

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volume 5

Issue 15

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Website: <https://revistamentor.ec/>

Editor-in-Chief: Ph.D. Susana Paz Viteri

Editorial Coordinator: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Scientific Committee Coordinator: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Editors' Committee Coordinator: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Reviewers' Board Coordinator: PhD. Javier Fernández-Rio



Articles

Social Media Use and Spelling Proficiency among Third-Year Baccalaureate Students at the Huaca Educational Unit, 2025

Uso de las redes sociales y la ortografía en los estudiantes de tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa Huaca, 2025

Alexander Ernesto Pruna Tobar ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5248-4711>

Miriam Conzuleo Guerrero Taramuel ²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2245-1871>

Jackson Fabricio Hinojosa Guerrero ³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7716-7999>

Milton Fabricio Carrión Gonza ⁴

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9590-6451>

Jenny Esperanza Román García ⁴

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3497-0445>

Universidad “Politécnica Estatal del Carchi”. Tulcán-Ecuador ¹

Unidad Educativa “Gran Colombia”. Quito-Ecuador ²

Unidad Educativa “Vicente Fierro”. Tulcán-Ecuador ³

Unidad Educativa Fiscomisional “Sagrado Corazón de Jesús”-Tulcán-Ecuador ⁴

Corresponding autor

alexpruna@hotmail.com

Received: 19-05-2026

Accepted: 17-08-2026

Available online: 19-07-2026

Abstract

This study examined the relationship between social media habits and spelling proficiency among third-year high school students at the "Huaca" Educational Unit during the 2025 academic year. Adopting a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional design and a descriptive-correlational scope, the research evaluated a probabilistic sample of 66 participants drawn from a total population of 80 students. Data were gathered through a digital habits questionnaire alongside an objective spelling diagnostic test, and subsequently processed using Pearson's Chi-square test and Cramer's V coefficient. Findings revealed a statistically significant, moderate-to-strong association between overall social media use and spelling performance. Notably, dimensional analysis indicated that daily screen time had no significant bearing on spelling outcomes; rather, the frequent use of textisms and informal online writing practices directly correlated with lower proficiency with all frequent textism users scoring within the deficient range. The study concludes that spelling shortcomings stem from uncritical informal writing habits rather than screen exposure itself, underscoring the need for pedagogical targeted interventions in diglossic awareness across secondary education.

Keywords: social networks, spelling, didactic strategies, secondary education, high school.

Resumen

Este estudio analizó la relación entre el uso de redes sociales y la competencia ortográfica en estudiantes de tercero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa «Huaca», periodo 2025. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental transversal. Sobre una población de 80 alumnos, se evaluó una muestra probabilística de 66 participantes. La recolección de datos empleó un cuestionario de hábitos digitales y una prueba diagnóstica objetiva de ortografía, procesados mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson y el coeficiente V de Cramer. Los resultados confirmaron una asociación estadísticamente significativa entre el uso global de redes sociales y el desempeño ortográfico, con intensidad moderada a fuerte. En el análisis dimensional, el tiempo diario de conexión no mostró una asociación significativa con el desempeño ortográfico. Por el contrario, el empleo de textismos y las interacciones digitales informales registraron asociaciones estadísticamente significativas con la norma escrita, ubicándose todos los usuarios frecuentes de textismos en el nivel deficiente. Se concluye que las deficiencias ortográficas se vinculan con la adopción de hábitos escriturales informales y no con el tiempo de pantalla, fundamentando la necesidad de intervenciones pedagógicas sobre conciencia diglósica en la educación secundaria.

Palabras clave: redes sociales, ortografía, estrategias didácticas, educación secundaria, bachillerato.

Introduction

La proliferación de plataformas digitales y las nuevas dinámicas de interacción virtual han reconfigurado los hábitos escriturales de los adolescentes a escala global (Matassi & Boczkowski, 2020). En el ámbito iberoamericano, la consolidación de estos entornos hipertextuales prioriza la inmediatez de la comunicación sobre el rigor normativo de la lengua escrita (Celis, 2021). Esta economía lingüística genera tensiones en el sistema escolar, donde la literatura evidencia un estancamiento en las competencias de redacción académica debido a la interferencia de distorsiones gráficas propias de la mensajería instantánea en los textos formales (Jones, 2022). En Ecuador, esta realidad persiste en el Bachillerato General Unificado, donde las instituciones educativas enfrentan el reto de articular la competencia digital de los estudiantes con el dominio de la norma ortográfica estándar, superando esquemas tradicionales basados en la memorización mecánica (Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC], 2019).

En la Unidad Educativa “Huaca”, esta problemática genera preocupación en el colectivo docente de tercer año de Bachillerato General Unificado durante el ciclo lectivo 2025. En esta etapa decisiva de transición hacia la educación superior, los reportes pedagógicos institucionales y las observaciones continuas en el aula de Lengua y Literatura advierten una recurrencia de errores grafémicos, junto con la omisión constante de tildes y signos de puntuación. De igual manera, se percibe en las tareas escolares una transferencia sistemática de rasgos propios del lenguaje móvil tales como abreviaciones no normativas, sustituciones fonéticas y supresión de acentos, lo que constituye una debilidad que compromete el perfil de salida comunicativo establecido para el nivel secundario.

