

El correo electrónico como género digital en estudiantes universitarios semipresenciales de Lengua Española

Email as a digital genre for Spanish University Students in Blended Learning of the Spanish Language

RAQUEL PINILLA GÓMEZ
Universidad Rey Juan Carlos
raquel.Pinilla@urjc.es
<https://orcid.org/0000-0002-2701-6876>

Recibido: 16/11/2020. Aceptado: 16/12/2020.

Cómo citar: Pinilla Gómez, Raquel (2020). El correo electrónico como género digital en estudiantes universitarios semipresenciales de Lengua Española. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, (3), 77-108
DOI: <https://doi.org/10.24197/redd.3.2020.77-108>

Resumen: El correo electrónico constituye una de las principales herramientas de comunicación digital entre los alumnos y los profesores en el ámbito académico de la enseñanza universitaria; sin embargo, en muchos casos, los correos enviados a los profesores contienen numerosos errores e inadecuaciones. El objetivo de este trabajo es identificar y describir las posibles carencias comunicativas que presentan los correos electrónicos de los alumnos universitarios. Para ello, analizamos un corpus de correos enviados a través del Aula Virtual por estudiantes de primer curso, en una asignatura (Lengua Española) de enseñanza semipresencial. Los resultados revelan carencias comunicativas desde un punto de vista formal, sociopragmático y de adecuación al género discursivo. Para mejorar la competencia comunicativa de escritura de los correos electrónicos, se realiza una propuesta didáctica para el aula.

Palabras clave: correo electrónico; género digital; enseñanza universitaria semipresencial; lengua española; competencia comunicativa.

Abstract: Email is one of the main digital communication tools between teachers and students in the academic field of university education; however, in many cases, the emails sent to teachers contain many mistakes and inadequacies. The aim of this paper is to identify and to describe possible communicative deficiencies in the emails of university students. To do this, a corpus of emails sent through Online Classroom's by first-year University Students in one blended learning subject (Spanish Language) is analyzed. The results reveals significant gaps from a formal, pragmatic and gender-appropriate point of view. To improve the communicative competence of writing emails, a didactic proposal for the classroom is made.

Keywords: email; digital genre; blended university teaching; Spanish language; communicative competence.

Sumario: INTRODUCCIÓN. Objetivo de la investigación. 1. MARCO TEÓRICO. EL CORREO ELECTRÓNICO: UN GÉNERO DISCURSIVO DIGITAL. 1.1. Características del correo electrónico. 1.2. El correo electrónico como herramienta de comunicación digital. 1.3. Aspectos básicos de la comunicación en el contexto digital. 2. MARCO METODOLÓGICO. 2.1. La investigación-acción educativa. 2.2. Perfil de los estudiantes: los sujetos de investigación. 2.3. Descripción del estudio. 3. RESULTADOS. 3.1. Competencia formal. 3.2. Competencia sociopragmática. 3.3. Competencia discursiva. 4. ACCIÓN DE MEJORA: PROPUESTA DIDÁCTICA. 5. CONCLUSIONES. Bibliografía.

Summary: INTRODUCTION. Research objective. 1. THEORETICAL FRAMEWORK. E-MAIL: A DIGITAL DISCOURSE GENRE; 1.1. Email characteristics. 1.2. Email as digital communication tool. 1.3. Basic aspects of communication in digital context. 2. METHODOLOGICAL FRAMEWORK. 2.1. Action-oriented research in education. 2.2. Students' profile: research subjects. 2.3. Study description. 3. RESULTS. 3.1. Formal competence. 3.2. Sociopragmatic competence. 3.3. Discourse competence. 4. IMPROVEMENT ACTION: DIDACTIC PROPOSAL. 5. CONCLUSIONS. Bibliography.

“No aprendemos de la experiencia. Aprendemos de reflexionar sobre la experiencia”

John Dewey, educador y filósofo

INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de este trabajo es el género discursivo digital del correo electrónico, una de las principales herramientas de comunicación en el ámbito académico de la enseñanza universitaria, tanto en la modalidad presencial como en la semipresencial. En este artículo nos centraremos en la modalidad semipresencial del grado en Periodismo¹, más concretamente en la asignatura de “Lengua Española”, de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) -Madrid-, durante el curso académico 2018-2019. En la enseñanza semipresencial, el correo electrónico se convierte prácticamente en la única herramienta de comunicación digital escrita individual entre el profesor y un alumno concreto, dentro del marco de la asignatura en el “Aula Virtual”, que es la plataforma de enseñanza-aprendizaje de la URJC.

¹ Para la URJC, “la semipresencialidad implica que toda la formación se realiza a través del Aula Virtual, pero existe la obligación de realizar al menos una prueba, actividad o práctica de evaluación presencial por cada asignatura en nuestros campus de Madrid”. <https://online.urjc.es/es/para-futuros-estudiantes/grados/periodismo-online#modalidad>

Las plataformas digitales de educación también ofrecen otros recursos de comunicación: la videotutoría (individual o en grupo), la opción de notificaciones del profesor a través de la aplicación móvil de la universidad (en grupo), el envío de mensajes a los foros de novedades (solo por parte del profesor), así como el envío de mensajes a los foros generales (por parte del profesor y también de los alumnos). Estas opciones constituyen herramientas útiles para la comunicación con todo el grupo y entre todo el grupo; pero este estudio se centra exclusivamente en el análisis de un corpus de correos individuales del alumno al profesor (y, en ocasiones, del profesor al alumno), es decir, la comunicación “uno a uno”. Los correos entre los alumnos y los correos del profesor a todo el grupo de alumnos quedan fuera de este trabajo.

Además, hemos seleccionado este tipo de correos “uno a uno” puesto que constituyen el mayor número de los que se escriben a través de la herramienta de “Correo” del Aula Virtual²; de hecho, si se nos permite la reflexión, en nuestra dilatada experiencia docente en el entorno semipresencial rara vez hemos utilizado esta herramienta de correo para comunicarnos con todo el grupo a la vez (en este caso, utilizamos normalmente la herramienta del foro de novedades o la notificación a través de la aplicación móvil), aunque a veces sí lo hemos hecho con un grupo reducido de alumnos, por ejemplo, para avisar a todos los que han dejado una entrega de práctica en modo borrador o a aquellos que todavía no han puesto su foto en el perfil de alumno, enviándoles el mismo correo mediante la opción de selección de varios alumnos. En la siguiente imagen mostramos el lugar que ocupa la herramienta de Correo en la interfaz de la asignatura dentro del Aula Virtual.

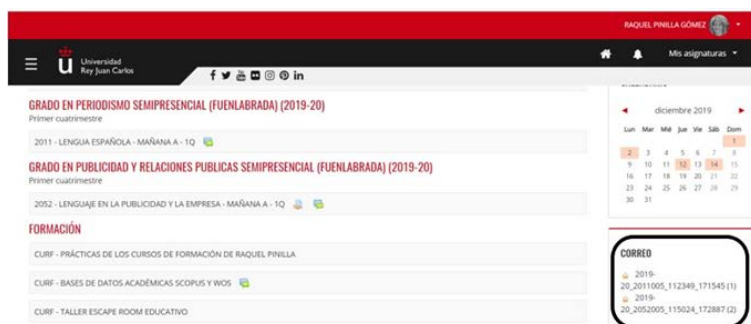


Imagen 1. Ubicación de la herramienta “Correo” en el Aula Virtual de la URJC.

² El “Aula Virtual” es la plataforma digital de la Universidad Rey Juan Carlos, y está basada en tecnología Moodle. Actualmente tiene la versión 3.9.1.

