

## **Influencia de la mensajería instantánea móvil en la educación lingüística: Percepción de docentes actuales y futuros**

**Influence of Mobile Instant Messaging in Language Education:  
Perception of Current and Future Teachers**

Raúl Cremades es Profesor Contratado Doctor interino en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga (España) ([cremades@uma.es](mailto:cremades@uma.es)) (<https://orcid.org/0000-0001-9265-6071>)  
Juan Lucas Onieva-López es Profesor Sustituto Interino en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga (España) ([juanlucas@uma.es](mailto:juanlucas@uma.es)) (<https://orcid.org/0000-0001-7843-9054>)  
Eugenio Maqueda-Cuenca es Profesor Titular en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga (España) ([emaqueda@uma.es](mailto:emaqueda@uma.es)) (<https://orcid.org/0000-0002-7480-4795>)  
John J. Ramírez-Leiton es Evaluador e Investigador en la Cooperativa de Servicios de Evaluación e Investigación (CoopSEI) (Puerto Rico) ([jrleyton@gmail.com](mailto:jrleyton@gmail.com)) (<https://orcid.org/0000-0001-9638-3349>)

### RESUMEN

La universalización de la mensajería instantánea móvil (MIM) en aplicaciones como WhatsApp conlleva la práctica habitual de un registro lingüístico discrepante con la norma culta estándar. Con la presente investigación se pretende conocer y valorar la concepción del profesorado escolar y del alumnado de magisterio sobre esta cuestión en relación a la educación lingüística. Este estudio transeccional descriptivo se ha realizado con una muestra no probabilística de 652 personas, de las cuales 321 son docentes en activo de centros públicos no universitarios (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) de la provincia de Málaga (España), y 331 son estudiantes de los cuatro cursos del grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. La información se recopiló mediante un cuestionario propio validado a través de una prueba piloto del instrumento, que ha permitido obtener información tanto cualitativa como cuantitativa. Los resultados evidencian que no existen profundas diferencias entre la percepción del profesorado y del alumnado respecto a la influencia de la MIM en los usos lingüísticos cada vez menos normativos de los menores en edad escolar. En las conclusiones se plantean las posibilidades y dificultades para el uso de este tipo de aplicaciones comunicativas en las aulas. Ambos grupos coinciden en la necesidad de afrontar dicha influencia desde la escuela e incluso utilizar la mensajería instantánea como recurso para mejorar la educación lingüística.

### ABSTRACT

The globalization of mobile instant messaging (MIM) in applications like WhatsApp conduct the usual practice of a linguistic register disagreeable with standard norm. The purpose of this study is to assess and know the perception of school teachers and teaching students on this issue in relation to the language education. This descriptive transeccional study has been carried out with a non-probabilistic sample of 652 people, of which 321 are active teachers at public schools (Infant, Elementary and Secondary School) in the province of Málaga (Spain), and 331 are students of the four courses in Primary Education Degree at the University of Málaga. The data was collected through an own questionnaire, validated through a pilot test of the instrument, which has allowed to obtain both qualitative and quantitative information. The results show that there are not significant differences between the perception of teachers and students regarding the influence of MIM on the increasingly less normative linguistic uses of children of school age. Finally, the conclusions present the benefits and difficulties for the use in classroom of this kind of apps. Both groups agree on the need to work with this issue from school and use instant messaging as a resource to improve language education.

## PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Mensajería instantánea móvil (MIM), comunicación móvil, WhatsApp, entornos virtuales, escritura digital, educación lingüística, formación docente, gramática normativa.

Mobile instant messaging (MIM), mobile communication, WhatsApp, virtual environments, digital writing, language education, teacher training, normative grammar.

---

### 1. Introducción y estado de la cuestión

La facilidad de acceso a los dispositivos móviles y la amplia oferta de aplicaciones de mensajería instantánea móvil (MIM) están cambiando el modo de interacción social y de comunicación interpersonal (Comas-Quinn, De los-Arcos, & Mardomingo, 2012). En el ámbito educativo, diversos autores afirman que la mensajería instantánea facilita el aprendizaje móvil a través de la interacción real, síncrona y ubicua, con la posibilidad de evaluar las propias actuaciones, cooperar para solucionar problemas de aprendizaje y recibir retroalimentación de sus interlocutores (Andújar-Vaca & Cruz-Martínez, 2017; Bouhnik & Deshen, 2014; So, 2016). Por todo ello, resulta esencial que los docentes se planteen su uso pedagógico en el aula (Chiu & Churchill, 2016; Cremades, Maqueda-Cuenca, & Onieva, 2016; Krull & Duart, 2017; Quitián-Bernal, 2017).

Uno de los rasgos que hacen de la MIM un medio emergente con gran potencial educativo es que se trata de la primera herramienta tecnológica usada de forma natural cada día tanto por estudiantes como por docentes, y sin necesidad de formación previa. Otros servicios de comunicación digital no han tenido el mismo éxito entre los dos colectivos. Por ejemplo, el correo electrónico resulta más útil para el profesorado que para los estudiantes, mientras que los grupos de Facebook han encajado mejor en los intereses del alumnado que de los docentes (Bouhnik & Deshen, 2014).

