Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Impacto de la Tecnología y las Redes Sociales en la Ortografía de Estudiantes de Bachillerato

Gabriela Cristina Muñoz Tuarez[1]; Magaly Fernanda Carpio Centeno[1]
[1]Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Milagro, Ecuador
gmunozt@unemi.edu.ec | https://orcid.org/0009-0003-0782-6390
mcarpio5@unemi.edu.ec | https://orcid.org/0009-0001-8733-0664
Correspondencia: gmunozt@unemi.edu.ec

Resumen: La ortografía es un componente de la competencia comunicativa escrita que se ve expuesto a los cambios en la lectura y la escritura propiciados por las redes sociales. El objetivo fue describir y comprender cómo los estudiantes de bachillerato perciben la influencia de la lectura en las redes sociales sobre su ortografía, explorando riesgos y oportunidades pedagógicas. Se empleó el método científico, con enfoque mixto y diseño no experimental, descriptivo y transversal. Participaron los 45 estudiantes del tercer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Ventanas (Ecuador), en un censo. Se aplicaron una encuesta, una prueba diagnóstica de dictado y dos grupos focales, y se elaboró una matriz de categorías para observar 100 publicaciones; los datos se procesaron con estadística descriptiva y codificación temática. El 57,8% de los participantes consideró que la lectura digital influyó de forma positiva en su ortografía, el 28,9% no percibió cambios y el 13,3% señaló un efecto negativo. La omisión de tildes fue el error más frecuente (44,9%), seguida de la confusión de homófonos (24,1%), las mayúsculas incorrectas (17,2%) y las abreviaturas digitales (13,8%). Los grupos focales mencionaron motivadores y barreras para aprender ortografía en las plataformas. Se concluye que la lectura en redes sociales se percibe como una oportunidad y, a la vez, convive con errores básicos de acentuación y de confusión de homófonos, por lo que se sugiere considerar la mediación docente. Los resultados describen las percepciones y el desempeño ortográfico de un solo grupo de una institución y no son generalizables.

Palabras clave: ortografía; redes sociales; tecnología; bachillerato; lectura digital.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5701.11 - Enseñanza de lenguas.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Impact of Technology and Social Media on the Spelling of High School Students

Abstract: Spelling is a component of written communicative competence that is exposed to the changes in reading and writing fostered by social media. The objective was to describe and understand how high school students perceive the influence of reading on social media on their spelling, exploring pedagogical risks and opportunities. The study followed the scientific method, with a mixed-methods approach and a nonexperimental, descriptive, cross-sectional design. Participation was by census: all 45 third-year students of the Bachillerato General Unificado (Unified General Baccalaureate) at the Unidad Educativa Ventanas (Ecuador) took part. The study administered a survey, a diagnostic dictation test, and two focus groups and developed a category matrix to observe 100 posts; the data were processed with descriptive statistics and thematic coding. Among the participants, 57.8% considered that digital reading had influenced their spelling positively, 28.9% perceived no changes, and 13.3% reported a negative effect. The omission of accent marks was the most frequent error (44.9%), followed by homophone confusion (24.1%), incorrect capitalization (17.2%), and digital abbreviations (13.8%). The focus groups mentioned motivators and barriers to learning spelling on the platforms. The study concludes that reading on social media is perceived as an opportunity and, at the same time, coexists with basic accentuation errors and homophone confusion, and it suggests considering teacher mediation. The results describe the perceptions and spelling performance of a single group from one institution and are not generalizable.

Keywords: spelling; social media; technology; high school; digital reading.
UNESCO International Classification Code: 5701.11 - Language teaching.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Impacto da Tecnologia e das Redes Sociais na Ortografia de Estudantes do Ensino Médio

Resumo: A ortografia é um componente da competência comunicativa escrita que está exposto às mudanças na leitura e na escrita propiciadas pelas redes sociais. O objetivo foi descrever e compreender como os estudantes do ensino médio percebem a influência da leitura nas redes sociais sobre sua ortografia, explorando riscos e oportunidades pedagógicas. Empregou-se o método científico, com abordagem mista e delineamento não experimental, descritivo e transversal. A participação foi censitária: todos os 45 estudantes do terceiro ano do Bachillerato General Unificado (equivalente ao ensino médio) da Unidad Educativa Ventanas (Equador) participaram. Aplicaram-se um questionário, um teste diagnóstico de ditado e dois grupos focais, e elaborou-se uma matriz de categorias para observar 100 publicações; processaram-se os dados com estatística descritiva e codificação temática. Entre os participantes, 57,8% consideraram que a leitura digital influenciou positivamente sua ortografia, 28,9% não perceberam mudanças e 13,3% apontaram um efeito negativo. A omissão de acentos gráficos foi o erro mais frequente (44,9%), seguida da confusão de homófonos (24,1%), das maiúsculas incorretas (17,2%) e das abreviaturas digitais (13,8%). Os grupos focais mencionaram motivadores e barreiras para aprender ortografia nas plataformas. Conclui-se que a leitura nas redes sociais é percebida como uma oportunidade e, ao mesmo tempo, convive com erros básicos de acentuação e de confusão de homófonos, razão pela qual se sugere considerar a mediação docente. Os resultados descrevem as percepções e o desempenho ortográfico de um único grupo de uma instituição e não são generalizáveis.

Palavras-chave: ortografia; redes sociais; tecnologia; ensino médio; leitura digital.
Código de Classificação Internacional da UNESCO: 5701.11 - Ensino de línguas.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:
Muñoz, G. C., & Carpio, M. F. (2026). Impacto de la Tecnología y las Redes Sociales en la Ortografía de Estudiantes de Bachillerato. *Revista Scientific, 11*(40), 320–336. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
10-09-2025	06-11-2025	05-05-2026

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

1. Introducción

La ortografía es esencial para la comprensión efectiva de un mensaje escrito, porque regula la escritura convencional de las palabras y contribuye a que el mensaje llegue con claridad al lector, por lo que los errores ortográficos pueden debilitar la competencia comunicativa escrita (Aimacaña et al., 2025). En el bachillerato, esa exigencia se pone a prueba en los trabajos académicos, donde los errores pueden restar calidad al texto. La lectura es una de las vías por las que los estudiantes se exponen a la forma escrita de las palabras, de modo que puede suponerse una relación entre la lectura y la ortografía. Cuando el entorno de lectura y escritura cambia con rapidez, también se transforma la relación de los estudiantes con la norma escrita.

La tecnología y, de manera particular, las redes sociales forman parte de la vida cotidiana de los adolescentes como espacios de lectura, conversación y creación de contenidos. Al respecto, Carrión (2023) señala que, en el contexto ecuatoriano, los estudiantes de básica superior de la ciudad de Cuenca leen menos y prefieren los medios digitales para informarse, y declaran que las redes sociales han reducido su interés por la lectura. Una encuesta aplicada a 60 estudiantes de un bachillerato de informática indica que las redes se emplean sobre todo para buscar recursos relacionados con los contenidos de los cursos (Chávez & Barahona, 2024). Ambas evidencias, de niveles y contextos distintos, presentan los medios digitales, y entre ellos las redes sociales, como un entorno de lectura con fines informativos y escolares a la vez.

En las redes sociales confluyen la lectura y la escritura de los adolescentes, y varios de los estudios revisados se ocupan de la segunda, por lo que su relación con la percepción de la influencia de la lectura es indirecta. La mensajería instantánea y las plataformas sociales generan formas de escritura propias, conocidas como textismos y entendidas como discrepancias intencionales con la norma académica en el contexto digital (Gómez-Camacho et al., 2023). Asimismo, Alvarez y Osorio (2025) observan que, en el plano de la escritura digital, TikTok, WhatsApp e Instagram se asocian, en estudiantes de séptimo grado de un colegio colombiano, con un estilo informal que incluye abreviaciones, emojis y descuido ortográfico, aunque también con una escritura frecuente y creativa. Esa doble faceta, que reúne un riesgo y un estímulo, reaparece en buena parte de la literatura y aconseja abordar el fenómeno sin posturas apriorísticas.