La comunicación semipresencial, por otro lado, requiere una serie de competencias comunicativas específicas frente a la comunicación presencial, en la que efectivamente hay más mediadores de la comunicación: la pizarra, el papel, etc. En la modalidad semipresencial, la comunicación está mediada por el ordenador (CMO), concretamente por la pantalla, y esto condiciona también la necesidad de desarrollar estas competencias que Chan (2000) enumera en tres grandes categorías: expresión, capacidad de escucha e interpretación. Estas macrohabilidades comunicativas ponen en funcionamiento toda una serie de recursos, estrategias, actitudes y aptitudes personales por parte de los participantes en la interacción comunicativa, necesarias para que puedan explicarse lo mejor posible y para poder entender e interpretar correcta y adecuadamente a su interlocutor.

Objetivo de la investigación

La falta generalizada de conocimientos y habilidades en la redacción de los correos electrónicos de nuestros alumnos supone un problema comunicativo observado de forma recurrente durante nuestra docencia en la modalidad semipresencial, tal y como corrobora también el trabajo de Dimitrinka Níkleva y Pilar Núñez Delgado (2013: 386): “Son muchas pues las ocasiones para observar –con preocupación– que los universitarios hacen un uso frecuente pero poco adecuado de este medio y que necesitan ser instruidos en esta competencia en los múltiples aspectos que engloba”. Este hecho nos llevó a analizar sus correos electrónicos en el marco de nuestra asignatura, Lengua Española, durante su impartición en el curso 2018-2019, con el objetivo principal de identificar y describir las carencias comunicativas más comunes.

Asimismo, a la luz de los resultados obtenidos, nos propusimos reflexionar sobre cómo mejorar esta situación y así encontramos la mejor solución en la elaboración de una propuesta didáctica que, por cuestiones de extensión de este estudio, desarrollaremos de manera más detallada en futuros trabajos.

1. MARCO TEÓRICO. EL CORREO ELECTRÓNICO: UN GÉNERO DISCURSIVO DIGITAL

“¿Escribir un correo electrónico es escribir una carta? Lo cierto es que es imposible negar la estrecha relación que existe entre ambos, el postal y el electrónico, a pesar de sus notorias diferencias”, así se plantean Rebeca Díez Somavilla y Luis López Cuenca (2012: 103) la relación esencial entre los dos géneros más representativos del discurso epistolar: la carta y el correo electrónico.

Covadonga López Alonso (2003) defiende que el correo electrónico supone un género discursivo diferente con respecto a la carta, si bien comparte con ella el discurso epistolar, reflejado en una serie de características comunes. En su opinión, efectivamente,

el ordenador no es sólo la adopción de una herramienta, ni un producto que sustituya a la pluma, el papel, el sobre o el sello, ni tampoco una simple máquina de creación de textos; la pantalla implica una relación distinta entre la fuente, el emisor y el receptor estableciéndose una nueva forma de transmisión de información que conlleva la creación de un género diferente”, se trata, por tanto, de “un producto lingüístico diferente”. (López Alonso, 2003)

Cristina Vela Delfa (2006: 173-195) realiza una profunda revisión de los estudios sobre el correo electrónico desde su aparición hasta ese momento. Esta tesis doctoral, dirigida por Covadonga López Alonso, y en la línea de su investigación, constituye la primera tesis que propone la caracterización del correo electrónico como género discursivo propio, diferenciado de la carta. Anteriormente, ya lo habían catalogado como nuevo género textual, entre otros, la propia directora de la tesis (López Alonso, 2003) o Daniel Cassany (2003: 3): “el cambio más evidente que ha provocado la diseminación de la comunicación mediada por ordenador (CMO) es sin duda la aparición de géneros discursivos nuevos (chat, correo) con formas lingüísticas particulares”. En la tesis mencionada, su autora da cuenta de los diferentes elementos que caracterizan el correo electrónico como género discursivo:

- el entorno de interacción personal permite el contacto entre individuos con una finalidad primordialmente comunicativa, basada en el intercambio de información o en el mantenimiento de la interacción,

- los participantes del intercambio desarrollan su acto de comunicación *in absentia*,
- el correo electrónico genera un modelo de comunicación ostensiva, es decir, una comunicación que por definición porta su presunción de relevancia,
- las interacciones se desarrollan mediante la intervención de un canal artificial de comunicación, normalmente el ordenador, que imprimirá ciertas propiedades al tipo de producciones lingüísticas,
- las condiciones de las herramientas de gestión tecnológica provocan un esquema de intercambio diferido con un desfase temporal entre el momento de producción del mensaje y el de recepción del mismo -aunque a veces este es solo de segundos-,
- el intercambio de textos escritos en formato digital tiene una serie de propiedades formales y organizativas propias de su entorno de producción. (Vela Delfa, 2006: 199)

Como vemos, la idea repetida en el pasado de que “el correo electrónico es una carta digital” (García-Cervigón, 2009: 65) ha quedado ya plenamente superada por el propio avance de la tecnología y sus funcionalidades comunicativas, lo cual no significa que la carta y el correo electrónico no sigan manteniendo unas características básicas comunes, pero adaptadas a sus respectivos canales analógico/tradicional y digital, respectivamente.

1.1. Características del correo electrónico

Las características que el correo electrónico comparte con su correlato analógico, la carta, al menos en cierta medida, han sido descritas por Covadonga López Alonso (2003: 22), quien las enumera en cuatro categorías: la organización paratextual, el régimen enunciativo, el esquema de interacción y la equivalencia funcional. Esta caracterización ha servido de base hasta nuestros días para la mayor parte de los estudios sobre el correo electrónico:

1. La **organización paratextual** –o paratexto– hace referencia a la estructura general en tanto género discursivo frente a otros géneros. En relación con esta característica, observamos algunos elementos que aparecen en el correo en distribución diferente a la carta tradicional, pero compartidos. En la carta tradicional, la organización paratextual respondía habitualmente al esquema:

- Fecha (en el papel de la carta)

- Texto (en el papel de la carta)
- Nombre y dirección del remitente (en el reverso del sobre)
- Nombre y dirección del destinatario (en el anverso del sobre)

Estos elementos de organización paratextual de la carta pasan a distribuirse en el correo electrónico de la siguiente manera:

- La fecha aparece en la pantalla principal de la herramienta de “Correo” y sirve para ordenar cronológicamente en sentido descendente (del más reciente al más antiguo) los mensajes de la bandeja de entrada.

- El texto sigue siendo el cuerpo del discurso epistolar.

- El nombre del remitente aparece en la cabecera del correo. La dirección postal institucional del profesor y sus datos profesionales de contacto (despacho, teléfono, etc.) suelen aparecer de manera automática tras la firma, en lo que suele llamarse “bloque de firma”, siempre que se haya configurado para que así suceda.

- El nombre del destinatario también aparece en la cabecera del correo.

Por su parte, las direcciones del remitente y el destinatario quedan expresadas tras la arroba de la dirección de cada uno (@), así, por ejemplo, la institución de origen del correo (*uv.es* -Universidad de Valencia-; *urjc.es* -Universidad Rey Juan Carlos-; *uam.es* -Universidad Autónoma de Madrid-, etc.).

2. El **régimen enunciativo** tiene que ver con el carácter dialógico de pregunta/respuesta entre emisor y receptor del correo, y esto se refleja en su estructura enunciativa habitual, tal y como se recoge en la siguiente imagen:

- Encabezamiento o saludo
- Texto
- Cierre o despedida
- Firma



Imagen 2. Recreación de la organización enunciativa de un correo. Fuente: *urjc online*.

