

Dificultades de aprendizaje lector y uso de abreviaturas SMS en 6º curso de educación primaria

**IRIA SAAVEDRA RECOUSO
RAQUEL CRESPO VILAS
Y MANUEL PERALBO UZQUIANO³**
Universidad de A Coruña

RESUMEN

Este estudio analiza las diferencias en el tipo de abreviaturas SMS utilizadas en la comunicación mediante dispositivos móviles entre niños y niñas con y sin dificultades de lectura que cursan 6º de Educación Primaria. Para ello se aplicaron dos pruebas de evaluación a 94 niños y niñas de dos colegios públicos. La primera, el EVALEC-6 de García Vidal, González Manjón y García Ortiz (2012) evalúa: eficiencia lectora (acceso al léxico por ruta visual y fonológica, automatización lectora), comprensión lectora (literal y global) y autorregulación lectora. Aquellos estudiantes con una puntuación global 1 DT (desviación típica) por debajo de la media fueron asignados al grupo de dificultades de lectura (n=16), el resto formaron el grupo sin dificultades lectoras (n=78). La segunda, es una adaptación al español de la tarea de escritura de mensajes situados en 10 escenarios elaborada por Plester, Wood y Joshi (2009). Las abreviaturas generadas en los SMS de los estudiantes eran clasificadas según las categorías utilizadas con los ajustes necesarios para la lengua española. Los resultados confirman la existencia de diferencias en el número y tipo de abreviaturas. Las diferencias se centran en las abreviaturas: faltas de ortografía, contracciones y homófonos. Los resultados del ANOVA y de las correlaciones realizadas muestran que no es el uso de dispositivos el que determina el número de abreviaturas, sino más bien el nivel de competencia lectora previo. No obstante, el uso de estos dispositivos estimula el uso de la abreviación, lo que ejercita la reflexión metalingüística y en consecuencia favorece el aprendizaje lector.

Palabras clave: SMS, Competencia Lectora, Dificultades de Lectura, Nuevas Tecnologías, Aprendizaje Lector.

³ Contacto: manuel.peralbo@udc.es

ABSTRACT

This study analyzes the differences in the type of SMS abbreviations used in the communication via mobile devices between children with and without reading difficulties who attend Primary Education 6th. For this evaluation two tests were applied to 91 children in two public schools. The first one, the EVALEC-6 by García Vidal García González Manjarrez and Ortiz (2012) evaluates: reading efficiency (lexical access for visual and phonological route, reading automation), reading comprehension (literal and global) and self-reading. Students with an overall score 1 SD (standard deviation) below the mean were assigned to reading difficulties group ($n = 16$), the rest formed the group without reading difficulties ($n = 78$). The second one, is a Spanish adaptation of the task of writing messages that are located in 10 scenarios developed by Plester, Wood and Joshi (2009). The abbreviations generated in the students' SMS were classified according to the categories used with the necessary adjustments for the Spanish language. The results confirm the existence of differences in the number and type of abbreviations. The differences center on the abbreviations: misspellings, contractions and homophones. The results of the ANOVA and correlations performed show that it is not the use of devices what determines the number of abbreviations, but the previous reading competence level. However, the use of these devices encourages the use of the abbreviation, which exercises metalinguistic and consequently promotes reading learning.

Keywords: SMS, Reading competence, Reading difficulties, New Technologies, Reading learning.

INTRODUCCIÓN

En el siguiente estudio se analizan las diferencias entre niños y niñas de 6º de educación primaria, con y sin dificultades, de lectura en el tipo de abreviaturas SMS utilizadas en la comunicación mediante dispositivos móviles.

Cada vez desde edades más tempranas, los niños y niñas tienen acceso a dispositivos electrónicos que facilitan la comunicación on-line a través de internet. El teléfono móvil y, en la actualidad, el Smartphone, se han convertido en medios de comunicación utilizados de forma habitual por parte de los jóvenes. Es en este contexto en el que el lenguaje SMS se ve cómo una oportunidad o como una amenaza. A través de los dispositivos electrónicos y, por lo tanto, en gran medida a través de la escritura, los niños se mantienen en comunicación acerca de temas cotidianos. Pero se trata de una comunicación que utiliza un lenguaje diferente, un lenguaje construido por las redes de personas que las utilizan.

Para muchos, se trata de un modo simplificado y erróneo de escribir y leer que puede interferir con el aprendizaje lector ordinario además de influir negativamente en la recuperación de las dificultades que puedan tener con la lectura algunos niños y niñas. Para otros, se trata de un lenguaje construido desde el conocimiento que las personas, niños, jóvenes y adultos, poseen acerca del lenguaje oral y escrito y las reglas que rigen su generación. Desde este último punto de vista, a través del tipo de SMS que se utiliza se puede deducir el tipo de conocimiento que los niños tienen sobre el lenguaje y, desde ahí, trabajar educativamente para introducir en esta forma de comunicación digital aquellos elementos o componentes deficitarios.

Parece evidente que el manejo del SMS requiere de un aprendizaje previo de la lectura. Lo contrario no parece tener sentido, ni fundamento alguno, ya que el SMS se construye desde el lenguaje escrito. Sin embargo, todavía es necesario indagar acerca del efecto, beneficioso o no para el aprendizaje lector, que tiene el manejo de los SMS.

Dentro de su propio contexto el lenguaje SMS se basa en unas normas y códigos de abreviación que lo hacen semejante estructuralmente al lenguaje convencional. No se puede abreviar desde lo que no se conoce, por lo que es necesario asumir que la estructura del SMS refleja el conocimiento que se tiene de la lecto-escritura y sirve, de algún modo, como indicador de las dificultades que pudieran existir en el aprendizaje lector. Por lo tanto la utilización de lenguaje SMS requiere de la capacidad de análisis de la escritura convencional, lo cual supone todo un ejercicio de metalenguaje que, visto de este modo, no justificaría un posible efecto perjudicial.