Una parte de la evidencia apunta a efectos adversos sobre la ortografía. En esa dirección, Ferrández-Candela y Belda-Torrijos (2025) afirman, en un estudio documental sobre adolescentes de secundaria, que los textismos, la omisión de tildes y la falta de puntuación se asocian con el deterioro de las habilidades ortográficas y estos errores se trasladarían al ámbito académico. En línea con lo planteado por Bejarano et al. (2024), quienes aplicaron una encuesta con escala Likert y un dictado a estudiantes de bachillerato de una institución educativa, la informalidad y la rapidez de la comunicación en las redes parecen consolidar malos hábitos de escritura, con repercusión en las calificaciones y en la autoestima de los jóvenes.

Fuera del ámbito regional, de conformidad con Asare et al. (2022), en un estudio con 30 participantes de una institución de formación docente de Ghana, el lenguaje de las redes sociales afecta la escritura formal cuando se escribe de manera individual, pero no cuando se trabaja en grupo; los recortes, las abreviaturas y la homofonía alfanumérica figuran como recursos habituales. Del mismo modo, Majeed (2023) registra que, en una muestra de 120 universitarios del departamento de inglés de una universidad pakistaní, los estudiantes que envían mensajes de texto con mayor frecuencia cometen errores ortográficos de sustitución y de ambigüedad.

Otros trabajos matizan esa lectura. Desde un enfoque descriptivo, en sintonía con lo sostenido por Gómez-Camacho et al. (2023) al contrastar los mensajes de WhatsApp y los textos escolares de 270 estudiantes andaluces, los textismos no responden a un

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

desconocimiento de la lengua. Por su parte, Verheijen y Spooren (2021) documentan, mediante un experimento con 500 jóvenes neerlandeses, que quienes han chateado por WhatsApp justo antes de redactar un relato cometen menos errores ortográficos, sin indicios de transferencia negativa hacia la escritura escolar. Estas dos investigaciones sugieren que la escritura digital no se traduce de forma automática en errores académicos.

La relación tampoco es uniforme entre estudios. En primer lugar, Pariona y Lago (2025) evidencian, bajo un diseño correlacional, que la ortografía de estudiantes de secundaria, medida mediante un test, no presenta asociación significativa con el uso de WhatsApp. En segundo lugar, Jutba et al. (2024) destacan, entre 238 estudiantes de secundaria básica, que las relaciones significativas con la ortografía, de sentido negativo, se dan solo en las contracciones, los homófonos de letras y números y los recortes, pero no en las siglas, los acortamientos ni las grafías no convencionales. En tercer lugar, Ramaoka et al. (2024) revelan, en un cuasiexperimento con 92 estudiantes de décimo grado, que quienes enviaban mensajes de texto superaron en un dictado a un grupo de comparación sin teléfono celular, con resultados mixtos en la escritura creativa.

Los estudios centrados en la tipología de los errores permiten precisar qué normas se ven más comprometidas. En particular, Ferreira y Villagra (2024) apuntan, para el caso chileno y en su análisis de los textos de estudiantes de segundo año medio de cuatro establecimientos de la Región del Biobío, que la elección errónea de las grafías *s*, *c* y *z* es el error literal más frecuente. Conforme a Chiliquinga-Pujos y León-Raura (2025) en su revisión bibliográfica, la comunicación informal en las redes se asocia con la confusión de letras y sonidos, los problemas de tildes, de puntuación y el uso incorrecto de la *h*, junto con efectos positivos como el aumento de la escritura y el uso de correctores ortográficos.

La acentuación y las estrategias didácticas con material concreto o lúdico aparecen en estudios con estudiantes de educación básica en Ecuador, que se describen a continuación. En este sentido, Aimacaña et al. (2025) advierten que los errores de acentuación en textos creativos inciden en la claridad y la coherencia de la comunicación escrita; en un cuasiexperimento con 18 estudiantes de sexto año, se registra además una reducción de esos errores tras una intervención con material didáctico concreto.

A su vez, Guamán y Álvarez (2022) detallan que la evaluación de una propuesta gamificada, elaborada con la plataforma Genially y aplicada a un grupo de 21 estudiantes de sexto año, arroja cambios significativos en la escritura. Ambos estudios, realizados con grupos pequeños, sugieren que las estrategias didácticas basadas en material concreto o mediadas por una plataforma digital pueden convertirse en aliadas de la enseñanza ortográfica.

La eficacia de estas estrategias depende de las condiciones de implementación. En una revisión de 10 estudios sobre tecnología en secundaria, en coincidencia con lo expuesto por Nogales et al. (2025), las tecnologías favorecen las habilidades lingüísticas, principalmente la comprensión lectora, y su impacto depende de una adecuada implementación en el aula. En la misma línea, Romero et al. (2024) sustentan, en un examen de 19 estudios, que la tecnología educativa actúa como amplificador de las prácticas pedagógicas cuando existe alineación entre las competencias digitales, la motivación del estudiante y la capacitación docente, entre otros factores personales, contextuales y pedagógicos.

En consonancia con Terán y Medina (2025), las plataformas educativas, la gamificación, las herramientas lingüísticas y las redes sociales figuran entre los recursos más utilizados en la didáctica de la ortografía. Estas evidencias se refieren sobre todo a la tecnología educativa, concebida con una finalidad de enseñanza, y no a las redes sociales como espacio informal de lectura y escritura. Por ello, se emplean aquí para sustentar el papel de la mediación y no para valorar los efectos de las redes.

El papel del docente resulta, por tanto, relevante, aunque no es el único factor señalado. En efecto, Jordan

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

(2023) informa, a partir de un taller de formación digital para profesores de Lengua y Literatura, que el conocimiento de las herramientas educativas digitales es escaso y existe cierto escepticismo ante su uso. Si el profesorado no cuenta con competencias digitales suficientes, resulta menos probable que las redes sociales se transformen en recursos formativos y no en obstáculos para el aprendizaje de la lengua.

A pesar de este corpus, persiste un vacío que justifica el presente estudio. En las fuentes revisadas, son escasos los estudios que combinan, en bachillerato, un dictado y una encuesta, y ninguno de los revisados añade grupos focales sobre los motivadores y las barreras para aprender ortografía en las redes sociales. En ese vacío se inscribe esta investigación, desarrollada con estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Ventanas, en Ecuador.

A partir de ese vacío, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo perciben los estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Ventanas la influencia que tiene la lectura en las redes sociales sobre su ortografía, y qué errores ortográficos predominan en su escritura?

Para responder a esa pregunta, el objetivo general de este estudio es describir y comprender cómo los estudiantes de tercer año de bachillerato de una institución ecuatoriana perciben la influencia de la lectura en las redes sociales sobre su ortografía, explorando tanto los riesgos como las oportunidades pedagógicas de este fenómeno. Este propósito se concreta en cuatro objetivos específicos: caracterizar a los participantes y sus hábitos de lectura digital; identificar y cuantificar los errores ortográficos más frecuentes mediante una prueba diagnóstica de dictado; explorar la percepción de los estudiantes mediante una encuesta y grupos focales; y describir la matriz de categorías diseñada para observar 100 publicaciones digitales de los participantes, como marco de observación, sin resultados cuantificados.

Se plantea como hipótesis de trabajo que la lectura en las redes sociales se percibe como una oportunidad de práctica y de motivación para aprender ortografía y, al mismo tiempo, coexiste en el mismo grupo con errores básicos de acentuación y de confusión de homófonos en la escritura. La hipótesis se examina de forma descriptiva, sin pruebas inferenciales, en coherencia con el diseño del estudio. Por ello, los resultados se interpretan como compatibles o no con ella y no como una confirmación.

2. Metodología

El diseño se articuló en torno a tres tipos de evidencia que no son intercambiables: el desempeño ortográfico en un dictado aplicado en el contexto escolar, que permite contar errores, pero no explicar su origen; las percepciones declaradas en la encuesta y en los grupos focales, que informan sobre cómo los estudiantes valoran su propia ortografía y no sobre su rendimiento; y 100 publicaciones digitales de los participantes, examinadas con una matriz que funciona como marco de observación, sin cuantificar categorías. Por esa razón, cada fuente se interpreta dentro de su alcance y todas se integran al final como complementarias, de modo que ninguna sustituye a otra.

2.1. Marco Metodológico

El método fue el científico, con finalidad descriptiva: a partir de las observaciones recogidas en un grupo concreto de estudiantes se identificaron patrones de error y valoraciones, y se definieron categorías de observación de las publicaciones, sin someter a prueba relaciones causales. Esta forma de proceder es coherente con la investigación educativa de carácter descriptivo, en la que, según Cohen et al. (2017), las encuestas y los estudios transversales figuran entre las metodologías habituales.

