Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 12.1
Edición Especial XII 2026

ESCRITURA DIGITAL EN WHATSAPP Y REDACCIÓN ACADÉMICA AUTOPERCIBIDA: ESTUDIO CORRELACIONAL EN BACHILLERATO FISCAL DE QUITO

DIGITAL WRITING ON WHATSAPP AND SELF-PERCEIVED ACADEMIC WRITING: A CORRELATIONAL STUDY AMONG UPPER SECONDARY STUDENTS IN QUITO

Autores: [1]Blanca Verenice Arias Robles, [2]Jennifer Magaly Toro Erazo, [3]Juan Carlos Villegas Castillo y [4]Guillermo Segundo Del Campo Saltos.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0009-0440-1921
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0005-5731-8743
[3]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0004-6754-8158
[4]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0120-9802
[1]E-mail de contacto: bariasr2@unemi.edu.ec
[2]E-mail de contacto: jtoroe2@unemi.edu.ec
[3]E-mail de contacto: jvillegas@nuevomundoambato.edu.ec
[4]E-mail de contacto: gdelcampos@unemi.edu.ec
Afiliación: [1*2*3*4*]Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
Artículo recibido: 18 de Octubre del 2026.
Artículo revisado: 20 de Noviembre del 2026.
Artículo aprobado: 20 de Noviembre del 2026.
[1]Licenciada en Comunicación Social, graduada de la Universidad Estatal de Bolívar, (Ecuador).
[2]Licenciada en Pedagogía de la Lengua y Literatura, graduada de la Universidad Central del Ecuador, (Ecuador).
[3]Licenciado en Comunicación Social, graduado de la Universidad Técnica de Ambato, (Ecuador).
[4]Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster Universitario en Comunicación Transmedia, graduado de la Universidad Internacional de la Rioja, (Ecuador). Magíster en Comunicación Organizacional, graduado de la Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo, (Ecuador). Magíster en Tecnología e Innovación Educativa, Universidad Nacional de Educación UNAE, (Ecuador).

Resumen

La mensajería instantánea presenta formas de escritura diferentes de las utilizadas en las actividades escolares. Esto abre interrogantes sobre la relación entre ambas prácticas. El objetivo fue analizar la relación entre la escritura digital que los estudiantes declaran utilizar en WhatsApp y su redacción académica autopercibida en una institución fiscal del sur de Quito. Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y de tipo correlacional, con una muestra no probabilística de 120 estudiantes. Se utilizó un cuestionario de 22 ítems con cinco opciones de respuesta. Tres expertos revisaron el instrumento, que obtuvo una V de Aiken global de 0,962, aunque formularon observaciones sobre determinados ítems. La consistencia interna fue de 0,751 para escritura digital y de 0,888 para la redacción académica autopercibida. Las medias globales fueron de 3,17 y 4,06, respectivamente. La correlación global de Spearman fue 0,005, con un valor p de 0,955 y un intervalo de confianza aproximado del 95 % entre −0,17 y 0,18. Ninguna de las doce relaciones entre dimensiones siguió siendo estadísticamente significativa tras la corrección de Holm. El uso de WhatsApp en las actividades cotidianas y académicas fue frecuente, mientras que las abreviaciones y omisiones obtuvieron puntuaciones medias. Los resultados reflejan las prácticas declaradas y las percepciones de los estudiantes, no su desempeño observado en textos. El estudio proporciona datos del contexto analizado para trabajar la adaptación del lenguaje a diferentes propósitos comunicativos en la enseñanza de Lengua y Literatura.

Palabras clave: Mensajería instantánea, Escritura digital, Educación secundaria, Redacción académica, Comunicación digital.

Abstract

Instant messaging employs forms of writing that differ from those used in school-based activities. This raises questions regarding the relationship between these two practices. The study aimed to analyze the relationship between students' reported digital writing practices on WhatsApp and their self-perceived academic writing at a public school in southern Quito. A quantitative, non-experimental, cross-sectional,

correlational study was conducted with a non-probabilistic sample of 120 students. A 22-item questionnaire with five response options was used. The scale was reviewed by three experts, yielding an overall Aiken's V of 0.962, although the reviewers identified aspects for improvement in specific items. Internal consistency was 0.751 for digital writing and 0.888 for self-perceived academic writing. The overall mean scores were 3.17 and 4.06, respectively. The overall Spearman correlation coefficient was 0.005, with a p-value of 0.955 and an approximate 95% confidence interval ranging from −0.17 to 0.18. None of the twelve relationships between the dimensions examined were statistically significant following the Holm correction. The use of WhatsApp for both daily and academic activities was frequent, while abbreviations and omissions were reported at moderate frequencies. These results reflect the practices reported and the perceptions held by the students, rather than their actual performance in written texts. The study provides data from the analyzed context that can be used to address the adaptation of language for different communicative purposes within the teaching of Language and Literature.
Keywords: Instant messaging, Digital writing, Secondary education, Academic writing, Digital communication.

Sumário

As mensagens instantâneas utilizam formas de escrita diferentes daquelas empregadas nas atividades escolares. Isso levanta questões sobre a relação entre ambas as práticas. O objetivo foi analisar a relação entre as práticas declaradas de escrita digital no WhatsApp e a redação acadêmica autopercebida por estudantes de uma escola pública no sul de Quito. Realizou-se um estudo quantitativo, não experimental, transversal e de natureza correlacional, com uma amostra não probabilística de 120 estudantes. Utilizou-se um questionário de 22 itens com cinco opções de resposta. A escala foi revisada por três especialistas, obtendo-se uma V de Aiken global de 0,962, embora tenham sido apontados alguns aspectos específicos em certos itens. A consistência interna foi de 0,751 para a escrita digital e de 0,888 para a redação acadêmica autopercebida. As médias globais foram de 3,17 e 4,06, respectivamente. O coeficiente de correlação de Spearman foi de 0,005, com um valor p de 0,955 e um intervalo de confiança aproximado de 95 % entre −0,17 e 0,18. Nenhuma das doze relações entre as dimensões analisadas foi estatisticamente significativa após a correção de Holm. O uso do WhatsApp em atividades cotidianas e acadêmicas mostrou-se frequente, enquanto o emprego de abreviações e omissões obteve uma pontuação média. Os resultados refletem as práticas relatadas e as percepções dos estudantes, e não o desempenho observado em seus textos. O estudo fornece dados sobre o contexto analisado, úteis para trabalhar a adaptação da linguagem a diferentes propósitos comunicativos no ensino de Língua e Literatura.
Palavras-chave: Mensagens instantâneas, Escrita digital, Ensino médio, Redação acadêmica, Comunicação digital.