Existen numerosos estudios sobre la comunicación escrita empleada en la MIM. La mayoría de los autores prefieren la denominación de «textismo», aunque también se ha llamado «escritura digital ubicua» (Vázquez-Cano, Mengual-Andrés, & Roig-Vila, 2015), «escritura ideofonemática» (Cassany, 2015) o «variedad diafásica electrónica» (Berná & Pellicer, 2014). Su uso y características han sido objeto de investigaciones en lenguas diversas: en español (Calero-Vaquera, 2014; Cassany, 2015; Caurcel, Gómez, & Íñiguez, 2013; Gómez-Camacho & Gómez-del-Castillo, 2015; Vázquez-Cano et al., 2015); en francés (Bernicot, Goumi, Bert-Erboul, & Volckaert-Legrier, 2014; Bouillaud, Chanquoy, & Gombert, 2007; Lanchantin, Simoës-Perlant, & Largy, 2014); o en inglés (Crystal, 2008; Plester & Wood, 2009; Thurlow & Brown, 2003). También se han realizado estudios contrastivos –como el de Panckhurst (2009) entre el francés, italiano y español– donde se observan las mismas manifestaciones que en los monolingües.

Las principales diferencias entre las primeras formas de textismo usadas en la mensajería SMS y la escritura en aplicaciones más recientes como WhatsApp son una menor variación ortotipográfica y la reducción del acortamiento de palabras (Vázquez-Cano et al., 2015). Estos autores destacan también el enriquecimiento suprasegmental del discurso escrito por el grafismo fijo y en movimiento (emojis y emoticonos) y, sobre todo, por la incorporación de imagen, vídeo y sonido como acompañamiento del texto. En definitiva, las aplicaciones actuales refuerzan la función fática de la comunicación, ya que provocan una mayor satisfacción en los usuarios más allá de la mera interpretación textual (Yus, 2017). También potencian una serie de usos no normativos que Holgado-Lage & Recio-Diego (2013, p. 105) clasifican en desviaciones fonéticas, léxicas y morfosintácticas, ya que «el lenguaje de chat está más próximo al lenguaje oral que al lenguaje escrito prototípico, constituyendo, pues, un tipo de discurso no planificado». Esta falta de planificación conlleva lo que Gómez-del-Castillo (2017, p. 63) ha denominado «disonancias con la norma culta de escritura».

No obstante, cada vez son más las investigaciones que demuestran la eficacia de la MIM para el aprendizaje. Además de sus múltiples ventajas respecto a otras tecnologías para uso educativo, tales como su bajo coste, eficiencia, facilidad de acceso y el uso de un lenguaje natural (Church & De-Oliveira, 2013), también se ha

indagado sobre su influencia positiva en la formación lingüística. Bouhnik & Deshen (2014, p. 225) distinguen entre «ventajas educativas», como la mejora del ambiente comunicativo, y «ventajas académicas», como la accesibilidad a los contenidos curriculares y la posibilidad de seguir aprendiendo fuera del horario escolar con las actividades propuestas por el profesorado. Andújar (2016) también señala que el uso de la mensajería instantánea puede contribuir a aumentar la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, su participación en el proceso educativo, incluso aunque el profesorado sea solo testigo silencioso de los intercambios comunicativos grupales. En el estudio de Martínez-Parejo (2016) se constata la mejora de la competencia escrita con el uso de WhatsApp en la enseñanza de lenguas extranjeras y, en concreto, del conocimiento de estructuras lingüísticas, así como de la comprensión y expresión escritas. No son pocos los análisis empíricos que han revelado la utilidad de aplicaciones como WhatsApp para la mejora del vocabulario, tanto en lengua materna como en idiomas extranjeros (Awada, 2016; Kee-Man, 2014; Lai, 2016; Morató-Payá, 2014). También puede mejorarse la competencia oral –en los aspectos de comprensión, gramática, vocabulario, fluidez y pronunciación–, como han demostrado Andújar-Vaca & Cruz-Martínez (2017).

Según lo expuesto, el profesorado actual debería tener en cuenta que su alumnado se encuentra expuesto a muy distintas modalidades discursivas de oralidad y escritura. Así pues, no resulta extraño que una parte de estos profesionales se plantee cómo incorporar en las aulas, de un modo crítico, esta multimodalidad de mediaciones tecnológicas (Quitián-Bernal, 2017). Sin embargo, Bouhnik & Deshen (2014) señalan que existen inconvenientes que deben ser afrontados al usar la mensajería instantánea en los centros educativos: los docentes pueden sentirse incómodos con determinadas situaciones generadas por su alumnado, como la transmisión de información no relevante, sin sentido e incluso nociva para convivencia, o el empleo de lenguaje inapropiado para el propósito de las actividades planteadas.

Una de las mayores influencias de la MIM en la educación lingüística se refiere a la norma ortográfica. En este sentido, Gómez-Camacho & Gómez-del-Castillo (2015) y Wood, Kemp, & Waldon (2014) distinguen entre errores ortográficos y escritura disortográfica voluntaria. En el primer caso no hay voluntariedad sino desconocimiento de la norma, mientras que el segundo caso ocurre por influencia directa del medio de transmisión del texto, como un registro diverso. Más allá de la propia consciencia lingüística de los usuarios, entre las características pragmáticas de la escritura digital ubicua se encuentra la desatención a las normas ortográficas e incluso gramaticales (Calero-Vaquera, 2014; Cassany, 2015), consecuencia de la simplificación del lenguaje en esta variedad comunicativa.