Dentro del ámbito educativo existe la idea de los niños con menor nivel de lectura son los que más utilizan la abreviación SMS, y que esto ocurre por la cantidad de tiempo que dedican a los dispositivos electrónicos. Arrojar algo de luz sobre estas controversias, es algo que parece cada vez más necesario y ha motivado la realización de estudios que intentan saber más sobre este tipo de lenguaje, sobre cómo lo utilizan los niños con dificultades de lectura, y sobre los efectos que puede tener el trabajo con SMS en la recuperación de estas dificultades.

Estudios anteriores señalan que la relación puede ser positiva y directa. El trabajo de Wood, Jackson, Hart, Plester y Wilde (2011) analizaba el efecto del uso de móviles sobre el aprendizaje lector en niños de 9 y 10 años. Sus resultados apuntaban que el uso de lenguaje SMS no afectaba negativamente al aprendizaje lector en esta edad, sino al contrario.

En la misma línea se situaba el estudio realizado por Plester, Wood y Joshi (2009). En este trabajo relacionaron el tipo y la cantidad de “textismos”

(abreviaturas SMS) que usaban los escolares ingleses entre los 10 y 12 años, con algunos aspectos de su nivel de desarrollo lingüístico. Entre los resultados de las pruebas de escritura SMS y los test de lectura se encontraba una relación directa y positiva. Destacando especialmente la relación altamente significativa entre lectura de palabras y el uso de homófonos y textismos con base fonológica.

Por su parte, Kenn y Bushnell (2011) examinaban a niños de entre 10 y 12 años para determinar si las abreviaturas SMS se pueden asociar a pobres habilidades lectoras. En este estudio se concluía que la mayor velocidad y precisión lectoras se relacionaba con mejores habilidades para leer los SMS.

Existen también otros estudios que vinculan las mejoras en el tratamiento de algunas alteraciones del lenguaje con el uso de SMS. Analizar las relaciones entre el uso de textismos, el lenguaje y la lectura entre adolescentes con y sin Trastorno Específico del lenguaje (TEL) fue el objetivo del estudio realizado por Durkin Conti-Ramsden y Walker (2011). En este estudio se encontró que los adolescentes sin TEL eran más capaces de responder a un SMS enviado por el experimentador que los adolescentes con TEL, estos últimos enviaban mensajes más cortos y usaban menos texto de manera general. Encontraron también esta misma correlación entre la densidad de los textismos, la cantidad de tipos de textismos utilizados y las medidas de lectura que recogían. Este estudio refleja que el análisis de la competencia lectora a través de tareas realizadas con SMS es posible, y que se podría utilizar para identificar, además de otras pruebas específicas, posibles dificultades en lectura o escritura.

Dentro del área de las dificultades de lectura, se han realizado estudios específicos con niños disléxicos. El estudio de Hsu (2013), analiza la dislexia y el efecto del uso de textismos sobre ella en el contexto de una lengua alfabética. Los participantes de este estudio tenían preferencia por el uso de un tipo de abreviaturas, en concreto, los símbolos y palabras combinadas, las logográficas y las semánticas. Sabiendo que los participantes de este estudio eran disléxicos contrastan estas preferencias con el uso de homófonos que utilizan los niños sin alteraciones lectoescritoras.

Así pues, en este trabajo se intenta analizar la realidad que hay detrás de este debate basándonos en el tipo y cantidad de abreviaturas utilizadas en relación con el nivel lector de los niños. Los objetivos de este estudio se pueden resumir en los siguientes:

- 1.- Analizar las diferencias entre lectores con y sin dificultades de lectura en el uso que hacen de dispositivos electrónicos.

2.- Identificar el tipo de abreviaturas que usan los niños con y sin dificultades de lectura.

3.- Determinar si existen diferencias en la cantidad y tipo de abreviaturas que utilizan los niños con y sin dificultades de lectura.

Debido a que el acceso al uso individual de los dispositivos, especialmente el teléfono móvil, es relativamente tardío, el estudio se realizará con niños que cursan 6° curso de educación primaria. Edad en la que muchos de las niñas y los niños disponen de un teléfono móvil que poder usar de manera habitual. En el estudio realizado por Lara Ortega (2009) el 47,7% de los jóvenes encuestados y pertenecientes a cursos de 5° y 6° de primaria afirman poseer teléfono móvil propio. Un 11% de los restantes utilizan un teléfono móvil compartido.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 94 niños y niñas de 6° de primaria, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años, de dos Colegios públicos de A Coruña que utilizan de modo ordinario dispositivos electrónicos (móvil o PC) que permiten el uso de abreviaturas SMS para la comunicación. En cuanto a la proporción de niños que utilizan móvil es claramente mayor el porcentaje quienes lo usan (76,6% frente a 23,4%). El porcentaje de niñas que lo usan es del 83,7% frente al 68,9% de los niños.

