

EL CORREO ELECTRÓNICO COMO GÉNERO DISCURSIVO: PERCEPCIONES Y HABILIDADES PARA SU COMPOSICIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

DIMITRINKA G. NIKLEVA*
M.^a PILAR NÚÑEZ DELGADO
Universidad de Granada

RESUMEN. *El correo electrónico es uno de los medios de comunicación de mayor uso actualmente. Sin embargo, un número considerable de usuarios y, entre ellos, los estudiantes universitarios, desconocen los requisitos para su adecuada redacción.*

Este estudio investiga sobre las habilidades de una muestra de este alumnado para redactar correos electrónicos, habilidades que se sitúan en el marco de la competencia discursiva y pragmática. Se han usado como instrumentos un cuestionario de opinión y un corpus de 40 correos remitidos por alumnos a profesores y se han realizado análisis de tipo descriptivo e inferencial.

Los resultados apuntan a la necesidad de mejorar la competencia pragmático-discursiva de los estudiantes universitarios que no saben distinguir entre lo adecuado y lo inadecuado y no son conscientes de los errores que cometen. Estos resultados abren un camino para el diseño de propuestas de intervención que mejoren la capacitación de los universitarios para comunicarse en contextos académicos.

PALABRAS CLAVE. *Correo electrónico, Comunicación Mediada por Ordenador (CMO), habilidades escritas, competencias discursivo-textual y pragmática.*

ABSTRACT. *Email is one of the most common means of communication nowadays, yet a number of users –including university students– are unaware of its writing requirements and do not make an appropriate use of it.*

This paper aims at investigating email writing skills of graduate students. Email writing skills are framed in discursive and pragmatic competences. We make use of two research tools, an opinion questionnaire and a corpus of 40 emails addressed to professors by students, and descriptive and inferential analysis have been performed.

Results show the need to improve the discursive and pragmatic competences of those university students who cannot make a difference between adequacy and inadequacy and of those university students who are unaware of their own mistakes. These results motivate

educators to design proposals for improving university students' skills to communicate in academic contexts.

KEY WORDS. *E-mail, Computer Mediated Communication (CMC), writing skills, pragmatic and discursive-textual competences.*

1. INTRODUCCIÓN

El continuo desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y de la informática en la sociedad actual ha hecho posible la transmisión de información entre máquinas y la comunicación electrónica o digital entre personas. Internet se ha convertido en un espacio de numerosas posibilidades de interacción y, sin duda, una de las más populares y consolidadas en su uso es el correo electrónico (además de ser una de las primeras en aparecer). Es un medio que ofrece muchas ventajas –rapidez, economía, seguridad, anonimato (si se quiere)–, de aquí que se haya extendido tanto su uso, que sin embargo, no está exento de “efectos secundarios”, pues se ha convertido en una especie de invasión diaria tanto en el ámbito personal como en el laboral.

El correo electrónico ha dado lugar a un nuevo tipo de texto, pues los mensajes enviados a su través no dejan de ser cartas, pero con características distintas a las canónicas en el género epistolar, a cuya recuperación, por cierto, está contribuyendo, mientras desplaza a otros procedimientos como el fax, el correo postal o incluso el teléfono, pues cumple sus mismas funciones con más rapidez y economía. Sin embargo, un número considerable de usuarios desconocen los requisitos para su redacción (Montoliu 2010), en parte porque la carta apenas se trabaja en la escuela al haber caído en desuso en su forma tradicional.

Los profesores universitarios reciben al día entre 40 y 90 correos electrónicos, aproximadamente, por motivos laborales (incluidos los enviados por alumnos). Aparte quedan los mensajes en las plataformas virtuales académicas que actualmente utilizan la mayoría de los docentes. Si en el año 2000 aún había profesores de Universidad que no sabían usar el correo electrónico (Laborda 2003), actualmente es el medio de comunicación más extendido en ese ámbito. 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: desde saber decidir cuándo es pertinente enviar un correo al profesor (y no solicitar información que ya se ha proporcionado en clase o que, además, está a disposición de todos los alumnos en la plataforma virtual) hasta saber redactarlo con coherencia, cohesión, adecuación y corrección.

Todas estas razones han conducido al diseño de este estudio con el que se ha pretendido investigar sobre las habilidades de los alumnos del Grado de Educación Primaria y de Educación Infantil para redactar correos electrónicos. Se analiza esta habilidad en el marco de la competencia pragmático-discursiva y se evalúa utilizando como criterios las propiedades textuales básicas y el dominio que de ellas muestran los sujetos: adecuación (adaptación del uso del lenguaje según el tema, el destinatario y la situación comunicativa), coherencia (selección y estructuración de la información), cohesión

(mecanismos gramaticales, léxicos y semánticos mediante los cuales se articula la información en el texto), y corrección (aplicación correcta de las reglas de los diversos subsistemas de una lengua).

El principal objetivo de esta investigación es conseguir un diagnóstico basado en datos fehacientes para poder, posteriormente, determinar la necesidad de diseñar propuestas de intervención destinadas a mejorar las habilidades del alumnado universitario para redactar correos electrónicos y, por esta vía, su competencia comunicativa en el ámbito académico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *El correo electrónico: un nuevo género. Correspondencia electrónica vs. correspondencia tradicional*

El correo electrónico es una aplicación de Internet que permite el intercambio de archivos entre diferentes ordenadores conectados a la red y de esta manera facilita la comunicación entre personas mediante textos escritos digitalizados. Actualmente es el sistema de mensajería más antiguo y más usado en la red. Fue creado en 1971 por Ray Tomlinson, ingeniero de la empresa *Bolt Beranek y Newman*, que era la contratada por el gobierno de los Estados Unidos para construir ARPAnet (acrónimo de *Advanced Research Project Agency*; red precursora de Internet).

Actualmente se considera que el correo electrónico es un género nuevo, que forma parte de lo que se ha dado en llamar “Comunicación Mediada por Ordenador” (CMC en sus siglas inglesas) (Baron 1984, 2000, 2008; Herring 2002), cuya especificidad radica en que es resultado de la intersección entre las propiedades textuales del discurso epistolar y del discurso electrónico (Thurlow y Mroczek 2011), que usa una nueva modalidad de la lengua, la *lengua transmitida* (Zuccherini 1992), que toma rasgos de la escrita y la hablada, pero que, según Crystal (2002), quien la denomina *ciberhabla* (*netspeak*, en inglés), no es una mera amalgama sino un nuevo medio con características propias que la asemejan más a la primera que a la segunda, aunque también se ve fuertemente influida por ella. Su redacción ha de ajustarse a una *netiqueta* (Zapata 2003), neologismo que se refiere a las buenas maneras de comunicación en Internet (sea comunicación sincrónica –los *chats*– o asincrónica –el correo electrónico–), normas de carácter internacional que, al parecer, predominan sobre las normas culturales nacionales (Noblia 2001, citado por Dumitrescu 2008).

Obviamente, el correo electrónico comparte rasgos con la carta tradicional en papel, ya que estos dos géneros pertenecen al discurso epistolar; es distinto el medio, la herramienta, pero incluso en la terminología –*correo electrónico, buzón, dirección electrónica, remitente, acuse de recibo*– subyace la idea de la relación que existe con el correo postal. Algunos iconos de las interfaces del correo electrónico, como el sobre, también confirman esta asociación. Sin embargo, las principales ventajas de la correspondencia electrónica consisten en la rapidez de la gestión, en la posibilidad de almace-

namiento de la información digitalizada y en la gran capacidad de transmisión de contenidos por medio de los archivos adjuntos, aspectos estos en los que no presenta muchas similitudes con las estructuras epistolares al uso.