Por ello, ante el avance constante de las tecnologías de la información y la comunicación, surge la preocupación del profesorado sobre la idoneidad de estas herramientas y cómo usarlas de manera adecuada para que los procesos educativos no se vean afectados negativamente, sino todo lo contrario (Quitián-Bernal, 2017).

## **2. Material y métodos**

### **2.1. Estudio**

El presente estudio se clasificó como transeccional descriptivo, ya que, según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio (2013), se buscó realizar un primer acercamiento al tema bajo análisis. En otras palabras, este tipo de estudio permitió realizar una aproximación a la percepción actual que tienen los docentes actuales y futuros acerca de la influencia de la mensajería instantánea móvil en la educación lingüística. Este planteamiento resultó cónsono con el objetivo principal de conocer la opinión del profesorado de educación no universitaria (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) y del alumnado universitario de magisterio (grado en Educación Primaria) sobre los usos lingüísticos no normativos en la MIM, su influencia en el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística y su afrontamiento desde la escuela.

### **2.2. Recopilación y análisis de la información**

La recopilación de información se realizó mediante un cuestionario elaborado por los propios investigadores y validado a través de una prueba piloto del instrumento, cuyos resultados no publicados fueron presentados en el XVIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, celebrado en Ciudad Real, España, en el año 2017, con el título de «Creencias sobre las consecuencias de la mensajería instantánea en el dominio de la lengua: un estudio con alumnado de Máster en España e Italia». Este estudio piloto se realizó con dos grupos de estudiantes (n=61) en dos países y dos programas diferentes: Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Universidad de Málaga), y Master in Language, Society and Communication (Universidad de Bolonia).

La versión final del cuestionario se dividió en dos áreas, la primera indagó acerca de datos personales, mientras que la segunda examinó las opiniones en torno al tema de estudio. El cuestionario integró seis preguntas con alternativas de respuesta cerrada y también abierta, para que los participantes abundaran en las temáticas de interés. Así pues, el análisis se realizó mediante un método mixto para la información cuantitativa y cualitativa. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadísticas descriptivas e inferenciales, empleando los programas Microsoft Excel 2016 y Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), en su versión 17. Mientras que para la información cualitativa se siguieron las recomendaciones de Strauss & Corbin (1998), con los pasos necesarios para que el análisis de la información cumpla su objetivo principal: ofrecer entendimiento y claridad acerca del fenómeno que se estudia (i. e., categorización; codificación axial; discusión y presentación de los hallazgos).

### 2.3. Descripción de la muestra

Se optó por una muestra no probabilística basada en el criterio de accesibilidad a los sujetos de dos perfiles complementarios. El cuestionario fue contestado por 652 personas: 331 estudiantes de los cuatro cursos del grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2016/17, y 321 docentes de centros públicos no universitarios de la provincia de Málaga durante el mismo curso 2016/17. Los participantes presentaban las siguientes características: sexo del alumnado (69.49% mujeres y 30.51% hombres) y del profesorado (75.7% mujeres y 24.3% hombres); nivel docente del profesorado (1.25% Educación Infantil, 67.29% Primaria; 0.93% Primaria y Secundaria, 30.53% Secundaria y Bachillerato); curso universitario del alumnado (24.77% primero, 47.73% segundo, 15.41% tercero, 12.08% cuarto).

### 3. Análisis y resultados

El análisis de los resultados se ha estructurado en torno a cuatro cuestiones de investigación que han sido respondidas con la información –cualitativa y cuantitativa– obtenida de las seis preguntas del cuestionario según esta correlación: primera cuestión de investigación (preguntas 1 y 2 del cuestionario); segunda cuestión de investigación (pregunta 3 del cuestionario); tercera cuestión de investigación (pregunta 4 del cuestionario); cuarta cuestión de investigación (preguntas 5 y 6 del cuestionario).

*Primera cuestión de investigación:* ¿Cree el profesorado y el alumnado que el uso de la mensajería instantánea móvil puede derivar en el empleo incorrecto de la lengua, especialmente en menores en edad escolar?

Como se observa en la sección «a» de la tabla 1, tanto el grupo de alumnado como el de profesorado expresaron estar de acuerdo en que el incumplimiento de la norma lingüística habitual en la MIM influye en un empleo menos correcto de la lengua en general. Respecto al análisis de contraste que se realizó entre la pregunta 1 («¿cree que el incumplimiento de la norma lingüística habitual en la mensajería instantánea móvil influye en un empleo menos correcto de la lengua en general?») y la pregunta 2 («¿cree que esta influencia puede ser mayor en niños/as o jóvenes en edad escolar que en personas adultas?»), se observó gran aproximación en las respuestas. Es decir, los respondientes coincidieron en que el uso de la mensajería instantánea puede derivar en el uso incorrecto de la lengua, especialmente en menores con edad escolar (véase la sección «b» de la tabla 1).