3. El **esquema de interacción** se construye, tanto en la carta como en el correo electrónico, en torno a dos marcos semánticos generales y las acciones e intenciones implicadas por ellos:

a. Decir/comunicar: el emisor o remitente transmite una información al receptor o destinatario, y abre la posibilidad de iniciar un diálogo con él.

b. Enviar/recibir/responder: supone una secuencia de transferencia (ya sea de una carta o de un correo) de un remitente a un destinatario, que recibe ese objeto transferido y puede iniciar el ciclo de respuesta.

4. La **equivalencia funcional** –o funcionalidad pragmática–, característica compartida por la carta y el correo ya que ambos tienen como primera intención enviar un mensaje a un destinatario en el que se manifiesten diferentes intenciones comunicativas: pedir información o aclaración, quejarse, disculparse, aportar información personal para explicarse, etcétera.

En la caracterización del correo electrónico, no podemos olvidar tampoco el modelo de análisis y consiguiente definición de propiedades que proponen Lucía Cantamutto y Cristina Vela Delfa (2016). De acuerdo con esta investigación, las propiedades del correo electrónico se dividen en tres grupos:

1. Según el modo de realización, en función de la plataforma digital en cuestión.
2. Según la enunciación, de acuerdo con la naturaleza de la situación de comunicación (yo, aquí, ahora).
3. Según las relaciones interpersonales, de acuerdo con el tipo de vínculos entre los sujetos de los intercambios comunicativos.

1.2. El correo electrónico como herramienta de comunicación digital

En este apartado nos gustaría reflexionar sobre el tipo de herramienta de comunicación digital que supone el correo electrónico en el contexto educativo digital. Está claro que, ante todo, se trata de una herramienta de comunicación interpersonal que facilita la coordinación entre el profesor y los alumnos, tal y como afirma Margarita Viñuelas Sanz:

Nadie duda de la utilidad del correo electrónico como medio de comunicación personal, capaz de acercar al profesor a las vicisitudes personales de sus alumnos, y favorecer, desde ellas, su integración en el proyecto de aprendizaje. De esta manera, se comprueba cómo los entornos virtuales han transformado las relaciones entre profesor y alumno. La comunicación ya no se basa únicamente en la relación del profesor con el grupo de alumnos, o el representante de ellos, sino que posibilita una comunicación individual, personal y directa de cada alumno con el profesor. (Viñuelas Sanz, 2013: 208)

En relación con los correos electrónicos que hemos analizado para este trabajo, señalamos que se trata de un tipo de comunicación individual e interpersonal -persona a persona: alumno/profesor y profesor/alumno-, en un contexto institucional de educación superior y en la modalidad semipresencial. Este hecho dota de unas particularidades especiales a estos correos ya que, si bien es cierto que corresponden a un tipo de interacción privada o personal –el contenido del correo no es del dominio público para el resto de la clase, sino solo del alumno que lo emite/recibe–, también lo es el hecho de que tiene lugar en un contexto educativo público e institucional, puesto que se encuentra alojado en una plataforma de enseñanza-aprendizaje, el Aula Virtual.

Así, podemos encontrar una interesante heterogeneidad de rasgos personales (el profesor y el alumno son personas por encima de cualquier otra consideración de relación académica), rasgos profesionales (se trata

de una relación profesional asimétrica entre profesor y alumno) y rasgos institucionales (el contexto es el de una institución educativa universitaria):

- a) **rasgos personales**, reflejados, por ejemplo, en el estilo de redacción del correo: más telegráfico, más sintético, más detallado, etc.

- b) **rasgos profesionales**, materializados, entre otros, en la elección de la forma de tratamiento (tú o usted), muy relacionado con la edad del alumno y sus hábitos comunicativos a la hora de dirigirse a un profesor.

- c) **rasgos institucionales**, reflejados en aspectos como la elección de la firma, por ejemplo, mediante la escritura del nombre completo del alumno, con DNI y cuenta de correo electrónico; suponemos que para imitar la imagen corporativa institucional del bloque de firma del profesor.

A propósito de esta heterogeneidad de rasgos, y la necesidad de tenerlos en cuenta en el análisis de las herramientas de comunicación digital, suscribimos las palabras de Fernando Vilches Vivancos y otros:

En relación con los procesos interactivos, es oportuno señalar que el conocimiento que tenemos de las personas con las que nos comunicamos es fundamental para dar coherencia y sentido a las interacciones y, en este entorno virtual, donde este conocimiento suele tardar más en llegar, se necesita realizar de manera explícita esa elaboración de la imagen de uno mismo ante los demás.

Por todo ello, la elección de los aspectos personales y profesionales que exhiben los participantes no es azarosa, sino que forma parte de una verdadera “declaración de principios”. (Vilches Vivancos y otros, 2012: 69)

1.3. Aspectos básicos de la comunicación en el contexto digital

Antes de adentrarnos en los resultados del análisis de los correos de nuestro corpus, vamos a detenernos brevemente en dos cuestiones teóricas que, en nuestra opinión, resultan esenciales para dar buena cuenta de los procesos de comunicación en los contextos digitales como el de nuestro estudio: las competencias digitales y las competencias comunicativas requeridas por profesor y alumnos, y la motivación y la actitud positiva de profesor y alumnos hacia las herramientas de comunicación digitales.

Resulta bastante extendida la idea de que los jóvenes de hoy en día tienen competencias digitales casi innatas, producto de su inmersión constante y rutinaria en el mundo de las pantallas de móviles, tabletas y ordenadores. Sin embargo, no es tan evidente que esta inmersión digital garantice automáticamente sus conocimientos y destrezas a la hora de desenvolverse de manera adecuada y correcta en la interacción de los contextos digitales, y mucho menos en el ámbito académico. En este sentido, Pablo Rodríguez Canfranc (2019) señala que la clave está en el concepto de “alfabetización digital”:

más allá de formar única y exclusivamente sobre el correcto uso de las distintas tecnologías, hay que proporcionar al alumnado competencias dirigidas hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas, del sentido crítico, la participación o la capacidad de análisis de la información a la que acceden. (Rodríguez Canfranc, 2019)

Esta opinión corrobora la que venimos manteniendo durante años y es que los alumnos sí necesitan una formación explícita tanto en el uso de las herramientas que conforman una plataforma digital educativa como en las competencias comunicativas necesarias para “interpretar la información, valorarla y ser capaz de crear sus mensajes propios” (Rodríguez Canfranc, 2019).

La actitud positiva de profesores y alumnos hacia la importancia de este tipo de comunicación y el ser conscientes de la necesidad de conocer las herramientas de comunicación digital es otro de los aspectos básicos que hay que tener en cuenta sobre la escritura de este género en Internet. Julio Cabero y otros señalan en este sentido que “frente a una comunicación caliente como la presencial, la comunicación realizada a través de medios técnicos es más fría” (2004: 30); si bien esto es cierto, también lo es el hecho de que hay estrategias y acciones por parte del profesor que pueden

cambiar la percepción que inicialmente (los alumnos puedan) tener hacia las mismas, como son el recibir contestación de los mensajes y las informaciones solicitadas por correo electrónico, o el observar que las opiniones que vertimos en los forum de discusión son tenidas en cuenta, es decir, contestadas por los participantes en la acción formativa. (Cabero y otros, 2004: 30).