El enfoque fue mixto, pues se combinaron instrumentos cuantitativos, como la encuesta y la prueba diagnóstica, con técnicas cualitativas, como los grupos focales y la observación de publicaciones digitales mediante una matriz de categorías. Siguiendo a Pereira (2011), los diseños mixtos resultan una opción valiosa en la investigación educativa, porque el uso de más de un

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

método amplía la comprensión de los fenómenos, en especial cuando se trata de campos complejos en los que interviene el ser humano. Entre estos diseños, esa misma autora describe la estrategia concurrente de triangulación, que recoge los datos cuantitativos y cualitativos de forma simultánea y busca integrarlos en la interpretación. Esta combinación de enfoques resultó pertinente porque el estudio necesitaba cuantificar errores y valoraciones, y también comprender los motivos y las experiencias que los estudiantes asociaban con su escritura en las redes.

Este estudio se ajustó a esa estrategia concurrente de triangulación: los datos cuantitativos y cualitativos se recolectaron dentro de un mismo periodo del ciclo escolar y se integraron en la fase final mediante la triangulación de hallazgos. En lo que atañe a la prioridad de los métodos, el componente cuantitativo aportó la mayor parte de las cifras y el cualitativo se reportó de manera narrativa, sin frecuencias de codificación.

El diseño fue no experimental, descriptivo y transversal: no se manipularon variables y la información se recolectó en un único momento del ciclo escolar. Con respecto a la naturaleza de este diseño, los estudios de corte transversal son de tipo observacional, describen las características de un fenómeno en un momento y lugar determinados y no requieren periodos de seguimiento de los participantes (Manterola et al., 2023).

Dado que el diseño no permite establecer relaciones causales, el término *impacto* se entendió en este estudio como impacto percibido y observado de manera descriptiva, es decir, como la valoración que los estudiantes hicieron de la influencia de la lectura digital sobre su ortografía, valoración que se describió junto con los errores que mostraron en una prueba diagnóstica, sin atribuir esos errores a las redes sociales. La expresión *tecnología* se delimitó al uso de las redes sociales y a la lectura que los participantes realizan en ellas. Esta delimitación mantiene la coherencia entre el título, los objetivos y el alcance real de los datos.

2.2. Población y Participantes

La población estuvo constituida por los estudiantes matriculados en el tercer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Ventanas, en Ecuador, y se trabajó con su totalidad: los 45 estudiantes que conforman ese año. Por esa razón, el estudio corresponde a un censo y no se extrajo una muestra. Los criterios de inclusión fueron estar matriculado en el tercer año de bachillerato, tener entre 16 y 18 años y utilizar redes sociales de manera frecuente, y los 45 estudiantes del año los cumplieron. La unidad de análisis fue el estudiante y, en la matriz de observación, la publicación digital.

2.3. Variables e Instrumentos

Además de las variables de caracterización (sexo y edad), se consideraron cuatro variables: los hábitos de lectura digital en redes sociales, la percepción del impacto de las redes en la ortografía, la frecuencia y la tipología de los errores ortográficos, y los motivadores y las barreras para aprender ortografía asociados con los contenidos de las redes sociales, que se exploraron mediante los grupos focales. La lectura digital se definió como la lectura que los participantes realizan en las redes sociales, y la percepción del impacto, como la valoración que los estudiantes hicieron de la influencia de esa lectura sobre su propia ortografía. Para recoger la información se emplearon cuatro instrumentos, que se describen a continuación.

Se aplicó una encuesta estructurada, diseñada en Google Forms, con ítems de datos generales (sexo, con las opciones mujer y hombre, y edad en años cumplidos, de 16 a 18), del tiempo diario dedicado a la lectura en redes sociales y de la percepción del impacto de esa lectura sobre la ortografía, clasificada como positiva, sin cambio o negativa. Las opciones de respuesta sobre el tiempo de lectura fueron tres franjas (menos de 1 hora, de 1 a 2 horas y más de 2 horas), lo que permitió describir el tiempo de lectura y la percepción del impacto mediante frecuencias y porcentajes. La encuesta se sometió a juicio de al menos tres expertos.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Se administró, además, una prueba diagnóstica ortográfica en forma de dictado de 20 enunciados breves, con el propósito de identificar los errores más recurrentes de los estudiantes. Los errores se clasificaron en cuatro categorías excluyentes, de modo que cada uno se asignó a una sola: omisión de tildes, que comprende la falta o el exceso de una tilde ("boton" por botón); confusión de homófonos, es decir, el uso de una palabra distinta de igual sonido ("halla" por haya); uso incorrecto de mayúsculas, ya sea un nombre propio o un inicio de oración escrito en minúscula ("ecuador" por Ecuador) o una mayúscula indebida; y utilización de abreviaturas propias del lenguaje digital, entendidas como las abreviaciones no convencionales de la escritura en redes, como "xq" por porque. El dictado se utilizó también en investigaciones sobre textismos y ortografía (Bejarano et al., 2024; Ramaoka et al., 2024).

Para el conteo se tomó como unidad la palabra mal escrita: se registró un error por palabra y, cuando una palabra presentaba dos desviaciones, se contó una sola vez según la más relevante. Si una forma admitía dos lecturas, se aplicó un orden de prioridad definido de antemano, de modo que el homófono se consideró antes que la tilde. Los errores que no correspondían a ninguna de las cuatro categorías, como las letras omitidas, no se incluyeron en ellas y se registraron aparte. A partir del número de errores por estudiante en cada categoría se calcularon la media, la desviación estándar y el rango, y, como el dictado constó de 20 enunciados, ese número pudo alcanzar los valores que muestra la figura 1, entre ellos hasta 10 omisiones de tilde.

Para el componente cualitativo se llevaron a cabo dos grupos focales que reunieron en total entre 16 y 20 estudiantes y que fueron guiados por un guion de preguntas semiestructurado orientado a explorar las percepciones sobre el impacto de las redes sociales en la escritura y en los hábitos de lectura, así como los motivadores y las barreras para aprender ortografía. Esta técnica resulta pertinente para explorar percepciones porque, de acuerdo con Benavides-Lara et al. (2022), los grupos focales permiten construir información de manera colectiva y la moderación incide en el tipo y la calidad de los datos producidos.

Se revisaron también 100 publicaciones digitales extraídas de los perfiles de estudiantes de 16 a 18 años que los participantes compartieron de forma voluntaria. Las publicaciones debían ser escritas por el propio participante, contener al menos una oración completa y haber sido publicadas en los tres meses previos a la aplicación del estudio. Se incluyeron hasta cinco por participante, para evitar que unos pocos pesaran más, y la selección fue aleatoria entre las que cumplían esos criterios; se excluyeron los textos copiados, las citas y el contenido de terceros. Para su observación se diseñó una matriz con cinco categorías y códigos definidos previamente: errores ortográficos, abreviaturas y siglas, lenguaje informal, contenido educativo y elementos motivadores. La matriz se aplicó a las publicaciones como marco de observación.

2.4. Procedimiento y Análisis de Datos

El procedimiento se desarrolló en cuatro fases: la aplicación de la encuesta y de la prueba diagnóstica, la organización de los grupos focales, la recopilación y la observación de las publicaciones en redes sociales, y la triangulación de los hallazgos. La fase final integró los resultados de las anteriores y permitió contrastarlos en función de los objetivos específicos.

Los datos cuantitativos se procesaron mediante estadística descriptiva: se calcularon frecuencias y porcentajes para las variables de caracterización, el tiempo de lectura y la percepción del impacto, y medidas de tendencia central y de dispersión para el número de errores por tipo. Para el análisis cualitativo se aplicó la técnica de codificación temática, que permitió organizar las percepciones de los estudiantes en categorías de análisis. Las frecuencias absolutas de la percepción del impacto se derivaron de los porcentajes reportados y de la representación gráfica de los datos por sexo.