Tabla 1

a) Distribución de frecuencia y porcentaje del alumnado, profesorado y total sobre la influencia del incumplimiento de la norma lingüística habitual en la MIM en un empleo menos correcto de la lengua en general; b) Contraste en las contestaciones a las preguntas 1 y 2 del cuestionario.

a) INFLUENCIA DE LA MIM EN UN EMPLEO MENOS CORRECTO DE LA LENGUA		No	Sí	Total
<b>Alumnado</b>	Conteo	28	303	331
	% fila	8.5%	91.5%	100.0%
<b>Profesorado</b>	Conteo	29	289	318
	% fila	9.1%	90.9%	100.0%
<b>Total</b> (porcentajes de fila según los totales por fila)	Conteo	57	592	649
	% fila	8.8%	91.2%	100.0%

b) INFLUENCIA SOBRE TODO EN MENORES			Pregunta 2		Total
			No	Sí	
Pregunta 1	No	Conteo	11	46	57
		% fila	1.7%	7.1%	8.8%
	Sí	Conteo	30	560	590
		% fila	4.6%	86.6%	91.2%
<b>Total</b> (porcentajes de fila según los totales globales)		Conteo	41	606	647
		% fila	6.3%	93.7%	100.0%

La información cualitativa obtenida en el cuestionario nos permitió profundizar en la explicación de las opiniones categorizadas. Tanto el profesorado como el alumnado coinciden mayoritariamente en que el uso tan frecuente de la MIM hace que se convierta en costumbre escribir de forma no normativa, con omisiones y acortamiento de palabras, ya que se busca sobre todo la rapidez y la comodidad al escribir. Además, creen que existe un fenómeno de contagio, ya que el modo de escritura de la mensajería se traslada fácilmente al resto de los escritos. Otros aspectos planteados son que el carácter informal y centrado en la comunicación propicia que se otorgue menos importancia a la corrección de la escritura y se empeore el uso de la lengua en otros contextos; que el hecho de ver mal escrita una palabra supone una influencia negativa; y que, al no existir una buena formación, estas aplicaciones potencian la escritura incorrecta en registros más formales. Una explicación expresada por el profesorado pero no por el alumnado es que este tipo de escritura provoca el uso de un vocabulario mucho más reducido, lo que lleva al empobrecimiento de la lengua.

*Segunda cuestión de investigación:* ¿Cree el profesorado y el alumnado que debido al uso de la MIM está disminuyendo la importancia que se otorga a la corrección ortográfica?

Como se aprecia en la tabla 2, y a diferencia de las tendencias anteriores, las respuestas de ambos grupos difieren, ya que la opinión del alumnado se dividió casi en el mismo porcentaje. Distinto fue el patrón de respuesta del profesorado, que en su mayoría expresó su grado de acuerdo en la disminución de la importancia que se otorga a la corrección ortográfica.

Tabla 2

Distribución de frecuencia y porcentaje del alumnado, profesorado y total, en torno a sus opiniones acerca de si debido a la MIM está disminuyendo la importancia que se le otorga a la corrección ortográfica.

DISMINUCIÓN DEL PRESTIGIO DE LA CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA POR LA MIM		No	Sí	Total
Alumnado	Conteo	180	147	327
	% fila	55.0%	45.0%	100.0%
Profesorado	Conteo	89	212	301
	% fila	29.6%	70.4%	100.0%
<b>Total</b> (porcentajes de fila según los totales por fila)	Conteo	269	359	628
	% fila	42.8%	57.2%	100.0%

A pesar de la diferencia de opinión entre profesorado y alumnado detallada en la tabla 2, la información cualitativa refleja que ambos grupos coinciden en que el descenso de la importancia otorgada a la corrección ortográfica se debe sobre todo a la costumbre y a la comodidad. El usuario de la lengua se preocupa cada vez menos por la corrección ortográfica porque automatiza el alejamiento de la norma y porque le resulta más fácil no confrontarse con ella.

Entre quienes no creen que esté disminuyendo la importancia dada a la corrección ortográfica, la opinión mayoritaria es que en ambientes formales se sigue valorando la importancia de la ortografía y los docentes ponen más empeño en su enseñanza. Además, en estos ambientes académicos se sabe diferenciar entre el uso normativo y no normativo del lenguaje en contextos diferentes. Por otra parte, sobre todo el alumnado cree que la importancia de la corrección ortográfica no está disminuyendo porque los usuarios de la MIM saben

perfectamente cuándo están escribiendo incorrectamente pero aun así optan por hacerlo en ese contexto concreto.

*Tercera cuestión de investigación:* ¿Cuáles son, en opinión del profesorado y del alumnado, los fenómenos lingüísticos no normativos de la MIM que pueden influir en mayor medida en el uso general de la lengua?

Además de los ítems señalados en mayor medida por el profesorado y por el alumnado (tabla 3), los sujetos de ambos grupos aportaron estos otros fenómenos lingüísticos no normativos: uso excesivo de imágenes (emojis) en detrimento de la expresividad verbal; no uso de tildes; y falta de coherencia y cohesión textual.

Tabla 3

Distribución de frecuencia y porcentaje del alumnado, profesorado y total, acerca de sus opiniones de los fenómenos lingüísticos no normativos que la MIM pudiera contagiar al uso general de la lengua.