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. La investigación-acción educativa

En la elaboración del presente trabajo, hemos asumido un doble papel como investigador y como docente. Creemos y defendemos firmemente que los profesores tenemos la obligación de involucrarnos en la observación y el análisis de nuestra praxis docente si realmente queremos avanzar en la mejora del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, haciéndoselo cada vez más motivador y eficaz. Por tanto, partimos del marco metodológico de la propuesta de investigación-acción educativa³, es decir, “la indagación práctica realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica educativa, a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003: 24). La investigación-acción nos ofrece el marco de investigación cualitativa adecuado para el contexto educativo que pretendemos analizar. Nos gustaría señalar que, si bien nuestra base esencial de trabajo radica en esta metodología, hemos realizado las adaptaciones necesarias para nuestro objetivo de investigación y nuestro objeto de estudio, por lo que se pueden apreciar ciertas simplificaciones prácticas en relación con el planteamiento ortodoxo de una investigación-acción educativa (Elliott, 1990).

Más allá de la investigación tradicional en ciencias sociales, el marco de la investigación-acción educativa resulta adecuado para nuestro trabajo ya que su objetivo fundamental es el de buscar mejoras concretas durante y después del proceso de investigación, supone una crítica constructiva encaminada a cambios visibles en la práctica y, además, considera al investigador como un coinvestigador “que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad” (como se cita en Latorre, 2003: 25). Si bien es cierto que en esta investigación somos el único investigador, también lo es el hecho de que nos sentimos respaldados en nuestro camino al haber analizado los estudios previos de especialistas e investigadores que ya han trabajado sobre este tema, puesto que la revisión bibliográfica supone una de las

³ Para profundizar en la investigación-acción como metodología que genera acciones innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proponemos el interesante trabajo bibliométrico de Mariano de Jesús Pérez-Van-Leenden (2019), en el que realiza la revisión de 50 artículos científicos basados en esta metodología, publicados en el período 2003-2017.

fases más importantes del proceso de investigación-acción (López Alonso, 2003; Vela Delfa, 2006, 2012, 2016).

Una investigación-acción educativa conlleva siempre una repetición cíclica de las diferentes fases del proceso, ya que un docente que investiga y actúa nunca deja de hacerlo a lo largo de su quehacer profesional.

El desarrollo de nuestro trabajo ha seguido estos dos pasos:

- 1. Observación y reflexión crítica sobre nuestra práctica docente previa. Durante mucho tiempo, como hemos señalado anteriormente, veníamos observando numerosos errores e inadecuaciones en los correos electrónicos que nos enviaban nuestros alumnos. Así, mediante esta observación continuada, establecimos cuál era el problema de investigación y nos propusimos plantear el análisis sistemático de un corpus de correos para identificar y describir esas carencias.

- 2. Análisis descriptivo de los correos electrónicos. En la segunda fase de la investigación, se realizó el análisis, tal y como detallaremos en el apartado de descripción del estudio. Para ello nos servimos de la técnica de investigación cualitativa del análisis del discurso, que nos proporcionó una información detallada del contenido lingüístico de los correos (formal, sociopragmático y discursivo), dejando fuera del estudio la estructura dialógica.

El propósito principal de toda investigación-acción educativa es identificar los puntos débiles de los problemas de investigación y mejorarlos con acciones concretas. Por eso, tras la obtención de los resultados del análisis llevado a cabo sobre nuestro corpus, procedimos a realizar una reflexión didáctica profunda para ver cómo se podía tratar esta cuestión en el aula y de ahí surgió la propuesta didáctica que presentamos más adelante. Su desarrollo detallado y su puesta en práctica formará parte de futuros trabajos, que supondrán la continuación de este.

2.2. Perfil de los estudiantes: los sujetos de investigación

Como ya hemos comentado, nuestro análisis se centra en el ámbito de la modalidad semipresencial, en la asignatura de “Lengua española”, del grado en Periodismo, de la Universidad Rey Juan Carlos. “Lengua Española” es una asignatura de “Formación Básica Común” (FBC), impartida en el primer cuatrimestre del primer curso de este grado en Comunicación.

Los alumnos de esta asignatura acaban de iniciar su formación superior universitaria y acceden a los grados no solo desde el Bachillerato, a través de la prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU), sino también provenientes de ciclos formativos de grado superior, de otras titulaciones universitarias y de pruebas de acceso de mayores de 25 años. Así pues, el perfil de estos alumnos de la modalidad semipresencial no suele ser el mismo que el de la modalidad presencial, en la que predominan los alumnos que acceden desde Bachillerato.

En la enseñanza semipresencial, encontramos un mayor rango de edades y procedencias académicas y profesionales, observándose por parte de los alumnos un grado de autonomía en el estudio en general más alto que en la modalidad presencial. En cualquier caso, la variable de edad no ha sido tenida en cuenta en nuestro estudio, ya que en la primera etapa de observación de los correos electrónicos producidos por los estudiantes no se habían visto diferencias apreciables, es más, había alumnos más jóvenes que tenían una mejor competencia y alumnos de más edad que escribían peor los correos. Así pues, no utilizamos este dato en nuestro estudio. Además, las propuestas de acción docente (tanto formativas como evaluativas) son las mismas para todos los alumnos, independientemente de su edad o de su experiencia académica o profesional previa.

Un aspecto que puede resultar interesante en relación con la formación lingüística previa de los estudiantes es el que tiene que ver con la falta de enseñanza explícita del correo electrónico como género discursivo en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, principalmente, de los dos cursos de Bachillerato (1.º y 2.º). En nuestra etapa inicial de la investigación, cuando constatábamos que los estudiantes no escribían con corrección ni adecuación sus correos electrónicos, decidimos analizar los libros de texto de “Lengua Castellana y Literatura”, para diagnosticar el tratamiento que se hacía en ellos de este género discursivo digital. Seleccionamos los libros de 4.º de la ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato de una de las editoriales⁴ escolares más populares en esas etapas educativas en España.

Tras una revisión de los mismos, pudimos constatar que apenas se explica nada del correo electrónico. En el de 1.º tan solo aparece un texto

⁴ La editorial es SM. Los libros de texto de “Lengua castellana y literatura” de estas etapas están coordinados por el lingüista José Manuel Blecuá.

teórico sobre características generales del correo y en el de 2.º, una muestra de un correo electrónico diseñado para desarrollar un contenido semántico, el de la impropiedad léxica; pero nada desde un punto de vista práctico y comunicativo. Es muy probable que los profesores de estas etapas tampoco tengan tiempo para trabajar con estos contenidos que, además, aparecen en las páginas “de atrás” de los temas, debido a lo abultado que resulta el currículo de cualquier asignatura y más las del último curso de la ESO y los dos cursos de Bachillerato.

Esta falta de tiempo para una enseñanza más comunicativa y práctica de la lengua y el hecho de que los adolescentes y jóvenes de estas edades (15-17 años) no tienen ni sienten necesidad de usar este tipo de discurso en sus vidas nos explica que lleguen al primer curso universitario sin haber adquirido las competencias comunicativas básicas sobre la escritura y la comprensión del correo electrónico, lo cual refuerza nuestra idea de que su enseñanza explícita es totalmente necesaria, en tanto que se trata de una herramienta de comunicación muy extendida en el ámbito académico. Los profesores universitarios no podemos dar por hecho que nuestros estudiantes tengan ya ese conocimiento previo puesto que, como hemos indicado, no tienen hábito ni necesidad de escribir correos electrónicos ni se les ha enseñado explícitamente cómo hacerlo.