Este género se caracteriza por una distinta finalidad textual y comunicativa, unas nuevas condiciones temporales en las que disminuye el intervalo entre producción y recepción, una nueva estructura paratextual, etc. Es una interacción mediada por razones de lejanía, pero en la que a la vez se da la inmediatez (la cercanía temporal), de modo que aquí se presenta una de las muestras más patentes de la transformación profunda de las condiciones de enunciación lingüística que ha supuesto la tecnología y que se traduce en dos fenómenos: la deslocalización y la destemporalización, en una pérdida de importancia de la situación de comunicación, ya que los interlocutores no comparten ni el espacio ni el tiempo. Es decir, no solo cambia el sistema de recepción y de integración de unos lenguajes con otros, sino que se transforma profundamente la dimensión pragmática de la comunicación (Pérez Tornero 1997; A. R. Bartolomé 2000), de modo que, como sostiene Crystal (2002), puede hablarse de una expansión del lenguaje.

2.2. *Características pragmáticas y paratextuales*

La finalidad de las habilidades comunicativas es la eficacia y para ello el mensaje, además de coherente, cohesionado y correcto, debe ser adecuado con respecto al tema, apropiado con respecto al destinatario y oportuno con respecto a la situación comunicativa (Coseriu 1992) en tanto en cuanto todos estos aspectos influyen en la eficacia de la comunicación.

En el caso del género epistolar, saber redactar eficazmente una “carta” requiere superar con éxito tres fases en la interacción (Laborda 2003): a) captar la atención del destinatario; b) resultar agradable, y c) ser convincente e influir en el interlocutor, entendiendo la persuasión como la capacidad de expresarse de manera clara, concisa y, sobre todo, pertinente (Grice 1969, 1975; Sperber y Wilson 1986).

Además de en estos aspectos pragmáticos, la estructura paratextual del correo electrónico también presenta muchas semejanzas con la carta tradicional. En la estructura epistolar distinguimos tres partes: encabezado, cuerpo del texto y firma. El encabezado incluye información sobre la fecha y el lugar, mientras la firma señala la identidad del remitente; el cuerpo de la carta, la parte esencial, se subdivide en saludo, texto y despedida. Conserva también la misma estructura, incluso por la propia disposición de la pantalla que diferencia dos zonas: el encabezado (las casillas del remitente, del destinatario y del asunto) y el cuerpo del mensaje. En el encabezado del correo aparece la fecha y, además, se añade la hora exacta; ofrece datos identificativos del remitente y del destinatario, mediante sus direcciones de usuario y por ello es conveniente elegir una dirección que resulte informativa sobre el remitente. En el caso de optar por decisiones “graciosas”, es recomendable hacerlo en las cuentas de correo de uso personal y reservar el correo institucional que ofrecen las universidades para el ámbito académico. Sin embargo, los alumnos universitarios

todavía no son conscientes de lo inadecuado que es mandar correos al profesorado desde una dirección como *lacabraloca@*, *elmasguay@*, *mariquilla91@*, etc.

El campo del *asunto* (de una línea) es el espacio destinado para formular el tema del mensaje. Se trata de una frase corta que resume el contenido del texto y que permite al destinatario hacerse una idea sobre su relevancia e interés, influyendo de forma significativa, por consiguiente, en la decisión sobre su lectura o, al contrario, su eliminación; además, sirve para reconocer el mensaje como parte de una secuencia de intercambio. En ocasiones, el *asunto* se utiliza para la identificación del remitente (aparte de su dirección de usuario, porque muchas veces no resulta informativa). En los correos profesionales el *asunto* se caracteriza por la obligatoriedad, exigida por el mayor grado de formalidad en la interacción y por la necesidad de contextualizar el mensaje con más exactitud.

La división del mensaje en *saludo*, *texto* y *despedida* normalmente se conserva, pero cuando se produce un intercambio más acelerado de mensajes, se suelen suprimir el saludo y la despedida (lo que confirma la semejanza con los turnos en un diálogo oral). La firma se suprime también con frecuencia al considerarla repetitiva, ya que el nombre del remitente aparece en el encabezado.

2.3. *La lengua en los correos electrónicos: un género con rasgos específicos*

En tanto que género discursivo, el correo electrónico se ha convertido en los últimos años en objeto de estudio de muchas ciencias sociales y humanas; entre otras, de la Lingüística, campo en el que aumentan las investigaciones que han profundizado en su análisis como producto lingüístico (López Alonso 2003; Vela Delfa 2008; Ferres 2011), y que coinciden en que, dentro de la *CMC*, se trata de un género nuevo de correspondencia que se inscribe en la modalidad discursiva del discurso electrónico (que engloba todos los géneros nuevos propiciados por Internet como foros, *chats*, redes sociales, etc.) y, a la vez, tiene rasgos específicos que permiten considerarlo como independiente. Se trata de un género de correspondencia autónomo con sus propias reglas de producción e interpretación, peculiaridades que responden a dos grandes subtipos con propiedades textuales y pautas estructurales distintas (tabla 1), según Vela Delfa (2008). Los *correos dialogales*, o *en régimen de interacción continua*, tienen cierta semejanza con los turnos de intervención conversacional, incluyen la posibilidad de reacción inmediata y de conexión simultánea de los participantes; los mensajes suelen ser cortos y la información se centra en un tema. Desde el punto de vista lingüístico, aparecen menos marcas de cortesía, más descuidos debidos a la rapidez de la producción y un mayor número de rasgos de oralidad. Por su parte en los *correos epistolares*, o *en régimen de interacción no continua*, se incluye información sobre varios temas, por lo que son más largos, y son más frecuentes las fórmulas de cortesía propias de la apertura y el cierre.

En el primer grupo, cada mensaje se parece a un turno de intervención en una conversación, por lo que los rasgos más destacados son la espontaneidad y la economía lingüísticas y, en consecuencia, se descuida la corrección, se intensifican los rasgos de la lengua oral y coloquial en todos los niveles (léxico, sintáctico, etc.) e incluso se intenta sus-

tituir los elementos cinésicos y paralingüísticos con el uso de emoticonos. En el segundo grupo hay un parecido mayor con las convenciones del género epistolar tradicional y, por lo tanto, menos hibridación con los rasgos de otros códigos o modalidades comunicativas.

En suma, el género del correo electrónico posee unas características retóricas y un lenguaje propios, que combinan de forma peculiar y compleja el carácter escrito con la espontaneidad de las situaciones de comunicación oral y, por eso mismo, es susceptible aún de muchas aproximaciones científicas desde la perspectiva de las nuevas ciencias del lenguaje (antropología lingüística, etnografía de la comunicación, sociología del lenguaje, análisis del discurso, lingüística del texto...), indispensables para profundizar en la caracterización de esta práctica comunicativa tan frecuente y que tanto evidencia la competencia (o la incompetencia) no solo lingüística, sino también social, pragmática y cultural de quien lo escribe, con la consiguiente repercusión en la imagen personal, académica o profesional que proyecta.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio realizado se ha propuesto los siguientes objetivos:

- 1) Conocer las concepciones de un grupo de alumnos universitarios sobre su preparación para redactar correos electrónicos.
- 2) Comparar la percepción que los sujetos participantes tienen sobre su dominio de distintos aspectos relacionados con la redacción de correos electrónicos (elección del registro adecuado; consideración de la edad del destinatario; enunciación del tema; corrección ortográfica; uso de fórmulas de tratamiento, saludo, y despedida; identificación o presentación; frecuencia de envío, etc.) con la competencia que se aprecia en la redacción de tales textos.
- 3) Recabar la opinión de los alumnos sobre la necesidad de que les enseñen a escribir correos electrónicos.
- 4) Analizar los criterios que el alumnado universitario estudiado aplica para considerar que redacta bien un determinado tipo de escrito.