Con la finalidad de dividir la muestra en dos grupos (lectores con y sin dificultades), se utilizó el criterio apuntado por Villagrán, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011), consistente en considerar con dificultades lectoras a aquellos niños y niñas cuya puntuación en el EVALEC-6 esté 1 DT (desviación típica) por debajo de la media (tabla 1 y figura 1)

Media	140,77
Desv. típ.	21,946

Tabla 1. Media y desviación típica de la muestra en la puntuación de competencia global del EVALEC-6

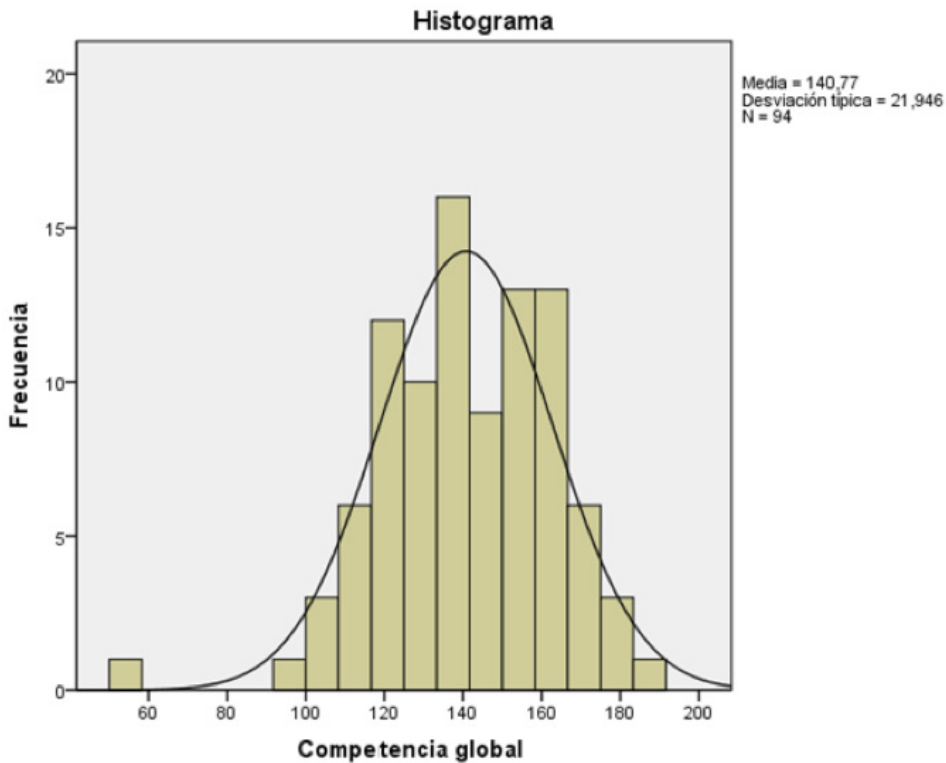


Figura 1. Histograma de frecuencias para la competencia global de la muestra en el EVALEC-6.

De este modo, aquellos niños/as con puntuaciones inferiores a 118,824 pasaron a formar parte del grupo con dificultades de aprendizaje lector, mientras que quienes estaban por encima constituyeron el grupo sin dificultades (ver tabla 2). El porcentaje de niños sin dificultades de lectura es del 83% mientras que el grupo con dificultades ocupa el 17% del total de la muestra. Este 17% se encuentra por debajo de 1DT respecto de la media de su grupo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Con dificultades de lectura	16	17,0	17,0	17,0
Sin dificultades de lectura	78	83,0	83,0	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Tabla 2. Composición de los grupos con y sin dificultades de lectura

Instrumentos

Para la realización del estudio se utilizaron dos pruebas básicamente:

1.- El EVALEC-6 (García Vidal, González Manjón y García Ortiz (2012))

Se trata de una prueba para 6º de Primaria, que permite evaluar de forma rápida y muy precisa la Competencia Lectora del alumno. Dicha evaluación se sustenta en los indicadores que establecen los estudios PISA (OCDE, 2009) en relación a los aprendizajes que deben haber adquirido los alumnos al finalizar cada nivel educativo.

Se han obtenido puntuaciones sobre las siguientes variables: Acceso visual al léxico (alfa de Cronbach= 0.93), Acceso fonológico al léxico (alfa de Cronbach=0.9), Exactitud Lectora (alfa de Cronbach=0.85) Comprensión literal (alfa de Cronbach= 0.88), Comprensión global (alfa de Cronbach= 0.82).

Proporciona, además, tres índices globales: Eficacia Lectora, Comprensión, Competencia global.

2.- Una tarea de composición de mensajes SMS compuesta por 10 situaciones (en adelante SIT) y una frase a traducir (en adelante TRA). Se trata de una adaptación al castellano del realizado por Plester, Wood y Joshi (2009), con el añadido de un ítem final en el que los participantes tienen que traducir a SMS una frase escrita en castellano convencional.

Por último se les pasó a los alumnos una hoja de registro donde se hacían preguntas sobre qué tipo de dispositivo utilizan, el tiempo y el uso de los mismos.

Procedimiento

Se comenzó con la aplicación del EVALEC – 6. La aplicación se realizó de manera colectiva. Cada alumno contaba con un cuadernillo individual donde rellenar las respuestas a cada actividad. La duración de la aplicación de esta prueba fue de aproximadamente 60 minutos.

A continuación los estudiantes cubrían la hoja de registro de datos sobre el uso de dispositivos electrónicos. En el reverso de este hoja de registro, se presentan las tareas dónde realizar las abreviaturas, tanto las de situación como la tarea de traducción. El tiempo de aplicación de esta segunda parte fue de 30 minutos.

RESULTADOS

En primer lugar se analizó mediante la prueba Chi Cuadrado, si existe asociación entre género y dificultades de aprendizaje. Los resultados no han sido significativos, como se puede apreciar en la tabla 3 ($\chi^2(1,94) = .035, p = .852$).

