-1>