Las hipótesis formuladas al inicio de esta investigación fueron las siguientes:

- 1) Los alumnos universitarios estudiados se consideran preparados para redactar distintos tipos de texto y, especialmente, correos electrónicos.
- 2) Estos sujetos no tienen la suficiente competencia pragmática ni lingüística y sus correos electrónicos no corresponden a los requisitos de adecuación.
- 3) La ortografía y la puntuación de los correos electrónicos de los alumnos no cumplen con los niveles de corrección exigibles a una buena redacción.
- 4) Los alumnos universitarios consideran que no necesitan que les enseñen a escribir correos electrónicos puesto que saben hacerlo.
- 5) Los alumnos opinan que saben redactar bien varios tipos de escrito si lo han hecho con frecuencia.

4. DISEÑO Y ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se exponen los aspectos relacionados con el método y el proceso que se han seguido en el diseño y desarrollo del estudio: participantes, instrumentos de la investigación, análisis de datos y discusión de resultados.

4.1. *Participantes*

Los participantes en esta investigación han sido 135 alumnos de 2.º curso del Grado de Educación Primaria (85 alumnos, 63%) y Educación Infantil (50 alumnos, 37%), de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Sus edades oscilan entre los 18 y 42 años, con una media de edad de 20,73 y una moda de 19. En cuanto al sexo, se observa una mayoría considerable de mujeres (77,4%) frente a los hombres (25,6%).

Entre los participantes, 130 sujetos (96,3%) no tienen un título universitario previo, frente a 5 (3,7%) que han cursado otra carrera.

4.2. *Instrumentos*

Se han utilizado dos instrumentos de investigación. El primero ha sido un cuestionario compuesto por 37 ítems de preguntas cerradas, precedidos por otro bloque dedicado a datos de identificación como la edad, el sexo, titulación universitaria anterior, curso y titulación. El cuestionario combina algunas preguntas dicotómicas con otras en las que se ha aplicado una escala Likert, en la cual se pide a los sujetos que expresen su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones presentadas mediante una valoración del 1 al 5 (de menor a mayor grado de acuerdo). El instrumento completo se puede consultar en el Apéndice.

Los ítems del cuestionario se han basado en conceptos como las propiedades textuales, los registros o la cortesía. Para las primeras se han utilizado como fuentes básicas de referencia las aportaciones de Halliday y Hassan (1976), Van Dijk (1989) y Coseriu (1992) y para lo relacionado con los registros, de Halliday y Hasan (1985) y de Biber (1994); en lo relativo a la cooperación y la cortesía se han seguido los trabajos de Grice (1969 y 1975), Sperber y Wilson (1986), Leech (1983) y Haverkate (1994). Todos estos contenidos se han trabajado previamente en clase en las dos titulaciones implicadas, tanto en primero como en segundo curso, y, por ende, fueron repasados justo antes de pasar el cuestionario y al hilo de la explicación sobre lo que se pretendía con él y el modo de cumplimentarlo.

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, se ha obtenido un valor del alfa de Cronbach de 0,621 para 31 de los ítems, lo cual confirma su consistencia interna (se exceptúan los ítems 13, 25, 26, 30, 33 y 37). La validez se establece con el valor del estadístico KMO, que es de 0,560 para todas las preguntas, exceptuando las número 28, 29 y 32, y la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0,001$).

El otro instrumento de investigación ha sido un corpus de 40 correos redactados por alumnado universitario.

4.3. *Tipos de análisis realizados*

Para el análisis de datos (del cuestionario y del corpus) se ha usado el programa estadístico SPSS 17. Se aplicó un análisis descriptivo de las variables individuales mediante tablas de frecuencia, gráficos, etc. La relación de dependencia entre las variables se ha estudiado mediante el análisis inferencial (tablas de contingencia y el estadístico chi-cuadrado). Se utilizó un alfa del 5% para evaluar la significación de los contrastes. En los casos donde los contrastes fueron significativos se midió la fuerza de asociación mediante el coeficiente V de Cramer. Se aplicó también el análisis de varianza de un factor (ANOVA) para el corpus de correos de alumnos.

5. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. *Resultados del análisis descriptivo*

Entre los resultados conviene destacar que se confirma la primera hipótesis del estudio, según la cual los alumnos se sienten preparados para redactar correctamente distintos tipos de texto (moda 4) y por eso no necesitan que les enseñen a escribir correos electrónicos, puesto que saben hacerlo (hipótesis 4). Sin embargo, se muestran indiferentes en cuanto a criterios como la cohesión, la coherencia y la adecuación. Los tipos de escrito que componen con mayor frecuencia son los de las redes sociales y los trabajos académicos, seguidos de los correos electrónicos (tabla 2).

Algunos alumnos reconocen que les influye el lenguaje de las redes sociales, los *chats* y los SMS (18,5%) en sus otras producciones, frente a un 68,9% que cree que no les influye. Admite que abusa de este lenguaje un 32,9%. El análisis del corpus indica una mayor influencia en ambos casos.

Los alumnos aseguran que cuidan la corrección del texto según el destinatario (59,3%), y los signos de puntuación y la ortografía en general (67,7%). Creen que puntúan bien, que la correcta puntuación facilita la comprensión del mensaje y afirman que no evitan los signos de puntuación para ahorrar tiempo; sin embargo, en el análisis del corpus se demuestra que los errores más habituales son de puntuación.

El trato del profesor influye más que su edad en la formalidad de los correos de los alumnos. A un trato más distante corresponde mayor formalidad. Un 45,2% de los alumnos considera que no es difícil redactar bien correos electrónicos frente a un 36,3% que se muestra indeciso o indiferente ante esta pregunta. Solo un 18,5% considera que sí es difícil y reconoce que necesita que se le enseñe.

Los resultados de las preguntas de opinión, cuyas respuestas corresponden a la escala Likert, se recogen en la tabla 1 donde se presenta la frecuencia y los porcentajes de las respuestas. En **negrita** se destaca la moda de cada respuesta.

EL CORREO ELECTRÓNICO COMO GÉNERO DISCURSIVO: PERCEPCIONES Y HABILIDADES...

n.º Ítems	moda	1	2	3	4	5
1 Se considera preparado para redactar correctamente distintos tipos de texto	4	0	14 10,4%	52 38,5%	61 45,2%	8 5,9%
2 Se considera preparado para redactar con cohesión y coherencia distintos tipos de texto	3	0	13 9,6%	59 43,7%	53 39,3%	10 7,4%
3 Sus escritos cumplen los requisitos de adecuación	3	1 0,8%	7 5,3%	62 46,6%	55 41,4%	8 6%
4 Escribe cartas en papel con frecuencia	1	50 37,3%	48 35,8%	14 10,4%	17 12,7%	5 3,7%
5 Escribe correos electrónicos con mucha frecuencia	4	2 1,5%	11 8,1%	33 24,4%	54 40%	35 25,9%
6 Escribe en las redes sociales con mucha frecuencia	5	3 2,2%	2 1,5%	6 4,4%	28 20,7%	96 71,1%
7 Escribe trabajos académicos con mucha frecuencia	5	0	1 0,8%	12 9,2%	45 34,6%	72 55,4%
8 El grado de formalidad, corrección y adecuación tiene que ser el mismo en los distintos tipos de escrito	4	25 18,5%	27 20%	34 25,2%	40 29,6%	9 6,7%
9 La forma de escribir mensajes de móvil y en las redes sociales influye en todos los demás tipos de texto que redacta	1	61 45,2%	32 23,7%	17 12,6%	18 13,3%	7 5,2%
10 Intenta cuidar la corrección del texto según el destinatario (amigos, profesores, etc.)	5	2 1,5%	3 2,2%	8 5,9%	42 31,1%	80 59,3%
11 Abusa de las abreviaturas del lenguaje de los <i>chats</i> y los <i>SMS</i> al escribir otros tipos de texto	3	32 23,9%	25 18,7%	33 24,6%	21 15,7%	23 17,2%
12 Cuida los signos de puntuación y la ortografía en general en los correos electrónicos que manda a sus profesores	5	0	4 3%	11 8,1%	29 21,5%	5 67,4%
13 El uso correcto de los signos de puntuación facilita la comprensión del mensaje	5	0	2 1,5%	7 5,2%	36 26,7%	90 66,7%
14 Evita los signos de puntuación para ahorrar tiempo	1	66 48,9%	32 23,7%	19 14,1%	16 11,9%	2 1,5%
15 En los correos dirigidos a los profesores utiliza el registro coloquial	1	56 41,5%	30 22,2%	24 17,8%	22 16,3%	3 2,2%
16 En los correos dirigidos a los profesores utiliza el registro estándar	4	5 3,7%	21 15,6%	42 31,1%	43 31,9%	24 17,8%
17 La corrección de un correo electrónico no tiene importancia	1	70 52,2%	34 25,4%	18 13,4%	7 5,2%	5 3,7%
18 Lo importante en un correo electrónico es que se entienda el mensaje	3	20 15,2%	28 21,2%	35 26,5%	33 25,0%	16 12,1%