		Dificultades de lectura baremo muestra				
		Con dificultades de lectura	Sin dificultades de lectura	Total		
SEXO	Niño	Recuento	8	37	45	
		% dentro de SEXO	17,8%	82,2%	100,0%	
		% dentro de Dificultades de lectura baremo muestra	50,0%	47,4%	47,9%	
		% del total	8,5%	39,4%	47,9%	
		Recuento	8	41	49	
	Niña	% dentro de SEXO	16,3%	83,7%	100,0%	
		% dentro de Dificultades de lectura baremo muestra	50,0%	52,6%	52,1%	
		% del total	8,5%	43,6%	52,1%	
		Total	Recuento	16	78	94
		% dentro de SEXO	17,0%	83,0%	100,0%	
	% dentro de Dificultades de lectura baremo muestra	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	17,0%	83,0%	100,0%		

Tabla 3. Tabla de contingencia entre sexo y dificultades de lectura

A continuación hemos comprobado mediante un ANOVA si se diferencian los lectores con dificultades de aquellos que no las tienen en el tipo de abreviaturas que emplean, en su número y en la clase de uso que hacen de los dispositivos electrónicos. Los resultados se pueden ver en la tabla 4.

		N	Media	Desv. Típica	Error típico	F	Sig.
Faltas de ortografía SIT	Con dificultades de lectura	15	2,33	2,795	,722	$F_{(1,91)} = 5,526$,021
	Sin dificultades de lectura	78	1,12	1,603	,182		
	Total	93	1,31	1,882	,195		
Contracciones TRA	Con dificultades de lectura	15	,33	,617	,159	$F_{(1,91)} = 4,128$,045
	Sin dificultades de lectura	78	1,62	2,419	,274		
	Total	93	1,41	2,276	,236		
Homófonos TRA	Con dificultades de lectura	15	,47	,743	,192	$F_{(1,91)} = 7,589$,007
	Sin dificultades de lectura	78	1,47	1,374	,156		
	Total	93	1,31	1,343	,139		
SUMA_ABREVIATURAS_SIT	Con dificultades de lectura	15	14,200	10,058	2,59707	$F_{(1,91)} = 7,604$,007
	Sin dificultades de lectura	78	25,115	14,648	1,65859		
	Total	93	23,358	14,535	1,50724		
Proporción abreviaturas/ total palabras	Con dificultades de lectura	15	19,925	10,8393	2,79871	$F_{(1,91)} = 7,480$,008
	Sin dificultades de lectura	77	33,389	18,4030	2,09723		
	Total	92	31,194	18,0536	1,88222		
SUMA_ABREVIATURAS_TRA	Con dificultades de lectura	15	3,3333	3,51866	,90851	$F_{(1,91)} = 9,779$,002
	Sin dificultades de lectura	78	6,7179	3,89438	,44095		
	Total	93	6,1720	4,01796	,41664		
total_sit+tra	Con dificultades de lectura	15	17,533	12,1588	3,13941	$F_{(1,91)} = 10,206$,002
	Sin dificultades de lectura	78	31,833	16,4628	1,86405		
	Total	93	29,526	16,6521	1,72675		

		N	Media	Desv. Típica	Error típico	F	Sig.
Contracciones SIT+TRA	Con dificultades de lectura	15	,9333	1,57963	,40786	$F_{(1,91)} = 4,501$,037
	Sin dificultades de lectura	78	5,8718	8,95060	1,01346		
	Total	93	5,0753	8,41225	,87231		
Homófonos SIT+TRA	Con dificultades de lectura	15	2,7333	5,09154	1,31463	$F_{(1,91)} = 4,702$,033
	Sin dificultades de lectura	78	7,3462	7,90993	,89562		
	Total	93	6,6022	7,69548	,79798		
Faltas de ortografía SIT+TRA	Con dificultades de lectura	15	2,5333	3,13657	,80986	$F_{(1,91)} = 5,481$,021
	Sin dificultades de lectura	78	1,2051	1,73099	,19600		
	Total	93	1,4194	2,06062	,21368		
Tiempo diario uso móvil para HABLAR en horas	Con dificultades de lectura	16	1,6773	3,54303	,88576	$F_{(1,91)} = 9,743$,002
	Sin dificultades de lectura	78	,3697	,58141	,06583		
	Total	94	,5923	1,59644	,16466		
Tiempo diario uso móvil para OTROS en horas	Con dificultades de lectura	16	2,5625	6,69297	1,67324	$F_{(1,91)} = 4,007$,048
	Sin dificultades de lectura	78	,8173	1,82529	,20667		
	Total	94	1,1144	3,22776	,33292		
Tiempo diario uso PC para ESTUDIO en horas	Con dificultades de lectura	16	2,2813	3,44949	,86237	$F_{(1,91)} = 7,100$,009
	Sin dificultades de lectura	78	1,0342	1,07549	,12178		
	Total	94	1,2464	1,76037	,18157		
Tiempo diario uso PC para JUGAR en horas	Con dificultades de lectura	16	2,5000	3,52136	,88034	$F_{(1,91)} = 4,598$,035
	Sin dificultades de lectura	78	1,3036	1,58844	,17986		
	Total	94	1,5072	2,07205	,21372		

		N	Media	Desv. Típica	Error típico	F	Sig.
Tiempo total dedicado al móvil	Con dificultades de lectura	16	10,654	14,9066	3,72665	$F_{(1,91)} = 5,429$,022
	Sin dificultades de lectura	78	5,0130	7,04990	,79824		
	Total	94	5,9732	9,02959	,93133		
Tiempo total dedicado al PC	Con dificultades de lectura	16	9,2500	13,3466	3,33667	$F_{(1,91)} = 4,799$,031
	Sin dificultades de lectura	78	4,9778	5,06191	,57315		
	Total	94	5,7050	7,24924	,74770		
Tiempo total de uso de dispositivos electrónicos	Con dificultades de lectura	16	19,904	27,5108	6,87772	$F_{(1,91)} = 5,832$,018
	Sin dificultades de lectura	78	9,9908	10,9483	1,23965		
	Total	94	11,678	15,3409	1,58230		

