

ESTRATEGIAS DE REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA EN ENTORNOS DIGITALES EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

WRITING AND SPELLING STRATEGIES IN DIGITAL ENVIRONMENTS FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS

Fany del Rocío Miranda Flores de Valgas^{1*}

¹ Carrera Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Humanísticas y de la Educación. Universidad Estatal del Sur de Manabí. Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2022-854X>. Correo: fany.miranda@unesum.edu.ec

Adis Anicia Luna Baez²

² Docente de la Carrera Enfermería. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad Estatal del Sur de Manabí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6260-3454>. Correo: adis.luna@unesum.edu.ec

*** Autor para correspondencia:** fany.miranda@unesum.edu.ec

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito caracterizar el uso de estrategias de redacción y ortografía en entornos digitales por parte de estudiantes de Educación Superior. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo, no experimental y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por dos paralelos del sexto nivel de la carrera Educación, y los datos fueron recolectados mediante un cuestionario estructurado y el análisis de fragmentos de textos académicos escritos en plataformas digitales institucionales. Los resultados evidenciaron un uso generalizado de correctores automáticos, así como una limitada organización y coherencia lógica del texto y una revisión superficial posterior a la escritura. Se identificaron errores frecuentes de acentuación, puntuación y ortografía literal, además de sustituciones incorrectas derivadas del uso acrítico de herramientas digitales. También se observó una discrepancia significativa entre la percepción de competencia escrita expresada por los estudiantes y su desempeño efectivo en la producción textual. No se registraron diferencias relevantes entre paralelos, lo que sugiere una homogeneidad formativa en el contexto estudiado. Se concluye que la escritura académica en entornos digitales presenta limitaciones persistentes que deben ser abordadas pedagógicamente mediante el fortalecimiento de estrategias metacognitivas, normativas y reflexivas durante la formación inicial del profesorado universitario. La investigación se deriva del proyecto de investigación: Fortalecimiento del nivel didáctico-pedagógico de los docentes en las instituciones educativas del cantón Jipijapa en proceso de ejecución desde el periodo académico PI 2025



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Palabras clave: escritura académica; ortografía; entornos digitales; metacognición; Educación Superior.

Abstract

The purpose of this study was to characterize the use of writing and spelling strategies in digital environments by Higher Education students. A quantitative approach was adopted, with a descriptive, non-experimental and cross-sectional design. The sample was made up of two parallels from the sixth level of the Education career, and the data were collected through a structured questionnaire and the analysis of fragments of academic texts written on institutional digital platforms. The results showed a widespread use of automatic correctors, as well as a limited organization and logical coherence of the text and a superficial revision after writing. Frequent errors in accentuation, punctuation and literal spelling were identified, as well as incorrect substitutions derived from the uncritical use of digital tools. A significant discrepancy was also observed between the students' perception of written competence and their effective performance in textual production. No relevant differences were recorded between parallels, which suggests a formative homogeneity in the context studied. It is concluded that academic writing in digital environments has persistent limitations that must be addressed pedagogically through the strengthening of metacognitive, normative and reflective strategies during the initial training of university teachers. This research is derived from the research project: Strengthening the didactic-pedagogical level of teachers in the educational institutions of the Jipijapa canton in the process of execution since the academic period PI 2025.

Keywords: *academic writing; spelling; digital environments; metacognition; higher education.*

Fecha de recibido: 12/05/2025

Fecha de aceptado: 04/08/2025

Fecha de publicado: 15/08/2025

Introducción

En la Educación Superior actual, la escritura digital se ha convertido en una práctica habitual: los estudiantes producen textos en plataformas educativas, correos institucionales y foros virtuales. Esta situación ha modificado las estrategias de redacción y ortografía previas, generando nuevos retos para el desarrollo lingüístico académico (Vázquez-Cano, Holgueras González y Sáez-López, 2019). Así, las competencias tradicionales conviven con herramientas digitales y nuevas formas de interacción en línea.

Aunque los correctores ortográficos y asistentes de escritura basados en inteligencia artificial facilitan la corrección inmediata de textos, también pueden fomentar una dependencia tecnológica que dificulta la reflexión y el aprendizaje metacognitivo. Aydin y Berk (2025) advierten que el uso intensivo de estas tecnologías puede inhibir la capacidad crítica del estudiante para planificar, monitorear y revisar su escritura de manera autónoma.



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Además, investigaciones recientes demuestran que escribir en teclado, en especial si se acompaña del uso de correctores, se asocia a una mejora en la precisión ortográfica. Por ejemplo, Broc, Goudeau y Colliot (2025) comprobaron que los estudiantes que desarrollan habilidades tempranas de mecanografía cometen menos errores ortográficos que quienes escriben a mano, aunque esto no implica necesariamente una comprensión profunda de las reglas ortográficas.

El uso de asistentes de reescritura con inteligencia artificial, como Wordtune, también ha sido analizado desde la perspectiva del aprendizaje autónomo. Un estudio de Zhao, Sbaffi y Cox (2025) encontró que estos asistentes no solo corrigen aspectos formales, sino que también ayudan a superar bloqueos mentales y apoyan el aprendizaje de la lengua, que sugiere que pueden tener un valor formativo si se integran pedagógicamente de manera crítica.

