Ciencia y Educación
(L-ISSN: 2790-8402 E-ISSN: 2707-3378)
Vol. 7 No. 11.1
Edición Especial XI 2026

RELACIÓN ENTRE EL USO DE REDES SOCIALES Y LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN ECUADOR

RELATIONSHIP BETWEEN THE USE OF SOCIAL NETWORKS AND THE QUALITY OF ACADEMIC WRITING IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN ECUADOR

Autores: [1]Ana Patricia Bravo Sánchez, [2]Vanessa Marcela Armijos Galarza [3]Rosa Isabel Meneses Bernal y [4]Guillermo Segundo Del Campo Saltos.
[1]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0002-5334-5013
[2]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0000-8575-1396
[3]ORCID ID: https://orcid.org/0009-0006-6880-2917
[4]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0120-9802
[1]E-mail de contacto: ana.bravos@docentes.educación.edu.ec
[2]E-mail de contacto: vanessamarcela_2422@hotmail.com
[3]E-mail de contacto: rosa.meneses@docentes.educacion.edu.ec
[4]E-mail de contacto: gdelcampos@unemi.edu.ec
Afiliación: [1*2*3*4*]Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).
Artículo recibido: 2 de Octubre del 2026.
Artículo revisado: 22 de Octubre del 2026.
Artículo aprobado: 22 de Octubre del 2026.
[1]Licenciada en Ciencias de Educación, con mención o especialización adquirida en Educación Primaria, graduada de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Con 9 años de experiencia laboral.
[2]Licenciada en Ciencias de Educación, con mención o especialización adquirida en Educación Primaria, graduada de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Con 9 años de experiencia laboral.
[3]Licenciada en Ciencias de Educación, con mención o especialización adquirida en Lengua y Literatura, graduada de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador). Con 22 años de experiencia laboral.
[4]Licenciado en Ciencias de la Comunicación, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Innovación Tecnológica y Tecnología Educativa, graduado de la Universidad Nacional de Educación, (Ecuador). Magíster en Comunicación Transmedia, graduado de la Universidad Internacional de La Rioja, (España). Magíster en Comunicación Organizacional, graduado de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo, (Ecuador). Doctor en Ciencias de la Comunicación, graduado de la Universidad de La Habana, (Cuba). Docente investigador de grado y Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Resumen

Las redes sociales constituyen hoy el principal entorno de escritura de los adolescentes, lo que plantea interrogantes sobre su relación con la producción escrita escolar. El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre el uso de redes sociales y la calidad de la escritura académica en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa fiscal de la provincia de Imbabura, Ecuador. Para el análisis se aplicó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance correlacional, en el cual participaron 200 estudiantes de la muestra, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado proporcional por curso. Se aplicó un cuestionario de uso de redes sociales (α = 0,881), una rúbrica analítica de escritura (α = 0,847) y una ficha de clasificación de errores. Los resultados evidenciaron una relación inversa entre ambas variables: el 64,0 % de los estudiantes permaneció conectado más de cuatro horas diarias y la calidad de la escritura alcanzó una media de 11,38 sobre 20 puntos, con los errores de acentuación concentrando el 32,1 % de las 5 671 ocurrencias registradas en el corpus. La prueba Rho de Spearman arrojó una correlación inversa moderada ($r_s = -0,604$; $p < 0,001$), que explicó el 36,5 % de la varianza compartida, por lo que se rechazó la hipótesis nula. El uso con finalidad académica (r_s = 0,304) y la autorregulación (r_s = 0,497) correlacionaron, en cambio, de forma positiva con la calidad de la escritura. Se concluyó que el efecto del uso de redes sociales sobre la escritura académica no depende únicamente de la intensidad de la exposición, también los es el tipo de uso que el estudiantado hace de ellas, hallazgo que desplaza el foco de la intervención educativa desde la restricción del tiempo de pantalla hacia la orientación pedagógica de las prácticas digitales.

Palabras clave: Escritura académica, Redes sociales, Competencia comunicativa,

Enseñanza secundaria, Alfabetización digital.

Abstract

Social media currently constitutes the main writing environment for adolescents, which raises questions about its relationship with school written production. The objective of the study was to determine the relationship between social media use and the quality of academic writing among high school students at a public educational institution in the province of Imbabura, Ecuador. A quantitative approach was applied, with a non-experimental, cross-sectional and correlational design, in which 200 students from the sample participated, selected through proportional stratified probabilistic sampling by grade. A social media use questionnaire (α = .881), an analytical writing rubric (α = .847) and an error classification form were administered. The results showed an inverse relationship between both variables: 64.0 % of the students remained connected for more than four hours a day, and writing quality reached a mean of 11.38 out of 20 points, with accentuation errors accounting for 32.1 % of the 5,671 occurrences recorded in the corpus. Spearman's Rho test yielded a moderate inverse correlation (rs = −.604; p < .001), explaining 36.5 % of the shared variance, so the null hypothesis was rejected. Academically oriented use (rs = .304) and self-regulation (rs = .497), in contrast, correlated positively with writing quality. It was concluded that the effect of social media use on academic writing does not depend on the intensity of exposure but on the type of use students make of it, a finding that shifts the focus of educational intervention from restricting screen time toward the pedagogical guidance of digital practices.

Keywords: Academic writing, Social media, Communicative competence, Secondary education, Digital literacy.

Sumário

As redes sociais constituem hoje o principal ambiente de escrita dos adolescentes, o que levanta questões sobre sua relação com a produção escrita escolar. O objetivo da pesquisa foi determinar a relação entre o uso das redes sociais e a qualidade da escrita acadêmica em estudantes do ensino médio de uma unidade educacional fiscal da província de Imbabura, Equador. Para a análise, foi aplicada uma abordagem quantitativa, com desenho não experimental, transversal e escopo correlacional, no qual participaram 200 estudantes da amostra, selecionados por amostragem probabilística estratificada proporcional por série. Foram aplicados um questionário sobre o uso de redes sociais (α = 0,881), uma rubrica de redação analítica (α = 0,847) e uma ficha de classificação de erros. Os resultados evidenciaram uma relação inversa entre ambas as variáveis: 64,0 % dos estudantes permaneceram conectados por mais de quatro horas por dia e a qualidade da escrita atingiu média de 11,38 de 20 pontos, com os erros de acentuação representando 32,1 % das 5.671 ocorrências registradas no corpus. O teste Rho de Spearman apresentou uma correlação inversa moderada (rs = −0,604; p < 0,001), que explicou 36,5 % da variância compartilhada, pelo que a hipótese nula foi rejeitada. O uso para fins acadêmicos (rs = 0,304) e a autorregulação (rs = 0,497), por outro lado, correlacionaram-se positivamente com a qualidade da escrita. Concluiu-se que o efeito do uso das redes sociais sobre a escrita acadêmica não depende da intensidade da exposição, mas do tipo de uso que os estudantes fazem delas, um achado que desloca o foco da intervenção educativa da restrição do tempo de tela para a orientação pedagógica das práticas digitais.