Tabla 4. Descriptivos y resultados del ANOVA correspondientes al uso de abreviaturas y uso de los dispositivos electrónicos, en los grupos con y sin dificultades de lectura (se muestran sólo los resultados significativos)

Los resultados del ANOVA muestran diferencias entre los dos grupos en el uso de “faltas de ortografía”, favorable al grupo CON dificultades, en el cuestionario de 10 situaciones (SIT). En el caso de las contracciones los resultados, favorables al grupo SIN dificultades, son casi significativos ($p = .058$) pero no se han incluido precisamente por ello en la tabla. También los resultados son favorables al grupo sin dificultades en el número total de abreviaturas utilizadas y en la proporción de abreviaturas por número total de palabras. Es decir, los resultados del cuestionario de situaciones apuntan a que los niños sin dificultades usan un mayor número de abreviaturas globalmente que quienes tienen dificultades.

Además, en la tarea de traducción (TRA) a lenguaje SMS se observan diferencias claramente favorables al grupo SIN dificultades en el uso de “contracciones”, “homófonos” y en el “número total de abreviaturas utilizadas”.

La suma de las abreviaturas utilizadas tanto en SIT como en TRA confirma también, en su conjunto, estas diferencias, ya que los resultados muestran diferencias significativas en “faltas de ortografía” (favorables al grupo CON dificultades) y en “contracciones” y “homófonos” (favorables al grupo SIN

dificultades), así como en el número total de abreviaturas utilizadas en las dos tareas (favorable de nuevo al grupo SIN dificultades).

Los resultados del análisis sobre el tiempo dedicado al uso de dispositivos móviles para cada grupo que se pueden ver en la figura 1, demuestran que el tiempo dedicado a la utilización de dispositivos móviles es mayor por parte de los niños CON dificultades de lectura. Siendo muy llamativa esta diferencia en el tiempo total dedicado al teléfono móvil, como en el tiempo total dedicado al uso de dispositivos electrónicos.

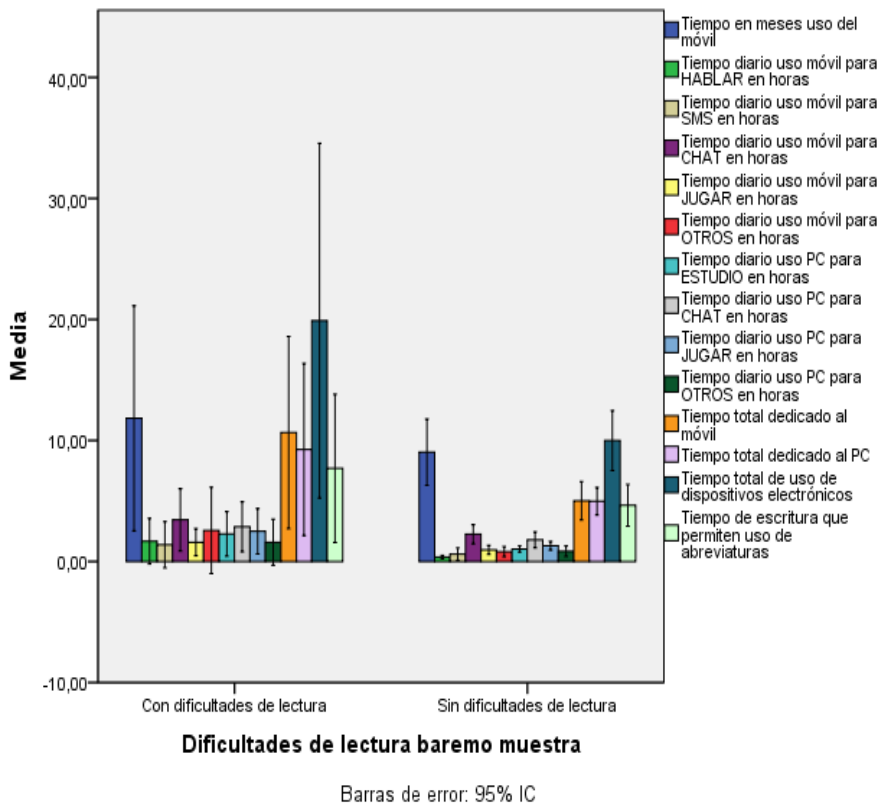


Figura 1. Diferencias entre los grupos con y sin dificultades de lectura en el tiempo que dedican a actividades con dispositivos electrónicos.