n.º	Ítems	moda	1	2	3	4	5
19	La corrección de un correo electrónico influye en la respuesta del profesor	4	3 2,2%	8 6,0%	29 21,6%	56 41,8%	38 28,4%
20	La edad del profesor influye a la hora de redactar los correos	3	29 21,5%	24 17,8%	37 27,4%	32 23,7%	13 9,6%
21	La formalidad de sus correos aumenta si el destinatario es un profesor mayor	4	23 17,2%	20 14,9%	30 22,4%	36 26,9%	25 18,7%
22	La formalidad de sus correos aumenta si el destinatario es un profesor de trato más distante	4	19 14,1%	10 7,4%	25 18,5%	49 36,3%	32 23,7%
23	Aplica la puntuación necesaria en sus correos para cumplir con las normas de corrección	4	1 0,8%	8 6,1%	19 14,4%	63 47,7%	41 31,1%
24	El tema influye en la formalidad del correo electrónico	4	21 15,7%	16 11,9%	38 28,4%	48 35,8%	11 8,2%
25	Es difícil redactar bien un correo electrónico	3	21 15,6%	40 29,6%	49 36,3%	19 14,1%	6 4,4%
26	Necesita que le enseñen a redactar correos electrónicos	1 y 2	37 27,4%	37 27,4%	36 26,7%	17 12,6%	8 5,9%

Tabla 1. Moda, frecuencia y porcentajes de las respuestas de los ítems 1 a 26.

Para el n.º 27 (*¿Te identificas/presentas en los correos electrónicos que mandas a tus profesores?*) se obtiene una moda de 3. Un 55,6% (75 alumnos) afirma que se identifica con su nombre, apellidos y asignatura; un 42,2% (57 alumnos) se identifica con el nombre y los apellidos; solo el 2,2% (3 alumnos) ha respondido que no lo hace.

En cuanto a la casilla del *asunto*, el 96,2% (128 alumnos) contestó que no la utiliza; un 3,8% la utiliza para reflejar el tema del mensaje. Esto no se confirma en el análisis del corpus de mensajes, donde solo tres alumnos no han rellenado el *asunto*; un 57,9% lo usa de manera adecuada frente a un 28,9% que hace un uso inadecuado.

Respecto a la forma de tratamiento (*tú* o *usted*) en los correos que los alumnos mandan a sus profesores (ítem 29), el 100% contestó que usa la forma *usted*. Los que no respondieron esta pregunta fueron 4. Sin embargo, el análisis del corpus arroja un resultado que el 78,9% utiliza *usted* y el 21,1% usa *tú* como forma de tratamiento.

En lo relativo a las fórmulas de saludo (ítem 30) en los correos enviados a profesores, el 51,5% (69 alumnos) ha contestado que la fórmula utilizada es “estimado o estimada”; un 25,4% (34 alumnos) respondió que emplea la fórmula de apertura “hola”. Sin embargo, en el corpus de correos (fig. 1) se confirma la hipótesis del estudio y se observa que solo un 5% usa la fórmula “estimado”.

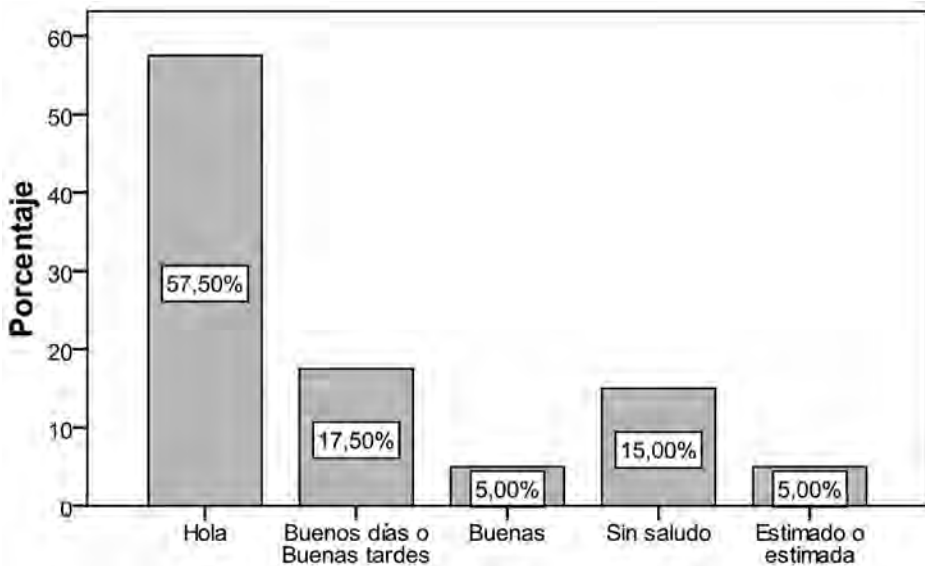


Figura 1. Frecuencias de las fórmulas de saludo en el corpus de correos de alumnos.

El ítem 31 se refiere a la puntuación después del saludo. La mayoría prefiere la coma (54,5%, 73 alumnos); y un 32,1% (43 alumnos) opta por los dos puntos. En cuanto a la despedida, un 89,6% contesta que se despide con “Un saludo” o fórmulas parecidas. Un 5,2% (7 alumnos) ha respondido que utiliza “Un abrazo”.

Para este estudio se consideró importante saber también qué cantidad de correos electrónicos envían los alumnos a sus profesores durante un curso académico (ítem 33). Se han obtenido los siguientes resultados (tabla 2): un 53,3% envía hasta 10 correos al año (moda 2) y un 30,4% entre 10 y 20. Estos resultados confirman que el correo electrónico se ha convertido en un medio de uso frecuente entre alumnos y profesores.

N.º de correos	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	5	3,7%
Entre 0 y 10	72	53,3%
Entre 10 y 20	41	30,4%
Entre 20 y 40	11	8,1%
Entre 40 y 60	5	3,7%
Más de 60	1	0,7%

Tabla 2. Frecuencia y porcentajes de las respuestas al ítem 33 sobre número de correos mandados a profesores en un curso académico.

Se formularon tres ítems (34, 35 y 36) para conocer la percepción y los recuerdos de los participantes sobre la composición de algunos tipos de escritos y sobre la etapa educativa en la que la aprendieron (tabla 3).