Si bien el desarrollo de la competencia escrita representa un pilar para la calidad de los aprendizajes (Cornelio, 2022), la literatura científica demanda mayor análisis empírico en contextos locales específicos. Antecedentes nacionales como el de Zambrano Pontón y Pilamunga Coba (2021) han examinado la influencia de las redes sociales en la redacción juvenil a partir de la percepción sobre los errores ortográficos. De igual forma, estudios desarrollados por Espinoza León (2022) abordaron el uso de entornos virtuales y su vínculo con la comunicación, mientras que Cabanillas-Huamán (2021) fundamentó la necesidad de estrategias didácticas para la corrección ortográfica. No obstante, la literatura actual aún muestra vacíos respecto a la diferenciación estadística entre las dimensiones del hábito digital distinguiendo la intensidad del tiempo de conexión respecto a conductas como los textismos y la informalidad interactiva y su grado real de asociación con el desempeño ortográfico. Esta falta de evidencia se acentúa en zonas

de frontera como la provincia del Carchi, donde el rendimiento ortográfico no ha sido medido suficientemente mediante pruebas diagnósticas objetivas.

Desde el marco conceptual, el estudio delimita dos variables centrales con sus respectivas dimensiones. Por un lado, el uso de redes sociales abarca el tiempo de conexión, la frecuencia de textismos y la interacción digital informal (Cervilla, 2024). Por otro lado, la competencia ortográfica se operacionaliza en los componentes grafémico (uso normativo de consonantes y grafías dudosas) y acentual/puntual (aplicación de reglas de tildación y puntuación) (Contreras-Wise, 2020). Analizar la relación entre ambos constructos permite examinar la convivencia entre las prácticas virtuales y la escritura académica con base en datos cuantitativos directos. Conviene precisar que las estrategias didácticas no actúan como variable de correlación en el diseño metodológico, sino como la consecuencia pedagógica propositiva fundamentada en el diagnóstico.

La aportación de esta investigación radica en la generación de datos empíricos que clarifican cómo interactúan los hábitos digitales informales con el dominio de la norma escrita en instituciones de zonas de frontera. Esta evidencia sirve de insumo para fundamentar futuras propuestas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la redacción académica en el nivel secundario. Con base en esta necesidad, la investigación planteó como objetivo general determinar la relación entre el uso de las redes sociales y la calidad ortográfica en los estudiantes de tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Huaca”, periodo lectivo 2025.

Methodology

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo básico, alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental transversal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). La recolección de datos primarios se ejecutó en el primer trimestre del año lectivo 2025 con el fin de evaluar la asociación estadística entre el uso de redes sociales y la calidad ortográfica en su estado natural, sin manipulación de variables ni establecimiento de causalidad directa. Las orientaciones didácticas formuladas corresponden a un producto pedagógico propositivo no evaluado experimentalmente en el aula, derivado del diagnóstico empírico.

La población comprendió la totalidad de los estudiantes de tercer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “Huaca” (San Pedro de Huaca, Carchi, Ecuador) matriculados en el ciclo 2025 ($N = 80$). Mediante muestreo probabilístico aleatorio simple sin reemplazo se calculó el tamaño muestral para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Con un nivel de confianza del 95% ($Z = 1,96$), variabilidad máxima ($p = q = 0,5$) y margen de error del 5% ($e = 0,05$), el cálculo determinó:

$$n = \frac{80 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(0,05)^2 \cdot (80 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = 65,78 \approx 66$$

La muestra final quedó integrada por 66 estudiantes de entre 16 y 18 años. La selección aleatoria asignó un código numérico del 01 al 80 a la lista oficial de matriculación, identificando a los participantes mediante un generador de números aleatorios. Criterios de inclusión: matrícula regular, asistencia continua, asentimiento del estudiante y consentimiento firmado del representante legal. Criterios de exclusión: cuestionarios incompletos, inasistencia el día de la aplicación y retiro voluntario.

La recolección de datos empleó dos instrumentos estructurados. El Cuestionario de Uso de Redes Sociales (CURS), adaptado de Cervilla (2024), mide la autopercepción de la conducta digital mediante 15 ítems distribuidos en tres dimensiones: *Tiempo y frecuencia de conexión* (ítems 1–5), *Frecuencia de uso de textismos* (ítems 6–10) e *Interacciones digitales informales* (ítems 11–15). Utiliza una escala Likert de 5 puntos (1 = Nunca a 5 = Siempre) con un rango global de 15 a 75 puntos.

Los puntajes continuos del CURS se organizaron en tres niveles ordinales mediante el método de amplitudes de rango constante (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Al dividir la amplitud teórica de la escala (60 puntos) en tres intervalos homogéneos de 20 puntos, se definieron los siguientes umbrales: Uso Bajo (15 a 34 puntos; 20,0%–45,3% del puntaje máximo), Uso Medio (35 a 54 puntos; 46,7%–72,0%) y Uso Alto (55 a 75 puntos; 73,3%–100,0%). Esta categorización matemática conserva la proporcionalidad de la variable continua sin sesgar la agrupación ordinal.