Introducción

Los adolescentes desarrollan su escritura tanto en la escuela como en los espacios digitales, adaptándose a diferentes propósitos, interlocutores y recursos. WhatsApp permite utilizar texto, emojis, imágenes, stickers y notas de voz, lo que facilita la comunicación inmediata. En Ecuador, el 80,1 % de las personas de cinco años o más utilizó internet en julio de 2025; entre quienes contaban con educación media o bachillerato, el uso llegó al 88,9 % (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2025).

En el ámbito escolar ecuatoriano, Ruiz y Vélez (2023) identificaron dificultades de ortografía, organización y redacción entre estudiantes de bachillerato, lo que evidencia la pertinencia de estudiar la escritura formal y las prácticas digitales. Los jóvenes que escriben en WhatsApp emplean textismos, es decir, grafías y simplificaciones que se apartan intencionalmente de la norma académica en determinados contextos digitales. Gómez et al. (2023), en una muestra de 270 estudiantes de

tercero y cuarto de educación secundaria, encontraron un promedio de textismos en mensajes reales de WhatsApp superior al promedio de faltas ortográficas en textos escolares. Los autores interpretaron esa diferencia como indicio de usos lingüísticos deliberados y propios del entorno digital. Los estudios recientes no presentan conclusiones unívocas sobre la relación entre mensajería y escritura formal. Gómez et al. (2025), en un estudio de caso con 43 alumnos de 3.º y 4.º de educación secundaria, no encontraron asociación entre el empleo de textismos y una menor competencia ortográfica. La extrapolación de este hallazgo exige cautela por el diseño y el tamaño de la muestra.

En la secundaria, la redacción académica no se limita a la ausencia de errores ortográficos: implica también coherencia, cohesión, selección léxica y organización del texto (Valenzuela, 2022). Esta perspectiva multidimensional permite estudiar la escritura escolar sin reducirla al cumplimiento aislado de reglas ortográficas. En Ecuador se han desarrollado investigaciones sobre escritura y tecnología en población escolar.

López y Vargas (2025) abordaron la redacción científica en bachillerato; Giler y Medina (2025) estudiaron el hábito lector y la escritura académica; y Parra et al. (2025) examinaron herramientas digitales y coherencia textual. Chiliquinga y León (2025) y Armas y Andrade (2026) también analizaron la relación entre redes sociales y habilidades de escritura u ortografía en educación básica; sus poblaciones, sin embargo, difieren de la del presente estudio. Pérez (2023) examinó la ortografía en entornos de redes sociales y Martínez (2024) destacó la escritura académica en educación superior. El vacío que aborda esta investigación consiste en examinar específicamente las prácticas declaradas de escritura en WhatsApp y su relación con la redacción académica autopercibida en una unidad educativa fiscal de Quito. La investigación se realizó con estudiantes de bachillerato de una institución educativa pública del sur de Quito. En ese contexto, se examinó la asociación entre sus prácticas digitales declaradas y su percepción de la escritura académica.

A partir de esta delimitación, la pregunta que orienta la investigación es: ¿Qué relación existe entre las prácticas de escritura digital en WhatsApp y la redacción académica autopercibida de estudiantes de bachillerato de una unidad educativa fiscal del sur de Quito? El objetivo general es analizar la relación entre las prácticas de escritura digital en WhatsApp y la redacción académica autopercibida de estudiantes de bachillerato. Los objetivos específicos son identificar las prácticas más frecuentes de escritura digital en WhatsApp, caracterizar la redacción académica autopercibida y determinar la relación entre las puntuaciones globales de ambas variables, así como explorar sus asociaciones por dimensiones.

La hipótesis de investigación propuso que existía una relación estadísticamente significativa entre las dos variables, mientras que la hipótesis nula propuso que no existía una relación significativa. La hipótesis fue no direccional porque el marco teórico contempla distintas posibilidades: la interferencia lingüística podría indicar una relación negativa, mientras que la alternancia entre registros permitiría esperar una relación débil o nula. La escritura digital se entiende como una práctica situada que varía según el medio, el propósito del mensaje y los interlocutores. En WhatsApp, la inmediatez favorece textos breves y recursos específicos de la comunicación mediada. Gómez et al. (2023) muestran que los textismos forman parte de un código digital que se aparta intencionalmente de la norma académica; por ello, su interpretación depende del contexto

comunicativo. Adaptarse al contexto permite diferenciar una forma propia de escribir en la comunicación digital de un error por falta de conocimiento. El registro lingüístico es la elección de los recursos expresivos en función de la situación comunicativa, mientras que la adecuación es el uso de esos recursos en función del propósito y de la persona a quien va dirigida la comunicación (Cassany, 2012). Desde este ángulo, la conciencia metalingüística podría incidir en la posibilidad de reconocer las diferencias entre registros y de ajustar la escritura a cada situación. En este estudio no se midió directamente dicha conciencia, por lo que se toma como referencia para interpretar los resultados y no como un hecho comprobado.

Los textismos son modificaciones intencionales de las convenciones ortográficas académicas empleadas en la comunicación digital (Gómez et al., 2023). Entre las más habituales figuran las abreviaciones informales, las palabras acortadas, la omisión de tildes y la reducción de signos de puntuación. En el estudio de Gómez et al. (2025), acortar palabras, omitir tildes y prescindir de signos de puntuación fueron prácticas frecuentes en mensajes de adolescentes. Estas prácticas se vinculan con los ítems 4, 5 y 6 del cuestionario.

La comunicación por WhatsApp incorpora también recursos multimodales, como emojis, emoticonos, stickers y memes, que complementan o sustituyen fragmentos del mensaje escrito. Las notas de voz corresponden a la modalidad oral, aunque pueden reemplazar textos extensos dentro de la misma interacción de mensajería. Estas características están vinculadas con los recursos de comunicación digital señalados por Gómez et al. (2023) y con el enfoque educativo de la mensajería móvil planteado por Cremades et al. (2021). En el cuestionario, los ítems 7 a 9 indagaron la frecuencia declarada de uso de estos recursos. Los estudios más recientes ofrecen resultados dispares. Ferrández y Belda (2025) realizaron un estudio cualitativo, de tipo narrativo-descriptivo y observacional, sobre las prácticas lingüísticas digitales de los estudiantes de secundaria. Aunque detectaron problemas ortográficos asociados al lenguaje de las redes, el diseño del estudio no permite establecer por sí solo una relación de causa-efecto. Por eso sus hallazgos se toman como referencia para interpretar y no como prueba de efecto.