La triangulación de datos y de métodos se empleó para contrastar la información de la encuesta, la prueba y los grupos focales. Con base en Esquivel-Grados y

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Reyes-Alvarado (2025), esta estrategia refuerza la validez, la fiabilidad y la credibilidad de los hallazgos en la investigación cualitativa y mixta, y las divergencias entre fuentes no se consideran fallas, sino oportunidades para formular nuevas preguntas de investigación. En este estudio, la triangulación se limitó a la complementariedad descriptiva entre fuentes y no a la validación de los hallazgos por convergencia.

2.5. Aspectos Éticos

La investigación contó con la aprobación de las autoridades y de los padres de familia de la institución educativa. Los estudiantes de 18 años dieron su consentimiento verbal por sí mismos; en el caso de los estudiantes de 16 y 17 años, menores de edad, se obtuvo el consentimiento verbal de sus representantes legales y, además, el asentimiento de los propios estudiantes. Los participantes recibieron información sobre el objetivo del estudio, la voluntariedad de su participación, la posibilidad de retirarse, el anonimato y el manejo de los datos. La autorización para grabar los grupos focales y para usar las publicaciones de los perfiles también fue verbal. La validación se hizo con el comité de ética de la institución donde se realizó la investigación y se verificó con el comité de ética de la institución de las autoras. Los resultados se utilizaron únicamente con fines académicos y de investigación, en cumplimiento de los principios de respeto y responsabilidad científica.

3. Resultados

Los resultados se organizaron según los objetivos específicos del estudio. Primero se caracterizó a los participantes y se describieron sus hábitos de lectura digital; luego se presentaron los errores registrados en la prueba diagnóstica; a continuación, se expusieron las percepciones recogidas con la encuesta y los grupos focales; y, por último, se describieron la matriz de observación de las publicaciones y la triangulación de los hallazgos.

3.1. Caracterización de los Participantes y Hábitos de Lectura Digital

El grupo estuvo conformado por los 45 estudiantes de tercer año de Bachillerato General Unificado, cuya distribución según el sexo y la edad se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los Participantes según Sexo y Edad

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sexo	Mujeres	25	55,6
	Hombres	20	44,4
	Total	**45**	**100,0**
Edad (años)	16	12	26,7
	17	20	44,4
	18	13	28,9
	Total	**45**	**100,0**

Nota. Fuente: Muñoz y Carpio (2025). Distribución de los 45 estudiantes participantes.

Más de la mitad de los participantes fueron mujeres (25; 55,6%), con cinco estudiantes más que los hombres (20; 44,4%). Las edades se distribuyeron entre los 16 y los 18 años, y el grupo de 17 años fue el más numeroso, con 20 estudiantes (44,4%), ocho más que el de 16 años y siete más que el de 18 años. Los grupos de 16 y de 18 años presentaron frecuencias cercanas, con un estudiante de diferencia. Todos los participantes declararon leer en redes sociales de manera cotidiana, lo que coincide con el criterio de inclusión de utilizar redes sociales de manera frecuente. No se reportó una medición de la frecuencia de uso de cada plataforma. El tiempo diario que los estudiantes dedicaron a la lectura en las redes sociales se resume en la tabla 2.

Tabla 2. Tiempo Diario Dedicado a la Lectura en Redes Sociales

Tiempo diario	Frecuencia	Porcentaje (%)
Menos de 1 hora	7	15,6
De 1 a 2 horas	28	62,2
Más de 2 horas	10	22,2
Total	**45**	**100,0**

Nota. Fuente: Muñoz y Carpio (2025). Tiempo declarado por los 45 estudiantes.

La franja de 1 a 2 horas diarias fue la más frecuente y reunió 2,8 veces el número de estudiantes de la franja de más de 2 horas. En conjunto, 38 de los 45 estudiantes (84,4%) leyeron 1 hora o más al día en las redes sociales, y la diferencia entre la franja de 1 a 2 horas y la de menos de 1 hora fue de 21 estudiantes.

3.2. Errores Ortográficos en la Prueba Diagnóstica

La prueba diagnóstica de dictado permitió

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

clasificar los errores en cuatro tipos, cuya frecuencia relativa y ejemplos ilustrativos se presentan en la tabla 3.

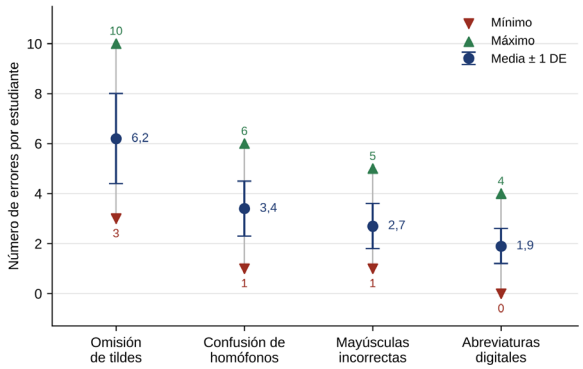
Tabla 3. Errores Ortográficos más Frecuentes en la Prueba Diagnóstica

Tipo de error	Ejemplo ilustrativo	Frecuencia relativa (%)
Omisión de tildes	"boton" por "botón"	44,9
Confusión de homófonos	"halla" por "haya"	24,1
Mayúsculas incorrectas	"ecuador" por "Ecuador"	17,2
Abreviaturas del lenguaje digital	"xq" por "porque"	13,8
Total		**100,0**

Nota. Fuente: Muñoz y Carpio (2025). Los ejemplos son ilustrativos. Base de cálculo no reportada; reconstruida en 639 errores clasificados.

La tabla 3 muestra que la omisión de tildes fue el tipo de error más frecuente (44,9%), seguida de la confusión de homófonos, del uso incorrecto de mayúsculas y de las abreviaturas propias del lenguaje digital. Los dos primeros tipos sumaron el 69,0% de los errores, y la brecha entre el más y el menos frecuente fue de 31,1 puntos porcentuales. La dispersión del número de errores por estudiante en cada tipo se representa en la figura 1.

Figura 1. Dispersión del Número de Errores Ortográficos por Estudiante según el Tipo de Error



Nota. Fuente: Muñoz y Carpio (2025). Los puntos indican la media, las barras el intervalo de una desviación estándar y los triángulos los valores mínimo y máximo. Figura redibujada con los valores reportados.

La omisión de tildes presentó la media más alta (*M* = 6,2) y la mayor dispersión absoluta (*DE* = 1,8), con un rango de 3 a 10 errores por estudiante. La confusión de homófonos registró una media de 3,4 (*DE* = 1,1; rango de 1 a 6), el uso incorrecto de mayúsculas una media de 2,7 (*DE* = 0,9; rango de 1 a 5) y las abreviaturas digitales la media más baja, de 1,9 (*DE* = 0,7; rango de 0 a 4). Ningún estudiante cometió menos de tres omisiones de tilde, mientras que el valor mínimo de las abreviaturas fue 0, pues algunos participantes no incurrieron en este tipo de error en el dictado.

Como cálculo complementario, las proporciones que se derivaron de las medias de la figura 1 fueron 43,7% para la omisión de tildes, 23,9% para los homófonos, 19,0% para las mayúsculas y 13,4% para las abreviaturas. Estas proporciones difirieron entre 0,2 y 1,8 puntos porcentuales de la frecuencia relativa de la tabla 3, y el orden de los cuatro tipos de error fue el mismo en ambas fuentes. Las diferencias de 1,2 puntos porcentuales en la omisión de tildes y de 1,8 en las mayúsculas exceden lo que cabría atribuir solo al redondeo de las medias. Por ello, la tabla 3 y la figura 1 podrían haberse calculado sobre bases distintas.

Como reconstrucción de la base, la suma de las medias de la figura 1 equivale a 14,2 errores por estudiante, es decir, a 639 errores entre los 45 participantes. Sobre esa base, los porcentajes de la tabla 3 corresponden exactamente a 287 omisiones de tilde, 154 confusiones de homófonos, 110 mayúsculas incorrectas y 88 abreviaturas digitales, que suman los 639 errores. Las medias por estudiante que implican esas cifras (6,4; 3,4; 2,4 y 2,0) difieren de las de la figura 1 entre 0,1 y 0,3 en tres de los cuatro tipos, y la mayor diferencia corresponde a las mayúsculas. Esta reconstrucción es una inferencia a partir de los datos publicados y no sustituye la base de cálculo original.