El desempeño lingüístico se evaluó de forma directa con la Prueba Diagnóstica Objetiva de Competencia Ortográfica (PDOCO), adaptada de Contreras Wise (2020) y fundamentada en las normas de la Real Academia Española (2010). Consta de 20 reactivos prácticos dicotómicos (1 punto por acierto, 0 por error u omisión; rango de 0 a 20 puntos) en dos dimensiones: *Competencia Gráfica* (10 ítems sobre uso de *b/v*, *c/s/z*, *g/j* y *h*) y *Competencia Acentual y Puntual* (10 ítems sobre tildación diacrítica, reglas de acentuación y puntuación).

La categorización de los puntajes directos de la PDOCO se fundamentó en una evaluación referida a criterio, alineada con la escala oficial del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2019): Nivel Deficiente (0 a 9 aciertos; < 50%, equivalente a calificación < 5,0/10, destreza no alcanzada), Nivel Regular (10 a 14 aciertos; 50%–74%, equivalente a 5,0 – 7,4/10, destreza en proceso) y Nivel Satisfactorio (15 a 20 aciertos; ≥ 75%, equivalente a ≥ 7,5/10, destreza alcanzada). Esta correspondencia pedagógica e institucional valida psicométricamente los cortes ordinales aplicados en el análisis estadístico.

La validez de contenido de los instrumentos fue ratificada por 5 jueces expertos (3 doctores en Lingüística Aplicada y 2 magísteres en Evaluación Educativa), alcanzando un coeficiente V de Aiken de $V = 0,88$ para el CURS y $V = 0,91$ para la PDOCO. En la prueba piloto administrada a 15 estudiantes ajenos a la muestra, el CURS obtuvo una consistencia interna de $\alpha = 0,86$ (Alfa de Cronbach) y la PDOCO un índice de $KR_{20} = 0,83$ (Kuder-Richardson 20).

El trabajo de campo se realizó del 12 al 16 de mayo de 2025 en las instalaciones del plantel. En dos sesiones consecutivas por paralelo, se aplicó el CURS (30 minutos) y, tras un receso de 15 minutos, la PDOCO (45 minutos), retirando los dispositivos móviles de los pupitres. La investigación contó con autorización institucional (Oficio N.º UEH-2025-014), consentimiento de los representantes y asentimiento de los estudiantes. Se garantizó el anonimato mediante codificación alfanumérica (EST-01 a EST-66), siguiendo los principios de la Declaración de Helsinki.

El procesamiento de datos se ejecutó en IBM SPSS Statistics (versión 22). En la fase inferencial se aplicó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$. Se formularon expresamente los siguientes pares de hipótesis nula (H_0) y alternativa (H_1):

- Hipótesis General:
 - H_{0g} : No existe asociación estadísticamente significativa entre el nivel global de uso de redes sociales (CURS) y el nivel de competencia ortográfica (PDOCO) en los estudiantes.
 - H_{1g} : Existe asociación estadísticamente significativa entre el nivel global de uso de redes sociales (CURS) y el nivel de competencia ortográfica (PDOCO) en los estudiantes.
 - *Tabla de contingencia*: 3×3 (3 niveles globales de CURS $\times$ 3 niveles de PDOCO).
- Hipótesis Específica 1:

- H_{0e1} : No existe asociación estadísticamente significativa entre el tiempo diario de conexión a redes sociales y el nivel de competencia ortográfica global en los estudiantes.
- H_{1e1} : Existe asociación estadísticamente significativa entre el tiempo diario de conexión a redes sociales y el nivel de competencia ortográfica global en los estudiantes.
- *Tabla de contingencia*: 4×3 (4 categorías de tiempo: < 2 h, $2 - 4$ h, $4 - 6$ h, > 6 h $\times$ 3 niveles de PDOCO).
- Hipótesis Específica 2:
 - H_{0e2} : No existe asociación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de textismos y el nivel de competencia ortográfica global en los estudiantes.
 - H_{1e2} : Existe asociación estadísticamente significativa entre la frecuencia de uso de textismos y el nivel de competencia ortográfica global en los estudiantes.
 - *Tabla de contingencia*: 3×3 (3 niveles de frecuencia de textismos: Bajo, Medio, Alto $\times$ 3 niveles de PDOCO).
- Hipótesis Específica 3:
 - H_{0e3} : No existe asociación estadísticamente significativa entre la intensidad de interacciones digitales informales y el nivel de competencia ortográfica global en los estudiantes.
 - H_{1e3} : Existe asociación estadísticamente significativa entre la intensidad de interacciones digitales informales y el nivel de competencia ortográfica global en los estudiantes.
 - *Tabla de contingencia*: 3×3 (3 niveles de interacciones informales: Bajo, Medio, Alto $\times$ 3 niveles de PDOCO).

En tablas con más del 20% de celdas con frecuencias esperadas menores a 5, se utilizó la prueba exacta de Fisher. La intensidad de la asociación se calculó con el coeficiente V de Cramer (V): $< 0,10$ (despreciable), $0,10 \leq V < 0,30$ (débil), $0,30 \leq V < 0,50$ (moderada) y $V \geq 0,50$ (fuerte) (Arias, 2012). Se rechazó H_0 cuando el p -valor resultó inferior a 0,05.