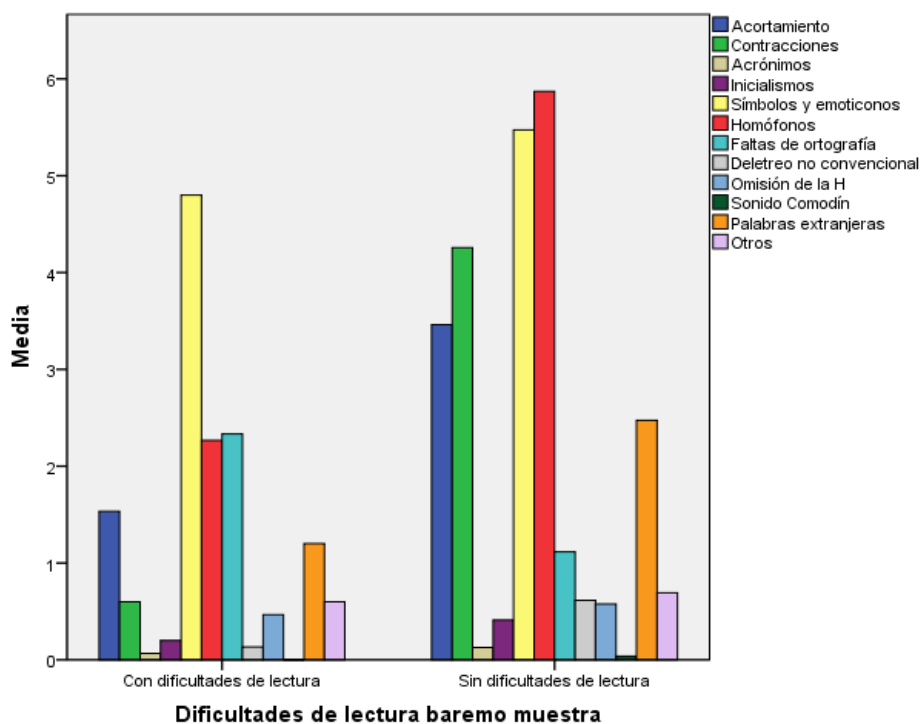


Figura 2. Diferencias entre los grupos con y sin dificultades de lectura en el uso de abreviaturas en las tareas SIT.

En la figura 2 se pone de manifiesto como el grupo de niños sin dificultades de lectura son los que mayor uso de abreviaturas utilizan en el cómputo total, aunque esto no ocurre comparando uno a uno los tipos de abreviaturas. De esta manera podemos observar cómo existen diferencias muy llamativas en la cantidad de abreviaturas de tipo: “Acortamiento”, “Contracciones”, “Homófonos” y “Palabras extranjeras”, siendo estas diferencias favorables al grupo SIN dificultades. Por otro lado, observamos un tipo de abreviatura, el correspondiente a “faltas de ortografía” que es favorable al grupo CON dificultades.

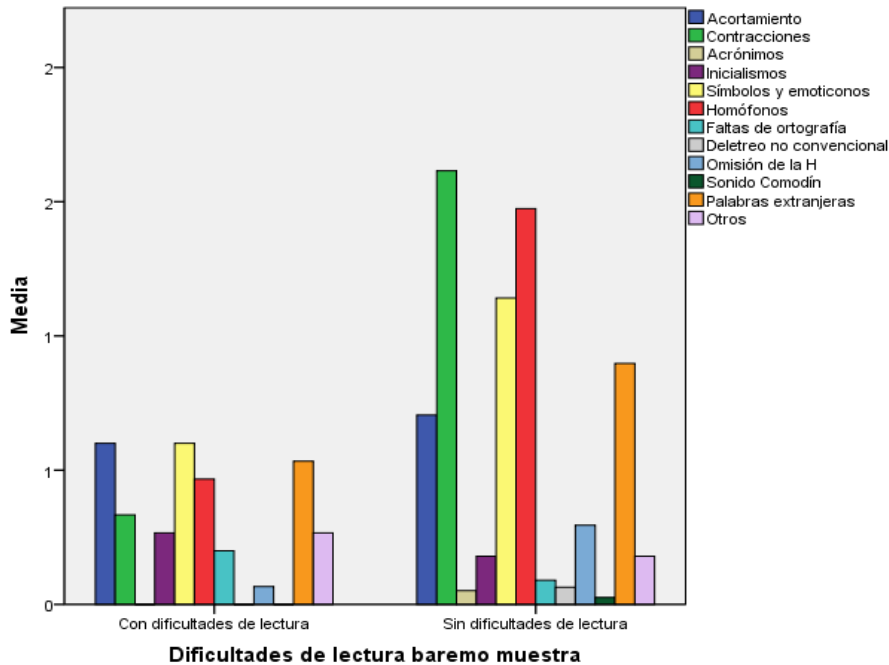


Figura 3. Diferencias entre los grupos con y sin dificultades de lectura en el uso de abreviaturas en la tarea TRA.

En la figura 3 se refleja de nuevo que la cantidad de uso de abreviaturas es favorable a los niños SIN dificultades. En este caso los tipos de abreviaturas en los que hay diferencias muy notables son los siguientes: “contracciones”, “homófonos”, “símbolos y emoticonos” y “palabras extranjeras”, siendo estos favorables al grupo SIN dificultades.

Por otro lado, existen abreviaturas favorables al grupo CON dificultades de aprendizaje siendo estas: “inicialismos” y “faltas de ortografía”.

En la figuras 2 y 3 se observa que la cantidad de uso de abreviaturas es en la mayoría de los casos favorable al grupo de SIN dificultades de aprendizaje.