3.3. Percepción de la Influencia de la Lectura Digital

La percepción de los estudiantes sobre la influencia de la lectura digital en su ortografía se resume en la tabla 4 y se desagrega según el sexo en la figura 2.

Tabla 4. Percepción de la Influencia de la Lectura Digital en la Ortografía

Percepción	Frecuencia	Porcentaje (%)
Influencia positiva	26	57,8
Sin cambio	13	28,9
Influencia negativa	6	13,3
Total	**45**	**100,0**

Nota. Fuente: Muñoz y Carpio (2025). Las frecuencias absolutas se derivaron de los porcentajes reportados y de la figura 2.

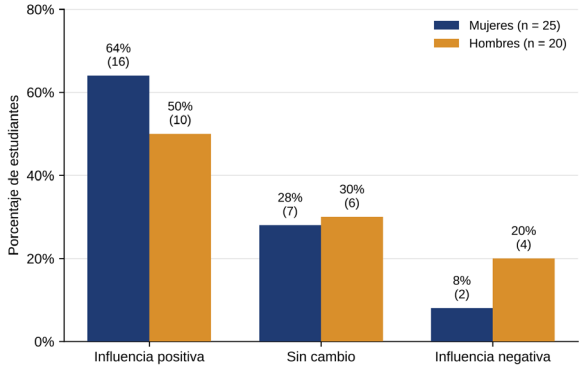
Más de la mitad de los estudiantes (26; 57,8%) indicó que la lectura digital influyó de manera positiva en

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

su ortografía, y las valoraciones positivas equivalieron a 4,3 veces las negativas. Casi tres de cada diez estudiantes (13; 28,9%) no percibieron cambios, y cerca de uno de cada siete (6; 13,3%) consideró que el efecto fue negativo. Las respuestas sin cambio fueron más del doble de las negativas, y las valoraciones positivas superaron en 13 estudiantes a las que no percibieron cambios y en 20 a las negativas.

Figura 2. Percepción de la Influencia de la Lectura Digital en la Ortografía según el Sexo



Nota. Fuente: Muñoz y Carpio (2025). Mujeres, *n* = 25; hombres, *n* = 20. Figura redibujada con los valores reportados.

En la figura 2, las mujeres valoraron en mayor proporción el efecto positivo de la lectura digital (16 de 25; 64%) que los hombres (10 de 20; 50%), con una diferencia de 14 puntos porcentuales. Los hombres reportaron con mayor frecuencia percepciones negativas (4 de 20; 20%) que las mujeres (2 de 25; 8%), mientras que la categoría sin cambio fue similar en ambos grupos (mujeres, 7 de 25; 28%, y hombres, 6 de 20; 30%). Los grupos tuvieron tamaños distintos y reducidos, de 25 y de 20 estudiantes, por lo que cada estudiante adicional modificó los porcentajes en cuatro y en cinco puntos, respectivamente.

Los dos grupos focales profundizaron en las percepciones y las experiencias de los estudiantes. En la apertura, los participantes coincidieron en que utilizaban las redes sociales de manera habitual, especialmente WhatsApp, Instagram y TikTok, y percibieron estas dos últimas como más atractivas por sus contenidos visuales y breves. Respecto de los hábitos de lectura, los contenidos que más consumían fueron las frases motivacionales, las noticias de actualidad y los comentarios en las publicaciones. En algunos casos, mencionaron que seguían páginas educativas en Instagram y Facebook, lo que, en su relato, les ayudaba a reforzar la ortografía.

Los participantes reconocieron diferencias entre la manera de redactar en las redes sociales y en los contextos académicos, y esa distinción entre registros se destacó en los grupos. Varios estudiantes afirmaron que en las redes escribían con rapidez y sin fijarse en las tildes, mientras que en las tareas escolares procuraban cuidar más la ortografía. También se destacó la influencia del corrector automático: algunos estudiantes lo percibieron como un apoyo, pero otros lo consideraron un factor de descuido.

Pocos estudiantes habían utilizado las redes sociales de forma explícita para aprender ortografía, aunque reconocieron el valor de los contenidos que presentan reglas. Entre las barreras para hacerlo identificaron la inmediatez y el desinterés por revisar lo escrito, y como motivadores mencionaron los retos digitales, las infografías interactivas y la posibilidad de recibir retroalimentación de sus pares.

3.4. Matriz de Observación de las Publicaciones Digitales

Se revisaron 100 publicaciones compartidas de forma voluntaria por los estudiantes, para cuya observación se elaboró una matriz de categorías y códigos que se presenta en la tabla 5.

Tabla 5. Matriz de Categorías para la Observación de Publicaciones Digitales

Categoría	Código	Descripción	Ejemplo ilustrativo de indicador	Criterio de observación
Errores ortográficos	EO	Desviaciones de la norma ortográfica en palabras escritas de forma completa: letras omitidas, sustituidas o mal ubicadas, confusión de homófonos, tildes omitidas y mayúsculas incorrectas. Se excluyen las abreviaciones, que se registran en la categoría AS.	"votar" escrito como "botar"	Evaluar la frecuencia y el tipo de error.
Abreviaturas y siglas	AS	Uso de abreviaciones, siglas o acortamientos no	"xq" en lugar de "porque"	Observar la consistencia del uso.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Categoría	Código	Descripción	Ejemplo ilustrativo de indicador	Criterio de observación
		convencionales, propios de la escritura digital.		
Lenguaje informal	LI	Expresiones coloquiales que pueden afectar la formalidad.	"chévere" en lugar de "excelente"	Identificar patrones y contexto de uso.
Contenido educativo	CE	Publicaciones con información o consejos educativos sobre ortografía, gramática o redacción.	Publicaciones con reglas ortográficas o consejos de redacción	Comparar la presencia de errores con la de publicaciones informales.
Elementos motivadores	EM	Contenidos que incitan a una lectura prolongada o interactiva.	Infografías interactivas y concursos ortográficos	Evaluar el potencial de motivación hacia el aprendizaje.

Nota. Fuente: Muñoz y Carpio (2025). Los ejemplos de indicador son ilustrativos.

La tabla 5 define cinco categorías, cada una con un código, una descripción, un ejemplo de indicador y un criterio de observación. Las categorías de errores ortográficos y de abreviaturas y siglas se orientaron a recoger las desviaciones respecto de la norma; la de lenguaje informal, a registrar el nivel de formalidad de las publicaciones; y las de contenido educativo y elementos motivadores, a identificar el potencial pedagógico y motivacional de lo publicado. Los criterios de observación indicaron comparar la presencia de errores entre las publicaciones educativas y las puramente informales. Las frecuencias de las publicaciones por categoría no se reportaron; por esa razón, la matriz se presentó como marco de observación y no como resultado cuantificado.

3.5. Triangulación de los Hallazgos

La triangulación entre la encuesta, la prueba diagnóstica y los grupos focales mostró rasgos complementarios: una percepción mayoritariamente positiva de la influencia de la lectura digital en la encuesta, errores recurrentes de acentuación y de confusión de homófonos en la prueba diagnóstica, y motivadores y barreras para aprender ortografía asociados con las plataformas en los grupos focales. La tabla 6 sintetiza el aporte principal de cada fuente.

Tabla 6. Síntesis de los Hallazgos por Fuente de Información

Fuente	Participantes o corpus	Aporte principal	Frecuencias
Encuesta	45 estudiantes	Percepción mayoritariamente positiva de la influencia de la lectura digital.	57,8% positiva; 28,9% sin cambio; 13,3% negativa
Prueba diagnóstica	45 estudiantes	Predominio de omisión de tildes y de confusión de homófonos.	44,9% tildes; 24,1% homófonos; 17,2% mayúsculas; 13,8% abreviaturas
Grupos focales	Dos grupos (16 a 20 estudiantes en total)	Motivadores y barreras para aprender ortografía, distinción de registros y ambivalencia ante el corrector automático.	n. r.
Matriz de observación	100 publicaciones	Matriz de cinco categorías para examinar errores, abreviaturas, informalidad, contenido educativo y elementos motivadores.	n. r.

Nota. Fuente: Muñoz y Carpio (2025). n. r. = no reportado.

Las cuatro fuentes se orientaron a la ortografía de los estudiantes en relación con los entornos digitales, aunque solo la prueba diagnóstica, aplicada en el contexto escolar, cuantificó los errores por tipo. Los porcentajes de la encuesta correspondieron a los 45 estudiantes, mientras que los dos grupos focales reunieron entre 16 y 20 participantes.