FENÓMENOS LINGÜÍSTICOS NO NORMATIVOS (Los participantes tuvieron la opción de seleccionar más de uno)	Alumnado		Profesorado		Total	
	F	%	f	%	F	%
Errores normativos con letras	276	84.7	271	89.7	547	87.1
Errores ortográficos con signos de puntuación	265	81.5	238	78.8	503	80.2
Reducción del vocabulario	234	72.0	228	75.5	462	73.7
Sintaxis incorrecta	146	44.9	166	55.0	312	49.76
Faltas de concordancia	121	37.2	137	45.4	258	41.2

*Cuarta cuestión de investigación:* ¿Cree el profesorado y el alumnado que es posible y necesario afrontar desde la escuela las consecuencias de la MIM en la educación lingüística e incluso aprovechar sus posibilidades como recurso didáctico?

En la tabla 4 se puede observar el grado de acuerdo respecto a la pregunta 5 del cuestionario: «¿cree que en los centros docentes (dentro o fuera del aula) se puede o se debe hacer algo para afrontar la influencia en el uso de la lengua en general de los fenómenos lingüísticos no normativos de la mensajería instantánea móvil?». Asimismo, la mayoría de los participantes respondieron afirmativamente a la pregunta 6: «¿cree que es posible usar la mensajería instantánea (en aplicaciones como WhatsApp) en el ámbito educativo como recurso didáctico para mejorar el aprendizaje en general?» (véase tabla 5). Finalmente, en la tabla 6 se evidencia la consistencia en que la mayor parte de los respondientes entienden que la influencia de la MIM en los fenómenos lingüísticos no normativos se debe atender desde los centros docentes, y que esta mensajería podría utilizarse como recurso didáctico con el fin de mejorar el aprendizaje estudiantil.

Tabla 4

Distribución de frecuencia y porcentaje del alumnado, profesorado y total, en torno a sus opiniones acerca de si desde los centros docentes se debe afrontar la influencia en el uso de la lengua de los fenómenos lingüísticos no normativos de la MIM.

AFRONTAMIENTO EN LOS CENTROS DOCENTES		No	Si	Total
<b>Alumnado</b>	Conteo	22	305	327
	% fila	6.7%	93.3%	100.0%
<b>Profesorado</b>	Conteo	32	250	282
	% fila	11.3%	88.7%	100.0%
<b>Total</b> (porcentajes de fila según los totales por fila)	Conteo	54	555	609
	% fila	8.9%	91.1%	100.0%

Tabla 5

Distribución de frecuencia y porcentaje del alumnado, profesorado y total, en torno a sus opiniones acerca de usar la MIM como recurso didáctico para mejorar el aprendizaje.

USO DE LA MIM COMO RECURSO DIDÁCTICO		No	Si	Total
<b>Alumnado</b>	Conteo	66	257	323
	% fila	20.4%	79.6%	100.0%
<b>Profesorado</b>	Conteo	84	187	271
	% fila	31.0%	69.0%	100.0%
<b>Total</b> (porcentajes de fila según los totales por fila)	Conteo	150	444	594
	% fila	25.3%	74.7%	100.0%

Tabla 6

Contraste en las contestaciones a las preguntas 5 y 6 del cuestionario (tablas 4 y 5).

AFRONTAMIENTO EN LOS CENTROS DOCENTES Y USO DE LA MIM COMO RECURSO DIDÁCTICO			PREGUNTA 6		Total
			No	Sí	
PREGUNTA 5	No	Conteo	24	30	54
		% fila	4.1%	5.2%	9.3%
	Sí	Conteo	121	405	526
		% fila	20.9%	69.8%	90.7%
Total (porcentajes de fila según los totales globales)		Conteo	145	435	580
		% fila	25.0%	75.0%	100.0%

Los datos cualitativos reflejan que quienes abogan por afrontar desde la escuela las consecuencias de la mensajería instantánea en la educación lingüística piensan que el mejor modo de llevarlo a cabo es enseñar al alumnado a usar correctamente la lengua en contextos tanto coloquiales como formales, y hacerlo de forma reflexiva. Además, el profesorado –en mayor medida que el alumnado– considera conveniente el empleo en el aula de la escritura digital en dispositivos móviles a través de talleres o actividades específicas.

En cuanto a las posibilidades de la MIM como recurso didáctico existen diferencias entre las propuestas mayoritarias del profesorado y del alumnado. El primer grupo cree que se pueden emplear diferentes recursos TIC para motivar a sus estudiantes y mejorar su aprendizaje siempre que se haga un buen uso de ellos. Por su parte, el segundo grupo plantea algunas propuestas concretas como foros, debates o análisis de textos para posteriormente revisar errores ortográficos o gramaticales. Ambos grupos coinciden en que este tipo de mensajería facilita la comunicación entre los estudiantes, así como entre profesores con alumnos y padres, y resulta útil sobre todo para resolver dudas, compartir opiniones y realizar trabajos grupales.

Por último, tanto el profesorado como el alumnado que respondieron negativamente a la pregunta 6 coinciden en no considerar la mensajería instantánea móvil como un recurso didáctico necesario, útil o práctico. La mayor parte del alumnado opina que no se le daría un buen uso en el aula y sería un elemento de distracción más perjudicial que beneficioso.