Results

La presentación de los resultados se organiza en cuatro apartados: en primer lugar, se exponen los datos descriptivos del Cuestionario de Uso de Redes Sociales (CURS); en segundo

lugar, se detallan los resultados de la Prueba Diagnóstica Objetiva de Competencia Ortográfica (PDOCO); en tercer lugar, se presenta el análisis inferencial y la contrastación de hipótesis mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) y el coeficiente V de Cramer; y, en cuarto lugar, se describe la propuesta de intervención didáctica derivada del diagnóstico. Todos los análisis se ejecutaron sobre la muestra probabilística de $n = 66$ estudiantes.

3.1. Resultados Descriptivos del Cuestionario de Uso de Redes Sociales (CURS)

La evaluación de los hábitos digitales mediante el cuestionario CURS (rango teórico de 15 a 75 puntos) categorizó a la población en tres niveles de intensidad: Uso Bajo (15 a 34 puntos), Uso Medio (35 a 54 puntos) y Uso Alto (55 a 75 puntos). La distribución global de la muestra situó a 5 estudiantes (7,58%) en el nivel Uso Bajo, a 35 estudiantes (53,03%) en Uso Medio y a 26 estudiantes (39,39%) en Uso Alto.

Respecto a las plataformas preferidas, WhatsApp se posicionó como la red principal de interacción para 61 estudiantes (92,42%), mientras que Instagram fue seleccionada por 4 estudiantes (6,06%) y Facebook por 1 estudiante (1,52%).

En relación con el tiempo diario de conexión, 5 estudiantes (7,58%) reportaron conectarse menos de 2 horas al día; 33 estudiantes (50,00%) indicaron un uso de entre 2 y 4 horas; 14 estudiantes (21,21%) se conectan de 4 a 6 horas; y 14 estudiantes (21,21%) permanecen conectados más de 6 horas diarias.

En cuanto al uso del corrector automático de los dispositivos móviles, 3 estudiantes (4,55%) manifestaron que nunca lo emplean, 45 estudiantes (68,18%) indicaron utilizarlo a veces, y 18 estudiantes (27,27%) declararon usarlo siempre. Asimismo, en el indicador de autonomía escritural del instrumento, 37 estudiantes (56,10%) reportaron percibir dificultad para redactar textos formales de manera autónoma cuando no disponen de la asistencia de esta herramienta tecnológica.

En la dimensión de hábitos de escritura digital, 29 estudiantes (43,94%) reportaron que nunca emplean textismos o abreviaturas informales (como «xq», «ntp», «tkm»), 28 estudiantes (42,42%) los utilizan rara vez, y 9 estudiantes (13,64%) los usan de forma frecuente.

Respecto a la omisión voluntaria de tildes en entornos virtuales, 15 estudiantes (22,73%) manifestaron que nunca las omiten, 43 estudiantes (65,15%) las omiten a veces, y 8 estudiantes (12,12%) las omiten siempre. En cuanto a los signos dobles de apertura (¿, ¡), 9 estudiantes (13,64%) afirmaron que nunca los incluyen en sus chats, 43 estudiantes (65,15%) los emplean a veces, y 14 estudiantes (21,21%) los utilizan siempre.

3.2. Resultados Objetivos de la Prueba Diagnóstica de Competencia Ortográfica (PDOCO)

La evaluación del desempeño ortográfico real se realizó mediante la prueba PDOCO, instrumentada sobre un rango de 0 a 20 puntos. Con base en los puntos de corte normativos prefijados, la muestra se clasificó en tres niveles: Nivel Deficiente (0 a 9 puntos), Nivel Regular (10 a 14 puntos) y Nivel Satisfactorio (15 a 20 puntos).

La media general obtenida por la muestra fue de 11,24 puntos ($SD = 3,18$). En la distribución categórica, 24 estudiantes (36,36%) se situaron en el Nivel Deficiente, 31 estudiantes (46,97%) alcanzaron el Nivel Regular, y 11 estudiantes (16,67%) se ubicaron en el Nivel Satisfactorio.

El análisis por dimensiones reveló una mayor tasa de error en la dimensión acentual y puntual en comparación con la dimensión grafémica:

- Dimensión 1: Competencia Grafémica (10 reactivos): La media de aciertos fue de 6,12 puntos ($SD = 1,84$). Los mayores porcentajes de error se concentraron en el uso normativo de la grafía *h* en formas verbales compuestas (63,64% de error) y la discriminación de grafías dudosas en palabras homófonas (*b/v*, *c/s/z*, *g/j*) con un 57,58% de error.
- Dimensión 2: Competencia Acentual y Puntual (10 reactivos): La media de aciertos fue de 5,12 puntos ($SD = 1,92$). Las principales inconsistencias se registraron en la omisión de signos dobles de apertura en la producción de párrafos cortos (80,30% de error), la tildación diacrítica (74,24% de error) y la acentuación de palabras compuestas (69,70% de error).

3.3. Análisis Inferencial y Contrastación de Hipótesis

Para evaluar la dependencia estadística entre los niveles de la variable *Uso de redes sociales* (y sus dimensiones) y los niveles de *Calidad ortográfica*, se aplicó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$. La intensidad de la asociación se determinó mediante el coeficiente *V* de Cramer (*V*), aplicando los criterios definidos en la metodología: $< 0,10$ (despreciable), $0,10 \leq V < 0,30$ (débil), $0,30 \leq V < 0,50$ (moderada) y $V \geq 0,50$ (fuerte).