El uso educativo de WhatsApp es un antecedente complementario, pero no cuantifica la variable principal del estudio. Galabay y Álvarez (2021) indican que esta aplicación puede utilizarse con fines educativos. Este aporte sirve para las implicaciones pedagógicas, pues muestra que la plataforma no tiene un efecto único, sino que depende del propósito y del contexto en que se utiliza. La redacción académica comprende la elaboración de textos escolares ajustados a convenciones lingüísticas y discursivas. El Currículo Priorizado de Bachillerato General 2025 considera la planificación, redacción y corrección de textos argumentativos, el uso de conectores, la coherencia y cohesión, así como la selección de un vocabulario apropiado (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

En este estudio, la variable fue evaluada a través de las respuestas de los propios estudiantes, por lo que los resultados reflejan la manera en que perciben su escritura y no una evaluación directa de los textos que producen. Valenzuela (2022) considera componentes de la escritura como la ortografía, la coherencia, la cohesión y la organización textual. Por su parte, el Currículo Priorizado de Bachillerato General señala la importancia de elegir un vocabulario preciso para comunicar ideas, matices y significados al elaborar textos escritos, a través del criterio de evaluación CE.LL.5.6 y la destreza LL.5.4.8 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Este referente curricular,

sumado a lo ya explicado respecto de la adecuación del registro lingüístico, avala la inclusión de la dimensión léxico formal en el estudio. A partir de estos fundamentos, la redacción académica autopercibida se operacionalizó en tres dimensiones: ortografía y normativa (ítems 13–16), léxico formal (ítems 17–19) y coherencia y cohesión (ítems 20–22). En la Tabla 2 se presentan los indicadores correspondientes a la operacionalización de las variables.

Las experiencias de enseñanza, revisión y acompañamiento también están relacionadas con el desarrollo de la escritura escolar. Chimenti y Tonani (2024) describen diversas estrategias de enseñanza de la escritura en secundaria. Estos aspectos no se midieron en el presente estudio; por tanto, se consideran posibles explicaciones alternativas cuando se interpretan los resultados y sus limitaciones. La coherencia y la cohesión permiten mantener la unidad y la progresión del texto. Gómez Ramos (2025) plantea su enseñanza articulada con la gramática y la organización de la información.

En el cuestionario, esta dimensión se representó mediante la organización lógica de ideas y párrafos, el uso de conectores y la concordancia gramatical, correspondientes a los ítems 20, 21 y 22. También en el bachillerato ecuatoriano se han señalado dificultades en el uso de la escritura formal. López y Vargas (2025) estudiaron la redacción científica en estudiantes de segundo de bachillerato y encontraron problemas de estructura, claridad y manejo del lenguaje técnico.

Dado que su estudio se enfoca en una forma de escritura más específica que la redacción académica autopercibida en esta investigación, se considera como referencia contextual y no como una comparación directa. Parra et al. (2025) estudiaron a 104 estudiantes de bachillerato y tres docentes mediante un enfoque mixto. Los resultados evidenciaron dificultades para organizar las ideas y mantener la coherencia, aun haciendo uso de herramientas digitales como apoyo. Este antecedente es pertinente porque coincide con el nivel educativo estudiado y permite contrastar sus hallazgos con los resultados de esta investigación.

Los hábitos de lectura también pueden estar relacionados con la escritura académica. Giler y Medina (2025) estudiaron estrategias para reforzar la lectura como apoyo a la escritura académica en bachillerato. No se evaluó el hábito lector en el estudio, por lo que se considera una variable no controlada que podría ayudar a explicar las diferencias individuales en la percepción de la propia redacción. Las investigaciones realizadas con otros grupos de estudiantes sirven para comparaciones, pero no aportan evidencia directa acerca del bachillerato fiscal de Quito.

Saant (2023) estudió las TIC y la redacción académica en la educación superior, mientras que Adoumieh Coconas et al. (2023) investigaron las percepciones sobre escritura académica en estudiantes de Magisterio. Por otra parte, Puetate y Benavides (2026) trabajaron con estudiantes de educación escolar y evaluaron sus textos escritos, lo cual permite diferenciar el desempeño real de la percepción que tienen los estudiantes sobre su propia escritura.

La interferencia lingüística plantea la posibilidad de que ciertas formas informales de escritura se trasladen a los textos formales cuando no se diferencian con claridad ambos registros. Cingel y Sundar (2012) observaron una relación negativa entre ciertas adaptaciones del lenguaje empleado en mensajes y el rendimiento gramatical en un estudio realizado con estudiantes de educación básica de habla inglesa. Sin embargo, las características de los

participantes y del idioma evaluado no posibilitan una comparación directa de aquellos resultados con los de la presente investigación. Guisado y Suárez (2021) observaron ausencias de letras y dificultades de puntuación en las conversaciones por WhatsApp de futuros profesores, no de estudiantes de bachillerato.

La alternancia de registros plantea que los usuarios pueden adaptar sus formas de escribir a la situación comunicativa. Gómez et al. (2023) distinguen los textismos intencionales de las faltas ortográficas; en otro estudio de caso, Gómez et al. (2025) no encontraron una relación entre el empleo de textismos y el deterioro de la ortografía escolar. Cremades et al. (2021) analizaron la percepción de los docentes en servicio y en formación sobre la influencia de la mensajería instantánea en la forma de expresarse de los estudiantes. Asimismo, han señalado que estos recursos pueden ser de utilidad en el ámbito educativo, si bien su aplicación en la enseñanza de la lengua presenta algunas dificultades.

Las investigaciones internacionales muestran resultados diversos, puesto que estos dependen de la edad de los estudiantes, del idioma y de los criterios empleados para evaluar la escritura. Cingel y Sundar (2012) encontraron que el uso de ciertas formas de comunicación por mensajería estaba relacionado con un menor rendimiento gramatical en estudiantes de habla inglesa. Por otra parte, Gómez et al. (2023, 2025) describieron usos intencionales de textismos y no hallaron evidencia de deterioro ortográfico asociado en los casos estudiados en España.

Esto muestra que los resultados no son iguales en todos los contextos y que es necesario estudiar esta relación teniendo en cuenta aspectos concretos de la escritura. La autopercepción de la redacción se refiere a la valoración que hace cada estudiante sobre su forma de escribir y las habilidades que cree poseer, sin que esto implique que refleje su desempeño real.

La importancia de las creencias de autoeficacia en el proceso de escritura ha sido resaltada por Pajares (2003) y Bruning et al. (2013), quienes consideran aspectos como la organización de ideas, el uso correcto de las normas de escritura y la capacidad de revisar el propio trabajo. Aunque el cuestionario de esta investigación no se diseñó como una escala validada de autoeficacia, estos estudios permiten entender por qué es importante comparar lo que los estudiantes dicen que escriben con textos que son evaluados por los mismos criterios.