4. Discusión

Los hallazgos son compatibles, de forma descriptiva, con la hipótesis de trabajo y responden al objetivo general. La mayoría de los estudiantes atribuyó un efecto positivo a la lectura digital sobre su ortografía, mientras que la prueba diagnóstica mostró que la omisión de tildes y la confusión de homófonos concentraron casi siete de cada diez de los errores clasificados. Ambos resultados conviven en el mismo grupo.

El tiempo de lectura declarado, con 84,4% de los estudiantes leyendo 1 hora o más al día, indica que las redes ocupan un lugar habitual en su rutina. Sin embargo, el estudio no midió si esa lectura desplaza a otras, y por ello no permite contrastar la pérdida de interés por la lectura señalada en estudiantes de básica superior (Carrión, 2023). Según los grupos focales, los contenidos más consumidos fueron las frases motivacionales, las noticias y los comentarios, y solo en algunos casos las páginas educativas, por lo que el uso con fines escolares descrito en un bachillerato de informática (Chávez & Barahona, 2024) aparece aquí de

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

forma limitada.

El predominio de la omisión de tildes entre los errores merece una lectura prudente. Este patrón concuerda con lo expuesto sobre la omisión de tildes en la escritura de adolescentes (Ferrández-Candela & Belda-Torrijos, 2025) y con la dificultad de acentuación señalada en estudiantes de educación básica en Ecuador (Aimacaña et al., 2025). La coincidencia no permite, sin embargo, atribuir el error a las redes sociales, pues la prueba diagnóstica no distingue entre un hábito adquirido en la escritura digital y una carencia previa de la enseñanza formal de las reglas de acentuación. Los grupos focales aportan, no obstante, un indicio cualitativo: varios estudiantes afirmaron que en las redes escriben con rapidez y sin fijarse en las tildes, lo que es coherente con el predominio de este error en el dictado, aunque no demuestra que la escritura digital lo origine.

La tipología observada admite una comparación solo limitada con otros estudios. A modo de ejemplo, Ferreira y Villagra (2024) reportan que, en Chile, la ortografía literal, que no incluye la acentuación, tuvo como error más frecuente la elección errónea de las letras *s*, *c* y *z* en estudiantes de segundo año medio, por lo que su resultado no es comparable en el caso de las tildes. Las diferencias de instrumento, de nivel educativo y de país impiden, además, una comparación estricta entre ambas tipologías. Como los errores se clasificaron en cuatro tipos definidos de antemano, el predominio de la omisión de tildes es relativo a esas categorías y no puede extenderse a otros tipos de error que el dictado no clasificó.

Las abreviaturas propias del lenguaje digital fueron el tipo de error menos frecuente y mostraron la media más baja (M = 1,9), lo que indica que su presencia fue minoritaria en relación con los demás errores del dictado. Esa posición relativa no permite, sin un punto de comparación, calificar su frecuencia como baja en términos absolutos: una media cercana a dos abreviaturas por estudiante sugiere que algunos recursos de la mensajería también pueden aparecer en la escritura formal. Los grupos focales son coherentes con una distinción de registros, porque los estudiantes afirmaron diferenciar la escritura rápida de las redes del cuidado que ponen en las tareas escolares, aunque se trata de un relato declarado y no de una medición de su escritura espontánea.

Esta conciencia de registro concuerda con la idea de que los textismos no responden a un desconocimiento de la lengua (Gómez-Camacho et al., 2023). Complementa esta lectura la síntesis de que los textismos no afectan de manera directa la ortografía académica, aunque pueden influir en la percepción de la escritura formal (Moyano et al., 2025).

Otros estudios, realizados con estudiantes de formación docente y universitarios de otros países, obtuvieron resultados menos favorables para las redes sociales (Asare et al., 2022; Majeed, 2023). El presente estudio no analizó la relación entre la frecuencia de uso de la mensajería y los errores, por lo que no puede contrastar el patrón descrito en esos estudios ni descartarlo; además, el dictado se aplicó en un contexto escolar que favorece el registro formal.

La percepción positiva predominante es compatible con evidencias que no encuentran un deterioro automático de la ortografía (Pariona & Lago, 2025; Ramaoka et al., 2024; Verheijen & Spooren, 2021), aunque esas investigaciones miden el desempeño ortográfico en relación con el uso o la práctica de la mensajería, y este estudio recoge la percepción sobre la lectura. Igualmente, Lerios (2024) identifica, en primaria, una relación significativa entre el uso del celular para enviar mensajes de texto y el desempeño ortográfico, aunque una relación significativa no basta por sí sola para hablar de mejora. Estas convergencias provienen de diseños muy distintos, por lo que se leen como indicios y no como confirmaciones.

Las valoraciones negativas fueron minoritarias, pero no pueden ignorarse, porque coinciden con advertencias de la literatura. En concordancia con Bejarano et al. (2024), la informalidad de las redes se asocia, en bachilleres, con hábitos de escritura

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

deficientes. En Lesotho se describió que las formas abreviadas pueden trasladarse a la escritura formal (Nkhi, 2023) y, en Brasil, una revisión de la bibliografía recogió posturas que consideran el *internetês* nocivo para la educación y otras que lo entienden como un dialecto (Prata-Linhares & Campos, 2021). Los tres trabajos anteriores son compatibles con la idea de que el riesgo se discute y, en algunos casos, se constata.

En Flandes, un análisis de conversaciones privadas entre adolescentes mostró que rara vez corrigen sus propios errores ortográficos y los de sus pares en la escritura informal de las redes (Surkyn et al., 2024), lo que apunta a una baja exigencia de corrección en ese registro. Este trabajo aporta contexto sobre la tolerancia a la norma en las redes, aunque este estudio no midió su magnitud.

La diferencia por sexo en la percepción positiva es descriptiva y debe tomarse con cautela. Con grupos tan reducidos y sin pruebas de contraste, el resultado no permite concluir diferencias entre estudiantes mujeres y hombres, y en los estudios consultados no se identificó una desagregación de la percepción de la ortografía según el sexo, por lo cual tampoco puede contrastarse con la literatura. Se trata de un indicio para estudios con grupos mayores y no de una conclusión.

Los motivadores que mencionaron los grupos focales, como los retos digitales, las infografías interactivas y la retroalimentación entre pares, se vinculan, aunque con matices, a la dimensión pedagógica de la literatura: las redes se asocian con una escritura frecuente (Alvarez & Osorio, 2025), aunque los grupos focales aludieron a incentivos para aprender ortografía y no a la frecuencia de escritura. Además, una propuesta gamificada con Genially, plataforma educativa y no red social, registró cambios en la escritura de un grupo de educación básica (Guamán & Álvarez, 2022). La evidencia citada sobre intervenciones lúdicas procede de grupos pequeños de educación básica, y su transferencia al bachillerato requiere estudios propios.

El papel del docente se perfila, a la luz de la literatura revisada, como un factor que condiciona el uso educativo de la tecnología (Jordan, 2023; Romero et al., 2024), y la eficacia de las intervenciones tecnológicas depende también de su implementación en el aula (Nogales et al., 2025). De igual manera, Chiliquinga-Pujos y León-Raura (2025) recuerdan, en torno a la mediación docente, que docentes y padres deben guiar el aprendizaje ortográfico en el entorno digital. Los estudiantes de este estudio reconocieron el valor de los contenidos que presentan reglas y mencionaron la retroalimentación de sus pares como motivador, lo que es compatible con una mediación guiada, aunque el estudio no midió el papel del docente ni exploró las expectativas de los estudiantes sobre él.

La integración de las fuentes permitió contrastar lo observado en la prueba diagnóstica con las percepciones de los estudiantes recogidas en la encuesta y en los grupos focales. La comparación entre fuentes fue interpretativa y no se apoyó en pruebas de concordancia.

Los resultados tienen implicaciones prácticas para la enseñanza de la ortografía en el bachillerato. La concentración de errores en las tildes y los homófonos sugiere priorizar la acentuación y la distinción de palabras homófonas, es decir, de igual sonido y distinta escritura, mediante actividades que se asemejen a las situaciones de lectura que los estudiantes ya viven en las plataformas. Estas actividades podrían incorporar los motivadores mencionados en los grupos focales.