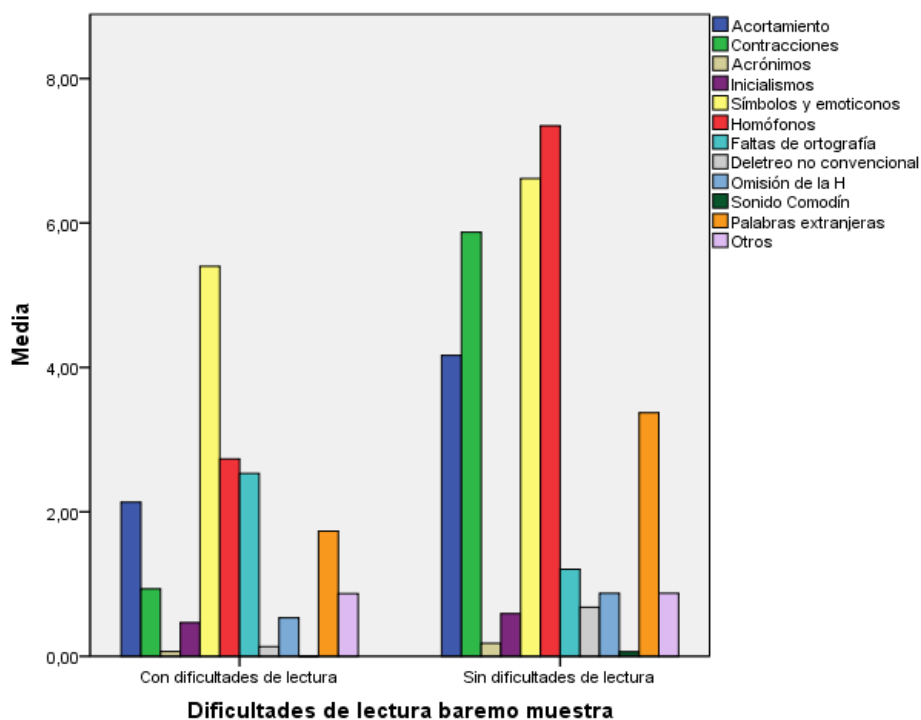


Figura 4. Diferencias entre los grupos con y sin dificultades de lectura en el uso de abreviaturas en las tareas SIT+TRA.

En la figura 4 podemos ver cómo la cantidad de abreviaturas varía de un grupo a otro. El grupo SIN dificultades de aprendizaje utiliza en mayor medida los tipos de abreviaturas: “acortamiento”, “contracciones” y “homófonos”. Mientras que el grupo CON dificultades de aprendizaje sigue destacando en la cantidad de uso de abreviaturas del tipo “faltas de ortografía”.

Si se observan los datos recogidos en la Figura 1, que nos indicaban que los niños que más tiempo dedican al uso de los dispositivos móviles pertenecían al grupo CON dificultades de aprendizaje y los correspondientes a las figuras 2 y 3, se pone de manifiesto que, la idea de que cuanto más tiempo dedicado a estos dispositivos mayor número de abreviaturas se empleará, es errónea.

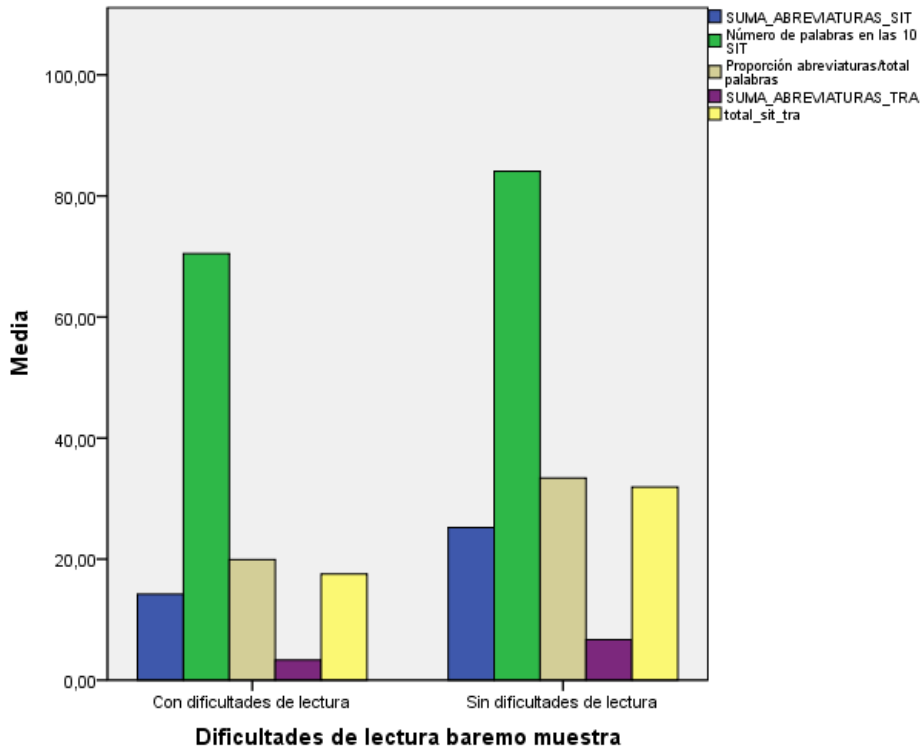


Figura 5. Diferencias entre los grupos con y sin dificultades de lectura en el uso de abreviaturas en el total de las pruebas de escritura con SMS.

Así, en la figura 5 observamos que los niños SIN dificultades de aprendizaje son los que más número de abreviaturas utilizan. En el número de palabras total en la tarea de situaciones se observa que los niños SIN dificultades de aprendizaje utilizan una mayor cantidad de palabras. En la proporción de abreviaturas por total de palabras, se muestra una proporción favorable a los niños SIN dificultades de aprendizaje. En la suma de las abreviaturas en la tarea de traducción, los niños SIN dificultades siguen predominando en cuanto a cantidad de abreviaturas empleadas. Por último se ha representado el total de abreviaturas de las dos tareas (situación y traducción) de manera conjunta, se observa de nuevo que los niños SIN dificultades superan en cuantía de abreviaturas a los niños CON dificultades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era analizar las diferencias en el uso de dispositivos electrónicos, y en el tipo de abreviaturas SMS utilizadas entre niños y niñas con y sin dificultades de aprendizaje de lectura que cursan 6° de Educación Primaria. Se trataba de estudiar esta problemática basándonos en el tipo y cantidad de abreviaturas utilizadas en relación con el nivel lector de los niños y centrándonos en 4 objetivos específicos: Analizar las diferencias entre lectores con y sin dificultades de lectura en el uso que hacen de dispositivos electrónicos, identificar el tipo de abreviatura que usan los niños con y sin dificultades lectoras, determinar si existen diferencias entre la cantidad y el tipo de abreviaturas que utilizan los niños con y sin dificultades de lectura y comprobar si existe correlación entre el uso que se hace de los dispositivos electrónicos y el tipo y la cantidad de abreviaturas SMS que utilizan.