La Tabla 1 incluye estudios publicados entre 2021 y 2026 sobre la escritura digital, la mensajería instantánea y el uso de tecnologías en la escritura. Se priorizaron las investigaciones realizadas con estudiantes de educación escolar o bachillerato **y** se incorporaron estudios de formación docente o educación superior cuando ofrecían aportes metodológicos o conceptuales relevantes.

Esta selección permite identificar semejanzas, diferencias y aspectos todavía poco estudiados, sin considerar equivalentes a distintas poblaciones. En síntesis, los estudios revisados destacan tres aspectos: la escritura digital presenta convenciones propias que no necesariamente reflejan desconocimiento de las normas; la redacción académica comprende varias dimensiones y experiencias de aprendizaje; y resulta pertinente seguir estudiando su relación con las prácticas de escritura en WhatsApp en estudiantes de bachillerato fiscal. Estos puntos sirven para relacionar el marco teórico con la pregunta de investigación.

Tabla 1. *Síntesis comparativa de antecedentes sobre escritura digital y redacción académica.*

Autor	Año	País	Población	Diseño	Instrumento	Hallazgo principal	Aporte para este estudio
Gómez et al.	2023	España	270 estudiantes de 3.º y 4.º ESO	Descriptivo; análisis de contenido dirigido	Mensajes reales de WhatsApp y textos académicos	Los textismos se interpretaron como discrepancias intencionales y no como faltas por desconocimiento.	Distingue textismos intencionales de faltas ortográficas y sustenta la definición del constructo digital.
Gómez et al.	2025	España	43 estudiantes de secundaria	Estudio de caso; análisis descriptivo	Mensajes de WhatsApp y textos académicos	En el caso analizado, los textismos no perjudicaron la ortografía académica.	Aporta un contraste en secundaria entre textismos y ortografía, con diseño basado en mensajes y textos reales.
Guisado y Suárez	2021	España	Alumnado de 4.º de Magisterio	Análisis de conversaciones	Corpus de grupos de WhatsApp	Los signos de puntuación y la omisión de letras fueron los errores más destacados.	Ofrece un contrapunto sobre errores en WhatsApp, aunque la población pertenece a formación docente.
Parra et al.	2025	Ecuador	104 estudiantes de bachillerato y 3 docentes	Enfoque mixto; investigación de campo	Encuesta y entrevista	Persistieron dificultades de estructuración de ideas y coherencia textual pese al uso de herramientas digitales.	Antecedente ecuatoriano de bachillerato útil para contrastar coherencia y uso de herramientas digitales.
Saant	2023	Ecuador	30 estudiantes de educación superior	Estudio de caso	Encuesta y observación de aula	Se relacionaron dificultades con el uso poco competente de TIC y prácticas lectoras limitadas.	Aporta elementos sobre TIC y redacción académica, con cautela por tratarse de educación superior.
Puetate y Benavides	2026	Ecuador	86 estudiantes de Básica Superior	Investigación de campo; enfoque mixto	Encuesta, producción narrativa y ficha de observación	Se registraron errores ortográficos, dificultades de coherencia y vocabulario informal en producciones reales.	Aporta evaluación de producciones escritas reales y evidencia sobre ortografía, coherencia y vocabulario en población escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Materiales y Métodos

Se empleó un enfoque cuantitativo, con alcance correlacional, diseño no experimental y corte transversal. Las variables se midieron sin manipulación y en un único momento, de acuerdo con la caracterización metodológica de Hernández y Mendoza (2018). Este diseño permite estimar asociaciones, pero no establecer relaciones de causa y efecto. Se trabajó con 120 respuestas completas de estudiantes de bachillerato de una unidad educativa fiscal situada al sur de la ciudad de Quito. La selección de los participantes se realizó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. De acuerdo con las matrices de evaluación de los especialistas, el cuestionario estaba dirigido a estudiantes de primero de Bachillerato General Unificado; sin embargo, la base de datos no contiene una variable que permita confirmar el curso de cada participante. Por ello, se indican los paralelos que los estudiantes manifestaron, sin asignarles grados que no estén debidamente registrados. Asimismo, la base no registra el total de estudiantes matriculados en bachillerato en la institución. Con una muestra de 120 participantes y un nivel de significación bilateral de 0,05, la potencia aproximada para detectar asociaciones de magnitud cercana a 0,25, estimada mediante la aproximación de Fisher, es del 80 %. Por último, el empleo de una muestra de conveniencia restringe la

posibilidad de generalizar los resultados a otros grupos de estudiantes. Se aplicó un cuestionario elaborado para este estudio, compuesto por 22 ítems y cinco opciones de respuesta: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). Los ítems 1 al 12 se centraron en la escritura digital en WhatsApp, agrupándose en cuatro dimensiones: frecuencia y contexto (1–3), abreviaciones y simplificaciones (4–6), recursos visuales y paralingüísticos (7–9) y lenguaje informal (10–12).

Los ítems 13 a 22 se enfocaron en la percepción de los estudiantes sobre su redacción académica, bajo tres dimensiones: ortografía y normativa (13–16), léxico formal (17–19) y coherencia y cohesión (20–22). Cabe precisar que, aunque la primera dimensión digital está relacionada con la frecuencia y situaciones de uso de WhatsApp, no mide directamente la presencia de textismos. El cuestionario, además, permite conocer las prácticas que los estudiantes afirman tener, pero no identifica errores de escritura a través de la revisión de textos. El instrumento fue sometido al juicio de tres expertos, cuyas matrices están fechadas los días 2 y 3 de octubre de 2026, antes de la aplicación de la encuesta.

El formulario también recogió datos sobre la edad, el sexo, el paralelo declarado, los años aproximados de uso de WhatsApp y el tiempo diario de uso de la aplicación. Con el objetivo de organizar los datos, se unificaron las mayúsculas, los espacios y las expresiones que permitían identificar claramente el paralelo. Las respuestas ambiguas se conservaron como no clasificables. Este campo no permite determinar con certeza el curso de todos los participantes. También, las opciones de tiempo «1 a 3 horas» y «3 a 5 horas» comparten un límite, lo cual dificulta una medición más precisa de esta variable. La redacción académica se midió mediante autoinforme y no mediante evaluación directa de textos.