Palavras-chave: Redação acadêmica, Mídias sociais, Competência comunicativa, Ensino médio, Alfabetização digital.

Introducción

Los adolescentes escriben hoy más que cualquier generación anterior, pero lo hacen mayoritariamente fuera de la escuela. La mensajería instantánea, los comentarios en plataformas de video corto y las publicaciones efímeras conforman entornos con convenciones propias, economía gráfica, supresión de la tilde, abreviación y uso de recursos paraverbales.

Estas prácticas no son una versión defectuosa de la escritura escolar, pero si son un repertorio letrado distinto, con normas y comunidades discursivas específicas (Vargas et al., 2025). El problema educativo no reside en la existencia de ese repertorio, sino en la dificultad para transitar entre él y el registro académico cuando la situación comunicativa lo exige. Quiles (2021) documentó, en estudiantes de educación fiscal, cómo los rasgos del lenguaje de las redes migran hacia la escritura académico-científica sin que quienes escriben adviertan el desajuste. Ese tránsito fallido, y no la plataforma en sí misma, es lo que el presente estudio tiene como finalidad de examinar.

En el Ecuador la conectividad dejó de ser una tendencia emergente para convertirse en una condición estructural. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2025) el uso de internet en la población de cinco años y más pasó del 54,1 % en 2016 al 80,1 % en 2025, mientras que los hogares con acceso a internet crecieron del 36,0 % al 71,3 % y la tenencia de teléfono inteligente se duplicó, del 29,7 % al 59,3 %. El analfabetismo digital se redujo del 11,5 % al 2,1 % en el mismo período.

Dos datos de esa misma fuente resultan especialmente relevantes para este estudio. El primero es que, entre la población cuyo nivel de instrucción es el bachillerato, el uso de internet alcanza el 88,9 % y la tenencia de teléfono inteligente el 81,8 %, cifras muy superiores a la media nacional. El segundo es la finalidad declarada de ese uso el 76,8 % lo destina a comunicaciones, el 13,0 % a entretenimiento y apenas el 6,9 % a educación y aprendizaje (INEC, 2025). La lectura conjunta de ambos indicadores describe con precisión el escenario del problema. El estudiantado de bachillerato es el grupo más conectado del país y al mismo tiempo, destina a fines educativos menos de uno de cada catorce usos de internet. La escritura digital informal no compite con la escritura académica, la precede, la excede ampliamente en volumen y termina por configurar el hábito escritural dominante. En el contexto institucional en donde se desarrolla la investigación, en este caso en una Unidad Educativa Fiscal de la Zona 1, perteneciente a la Provincia de Imbabura, Cantón Ibarra, Parroquia El Sagrario, la junta de del área de Lengua y Literatura registró durante los dos períodos lectivos previos un promedio que alcanza el 7,12 sobre 10 para primero y segundo de bachillerato, siendo el más bajo entre las asignaturas del tronco común.

El 38,4 % del estudiantado se ubicó en la categoría de próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos o por debajo de ella. La revisión documental de los trabajos escritos archivados por la junta de área permitió precisar el cuadro. Se identificaron cinco manifestaciones recurrentes, omisión sistemática de la tilde; uso irregular o ausente de los signos de puntuación; errores de concordancia gramatical; presencia de abreviaturas y alargamientos expresivos propios de la mensajería; y dificultad para sostener el registro formal a lo largo de un texto extenso. Las dos primeras aparecían en aproximadamente nueve de cada diez trabajos revisados.

Los docentes del área atribuyen preliminarmente estas manifestaciones a cuatro factores: la exposición prolongada y no regulada a entornos digitales informales; el predominio del registro coloquial digital como norma de escritura habitual; la escasa práctica sostenida de escritura académica en el aula y la ausencia de mediación docente explícita sobre la conmutación de registros. Ninguna de esas atribuciones, sin embargo, contaba con

verificación empírica. Allí radica la justificación del estudio. Dimensionar el fenómeno con instrumentos validados y no solo con la percepción de los docentes, esto permite orientar decisiones didácticas fundamentadas en el área de Lengua y Literatura. El trabajo aporta además evidencia sobre un vínculo poco explorado: la literatura regional correlaciona el uso de redes sociales con el rendimiento académico global, en el que la escritura queda diluida entre múltiples factores y rara vez con una medición directa del texto producido.

A ello se suma un segundo aporte como es la revisión de literatura en diferentes artículos de alta referencia publicados entre los años 2022 y 2025, en bases indexadas como; SciELO y Google Scholar, en donde se encuentran análisis generales de usos recreativos y académicos en un mismo contenido. Considerando estos hallazgos de la literatura, la investigación permite examinar si la relación entre ambas variables se comporta de manera homogénea o si varía según la finalidad con que se emplean las plataformas.

Casa et al. (2025) en una investigación realizada con 250 estudiantes universitarios peruanos, encontraron una correlación inversa débil, aunque significativa, entre el uso de las redes sociales y el rendimiento académico ($rs = -0,152$; $p = 0,044$), y advirtieron sobre la necesidad de valorar otros factores antes de atribuir efectos a dichas plataformas. Paniora et al. (2021) hallan en el estudio realizado a estudiantes de educación básica de Perú, en el área de comunicación unos resultados convergentes tanto en la dirección como en la magnitud. Así mismo Vilca et al. (2022) encuentran lo mismo pero esta vez en estudiantes universitarios de la zona andina. De igual forma la investigación de Muñoz et al. (2023) analiza el efecto de las redes sociales como Instagram y TikTok en cómo influyen el rendimiento académico en los adolescentes, aquí se encuentra una relación negativa que vincula al tiempo de interactuar en estas plataformas. Considerando otra línea se establece el efecto en variables de autorregulación previa que incluso a la exposición en sí misma. Para lo cual Yana et al. (2022) en su investigación demuestra como los estudiantes de nivel medio de Perú tienen adicción a las redes sociales y la procrastinación académica.

De igual manera Sanz et al. (2022) en su estudio analiza el uso excesivo de las redes sociales y las consecuencias en rendimiento académico en los estudiantes universitarios, mientras que Simbaña et al. (2024) en su investigación muestra el efecto de la procrastinación sobre el rendimiento escolar en el contexto ecuatoriano. Así mismo Olivares et al. (2024) matizan el panorama al mostrar el impacto de las plataformas sobre los hábitos de estudio los cuales varía sustancialmente según el perfil de uso de cada estudiante.

Bejarano et. al. (2024) dan a conocer en su estudio el efecto de las redes sociales sobre la disortografía en el bachillerato ecuatoriano en donde se identifica que el ritmo y la informalidad propia de la interacción comunicativa de las redes sociales contribuyen a reforzar hábitos ortográficos incorrectos y posteriormente acarrean consecuencias sobre el rendimiento académico y la auto-percepción que tiene el estudiantado. De la misma manera Párraga et al. (2023) en su investigación realiza una descripción sobre la prevalencia de la disortografía en la educación general básica ecuatoriana y sugieren aplicar diferentes estrategias para un tratamiento activo, alineados con la disortografía y las redes sociales. Por su parte Torres (2026) analizó varios casos de

estudiantes de secundaria de Paraguay en la relación entre redes sociales y habilidades lingüísticas en donde encontró grandes inconvenientes por efecto del mal uso de las redes sociales. De igual manera Quiles (2021) en su investigación encuentra resultados poco satisfactorios sobre el lenguaje utilizado en redes sociales y aplicados al lenguaje académico o científico.

El uso de las redes sociales en el ámbito educativo no genera efectos exclusivamente positivos o negativos en la educación. Por un lado, Chávez y Barahona (2024) destacan su aplicación como recurso potencial para apoyar el aprendizaje especialmente en estudiantes de bachillerato. Mientras que Faure et al. (2023) señalan cambios significativos en los hábitos de lectura tras la pandemia en estudiantes de educación superior. En este sentido se considera a las redes sociales y los entornos digitales que si pueden contribuir al aprendizaje siempre y cuando exista un contexto y orientación que promueva el uso crítico y educativo.

En la escritura como estudio en concreto, Cornelio (2022) muestra el potencial del blog para desarrollar el componente actitudinal de la competencia comunicativa escrita. Mientras que el estudio de Chaverra et al. (2023) menciona varios contenidos educativos digitales que orientan de forma precisa como alcanzar una escritura académica de calidad. Por su parte, Martí et al. (2024) encuentran resultados análogos mediante videorreseñas en la formación docente, demostrando que el signo del vínculo parece depender menos del medio que de la finalidad con que se lo utiliza. Dos vacíos persisten pese a esta acumulación. El primero es metodológico, la calidad de la escritura suele inferirse de la percepción de docentes o estudiantes y no de la evaluación directa de textos con instrumentos de criterios explícitos. El segundo es analítico, casi ningún trabajo desagrega el tipo de uso, lo que impide distinguir efectos de signo opuesto. El presente estudio se propuso cubrir ambos. A partir de lo expuesto, el problema de investigación puede formularse del siguiente modo, el estudiantado de bachillerato incorpora cotidianamente un repertorio de escritura digital con normas propias, mientras la escuela exige el dominio de un registro académico distinto, y no se dispone de evidencia local que, mediante la evaluación directa de textos, determine cómo se relaciona ese uso con el desempeño escritural efectivo ni si dicha relación varía según la finalidad con que se emplean las plataformas.

De esta formulación se derivan las siguientes preguntas de investigación: ¿qué relación existe entre el uso de redes sociales y la calidad de la escritura académica en estudiantes de bachillerato?, y ¿cómo se relaciona cada dimensión del uso de redes sociales con los criterios específicos de calidad de la escritura evaluados mediante la rúbrica? En consecuencia, el objetivo del estudio fue determinar la relación entre el uso de redes sociales y la calidad de la escritura académica en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa fiscal de la provincia de Imbabura.

Para alcanzar el objetivo principal, se planteó caracterizar los patrones de uso de redes sociales del estudiantado participante; evaluar la calidad de su producción escrita mediante una rúbrica analítica; y establecer el grado y el sentido de la correlación entre ambas variables y sus respectivas dimensiones. El sustento teórico del estudio articula dos marcos complementarios. El primero es el conectivismo, formulado por Siemens (2004) como teoría del aprendizaje para la era digital: aprender consiste en establecer y sostener conexiones entre nodos de información, dentro

y fuera del individuo, de modo que el efecto de las redes sociales sobre la escritura no es uniforme, sino que depende de qué conexiones se activan y con qué propósito. El segundo es la alfabetización académica (Carlino, 2013), que entiende la escritura académica no como una habilidad general ya adquirida, sino como una práctica que debe enseñarse de manera explícita en cada contexto disciplinar. Ambos marcos convergen en la noción de conmutación de registros: la capacidad de elegir, de forma consciente, las convenciones apropiadas para cada situación comunicativa; el error se produce cuando una convención propia del entorno digital se traslada, sin ese conocimiento metalingüístico, a un texto escolar (Castro, 2024).

A efectos operativos, la calidad de la escritura académica se entendió en esta investigación como el dominio simultáneo de cinco componentes: corrección ortográfica, corrección gramatical y concordancia, puntuación, coherencia y cohesión, y adecuación al registro académico, delimitación congruente con los trabajos previos sobre producción escrita en la Educación Secundaria (Bautista et al., 2024). Y que fundamentó la rúbrica utilizada.

Materiales y Métodos

La investigación es descriptiva con un enfoque cuantitativo. Por su finalidad fue de tipo aplicada; por su alcance, correlacional; y por su diseño, no experimental y de corte transversal, dado que no hubo manipulación de las variables y la información se recogió en un único momento de un período del año lectivo. El carácter cuantitativo se sostiene en el tratamiento dado a los tres instrumentos. El cuestionario y la rúbrica generan puntuaciones numéricas de intervalo. La ficha de errores opera mediante análisis de contenido con categorías predefinidas y excluyentes, fijadas antes de la codificación y no emergentes de los datos, cuyo producto es una frecuencia absoluta por categoría y una densidad por cada cien palabras. Las tres matrices se integraron en una única base de datos y todas las variables se sometieron a los mismos procedimientos estadísticos. Hipótesis de investigación (Hi), existe una correlación inversa y estadísticamente significativa entre el uso de redes sociales y la calidad de la escritura académica de los estudiantes de bachillerato de la institución. Hipótesis nula (H0), no existe correlación estadísticamente significativa entre ambas variables. Regla de decisión, se rechaza H0 si el valor de p resulta inferior a 0,05.

La población se conformó por 268 estudiantes matriculados en primero y segundo de bachillerato de una unidad educativa fiscal de la Zona 1, provincia de Imbabura, cantón Ibarra, parroquia El Sagrario. Aquí se calculó el tamaño muestral con la fórmula para población finita, con un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 4 % y una proporción esperada de 0,5 lo que arrojó un mínimo de 194 casos. De tal manera se trabaja con 200 participantes, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado proporcional por curso.

La muestra quedó integrada por 112 estudiantes de primero de bachillerato (56,0 %) y 88 de segundo (44,0 %), con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años (M = 15,8; DE = 0,72); 104 participantes se identificaron como hombres (52,0 %) y 96 como mujeres (48,0 %). Los criterios de inclusión fueron matrícula vigente, aprobación del estudiante, consentimiento del representante legal y asistencia a las dos sesiones de recolección. Se excluyeron los instrumentos incompletos y los estudiantes con adaptación curricular

significativa en el área de Lengua y Literatura. Se aplicó un cuestionario de 25 ítems con escala Likert de cinco puntos (1 = nunca; 5 = siempre), adaptado del Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS), instrumento originalmente construido por Escurra y Salas y validado psicométricamente en población adolescente hispanohablante por González et al. (2021), quienes reportaron una estructura de tres factores y un alfa de Cronbach de 0,91 en una muestra de 1 034 adolescentes mexicanos.

La adaptación consistió en conservar la estructura de respuesta original, incorporar dos dimensiones ausentes en el instrumento base registro lingüístico empleado y finalidad de uso y reformular los ítems referidos a plataformas obsoletas. Las puntuaciones brutas, con rango teórico de 25 a 125 puntos, se transformaron a un índice de 0 a 100. Ocho ítems se recodificaron de manera inversa para el cálculo del índice global.

Tabla 1. *Estructura del cuestionario de uso de redes sociales.*

Dimensión	Ítems	Ítems inversos	α
Tiempo de exposición diaria	1 – 5	—	0,812
Frecuencia y plataformas utilizadas	6 – 10	—	0,798
Finalidad de uso	11 – 15	13, 14, 15	0,776
Registro lingüístico empleado	16 – 20	—	0,845
Autorregulación del uso	21 – 25	21 a 25	0,823
Índice global	1 – 25	8 ítems	0,881

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems inversos se recodificaron con la fórmula 6 − respuesta antes de integrarlos al índice global. α = coeficiente alfa de Cronbach obtenido en la prueba piloto (n = 30). La tabla anterior muestra que las cinco dimensiones alcanzaron coeficientes alfa superiores a 0,77 y que el instrumento completo se ubicó en 0,881 valor considerado bueno para escalas de actitud. La dimensión de mayor consistencia interna fue registro lingüístico empleado (0,845) lo que resulta esperable por la homogeneidad de sus ítems. La rúbrica se construyó en cuatro fases. Primero se derivaron los cinco criterios de la operacionalización teórica de la variable expuesta en la introducción. Después se redactaron cuatro descriptores por criterio, con umbrales cuantificados en los casos en que la norma lo permite. Enseguida se sometió la versión preliminar a juicio de cinco expertos con un alto grado de experiencia entre 18 y 23 años en la asignatura de lengua y literatura e investigación. Finalmente se ajustó la redacción de siete descriptores según las observaciones recibidas.

La versión definitiva valora corrección ortográfica, corrección gramatical y concordancia, puntuación, coherencia y cohesión, y adecuación al registro académico, en cuatro niveles de desempeño de 1 a 4 puntos, más el valor 0 cuando el texto no ofrece evidencia suficiente para valorar el criterio. El puntaje total oscila entre 0 y 20 puntos. La rúbrica se aplicó sobre un texto argumentativo de entre 250 y 300 palabras producido por cada participante.

La ficha organiza el análisis del corpus en seis categorías mutuamente excluyentes, ortografía acentual, ortografía literal, puntuación, coherencia y cohesión, concordancia gramatical y marcas del registro digital informal. Cada categoría cuenta con criterio de inclusión y ejemplos. Cuando un segmento admite dos clasificaciones, prevalece la categoría de nivel inferior. Se registra una ocurrencia por error identificado y se calcula la densidad por cada cien palabras. La validez de contenido se estableció mediante un juicio de cinco expertos tres docentes de Lengua y Literatura con grado de magíster y dos metodólogos de investigación, quienes valoraron cada ítem en

claridad, coherencia y relevancia con una escala de cuatro puntos. La confiabilidad se calculó sobre una prueba piloto aplicada a 30 estudiantes de una institución con características equivalentes, ajena a la muestra.

Tabla 2. *Validez de contenido y confiabilidad de los instrumentos.*

Instrumento	Elementos	V de Aiken	Confiabilidad	Valor
Cuestionario de uso de redes sociales	25 ítems	0,93	Alfa de Cronbach	0,881
Rúbrica analítica de escritura	5 criterios	0,95	Alfa de Cronbach	0,847
Ficha de clasificación de errores	6 categorías	0,91	Kappa de Cohen	0,840

Fuente: Elaboración propia.

Los tres instrumentos superaron ampliamente el umbral de 0,80 en validez de contenido, con el valor más alto en la rúbrica (0,95). En cuanto a la confiabilidad los resultados del coeficiente alfa se ubicaron en el rango bueno y la concordancia interevaluadores de la ficha de errores alcanzó una kappa de 0,840 interpretable como acuerdo casi perfecto. Luego de obtener el aval de la máxima autoridad de la Institución que se realiza el estudio y los consentimientos correspondientes, la recolección de información se organiza en dos sesiones separadas por una semana.