2.3. Descripción del estudio

En este estudio, analizamos un corpus de 130 correos electrónicos, escritos por 53 alumnos de la asignatura de Lengua Española, del grado en Periodismo semipresencial de la URJC (curso 2018-2019). De los 73 alumnos matriculados inicialmente en la asignatura, 60 estuvieron operativos durante el curso y, de ellos, 53 fueron emisores (y receptores) de correos electrónicos a través de la herramienta “Correo” del Aula Virtual.

Se dejaron fuera del estudio básicamente los correos iniciales de “Presentación”, puesto que todos eran iguales en cuanto a formato y respondían a una petición común a los estudiantes, por nuestra parte, de envío de un primer correo con datos básicos de información académica y profesional, como toma de contacto inicial con el correo de la plataforma.

El análisis lingüístico del corpus de correos electrónicos se ha realizado siguiendo el modelo propuesto por Cassany (2003) para la escritura electrónica, que da cuenta de “los principales rasgos

psicosociolingüísticos de la escritura electrónica en comparación con la redacción impresa, en los planos pragmático, discursivo, léxico-gramatical y en lo relativo al procesamiento cognitivo”. Así pues, en nuestro estudio hemos analizado los correos e identificado las carencias comunicativas (errores e inadecuaciones) de acuerdo con estos tres niveles descriptivos y en los siguientes aspectos:

a. Para el nivel formal, nos hemos centrado en los aspectos ortográficos.

b. Para el nivel sociopragmático, hemos seleccionado la expresión de intenciones comunicativas y las cuestiones relacionadas con la falta de cortesía y tacto en los correos.

c. Para el nivel discursivo, hemos prestado atención a cuestiones de esquema organizativo y estructura textual.

3. RESULTADOS

El primer dato significativo que nos llamó la atención fue que, entre 130 correos, solo uno presentaba el saludo de manera correcta: “Hola, Raquel:”, es decir, solo uno respetaba el uso de la mayúscula en “Hola” (H), la coma vocativa (,) y el cierre con dos puntos (:).

En este sentido, a modo de ejemplo, se ofrecen algunas de las formas erróneas más frecuentes en las fórmulas de saludo, en las que sobre todo se producen errores de puntuación (coma en lugar de dos puntos o punto en lugar de dos puntos)⁵:

- **B(b)uenas tardes,*
- **Buenas tardes.*
- **Buenas tardes Raquel,*
- **Buenas tardes Raquel.*
- **Buenas*
- **Buenas,*
- **Muy buenas,*
- **Buenas Raquel,*
- **Buenos días profesora,*
- **Buenas tardes profesora Pinilla Gómez.*
- **Buenas tardes, profesora Raquel.*

⁵ Ofrecemos los ejemplos de nuestro corpus en cursiva, de acuerdo con la redacción literal de los estudiantes, sin corregir los errores que contienen; los que corresponden a cuestiones ortográficas se han marcado con asterisco (*).

Las carencias en la corrección formal de la escritura son muy habituales en la redacción de los correos y nos llamaron mucho la atención algunos errores que se supone que ya debían de estar superados en un primer curso universitario, lo cual nos confirmó la necesidad de trabajar este aspecto con los alumnos de manera explícita, en la línea de lo que defienden también Níkleva y Nuñez Delgado (2013).

3.1. Competencia formal

En relación con la competencia formal (lingüística o gramatical), las principales carencias localizadas tienen que ver con errores ortográficos en los siguientes elementos: acentuación (tilde diacrítica, interrogativas indirectas, aplicación de las reglas generales), puntuación (en especial, usos de la coma), uso de mayúsculas y minúsculas, y escritura de palabras juntas o separadas.

a) Errores de acentuación:

- *me *gustaria saber *cuando empiezan las tutorías presenciales*
- *Quisiera saber *donde ha estado el error*
- *Me gustaría saber *que tengo que solicitar para tener *mas tiempo*
- *Asunto: *exámen*
- *No *se si ya te envió alguien el fichero*
- **Si (falta la coma) voy a estar activo*
- *Mi compañero me comentó que *si lo mandó*
- *A *mi me sale que la tarea ha sido enviada*
- *Mi nota *aun no está publicada, me podría decir *cual es.*
- *No puedo responder a la *ultima pregunta de la *practica 1*

b) Errores de puntuación (también de acentuación):

- (Falta el signo de interrogación de apertura) *Los grupos los podemos elegir ya entre nosotros?*
- *Tenemos que esperar a que nos lo pidas *tu* (sin signos de interrogación, tratándose de una pregunta por el contexto)
- *Hola Raquel me puedes confirmar si te ha llegado mi practica que esto del aula virtual es un jaleo....* (sin comas ni signos de interrogación, con cuatro puntos suspensivos)

que - *No estoy seguro de que sea así pero en otras asignaturas *si la hay y pregunto debido a que mi nota me ha sorprendido para mal y me gustaría poder ver los errores varios que *debi cometer para tenerlos en cuenta en la recuperación de junio, gracias (sin espacio).*

- *Hola, *perdon por no contestar antes *si nos vemos en tu despacho a las 12, me podría indicar *donde es el edificio Departamental.*

c) Errores en el uso de las mayúsculas (también de puntuación):

- **buenas tardes,*

- *El trabajo sería el mismo porcentaje que en *Diciembre.*

d) Errores en la escritura de palabras juntas o separadas:

una *tutoría*

- *Te lo pregunto *por que no recuerdo bien*

- *Te escribo *por que estoy algo agobiada*

- *Tengo dudas del tema 1 pero *sobretudo del 2*

- **A parte de la práctica ya mandé el trabajo*

3.2. Competencia sociopragmática

En relación con la competencia sociopragmática, hemos observado que los alumnos, en la gran mayoría de casos, desconocen que la redacción (y también la interpretación) de los mensajes debe adecuarse a sus intenciones comunicativas⁶. La enseñanza explícita de este aspecto tan práctico resulta muy útil para que, de una manera bastante sencilla e intuitiva, los alumnos escriban sus correos pensando en el destinatario (en este estudio, su profesora) y consideren que no es lo mismo pedir

⁶ El concepto de “intención comunicativa” es fundamental para entender las dimensiones pragmáticas de los mensajes que se mandan por correo electrónico: “la intención comunicativa es el propósito, la meta o finalidad que quiere conseguir, por medio de su discurso, el participante de un acto comunicativo. La intención modela el discurso del emisor, puesto que sus actos lingüísticos irán encaminados a lograr el propósito que persigue (aunque sea de forma inconsciente), a la vez que también influye en la interpretación del receptor”. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intencioncomunicativa.htm

información que disculparse o agradecer, siendo necesario que adecúen, por tanto, sus estrategias comunicativas (Cantamutto y Vela Delfa, 2019).

Las intenciones comunicativas con las que se escriben la mayor parte de los correos responden a una de las siguientes:

- Pedir información o aclaración sobre algún contenido del programa o del desarrollo de la asignatura.

*“Buenos días Raquel! Tenía una duda sobre *como estructurar el cronograma del trabajo grupal.”*

- Solicitar una tutoría o la revisión del examen (en la fecha establecida u otra). Pedir aclaraciones sobre la nota o el sistema de evaluación.

“Buenas tardes,

Le escribo porque me gustaría asistir presencialmente a la revisión de mi examen si es posible puesto que no veo que merezca esa calificación.”

- Preguntar/confirmar la fecha, el aula o la hora del examen.

“Hola Raquel

Revisando las fechas de exámenes y las aulas, en la página de la URJ pone que el aulario es el II, no el III como indicas en el foro. ¿Cuál es el correcto? Gracias.”