Con base en lo anterior, el estudio plantea preguntas centrales: ¿qué tipos de errores ortográficos y estrategias de redacción se detectan en la escritura digital de estudiantes universitarios?; ¿hasta qué punto existe dependencia de herramientas de corrección y cómo influye esto en su competencia escrita?; y ¿qué nivel de autonomía metacognitiva demuestran en la revisión de sus propios textos?

Se parte de dos suposiciones: (H1) los errores ortográficos se originan más por desconocimiento normativo que por características del entorno digital; y (H2) el uso intensivo de correctores mejora la apariencia formal del texto, pero puede restringir el desarrollo de habilidades metacognitivas.

El objetivo general del presente trabajo está relacionado con: analizar las estrategias de redacción y ortografía de estudiantes de Educación Superior en entornos digitales, que examinó frecuencia de errores, el uso de recursos tecnológicos y su nivel de autonomía en el proceso de revisión. Para ello, se ha empleado un enfoque cuantitativo descriptivo, aplicando encuestas estructuradas y análisis de contenido sobre textos académicos digitales reales.

Este estudio ofreció evidencia sobre los patrones del error ortográfico, la integración tecnopedagógica de herramientas de escritura y sus implicaciones formativas. Los resultados se relacionan con el diseño de intervenciones educativas que promueven el uso crítico y consciente de la tecnología, que reforzó tanto las competencias lingüísticas como metacognitivas en los futuros profesionales.

Materiales y métodos

Se adoptó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con el propósito de caracterizar las estrategias de redacción y ortografía utilizadas por estudiantes de Educación Superior en entornos digitales. Este tipo de diseño permitió observar y describir fenómenos en su contexto natural, sin manipulación de variables, como se recomienda en estudios de investigación educativa aplicada (Antonova, Andriichuk y Antonov, 2021). Asimismo, se empleó un diseño no experimental y transversal, dado que la recolección de datos se realizó en un único momento, sin intervención directa sobre las variables.

La población objeto de estudio estuvo compuesta por 247 estudiantes del sexto nivel de la carrera de Educación en una institución de Educación Superior. Para la selección de la muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformado por dos paralelos disponibles. En total, participaron 70



estudiantes. Este tipo de muestreo se justificó por razones de accesibilidad, disponibilidad y alineación con los objetivos del estudio. Según Mursa, Patterson, McErlean y Halcomb (2025), en investigaciones descriptivas se considera válido un tamaño muestral entre 50 y 100 participantes, siempre que la muestra sea homogénea en términos de nivel académico y contexto educativo.

La recolección de datos se realizó mediante dos instrumentos principales. El primero fue una encuesta estructurada, diseñada a partir de los objetivos del estudio y la revisión de literatura reciente. El cuestionario incluyó 15 ítems distribuidos en cuatro secciones temáticas: uso de herramientas tecnológicas de corrección, tipos de errores ortográficos frecuentes, estrategias de redacción y revisión, y percepción sobre la competencia escrita. Los ítems se presentaron en formato cerrado, utilizando escalas tipo Likert de cinco puntos. Un ejemplo de pregunta fue: “Utilizo correctores automáticos para revisar mis textos antes de entregarlos”. La validez del contenido fue determinada mediante juicio de expertos en pedagogía y lingüística.

El segundo instrumento consistió en una rejilla de observación elaborada para el análisis de contenido textual. Se recopilaban muestras reales de escritura académica digital, tales como intervenciones en foros, correos institucionales y fragmentos de trabajos escritos en plataformas virtuales. Las producciones fueron analizadas en cinco dimensiones: ortografía literal, acentuación, puntuación, cohesión textual y uso de recursos tecnológicos. Se aplicó un sistema de codificación previa para garantizar la fiabilidad del análisis.

El procedimiento se desarrolló en tres fases: autorización institucional, aplicación del cuestionario mediante formularios digitales, y recolección de textos escritos en contextos académicos reales, con el consentimiento de los participantes y la garantía de anonimato. La implementación se llevó a cabo bajo estándares éticos y metodológicos para asegurar la validez del proceso.

Para el análisis de los datos cuantitativos obtenidos en la encuesta, se utilizaron técnicas de estadística descriptiva, tales como frecuencias y porcentajes, con el fin de identificar tendencias generales. El análisis cualitativo de los textos se realizó mediante el método de análisis de contenido categorial, técnica ampliamente utilizada en investigación educativa por su capacidad de identificar patrones temáticos y elementos recurrentes en producciones escritas (Krippendorff, 2018; Neuendorf, 2017). Esta técnica permitió examinar los significados presentes en los textos a partir de reglas sistemáticas de codificación, lo cual otorga objetividad y reproducibilidad a los resultados.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos se estructuraron en dos niveles complementarios de análisis: por un lado, los datos cuantitativos derivados del cuestionario aplicado a los estudiantes, que permitieron identificar patrones generales en cuanto a la frecuencia de uso de herramientas digitales, la autopercepción sobre la competencia escrita y las estrategias empleadas durante la producción textual; por otro lado, los hallazgos cualitativos surgidos del análisis de contenido aplicado a textos académicos reales generados por los participantes, los cuales ofrecieron una visión más profunda sobre los errores ortográficos recurrentes, el grado de cohesión textual y la intervención explícita o implícita de recursos tecnológicos en el proceso de escritura (Krippendorff, 2018; Neuendorf, 2017).



Esta doble aproximación metodológica favoreció una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno investigado, al articular la percepción declarada de los estudiantes con la evidencia lingüística observable en sus escritos, una estrategia recomendada en estudios sobre competencias escritas en entornos digitales (Cassany, 2012; Ortega-Ruipérez, Pereles y Lázaro, 2024). En consecuencia, la discusión que se presenta a continuación busca interpretar estos hallazgos a la luz de los aportes teóricos y antecedentes revisados, destacando tanto las coincidencias como las tensiones entre lo reportado en la literatura científica y lo observado en el campo. Asimismo, se examinan las posibles implicaciones pedagógicas de estos resultados, sin pretensión de generalización, pero con miras a orientar futuras líneas de investigación sobre el uso de estrategias de redacción y ortografía en entornos digitales universitarios.

Resultados del cuestionario

En relación con el uso de herramientas digitales de corrección, se observó que el 79 % de los estudiantes reportó utilizar de forma habitual los correctores ortográficos automáticos integrados en programas como Microsoft Word, Google Docs u otros entornos de escritura digital académica. De ese grupo, un 64 % manifestó confiar en estas herramientas como parte esencial del proceso de revisión final antes de enviar sus tareas o textos. Esta tendencia sugiere que los correctores automáticos forman parte habitual de la rutina de escritura en entornos universitarios. Solo un 18 % de los encuestados indicó que revisaba sus textos de forma manual, sin depender exclusivamente de la corrección automatizada, lo cual representa una minoría. Asimismo, un 21 % de los estudiantes declaró emplear herramientas externas especializadas, como Grammarly o complementos ortográficos disponibles en navegadores web, lo que evidencia un grado adicional de familiarización con recursos digitales más allá de los predeterminados por las plataformas institucionales.

En cuanto a los tipos de errores ortográficos más frecuentes, los estudiantes señalaron en su mayoría que enfrentan dificultades con la colocación correcta de tildes. Un 68 % mencionó la omisión o uso incorrecto de la acentuación gráfica, de forma especial en palabras agudas y esdrújulas. Además, un 54 % reconoció tener errores frecuentes en el uso de los signos de puntuación, tales como la coma, el punto seguido y los signos de interrogación o exclamación. La escritura incorrecta de palabras por confusión fonética o visual (como “haber” por “a ver”, o “echo” por “hecho”) fue reportada por un 31 % de los encuestados. Por último, un 15 % expresó tener dificultades para organizar sus ideas de forma lógica y coherente dentro del texto, lo que se asocia más a la estructura discursiva general que a la ortografía literal.

En lo que respecta a las estrategias de redacción y revisión empleadas por los estudiantes, las respuestas evidenciaron un predominio de prácticas poco estructuradas. Solo un 26 % afirmó realizar una planificación previa de sus textos, lo cual incluye actividades como esquematización, borradores o mapas conceptuales antes de redactar. El 49 % indicó que revisa su escrito una vez finalizado, generalmente guiado por lo que sugieren las herramientas digitales. Un 32 % reconoció no realizar una revisión detallada del contenido antes de su entrega, confiando plenamente en los correctores automáticos para identificar y corregir posibles errores.

Finalmente, en cuanto a la autopercepción sobre la competencia escrita, el 52 % de los estudiantes se ubicó en un nivel “aceptable”, lo que indica cierta seguridad en sus habilidades, aunque con margen de mejora. Un 33 % consideró que su nivel es “bueno”, mientras que el 15 % restante se percibió con una competencia “débil”, lo que podría estar relacionado con las dificultades reconocidas en los apartados anteriores. No se



registraron estudiantes que se auto percibieran con un nivel “excelente” de competencia escrita, lo que sugiere una conciencia realista, aunque conservadora, sobre sus capacidades lingüísticas, en la figura 1, se muestra la frecuencia relativa de conductas declaradas por estudiantes sobre redacción y ortografía en entornos digitales.

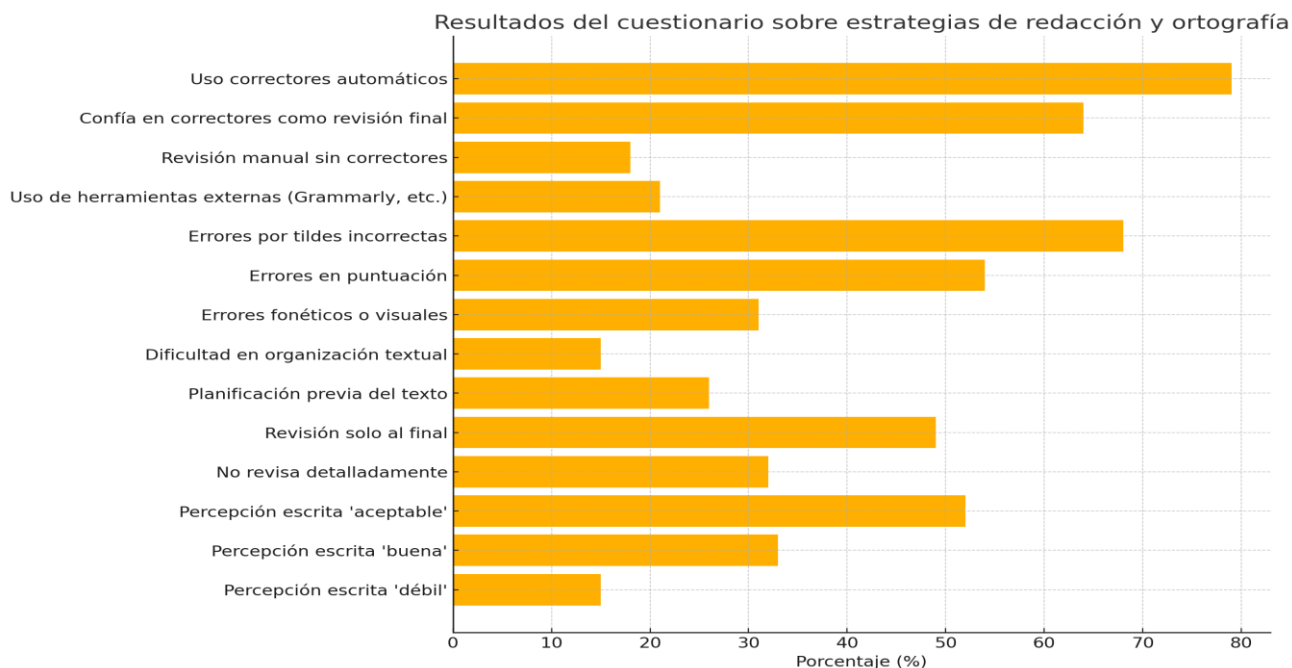


Figura 1. Frecuencia relativa de conductas declaradas por estudiantes sobre redacción y ortografía en entornos digitales.

Nota: resultados del cuestionario aplicado a estudiantes del sexto nivel de la carrera de Educación ($n \approx 60-70$). Los datos reflejan frecuencias relativas de uso de herramientas digitales, errores ortográficos percibidos, estrategias de revisión y autopercepción de competencia escrita.

Resultados del análisis textual

Se analizaron 60 fragmentos de textos académicos producidos por los estudiantes en plataformas digitales institucionales, como foros de aula virtual, correos electrónicos formales, comentarios en tareas o fragmentos de ensayos presentados en línea. Cada texto fue examinado con base en cinco dimensiones previamente definidas: ortografía literal, acentuación, puntuación, cohesión textual y uso de correctores automáticos.

En términos generales, se observó una alta incidencia de errores ortográficos, siendo la categoría más afectada la acentuación gráfica, con un 71,6 % de los textos presentando al menos una falta de tildación. Estos errores se concentraron principalmente en palabras agudas terminadas en vocal o en “n” o “s”, así como en monosílabos que requieren tilde diacrítica (“tú” / “tu”, “sí” / “si”, etc.).



En segundo lugar, se identificó un uso inconsistente de los signos de puntuación en el 61,6 % de los casos. Las producciones evidenciaron secuencias oracionales excesivamente largas, con ausencia de comas o puntos, lo que dificultaba la claridad del mensaje. También se observaron casos en los que se emplearon comas en lugar de puntos, generando una puntuación inadecuada desde el punto de vista sintáctico.

Los errores de ortografía literal, tales como la omisión, adición o transposición de letras dentro de palabras, estuvieron presentes en el 38,3 % de los textos. Aunque menos frecuentes que los anteriores, estos errores fueron significativos por su impacto en la inteligibilidad y corrección formal del discurso académico.

Respecto a la cohesión textual, el 27 % de las producciones analizadas mostró deficiencias en la conexión lógica entre oraciones y párrafos. En varios casos se evidenciaron cambios abruptos de tema, falta de conectores discursivos o saltos argumentativos sin desarrollo. Este tipo de error, si bien no se considera estrictamente ortográfico, afecta la coherencia global del texto y fue incluido dentro del análisis debido a su relevancia en contextos académicos.

Se observó, además que en el 23,3 % de los textos aparecían sustituciones inadecuadas de palabras sugeridas por correctores automáticos. Estos errores fueron identificados por la presencia de términos fuera de contexto, lo que sugiere una aceptación mecánica de las correcciones propuestas por el software. Este tipo de hallazgo aporta evidencia sobre el uso no crítico de herramientas tecnológicas durante el proceso de escritura.

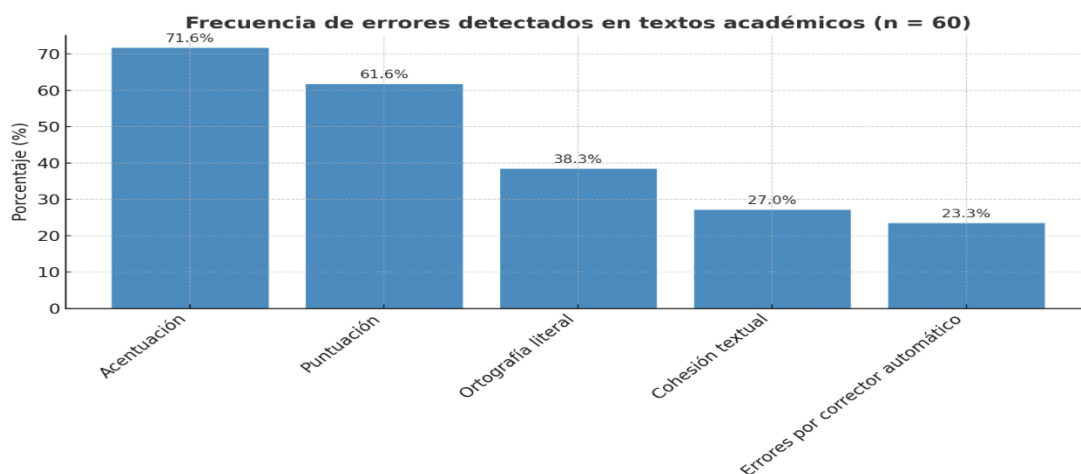


Figura 2. Frecuencia de errores ortográficos y discursivos detectados en textos académicos universitarios.

Nota: análisis de 60 fragmentos de textos académicos producidos por estudiantes del sexto nivel de la carrera de Educación. Se aplicó una rejilla de observación con cinco dimensiones: acentuación, puntuación, ortografía literal, cohesión textual y errores derivados del uso de correctores automáticos.

Observaciones complementarias



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Sociedad Ecuatoriana de Investigación Científica. E-mail: revistaalcon@gmail.com

Al realizar un cruce descriptivo entre los datos cuantitativos del cuestionario y los obtenidos mediante el análisis textual, se evidenció una correspondencia parcial entre la ausencia de estrategias metacognitivas declaradas por los estudiantes y la frecuencia de errores ortográficos en sus producciones. En particular, los participantes que manifestaron no revisar sus textos manualmente ni planificar su escritura tendieron a presentar una mayor incidencia de errores normativos básicos, tales como omisiones de tildes o signos de puntuación.

Asimismo, al segmentar los resultados por paralelos, no se identificaron diferencias significativas en cuanto a la calidad ortográfica ni a la frecuencia de errores. Esta homogeneidad sugiere que los estudiantes comparten condiciones formativas similares dentro del programa académico y posiblemente se enfrentan a contextos de producción textual con características comunes, como el uso predominante de entornos digitales institucionales.

Estas observaciones descriptivas se presentan como relaciones empíricas entre variables del mismo estudio, sin establecer inferencias causales, dado que el diseño de la investigación fue no experimental y de tipo descriptivo, como recomiendan McCombes (2019) y Mursa, Patterson, McErlean y Halcomb (2025) para estudios de carácter exploratorio en el ámbito educativo.

Discusión

Dependencia de herramientas de corrección automática

Uno de los hallazgos más consistentes del estudio fue la alta frecuencia de uso de correctores automáticos por parte de los estudiantes, así como la confianza depositada en estas herramientas como principal recurso de revisión textual. Este comportamiento refleja una tendencia documentada en investigaciones recientes sobre escritura académica digital, en las que se evidencia que los usuarios suelen delegar parte del control lingüístico a sistemas automáticos de corrección sin realizar una validación crítica posterior (Berk & Aydin, 2025; Zhao, Sbaffi y Cox, 2025).

La literatura ha advertido que, si bien los asistentes de corrección ortográfica y gramatical pueden contribuir a mejorar la presentación formal del texto, también generan una forma de dependencia que puede reducir la autonomía del escritor y debilitar procesos metacognitivos esenciales para la construcción del discurso (Burgos Briones, Hidalgo Zambrano y Cruzatty Mendoza, 2024). En este estudio, la mayoría de los estudiantes indicó confiar en estas herramientas como estrategia primaria, y una parte considerable de los textos analizados evidenció errores derivados precisamente del uso acrítico de las sugerencias automáticas, como sustituciones inapropiadas de palabras o eliminación errónea de tildes.

Según Valcárcel (2022), esta situación plantea un dilema pedagógico: si bien las tecnologías de corrección pueden ser aliadas del proceso de escritura, es necesario que su uso sea acompañado por una instrucción consciente que forme en habilidades de autocorrección y no en una simple aceptación mecánica de lo que propone el software. De hecho, el riesgo no está en la herramienta en sí, sino en la forma en que se integra al proceso formativo. En otras palabras, el corrector automático no sustituye la competencia lingüística, sino que debería ser una herramienta complementaria a una conciencia ortográfica sólida.



Estos resultados refuerzan la necesidad de promover enfoques de enseñanza que integren la tecnología de manera crítica, desarrollando no solo habilidades técnicas de escritura, sino también capacidades de análisis, revisión y toma de decisiones lingüísticas informadas por parte del estudiante universitario. Sin una intervención pedagógica clara, el uso intensivo de correctores podría fomentar una cultura de escritura digital superficial, dependiente y poco reflexiva.

Estrategias metacognitivas: una práctica limitada en la escritura académica digital

Los resultados obtenidos en el cuestionario reflejaron un bajo nivel de aplicación consciente de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura por parte de los estudiantes encuestados. Solo el 26 % indicó realizar una planificación previa del texto, mientras que un 32 % manifestó no realizar ninguna revisión detallada, delegando por completo la corrección en herramientas automáticas. Este patrón es coherente con lo hallado en estudios previos, que destacan la escasa interiorización de estrategias de autorregulación y monitoreo en contextos de escritura digital (Ortega-Ruipérez, Pereles y Lázaro, 2024).

La metacognición entendida como la capacidad para planificar, supervisar y evaluar el propio proceso de escritura es un componente esencial del desarrollo de la competencia discursiva en educación superior. Su ausencia, especialmente en entornos mediados por tecnologías, puede derivar en una producción textual más mecánica, superficial y dependiente de recursos externos (Berk y Aydin, 2025). En este estudio, se observó que los estudiantes confían en los correctores, pero no complementan su uso con prácticas autorregulatorias, lo que podría explicar, al menos en parte, la persistencia de errores formales y la debilidad en la cohesión textual detectada en los análisis.

Asimismo, la falta de planificación puede incidir en la organización lógica de las ideas, una de las dimensiones en las que los participantes también reportaron dificultades. Cassany, (2012) ya advertía que la escritura digital, al facilitar la edición rápida y sin límites físicos, puede fomentar una actitud de “escribir sin pensar”, lo que reduce la necesidad de estructurar previamente el mensaje.

Esta combinación de baja planificación, escasa revisión crítica y fuerte confianza en herramientas digitales plantea un desafío pedagógico relevante: promover la escritura académica como un proceso reflexivo y consciente, incluso en contextos tecnológicos. Para lograrlo, no basta con enseñar normas ortográficas; es necesario formar en habilidades de autorregulación cognitiva adaptadas al entorno digital.

Errores ortográficos persistentes en entornos digitales: una evidencia de fragilidad normativa

Los resultados del análisis textual pusieron en evidencia una alta frecuencia de errores ortográficos normativos, incluso en producciones realizadas con apoyo de herramientas digitales de corrección. Los errores de acentuación estuvieron presentes en el 71,6 % de los textos, seguidos por fallos en el uso de signos de puntuación (61,6 %) y errores de ortografía literal (38,3 %). Estas cifras confirman lo que autores como Vázquez-Cano, González y Sáez-López (2019) han documentado: la digitalización de la escritura académica no ha implicado una mejora automática en el dominio de la ortografía, sino, en muchos casos, una delegación parcial de la responsabilidad en herramientas tecnológicas.

Más preocupante aún es la presencia de sustituciones inadecuadas de palabras en el 23,3 % de los textos, derivadas del uso acrítico de correctores automáticos. Esto sugiere que los errores no solo persisten, sino que adoptan nuevas formas, propias del entorno digital. Como advierten Broc, Goudeau y Colliot (2025), el uso



de tecnologías de escritura como teclados o software predictivo puede modificar la forma en que los estudiantes gestionan la ortografía, afectando incluso su retención visual y fonológica de las palabras.

Los errores observados no son meramente formales: afectan la inteligibilidad del texto, la precisión semántica y la percepción de competencia comunicativa en contextos académicos. Esto es especialmente relevante en carreras vinculadas con la educación, donde los futuros docentes deben ser modelos competentes en el uso del lenguaje escrito. Valcárcel (2022) advierte que la falta de dominio ortográfico en futuros profesionales de la educación compromete la calidad del proceso formativo y la credibilidad del discurso pedagógico.

En este estudio, el análisis de errores pone en evidencia una fragilidad normativa que no ha sido compensada ni corregida por el entorno digital. Por el contrario, se ha visto en algunos casos amplificada por una confianza excesiva en las tecnologías de corrección, lo que plantea interrogantes sobre cómo formar una competencia ortográfica sólida en contextos mediados tecnológicamente.

Percepción de competencia escrita y desempeño real: una discrepancia formativa

Uno de los aspectos más reveladores del estudio fue la diferencia entre la percepción que los estudiantes tienen sobre su propia competencia escrita y los resultados que evidencian sus textos. Según el cuestionario, el 52 % se ubicó en un nivel “aceptable” y un 33 % en un nivel “bueno”, lo que indica que una gran mayoría considera que posee un dominio suficiente del lenguaje escrito en contextos académicos. Sin embargo, el análisis textual reveló una realidad más compleja: más del 70 % de las producciones presentaron errores básicos de acentuación, y más del 60 % errores de puntuación, sin que estos fueran reconocidos por los propios autores al auto diagnosticarse.

Esta discordancia ha sido identificada también en estudios sobre metacognición y escritura universitaria. Ortega-Ruipérez, Pereles y Lázaro (2024) señalan que muchos estudiantes sobrestiman su competencia al no poseer herramientas de autoevaluación lingüística sólidas, lo que impide una calibración realista de su desempeño. Esta diferencia entre percepción y producción escrita es relevante en carreras formativas, ya que una autopercepción inflada puede limitar el interés por mejorar, mientras que una percepción negativa puede inhibir el acto de escribir, como ha sido advertido en estudios sobre ansiedad lingüística y autorregulación (Berk y Aydin, 2025).

Además, la confianza excesiva en herramientas tecnológicas puede contribuir a reforzar esta discrepancia. Zhao, Sbaffi y Cox (2025) documentan cómo la intervención constante de asistentes digitales puede generar una “ilusión de competencia” en los usuarios, al permitirles entregar textos aparentemente correctos sin haber corregido sus errores de base. En este estudio, dicha ilusión se manifiesta en la falta de correspondencia entre lo que los estudiantes creen haber escrito bien y lo que efectivamente produjeron, como se evidencia en la cantidad de errores no detectados por ellos mismos.

Esta brecha plantea un reto formativo claro: fortalecer los mecanismos de autoevaluación lingüística mediante ejercicios reflexivos, retroalimentación formativa y estrategias de revisión guiada. La percepción realista de la competencia escrita es un paso indispensable hacia la mejora consciente de la producción académica.



Implicaciones pedagógicas y desafíos para la formación docente

Los hallazgos obtenidos en esta investigación evidenciaron una serie de desafíos pedagógicos importantes en el contexto de la enseñanza universitaria de la lengua escrita, particularmente en carreras orientadas a la formación de docentes. La persistencia de errores ortográficos normativos, la dependencia de herramientas digitales sin revisión crítica, la baja planificación textual y la desconexión entre percepción y desempeño sugieren que el uso de tecnologías por sí solo no garantiza la mejora de la competencia escrita. Por el contrario, cuando estas se emplean sin mediación pedagógica, pueden fomentar prácticas automáticas y poco reflexivas.

Estos resultados coinciden con lo señalado por Cassany, (2012), quien advierte que la alfabetización digital no implica necesariamente una alfabetización académica profunda. Es decir, el hecho de que los estudiantes utilicen dispositivos electrónicos para redactar no significa que comprendan o dominen los géneros, normas y estrategias requeridas en contextos formales. En este sentido, Valcárcel (2022) insiste en la necesidad de formar a los futuros docentes no solo en la corrección formal del lenguaje, sino también en el juicio crítico sobre las herramientas tecnológicas que emplean.

Desde una perspectiva formativa, esto implica diseñar estrategias didácticas integradas que vinculen la enseñanza explícita de normas ortográficas con el desarrollo de habilidades metacognitivas, tales como la planificación, la autoevaluación y la reescritura guiada. En el marco de las carreras de educación, resulta crucial que los estudiantes desarrollen estas competencias no solo como usuarios del lenguaje, sino también como futuros mediadores del aprendizaje de la lengua en otros niveles educativos.

Autores como Burgos Briones, Hidalgo Zambrano y Cruzatty Mendoza, (2024) argumentan que la evolución de la ortografía en la era digital exige repensar los enfoques tradicionales de enseñanza, pasando de una perspectiva correctiva a una más formativa, en la que se valore el proceso de construcción del texto más que el producto final. En ese marco, el error deja de ser una falla que debe ocultarse o sancionarse, para convertirse en una oportunidad pedagógica que permite reflexionar sobre el lenguaje.

El análisis de datos obtenidos es limitado en cuanto a su alcance y generalización, aportan una base útil para diseñar futuras investigaciones e intervenciones didácticas que exploren con mayor profundidad la relación entre escritura académica, tecnologías digitales y formación docente. El estudio pone de relieve la necesidad de fortalecer el trabajo pedagógico con la escritura en la universidad, no como un contenido adicional, sino como una competencia transversal que afecta la calidad del pensamiento, del aprendizaje y de la comunicación profesional.

Limitaciones del estudio

Este estudio presentó ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, se trató de una investigación de tipo descriptivo, con un diseño no experimental y corte transversal, lo que restringe su capacidad para establecer relaciones causales entre variables o evaluar cambios a lo largo del tiempo (McCombes, 2019).

En segundo lugar, la muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, una técnica que, si bien es válida en estudios exploratorios y descriptivos, limita la generalización de los hallazgos a otras poblaciones (Mursa, Patterson, McErlean y Halcomb, 2025).



En tercer lugar, los datos cualitativos se basaron en textos voluntariamente entregados por los estudiantes, lo cual puede haber introducido sesgos de autoselección, ya que es posible que algunos participantes hayan escogido producciones con mayor grado de elaboración o corrección previa. Este tipo de sesgo es frecuente cuando no se controla completamente el contexto de recolección (Neuendorf., 2017).

Además, aunque se aplicaron instrumentos validados y técnicas sistemáticas de análisis de contenido, el uso previo de correctores automáticos por parte de los estudiantes pudo haber influido en la naturaleza y cantidad de errores detectados, modificando parcialmente la autenticidad de las muestras analizadas.

Conclusiones

Se determina que los estudiantes de Educación Superior analizados hacen un uso intensivo de herramientas digitales de corrección ortográfica, especialmente aquellas integradas en procesadores de texto, lo cual revela una incorporación funcional de la tecnología en el proceso de escritura académica. Sin embargo, esta integración no se acompaña de un desarrollo equivalente en las competencias normativas del lenguaje escrito, ya que persisten errores ortográficos básicos en la mayoría de las producciones analizadas.

El nivel de aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura es limitado. La escasa planificación textual, la falta de revisión manual y la confianza excesiva en los correctores automáticos configuran un patrón de escritura superficial, orientado al producto final más que al proceso de elaboración del texto. Esta práctica limita el desarrollo de una escritura académica reflexiva, estructurada y consciente.

Se identifica una brecha significativa entre la autopercepción de competencia escrita declarada por los estudiantes y su desempeño efectivo. La mayoría se ubica a sí misma en niveles aceptables o buenos, mientras que los análisis textuales evidencian una alta frecuencia de errores normativos y discursivos. Esta discrepancia sugiere la necesidad de fortalecer la formación en autoevaluación y regulación de la producción escrita.

Se establece que los errores más frecuentes se concentran en la acentuación, el uso de la puntuación y la ortografía literal, seguidos de fallos en la cohesión textual y el uso no crítico de sugerencias tecnológicas. Estas manifestaciones indican una fragilidad normativa persistente, que no se resuelve mediante la digitalización del acto de escribir.

Se confirma que no existen diferencias significativas entre los paralelos analizados, lo que sugiere una relativa homogeneidad en los procesos formativos, en los recursos utilizados y en el nivel de competencia escrita alcanzado por los estudiantes. Este dato refuerza la validez del enfoque descriptivo adoptado y da cuenta de un fenómeno compartido en el contexto estudiado.

Se considera que el estudio aporta evidencia útil para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la escritura académica en entornos digitales. La integración de herramientas tecnológicas debe acompañarse de formación en estrategias metacognitivas, alfabetización crítica y dominio normativo de la lengua, especialmente en carreras orientadas a la docencia.



Recomendaciones

Incorporar módulos específicos sobre escritura académica en entornos digitales dentro del currículo universitario de formación docente.

Diseñar actividades de revisión guiada que promuevan la reflexión sobre el error como herramienta de aprendizaje.

Fomentar el análisis de producciones reales como insumo formativo, desarrollando criterios objetivos de corrección y autoevaluación.

Articular la enseñanza de la ortografía con procesos de escritura completa, incluyendo planificación, textualización y reescritura.

Desarrollar futuras investigaciones de tipo longitudinal o mixto que profundicen en la evolución del uso de estrategias de escritura y el impacto de las tecnologías de corrección en la competencia lingüística.

Referencias

- Aldana, G. C. Q., Aristizábal, C. P. D., Márquez, Á. V. V., Romero, C. A. D., & Luna, J. E. E. (2019). *Mediaciones y procesos cognitivos implicados en la escritura académica en educación superior*. Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Antonova, O., Andriichuk, T., & Antonov, O. (2021). Application of content analysis method in pedagogical research. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*, (2 (105)), 5-15.
- Arnao Vázquez, M. O. (2019). " Digital research writing" modelo didáctico de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias para la integración tecnológica en la escritura académica en educación superior.
- Berk, E. H., & Aydin, S. (2025). The Impact of Artificial Intelligence-Powered Writing Assistance Systems on Metacognitive Writing Strategies. In *Transformations in Digital Learning and Educational Technologies* (pp. 241-274). IGI Global Scientific Publishing.
- Broc, L., Goudeau, S., & Colliot, T. (2025). Comparing the effects of typing and handwriting on spelling performance in school. *Scientific Reports*, 15(1), 1-17.
- Burgos Briones, S. M., Hidalgo Zambrano, N. I., & Cruzatty Mendoza, G. M. (2024). La evolución de la ortografía en la era digital. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(40).
- Cassany, D. (2012). En línea, leer y escribir en la red. Anagrama. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 15(1), 206-206.
- Cetzal, R. S. P., & Mendoza, K. K. R. Uso estratégico de IA generativa en redacción y ortografía: implicaciones y alternativas para estudiantes y docentes de bachillerato y universidad. *Adopción de la inteligencia artificial y tecnologías digitales en la educación superior*, 204.
- Culpeper, J., & Gillings, M. (2019). Pragmatics: data trends. *Journal of Pragmatics*, 145, 4-14.





- Hernández Solano, D. J. (2020). *Análisis de estrategias de mediación tic para el aprendizaje de la escritura académica en estudiantes de educación superior* (Bachelor's thesis, Escuela de Educación y Pedagogía).
- Hernández y Hernández, N. D., Salado Rodríguez, L. I., & Vargas Franco, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23).
- Juárez Popoca, D., & Torres Gastelú, C. A. (2022). La competencia investigativa básica. Una estrategia didáctica para la era digital. *Sinéctica*, (58).
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Mateo Girona, M. T., Lopes Ferrero, C., Jarpa, M., & Gonzalez Lillo, E. A. (2023). La retroalimentación digital en la didáctica de la escritura en el ecosistema de la Educación Superior. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 1-4.
- McCombes, S. (2019). Descriptive research design| definition, methods and examples. Retrieved from Scribbr website: <https://www.scribbr.com/methodology/descriptive-research>.
- Mursa, R. A., Patterson, C., McErlean, G., & Halcomb, E. (2025). How many is enough? Justifying sample size in descriptive quantitative research. *Nurse Researcher*, 33(2).
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. sage.
- Ortega-Ruipérez, B., Pereles, A., & Lázaro, M. (2024). Impact of a Digital Tool to Improve Metacognitive Strategies for Self-Regulation During Text Reading in Online Teacher Education.
- Pastor, M. I. A. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society & Education*, 11(2), 205-219.
- Urquizo, L. E. B., Bonito, D. F. B., Paredes, T. M. O., Hernández, N. E. P., & Vilca, S. G. T. (2024). Las redes sociales y su impacto en la disortografía de los estudiantes de bachillerato: Social networks and their impact on the dysorthography of high school students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 3035-5056.
- Valcárcel, Á. M. (2022). La corrección de textos: tecnología y práctica. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (120), 100-106.
- Vázquez-Cano, E., González, A. I. H., & Sáez-López, J. M. (2019). An analysis of the orthographic errors found in university students' asynchronous digital writing. *Journal of computing in higher education*, 31, 1-20.
- Velasco, L. V. O., & Velasco, V. H. O. (2024). La inteligencia artificial en la educación superior. *ConcienciaDigital*, 7(1.2), 115-131.
- Zhao, X., Sbaffi, L., & Cox, A. (2025). The digitisation of writing in higher education: exploring the Use of wordtune as an AI writing assistant. *Electronics*, 14(6).