En la primera se aplicó el cuestionario, con una duración aproximada de 25 minutos. En la segunda se administró la prueba pedagógica de producción escrita, con 60 minutos de trabajo efectivo, sin acceso a dispositivos ni a correctores automáticos, a partir de una consigna argumentativa común para ambos cursos. Los textos se transcribieron respetando escrupulosamente la grafía original, incluidas tildes omitidas, abreviaturas y signos ausentes, dado que cualquier corrección durante la transcripción habría invalidado el análisis de errores. Se anonimizaron mediante códigos alfanuméricos y fueron calificados de forma independiente; las discrepancias superiores a dos puntos se resolvieron por consenso, procedimiento que afectó al 6,5 % de los textos. Los datos se procesaron en SPSS v. 23. En donde se calcularon todos los datos estadísticos. Dado que la muestra supera los 50 casos, la normalidad se verificó con la prueba de Kolmogórov-Smirnov con corrección de Lilliefors.

Al no cumplirse el supuesto en una de las variables, el contraste de hipótesis se realizó con el coeficiente de correlación Rho de Spearman, con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$ y contraste bilateral. La matriz de datos integró tres bloques por participante, las 25 respuestas del cuestionario y sus cinco puntuaciones dimensionales; las cinco valoraciones de la rúbrica y su puntaje total; y las seis frecuencias de error, el total de palabras del texto y la densidad resultante. Esta integración permitió correlacionar los índices globales y la dimensión del uso con cada criterio de la rúbrica.

Se obtuvo consentimiento informado escrito de los representantes legales y aprobación de los estudiantes, informados del carácter voluntario de su participación y de la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencia académica. No se registraron datos, los instrumentos se codificaron alfanuméricamente y los textos se anonimizaron antes del procesamiento. Los modelos de consentimiento y aprobación se encuentran disponibles a solicitud del comité editorial.

Resultados y Discusión

El índice global de uso alcanzó una media de 63,47 puntos sobre 100 (DE = 12,08). Al categorizar las puntuaciones, 112 estudiantes (56,0 %) se ubicaron en el nivel alto, 61 (30,5

%) en el nivel medio y 27 (13,5 %) en el nivel bajo. La Tabla 3 desglosa el comportamiento por dimensión.

Tabla 3. *Puntuaciones por dimensión del uso de redes sociales (n = 200).*

Dimensión	M	DE	Mín.	Máx.
Frecuencia y plataformas utilizadas	71,05	13,62	28	98
Registro lingüístico empleado	70,45	14,88	22	100
Tiempo de exposición diaria	68,20	14,35	25	100
Finalidad de uso	64,80	15,10	20	95
Autorregulación del uso	42,85	16,24	10	88
Índice global	63,47	12,08	31	92

Fuente: Elaboración propia.

Las dimensiones finalidad de uso y autorregulación aparecen recodificadas en sentido inverso, de modo que un valor alto indica menor orientación académica y menor control voluntario. La tabla revela un perfil desigual. Las dimensiones vinculadas a la intensidad de la interacción y al arrastre del registro informal superan los 70 puntos, mientras que la autorregulación se sitúa 20 puntos por debajo del índice global (42,85).

Dicho de otro modo, el estudiantado interactúa de manera intensiva y con marcas informales acentuadas, pero ejerce escaso control voluntario sobre ese uso, que es la dimensión con mayor dispersión (DE = 16,24). Casi dos de cada tres participantes (64,0 %) permanecen conectados más de cuatro horas diarias y uno de cada cuatro (24,5 %) supera las seis horas. Solo el 9,0 % declara una exposición inferior a dos horas. La distribución se concentra en el tramo de cuatro a seis horas, que agrupa por sí solo al 39,5 % de la muestra.

Tabla 4. *Tiempo de exposición diaria a redes sociales (n = 200).*

Tiempo de exposición diaria	f	%	% acumulado
Menos de 2 horas	18	9,0	9,0
De 2 a 4 horas	54	27,0	36,0
De 4 a 6 horas	79	39,5	75,5
Más de 6 horas	49	24,5	100,0
Total	200	100,0	—

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. *Plataformas utilizadas y finalidad declarada de uso (n = 200).*

Plataforma / finalidad	f	%
TikTok	183	91,5
WhatsApp	178	89,0
Instagram	149	74,5
YouTube	124	62,0
Facebook	86	43,0
X	27	13,5
Finalidad: entretenimiento	169	84,5
Finalidad: interacción social	156	78,0
Finalidad: consulta académica	61	30,5
Finalidad: creación de contenido	39	19,5

Fuente: Elaboración propia.

El orden de las plataformas confirma el desplazamiento hacia formatos de video corto, TikTok encabeza el uso con 91,5 % y desplaza a Facebook, que retrocede al 43,0 %. La finalidad declarada muestra un desequilibrio nítido. El entretenimiento y la interacción social superan el 78 %, mientras que la consulta académica apenas alcanza al 30,5 % de la muestra. Este dato reproduce, en el plano institucional, la distribución nacional reportada por el INEC (2025). Respecto del registro lingüístico, 161 participantes (80,5 %) reconocieron omitir sistemáticamente las tildes al escribir en estas plataformas, 147 (73,5 %) declararon emplear abreviaturas del tipo «q», «xq» o «tmb», y 128 (64,0 %) admitieron haber trasladado alguna vez esas formas a un trabajo

escolar sin advertirlo. La calificación media obtenida en la rúbrica fue de 11,38 puntos sobre 20 (DE = 2,91), correspondiente a un nivel regular. La Tabla 6 presenta la distribución por niveles de desempeño.

Tabla 6. *Niveles de calidad de la escritura académica (n = 200).*

Nivel de desempeño	Rango	f	%
Insuficiente	0 – 9	65	32,5
Regular	10 – 13	86	43,0
Bueno	14 – 17	41	20,5
Excelente	18 – 20	8	4,0
Total	—	200	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tres de cada cuatro participantes (75,5 %) se ubican en los niveles insuficiente o regular, y apenas el 4,0 % alcanza el nivel excelente. La concentración en el tramo intermedio indica que el problema no es la incapacidad de producir un texto argumentativo, sino la dificultad para sostener la corrección formal a lo largo de él. La Tabla 7 permite localizar dónde se produce esa pérdida.

Tabla 7. *Puntuaciones medias por criterio de la rúbrica analítica (n = 200).*

Criterio	M	DE	Mín.	Máx.
Corrección ortográfica	1,87	0,73	0	4
Puntuación	2,02	0,76	1	4
Corrección gramatical y concordancia	2,29	0,70	1	4
Coherencia y cohesión	2,48	0,83	1	4
Adecuación al registro académico	2,72	0,79	1	4
Puntuación total	11,38	2,91	5	19

Fuente: Elaboración propia.