- Disculparse por no haber podido entregar un trabajo o tarea en la fecha o plazo establecido o haberlo hecho mal.

“Buenas,

Me ocurre un problema, y es que en el apartado contenidos no me sale el tema I y, por tanto, no puedo realizar la práctica. Un saludo”

- Comunicar una circunstancia personal importante que afecta a la participación en el curso.

“Buenos días, tengo un problema a la hora de estudiar, sufro muchas pérdidas de memoria (...).”

- Agradecer el trabajo o la atención recibida.

“Gracias por tu tiempo Raquel,

Pensé que tenía los conceptos mejor asumidos. de todas formas muchas gracias, en el momento de matriculación no pensé que se me haría tan cuesta arriba compaginándolo con el trabajo, pero bueno. Muchísimas gracias por revisar mi examen.”

- Pedir ayuda sobre el uso de alguna herramienta del Aula virtual.

“Hola buenos días,

Me gustaría saber cómo tengo que entregar los trabajos, di en la parte de entrega a los archivos enviados y ahí lo envié y no me di cuenta que lo envié como borrador, estoy intentando familiarizarme con el aula virtual en el tema de enviar trabajos.”

En el plano sociopragmático, observamos también cómo, en ocasiones, los estudiantes sienten la necesidad de confirmar y dejar clara su intención, aunque en estos casos sus mensajes resulten redundantes puesto que esas intenciones ya vienen dadas por el contexto del correo y por las propias expresiones lingüísticas que utilizan, por ejemplo, cuando una alumna dice “soy alumna en el grado de periodismo semipresencial”, a pesar de estar escribiendo el correo dentro del Aula Virtual, lo cual la identifica automáticamente como alumna de ese grado y esa asignatura. Este hecho, en nuestra opinión, también debería ser explicado por el profesor y le serviría para mostrar lo que puede significar la redundancia de información en un mensaje o cómo esta se puede interpretar de diferentes maneras por parte del receptor (desconocimiento, miedo a ser malinterpretado, etc.). Destacamos a continuación algunos interesantes ejemplos en los que se manifiesta esa necesidad de confirmación por parte de los alumnos:

Necesidad de confirmar la identidad	<ul style="list-style-type: none"> - Me llamo XXXX y soy alumna en el grado de periodismo semipresencial. - Soy XXXX, alumno suyo en la asignatura de Lengua española.
Necesidad de confirmar la recepción de tareas por parte del profesor	- Me puedes confirmar que te llegase bien la práctica?
Necesidad de explicar la intención del correo	- (...) Este es el motivo de mi mensaje, saber si puedo o no seguir participando...

Necesidad reiterada de disculparse	- (...) <i>No me di cuenta</i> que lo envié como borrador..., <i>disculpe</i> mi despiste...
------------------------------------	--

Tabla 1. Ejemplos de necesidades pragmáticas en los correos de los estudiantes.

En otros correos, lo que hemos identificado es la expresión repetida de las dudas y las inseguridades de los alumnos mediante diferentes fórmulas lingüísticas, especialmente interrogativas. A diferencia de la interacción presencial, en la que el profesor facilita información de este tipo casi sin que los alumnos se la pidan, como una estrategia aclaratoria en el marco de su discurso docente, en el contexto digital los estudiantes buscan la retroalimentación y la respuesta del profesor a veces “de una manera desesperada”.

Creemos que, en estos casos, el hecho de que el correo se utilice habitualmente de manera asíncrona genera en los alumnos esa inquietud y esa búsqueda “urgente” de respuesta. Por eso, es tan importante responder a los correos electrónicos de los alumnos en un margen corto de tiempo, en las siguientes 24 horas, o 48 a lo sumo, desde que se recibe su pregunta.

Veamos algunos ejemplos de esta expresión repetida de dudas e inseguridades:

- *Otra duda*, he leído en el foro que las preguntas serán tipo las de las prácticas. *¿Es así verdad?*
- *Tengo una duda* acerca del examen de lengua, las preguntas que se han hecho en las prácticas *¿pueden ser posibles preguntas de examen?*
Espero su respuesta
- Buenas tardes Raquel,
Te escribía para *informarme con seguridad* hasta que fecha límite podemos entregar las prácticas que se podían entregar en junio.
- *Quería preguntarte* si no entregar esta práctica me impide realizar el examen.
- Raquel, siento molestarla, pero *tenía una duda* sobre el temario, del tema 3 no hemos hecho ninguna práctica, pero *aún así *¿tenemos que estudiarlo ?* (los espacios los ha dejado el alumno).

Otro rasgo sociopragmático que queremos destacar es el de la falta de cortesía y tacto en la redacción de algunos correos por parte de los

alumnos. Autores como Pilar López Garrote (2018: 243) han indicado que “escribir correos electrónicos es una tarea que demanda una alta competencia pragmática y requiere que el alumno sea consciente de las estrategias de cortesía eficaces en la lengua vehicular del texto”. En nuestro corpus, hemos localizado bastantes ejemplos en los que el estudiante no tiene recursos o estrategias de cortesía para mitigar sus intenciones comunicativas de queja o recriminación, resultando descortés con su interlocutor (el profesor o la profesora) o en referencia a sus compañeros:

- ... No he podido participar en el foro, aunque *por lo que veo no me he perdido nada trascendental*.
- Buenas noches,
Me gustaría saber **cuanto es el máximo que quitas por faltas*, me preocupa el hecho de suspender por ellas.
- ... *no sé por qué pero mi nota *aun no *esta publicada*, me podría decir **cual es*.
- te escribía para preguntarte sobre **cuando *publicaras las notas finales de la asignatura* (no sé si más gente está esperando alguna nota de junio tuya o no). **Mas que nada por saber mi nota antes de que cierren las actas*.

Respecto al tratamiento elegido para dirigirse a la profesora, lo más habitual en nuestro corpus es que los alumnos utilicen su nombre propio (Raquel), aunque también hay casos en los que usan la fórmula “Sra. Pinilla” o “profesora”. Creemos que es importante indicar a los alumnos al principio del curso qué fórmulas de tratamiento pueden o deben utilizar en sus saludos; algunos se sienten más cómodos utilizando el “usted”, ya que es el tratamiento al que están habituados al dirigirse a los profesores que han tenido hasta su llegada a la universidad y otros prefieren el “tú” como fórmula más extendida actualmente en el sistema educativo y en la mayor parte de las interacciones comunicativas cotidianas. En nuestra opinión, lo más recomendable es indicarles que utilicen la fórmula de tratamiento con la que se sientan más cómodos y que la usen de forma sistemática en todas sus comunicaciones (Pinilla Gómez, 2016: 150).

3.3. Competencia discursiva

Por último, desde el punto de vista discursivo (textual o retórico), hemos constatado que la mayoría de los correos analizados sí responden en general al esquema organizativo de este género discursivo:

- Saludo *Hola Raquel*
- Texto *Una compañera ya me ha pasado la pregunta.
Perdón por las molestias*
- Despedida *Un saludo*
- Firma *Christian*

Son muy escasos los correos que no respetan ningún tipo de estructura textual y que muestran un total desconocimiento de las características discursivas más elementales de un correo electrónico por parte de sus emisores. Aunque resulta difícil imaginárselo, ya que estamos hablando de estudiantes de nivel educativo superior, también hay ejemplos de inadecuación discursiva extrema como este:

De: XXXX

Asunto: PRACTICA

Hola Raquel me puedes confirmar si te ha llegado mi practica es que esto del aula virtual es un jaleo...