#### 4. Discusión y conclusiones

A la luz del análisis de los resultados se puede concluir que el profesorado de educación no universitaria en activo y quienes desempeñarán esa misma responsabilidad en el futuro, perciben que el uso de la MIM por parte de los escolares puede resultar perjudicial para su desempeño lingüístico. El hecho de que los menores adquieran la costumbre de no respetar la norma para escribir más rápido y con mayor comodidad –lo que Wood et al. (2014, p. 427) han llamado «lazy language use»– puede conllevar un efecto de contagio en escritos más formales. Tanto el profesorado como el alumnado universitario creen que si no existe una buena formación en la norma lingüística, la mensajería instantánea puede influir de manera negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa.

El profesorado que trabaja cada día en las aulas se muestra más pesimista al percibir que la escritura digital ubicua puede llevar al empobrecimiento de la lengua usada por sus estudiantes. Esta conclusión coincide con las obtenidas por Gómez-Camacho, Núñez-Román, & Perera-Rodríguez (2016) en su investigación sobre la percepción de los estudiantes universitarios italianos acerca del lenguaje utilizado en la aplicación WhatsApp y su posible influencia negativa en la ortografía del alumnado de Secundaria. Estos investigadores demostraron que los universitarios italianos se revelan más indulgentes y comprensivos con su propio uso de WhatsApp que con el de los estudiantes más jóvenes.

Sin embargo, la percepción de los participantes en el presente estudio contrasta con las investigaciones de los últimos años, que no confirman un impacto negativo de la MIM en la escritura formal. Los resultados de los tres estudios pioneros realizados por Plester & Wood (2009) con escolares preadolescentes ingleses (10-12 años) llevaron a estos autores a la conclusión de que la habilidad para crear y utilizar formas no normativas en la mensajería instantánea demuestra una mayor destreza lingüística y metalingüística. Por tanto, la experimentación textista no contribuye al descenso de las competencias lingüísticas de los usuarios en edad escolar. A

conclusiones similares llegó el análisis de Bernicot et al. (2014) de 4524 mensajes de texto de escolares franceses de 11 y 12 años; así como la investigación de Gómez-Camacho & Gómez-del-Castillo (2015) con alumnado universitario de Educación Infantil para determinar la relación entre textismos y errores ortográficos. También Gómez-Camacho et al. (2016) corroboran esta idea al distinguir entre textismos no normativos con errores involuntarios y los que se escriben intencionadamente por diversos motivos; en el caso de los primeros, esos errores también son cometidos por sus usuarios en contextos más formales, lo que demuestra la escasa competencia de sus autores, mientras que el uso de los textismos intencionados queda restringido a la escritura en dispositivos móviles.

El mayor pesimismo del profesorado en activo respecto al alumnado universitario queda más patente en lo que concierne a su opinión sobre el prestigio social de la corrección ortográfica. Los estudiantes de magisterio no perciben claramente un descenso progresivo de ese prestigio, mientras que sí lo hace el profesorado de educación no universitaria. Estas apreciaciones no son incompatibles con la distancia cada vez mayor que constatan Giraldo-Giraldo, Ríos-Londoño, & Cardona-Cifuentes (2018) entre el uso espontáneo de la escritura en la MIM y las prescripciones de la Real Academia Española.

Los resultados de la presente investigación muestran que los errores normativos con letras y con signos de puntuación son los fenómenos lingüísticos característicos de la mensajería instantánea que pueden trasladarse en mayor medida al uso de la lengua en cualquier contexto. Otros fenómenos como la reducción del vocabulario, la sintaxis incorrecta, las faltas de concordancia o el empobrecimiento de la expresividad verbal por el uso excesivo de emojis son también percibidos como frecuentes.

Los docentes en activo y los estudiantes de magisterio creen que desde la escuela se debe reaccionar ante la influencia del uso cada vez mayor de la MIM por parte de los escolares. Ambos grupos opinan que en los programas escolares debe contemplarse la formación específica en un uso normativo de la lengua también en contextos informales. Por otra parte, y aunque pueda parecer contradictorio con lo anterior, están convencidos de que tanto las aplicaciones de mensajería en dispositivos móviles como la escritura digital pueden ser recursos didácticos apropiados siempre que se programen actividades específicas para ello.

Los dos grupos se muestran claramente partidarios del uso de la MIM en el ámbito escolar para la mejora del aprendizaje. En cuanto al modo de ponerlo en práctica, existen coincidencias y ligeras diferencias. Las primeras se refieren a la conveniencia de usar la mensajería instantánea para mejorar la comunicación educativa entre estudiantes y con el profesorado, por ejemplo, para resolver dudas, expresar opiniones o compartir trabajos. Las diferencias estriban en que al profesorado en activo le preocupa que se haga un buen uso en general de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pero cree que pueden ser un elemento motivador, algo que también aporta el estudio de Andújar (2016). Mientras que los estudiantes universitarios de magisterio ponen más el acento en el uso colaborativo de la mensajería instantánea móvil a través de foros, debates o análisis textuales. Esta tendencia puede explicarse con las conclusiones del estudio de Cabero-Almenara & Marín-Díaz (2014) acerca de las redes sociales. Estos autores confirman que el alumnado universitario muestra una gran predisposición para trabajar en grupo y de manera colaborativa, así como un gran interés por las herramientas tecnológicas que potencien el aprendizaje grupal.

Quienes no se consideran partidarios del uso de la MIM en el ámbito escolar esgrimen que no lo creen imprescindible para conseguir los objetivos curriculares, y que al ser una tecnología que se emplea principalmente en contextos no formales y de ocio, puede distraer al alumnado y entorpecer el proceso de aprendizaje. En cambio, el estudio de Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce (2018) aporta una razón esencial para el uso de la MIM en el aula, y en concreto, para mejorar la competencia comunicativa del alumnado: la necesaria vinculación de la formación con la realidad que viven los propios estudiantes. Estos investigadores también destacan la pertinencia de continuar estableciendo sinergias entre la actividad docente y la mensajería instantánea, así como con los aprendizajes que tienen lugar fuera del contexto escolar mediante las mismas aplicaciones o dispositivos.

Una de las dificultades que expresan los docentes en el análisis de Bouhnik & Deshen (2014) es el tiempo extra que deben dedicar a preparar y a seguir las actividades realizadas a través de la mensajería instantánea. Por otra parte, ese mismo estudio presenta situaciones en las que los docentes encontraron el equilibrio entre el esfuerzo y los resultados. De tal manera que, en muchos casos, solo el hecho de que el profesorado esté presente en los grupos de WhatsApp, aunque sin participar, contribuye a que el alumnado sea más respetuoso con el lenguaje utilizado, con el tratamiento mutuo y con los objetivos de aprendizaje.



En la información cualitativa obtenida apenas se menciona la necesidad de formación propia en el uso de nuevas tecnologías en la educación, quizá porque los participantes manejan habitualmente la MIM, sobre todo con la aplicación WhatsApp. En cambio, otros estudios sobre nuevas tecnologías en la educación sí reflejan la importancia de la formación del profesorado. En su investigación sobre la huella tecnológica del docente en formación, Sonlleve-Velasco, Torrego-González, & Martínez-Scott (2017) evidencian la pertinencia de incluir en la formación inicial del profesorado la reflexión y el análisis crítico sobre los usos no formales de las tecnologías móviles. Por su parte, Pereira-da-Silva & De-Burgos-Rocha (2017), que también abogan por el uso de aplicaciones como WhatsApp en clase, afirman que en las políticas educativas públicas debería contemplarse la formación inicial y continua del profesorado en una buena gestión de las TIC.

Queda patente, por tanto, que las diferentes aplicaciones de mensajería instantánea son concebidas por el profesorado actual y futuro como una herramienta con gran potencial didáctico. Esto contrasta con la escasez de investigaciones sobre su aplicación y resultados, tal como objeta Andújar (2016, p. 74): «The number of studies related to MIM in education is extremely scarce and the tremendous potential of this tool has not been taken into consideration». También Bouhnik & Deshen (2014) abogan por la implementación de investigación educativa de tipo cualitativo con conclusiones teóricas y prácticas que contribuyan a integrar la MIM en la programación y la acción educativa. Creemos que esta investigación aporta y complementa el panorama en este sentido, ya que no existen estudios específicos que presenten y comparen las percepciones de profesorado de educación no universitaria y alumnado universitario de Educación Primaria en este campo, además de indagar sobre la práctica educativa. Entendemos que igual de importante o más que las políticas y planes educativos son la motivación, la experiencia y la concepción del profesorado respecto a los cambios que demanda la educación actual. Por ello, este estudio podría mejorarse con una muestra de mayor tamaño y variedad –por ejemplo, con alumnado del Máster de Educación Secundaria y Bachillerato, de diferentes comunidades autónomas o países–, así como con otros instrumentos metodológicos cualitativos como grupos de discusión o entrevistas en profundidad. También podrían analizarse diversas prácticas didácticas con MIM con las técnicas del estudio de caso o de investigación-acción participativa.

## Referencias

- Andújar, A. (2016). Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing. *System*, 62, 63-76. <https://bit.ly/2KmCVCG>
- Andújar-Vaca, A., & Cruz-Martínez, M. S. (2017). Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. *Comunicar*, 50, 43-52. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-04>
- Awada, G. (2016). Effect of WhatsApp on critique writing proficiency and perceptions toward learning. *Cogent Education* 3(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264173>
- Berná, C., & Pellicer, L. (2014). La variedad diafásica electrónica: Propuesta didáctica para trabajar la lengua de internet en el aula del Grado de Educación Primaria. In G. Alcaraz, & M.M. Jiménez-Cervantes, *Studies in philology: linguistics, literature and cultural studies in Modern Languages* (pp. 67-82). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Bernicot, J., Goumi, A., Bert-Erboul, A., & Volckaert-Legrier, O. (2014). How do Skilled and Less-Skilled Spellers Write Text Messages? A Longitudinal Study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 559-576. <https://doi.org/10.1111/jcal.12064>
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231. <https://bit.ly/2iPBXlb>
- Bouillaud, C., Chanquoy, L., & Gombert, J.E. (2007). Cyberlangage et orthographe: Quels effets sur le niveau orthographique des élèves de CM2, 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>? *Bulletin de Psychologie*, 492, 553-565. <https://doi.org/10.3917/bupsy.492.0553>
- Cabero-Almenara, J., & Marín-Díaz, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, 165-172. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-16>