A partir de los resultados obtenidos podemos concluir que el uso de abreviaturas se relaciona directamente con los resultados del EVALEC-6. Las categorías analizadas a través de este test presentan una correlación alta y significativa con el uso de abreviaturas.

Por otro lado, no existen correlaciones significativas entre género y dificultades de aprendizaje, ni entre género y tiempo de uso de los dispositivos móviles, por lo que podemos decir que el género no es una variable significativa que deba ser tomada en consideración.

Los resultados también nos indican que existen diferencias significativas entre niños con y sin dificultades de aprendizaje en el tipo, clase y uso de abreviaturas en dispositivos electrónicos. En particular, los niños con dificultades de aprendizaje utilizan más la categoría “faltas de ortografía” al escribir en lenguaje SMS. Por su parte, los niños sin dificultades de aprendizaje usan un mayor número de abreviaturas, dentro de estas utilizan mayor cantidad de homófonos y contracciones.

En el caso del uso de faltas de ortografía podemos señalar que los alumnos que más recurren a esta estrategia son aquellos que tienen menor nivel de lectura. En el análisis de los datos también se observa que los niños con dificultades de aprendizaje son los que mayor tiempo dedican al uso de dispositivos electrónicos. Como hemos podido observar el tiempo dedicado a estos dispositivos no es un indicador de un mayor y mejor uso de abreviaturas, sino que es la competencia lectora la causante de un eficiente uso del lenguaje SMS para la comunicación.

Por lo tanto, podemos decir que un mayor uso de abreviaturas se relaciona con un mejor nivel de competencia lectora. El diseño de actividades escolares

que trabajen el uso de los diferentes tipos de abreviaturas a través de estos dispositivos podría dar lugar a un avance metalingüístico que repercuta en la mejora del nivel lector. En ningún caso parece que el trabajo realizado con el lenguaje SMS sea perjudicial para el aprendizaje lecto-escritor.

Cabe destacar que nuestros resultados se encuentran en la línea de los de Kenn y Bushnell (2011), Durkin Conti-Ramsden y Walker (2011) o Hsu (2013).

Se puede concluir que la inclusión de actividades relacionadas con el lenguaje SMS dentro del trabajo intencional y planificado en el aula, podría ayudar a incrementar el conocimiento tanto lingüístico como metalingüístico de nuestros estudiantes.

Por otro lado y de manera prospectiva, se hacen necesarios estudios que permitan comprobar los efectos de la intervención mediante el lenguaje SMS sobre niños con diferentes tipos de trastornos de aprendizaje lecto-escritor. La intervención permitirá confirmar, o refutar, la idea de que este tipo de lenguaje puede representar una oportunidad para la mejora del lenguaje escrito y no un obstáculo para su desarrollo.

***Agradecimientos:** Los autores desean expresar su agradecimiento a los colegios Raquel Camacho y San Francisco Javier de A Coruña por su inestimable colaboración.*

REFERENCIAS

- Durkin, K., Conti-Ramsden, G., y Walker, A. J. (2011). Txt lang: Texting, textism use and literacy abilities in adolescents with and without specific language impairment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(1), 49-57. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00397.x>
- Domínguez, C. (2005). El lenguaje de los SMS y del chat en las aulas. *Cuadernos de pedagogía*, 343, 65-69.
- Galán Rodríguez, C. (2002). En los arrabales de la comunicación: Los mensajes sms. *Anuario de estudios filológicos*, XXV, 103-117.
- García Vidal, J., González Manjón, D. y García Ortiz, B. (2012) *Evalec. Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora*. Madrid: EOS.
- Hsu, J. (2013). Exploring the relationships between the use of text message language and the literacy skills of dyslexic and normal students.

Research in Developmental Disabilities, 34(1), 423-430. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.026>

- Kemp, N., y Bushnell, C. (2011). Children's text messaging: Abbreviations, input methods and links with literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(1), 18-27. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00400.x>
- M.A., Marchena, E., Navarro, José I. Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105.
- Martínez Arias, M.R. (1983). Métodos de investigación en Psicología Evolutiva. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (comps): *Psicología Evolutiva 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza Editorial.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OECD.
- Ortega Lara, Fernando y Otros (Coord.) *Uso y abuso de las TICS en la población escolarizada burgalesa entre 10 y 18 años. Relación con otras variables psicosociales*. Universidad de Burgos y Proyecto Hombre Burgos. Burgos, 2009. 174 pags. ISBN-13: 978-84-692-2444-1
- Plester, B., Wood, C. y Joshi, P. (2009). Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy outcomes. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 145-161.
- Sánchez Miguel, Emilio (Coord.). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó, col. Crítica y Fundamentos, 27. Barcelona, 2010. 382 págs. ISBN: 978-84-7827-892-3
- Shaughnessy, J.J., Zechmeister, E.B. y Zechmeister, J.S. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Thurlow, C. (2006). From statistical panic to moral panic: The metadiscursive construction and popular exaggeration of new media language in the print media. *Journal of Computer Mediated Communication*, 11(3), article 1. Retrieved April 16, 2007, from <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue3/thurlow.html>
- Wood, C., Jackson, E., Hart, L., Plester, B., & Wilde, L. (2011). The effect of text messaging on 9 and 10 year old children's reading, spelling and phonological processing skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(1), 28-36. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00398.x>