Mi nombre es XXX

En estos pocos casos, lo más conveniente es concertar una tutoría con el alumno o alumna que ha redactado el correo y tratar de una manera individual más profunda cómo puede mejorar su escritura, puesto que se suele tratar de un desconocimiento más profundo en el ámbito de la destreza de expresión escrita.

Por lo tanto, en el plano discursivo, nuestro estudio muestra que, de manera general, existe un conocimiento previo de la estructura del género discursivo por parte de los alumnos, aunque también hayamos detectado particularidades que se repiten en algunos de ellos y que convendría explicar a los alumnos de manera explícita. Recordemos, por ejemplo, algo que ya hemos indicado en el apartado de la competencia formal en relación con el saludo y es que las fórmulas utilizadas suelen contener

bastantes errores desde un punto de vista formal (errores de acentuación y puntuación, especialmente).

Por otro lado, resulta muy habitual la falta de firma al final del correo:

- *Buenas,*

Me ocurre un problema, y es que en el apartado contenidos no me sale el tema 1 y, por tanto, no puedo realizar la práctica.

Un saludo

- *Buenas Raquel,*

¿Las fotocopias que tengo de los temas del año pasado me valen para este año?

Saludos

En una interacción entre alumno y profesor, en la que el alumno conoce “siempre” el nombre del profesor y se dirige así a él (hemos de decir también que en ocasiones los estudiantes confunden los nombres de los profesores en los correos, sobre todo en la entrega de prácticas y tareas), el hecho de que el alumno no ponga firma limita los datos que el profesor puede manejar para tratarlo con más cercanía.

Así, en el caso de los nombres compuestos, por ejemplo, el nombre *Ana Victoria*, cuando la alumna firma, suele poner solo uno de ellos (Ana, Victoria, Vic o Vicky), que corresponde generalmente al nombre con el que suelen llamarla sus allegados. Si omite su firma, lo habitual es que el profesor se dirija a ella con el nombre completo y, en este caso, la alumna sentirá que así solo la llaman las personas que no la conocen.

También es cierto que se suele prescindir de la firma cuando “se usa el correo electrónico como chat, en una conversación activa que no requiere un inicio y un final” (Tascón, 2012: 177), pero estas no son las más frecuentes en el contexto del Aula Virtual puesto que las que se producen en este contexto responden más a un esquema cerrado de pregunta-respuesta.

4. ACCIÓN DE MEJORA: PROPUESTA DIDÁCTICA

Como fase final de este estudio, planteamos de manera general una propuesta didáctica sobre cómo enfocar la enseñanza del correo electrónico en el aula semipresencial. En vista de las carencias detectadas

en nuestro análisis, resulta necesario concienciar a los alumnos de que el correo electrónico constituye una herramienta de comunicación básica en el entorno universitario (y profesional) e implica una actividad comunicativa académica que requiere corrección formal y adecuación sociopragmática y discursiva.

En el marco de nuestra investigación-acción, planteamos una propuesta de mejora para abordar el problema de las carencias comunicativas identificadas y descritas, mediante la enseñanza explícita del correo electrónico en dos direcciones paralelas y complementarias.

En primer lugar, proponemos trabajar y enseñar en el aula de manera explícita el correo electrónico como un fin de aprendizaje en sí mismo, en tanto que se trata de una herramienta de comunicación habitual y necesaria, con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa de escritura de los estudiantes. El alumno debe saber escribir correos electrónicos correctos –en cuanto al sistema formal de la lengua–, adecuados –en cuanto a saber comunicar su intención comunicativa y adaptarse a las características del contexto académico y el destinatario (el profesor, en este caso)– así como coherentes y cohesionados en cuanto a la unidad temática y la estructura (empleo de conectores discursivos, selección de información relevante, distribución adecuada de la información de acuerdo con la estructura, etcétera).

En segundo lugar, nuestra propuesta se dirige a trabajar el género discursivo del correo electrónico, en tanto tipo de texto, como un medio de enseñanza práctica de los contenidos de la asignatura de Lengua Española, integrándolo significativamente en el programa para explicar el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1972) y sus subcompetencias. De esta manera, también dotamos de una dimensión práctica a la enseñanza del género discursivo del correo electrónico, que complementa la que acabamos de señalar como herramienta de comunicación.

El concepto de *competencia comunicativa* constituye el eje vertebrador de la asignatura de Lengua Española en los grados en Comunicación de nuestra universidad y, por ello, resulta tan relevante que los estudiantes comprendan bien lo que significa a nivel práctico, en contextos concretos de comunicación, como el del correo electrónico. En la siguiente imagen se muestra cómo se estructura el

programa de la asignatura, dividido en cinco temas. En el primero se introduce el concepto de *competencia comunicativa* y en los cuatro siguientes se van desarrollando sucesivamente las cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa: gramatical (formal o lingüística), sociolingüística, pragmática y textual (discursiva o retórica).

TEMA. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

- 1.1. La competencia comunicativa
- 1.2. El proceso comunicativo
- 1.3. La comunicación verbal y la no verbal

TEMA 2. GRAMÁTICA Y SEMÁNTICA

- 2.1. La competencia gramatical
- 2.2. La gramática (morfología y sintaxis)
- 2.3. La semántica

TEMA 3. LA LENGUA ESPAÑOLA Y SUS VARIETADES

- 3.1. La competencia sociolingüística
- 3.2. La lengua estándar
- 3.3. El concepto de variación lingüística: diacrónica, diatópica, diastrática y diafásica

TEMA 4. PRAGMÁTICA

- 4.1. La competencia pragmática
- 4.2. La pragmática
- 4.3. Los actos de habla

TEMA 5. TEXTO Y RETÓRICA

- 5.1. La competencia textual o retórica
- 5.2. El texto y sus propiedades
- 5.3. La Retórica

Imagen 3. Programa de la asignatura de Lengua española (grados en Comunicación de la URJC).

Esta propuesta didáctica de presentar el correo electrónico como medio de enseñanza-aprendizaje, y no solo como fin, coincide con la tendencia generalizada en los estudios de enseñanza-aprendizaje de lenguas de que hay que contextualizar los contenidos que se enseñan y crear la necesidad auténtica de aprendizaje por parte de los alumnos universitarios (Níkleva y Núñez Delgado, 2013).

5. CONCLUSIONES

El correo electrónico es una herramienta de comunicación habitual en el contexto académico y el estudiante tiene que conocer

sus características para poder escribir correcta y adecuadamente sus mensajes, tanto a sus profesores como a sus compañeros. La situación actual de pandemia a causa de la COVID-19, que nos ha impuesto la generalización de la enseñanza a distancia, hace más necesario si cabe que el alumno domine las herramientas de comunicación en el contexto digital.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio sobre los correos de los estudiantes de primer curso ponen de manifiesto las numerosas y graves carencias comunicativas en la escritura de las muestras analizadas.

A nivel formal, los principales errores en la escritura se han localizado en el uso de la tilde (sobre todo en los enunciados interrogativos indirectos y la tilde diacrítica), la puntuación (especialmente, ausencia de comas necesarias), el uso de las mayúsculas y las minúsculas (desconocimiento de las reglas sobre cuándo se usan, por ejemplo, después de dos puntos, etcétera) y las dudas sobre la escritura de palabras del tipo *porque/porqué/por que/por qué, a parte (de), sobre todo, sino/si no*, etcétera.