El criterio más comprometido es la corrección ortográfica (M = 1,87), seguido por la puntuación (M = 2,02); ambos se sitúan por debajo del punto medio de la escala. En el extremo opuesto, la adecuación al registro académico obtiene la media más alta (M = 2,72). La distancia entre ambos extremos, de 0,85 puntos, sugiere que los estudiantes reconocen qué se espera de un texto formal pero no disponen de los automatismos microestructurales que esa formalidad exige. El corpus reunió 200 textos argumentativos con un total de 56 480 palabras, en los que se registraron 5 671 errores, equivalentes a una densidad de 10,04 errores por cada cien palabras. La Tabla 8 presenta su distribución por categoría.

Tabla 8. *Distribución de errores identificados en el corpus escrito.*

Categoría de error	F	%	Densidad
Ortografía acentual (tildes)	1 819	32,1	3,22
Ortografía literal (b/v, s/c/z, h)	1 174	20,7	2,08
Puntuación	1 015	17,9	1,80
Coherencia y cohesión	697	12,3	1,23
Concordancia gramatical	533	9,4	0,94
Marcas del registro digital informal	433	7,6	0,77
Total	5 671	100,0	10,04

Fuente: Elaboración propia.

Densidad expresada en errores por cada cien palabras sobre un corpus de 56 480 palabras. La categoría de marcas del registro digital agrupa abreviaturas de mensajería, alargamientos expresivos, emoticonos y ausencia sistemática de mayúscula inicial. Los datos de la tabla precisan la naturaleza del problema. La ortografía concentra más de la mitad de las ocurrencias si se suman sus dos categorías (52,8 %), y la acentual por sí sola triplica a la concordancia gramatical.

Las marcas explícitas del registro digital, en cambio, representan la proporción más baja (7,6 %), lo que matiza la percepción docente registrada en el diagnóstico institucional, los estudiantes rara vez escriben «xq» en un ensayo, pero arrastran de manera consistente los automatismos ortográficos consolidados en la escritura digital. Antes del contraste de hipótesis se verificó el supuesto de normalidad. Dado que la muestra supera los 50 casos, se empleó la prueba de Kolmogórov-Smirnov con

corrección de Lilliefors. La variable calidad de la escritura académica no se ajusta a una distribución normal (p = 0,003), mientras que el uso de redes sociales sí lo hace (p = 0,200). Al incumplirse el supuesto en una de las dos variables, se descartó el coeficiente de Pearson y se optó por estadística no paramétrica, aplicando la Rho de Spearman. La correlación entre el índice global de uso de redes sociales y la puntuación total de calidad de la escritura resultó inversa, de magnitud moderada y estadísticamente significativa (rs = −0,604; p < 0,001; n = 200). El coeficiente de determinación asociado (rs^2 = 0,365) indica que el 36,5 % de la varianza compartida entre ambas medidas se explica por su relación mutua. La Tabla 10 desagrega el resultado por dimensión.

Tabla 9. *Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov con corrección de Lilliefors.*

Variable	Estadístico	gl	p
Uso de redes sociales	0,048	200	0,200
Calidad de la escritura académica	0,081	200	0,003

Fuente: Elaboración propia.

Correlación significativa al nivel de 0,01 (bilateral). Criterio de magnitud: débil (< 0,40), moderada (0,40 a 0,69) y fuerte (≥ 0,70). Las dimensiones autorregulación y finalidad académica se puntúan aquí en sentido directo. La tabla muestra que la correlación no se comporta de manera homogénea. Las dimensiones vinculadas a la exposición no regulada y al arrastre del registro informal correlacionan negativamente, con el mayor peso en registro lingüístico empleado (rs = −0,639). En sentido opuesto, la autorregulación (rs = 0,497) y el uso con finalidad académica (rs = 0,304) correlacionan de forma positiva y significativa con el desempeño escritural. El signo de la relación, por tanto, depende de la dimensión considerada.

Tabla 10. *Correlaciones de Spearman entre las dimensiones del uso de redes sociales y la calidad de la escritura académica (n = 200).*

Dimensión del uso de redes sociales	Rs	p	Magnitud
Registro lingüístico empleado	−0,639	< 0,001	Inversa moderada
Índice global de uso	−0,604	< 0,001	Inversa moderada
Tiempo de exposición diaria	−0,562	< 0,001	Inversa moderada
Frecuencia y plataformas utilizadas	−0,431	< 0,001	Inversa moderada
Autorregulación del uso	0,497	< 0,001	Directa moderada
Uso con finalidad académica	0,304	< 0,001	Directa débil

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. *Correlaciones entre el índice global de uso y cada criterio de la rúbrica (n = 200).*

Criterio de la rúbrica	rs	p	Magnitud
Corrección ortográfica	−0,618	< 0,001	Inversa moderada
Adecuación al registro académico	−0,571	< 0,001	Inversa moderada
Puntuación	−0,489	< 0,001	Inversa moderada
Corrección gramatical y concordancia	−0,452	< 0,001	Inversa moderada
Coherencia y cohesión	−0,398	< 0,001	Inversa débil

Fuente: Elaboración propia.

El orden de los coeficientes reproduce el de la Tabla 7. Los criterios más sensibles al uso de redes sociales son la corrección ortográfica (rs = −0,618) y la adecuación al registro (rs = −0,571), mientras que la coherencia y cohesión resulta el menos afectado (rs = −0,398). El hallazgo tiene una lectura clara, el uso intensivo de plataformas se relaciona sobre todo con el plano microestructural de la escritura, y solo débilmente con la organización global del texto. Como verificación convergente, el índice global de uso correlacionó de manera directa con la densidad de errores del corpus (rs = 0,571; p < 0,001), lo que confirma el resultado desde la evidencia textual y no solo desde la valoración de la rúbrica. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. Sobre la caracterización del uso de redes sociales, el perfil obtenido confirma, en

el plano institucional, la distribución nacional reportada por el INEC (2025) predominio abrumador de los usos comunicativos y recreativos frente a una participación marginal de los usos educativos. Que solo el 30,5 % de la muestra declare consultar contenidos académicos en plataformas coincide con el 6,9 % nacional de uso de internet destinado a educación, diferencia atribuible a que el indicador institucional admite respuesta múltiple mientras el nacional registra la primera opción.

El dato que más explica es la asimetría interna del índice. La autorregulación está 20 puntos por debajo de las demás dimensiones, lo que conlleva a describir un uso intensivo y un no uso voluntario. Esta disposición se encuentra coherente con lo que Yana et al. (2022) sostienen y denominan adicción a redes y procrastinación académica, así como Simbaña-Farinango et al. (2024) determinan la relación de la procrastinación con el rendimiento académico ecuatoriano.

La concentración de un 75,5 % de la muestra en los niveles insuficiente y regular se encuentra en línea con lo que informaron Bejarano Urquizo et al. (2024) y Párraga et al. (2023) de niveles insuficientes en bachilleratos y educación básica en Ecuador. La aportación específica de este estudio ha consistido en situar en qué planos se produce el deterioro, en los microestructurales en ningún caso de la organización global del texto. La composición de los errores resulta particularmente informativa. La ortografía acentual concentró el 32,1 % de las ocurrencias, muy por encima de las marcas explícitas del registro digital (7,6 %). Este dato contradice parcialmente la percepción docente recogida en el diagnóstico institucional, según la cual el problema central sería la aparición de abreviaturas y emoticones en los trabajos escolares. Lo que el corpus evidencia es un fenómeno más silencioso y difícil de corregir, la desaparición de la tilde como automatismo. Los teclados predictivos, la velocidad de la interacción y la irrelevancia comunicativa del acento gráfico en contextos informales configuran una norma de facto de desacentuación que el estudiante no percibe como transgresión. Quiles (2021) describió un tránsito equivalente en estudiantes de educación fiscal, lo que sugiere que el fenómeno no se resuelve espontáneamente con el avance en el sistema educativo.

La correlación inversa moderada obtenida ($r_s = -0{,}604$) resulta considerablemente más intensa que la reportada por Casa-Coila et al. (2025) en universitarios peruanos ($r_s = -0{,}152$). La diferencia admite dos explicaciones complementarias. La primera es metodológica, aquellos autores correlacionaron el uso de redes con el desempeño académico global, constructo multideterminado en el que la escritura constituye apenas uno entre muchos factores, mientras que aquí se midió un constructo lingüístico específico y directamente expuesto al registro digital.

La segunda explicación es evolutiva. La población de bachillerato atraviesa la etapa de consolidación de la norma ortográfica, de modo que la interferencia de un registro alternativo encuentra menor resistencia que en escritores ya formados. El hecho de que los coeficientes más altos correspondan a corrección ortográfica y adecuación al registro, y el más bajo a coherencia y cohesión, refuerza esta lectura. El resultado con mayores consecuencias pedagógicas es, sin embargo, la correlación positiva entre el uso con finalidad académica y la calidad de la escritura ($r_s = 0{,}304$), acompañada por la de la autorregulación ($r_s = 0{,}497$). Ambos coeficientes desmienten

cualquier lectura determinista, los mismos estudiantes que se conectan durante horas obtienen mejores puntuaciones cuando declaran usos orientados a la consulta, la producción o el intercambio académico. Esta evidencia converge con la de Chávez y Barahona (2024), en donde documentaron que las plataformas se emplean primordialmente para localizar recursos vinculados a los contenidos escolares y con la de Faure et al. (2023) sobre los usos formativos en educación superior. Cornelio (2022), Chaverra et al. (2023) y Martí et al. (2024) quienes demostraron que los entornos digitales deliberadamente diseñados mejoran la competencia comunicativa escrita en lugar de erosionarla.

Interpretados desde el conectivismo, los coeficientes obtenidos adquieren coherencia. Si el aprendizaje consiste en establecer y mantener conexiones entre nodos (Siemens, 2004), la variable explicativa no es una cantidad de conexiones en si tiende a ser su naturaleza y su propósito. Mulumeoderhwa (2024) subraya precisamente que el valor formativo de las redes depende del tipo de nodo que se activa, lo que explica por qué usos académicos y recreativos correlacionan en sentidos opuestos con una misma variable dependiente. Desde el enfoque de la alfabetización académica, los errores documentados no constituyen indicadores de un déficit individual, más bien son la manifestación de una trayectoria letrada configurada mayoritariamente en entornos informales sin mediación institucional. Carlino (2013) sostiene que la escritura académica debe enseñarse de manera explícita en cada contexto; Vargas et al. (2025) y López (2024) muestran cómo las trayectorias digitales previas condicionan esa apropiación. La evidencia obtenida respalda esa lectura. El estudiantado no ignora que un texto escolar exige formalidad, como demuestra que la adecuación al registro sea el criterio mejor puntuado de la rúbrica; lo que le falta son los automatismos microestructurales que esa formalidad requiere. El problema, en términos de Castro (2024), es de conmutación de registros y no de desconocimiento de la norma escolar.

El diseño correlacional y transversal impide cualquier inferencia causal, la correlación documentada es compatible tanto con la hipótesis de que el uso intensivo deteriora la escritura como con la inversa, según la cual los estudiantes con menor competencia escritural encuentran en las plataformas un entorno de menor exigencia. Solo un diseño longitudinal o de intervención permitiría discriminar entre ambas. La primera variable se midió por autorreporte, con el consiguiente riesgo de deseabilidad social y de subestimación del tiempo de conexión; registros objetivos de tiempo de pantalla ofrecerían una medición más precisa.

Tampoco se controlaron variables potencialmente confusas como los hábitos de lectura, el capital cultural familiar o el desempeño previo en el área, que podrían explicar parte de la varianza atribuida a la relación estudiada. Posteriormente, la muestra procede de una sola institución del cantón Ibarra, por lo que los resultados no son generalizables al conjunto del bachillerato ecuatoriano. Investigaciones futuras deberían incorporar diseños multiinstitucionales y sobre todo estudios de intervención que evalúen si una enseñanza explícita de la conmutación de registros modifica la relación aquí documentada.

Conclusiones

La caracterización del uso de redes sociales permitió establecer que el estudiantado de bachillerato participante presenta un patrón de

exposición intensiva, de finalidad predominantemente recreativa y comunicativa, y con un nivel de autorregulación marcadamente inferior al de las restantes dimensiones evaluadas. Las plataformas de video corto han desplazado a las redes de publicación tradicional como entorno principal de escritura cotidiana.

La valoración de la producción escrita mostró que la calidad de la escritura académica se ubica en un nivel regular, con una concentración muy alta de estudiantes en los tramos inferiores de la escala. El análisis por criterios permitió precisar que el deterioro no afecta por igual a todos los componentes, se concentra en el plano microestructural, particularmente en la corrección ortográfica y en la puntuación, y compromete mucho menos la organización global del texto.

El análisis del corpus concluye que los errores de acentuación son la categoría que predomina en la mayoría de los casos muy por encima de las marcas explícitas del registro digital. En la práctica este resultado reorienta el anterior diagnóstico institucional y el problema no reside en la aparición visible de abreviaturas y emoticonos el en los trabajos escolares más bien revela la pérdida silente de los automatismos ortográficos que caracterizan la escritura digital cotidiana.

El contraste estadístico realizado permite aceptar la hipótesis de la investigación y rechazar la hipótesis nula, considerando que existe correlación inversa, moderada y estadísticamente significativa entre uso de redes sociales y calidad de la escritura académica. Sin embargo, la desagregación por dimensiones muestra que la correlación no es homogénea, dado que el uso con finalidad académica y la autorregulación se relacionan positivamente con el desempeño de la escritura.

Referencias Bibliográficas

Bautista, M., Hickman, H., Cepeda, M., & Bernardino, D. (2024). Lectura, escritura y oralidad en la educación superior. Emergentes Revista Científica, 4(1), 218–240. https://doi.org/10.60112/erc.v4.i1.105

Bejarano, L., Bonilla, D., Ortiz, T., Paredes, N., & Toaquiza, S. (2024). Las redes sociales y su impacto en la disortografía de los estudiantes de bachillerato. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(5), 5035–5056. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2958

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355–381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003

Casa, M., Pacori, E., Mamani, D., Padilla-, T., Vargas, D., & Pari, D. (2025). Efectos del uso de redes sociales en el desempeño académico en estudiantes universitarios. European Public & Social Innovation Review, 11, 1–21. https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1977

Castro, M. (2024). Lenguaje académico y potencial didáctico de la escritura: revisión de un programa de estudio chileno. Revista Andina de Educación, 7(2). https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/4572

Chaverra, D., Bolívar, W., & Calle, G. (2023). Diseño de contenidos educativos digitales para tutorar la escritura académica. Educación y Ciudad, (45), e2821. https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2821

Chávez, E., & Barahona, C. (2024). Influencia de las redes sociales en el proceso educativo de los estudiantes del tercer año de Bachillerato de Informática de la Unidad Educativa Pichincha (Ecuador). Espacios, 45(1), 43–50. https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n01p04

Cornelio, J. (2022). Uso pedagógico del blog en el componente actitudinal de la competencia comunicativa escrita. Revista Electrónica Educare, 26(2), 231–249. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13

Faure, A., Nieto, S., Villalba, V., & Gustems, J. (2023). Redes sociales y Educación Superior en la era COVID-19. Education in the Knowledge Society, 24, e29929. https://doi.org/10.14201/eks.29929

González, K., Corominas, R., & Silva, C. (2021). Valoración psicométrica del Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS) en adolescentes mexicanos. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 8(3), 26–34. https://doi.org/10.21134/rpcna.2021.08.3.3

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) 2025. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2025/202507_Tecnologia_de_la_Informacion_y_Comunicacion-TICs.pdf

López, K. (2024). "Me sentía doble analfabeta": Trayectorias letradas digitales de estudiantes indígenas. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 17, 1–25. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.msda

Martí, A., Reig, A., & Rodríguez, C. (2024). Alfabetización académica y socialización de la lectura mediante videorreseñas en la formación de docentes. Ocnos, 23(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.386

Mulumeoderhwa, E. (2024). El conectivismo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje: principios y aportes pedagógicos. Revista Latinoamericana Ogmios, 4(10), 1–11. https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/306

Muñoz, R., Díaz, A., & Sabariego, J. (2023). Impacto de las redes sociales en el rendimiento académico de los adolescentes: estudio de Instagram y TikTok. Ciencia y Educación, 4(2), 12–23. https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/163

Olivares, L., Dorantes, E., & Mendoza, R. (2024). Exploración del impacto del uso de redes sociales en los hábitos de estudiantes del Centro Universitario UAEM Temascaltepec. Espacios Públicos, 25(62), 147–173. https://doi.org/10.36677/espaciospublicos.v25i62.22339

Paniora, F., Mauricio, R., Paniora, Y., & Loayza, M. (2021). Redes sociales y rendimiento académico en el área de comunicación en estudiantes de educación básica regular del Perú. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(21), 1444–1455. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.287

Párraga, F., Salinas, V., Moposita, I., Guamanquispe, A., & Almeida, C. (2023). Estrategias activas para la disortografía en los estudiantes de educación general básica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 309–322. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6872

Quiles, M. (2021). Del lenguaje de las redes a la escritura académico-científica: estudio descriptivo en estudiantes de Magisterio. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 88, 71–82. https://doi.org/10.5209/clac.78298

Sanz, S., Buzova, D., & Herrero, B. (2022). Uso abusivo de redes sociales y su repercusión en el desempeño académico del estudiante universitario. Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, 443–449. https://doi.org/10.4995/INN2022.2022.16499

Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital (D. Leal, trad.). https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/

Simbaña, L., Figueroa, H., & Caizatoa, M. (2024). Incidencia de la procrastinación en el rendimiento académico de la asignatura de Química. Cátedra, 7(1), 152–169. https://doi.org/10.29166/catedra.v7i1.5437

Torres, P. (2026). Uso de las redes sociales y habilidades lingüísticas en los estudiantes del Nivel Medio del Colegio Nacional San Carlos–Humaitá. Año 2025. Arandu UTIC, 13(1), 1938–1945. https://doi.org/10.69639/arandu.v13i1.2024

Vargas, A., López, K., & Torres, L. (2025). Literacidades académicas en el giro digital: aproximación desde la escritura de blogs. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 18, 1–22. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.lagd

Vilca, H., Mamani, Y., & Sosa, F. (2022). Redes sociales y su relación con el nivel de rendimiento académico en estudiantes universitarios de educación de la región andina de Perú. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (extra), 137–154. https://doi.org/10.5281/zenodo.6551075

Yana, M., Adco, D., Alanoca, R., & Casa, M. (2022). Adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en adolescentes peruanos en tiempos de coronavirus COVID-19. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(2), 129–143. https://doi.org/10.6018/reifop.513311

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Ana Patricia Bravo Sánchez, Vanessa Marcela Armijos Galarza, Rosa Isabel Meneses Bernal y Guillermo Segundo Del Campo Saltos.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).

Ana Patricia Bravo Sánchez: 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.

Vanessa Marcela Armijos Galarza: 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.

Rosa Isabel Meneses Bernal: 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.