- Calero-Vaquera, M. L. (2014). El discurso del *WhatsApp*: entre el *Messenger* y el *SMS*. *Oralia*, 17, 87-116. <https://bit.ly/2O67QW7>
- Cassany, D. (2015). Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones. In E. Montoro del Arco (Ed.), *Estudios sobre ortografía del español* (pp. 13-26). Lugo: Axax.
- Caurcel, A., Gómez, J.M., & Íñiguez, Y. (2013). A SMS-like Language Analyzer for Spanish. *Linguamática*, 5(1), 31-39. <https://bit.ly/2LVZwes>
- Chiu, T. K. F. & Churchill, D. (2016). Adoption of mobile devices in teaching: changes in teacher beliefs, attitudes and anxiety. *Interactive Learning Environments*, 24:2, 317-327. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1113709>
- Church, K., & De-Oliveira, R. (2013). What's up with whatsapp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. In *Proceedings of the 15<sup>th</sup> International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services* (pp. 352-361). New York: ACM. <https://doi.org/10.1145/2493190.2493225>
- Comas-Quinn, A., De-los-Arcos, B., & Mardomingo, R. (2012). Virtual Learning Environments (VLES) for Distance Language Learning: Shifting Tutor Roles in a Contested Space for Interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636055>
- Cremades, R., Maqueda-Cuenca, E., & Onieva, J.L. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. *Letral*, 16, 106-120. <https://bit.ly/2vjvJCH>
- Crystal, D. (2008). *Txtng: The gr8 db8*. Oxford: Oxford University Press.
- Giraldo-Giraldo, C., Ríos-Londoño, D., & Cardona-Cifuentes, F. (2018). La gramática al margen de la norma: la escritura en WhatsApp. *Lenguaje*, 46(2). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6585>
- Gómez-Camacho, A., & Gómez-del-Castillo, M.T. (2015). Competencia ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 150, 91-104. <https://bit.ly/2OEXc9Z>
- Gómez-Camacho, A., Núñez-Román, F., & Perera-Rodríguez, V. (2016). Testismi, messaggistica e didattica dell'italiano: percezioni degli studenti universitari. *Cadmo*, 2(2), 57-74. <https://doi.org/10.3280/CAD2016-002006>
- Gómez-del-Castillo, M.T. (2017). Utilización de WhatsApp para la comunicación en titulados superiores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 51-65. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.003>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4<sup>th</sup> ed.). México: McGraw-Hill & Interamericana Editores.
- Holgado-Lage, A., & Recio-Diego, A. (2013). La oralización de textos digitales: usos no normativos en conversaciones instantáneas por escrito. *Caracteres*, 2(2), 92-108. <https://bit.ly/2LQjhVC>
- Kee-Man, C. (2014). Word's up with WhatsApp: the use of instant messaging in consciousness-raising of academic vocabulary. In *23<sup>rd</sup> MELTA and 12th Asia TEFL International Conference*, Borneo Convention Centre, Kuching, 28-30 August. <https://doi.org/10.13140/2.1.4847.1841>
- Krull, G., & Duarte, J.M. (2017). Research Trends in Mobile Learning in Higher Education: A Systematic Review of Articles (2011-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, (18)7, 1-23. <http://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.2893>
- Lai, A. (2016). Mobile immersion: an experiment using mobile instant messenger to support second-language learning. *Interactive Language Enviroments*, (24)2, 277-290. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1113706>
- Lanchantin, T., Simoës-Perlant, A., & Largy, P. (2014). Good Spellers Write more Textism than Bad Spellers in Instant Messaging: The Case of French. *PsychNology Journal*, 12(1-2), 45-63. <https://bit.ly/2vd8DO5>

- Morató-Payá, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 10, 165-173. <https://doi.org/10.7203/foroele.v10i1.6665>
- 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](https://doi.org/10.5209/rev_rCed.2016.v27.n2.48317)
- Panckhurst, R. (2009). Txtng in Three European Languages: Does the Linguistic Typology Differ? In *Actes du Colloquei-Mean 2009 Issues in Meaning in Interaction*. Bristol: University of the West of England. <https://bit.ly/2LsskV9>
- Pereira-da-Silva, I., & De-Burgos-Rocha, F. (2017). Implicações do uso do Whatsapp na educação. *Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 17(2), 161-174. <https://bit.ly/2vcYDV9>
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2018). Medios móviles emergentes en la enseñanza de lenguas. *Prisma Social*, 20, 114-128. <https://bit.ly/2KmQqSX>
- Plester, B., & Wood, C. (2009). Exploring Relationships between Traditional and New Media Literacies: British Preteen Texters at School. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 1108-1129. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01483.x>
- Quitán-Bernal, S.P. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Praxis & Saber*, 8(16), 133-153. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6181>
- So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 31, 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.06.001>
- Sonlleva-Velasco, M., Torrego-González, A., & Martínez-Scott, S. (2017). «Es una locura vivir sin Facebook ni WhatsApp»: la huella tecnológica en el docente en formación. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 255-275. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6935>
- Thurlow, C., & Brown, A. (2003). Generation Txt? The Sociolinguistics of Young People's Text-Messaging. *Discourse Analysis Online*, 1(1). <https://bit.ly/2NLmAK7>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S., & Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 83-105. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000100005>
- 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, 415-429. <https://dx.doi.org/10.1111/bjdp.12049>
- Yus, F. (2017). Contextual constraints and non-propositional effects in WhatsApp communication. *Journal of Pragmatics*, 114, 66-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2017.04.003>