Desde un punto de vista sociopragmático, hemos observado sobre todo desconocimiento en cuanto a cómo gestionar la relación con el interlocutor –qué forma de tratamiento usar (tú o usted), uso informal del lenguaje en un contexto que requiere un registro más formal, etcétera–. Tal y como señala Pilar Robles Garrote, “la falta de reflexión previa sobre la idoneidad pragmática en los correos electrónicos suele tener como consecuencia la dificultad de muchos alumnos para identificar las inadecuaciones en sus propios mensajes, originando, de modo inconsciente, una discordancia entre la intención del emisor y la percepción del receptor” (Robles Garrote, 2018: 235). También hemos constatado que los estudiantes desconocen las normas de cortesía más elementales en un entorno comunicativo de escritura académica y cómo formular lingüísticamente de manera correcta sus intenciones comunicativas (Cantamutto y Vela Delfa, 2019).

Por último, en relación con los aspectos discursivos, no se han detectado fallos graves y repetidos de estructura textual que afecten considerablemente a la cohesión y la coherencia de los mensajes y lleguen a crear problemas de comprensión en el receptor. A priori, esta es la dimensión de competencia comunicativa mejor conocida por

los alumnos y que, por tanto, menos falta haría trabajar de manera explícita.

Estos resultados apoyan la necesidad de enseñar explícitamente a los alumnos las diferentes dimensiones comunicativas del correo electrónico como género discursivo digital si queremos que desarrollen una buena competencia comunicativa al utilizar esta herramienta. En esta línea, coincidimos con autores como Julio Cabero, que señala “la necesidad de formar tanto a los profesores como a los alumnos para su utilización (del correo electrónico) racional y significativa, y ello supone el dominio de capacidades más amplias (comunicativas) que las meramente técnicas” (Cabero y otros, 2004: 30). Asimismo, Pilar Robles Garrote afirma que “las actuales carencias (de los correos comunicativos) deberían afrontarse en el aula (...) reiterando la necesidad de incluir en los programas académicos algunos contenidos didácticos que aborden la interacción escrita por correo electrónico” (2018: 244).

Sin embargo, pese a esta evidente necesidad didáctica, nos encontramos con que apenas hay trabajos rigurosos en el ámbito del español como lengua materna (en este sentido, remitimos a la propuesta didáctica presentada por Isabel Santos Gargallo y Raquel Pinilla Gómez, 2017⁷), si acaso encontramos alguno más en estudios comparativos sobre la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y otras lenguas extranjeras (Boillos Pereira, 2017; Robles Garrote, 2017; Hu, 2020). En este estudio, hemos adelantado una novedosa propuesta didáctica de enseñanza del correo electrónico como herramienta de comunicación y como medio de explicación y contextualización de los contenidos de la asignatura de Lengua Española -la competencia comunicativa (Hymes, 1972) y sus subcompetencias-, pero sin llegar a desarrollarla a través de una secuencia didáctica completa, puesto que esto excedería el objetivo y la extensión de este trabajo. Por tanto, será interesante seguir investigando en las actividades y propuestas didácticas concretas para la clase, con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa de escritura de los correos electrónicos de nuestros estudiantes.

⁷ “El objetivo general se centra en desarrollar una secuencia didáctica a través de la cual alumnos de grado sean capaces de escribir un correo electrónico aplicando los contenidos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos que serán desarrollados paulatinamente en las distintas actividades de aprendizaje que se proponen previas a la realización de la tarea final” (Santos Gargallo y Pinilla Gómez, 2017: 313).

BIBLIOGRAFÍA

- Boillos Pereira, M. M. (2017). El correo electrónico en la enseñanza de la escritura en ELE. Una propuesta didáctica. *redELE: Revista electrónica de enseñanza del español lengua extranjera*, (29). Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22292/19/0>
- Cabero, J. y otros (2004). Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado. *Pixel-bit. Revista de medios y comunicación*, (23), 27-41.
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2016). El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades. *Revista Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (69), 296-323. Recuperado de: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/cvela2.pdf>
- Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2019). Estrategias pragmáticas en correos electrónicos académicos de Argentina y España. *Lengua y Habla*, (23), 202-223.
- Cassany, D. (2003). Escritura electrónica. *Cultura y Educación*, 15(3), 239-251.
- Díez Somavilla, R. y López Cuenca, L. (2012). El correo electrónico. En M. Tascón (dir.) *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* (pp. 103-130). Barcelona: Fundéu BBVA y Galaxia Gutenberg.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- García-Cervigón, A. H. (2009). El lenguaje de los correos electrónicos. En R. Sarmiento González y F. Vilches Vivancos (coords.) *La calidad del español en la red. Nuevos usos de la lengua en los medios digitales* (pp. 63-72). Colección Fundación Telefónica, (16).

- Hu, Ch. (2020). *El correo electrónico en el aprendizaje del español como lengua extranjera (L2) en estudiantes universitarios chinos* (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, Valencia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10251/153134>
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- López Alonso, C. (2003). El correo electrónico. En C. López Alonso y A. Seré (eds.) *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: <http://elies.rediris.es/elies24/lopezalonso.htm>
- Níkleva, D. G. y Núñez Delgado, M. P. (2013). El correo electrónico como género discursivo: Percepciones y habilidades para su composición en estudiantes universitarios. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (26), 385-407.
- Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(24), 177-192. Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
- Pinilla Gómez, R. (2016). Claves de la comunicación eficaz en la enseñanza semipresencial o a distancia. En M. Gértrudix y otros (eds.) *La innovación docente con TIC como instrumento de transformación* (pp. 137-152). Madrid: Dykinson y Universidad Rey Juan Carlos.
- Robles Garrote, P. (2017). *Perspectivas de análisis pragmático de correos electrónicos de petición. Estudio contrastivo en italiano y español L1/L2* (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

- Robles Garrote, P. (2018). La competencia pragmática en la comunicación digital: reflexión sobre la (in)adecuación en correos electrónicos del ámbito académico. En E. Álvarez Ramos, y J. Blasco Pascual (eds.) *Humanidades digitales. Retos, recursos y nuevas propuestas* (pp. 235-246). Valladolid: Agilice Digital.
- Rodríguez Canfranc, P. (2019). Las competencias digitales del alumnado europeo. *Revista Telos*. Fundación Telefónica. Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/la-cofa/las-competencias-digitales-del-alumnado-europeo/>
- Santos Gargallo, I. y Pinilla Gómez, R. (2017). Secuencia didáctica para mejorar la competencia discursiva de los correos electrónicos académicos de alumnos universitarios. En I. Santos Gargallo, R. Pinilla Gómez y C. Marco Martínez (eds.) *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato* (pp. 311-325). Madrid: SGEL.
- Tascón, M. (2012). *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona: Fundéu BBVA y Galaxia Gutenberg.
- Vela Delfa, C. (2006). *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/7400/>
- Vela Delfa, C. (2012). Análisis pragmático del "asunto" en los correos electrónicos: ¿son relevantes nuestros mensajes? *Revista Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (11), 79-95.
- Vela Delfa, C. (2016). Una aproximación del correo electrónico desde una perspectiva diacrónica: evolución y asentamiento de un género discursivo. *Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 17(2), 55-78.
- Vilches Vivancos, F. y otros (2012). *La lengua de los textos del e-learning*. Madrid: Dykinson y Universidad Rey Juan Carlos.

Viñuelas Sanz, M. (2013). La coordinación entre alumnos y del alumno con el profesor en el marco de una formación virtual o mixta con especial referencia a las ciencias jurídicas. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 206-215. Recuperado de: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_4/REFIEDU_6_4_1.pdf