Tabla 2. *Operacionalización de las variables.*

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Técnica / fuente
Escritura digital en WhatsApp	Frecuencia y contexto de uso	Uso diario; frecuencia de mensajes; uso académico	1–3	Encuesta / cuestionario Likert
	Abreviaciones y simplificaciones	Abreviaturas; omisión de tildes; omisión de puntuación	4–6	Encuesta / cuestionario Likert
	Recursos visuales y paralingüísticos	Emojis; stickers/memes; notas de voz como recurso complementario	7–9	Encuesta / cuestionario Likert
	Lenguaje informal	Coloquialismos; escritura semejante al habla; anglicismos/expresiones de moda	10–12	Encuesta / cuestionario Likert
Redacción académica autopercibida	Ortografía y normativa	Grafía; tildación; puntuación; ausencia de abreviaturas de chat	13–16	Autorreporte / cuestionario Likert
	Léxico formal	Adecuación; precisión semántica; ausencia de coloquialismos	17–19	Autorreporte / cuestionario Likert
	Coherencia y cohesión	Secuencia lógica; conectores; concordancia	20–22	Autorreporte / cuestionario Likert

Fuente: Elaboración propia.

La confiabilidad del cuestionario se estableció mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con las 120 respuestas completas, analizando cada variable por separado. La escala sobre la escritura digital en WhatsApp, integrada por 12 ítems, arrojó un valor de $\alpha = 0{,}751$, mientras que la escala sobre la redacción académica autopercibida, compuesta por 10 ítems, obtuvo $\alpha = 0{,}888$. Los coeficientes de las siete dimensiones evaluadas oscilaron entre 0,455 y 0,808, como se indica en la Tabla 3. Los valores más bajos correspondieron a recursos visuales y paralingüísticos ($\alpha = 0{,}455$) y lenguaje informal ($\alpha = 0{,}530$). Estos valores evidencian limitaciones en la consistencia interna de esas dimensiones, por lo que sus resultados deben

interpretarse con cautela. La validez de contenido se examinó mediante tres matrices de juicio de expertos fechadas los días 2 y 3 de octubre de 2026, antes de la aplicación del cuestionario. Los especialistas analizaron los 22 ítems, considerando siete criterios: claridad, coherencia, pertinencia, suficiencia, adecuación semántica, relevancia científica y formato o estructura. En esta revisión se utilizó una escala del 1 (no adecuado) al 4 (muy adecuado). La valoración se realizó mediante el coeficiente V de Aiken, cuyo promedio fue de 0,962, lo que indica una valoración positiva general del instrumento. No obstante, el ítem 9 alcanzó un valor de 0,667 en los criterios de pertinencia, suficiencia y relevancia científica. También se plantearon algunas recomendaciones para mejorar los ítems 11, 12 y 20, que deben considerarse al interpretar los resultados. La encuesta se realizó mediante Google Forms entre el 8 y el 14 de octubre de 2026, durante el período lectivo 2026–2027. La base de datos estuvo conformada por 120 respuestas completas, en las cuales los 22 ítems fueron registrados con valores del 1 al 5, sin que existieran datos faltantes. Las puntuaciones globales y dimensionales se calcularon para cada participante como el promedio de los ítems correspondientes. La puntuación general de redacción académica autopercibida se obtuvo promediando los diez ítems que la componen. Las denominaciones de los paralelos se unificaron únicamente cuando las respuestas permitían reconocer equivalencias inequívocas.

Tabla 3. *Confiabilidad de las escalas del cuestionario.*

Escala	α de Cronbach	N.º de ítems	n
Escritura digital en WhatsApp	0,751	12	120
Redacción académica autopercibida	0,888	10	120
Frecuencia y contexto	0,674	3	120
Abreviaciones y simplificaciones	0,639	3	120
Recursos visuales y paralingüísticos	0,455	3	120
Lenguaje informal	0,530	3	120
Ortografía y normativa	0,759	4	120
Léxico formal	0,808	3	120
Coherencia y cohesión	0,802	3	120

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los datos se emplearon frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar muestrales, medianas, cuartiles y rangos intercuartílicos (RIC). Las medias se interpretaron con los siguientes rangos: 1,00–1,80 = Nunca; 1,81–2,60 = Casi nunca; 2,61–3,40 = A veces; 3,41–4,20 = Casi siempre; y 4,21–5,00 = Siempre.

También se calculó el alfa de Cronbach de cada variable y sus respectivas dimensiones. Dada la naturaleza ordinal de las respuestas, la presencia de empates y el interés en evaluar relaciones monótonas, se utilizó el coeficiente rho de Spearman, con un nivel de significación bilateral de $\alpha = 0,05$. Aparte del análisis de la relación general entre las variables, se calcularon 12 correlaciones entre las cuatro dimensiones de escritura digital y las tres dimensiones de redacción académica autopercibida. Para controlar las comparaciones múltiples, los valores p de las dimensiones fueron ajustados mediante la técnica secuencial de Holm (1979).

Se calculó de forma aproximada el intervalo de confianza global del 95 % mediante la transformación z de Fisher. La ausencia de significación estadística no se interpretó como evidencia de independencia entre las variables. La investigación se desarrolló bajo los principios de respeto, participación voluntaria, confidencialidad y protección de los datos personales. Previamente a la aplicación del cuestionario, se contó con la autorización del director de la unidad educativa fiscal del sur de

Quito. Se informó a los representantes legales sobre los objetivos y procedimientos del estudio, obteniendo su consentimiento informado, mientras que los estudiantes menores de edad expresaron su asentimiento para participar voluntariamente. La información se recopiló mediante Google Forms entre el 8 y el 14 de octubre de 2026, con fines académicos. Se analizaron 120 registros codificados, sin nombres ni direcciones de correo electrónico, y los resultados se presentaron de manera agrupada para proteger la identidad de los participantes.

Resultados y Discusión

Se analizaron 120 respuestas completas, sin valores faltantes en los 22 ítems. La mayor parte de los alumnos tenía 15 años (78; 65,0 %), seguidos de los de 16 años (19; 15,8 %). El intervalo de uso diario más frecuente fue de 1 a 3 horas (51; 42,5 %). Se corrigieron solamente las diferencias claras de escritura y se identificaron las categorías A, B, C, D, M, N y T para describir los paralelos. Seis respuestas no pudieron ser clasificadas de forma segura. La base de datos no tiene una variable independiente para poder repartir de forma fehaciente a los alumnos entre primero, segundo y tercero de bachillerato.

Tabla 4. *Características generales de los participantes.*

Variable	Categoría	n	%
Edad	14 años	11	9,2
	15 años	78	65,0
	16 años	19	15,8
	17 años o más	12	10,0
Sexo	Femenino	59	49,2
	Masculino	60	50,0
	Prefirió no responder	1	0,8
Años de uso	Menos de 1 año	3	2,5
	1 a 2 años	20	16,7
	3 a 4 años	46	38,3
	5 a 6 años	31	25,8
	7 años o más	20	16,7
Tiempo diario	Menos de 1 hora	36	30,0
	1 a 3 horas	51	42,5
	3 a 5 horas	22	18,3
	Más de 5 horas	11	9,2
Curso de BGU	**No verificable en la base**	—	—

Fuente: Elaboración propia.

La media global de escritura digital en WhatsApp fue de 3,17, correspondiente a «A veces». Los mayores promedios se registraron en el uso diario de la aplicación para mensajes escritos (M = 4,07; DE = 0,80), el envío de mensajes varias veces al día (M = 3,82; DE = 0,93), su utilización para tareas académicas (M = 3,52; DE = 0,70) y el uso de stickers o memes en lugar de algunas respuestas escritas (M = 3,41; DE = 0,69). Otras prácticas, como el uso de emojis (M = 2,98), las abreviaciones y las omisiones, permanecieron en la categoría «A veces». Por tanto, destacó la frecuencia de interacción, mientras que los textismos y otros recursos visuales no fueron uniformemente frecuentes.

Tabla 5. *Prácticas de escritura digital por ítem, ordenadas por media.*

Ítem	Práctica	Media	DE	Mediana (num.)	Casi siempre + Siempre (%)	RIC
I1	Uso diario de WhatsApp para mensajes escritos	4,07	0,80	4,00	78,3	1,00
I2	Envío de mensajes varias veces al día	3,82	0,93	4,00	60,8	2,00
I3	Uso de WhatsApp para tareas académicas	3,52	0,70	4,00	62,5	1,00
I8	Uso de stickers o memes en lugar de respuestas escritas	3,41	0,69	4,00	51,7	1,00
I9	Preferencia por notas de voz frente a mensajes largos	3,04	0,96	3,00	36,7	1,00
I10	Uso de expresiones coloquiales o informales	3,00	0,77	3,00	26,7	1,00
I7	Uso de emojis o emoticonos	2,98	0,95	3,00	35,0	2,00
I4	Uso de abreviaturas (q, xq, tmb)	2,97	1,07	3,00	41,7	2,00
I11	Escritura semejante al habla entre amigos	2,94	0,87	3,00	30,0	2,00
I6	Omisión de signos de puntuación	2,87	0,92	3,00	26,7	2,00
I12	Uso de palabras en inglés o expresiones de moda	2,75	0,92	3,00	21,7	1,00
I5	Omisión de tildes	2,69	0,99	3,00	22,5	1,00

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. *Resultados de escritura digital en WhatsApp por dimensiones.*

Dimensión (ítems)	Media	DE	Md	RIC
Frecuencia y contexto (3 ítems)	3,80	0,63	4,00	1,00
Abreviaciones y simplificaciones (3 ítems)	2,84	0,76	2,83	1,00
Recursos visuales y paralingüísticos (3 ítems)	3,14	0,60	3,33	1,00
Lenguaje informal (3 ítems)	2,90	0,61	3,00	1,00
Total (12 ítems)	3,17	0,46	3,08	0,50

Fuente: Elaboración propia.

La puntuación global de redacción académica autopercibida fue M = 4,06 (DE = 0,68; Md = 4,10; RIC = 1,00), correspondiente a «Casi siempre». La dimensión de léxico formal alcanzó M = 4,21 («Siempre»), frente a M = 4,02 en coherencia y cohesión y M = 3,96 en ortografía y normativa. Las diferencias entre las medias dimensionales no superaron los 0,25 puntos. La distribución global presentó asimetría negativa moderada (−0,49) y el 59,2 % de los estudiantes registró una media de 4,00 o superior. Estos indicadores muestran concentración relativa en puntuaciones altas, aunque por sí solos no demuestran un efecto techo ni el desempeño efectivo en textos escritos.

Tabla 7. *Resultados de redacción académica autopercibida por dimensiones.*

Dimensión (ítems)	Media	DE	Md	RIC
Ortografía y normativa (4 ítems)	3,96	0,75	4,00	1,00
Léxico formal (3 ítems)	4,21	0,81	4,33	1,33
Coherencia y cohesión (3 ítems)	4,02	0,80	4,00	1,00
Total (10 ítems)	4,06	0,68	4,10	1,00

Fuente: Elaboración propia.

La correlación general de Spearman fue prácticamente nula ($\rho = 0,005$; $p = 0,955$; $n = 120$; IC aproximado del 95 %: −0,17 a 0,18), por lo que no se encontró relación estadísticamente significativa entre las variables. De las 12 comparaciones entre dimensiones, la correlación positiva más alta se observó entre frecuencia y contexto y ortografía y normativa ($\rho = 0,219$; $p = 0,016$; p ajustada de Holm = 0,193). La relación entre frecuencia y contexto y coherencia y cohesión fue $\rho = 0,203$ ($p = 0,026$; p ajustada = 0,287). Las demás correlaciones fueron débiles y ninguna fue significativa tras aplicar el ajuste de Holm. Sin

embargo, el resultado general no permite asegurar que las variables sean independientes ni descartar la existencia de relaciones pequeñas.

Tabla 8. *Correlación entre escritura digital en WhatsApp y redacción académica autopercibida.*

rho de Spearman	p	n	IC 95 % aprox.	Interpretación
0,005	0,955	120	−0,17 a 0,18	No significativa; magnitud prácticamente nula

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. *Matriz de asociaciones entre dimensiones de escritura digital y redacción académica autopercibida.*

Dimensión digital	Ortografía y normativa	Léxico formal	Coherencia y cohesión
Frecuencia y contexto	ρ 0,219 p 0,016 pH 0,193	ρ 0,154 p 0,093 pH 0,929	ρ 0,203 p 0,026 pH 0,287
Abreviaciones y simplificaciones	ρ -0,066 p 0,476 pH 1,000	ρ -0,056 p 0,545 pH 1,000	ρ -0,064 p 0,485 pH 1,000
Recursos visuales y paralingüísticos	ρ -0,058 p 0,532 pH 1,000	ρ -0,077 p 0,406 pH 1,000	ρ -0,010 p 0,914 pH 1,000
Lenguaje informal	ρ 0,099 p 0,281 pH 1,000	ρ -0,142 p 0,122 pH 1,000	ρ -0,077 p 0,402 pH 1,000

Fuente: Elaboración propia.

El análisis principal no identificó una asociación estadísticamente significativa entre las prácticas de escritura digital en WhatsApp y la redacción académica autopercibida (ρ = 0,005; p = 0,955; IC aproximado del 95 %: −0,17 a 0,18). En esta muestra, las puntuaciones más altas en escritura digital no se asociaron de manera consistente con puntuaciones más altas ni más bajas en la valoración de la propia redacción.

Este resultado debe leerse considerando el diseño transversal, la selección de una sola institución y el empleo de autorreportes. El resultado puede contrastarse con Gómez et al. (2023, 2025), quienes distinguieron los textismos de los errores ortográficos y, en el caso estudiado en 2025, no encontraron evidencia de una menor competencia ortográfica asociada con su uso. Sin embargo, la comparación tiene limitaciones, puesto que estos autores estudiaron mensajes reales de WhatsApp y textos académicos producidos por los estudiantes, mientras que esta investigación se basó en un cuestionario de autopercepción. Por tanto, esta coincidencia no permite asegurar que los participantes sepan alternar adecuadamente entre los registros de escritura, pero el resultado de la correlación es compatible con esa posibilidad.

Los resultados deben compararse con estudios que han utilizado otras formas de evaluación. Parra et al. (2025) hallaron problemas de organización y coherencia en los textos escritos por estudiantes ecuatorianos de bachillerato. Asimismo, Puetate y Benavides (2026) observaron problemas de ortografía, coherencia y uso de lenguaje informal en producciones escolares. Estos resultados no entran necesariamente en contradicción con la media de autopercepción de 4,06, puesto que evaluar textos escritos y conocer la valoración que los estudiantes hacen de sus propias habilidades son dos procedimientos diferentes.

La literatura internacional también presenta resultados diversos. Cingel y Sundar (2012) hallaron relaciones negativas entre algunos recursos de mensajería y el rendimiento gramatical de estudiantes angloparlantes, mientras que Gómez et al. (2023, 2025) distinguieron entre el uso intencional de textismos y los errores ortográficos en contextos españoles. Por eso, las diferencias en la población, el idioma y los métodos de evaluación dificultan las comparaciones directas. Los datos descriptivos aportan contexto para interpretar la ausencia de asociación global entre las variables. A pesar de que los estudiantes utilizaban WhatsApp con frecuencia, las abreviaciones, omisiones y

expresiones informales se situaron, en conjunto, en la categoría «A veces». Por otra parte, la escritura académica autopercibida tuvo una media de 4,06, una asimetría de −0,49, y el 59,2 % de los estudiantes obtuvo puntuaciones individuales iguales o superiores a 4,00. Esta distribución puede aminorar las diferencias entre las respuestas y dificultar la identificación de relaciones, pero no permite asegurar que exista un efecto techo. Los estudios sobre autoeficacia (Pajares, 2003) y Bruning et al. (2013) explican que lo que una persona piensa de sus habilidades no siempre se corresponde con su desempeño real en escritura.

El análisis por dimensiones permite una interpretación más precisa de los resultados. La frecuencia y el contexto mostraron relaciones positivas débiles con la ortografía y la coherencia antes de ajustar por comparaciones múltiples, pero ninguna se mantuvo tras aplicar el procedimiento de Holm. Por el contrario, las abreviaciones y simplificaciones no se correlacionaron significativamente con ortografía y normativa ($\rho = -0{,}066$; p ajustada = 1,000). Además, se debe tener en cuenta que el hecho de utilizar frecuentemente WhatsApp no implica necesariamente el empleo de una mayor cantidad de textismos y que algunas dimensiones de escritura digital mostraron una baja consistencia interna. Tampoco se controlaron factores como el hábito lector, la calidad de la enseñanza, la revisión de textos y las condiciones del entorno.

El aporte fundamental de este estudio radica en que permite diferenciar entre la frecuencia de uso de WhatsApp, los recursos de escritura empleados en esta aplicación y la percepción que tienen los estudiantes de bachillerato fiscal del sur de Quito sobre su redacción académica. Los resultados de las correlaciones generales y por dimensiones no evidencian una relación clara tras aplicar el ajuste por múltiples comparaciones. Esto permite plantear nuevas preguntas acerca de las formas de escritura que utilizan los estudiantes y su desempeño real al momento de redactar textos. Los resultados sugieren promover la enseñanza de la adecuación de los registros de escritura a cada situación comunicativa, en lugar de prohibir las formas de comunicación digital. En Lengua y Literatura, se podría comparar un mensaje de chat con un texto académico para identificar qué recursos pertenecen a cada contexto y cuáles hay que cambiar. Dado que la redacción académica se evaluó mediante autopercepción y obtuvo puntuaciones altas, sería conveniente complementar esta valoración con ejercicios de escritura real evaluados a través de rúbricas. Esta recomendación se plantea como una posibilidad de mejora educativa, no como una intervención que haya demostrado su eficacia en este estudio.

Conclusiones

En relación con el primer objetivo, se pudo constatar que las prácticas más habituales fueron el uso diario de WhatsApp, el envío frecuente de mensajes, la utilización de la aplicación para realizar actividades académicas y, entre los recursos visuales, el uso de stickers o memes. En cambio, las abreviaciones, las omisiones y el lenguaje informal presentaron, en general, una frecuencia intermedia.

En cuanto al segundo objetivo, los estudiantes manifestaron una percepción favorable de su redacción académica, con una media global de 4,06 y puntuaciones similares en las dimensiones de ortografía y normativa, léxico formal y coherencia y cohesión. Este resultado refleja la valoración que hacen de sus propias competencias, pero no supone una valoración directa de los textos que producen. En cuanto al tercer objetivo específico, se obtuvo una correlación general de Spearman de $\rho = 0{,}005$ ($p = 0{,}955$; $n = 120$). Ninguna de las 12

relaciones entre dimensiones resultó significativa tras aplicar el ajuste de Holm. Tampoco se mantuvieron significativas, al considerar las comparaciones múltiples, las relaciones entre frecuencia y contexto con ortografía ($\rho = 0{,}219$) y coherencia ($\rho = 0{,}203$). Por lo tanto, no se encontró evidencia suficiente de una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones evaluadas.

Respecto a la pregunta de investigación, los resultados de la muestra no mostraron una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones globales de escritura digital en WhatsApp y la redacción académica autopercibida. La investigación ofrece información sobre los estudiantes de bachillerato fiscal de Quito y plantea la importancia de enseñar a utilizar el lenguaje según cada situación comunicativa, además de realizar actividades que permitan comparar cómo los estudiantes valoran su escritura con los textos que realmente producen. La valoración de los tres expertos produjo una V de Aiken global de 0,962; no obstante, las observaciones realizadas a determinados ítems requieren interpretar con cautela los resultados.

Entre las limitaciones pueden mencionarse el muestreo por conveniencia en una sola institución, la valoración subjetiva de la redacción académica y el diseño transversal, el cual no permite establecer relaciones de causa y efecto. La escala de la escritura digital combina rasgos de frecuencia, informalidad y recursos multimodales que no corresponden a una única forma de expresión lingüística. La consistencia interna de las dimensiones fue variable (α entre 0,455 y 0,808), con valores especialmente bajos en recursos visuales y paralingüísticos y lenguaje informal, por lo que sus resultados deben interpretarse con cuidado. También se hallaron intervalos de tiempo con límites compartidos y respuestas ambiguas sobre los paralelos de los participantes. La base de datos no permite determinar el total de estudiantes matriculados en la institución ni el curso de todos los encuestados.

Podría no haber suficiente potencia estadística para encontrar relaciones pequeñas. Tampoco fueron tenidos en cuenta el hábito lector y otros aspectos relacionados con la enseñanza. La evaluación del cuestionario por tres expertos identificó aspectos por mejorar, especialmente en el ítem 9, que obtuvo puntuaciones más bajas en pertinencia, suficiencia y relevancia científica. Se sugirieron modificaciones a los ítems 11, 12 y 20, lo que indica la necesidad de revalorar el instrumento en investigaciones futuras. La fiabilidad se estimó con los datos de la aplicación definitiva; no se documentó una prueba piloto independiente.

Referencias Bibliográficas

Adoumieh, N., Nin, R., & Báez, Y. (2023). Percepciones de estudiantes de magisterio sobre la escritura académica. Ciencia y Educación, 7(2), 37–56. https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2.pp37-56

Armas, P., & Andrade, J. (2026). Impacto del uso de redes sociales en las habilidades de escritura en los estudiantes de octavo EGB paralelo A. Scientific Journal of Human and Social Sciences (RECIHYS), 4(1), 71–79. https://doi.org/10.24133/recihys.v4.i1.4506

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. Journal of Educational Psychology, 105(1), 25–38. https://doi.org/10.1037/a0029692

Cassany, D. (2012). En línea: Leer y escribir en la red. Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/

Chiliquinga, E., & León, M. (2025). Redes sociales en la ortografía en los estudiantes de básica media. Código Científico Revista de Investigación, 6(E1), 540–555.

https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/733

Chimenti, M., & Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: Una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23(51), 12–31. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1722

Cingel, D., & Sundar, S. (2012). Texting, techspeak, and tweens: The relationship between text messaging and English grammar skills. New Media & Society, 14(8), 1304–1320. https://doi.org/10.1177/1461444812442927

Cremades, R., Onieva, J., Maqueda, E., & Ramírez, J. (2021). The influence of mobile instant messaging in language education: Perceptions of current and future teachers. Interactive Learning Environments, 29(5), 733–742. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1612451

Ferrández, T., & Belda, M. (2025). La influencia del lenguaje virtual en la ortografía y la redacción de textos en adolescentes. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18(1), 73–81. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.523

Galabay, S., & Álvarez, M. (2021). WhatsApp como estrategia educativa en pandemia: Una experiencia desde educación rural en Ecuador. CIENCIAMATRIA, 7(13), 397–414. https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.497

Giler, P., & Medina, G. (2025). Estrategias didácticas de fortalecimiento del hábito de la lectura en la escritura académica. Portal de la Ciencia, 6(3), 390–402. https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i3.540

Gómez, E. (2025). La enseñanza de la escritura en secundaria y bachillerato: La relación entre la gramática y la coherencia y la cohesión a través de la estructura informativa. ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias, 8, 247–268. https://doi.org/10.5565/rev/regroc.115

Gómez, A., de Pablos, J., Colás, P., & Conde, J. (2023). Escritura digital juvenil en WhatsApp y enseñanza de la ortografía. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 31(77), 59–69. https://doi.org/10.3916/C77-2023-05

Gómez, A., Núñez, F., Conde, J., & Perea, M. (2025). The relationship between WhatsApp textisms and the spelling of Spanish adolescents: A case study. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 102, 271–282. https://doi.org/10.5209/clac.84780

Guisado, I., & Suárez, S. (2021). Exploración y análisis de la ortografía utilizada en WhatsApp por alumnado de magisterio: Principales errores. Dialogía: Revista de Lingüística, Literatura y Cultura, 15, 114–137. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8268800

Hernández, R.,& Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill. https://www.mheducation.com/

Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. Scandinavian Journal of Statistics, 6(2), 65–70. https://www.jstor.org/

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). Tecnologías de la Información y Comunicación-TIC: Indicadores TIC 2022–2025 (Nacional). https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/

López, A., & Vargas, G. (2025). Diseño de estrategias didácticas para promover la redacción científica en estudiantes de bachillerato. Revista Uniandes Episteme, 12(1), 4–18. https://doi.org/10.61154/rue.v12i1.3596

Martínez, M. (2024). Escritura académica: Componente clave para iniciar en la investigación en estudiantes universitarios. Revista Scientific, 9(34), 418–429. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.20.418-429

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Nivel de Bachillerato General.

https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-Priorizado-Bachillerato.pdf

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. Reading & Writing Quarterly, 19(2), 139–158. https://doi.org/10.1080/10573560308222

Parra, S., Melena, G., & Cuvi, M. (2025). Uso de herramientas digitales en el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de bachillerato. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(5), 3884–3902. https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4846

Pérez, A. (2023). Influencia de las redes sociales virtuales en la ortografía. Revista Universitaria de Informática RUNIN, (15), 24–29. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/7738

Puetate, K., & Benavides, E. (2026). Narrar entre pantallas: Impacto de las redes sociales en los procesos de escritura escolar. Metanoia: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación, 12(1), 297–323. https://doi.org/10.61154/metanoia.v12i1.4192

Ruiz, N., & Vélez, C. (2023). Estrategias creativas de escritura en estudiantes de bachillerato. RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad, 8(1), 23–42. https://doi.org/10.33936/recus.v8i1.4768

Saant, S. (2023). Las TICs y la redacción académica en estudiantes de educación superior: Caso Canelos. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 509–521. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6217

Valenzuela, Á. (2022). Desempeño escrito de los estudiantes de secundaria en Chile: Una evaluación directa e indirecta de la escritura. Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 32(1), 91–105. https://doi.org/10.15443/RL3206

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Blanca Verenice Arias Robles, Jennifer Magaly Toro Erazo, Juan Carlos Villegas Castillo y [4]Guillermo Segundo Del Campo Saltos.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Blanca Verenice Arias Robles: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Jennifer Magaly Toro Erazo: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Juan Carlos Villegas Castillo: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Guillermo Segundo Del Campo Saltos.: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.