Como propuesta que requiere evaluación, el docente podría usar publicaciones educativas que presenten reglas ortográficas, junto con publicaciones informales, para que los estudiantes comparen el uso de las tildes y expliquen las diferencias de registro. También podría promover el hábito de revisar lo escrito antes de publicar, dado que la inmediatez y el desinterés por revisar fueron señalados como barreras.

El aporte del estudio frente a la literatura consiste en contrastar, a nivel de grupo, en estudiantes de último año de bachillerato de un contexto ecuatoriano, la percepción de la influencia de la lectura digital con los errores observados en un dictado, y en complementar

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

ambos datos con la exploración cualitativa de los motivadores y las barreras que los estudiantes asocian con las redes. En las fuentes revisadas, los trabajos que combinan percepción y prueba no incorporan grupos focales, y varios se centran en la educación básica o en el nivel universitario. La matriz de categorías queda como instrumento disponible para estudios posteriores.

La percepción positiva predominante debe interpretarse junto con una cautela adicional sobre su medición. Un estudiante puede considerar que la lectura digital mejora su ortografía sin que su desempeño en el dictado lo refleje, y viceversa, porque la valoración subjetiva y la corrección objetiva no son equivalentes. Es posible, también, que el contexto escolar de la encuesta y de los grupos focales haya inclinado algunas respuestas hacia lo socialmente esperable. No se contó con una medida que permita estimar ese sesgo, por lo que la percepción favorable se presenta como un dato de opinión y no como una prueba de mejora.

Además, la percepción favorable se refiere a la lectura en las redes, mientras que el dictado mide la escritura; ambos resultados no son necesariamente contradictorios, aunque este estudio no permite separar el efecto de la lectura del de la escritura en esas plataformas.

El estudio presenta limitaciones que acotan su alcance. Se trabajó con el censo del tercer año de una sola institución, de 45 estudiantes, por lo que los resultados describen a ese grupo y no se generalizan a otras instituciones ni a otros cursos. El diseño transversal y el autoinforme impiden inferir causalidad. Como todos los participantes eran usuarios frecuentes de redes sociales y no hubo un grupo de comparación, el estudio no permite contrastar la ortografía de quienes leen más o menos en ellas. Además, la encuesta, en lo que aquí se reporta, valoró la lectura y no la escritura que los estudiantes producen en las redes, y no se cruzó el tiempo de lectura con la percepción ni con los errores.

Tampoco se reportaron los indicadores de fiabilidad de los instrumentos ni evidencias de validez distintas del juicio de expertos, ni el número exacto de participantes de cada grupo focal, su distribución por sexo y su coincidencia con los 45 estudiantes, lo que dificulta la réplica.

Otras limitaciones se refieren a la consistencia interna de los datos. La base de cálculo de la tabla 3 no se reportó y se reconstruyó a partir de la figura 1 (639 errores clasificados), por lo que su cotejo con esta es solo aproximado. Los ejemplos de error (tabla 3) y de indicador (tabla 5) son ilustrativos, y no se reportaron las frecuencias de las categorías de la matriz de observación ni de la codificación de los grupos focales.

Por otra parte, el dictado no permite saber si un error fue deliberado o producto del desconocimiento, por lo que la categoría de abreviaturas digitales recoge solo una parte de los textismos. Por último, el término *tecnología* se delimitó al uso y la lectura de redes sociales, y los resultados no se extienden, por tanto, a otras herramientas digitales, como la inteligencia artificial; sobre los correctores automáticos solo se dispone de las percepciones ambivalentes expresadas en los grupos focales, sin una medición de su efecto sobre la escritura.

Estas limitaciones orientan la investigación futura. Un diseño con medidas previas y posteriores, la incorporación de más grupos e instituciones con criterios de selección explícitos y la doble codificación del dictado y de las publicaciones permitirían contrastar la hipótesis con pruebas inferenciales. También resultaría útil comparar la escritura escolar con la escritura espontánea de los mismos estudiantes, y evaluar si una intervención docente que aproveche los contenidos educativos de las redes modifica los errores de acentuación. Con ello se pasaría de describir las percepciones a medir los efectos.

5. Conclusiones

El estudio permite concluir que, entre los 45 participantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Ventanas, más de la mitad percibe la lectura en las redes sociales como una influencia favorable para su ortografía y que, en el dictado, el grupo mostró errores básicos de acentuación y de confusión de homófonos.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Esa coexistencia, observada a nivel de grupo, es compatible de forma descriptiva con la hipótesis de trabajo y responde a la pregunta de investigación.

En cuanto a la caracterización de los participantes y de sus hábitos de lectura digital, se concluye que el grupo está formado por adolescentes del último año de bachillerato, con ligero predominio femenino (55,6%), que declararon leer a diario en las redes sociales, en su mayoría entre 1 y 2 horas (62,2%). Como el grupo estuvo formado por usuarios frecuentes de redes sociales de un solo año de una institución, estos datos lo describen a él y no a los estudiantes de bachillerato en general; aun así, indican que, para estos participantes, las plataformas constituyen un entorno de lectura habitual, por lo que conviene considerarlo al planificar la enseñanza de la ortografía con ellos.

Respecto de la identificación de los errores ortográficos más frecuentes, la prueba diagnóstica permite concluir que la omisión de tildes fue el error más frecuente, seguida de la confusión de homófonos y del uso incorrecto de mayúsculas, mientras que las abreviaturas propias del lenguaje digital ocuparon un lugar minoritario. Estos datos no permiten distinguir si los errores se deben a dificultades con la norma ortográfica o a los hábitos de la escritura digital, pues varios estudiantes refirieron que en las redes escriben sin fijarse en las tildes y la literatura revisada discute la informalidad de las redes como posible factor de hábitos de escritura deficientes.

En relación con la percepción de los estudiantes, la encuesta mostró una valoración mayoritariamente favorable del impacto percibido de las redes, acompañada de una minoría que identificó efectos negativos, y los grupos focales indicaron que los estudiantes distinguían el registro de las redes del registro académico, reconocían el valor de los contenidos que enseñan reglas y mencionaban retos, infografías y retroalimentación entre pares como motivadores. La valoración favorable convive, así, con reservas. Los participantes de los grupos focales señalaron además la inmediatez y el desinterés por revisar lo escrito como barreras para aprender ortografía en las redes, lo que sugiere que el potencial pedagógico de las plataformas podría depender de cómo se propongan las actividades.

Por lo que toca a la observación de las publicaciones digitales, la matriz de categorías elaborada ofrece un marco para examinar la escritura digital, y la triangulación permite sostener una complementariedad descriptiva entre las fuentes.

Las limitaciones expuestas en la discusión, entre ellas el tratarse de un solo grupo de una sola institución, el diseño transversal y el predominio del autoinforme, impiden generalizar los resultados o atribuirlos a las redes sociales.

Como propuestas que este estudio no evaluó, los docentes de Lengua y Literatura podrían aprovechar los contenidos educativos y los formatos que los estudiantes señalaron como motivadores para trabajar la acentuación y el reconocimiento de los homófonos; las instituciones, en coherencia con la literatura revisada sobre la capacitación docente, podrían ofrecer formación en competencias digitales que sustente esa mediación.

6. Referencias

Aimacaña, P., Chiguano, A., & Cárdenas, R. (2025). Errores ortográficos frecuentes de la acentuación en la redacción de textos creativos. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales, 4*(4), 2984–2997. https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.437

Alvarez, C. D., & Osorio, B. C. (2025). Influencia de redes sociales (TikTok, Instagram, WhatsApp) en el proceso del aprendizaje de producción textual en los estudiantes de séptimo grado. *Revista Perspectivas, 10*(2), 35–47. https://doi.org/10.22463/25909215.5177

Asare, I. A., Plahar, J. D. K., Pantah, A., & Adansi, J. E. (2022). Effects of social media on students' writing: The case study of Mount Mary College of Education. *International Journal of Social Science, Education, Communication and Economics (SINOMICS Journal), 1*(2), 45–74. https://doi.org/10.54443/sj.v1i2.7

Bejarano, L. E., Bonilla, D. F., Ortiz, T. M., Paredes, N. E., & Toaquiza, S. G. (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

Benavides-Lara, M. A., Pompa, M., De Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M., & Rendón, V. J. (2022).