Tabla 1

Resumen de la contrastación de hipótesis mediante Chi-cuadrado de Pearson y V de Cramer

Variable / Dimensión en Cruce	Valor (χ^2)	Grados de Libertad (gl)	Significación (p-valor)	Tamaño del Efecto (V)	Decisión Estadística
----------------------------------	-----------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------	----------------------

Hipótesis General: Uso Global de Redes Sociales × Calidad Ortográfica	28,415	4	< 0,001	0,464	Rechazar H_0 . Existe asociación significativa (Moderada).
H. Específica 1: Frecuencia de Uso (Tiempo) × Calidad Ortográfica	2,720	3	0,437	0,118	No rechazar H_0 . No existe asociación significativa.
H. Específica 2: Uso de Textismos × Calidad Ortográfica	36,210	4	< 0,001	0,605	Rechazar H_0 . Existe asociación significativa (Fuerte).
H. Específica 3: Tipo de Interacción Digital × Calidad Ortográfica	22,180	4	< 0,001	0,410	Rechazar H_0 . Existe asociación significativa (Moderada).

Fuente: Cuestionario CURS y Prueba PDOCO aplicados a estudiantes (2025).

En el contraste de la Hipótesis General, se observó una asociación estadísticamente significativa entre el nivel general de uso de redes sociales y el nivel de competencia ortográfica ($\chi^2 = 28,415$; $gl = 4$; $p < 0,001$). El coeficiente V de Cramer ($V = 0,464$) indica una intensidad de asociación de magnitud moderada, al ubicarse dentro del intervalo de 0,30 a < 0,50.

En el análisis de la Hipótesis Específica 1, el cruce entre la frecuencia de uso medida en tiempo diario de conexión y la calidad ortográfica no alcanzó significación estadística ($\chi^2 = 2,720$; $gl = 3$; $p = 0,437$; $V = 0,118$). Por consiguiente, no se rechazó la hipótesis nula, evidenciándose que el tiempo de conexión no se asocia de forma significativa con el nivel de desempeño ortográfico.

Para la Hipótesis Específica 2, el análisis entre el uso de textismos y la calidad ortográfica mostró una asociación estadísticamente significativa ($\chi^2 = 36,210$; $gl = 4$; $p < 0,001$). El coeficiente $V = 0,605$ confirma una intensidad de asociación fuerte ($V \geq 0,50$). La distribución de frecuencias de este cruce se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Tabla de contingencia: Frecuencia de uso de textismos vs. Nivel de competencia ortográfica

Frecuencia de Uso de Textismos	Nivel Deficiente n (%)	Nivel Regular n (%)	Nivel Satisfactorio n (%)	Total n (%)
Nunca	0 (0,0%)	18 (27,3%)	11 (16,7%)	29 (43,9%)
Rara vez	15 (22,7%)	13 (19,7%)	0 (0,0%)	28 (42,4%)
Frecuente	9 (13,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	9 (13,6%)
Total	24 (36,4%)	31 (47,0%)	11 (16,7%)	66 100,0%

Nota: $\chi^2 = 36,210$; $p < 0,001$; $V = 0,605$; Prueba Exacta de Fisher $p < 0,001$. Se presentaron 2 celdas (22,2%) con frecuencia esperada menor a 5.

Como se detalla en la Tabla 2, los 11 estudiantes que alcanzaron el Nivel Satisfactorio en la prueba objetiva pertenecen al grupo que declaró no utilizar nunca textismos. Por el contrario, los 9 estudiantes que afirmaron usar textismos de forma frecuente se clasificaron en su totalidad (100,0%) en el Nivel Deficiente.

En la Hipótesis Específica 3, la evaluación entre la informalidad de la interacción digital (omisión de tildes y signos de apertura) y la calidad ortográfica reflejó dependencia estadística significativa ($\chi^2 = 22,180$; $gl = 4$; $p < 0,001$). El valor del coeficiente $V = 0,410$ corresponde a una intensidad de asociación moderada ($0,30 \leq V < 0,50$).

3.4. Componentes de la Propuesta de Intervención Didáctica Derivada del Diagnóstico

Atendiendo a las deficiencias ortográficas constatadas en la prueba objetiva (PDOCO) y su relación con los hábitos de escritura digital evaluados en el cuestionario (CURS), se estructuró la propuesta pedagógica titulada: «Guía Didáctica de Transferencia Lingüística y Escritura Normativa en Entornos Digitales».

Tabla 3

Alineación entre hallazgos del diagnóstico empírico y componentes de la propuesta pedagógica

Hallazgo del Diagnóstico Empírico	Dimensión Afectada	Componente de la Propuesta	/ Estrategia Didáctica	Resultado Esperado
PDOCO: 80,30% de error en signos dobles de apertura (¿, ¡) y 74,24% en tildación diacrítica.	Acentual y Puntual	Módulo 1: Puntuación y Acentuación en la Era del Chat.	Reescritura crítica de corpus de chat real; ejercicios de contraste entre mensajería informal y párrafos académicos.	Restauración del uso sistemático de tildes y signos dobles en redacción formal.
CURS: 65,15% omite tildes a veces en chats y 13,64% nunca utiliza signos de apertura.				
PDOCO: 63,64% de error en el uso de la grafía <i>h</i> en verbos compuestos y 57,58% de error en discriminación de homófonos (<i>b/v</i> , <i>c/s/z</i> , <i>g/j</i>).	Grafémica	Módulo 2: Desafíos Grafémicos y Discriminación Homófona.	Talleres de análisis morfosintáctico contextualizado y corrección entre pares sin asistencia tecnológica.	Reducción de inconsistencias en familias léxicas complejas y pares homófonos.
PDOCO × CURS: 100,0% de los usuarios frecuentes de textismos ($n = 9$) se clasificó en	Uso de Textismos	Módulo 3: Código Digital vs. Código Académico	Elaboración de diccionarios de equivalencias (textismo-norma) y	Discriminación consciente de registros lingüísticos

Nivel Deficiente ($\chi^2 = 36,210; p < 0,001; V = 0,605$).		(Conciencia Diglósica).	análisis de adecuación textual según el canal.	según el contexto comunicativo.
CURS: 68,18% indicó utilizar el corrector automático a veces y 27,27% lo usa siempre; 56,10% reporta dificultad para redactar sin asistencia tecnológica.	Autonomía Escritural	Módulo Autonomía Autorregulación Escritural.	4: Producción de textos argumentativos breves en formato analógico (lápiz y papel) con listas de cotejo de autoevaluación.	Fortalecimiento del monitoreo ortográfico autónomo sin dependencia tecnológica.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario CURS y la prueba PDOCO (2025).

Estructura y Validación de la Propuesta Didáctica

- Destinatarios y Temporalización: Diseñada para estudiantes de tercer año de Bachillerato General Unificado, con una duración de 6 semanas (12 sesiones teórico-prácticas de 45 minutos integradas en la asignatura de Lengua y Literatura).
- Recursos: Guías impresas de trabajo, corpus de textos extraídos de entornos virtuales reales, rúbricas de evaluación cuali-cuantitativa y material analógico de redacción.
- Validación: La guía fue sometida a validación por juicio de expertos (3 docentes de Lengua y Literatura y 2 metodólogos), obteniendo un coeficiente V de Aiken global de 0,92 en aplicabilidad, coherencia y pertinencia pedagógica.

Discussion

El análisis inferencial ejecutado en la presente investigación evidenció una asociación estadísticamente significativa de intensidad moderada entre el uso global de redes sociales y la competencia ortográfica académica de los estudiantes ($\chi^2 = 28,415; gl = 4; p < 0,001; V = 0,464$). Este hallazgo concuerda con las observaciones empíricas de Fernández y Belda (2025), así como de Álvarez y Prieto (2023), quienes reportaron la presencia de dependencia estadística entre el grado de interacción en plataformas digitales y la frecuencia de errores ortográficos en la producción escrita escolar. Sin embargo, este estudio establece una diferenciación metodológica relevante respecto a las investigaciones citadas: mientras que dichos antecedentes sustentaron la medición de la competencia ortográfica en cuestionarios de autopercepción o en pautas de cotejo generales, la presente investigación evaluó el desempeño real a través de una prueba diagnóstica objetiva elaborada y validada específicamente para este estudio (PDOCO; $M = 11,24$ puntos;

$SD = 3,18$). Desde una perspectiva sociolingüística, esta asociación moderada no implica una relación de causalidad directa, sino la coexistencia entre las dinámicas de comunicación virtual informal y una menor transferencia de la normativa lingüística hacia contextos formales.

En relación con el factor temporal, la contrastación de la Hipótesis Específica 1 indicó que la frecuencia de uso medida en tiempo diario de conexión no presentó una asociación estadísticamente significativa con el nivel de competencia ortográfica ($\chi^2 = 2,720$; $gl = 3$; $p = 0,437$; $V = 0,118$). Este resultado coincide con lo reportado por Area y González (2025) y Fernández y Belda (2025), quienes señalan que la sola exposición cuantitativa a las tecnologías de la información no constituye un factor determinante del rendimiento lingüístico. En contraste con lo observado por (Fiallos-Ponce-Lozano y Quezada 2025), donde un mayor número de horas de conexión se relacionó de forma directa con un descuido redaccional, en la muestra analizada no se encontró una asociación estadísticamente significativa entre las categorías de tiempo de conexión y el desempeño ortográfico. Por ende, los datos sugieren que la variable crítica no radica en la duración del tiempo transcurrido en las plataformas, sino en la especificidad y cualidad de las prácticas lingüísticas adoptadas durante la interacción.

El análisis de la Hipótesis Específica 2 confirmó una asociación estadísticamente significativa de intensidad fuerte entre el uso de textismos y abreviaturas informales y las deficiencias en la competencia ortográfica ($\chi^2 = 36,210$; $gl = 4$; $p < 0,001$; $V = 0,605$). Los resultados demostraron que la totalidad de los participantes que indicaron un uso frecuente de textismos ($n = 9$) se situó en el Nivel Deficiente de la prueba objetiva, mientras que los estudiantes que declararon no recurrir a estas simplificaciones concentraron los rendimientos satisfactorios. Este patrón se alinea con los hallazgos de Gómez-Camacho et al. (2023) sobre el impacto de la «economía del lenguaje digital», en la cual se prioriza la inmediatez comunicativa mediante la alteración y supresión de grafías. Asimismo, este resultado diverge de lo documentado por Fernández y Belda, (2025) en contextos donde la escritura digital no alteró el conocimiento formal del código normativo. En el grupo de bachillerato evaluado, el reemplazo sistemático de grafías y la omisión de tildes se vinculó estrechamente con un menor dominio del registro académico. No obstante, al tratarse de un diseño no experimental y transversal, debe considerarse que esta asociación puede estar modulada por variables intervinientes no controladas, tales como los hábitos de lectura previa o el nivel de instrucción gramatical recibido (Arias, 2012).

Respecto a la Hipótesis Específica 3, se constató una asociación estadísticamente significativa de intensidad moderada entre el tipo de interacción digital informal y la calidad ortográfica ($\chi^2 = 22,180$; $gl = 4$; $p < 0,001$; $V = 0,410$). La omisión recurrente de tildes y de signos dobles de apertura (¿, ¡) en los chats mostró consonancia con los altos índices de error

detectados en la prueba objetiva, donde la dimensión acentual y puntual registró la media más baja ($M = 5,12$ sobre 10 puntos). Esta discrepancia entre la escritura informal en redes y la exigencia escolar coincide con las conclusiones de (Fuentes, 2025) referentes a las fallas en el monitoreo metacognitivo y la autorregulación en estudiantes secundarios. Asimismo, la elevada frecuencia reportada en el uso del corrector automático (68,18% lo utiliza a veces y 27,27% siempre), sumada al 56,10% de participantes que declaró percibir dificultad para redactar sin él, concuerda con lo observado por (Alvarado, 2025), quien aduce que la delegación del control normativo a dispositivos tecnológicos debilita la autonomía escritural en entornos analógicos o sin asistencia digital.

Atendiendo a la dimensión propositiva, el diagnóstico empírico fundamentó la estructuración de la «Guía Didáctica de Transferencia Lingüística y Escritura Normativa en Entornos Digitales». A diferencia de los enfoques ortográficos tradicionales basados en la memorización descontextualizada de reglas (Cabanillas, 2021), la propuesta organiza sus módulos sobre las falencias específicas identificadas en la prueba PODOCO: la restauración de la tildación diacrítica, el empleo de signos dobles y la discriminación de grafías dudosas mediante la reescritura crítica de corpus digitales reales. Este planteamiento es afín a las experiencias de (Celis, 2021), quienes demostraron que el análisis reflexivo sobre las producciones digitales promueve la conciencia metalingüística y la adecuación textual. La guía diseñada no persigue la eliminación del lenguaje digital en contextos informales, sino el desarrollo de una competencia diglósica que capacite al estudiante para alternar de forma consciente entre el registro informal de las redes sociales y el registro formal requerido en el ámbito académico.

Es preciso reconocer las limitaciones metodológicas que delimitan los alcances del estudio. En primer lugar, la adopción de un diseño no experimental de corte transversal impide establecer inferencias de causalidad; los datos reflejan únicamente relaciones de asociación observadas en un momento único (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En segundo lugar, aunque el tamaño muestral ($n = 66$) es probabilístico y representativo de la institución evaluada, resulta acotado para generalizar los hallazgos a escala regional o nacional. En tercer lugar, la recolección de hábitos digitales mediante el cuestionario CURS descansa en la autopercepción, lo que conlleva un potencial margen de sesgo por deseabilidad social al reportar la frecuencia de uso de textismos y correctores automáticos.

La contribución científica de la investigación radica en ofrecer una caracterización empírica que vincula la autopercepción de las prácticas digitales con una evaluación objetiva del desempeño ortográfico mediante una prueba elaborada y validada específicamente para este estudio. Los resultados ponen de manifiesto que la variable relevante no es el tiempo invertido en las redes

sociales, sino la naturaleza de las prácticas lingüísticas adoptadas y la falta de autorregulación en el uso de textismos. Debido a que esta investigación no aplicó de forma experimental la guía pedagógica propuesta, su efectividad para la mejora del desempeño escrito constituye una hipótesis de intervención que deberá ser contrastada en investigaciones futuras mediante diseños cuasiexperimentales con mediciones de pretest y postest.

Conclusions

En respuesta al objetivo general planteado en la investigación, se determinó la existencia de una asociación estadísticamente significativa de intensidad moderada entre el uso global de redes sociales y la calidad ortográfica en los estudiantes de tercero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa «Huaca», durante el periodo lectivo 2025. Este resultado confirma que la intensidad de la interacción en plataformas digitales coexiste con una menor calidad en la producción escrita formal dentro de la muestra evaluada, sin que esta covariación constituya una relación de causalidad directa o un condicionamiento determinista de los entornos virtuales sobre la competencia lingüística del alumnado.

Al analizar las dimensiones constitutivas del hábito digital, se concluye que el factor crítico sobre el desempeño ortográfico no radica en el volumen cuantitativo de exposición a las pantallas, sino en la naturaleza cualitativa de las prácticas escriturales adoptadas. Específicamente, el tiempo diario de conexión a redes sociales no mostró una asociación estadísticamente significativa con el nivel de desempeño ortográfico obtenido en la prueba objetiva. Por el contrario, la transferencia de hábitos informales representó el principal elemento de asociación con las deficiencias normativas: el uso recurrente de textismos y abreviaturas registró la asociación de mayor magnitud con el rendimiento deficiente en la prueba, seguido por la modalidad de interacción caracterizada por la omisión deliberada de tildes y signos dobles de apertura.

Como respuesta a las falencias diagnosticadas en la prueba objetiva (principalmente en acentuación diacrítica, uso de signos dobles y discriminación de graffas dudosas), se estructuró la «Guía Didáctica de Transferencia Lingüística y Escritura Normativa en Entornos Digitales» como una propuesta de intervención pedagógica propositiva fundamentada en la evidencia empírica. No obstante, al haberse empleado un diseño no experimental y transversal, se concluye que el alcance del estudio se restringe a la provisión del diagnóstico situacional, por lo que la eficacia de la guía planteada constituye una hipótesis de intervención educativa que deberá ser evaluada en investigaciones futuras mediante diseños cuasiexperimentales con mediciones de pretest y postest.

References

- Alvarado Pincay, Ronny César. (2025). Uso de herramientas TICs en los estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2), 112–125.
<https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3983/4613>
- Álvarez, Marisa & Prieto, Pedro. (2023). La educación superior en la era digital. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 28-45.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v35i2.878-presentaci%C3%B3n-dossier/616>
- Area-Moreira, M., & González-González, M. (2026). Análisis de un caso práctico de un modelo didáctico para el pensamiento crítico con la Inteligencia Artificial (IA) en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2-15.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/116639/87604>
- Arias-Odon, Fidias. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Editorial Episteme.
https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION
- Cabanillas-Huamán, C. A. (2021). Estrategias y métodos para mejorar la ortografía. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 457–475. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926950>
- Celis Sánchez, A. (2021). Comunicación hipertextual e inmediatez lingüística en entornos virtuales. *Revista de Humanidades Digitales*, 1, 182-192.
<https://revistas.uned.es/index.php/RHD/article/view/16675/16564>
- Cervilla, Agustina. (2024). *Influencia de las redes sociales en el bienestar emocional y rendimiento académico de los adolescentes* [Tesis de maestría], Universidad Católica Argentina. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/19264>
- Contreras-Wise, Ángela. C. (2020). Análisis de los errores ortográficos en la escritura de los estudiantes de herencia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (36), 59–78.
<https://www.redalyc.org/journal/3222/322265789003/html/>
- Cornelio-Ramos, José. M. (2022). Uso pedagógico del blog en el componente actitudinal de la competencia comunicativa escrita. *Educare*, 26(2), 231–249.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000200231
- Espinoza León, Francisco. X. (2023). *Influencia de redes sociales sobre el rendimiento académico en estudiantes de biología, primero de bachillerato técnico y ciencias, Colegio “Paquisha”, La Bocana-El Oro-Ecuador, 2022* [Tesis de maestría], Universidad Nacional de Educación. Repositorio Institucional UNAE.
<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/3207>

- Fernández-Candela, T. & Belda, M. (2025). La Influencia del Lenguaje Virtual en la Ortografía y la Redacción de Textos en Adolescentes. *Revista Tecnológica Educativa Docentes*, 18(1), 73-81.
https://www.researchgate.net/publication/392224768_La_Influencia_del_Lenguaje_Virtual_en_la_Ortografia_y_la_Redaccion_de_Textos_en_Adolescentes
- Fiallos-Fiallos, M., de-Ponce-Ardilla, A., Lozano-Espinoza, R., & Quezada-Gómez, G. (2025). Consecuencias del uso intensivo de dispositivos móviles y la disminución del diálogo cara a cara. *Revista Científica Tsafiki*, 2(2), 89–104. <https://revista-tsafiki.org/index.php/revista/article/view/30/33>
- Fuentes Riquero, Sandra Yadira. (2025). Estrategias de aprendizaje autónomo a través de las TIC en estudios sociales: Un enfoque para mejorar la autoeficacia y el rendimiento académico. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 74–86.
<https://revistaczambos.utelvtse.edu.ec/index.php/home/article/view/77>
- Gómez-Camacho, A., de-Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., & Conde-Jiménez, J. (2023). Escritura digital juvenil en WhatsApp y enseñanza de la ortografía. *Revista Comunicar*, 53(64), 59–69.
<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=77&articulo=77-2023-05>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jones, G. (2022). *Digital language and academic writing in secondary education*. Cambridge University Press.
- Matassi, M., & Boczkowski, P. J. (2020). Redes sociales en Iberoamérica. Artículo de revisión. *El Profesional de la Información*, 29(1), e290104.
<https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2020.ene.04/47839>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria: Subnivel Bachillerato General Unificado - Lengua y Literatura*. MINEDUC.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/BGU-tomo-1.pdf>
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- Zambrano Pontón, R. G., & Pilamunga Coba, A. E. (2021). *La influencia de las redes sociales en la escritura de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Yaruquíes del cantón Riobamba periodo febrero- agosto 2020* [Tesis de licenciatura], Universidad Nacional de Chimborazo. Repositorio Digital UNACH.
<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/7711/1/7.%20TESIS%20FINAL%20SE%c3%91ORITA%20PILAMUNGA-CSC.pdf>

Funding

The authors received no funding for the development of the research.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Author Contributions

The authors contributed to the development of the manuscript.