	Etapa educativa			
	Ninguna	Primaria	Secundaria	Universidad
Curriculum Vitae	38,3% (51)	1,5% (2)	50,4% (67)	9,8% (13)
Solicitud	50,7% (68)	3% (4)	41,8% (56)	4,5% (6)
Correo electrónico	44,4% (60)	9 (6,7%)	34 (25,2%)	23% (31)

Tabla 3. Tipos de escrito y etapa educativa en la que se enseñó su composición.

Según la moda de las respuestas, se les ha enseñado solo uno de los tipos de escrito que hemos seleccionado –el Currículum Vitae, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria– mientras que nunca se les ha explicado cómo se redacta una solicitud (50,7%) o un correo electrónico (44,4%).

Con la última pregunta (n.º 37) se ha pretendido conocer los criterios que aplican los alumnos para considerar que redactan bien un determinado tipo de escrito (fig. 2):

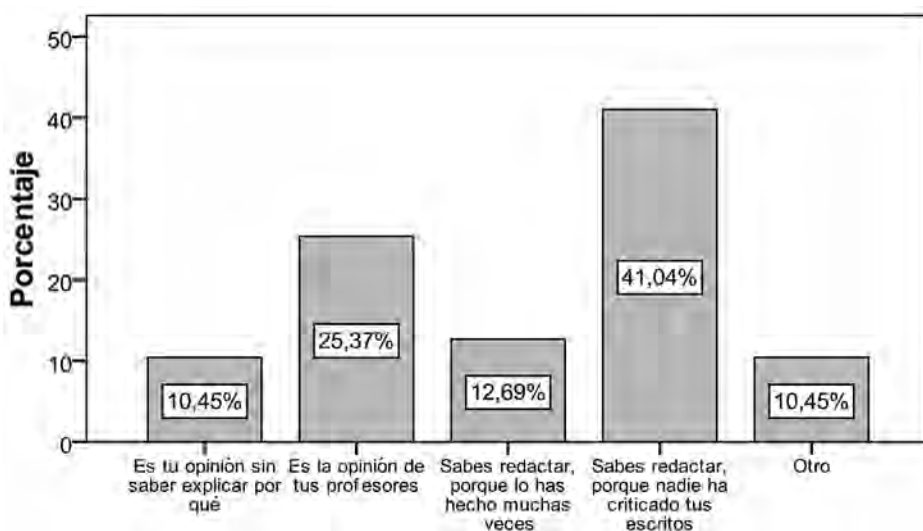


Figura 2. Criterios aplicados por los alumnos para evaluar su competencia en la redacción de escritos.

La respuesta con mayor porcentaje de frecuencia (41,04%) indica que el criterio es la crítica de los demás: los alumnos consideran que escriben bien cuando nadie critica

sus escritos. Este resultado contradice la hipótesis inicial que señalaba como primer criterio la frecuencia de redacción de un determinado tipo de escrito. El resultado obtenido es mejor por las posibilidades de intervención que deja a los docentes.

En cuanto a la adecuación al tema, el análisis del corpus muestra buena adecuación en un 45% (18 correos), media en un 20% (8 correos), y mala para un 35% (14 correos). Según el criterio de adecuación al destinatario los resultados para el corpus son: bien (42,5%), regular (30%) y mal (27,5%).

En relación con el número de errores en el corpus, cabe destacar algunos resultados que resumimos en la tabla 4. Los errores más frecuentes son de puntuación. En general, se confirma la hipótesis de que la ortografía y la puntuación no cumplen con los requisitos de corrección exigibles a una buena redacción.

	Moda	Media	N.º máximo de errores y n.º de palabras
Puntuación	5	5,13	19 errores en 134 palabras
Acentuación	0	2,41	18 en 134
Uso de mayúsculas y minúsculas	1	2,36	10 en 131
Morfología	0	0,46	2 en 87

Tabla 4. Tipos de errores y número de palabras del correo que presenta mayor número de errores.

El número de errores morfológicos se distribuye así: 13 correos con 1 error; 3 correos con 2 errores, y 23 correos sin ningún error. El número de palabras en los correos analizados oscila entre 18 y 330, con una moda de 58 y una media de 90,74.

5.2. Resultados del análisis inferencial

Con este análisis hemos estudiado la relación de dependencia entre distintas variables del cuestionario. Los resultados se recogen en la tabla 5.

Variables	Chi-cuadrado χ^2	Grado de libertad	P valor del chi-cuadrado	V de Cramer	Grado de dependencia
Dependencia entre P13 (<i>El uso correcto de los signos de puntuación facilita la comprensión del mensaje</i>) y P14 (<i>Evita los signos de puntuación para ahorrar tiempo</i>)	36,236	12	,000	,299	medio-bajo
Entre P25 (<i>Es difícil redactar bien un correo electrónico</i>) y P26 (<i>Necesita que lo enseñen a redactar correos electrónicos</i>)	50,264	16	,000	,305	medio

Variables	Chi-cuadrado χ^2	Grado de libertad	P valor del chi-cuadrado	V de Cramer	Grado de dependencia
Entre P11 (<i>Abusa de las abreviaturas del lenguaje de los chats y los SMS al escribir otros tipos de texto</i>) y P17 (<i>La corrección de un correo electrónico no tiene importancia</i>)	26,441	16	,048	,223	bajo
Entre P14 (<i>Evita los signos de puntuación para ahorrar tiempo</i>) y P17 (<i>La corrección de un correo electrónico no tiene importancia</i>)	48,308	16	,000	,300	medio-bajo
Entre P9 (<i>Su manera de escribir mensajes de móvil y en las redes sociales influye en todos los demás tipos de texto que redacta</i>) y P11 (<i>Abusa de las abreviaturas del lenguaje de los chats y los SMS al escribir otros tipos de texto</i>)	32,553	16	,008	,246	bajo
Entre P21 (<i>La formalidad de sus correos aumenta si el destinatario es un profesor mayor</i>) y P22 (<i>La formalidad de sus correos aumenta si el destinatario es un profesor de trato más distante</i>)	114,150	16	,000	,461	medio
Entre P10 (<i>Intenta cuidar la corrección del texto según el destinatario: amigos, profesores, etc.</i>) y P24 (<i>El tema influye en la formalidad del correo electrónico</i>)	28,948	16	,024	,232	bajo
Entre P36 (<i>Etapa educativa en que le han enseñado a redactar un correo electrónico</i>) y P16 (<i>Uso del registro estándar en los correos que manda a sus profesores</i>)	40,604	16	,001	,274	bajo
Entre P28 (<i>Usa la casilla de "asunto" del correo electrónico para: [...]</i>) y P2 (<i>Se considera preparado para redactar con cohesión y coherencia distintos tipos de texto</i>)	16,534	3	,001	,353	medio
Entre P27 (<i>Se identifica en los correos electrónicos que manda a sus profesores</i>) y P19 (<i>La corrección de un correo electrónico enviado a un profesor influye en la respuesta de este</i>)	16,780	8	,032	,250	bajo

Variables	Chi-cuadrado χ^2	Grado de libertad	P valor del chi-cuadrado	V de Cramer	Grado de dependencia
Entre P33 (<i>Número de correos enviados a los profesores en un curso</i>) y P19 (<i>La corrección de un correo electrónico enviado a un profesor influye en la respuesta de este</i>)	65,554	20	,000	,350	medio

Tabla 5. Relación de dependencia entre variables del cuestionario.

Según los datos obtenidos sobre la relación de dependencia entre variables, los alumnos consideran que la corrección del correo enviado a un profesor determina su respuesta y esto influye en sus hábitos de identificarse y, además, en el número total de los correos que mandan.

Otro resultado indica que utilizan la puntuación en función de la opinión que tienen sobre su utilidad para comprender el mensaje.

Existe relación de dependencia entre la opinión de que la corrección de un correo electrónico no tiene importancia y el abuso de las abreviaturas del lenguaje de los *chats* y los *SMS*. Se ha observado también dependencia entre la formalidad de los correos y la distancia que mantiene el profesor en el trato con los alumnos, además de la edad de este: a más distancia y más edad del profesor corresponde una mayor formalidad. Se ha establecido también dependencia entre el tema del mensaje, la corrección y los roles de los participantes en la interacción.

La percepción de los alumnos sobre la dificultad de redactar correos electrónicos depende de la formación específica que han recibido al respecto.

5.3. Análisis de varianza de un factor (ANOVA)

Para conocer la relevancia de ciertos factores (coherencia, cohesión, adecuación al tema) en el número de errores registrados en el corpus de correos, se ha realizado análisis de varianza de un factor (ANOVA de una vía) con comparaciones *post hoc* y ajuste de Bonferroni. El nivel de significación es $\alpha=0,05$. En las tablas 6 y 7 se indican las medias (M), desviaciones estándar (D. E.) y los resultados de los ANOVAs realizados.

En la tabla 6 observamos diferencias significativas para todas las variables analizadas según el factor de coherencia (mal, regular, bien). Los grados de libertad del estadístico F del ANOVA fueron 2 y 36. Aquellas personas que han tenido una coherencia media a la hora de redactar sus correos, presentan un mayor número de errores ortográficos medio respecto a las que han tenido una buena coherencia.

Los sujetos que han presentado una mala coherencia tienen más errores de uso de mayúsculas y minúsculas que aquellas con buena coherencia de redacción, aunque no se diferencian significativamente de los que tuvieron una coherencia regular.

	M	D. E.	F	Post-hoc
Número de errores ortográficos	1,007	0,399	3,866*	regular>bien
Número de errores de mayúsculas y minúsculas	2,573	1,011	3,250*	mal>bien
Número de errores de puntuaciones	3,995 5,897	1,261 1,484	8,928**	mal>regular** mal>bien***
Número de errores de acentuación	2,814 3,573	1,152 1,356	4,369*	mal>regular mal>bien*
Número de errores morfológicos	0,769	0,256	4,593*	mal>bien*
Número de palabras	50,186 73,316	19,431 22,869	5,842**	mal>regular* mal>bien**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Tabla 6. Análisis de varianza del número de errores en función del factor *coherencia*.

	M	D. E.	F	Post-hoc
Número de errores de puntuaciones	3,914 5,647	1,217 1,543	8,709	mal>regular** mal>bien**
Número de errores morfológicos	0,706	0,273	3,367	mal>bien*

Tabla 7. Análisis de varianza del número de errores en función del factor *cohesión*.

El número de errores de mayúsculas y minúsculas presenta una diferencia significativa en función del factor *adecuación al tema* (grupos regular>mal): $F(2, 36)=4,559$, $p=,017$. El número de errores presenta relación también con la forma de tratamiento, aunque no son diferencias significativas por tener solo dos opciones en la forma de tratamiento (*tú* y *usted*). Aun así, los resultados indican una diferencia significativa para el número de errores morfológicos: $F(1,35)=5,418$; $p=,026$.

El análisis del corpus de correos muestra que los errores de puntuación son los más frecuentes, seguidos por los de acentuación, uso de mayúsculas y minúsculas y morfología. El número de errores ortográficos se asocia con el dominio de la coherencia y la cohesión, de modo que los sujetos que presentan más dificultades ortográficas obtienen puntuaciones menores en el manejo de ambas propiedades textuales.

5.4. *Discusión de los principales resultados*

Los resultados del estudio sobre la ortografía muestran que hay una presencia de rasgos propios del lenguaje de los *chats*, redes sociales y *SMS* (*Short Message System*)

en los correos electrónicos que los alumnos universitarios escriben a los profesores. La reducción de las palabras en los *SMS* se debe a la intención de economizar espacio y dinero, en los *chats* es provocada por el ritmo de la interacción y esto ha creado en el uso de estos medios una ortografía fonetizante. El correo electrónico incluye también esta tendencia y, aunque parece ser que de una manera más moderada, sin embargo, se observa con preocupación que los sujetos estudiados tienden a trasladar estos rasgos a cualquier otro tipo de escrito, independientemente de su destinatario y de la finalidad pragmática perseguida, lo que sin duda supone una limitación importante de su competencia comunicativa que tiene que ver sobre todo con las propiedades textuales de adecuación y corrección y con la pertinencia y eficacia, en suma, de sus mensajes.

En este sentido, los resultados de esta investigación no coinciden con los de Gómez Camacho (2007) o los confirman solo parcialmente. En su estudio sobre la ortografía del español y los géneros electrónicos en la Educación Secundaria Obligatoria este autor llega a la conclusión de que no hay que asociar los géneros electrónicos de escritura a la mala ortografía. Estamos de acuerdo en que los sujetos con una elevada competencia ortográfica y comunicativa, en general, no descuidan la ortografía en los correos que envían a sus profesores; sin embargo, los propios estudiantes reconocen que les influye el lenguaje de las redes sociales, los *chats* y los *SMS* (18,5%) y que abusan (32,9%) de sus rasgos. Esto se ha confirmado en el corpus analizado. Es verdad que en los correos que envían a sus profesores no utilizan abreviaturas del tipo +*que (más que), xq (porque)*, etc. pero sí omiten la letra *h*, las tildes, introducen emoticonos y sustitutos del código paralingüístico como *jeje*. Sobre todo, nuestro estudio confirma que abundan los errores de puntuación, hasta tal punto que a veces no se puntúa en absoluto, no se separan las oraciones, incluso el saludo inicial se escribe con minúscula. Sin duda, esto proviene del lenguaje de los *SMS* y las redes sociales. La puntuación profusa (*Buenos días!!!!*), el uso solo de minúsculas o solo de mayúsculas son otros ejemplos de la influencia de este lenguaje. Unos resultados similares se observan en el estudio previo de Erika Darics (2010) en cuanto a la ortografía inconvencional, el uso de mayúsculas y la economía lingüística en la comunicación mediada por ordenador. Un ejemplo del corpus es el uso de *POR FAVOR*, escrito varias veces en un correo con mayúsculas. Como señala Zapata Ros (2003), en sus buenas maneras en Internet, “escribir en mayúsculas es identificado en la red como algo semejante a hablar a gritos. Por tanto, no las utilice ni tan siquiera para enfatizar una palabra o frase”. Además, hay que añadir que en este correo la expresión se utiliza acompañada de varias falacias del tipo *argumentum ad misericordiam* y esto por sí solo es una muestra de falta de adecuación, considerando los roles en la interacción y el favor que pide el alumno (cambiar el suspenso por un aprobado).

Nuestros datos han confirmado que los alumnos universitarios españoles, igual que los norteamericanos (Dumitrescu 2008), tienen dificultades e inseguridades en su comunicación por correo electrónico con los profesores y, a pesar de su facilidad formal, les cuesta encontrar el registro adecuado, el tratamiento apropiado, las marcas de cortesía, etc.

Coincidimos con Miriam Locher (2010: 1-2) en que “online communication is as real as offline interaction” y que “the same classical factors (or variables) usually studied for

their influence on language use, such as gender, age, status, purpose of interaction, etc., thus also affect the language use in CMC [Computer Mediated Communication]”.

Finalmente, hay que destacar que los dos tipos de análisis realizados –descriptivo e inferencial– aportan resultados con los que se ha comprobado que en los correos de los alumnos universitarios estudiados el uso de la lengua se rige por la espontaneidad y la economía lingüísticas en detrimento de la corrección y la normatividad. La estructura semi-dialógica y la semi-simultaneidad de la situación comunicativa contribuyen a que cada mensaje se parezca a un turno de intervención en una conversación; por ello se intensifican algunos rasgos de la lengua oral y coloquial, como la espontaneidad, principalmente. Se considera que el soporte digital del correo electrónico provoca la sensación de que se trata de un objeto lingüístico inestable, transitorio, efímero y esto lleva a descuidar la ortografía. El léxico y la sintaxis imitan también una interacción oral; los elementos cinésicos y paralingüísticos se suplen con elementos sustitutos de todo tipo (emoticonos, puntuación profusa, etc.).

Se trata de textos cortos, espontáneos que, no obstante, permiten algunas condiciones que no se producen de la misma manera en una conversación: por ejemplo, se dispone del tiempo necesario para la reflexión, se puede hacer cierta planificación de las estrategias de interacción, etc. Se da prioridad a la progresión informativa y no a la organización textual, por lo que se observa una cohesión más descuidada, propia de la lengua oral. A este respecto, puede afirmarse con Crystal (2002) que tales rasgos hacen que pueda hablarse de nuevas manifestaciones del lenguaje escrito.

6. CONCLUSIONES

El estudio realizado evidencia que el correo electrónico se ha convertido en un medio de comunicación de uso muy frecuente entre alumnos y profesores y confirma que los primeros con frecuencia utilizan el registro informal en los correos que envían a los segundos y no saben distinguir entre lo adecuado y lo inadecuado en esta situación de comunicación. Esto no impide que se consideren preparados para escribir correos electrónicos, a pesar de que el corpus analizado muestra que necesitan una formación específica sobre su composición. Es importante saber que el criterio aplicado para opinar que redactan bien es la crítica de los demás: los alumnos consideran que escriben bien cuando nadie critica sus escritos.

Por consiguiente, la solución parece fácil: habrá que comentar las producciones de los alumnos con ellos para que tomen conciencia de las lagunas que existen en su competencia pragmático-discursiva y, en concreto, en sus habilidades para redactar correos electrónicos. Hay que llamarles la atención sobre los errores que cometen, explicarlos y proporcionar las normas de buen uso de este medio de comunicación. Los objetivos serían de tipo pragmático-lingüístico: cumplir con los requerimientos de la situación comunicativa y considerar el tema del mensaje, el destinatario, su edad, los roles de los participantes en la interacción y la relación de poder, el fin comunicativo. Habrá que enseñar a los

alumnos a saludar y despedirse adecuadamente, cumplir con las normas de la ortografía y la puntuación y no descuidar las marcas de cortesía.

Por otra parte, los datos obtenidos permiten afirmar que en las respuestas dadas a los distintos ítems del cuestionario los sujetos marcan lo que consideran correcto y no lo que *de facto* hacen, con lo que se observa una diferencia entre sus percepciones y la realidad de la que no son conscientes, es decir, sus concepciones no se corresponden con sus saberes y su competencia real. Saben que tienen que identificarse, formular el asunto o tema del mensaje, saludar y despedirse respetuosamente, usar la forma de tratamiento *usted* así como el registro estándar, considerar la edad del destinatario, cuidar la corrección, etc., pero la realidad es muy distinta: abundan los fallos ortográficos, de acentuación, de puntuación, morfológicos, etc. Es muy preocupante el uso erróneo que hacen de mayúsculas y minúsculas. Muchos alumnos no separan las oraciones y escriben todo el mensaje seguido, lo que dificulta su comprensión.

La competencia pragmática de los participantes en el estudio tampoco presenta un nivel satisfactorio. Las marcas de cortesía apenas aparecen, además de que no se contemplan de manera adecuada los componentes de la situación comunicativa. Sin embargo, la relación de profesor-alumno es una relación social, en la que existe una diferencia de rol que requiere el uso del registro formal o estándar, sin descuidar las marcas de cortesía y la corrección de la expresión.

La competencia digital no es suficiente para la redacción de correos electrónicos. Se requiere una competencia comunicativa más sólida en todos los aspectos –lingüísticos, pragmáticos, semiológicos, en general– y especialmente en los sociolingüísticos y discursivos. La codificación y la descodificación de un correo electrónico forman parte de un fenómeno polifónico que requiere una interpretación colaborativa (compartida) y negociada, en la que el remitente y el destinatario son corresponsables en el éxito o en el fracaso de la interacción.

Por consiguiente, y dada la frecuencia de su uso, parece necesario que al correo electrónico se le dé la importancia que tiene y se incluya entre los escritos objeto de estudio en la escuela y en la universidad. De hecho, sería necesario incluir en los créditos de formación básica de todas las titulaciones universitarias asignaturas específicas de uso de la lengua en el contexto académico donde, entre otras cosas, se enseñen las características y los requisitos de redacción de los correos electrónicos para conseguir en los individuos una mayor competencia que no delate sus carencias y, sobre todo, que no les reste posibilidades de conseguir sus propósitos con eficacia que es, al fin y al cabo, de lo que se trata.

NOTES

* Correspondencia to: Dimitrinka G. Nikleva. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja, s/n. Universidad de Granada. 18071 Granada (España). E-mail: nikleva@ugr.es.

REFERENCIAS

- Albarán Lozano, I., C. de Pablos Heredero y A. Montero Navarro. 1996. "El impacto del uso del correo electrónico en el profesorado de las universidades públicas madrileñas". *Reis* 96 (1): 201-223.
- Baron, N. S. 1984. "Computer-mediated communication as a force in language change". *Visible Language* 18 (2): 118-141.
- Baron, N. S. 2000. *Alphabet to Email. How Written English Evolved and Where It's Heading*. Londres: Routledge.
- Baron, N. S. 2008. *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press.
- Bartolomé, A. R. 2000. "Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela". *Textos* 24: 13-28.
- Biber, D. 1994. "An analytical framework for register studies". *Sociolinguistic Perspectives on Register*. Eds. D. Biber y E. Finegan. Nueva York: Oxford University Press. 31-56.
- Coseriu, E. 1992. *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Crystal, D. 2002. *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.
- Darics, E. 2010. "Politeness in computer-mediated discourse of a virtual team". *Journal of Politeness Research* 6: 129-150.
- Dumitrescu, D. 2008. "Imagen y (des)cortesía en la comunicación académica por ordenador". *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Eds. A. Briz y otros. Valencia: Universidad de Valencia. 437-467.
- Ferres, J. 2011. "La transformación del paisaje comunicativo". *Lenguaje y textos* 34: 9-16.
- Gómez Camacho, A. 2007. "La ortografía del español y los géneros electrónicos". *Comunicar* 29: 157-164.
- Grice, P. 1995 [1969]. "Las intenciones y el significado del hablante". *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Ed. L. Valdés. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia. 481-510.
- Grice, P. 1995 [1975]. "Lógica y conversación". *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Ed. L. Valdés. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia. 511-530.
- Halliday, M. A. K y R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Halliday, M. A. K y R. Hasan. 1985. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Haverkate, H. 1994. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Herring, S. C. 2001. "Computer-mediated discourse". *The Handbook of Discourse Analysis*. Eds. D. Schifimi, D. Tannen and H. E. Hamilton. Oxford: Blackwell. 612-634.
- Laborda Gil, X. 2003. "Estilo y cortesía en el correo electrónico". *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos* 6. [Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Laborda.htm>]

- Laborda Gil, X. 2005. "Tecnologías, redes y comunicación interpersonal. Efectos en las formas de la comunicación digital". *Anales de documentación* 8: 101-116.
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- Locher, M. A. 2010. "Introduction: Politeness and impoliteness in computer-mediated communication". *Journal of Politeness Research* 6: 1-5.
- López Alonso, C. 2003. "El correo electrónico". *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Eds. C. López Alonso y A. Séré. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montoliu, E. 2010. "La gramática normativa y su importancia en la construcción de la imagen profesional". *El español en contexto. Actas de las XV Jornadas sobre la lengua y su enseñanza*. Eds. E. Montoso y J. A. Moya. Granada: Universidad de Granada. 105-118.
- Noblia, M. V. 2001. "Más allá de la 'netiquette': La negociación de la cortesía y del español en las chats". *Oralia. Análisis del discurso oral* 4: 149-175.
- Pérez Tornero, J. M. 1997. "La competencia comunicativa en un contexto mediático". *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Eds. F. J. Cantero y otros. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.
- Sperber, D. y D. Wilson. 1986. *La relevancia. Comunicación y cognición*. Madrid: Visor.
- Thurlow, C. y K. Mroczek. 2011. *Digital Discourse: Language in the New Media*. Nueva York: Oxford University Press.
- van Dijk, T. 1989. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vela Delfa, C. 2008. *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género*. Tesis doctoral. Madrid: Biblioteca Universidad Complutense. [Documento de Internet disponible en: <http://eprints.ucm.es/7400/>].
- Zapata Ros, M. 2003. "Las buenas maneras en Internet". *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos* 5. [Disponible en: http://www.um.es/tonosdigital/znum5/bm/buenas_maneras%20vers%20Nov.htm]
- Zuccherini, R. 1992. *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: CEAC.

APÉNDICE

ESTUDIO DE LA OPINIÓN DEL ALUMNADO
SOBRE LA REDACCIÓN DE CORREOS ELECTRÓNICOS
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada), curso 2011-2012

CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DE FORMA ANÓNIMA:

1. Título universitario anterior: sí no
2. Edad: _____ 3. Sexo: Mujer Hombre
4. Titulación que estás cursando: _____ 5. Curso: ____

Marca solo un número de 1 a 5 (siendo 1 el valor mínimo y 5, el máximo) para expresar el grado de desacuerdo o acuerdo con cada afirmación.

- 1 = totalmente en desacuerdo
- 2 = en desacuerdo
- 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
- 4 = de acuerdo
- 5 = totalmente de acuerdo

Nº	PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1	Te consideras preparado para redactar correctamente distintos tipos de texto.					
2	Te consideras preparado para redactar con cohesión y coherencia distintos tipos de texto.					
3	Tus escritos cumplen los requisitos de adecuación.					
4	Escribes cartas en papel con frecuencia.					
5	Escribes correos electrónicos con mucha frecuencia.					
6	Escribes en las redes sociales con mucha frecuencia.					
7	Escribes trabajos académicos con mucha frecuencia.					
8	El grado de formalidad, corrección y adecuación tiene que ser el mismo en los distintos tipos de escrito.					
9	Tu manera de escribir mensajes de móvil y en las redes sociales influye en todos los demás tipos de texto que redactas.					
10	Intentas cuidar o no la corrección del texto según el destinatario (amigos, profesores, etc.)					
11	Abusas de las abreviaturas del lenguaje de los chats y los <i>sms</i> al escribir otros tipos de texto.					
12	Cuidas los signos de puntuación y la ortografía en general en los correos electrónicos que mandas a tus profesores.					
13	El uso correcto de los signos de puntuación facilita la comprensión del mensaje.					
14	Evitas los signos de puntuación para ahorrar tiempo.					
15	En los correos que mandas a tus profesores utilizas el registro coloquial.					
16	En los correos que mandas a tus profesores utilizas el registro estándar.					
17	La corrección de un correo electrónico no tiene importancia.					
18	Lo importante en un correo electrónico es que se entienda el mensaje.					
19	La corrección de un correo electrónico enviado por ti a un profesor influye en la respuesta de este.					
20	La edad del profesor influye a la hora de redactar los correos.					
21	La formalidad de tus correos aumenta si el destinatario es un profesor mayor.					
22	La formalidad de tus correos aumenta si el destinatario es un profesor que tiene un trato más distante.					
23	Aplicas la puntuación necesaria en tus correos para cumplir con las normas de corrección.					
24	El tema influye en la formalidad del correo electrónico.					
25	Es difícil redactar bien un correo electrónico.					
26	Necesitas que te enseñen a redactar correos electrónicos.					

27. Te identificas/presentas en los correos electrónicos que mandas a tus profesores:
- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| no te identificas | <input type="checkbox"/> |
| con tu nombre y apellidos | <input type="checkbox"/> |
| con tu nombre, apellidos y asignatura | <input type="checkbox"/> |
28. Usas la casilla de “asunto” del correo electrónico para:
- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| no la usas | <input type="checkbox"/> |
| reflejar el tema del mensaje | <input type="checkbox"/> |
| identificarte/presentarte | <input type="checkbox"/> |
| otro | <input type="checkbox"/> |
29. ¿Qué forma de tratamiento usas en los correos que mandas a tus profesores?
- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| tú <input type="checkbox"/> | usted <input type="checkbox"/> |
|-----------------------------|--------------------------------|
30. Empiezas los correos para tus profesores con:
- | | | |
|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
| <i>Hola</i> <input type="checkbox"/> | <i>Estimado...</i> <input type="checkbox"/> | otro saludo <input type="checkbox"/> |
|--------------------------------------|---|--------------------------------------|
31. Después del saludo del correo electrónico, pones:
- | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|---|
| una coma <input type="checkbox"/> | dos puntos <input type="checkbox"/> | otro signo de puntuación <input type="checkbox"/> |
|-----------------------------------|-------------------------------------|---|
32. Te despides en tus correos electrónicos con:
- | | |
|------------------------|--------------------------|
| no te despides | <input type="checkbox"/> |
| un beso (o parecido) | <input type="checkbox"/> |
| un abrazo (o parecido) | <input type="checkbox"/> |
| un saludo (o parecido) | <input type="checkbox"/> |
| otro | <input type="checkbox"/> |
33. ¿Cuántos correos electrónicos o mensajes (en el tablón de docencia o en las plataformas virtuales *swad* y *moodle*) les mandas a todos tus profesores (en total) en un curso académico?
- | | |
|---------------|--------------------------|
| ninguno | <input type="checkbox"/> |
| entre 0 y 10 | <input type="checkbox"/> |
| entre 10 y 20 | <input type="checkbox"/> |
| entre 20 y 40 | <input type="checkbox"/> |
| entre 40 y 60 | <input type="checkbox"/> |
| más de 60 | <input type="checkbox"/> |

RECUERDA QUE HAY QUE MARCAR SOLO UNA OPCIÓN:

34. ¿En qué etapa educativa te han enseñado a redactar tu *Currículum Vitae*?
- | | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| ninguna <input type="checkbox"/> | Primaria <input type="checkbox"/> | Secundaria <input type="checkbox"/> | Universidad <input type="checkbox"/> |
|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
35. ¿En qué etapa educativa te han enseñado a redactar una solicitud?
- | | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| ninguna <input type="checkbox"/> | Primaria <input type="checkbox"/> | Secundaria <input type="checkbox"/> | Universidad <input type="checkbox"/> |
|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
36. ¿En qué etapa educativa te han enseñado a redactar un correo electrónico?
- | | | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| ninguna <input type="checkbox"/> | Primaria <input type="checkbox"/> | Secundaria <input type="checkbox"/> | Universidad <input type="checkbox"/> |
|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
37. ¿Cuál es tu criterio para pensar que sabes redactar bien un determinado tipo de escrito?
- | | |
|--|--------------------------|
| a) es tu opinión sin saber explicar por qué | <input type="checkbox"/> |
| b) es la opinión de tus profesores (reflejada en sus palabras o notas) | <input type="checkbox"/> |
| c) crees que sabes redactar, porque lo has hecho muchas veces | <input type="checkbox"/> |
| d) crees que sabes redactar, porque nadie ha criticado tus escritos | <input type="checkbox"/> |
| e) otro | |