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: Algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34), 163–197. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793

Carrión, M. I. (2023). La influencia de los medios digitales en la lectura de los jóvenes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 3186–3203. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5564

Chávez, E. W., & Barahona, C. F. (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

Chiliquinga-Pujos, E. M., & León-Raura, M. V. (2025). Redes sociales en la ortografía en los estudiantes de básica media. *Código Científico Revista de Investigación, 6*(E1), 540–555. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/733

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8.ª ed.). Routledge.

Esquivel-Grados, J., & Reyes-Alvarado, S. (2025). Triangulación en la investigación cualitativa y mixta: Una estrategia para la validez y fiabilidad científica. *EDUTECH Review. International Education Technologies Review / Revista Internacional de Tecnologías Educativas, 10*(2), 13–26. https://doi.org/10.62701/revedutech.v10.5480

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

Ferreira, A. A., & Villagra, E. V. (2024). Errores de ortografía literal en la escritura de estudiantes secundarios chilenos. *Nueva Revista del Pacífico*, (80), 84–115. https://doi.org/10.4067/S0719-51762024000100104

Gómez-Camacho, A., de-Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., & Conde-Jiménez, J. (2023). Youth digital writing on WhatsApp and the teaching of spelling. *Comunicar, 31*(77), 59–69. https://doi.org/10.3916/c77-2023-05

Guamán, A. V., & Álvarez, M. I. (2022). Gamificación en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del sexto año de educación básica. *ConcienciaDigital, 5*(4), 73–91. https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i4.2353

Jordan, A. (2023). Formación docente en competencias digitales para el área de lengua y literatura. *Mérito - Revista de Educación, 5*(14), 49–60. https://doi.org/10.33996/merito.v5i14.1122

Jutba, J. A. E., Kilat, K. V., Dionio, B. B., Clarin, A. S., & Vallejo, J. H. (2024). The use of textism and students' spelling ability. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 8*(2), 1856–1867. https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.802130

Lerios, P. (2024). Text messaging as an instruction support on spelling performance of the learners. *Journal of Innovative Technology Convergence, 6*(3), 21–30. https://doi.org/10.69478/jitc2024v6n3a03

Majeed, A. (2023). A study to explore the effect of text-language on undergraduate students' spelling errors at university level. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences, 11*(2), 1803–1810. https://doi.org/10.52131/pjhss.2023.1102.0483

Manterola, C., Hernández-Leal, M. J., Otzen, T., Espinosa, M. E., & Grande, L. (2023). Estudios de corte transversal. Un diseño de investigación a considerar en ciencias morfológicas. *International Journal of Morphology, 41*(1), 146–155. https://doi.org/10.4067/S0717-95022023000100146

Moyano, W. W., Sozoranga, E. M., Morales, M. A., Navarrete, C. M., Vélez, K. M., & Morales, R. I. (2025). Impacto de las tecnologías digitales en el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de primaria y secundaria. *South Florida Journal of Development, 6*(4), e5108. https://doi.org/10.46932/sfjdv6n4-005

Nkhi, S. E. (2023). An investigation into the impact of digital social media on the writing and speaking skills of tertiary level students in one institution in Lesotho. *J-SHMIC: Journal of English for Academic, 10*(1), 83–93. https://doi.org/10.25299/jshmic.2023.vol10(1).11784

Nogales, C. M., Barreno, D. M., Rodríguez, C. G., Bedón, S. M., & Toapanta, D. I. (2025). La efectividad de las intervenciones basadas en la tecnología para mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita en estudiantes de secundaria: Una revisión sistemática. *ASCE, 4*(2), 309–325. https://doi.org/10.70577/ASCE/309.325/2025

Pariona, E., & Lago, D. V. (2025). Relación entre el uso del WhatsApp y la ortografía en estudiantes de secundaria. *Revista Eduser, 12*(1), 38–48. https://doi.org/10.18050/eduser.v12n1a5

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, 15*(1), 15–29. https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2

Prata-Linhares, M., & Campos, D. (2021). A escola está na internet e o internetês está na escola. E agora, professor? *Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia, 9*(20), 146–165. https://doi.org/10.22484/2318-5694.2021v9n20p146-165

Ramaoka, S. I., Kekana, T. J., & Montle, M. (2024). The relationship between exposure to textism and spelling competency. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching, 8*(1), 43–53. https://doi.org/10.30743/ll.v8i1.7752

Romero, J. M., Nuñez, J. D., Ortega, A. D., Saldaña, A. N., & Lema, N. W. (2024). Factores tecnológicos que afectan el rendimiento académico de los

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

estudiantes de secundaria. *Revista Scientific, 9*(34), 343–364. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.16.343-364

Surkyn, H., Sandra, D., & Vandekerckhove, R. (2024). When correct spelling hardly matters: Teenagers' production and perception of spelling error corrections in Dutch social media writing. *European Journal of Applied Linguistics, 12*(2), 361–405. https://doi.org/10.1515/eujal-2022-0028

Terán, A. R., & Medina, P. (2025). Didáctica de la ortografía de la era digital: Una revisión sistemática. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 13*(1), Artículo 13. https://doi.org/10.46377/dilemas.v13i1.4730

Verheijen, L., & Spooren, W. (2021). The impact of WhatsApp on Dutch youths' school writing and spelling. *Journal of Writing Research, 13*(1), 155–191. https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.01.05

Reseña biográfica de las autoras

Gabriela Cristina Muñoz Tuarez | gmunozt@unemi.edu.ec

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador, y maestrante del programa de Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura de la misma universidad. Ejerce la docencia y cuenta, además, con formación técnica en Cosmetología y Cosmiatría por la Escuela de Cosmetología Steti-pro. Sus intereses académicos se orientan hacia la enseñanza de la lengua y la literatura y hacia la educación inclusiva, en particular la atención a niños con necesidades educativas especiales.

Magaly Fernanda Carpio Centeno | mcarpio5@unemi.edu.ec

Licenciada en Comunicación por la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador, y maestrante del programa de Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Se desempeña como docente de Bachillerato en las asignaturas de Lengua y Literatura, Animación a la Lectura e Historia en la Unidad Educativa Particular FESVIP, donde coordina además el Área de Comunicación y el Club de Periodismo. Cuenta con experiencia como fotógrafa y comunicadora independiente, y como investigadora, productora y locutora del programa Radio Revista Mamá Universitaria.

Agradecimientos. Las autoras agradecen a la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) por el apoyo institucional brindado para la realización de esta investigación.

Declaraciones de las autoras

Contribución de las autoras (Taxonomía CRediT). Gabriela Cristina Muñoz Tuarez: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Validación, Visualización, Escritura - borrador original, Escritura - revisión y edición. Magaly Fernanda Carpio Centeno: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Validación, Visualización, Escritura - borrador original, Escritura - revisión y edición.

Financiamiento. Las autoras declaran que esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos cuantitativos agregados de la encuesta y de la prueba diagnóstica se presentan en las tablas 1 a 4 y en las figuras 1 y 2 del manuscrito. Los datos individuales y los datos cualitativos están disponibles previa solicitud a la autora de correspondencia.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Las autoras utilizaron un asistente de inteligencia artificial generativa (Claude, de Anthropic) en la revisión de esta versión del manuscrito, para la corrección de formato, la verificación de

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.40.19.320-336
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

las referencias, el contraste de las citas con sus fuentes y la redacción del manuscrito. Las autoras son responsables del contenido, de los datos y de las conclusiones del artículo.

Aprobación ética y consentimiento informado. Las autoras informan que la investigación contó con la aprobación de las autoridades y de los padres de familia de la institución educativa; con el consentimiento verbal de los estudiantes de 18 años y el consentimiento verbal de los representantes legales de los menores, junto con el asentimiento de estos; con la información a los participantes sobre el objetivo, la voluntariedad, la posibilidad de retirarse, el anonimato y el manejo de los datos; con la revisión del estudio por el comité de ética de la institución donde se realizó la investigación, ratificada por el comité de ética de la Universidad Estatal de Milagro; y con la autorización, también verbal, para grabar los grupos focales y usar las publicaciones de los perfiles.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Número 40 - Mayo-Julio 2026 - pp. 320-336
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional