

Competencias técnicas vs. aceptación actitudinal del lenguaje inclusivo: caso de estudio en la formación de futuros comunicadores

Milena Victoria Celi Pardo^{1*}; Daniela Stefanie Gallardo Ledesma²;
Pablo José Gutiérrez Quezada³

Resumen

El lenguaje inclusivo se incorporó de manera creciente en la formación universitaria de comunicación debido a su impacto en la producción de mensajes dirigidos a públicos diversos. En este contexto, la investigación tuvo como objetivo describir las competencias técnicas vinculadas con su uso en entornos digitales y explorar la aceptación actitudinal de sus variantes en estudiantes de Comunicación a Distancia de una universidad pública ecuatoriana. Se desarrolló un enfoque mixto de alcance descriptivo exploratorio con diseño no experimental y transversal, mediante encuesta aplicada a 216 estudiantes y entrevistas a especialistas. Los resultados mostraron alto reconocimiento de varias formas, predominio de redes sociales como fuente de aprendizaje y valoración positiva de la eficacia comunicativa, aunque la claridad generó opiniones divididas y la accesibilidad digital evidenció niveles intermedios. Se concluye que la aceptación actitudinal no garantiza aplicación técnica consistente, por lo que la formación debe integrar criterios lingüísticos y accesibilidad digital para sostener decisiones comunicativas coherentes.

Palabras clave: lenguaje inclusivo; comunicación digital; accesibilidad digital; educación superior; actitudes lingüísticas.

Technical competencies and attitudinal acceptance of inclusive language: a case study in the training of future communicators

Abstract

Inclusive language gained increasing presence in university communication training due to its influence on message production for diverse audiences. In this context, the study aimed to describe technical competencies related to its use in digital environments and to explore attitudinal acceptance of its variants among Distance Communication students at a public university in Ecuador. A mixed descriptive exploratory approach was implemented through a non experimental cross sectional design, applying a survey to 216 students and conducting interviews with specialists. Findings indicated broad recognition of several forms, predominance of social media as the main learning source and positive evaluation of communicative effectiveness, although clarity generated divided perceptions and digital accessibility showed intermediate levels. It is concluded that attitudinal acceptance does not ensure consistent technical application, therefore training programs must integrate linguistic criteria and digital accessibility to support coherent communicative decisions.

Keywords: inclusive language; digital communication; digital accessibility; higher education; language attitudes.

Recibido: 21 de abril de 2026
Aceptado: 24 de agosto de 2026

¹ Licenciada en Comunicación, Universidad Nacional de Loja. Loja, Ecuador; milena.celi@unl.edu.ec; <https://orcid.org/0009-0002-7683-299X>

² Licenciada en Comunicación Social, Universidad Técnica Particular de Loja. Magíster en Comunicación Estratégica con mención en Comunicación Digital, Universidad Técnica Particular de Loja. Magíster en Educación con mención en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad Educativa Básica, Universidad Nacional de Loja. Loja, Ecuador; daniela.gallardo@unl.edu.ec; <https://orcid.org/0009-0003-2510-7699>

³ Licenciado en Ciencias de la Educación Básica, Universidad Nacional de Loja. Magíster en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior, Universidad Estatal de Milagro. Magíster en Educación Básica, Universidad Estatal de Milagro. Loja, Ecuador; pablo.j.gutierrez@unl.edu.ec; <https://orcid.org/0000-0002-8051-505X>

* Autor de correspondencia

I. INTRODUCCIÓN

El lenguaje inclusivo se entiende como un conjunto de elecciones al hablar y al escribir que busca nombrar a las personas sin tratarlas como una sola categoría por costumbre, de modo que intenta evitar omisiones en la vida pública, educativa y mediática. En la formación universitaria de comunicación, este tema se encuentra con mayor frecuencia porque el futuro profesional produce mensajes para audiencias diversas y, por lo tanto, necesita tomar decisiones lingüísticas que sostengan el sentido del texto y el trato respetuoso en distintos espacios.

Palma et al. (2024) describieron el lenguaje inclusivo como un fenómeno compuesto por las distintas estrategias y los debates que atraviesan las dimensiones gramaticales, sociales y educativas. A partir de ello, la formación de los comunicadores demanda una comprensión que trascienda la repetición de fórmulas, ya que la elección de una variante se relaciona con el significado que circula en la sociedad y con las decisiones lingüísticas adoptadas en cada contexto.

De manera adicional, García y Hall (2020) analizaron el uso de la terminación “e” como una forma que dialoga con la norma académica y con expectativas sociales. De tal modo, la aceptación del lenguaje inclusivo no depende solo de la intención, puesto que también se asocia con la seguridad del estudiante al escribir y con el temor a que una decisión lingüística se interprete como error.

A pesar de ello, el tema se ubica en el campo de la comunicación porque la lengua funciona como herramienta de trabajo y como marca de relación con el público, de manera que la discusión sobre lenguaje inclusivo se vuelve una cuestión formativa que exige criterios, no solo postura.

Por lo tanto, en el ámbito universitario se percibe una tensión entre la aceptación del lenguaje inclusivo como una idea general y su aplicación en las tareas académicas o en los productos profesionales. Sin embargo, esta tensión se manifiesta cuando los estudiantes reconocen ciertas variantes en las conversaciones digitales, aunque dudan al utilizarlas en los textos evaluados, generando aquellas diferencias entre el uso cotidiano y las decisiones consideradas en los contextos académicos.

En consonancia, Melero (2024) reportó que el alumnado puede mostrar disposición favorable hacia

el lenguaje inclusivo y, al mismo tiempo, expresar rechazo cuando aparecen formas que alteran marcas tradicionales. Bajo esa perspectiva, la formación de comunicadores enfrenta un reto porque el estudiante necesita escribir con claridad y consistencia, aunque el entorno social presente presiones opuestas sobre lo que se acepta o se cuestiona.

Por su parte, Colin y Vargas-Vega (2024) observaron que en textos coloquiales aparecen con frecuencia recursos como “@”, “x” y “e”, mientras que en textos formales se aprecia mayor apego a recomendaciones. Como resultado de ello, el paso de lo informal a lo académico no siempre ocurre con criterios sólidos, sino con ajustes por contexto que el estudiante realiza sin orientación suficiente.

En este escenario, el problema no radica en la existencia de variantes, sino en la falta de correspondencia entre lo que se aprueba en la práctica cotidiana y lo que se considera aceptable en espacios académicos y profesionales.

Ahora bien, el estudio aporta evidencia para orientar decisiones de formación en comunicación, ya que el futuro profesional trabaja con discursos públicos y su desempeño influye en la calidad del intercambio social. Además, una comprensión mejor del fenómeno permite identificar necesidades de aprendizaje que impactan la escritura institucional, la comunicación digital y la construcción de mensajes para públicos heterogéneos.

A la vez, Gutiérrez y Salcedo (2024) mostraron que en redes sociales universitarias conviven usos neutros, desdoblamientos y masculino genérico, lo que deja ver diferencias en el compromiso institucional. De ahí que resulte pertinente revisar cómo se forman los criterios de los estudiantes, puesto que la universidad comunica modelos de escritura que pueden reforzar hábitos tradicionales o abrir espacio a alternativas.

En paralelo, Cote-Peña et al. (2024) señalaron que, aun cuando algunos documentos no exhiben expresiones abiertamente sexistas, sí mantienen formas excluyentes por el uso reiterado del masculino como genérico.

En términos formativos, estos hallazgos muestran la necesidad de capacitación y de orientaciones claras, dado que la intención de ofrecer un trato equitativo no se convierte de manera automática en prácticas de escritura coherentes. A partir de ello,

el análisis del lenguaje inclusivo en la formación de comunicadores no se limita a describir preferencias, sino que también aporta insumos para proponer mejoras pedagógicas que respalden decisiones de escritura con criterios definidos y con atención al público al que se dirigen.

Los estudios recientes muestran que el lenguaje inclusivo toma forma en espacios digitales de circulación intensa, de modo que el aprendizaje fuera del aula influye en lo que el estudiante observa y luego reproduce. A la par, la comunicación actual se orienta a formatos breves y a plataformas que condicionan los hábitos de lectura y de escritura, además de las formas en que la comunidad valora lo dicho. En esa línea, Montero (2025) señaló que la relación de los universitarios con TikTok se apoya en la manera en que la plataforma selecciona y adapta el contenido para cada usuario. Por consiguiente, la exposición a usos lingüísticos no depende únicamente de una búsqueda intencional, sino también de las prioridades de la aplicación, lo cual puede instalar tendencias discursivas como referencia cotidiana cuando falta una mediación académica constante.

De forma semejante, Castro et al. (2025) identificaron restricciones persistentes en accesibilidad dentro de plataformas y materiales digitales, lo que evidencia limitaciones que afectan la experiencia educativa. Es decir, la producción de contenidos no se puede separar de las condiciones de acceso, puesto que las decisiones sobre la forma y la presentación influyen en quién logra leer y comprender el mensaje dentro de entornos digitales.

Ante este panorama, la literatura sugiere que la discusión sobre lenguaje inclusivo se enlaza con el modo en que se aprende a comunicar en plataformas digitales y con la necesidad de sostener mensajes que el público pueda recibir sin barreras.

Aunque existen aportes sobre actitudes hacia el lenguaje inclusivo y sobre su presencia en entornos educativos y digitales, todavía se observa un vacío cuando se intenta conectar esa aceptación con capacidades técnicas vinculadas con la comunicación accesible. Este vacío se vuelve más visible en carreras de comunicación, donde el estudiante no solo opina sobre el lenguaje, sino que produce textos y piezas digitales para audiencias diversas.

Respecto de este punto, Díaz-Chica et al. (2024) señalaron que la comunicación inclusiva también se

asocia con el trato lingüístico hacia colectivos con discapacidad, especialmente en edades donde se forman hábitos de comunicación. Bajo esta premisa, el análisis del lenguaje inclusivo no debe limitarse al género, ya que también exige considerar cómo se nombran experiencias y condiciones humanas sin reforzar exclusiones.

Sumado a lo anterior, Castellanos (2023) evidenció niveles bajos de accesibilidad digital en sitios web universitarios y describió fallas que afectan la interacción con apoyos tecnológicos. En virtud de ello, la aceptación actitudinal del lenguaje inclusivo requiere un complemento formativo que incluya criterios técnicos, ya que la comunicación pública universitaria se produce en entornos donde la accesibilidad define quién logra acceder al contenido.

Por lo expuesto, falta integrar en un mismo análisis lo que los estudiantes aceptan como una idea y lo que logran aplicar como aquellas práctica comunicativa, sobre todo cuando el mensaje circula en los medios digitales donde la accesibilidad condiciona la recepción del contenido.

En este marco, la presente investigación tuvo como objetivo describir las competencias técnicas vinculadas con el uso del lenguaje inclusivo en entornos digitales y explorar la aceptación actitudinal de sus variantes en estudiantes de la carrera de Comunicación a Distancia de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador.

II. METODOLOGÍA

Enfoque y Paradigma

La investigación adoptó un enfoque mixto para examinar el uso del lenguaje inclusivo desde dos planos presentes en la formación profesional, esto debido a que se consideró tanto lo que los estudiantes universitarios aceptaron en aquellos términos actitudinales como lo que lograron aplicar al producir mensajes en entornos digitales. En este sentido, el componente cuantitativo evaluó el reconocimiento, la frecuencia de uso y la percepción comunicativa a través de los indicadores observables, mientras que el componente cualitativo analizó en los criterios de la aceptabilidad y accesibilidad digital. Por consiguiente, esta delimitación ayudó a la relación entre los objetivos, las dimensiones y los instrumentos, y redujo las ambigüedades en la interpretación del enfoque mixto.

En ese marco, el trabajo se alineó con un paradigma pragmático, debido a que priorizó la elección de estrategias que permitieran describir tendencias y, a la vez, explicar razones vinculadas con la práctica formativa, tal como se observa en estudios que articulan datos numéricos y lectura interpretativa para responder preguntas educativas concretas (Landaeta-Mendoza, 2022).

Tipo de investigación

El alcance fue descriptivo-exploratorio, puesto que se buscó caracterizar el nivel de reconocimiento y aceptación de variantes del lenguaje inclusivo. Además de explorar percepciones y argumentos que ayudan a comprender por qué ciertas formas se aceptan y otras generan distancia. Esta elección se sostuvo en la necesidad de ordenar información observable del grupo estudiado y, al mismo tiempo, ampliar la comprensión de factores que influyen en sus decisiones comunicativas.

Se precisó que el nivel descriptivo organizó los patrones estadísticos dentro de cada dimensión, mientras el componente exploratorio permitió comprender factores formativos y técnicos asociados con la toma de decisiones lingüísticas. De este modo, se delimitó el alcance del estudio y se evitó atribuir relaciones causales no contempladas en el diseño.

Diseño de investigación

El diseño fue no experimental y transversal, debido a que no existió una manipulación de las variables y la información se recogió en un solo momento del período marzo-agosto de 2025. Así, la integración de los resultados se realizó a través de un contraste entre los datos de los estudiantes y el criterio de los dos especialistas. En cuanto, a los componentes cuantitativo y cualitativo se analizaron por separado y, posteriormente, se compararon con una matriz por dimensiones que identificó las coincidencias, diferencias y los aportes complementarios.

Población

La población correspondió a 492 estudiantes legalmente matriculados en la carrera de Comunicación a Distancia de la Universidad Nacional de Loja durante el período marzo-agosto de 2025. Adicionalmente, se consideró una población informante de especialistas con experiencia en

comunicación e inclusión, debido a que su aporte permitió contextualizar decisiones lingüísticas y límites prácticos del entorno digital.

Se establecieron como criterios de inclusión la matrícula activa y la aceptación voluntaria del consentimiento informado digital, mientras como criterios de exclusión se consideraron cuestionarios con más del 20% de respuestas incompletas o registros duplicados. En consecuencia, esta delimitación fortaleció la transparencia del proceso y redujo posibles sesgos de selección.

Muestra

La muestra cuantitativa se conformó por 216 estudiantes, definida con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% mediante fórmula para poblaciones finitas. Por otra parte, la fase cualitativa incluyó a dos especialistas seleccionados por su trayectoria académica y profesional: un especialista en periodismo digital y una especialista en observación de procesos comunicativos.

Muestreo

En el componente cuantitativo se empleó un muestreo probabilístico a partir del listado oficial de matrícula como marco de selección, de manera que cada estudiante tuviera oportunidad de participación. En cambio, para el componente cualitativo se utilizó un muestreo intencional, dado que se priorizó la idoneidad, la formación de cuarto nivel y la experiencia mínima de cinco años en docencia o investigación asociada con comunicación, lingüística o inclusión.

Técnicas

Se aplicó una encuesta para identificar patrones de reconocimiento, fuentes de información y percepciones sobre eficacia comunicativa del lenguaje inclusivo. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a especialistas para profundizar en criterios de aceptabilidad y en barreras técnicas asociadas con accesibilidad digital.

Esta combinación permitió comparar lo que los estudiantes declaran con la lectura técnica de quienes trabajan el tema desde la docencia y la comunicación, lo cual coincide con enfoques que recomiendan el uso de más de una técnica para sostener interpretaciones consistentes (Venegas-Mejía et al., 2025).

Instrumentos

El cuestionario se aplicó en formato digital mediante Google Forms y se estructuró con preguntas cerradas orientadas a tres dimensiones: (a) reconocimiento de variantes lingüísticas asociadas al lenguaje inclusivo, (b) fuentes de información utilizadas por los estudiantes, y (c) percepciones sobre eficacia comunicativa del uso del lenguaje inclusivo. Se elaboró una matriz de correspondencia entre dimensiones, indicadores e ítems, de modo que cada pregunta respondiera de forma directa a un componente del objetivo general; por tanto, esta organización evitó vacíos entre lo que se pretendía medir y lo que efectivamente se preguntó.

De manera complementaria, la entrevista semiestructurada siguió una guía con preguntas abiertas para indagar jerarquías de aceptación de formas inclusivas y límites de accesibilidad en lectura digital.

Validez y confiabilidad

La validez de ambos instrumentos se aseguró mediante juicio de pares académicos, con énfasis en claridad, coherencia interna y correspondencia entre preguntas y dimensiones evaluadas, tras lo cual se incorporaron ajustes de redacción y de orden de ítems. La revisión contó con tres académicos con formación doctoral en comunicación y lingüística, quienes evaluaron claridad, coherencia y pertinencia mediante un formato estructurado; posteriormente se ajustaron redacciones y orden de ítems para mejorar comprensión. Esta ruta se alinea con propuestas que describen la revisión por expertos como una vía práctica para depurar instrumentos, mejorar formulaciones y fortalecer el contenido antes de su aplicación (Hernández et al., 2024).

En cuanto a la confiabilidad, el estudio sostuvo consistencia del proceso mediante aplicación uniforme del cuestionario, registro automático de respuestas y un análisis descriptivo que evitó cambios de criterio durante el tratamiento de datos, además de una integración final que contrastó hallazgos de ambas fases para sostener conclusiones compatibles con la evidencia disponible.

Además, se aplicó una prueba piloto a 25 estudiantes que no formaron parte de la muestra definitiva y se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para la escala de percepción, cuyo valor fue de 0,82,

lo cual evidenció consistencia interna adecuada antes de la aplicación final.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

La ejecución se organizó en dos momentos, ya que primero se aplicó la encuesta y se realizaron entrevistas virtuales con especialistas. Después, se revisaron resultados cuantitativos y cualitativos por separado, para luego integrarlos en una lectura única que permitiera explicar coincidencias y contrastes. Este procedimiento respondió a la necesidad de observar tendencias del grupo estudiantil sin perder el sentido de sus argumentos y de los criterios técnicos del campo.

Antes del análisis definitivo se realizó una revisión de consistencia de la base de datos para eliminar registros incompletos y verificar coherencia en las respuestas. Así, el tratamiento posterior se apoyó en información depurada.

Fases del procedimiento operativo

En la primera fase se difundió el enlace del cuestionario, se registró la participación y se cerró el formulario al completar la muestra prevista. En paralelo, se coordinó la agenda con especialistas y se desarrollaron entrevistas por videollamada con autorización previa. En la segunda fase se ordenaron las bases de respuestas y se sistematizaron los contenidos de entrevista, con una integración posterior que colocó los datos de los estudiantes frente a la lectura experta para explicar divergencias.

Procesamiento y análisis estadístico

Los datos del cuestionario se exportaron a Microsoft Excel y se analizaron con las frecuencias y los porcentajes para poder describir los patrones de reconocimiento, aceptación y las fuentes de información. De tal modo que este tratamiento correspondió al alcance descriptivo del estudio y no se utilizó para el poder establecer aquellas relaciones causales.

En paralelo, la información cualitativa se organizó por temas asociados con la aceptabilidad y la accesibilidad digital a través de una lectura comparativa que permitió el poder identificar los argumentos recurrentes y contrastarlos con los resultados porcentuales. Finalmente, el criterio

de los dos especialistas se utilizó como un apoyo interpretativo para así examinar las coincidencias y las diferencias con los resultados del cuestionario.

Aspectos éticos y protección de datos

El estudio no contó con revisión por un comité de ética institucional. Por lo que antes de iniciar la encuesta o la entrevista, se presentó un consentimiento informado digital en el que se comunicó el propósito del estudio y el carácter voluntario de la participación. Así, cada persona decidió su participación sin

consecuencias académicas. Además, los registros se limitaron a la información utilizada en el análisis, se evitó la identificación personal en los reportes y el acceso a los archivos quedó restringido al equipo investigador. Y es por ello, que el tratamiento de la privacidad siguió los criterios descritos para las investigaciones desarrolladas en entornos digitales (Granizo-Garrido, 2024).

III. RESULTADOS

Tabla 1. Características sociodemográficas

Variable	Categoría	f	%
Edad	30 o más	80	37
	27 a 29	43	20
	24 a 26	37	17
	21 a 23	32	15
	18 a 20	24	11
Género	Mujer	140	65
	Hombre	74	34
	Otra identidad o prefiere no responder	2	1
Ciclo académico	Primer ciclo	15	7
	Segundo ciclo	39	18
	Tercer ciclo	30	14
	Cuarto ciclo	26	12
	Quinto ciclo	32	15
	Sexto ciclo	22	10
	Séptimo ciclo	20	9
	Octavo ciclo	32	15

La tabla 1 indica que la mayor proporción se concentra en 30 o más con 37%, seguida por 27 a 29 con 20%, después 24 a 26 con 17%, a continuación 21 a 23 con 15% y, finalmente, 18 a 20 con 11%. En género, mujer registra 65%, luego hombre alcanza 34% y otra identidad o preferencia de no respuesta marca 1%. En ciclo académico, segundo ciclo presenta 18%, seguido por quinto ciclo y octavo ciclo con 15% cada uno, después tercer ciclo con 14%, a continuación cuarto ciclo con 12%, luego sexto ciclo

con 10%, seguido por séptimo ciclo con 9% y primer ciclo con 7%.

De lo anterior se desprende que la muestra reúne edades y niveles académicos distintos, lo cual permite observar posturas desde trayectorias formativas variadas, además la mayoría femenina perfila el marco predominante de participación, mientras la proporción menor en identidades no declaradas reduce la comparación interna para esa condición.

Tabla 2. Reconocimiento de variantes asociadas al lenguaje inclusivo

Variable	Sí		No		No está seguro	
	f	%	f	%	f	%
Lenguaje no infantilizante en discapacidad	184	85	17	8	15	7
Símbolos arroba y x	175	81	24	11	17	8
Sustantivos colectivos	175	81	30	14	11	5
Términos sobre diversidad sexual y de género	164	76	30	14	22	10
Desdoblamiento los y las	136	63	41	19	39	18
Morfema e	132	61	65	30	19	9

El reconocimiento declarado alcanzó que el porcentaje superior en el lenguaje no infantilizante referido a la discapacidad, con el 85%. Además, los símbolos arroba y x y los sustantivos colectivos registraron el 81%, mientras que los términos relacionados con la diversidad sexual y de género alcanzaron el 76%. En cambio, el desdoblamiento «los y las» obtuvo el 63% y el morfema e registró el 61%. De tal modo, esta distribución indica que el conocimiento declarado de una variante no equivale a su aceptación técnica, esto debido a que los especialistas asociaron algunos símbolos con las dificultades de la legibilidad y la accesibilidad digital.

En la respuesta negativa, el morfema e presenta 30%, seguido por desdoblamiento los y las con 19%, después sustantivos colectivos con 14% junto con términos sobre diversidad sexual y de género con 14%, a continuación símbolos arroba y x con 11% y, finalmente, lenguaje no infantilizante en discapacidad con 8%.

En indecisión, desdoblamiento los y las registra 18%, seguido por términos sobre diversidad sexual y de género con 10%, después morfema e con 9%, a continuación símbolos arroba y x con 8%, luego lenguaje no infantilizante en discapacidad con 7% y sustantivos colectivos con 5%.

En consecuencia, los estudiantes reconocieron con una distinta frecuencia las variantes examinadas, mientras que, el morfema e concentró el porcentaje mayor de la respuesta negativa y el desdoblamiento «los y las» reunió el porcentaje superior de la indecisión. Por lo que, esta distribución indica que una parte del grupo todavía no define los criterios estables para así poder decidir cuándo utilizar cada variante.

Tabla 3. Frecuencia de uso del lenguaje inclusivo en comunicación digital

Categoría	f	%
A veces	61	28
Frecuentemente	58	27
Siempre	41	19
Rara vez	41	19
Nunca	15	7

La tabla 3 ubica el mayor valor en a veces con 28%, seguido por frecuentemente con 27%, después siempre con 19% junto con rara vez con 19% y, finalmente, nunca con 7%.

Lo anterior sugiere que el uso se comporta como práctica condicionada por el contexto, debido a que siempre, frecuentemente y a veces suman 74% y describen una mayoría con uso en distintos grados, mientras rara vez y nunca suman 26% y describen una minoría que lo limita.

Tabla 4. Fuentes de información sobre lenguaje inclusivo

Fuente	f	%
Redes sociales	160	40
Medios digitales	68	17
Medios tradicionales	42	11
Conversaciones con pares o familia	41	10
Artículos académicos	32	8
Guías o manuales	17	4
Talleres universitarios	15	4
Talleres externos	14	4
Otras o ninguna	6	2

Nota. Pregunta de selección múltiple con un total de menciones igual a 395. De tal modo que los porcentajes fueron calculados sobre el total de menciones.

La tabla 4 muestra que redes sociales concentra 40%, seguido por medios digitales con 17%, después medios tradicionales con 11%, a continuación conversaciones con pares o familia con 10%, luego artículos académicos con 8%, seguido por guías o manuales con 4% junto con talleres universitarios con 4% y talleres externos con 4%, mientras otras o ninguna registra 2%.

A partir de lo expuesto se infiere que la construcción de criterio se apoya principalmente en circuitos digitales de alta exposición, dado que redes sociales y medios digitales suman 57%, mientras artículos académicos, guías y talleres suman 20% y describen un peso menor de rutas formativas estructuradas, en tanto el porcentaje restante se ubica en medios tradicionales y conversaciones.

Tabla 5. Percepción del impacto del lenguaje inclusivo en la comunicación digital

Ítem	Respuesta	f	%
Claridad del mensaje	Totalmente en desacuerdo	65	30
	De acuerdo	52	24
	Neutral	49	23
Eficacia del mensaje	Totalmente de acuerdo	37	17
	En desacuerdo	13	6
	Totalmente de acuerdo	84	39
Recepción del mensaje	De acuerdo	63	29
	Neutral	41	19
	Totalmente en desacuerdo	19	9
Competencia en la era digital	En desacuerdo	9	4
	Totalmente de acuerdo	69	32
	De acuerdo	67	31
	Neutral	54	25
	Totalmente en desacuerdo	15	7
	En desacuerdo	11	5
	Totalmente de acuerdo	82	38
	De acuerdo	54	25
	Neutral	52	24
	Totalmente en desacuerdo	15	7
	En desacuerdo	13	6

La tabla 5 indica que, en eficacia del mensaje, totalmente de acuerdo registra 39% y de acuerdo 29%, mientras neutral marca 19%, seguido por totalmente en desacuerdo con 9% y en desacuerdo con 4%. En recepción del mensaje, totalmente de acuerdo alcanza 32% y de acuerdo 31%, seguido por neutral con 25%, después totalmente en desacuerdo con 7% y en desacuerdo con 5%. En competencia en la era digital, totalmente de acuerdo presenta 38%, seguido por de acuerdo con 25% y neutral con 24%, después totalmente en desacuerdo con 7% y en desacuerdo con 6%. En claridad del mensaje, totalmente en

desacuerdo registra 30%, seguido por de acuerdo con 24% y neutral con 23%, después totalmente de acuerdo con 17% y en desacuerdo con 6%.

Así pues queda claro que los estudiantes asocian el lenguaje inclusivo con eficacia y buena recepción en mayor proporción, aunque la claridad presenta una distribución dividida, lo cual apunta a percepciones distintas según la forma utilizada y el espacio digital. Mientras el conjunto de respuestas neutrales sostiene un margen de duda que requiere criterios consistentes para la toma de decisiones.

Tabla 6. Conocimiento de accesibilidad digital y aplicación de acciones inclusivas

Variable	Categoría	f	%
Familiaridad con accesibilidad digital	Algo familiarizado	76	35
	Poco familiarizado	71	33
	Muy familiarizado	45	21
	Totalmente desconocido	22	10
	Experto	2	1
Aplicación de acciones inclusivas	A veces	86	40
	Raramente	52	24
	Frecuentemente	41	19
	Nunca	24	11
	Siempre	13	6

La tabla 6 muestra que, en familiaridad con accesibilidad digital, algo familiarizado alcanza 35%, seguido por poco familiarizado con 33%, después muy familiarizado con 21%. A continuación totalmente desconocido con 10% y experto con 1%. En aplicación de acciones inclusivas, a veces registra 40%, seguido por raramente con 24%, después frecuentemente con 19%, a continuación nunca con 11% y siempre con 6%.

Considerando lo expuesto se confiere que la familiaridad se concentra en niveles intermedios y bajos. Además la aplicación se mantiene principalmente en el rango de uso ocasional, lo cual señala una práctica que aparece con frecuencia, aunque sin constancia suficiente para asumirla como hábito técnico, mientras el porcentaje de experticia se mantiene mínimo.

Tabla 7. Contraste entre resultados cuantitativos y criterio experto

Variable	Evidencia		Resultado
	Cuantitativa	Cualitativa	
Reconocimiento de variantes lingüísticas asociadas al lenguaje inclusivo	El lenguaje no infantilizante en discapacidad registró el 85% de reconocimiento; los símbolos arroba y x registraron el 81%; los sustantivos colectivos registraron el 81% y el morfema e registró el 61%. En la respuesta negativa, el morfema e alcanzó el 30 %, mientras la mayor indecisión se concentró en el desdoblamiento «los y las», con el 18 %.	Los especialistas describen una jerarquía donde los sustantivos colectivos se asocian con mayor aceptación institucional, además ubican el desdoblamiento como forma identificable por su presencia en discursos oficiales, sitúan el morfema e como opción conocida pero resistida en espacios académicos y describen símbolos como x, asterisco y arroba como formas en desuso por problemas de legibilidad y accesibilidad	La convergencia confirma preferencia por formas que no alteran la estructura del español en contextos formales; sin embargo, la discrepancia aparece cuando los estudiantes reconocen símbolos con alta frecuencia y el criterio experto los considera poco funcionales, lo cual sugiere que parte del reconocimiento proviene de memoria de usos digitales y no de criterios de producción profesional
Fuentes de información utilizadas por los estudiantes	Las redes sociales concentraron el 40% de las menciones; los medios digitales registraron el 17%; los artículos académicos, el 8%; las guías o manuales, el 4%, y la categoría otras o ninguna, el 2%.	Los especialistas reportan desplazamiento del aprendizaje desde el aula hacia redes sociales, con influencia de contenidos breves, ejemplos visuales y figuras digitales, mientras manuales y guías aparecen sobre todo en trabajos formales y no como referencia cotidiana	La coincidencia indica que el criterio se forma principalmente por exposición diaria en plataformas, lo cual facilita aprender la forma visible de las expresiones; no obstante, la baja presencia de fuentes académicas y normativas sugiere menor acompañamiento para explicar motivos de uso, límites de contexto y consecuencias en accesibilidad

Percepciones sobre eficacia comunicativa del uso del lenguaje inclusivo	En eficacia del mensaje, el acuerdo suma 68%; en recepción del mensaje, el acuerdo suma 63%; en competencia en la era digital, el acuerdo suma 63%; en claridad del mensaje, el desacuerdo suma 36% y el acuerdo suma 41%	Los especialistas señalan que plataformas de ritmo rápido favorecen soluciones breves como sustantivos colectivos o retorno al masculino genérico, además advierten que símbolos como x o asterisco dificultan lectura asistida y reducen claridad, mientras algunas formas se interpretan con tono jocoso en ciertos grupos y esto afecta receptividad	La coincidencia sostiene que los estudiantes asocian el lenguaje inclusivo con eficacia y recepción en términos generales; aun así, la división en claridad se explica por el efecto del canal y de la forma elegida, dado que algunas variantes generan ruido de lectura o rechazo social, lo cual afecta la comprensión y la disposición del público
---	---	---	--

El contraste mostró las coincidencias en el origen del aprendizaje, esto debido a que las redes sociales dominaron en la encuesta y también aparecieron en el criterio experto. Así mismo, se identificaron las diferencias en la valoración de algunas variantes, puesto que los estudiantes reconocieron los símbolos con una alta frecuencia, mientras que los especialistas señalaron las limitaciones vinculadas con la accesibilidad. Es por ello que en conjunto, esta comparación permitió interpretar los porcentajes a partir de dos perspectivas expertas, sin asumir que estas representan al conjunto del campo profesional.

IV, DISCUSIÓN

El estudio demuestra que el lenguaje inclusivo se reconoce de forma amplia en la muestra, aunque ese reconocimiento no siempre se traduce en uso constante y tampoco garantiza decisiones compatibles con la comunicación digital accesible. En ese marco, los datos describen una aceptación alta de formas percibidas como habituales, una preferencia por aprendizajes situados en redes sociales y una valoración mayoritaria de la eficacia del mensaje, mientras la claridad divide opiniones cuando se evalúa el impacto comunicativo.

Bonnin y Coronel (2021) sostienen que una actitud favorable hacia el lenguaje inclusivo no implica una disposición equivalente para utilizarlo de manera constante. Por consiguiente, la distancia entre la aceptación y la práctica puede interpretarse como un patrón asociado con el contexto de uso y con la presión social presente en los entornos digitales.

Enfoque del estudio

En términos generales, los estudiantes mostraron un conocimiento amplio de varias formas asociadas al lenguaje inclusivo, aunque esa familiaridad no se tradujo de forma automática en uso constante.

Al mismo tiempo, las respuestas sugirieron que la aceptación depende del tipo de forma, del canal de comunicación y del público esperado, por lo que la práctica cotidiana se mueve entre soluciones que se perciben como claras y soluciones que se perciben como identitarias, con tensiones visibles cuando se prioriza la rapidez de la interacción digital.

Desde la visión de los autores, se observa una coincidencia con la idea de que la universidad suele funcionar como espacio de regulación y, a la vez, como espacio de debate. Por una parte, Bórtoli (2022) describió la necesidad de que las instituciones ofrezcan orientaciones para que quien decida usar estas formas lo haga con coherencia y sin afectar el sentido del texto.

Por otra parte, Barnech (2024) documentó un panorama institucional con avances y retrocesos que deja decisiones poco estables sobre qué se acepta en la comunicación pública. Ese diálogo entre norma y práctica ayuda a explicar por qué los estudiantes pueden reconocer formas inclusivas y, sin embargo, ajustar su uso según el contexto formal o informal.

Reconocimiento de variantes lingüísticas asociadas al lenguaje inclusivo

El reconocimiento fue alto en estrategias que no alteran de manera visible la lectura tradicional, especialmente cuando se trata de sustantivos colectivos o genéricos y cuando se evita un trato infantilizante hacia personas con discapacidad. En cambio, el conocimiento bajó cuando se preguntó por marcas gráficas como la x, la arroba o el asterisco, mientras que el morfema e ocupó un lugar intermedio, con una distancia clara entre saber que existe y decidir usarlo.

De tal modo que en estudios recientes se aprecia un patrón similar, aunque con matices: Stetie et al. (2024) reportaron un uso declarado de formas

no binarias en una parte amplia de su muestra universitaria y señalaron diferencias según variables personales. En cambio, Mañoso-Pacheco y Sánchez-Cabrero (2024) describieron una aceptación alta en población en formación docente, con preferencia por formas que el entorno académico percibe como compatibles con la escritura habitual. Ese intercambio sugiere que el reconocimiento crece cuando la forma circula en espacios cercanos, aunque la aceptación se consolida cuando la forma se percibe como comprensible para públicos amplios.

Fuentes de información utilizadas por los estudiantes

El principal canal de aprendizaje declarado correspondió a las redes sociales, seguido de los medios digitales, mientras que los talleres y los artículos académicos registraron una presencia inferior. En las entrevistas, los especialistas indicaron que el aprendizaje ocurre por la exposición diaria a los ejemplos, memes y los modelos de habla cercanos. Así mismo, señalaron que los estudiantes cambian de registro con facilidad, ya que adoptan aquellas expresiones inclusivas en los espacios informales y vuelven a las expresiones tradicionales en los contextos institucionales.

Por lo tanto, se demuestra esa doble cara del entorno digital: Canale (2025) identificó que en X circulan argumentos recurrentes que intentan desautorizar el lenguaje inclusivo al presentarlo como imposición, como innecesario o como inclusión aparente. Por su parte, Bonilla-Del-Río et al. (2024) demostraron que en TikTok se discute el uso de términos para referirse a la discapacidad y se evalúa qué se considera adecuado o inapropiado desde la experiencia de creadores de contenido. Esa conversación entre ambos enfoques indica que las redes sociales enseñan formas y, al mismo tiempo, amplifican conflictos que influyen en la aceptación actitudinal.

Percepciones sobre eficacia comunicativa del uso del lenguaje inclusivo

Los resultados cuantitativos mostraron una valoración positiva de la eficacia y de la recepción del mensaje cuando se usa lenguaje inclusivo, mientras que la claridad apareció dividida: una proporción importante expresó desacuerdo con la idea de que

estas formas mejoran la claridad, aunque también se observó un grupo que estuvo de acuerdo. En la parte cualitativa, los especialistas ubicaron a los sustantivos colectivos en la parte alta de aceptabilidad y dejaron a la x, el asterisco y la arroba en el nivel más bajo, sobre todo por legibilidad y por problemas de accesibilidad. Además, mencionaron que ciertas formas, como *elle*, pueden recibir lecturas de burla en algunos contextos juveniles, lo que afecta la credibilidad del mensaje.

En investigaciones recientes aparece un matiz útil para interpretar esa tensión: Nadal (2024) encontró aumentos en el esfuerzo de lectura cuando se introducen marcas como la arroba o la e, con efectos visibles en los tiempos de procesamiento. Por otra parte, Páramo y Burbano (2025) reportaron que, en ciertos escenarios, la comprensión no cambia de manera significativa, lo que abre la posibilidad de que el problema principal no sea “entender o no entender”, sino cómo se percibe la fluidez del texto y cuánto esfuerzo se siente al leerlo. Esta situación sugiere que la eficacia puede mantenerse en términos de comprensión, aunque la percepción de claridad dependa del tipo de marca y del hábito lector.

Respuesta al objetivo

Al integrar las tres dimensiones, se observó que los estudiantes conocieron varias variantes, aprendieron principalmente a través de las redes sociales y valoraron de manera positiva la eficacia del mensaje, aunque mantuvieron dudas sobre la claridad ante determinadas marcas lingüísticas. A la vez, la familiaridad con las pautas de accesibilidad digital se ubicó en los niveles bajos o intermedios, con una proporción mínima que se identificó como experta. De este modo, esta distribución mostró una distancia entre la intención inclusiva y las condiciones técnicas utilizadas para facilitar el acceso al mensaje.

Ojeda-Mera et al. (2024) señalaron que la accesibilidad web debe examinarse a través de las evaluaciones y las herramientas destinadas a comprobar el acceso a la información. En contraste, Castelló-Martínez et al. (2024) mostraron que, incluso en las campañas orientadas a la sensibilidad social, conviven los recursos inclusivos con el masculino genérico y aparecen los elementos gráficos que no siempre resultan operables para todos los públicos. De tal modo, que el presente contraste conecta la accesibilidad con la comunicación

estratégica y muestra que la aceptación actitudinal no basta cuando una elección lingüística introduce las barreras técnicas en los entornos digitales.

Implicaciones

Los resultados aportan desde una respectiva teórica, a entender el lenguaje inclusivo como práctica social que se aprende en circulación digital y se ajusta según el entorno, por lo que la aceptación no basta para explicar el uso. Además, el estudio muestra que la claridad funciona como un punto de tensión que obliga a pensar la inclusión como equilibrio entre intención, norma y recepción del mensaje.

En el plano institucional, Gutiérrez y Salcedo (2024) documentaron la coexistencia de los usos neutros, desdoblamientos y masculino genérico en las redes sociales universitarias. Así, este antecedente demuestra que las prácticas institucionales no solo siguen un único criterio lingüístico, por lo que esta situación que debe considerarse al interpretar las decisiones de escritura de los estudiantes.

En la situación práctica, los resultados orientan la necesidad de fortalecer la formación en escritura para audiencias diversas, con criterios que prioricen comprensión y accesibilidad en entornos digitales. Además, se hace necesario que la universidad ofrezca orientaciones de estilo que permitan decidir entre alternativas como sustantivos colectivos, desdoblamientos y otras estrategias, con atención específica a la lectura asistida y a la producción multiplataforma.

Finalmente, desde una perspectiva técnica, Castellanos (2023) identificó las limitaciones de la accesibilidad digital en los sitios web universitarios, mientras que Ojeda-Mera et al. (2024) analizaron las evaluaciones y las herramientas utilizadas para así estudiar la accesibilidad web en América Latina. Por lo que cada uno de estos antecedentes guían a las decisiones lingüísticas con las condiciones técnicas presentes en la comunicación digital.

Limitaciones

El estudio se basó en las respuestas declaradas por los estudiantes y en el criterio de dos especialistas, por lo que los resultados describieron las percepciones y las valoraciones sin observar directamente los productos comunicativos. Debido al número de los participantes del componente cualitativo, el criterio

experto se utilizó como un apoyo interpretativo y no como representación general de los especialistas del campo. Así mismo, el diseño transversal limitó el análisis de los cambios a lo largo del tiempo.

Futuras líneas de investigación

Las futuras investigaciones pueden indagar en el análisis de los textos producidos por los estudiantes en los distintos ciclos universitarios y las plataformas, con el propósito de poder contrastar aquello que se declara con aquello que se escribe en los contextos evaluados. De igual manera, pueden evaluarse aquellas intervenciones educativas sobre las accesibilidad digital y la redacción inclusiva a través de las mediciones anteriores y posteriores a su aplicación, con una atención a la comprensión, la recepción y las condiciones de lectura.

V. CONCLUSIONES

Se concluye que la aceptación del lenguaje inclusivo en la formación de futuros comunicadores se expresa con fuerza en el reconocimiento de varias formas y en la valoración positiva de su eficacia comunicativa. Aunque esa aceptación no se convierte siempre en uso constante porque la decisión lingüística se ajusta al contexto, al canal digital y a la presión percibida en escenarios académicos. Por esta razón, se recomienda que la carrera ofrezca orientaciones de escritura que conecten el propósito inclusivo con condiciones reales de lectura, además conviene incorporar ejercicios de producción textual con retroalimentación formativa para reducir la distancia entre lo que se aprueba como idea y lo que se aplica como práctica.

En la dimensión de reconocimiento de las variantes, los estudiantes identificaron con distinta frecuencia los recursos lingüísticos examinados, mientras que el morfema *e* concentró el porcentaje superior de respuesta negativa y el desdoblamiento reunió el porcentaje superior de indecisión. Así, esta distribución manifiesta las diferencias en la aceptación y en la duda ante determinados recursos lingüísticos. En consecuencia, se recomienda reforzar el aprendizaje con actividades que expliquen la función de cada variante y su adecuación según el tipo de texto, de modo que los estudiantes practiquen las decisiones justificadas en los productos académicos y digitales sin depender únicamente de la costumbre o

del temor a la corrección.

En la dimensión de fuentes y percepciones comunicativas, las redes sociales dominan el aprendizaje y favorecen una adopción rápida de formas visibles, mientras la eficacia y la recepción se valoran de manera mayoritaria y la claridad aparece dividida porque depende de la variante elegida y de las condiciones de lectura en plataformas. Por lo anterior, se recomienda fortalecer el rol universitario con espacios breves de discusión guiada sobre ejemplos reales que circulan en entornos digitales y, a la vez, integrar criterios de claridad y accesibilidad en la formación para evitar recursos que dificulten la lectura asistida, además resulta pertinente promover rutinas simples de revisión antes de publicar para sostener mensajes comprensibles para audiencias diversas.

VI. REFERENCIAS

- Barnech Cuervo, M. (2024). Experiencias sobre el uso de lenguaje inclusivo en la Administración Pública de Uruguay. *Revista De Derecho*, (29), e3977. <https://doi.org/10.22235/rd29.3977>
- Bonilla-Del-Río, M., Di-Cintio, A. y Pérez-Rodríguez, A. (2024). #Discapacidad y #diversidadfuncional. Evolución terminológica desde la perspectiva de los creadores de contenido en TikTok. *Ámbitos. Revista Internacional De Comunicación*, (65), 12–31. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2024.i65.01>
- Bonnin, J. y Coronel, A. (2021). Attitudes Toward Gender-Neutral Spanish: Acceptability and Adoptability. *Frontiers In Sociology*, 6, 629616. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.629616>
- Bórtoli, P. (2022). Lenguaje no binario en las aulas: lo disruptivo de la emergencia social frente al poder de la norma. *Recial*, 13(22), 338-352. <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v13.n22.39628>
- Canale Fazzini, G. (2025). Estrategias discursivas en contra del lenguaje inclusivo de género no-binario en X. *Signo y Señal*, 48. <https://doi.org/10.34096/sys.n48.17521>
- Castellanos, P. (2023). Accesibilidad Digital para páginas web universitarias del Ecuador. *Comhumani-*
- tas*, 14(2), 127-154. <https://doi.org/10.31207/rch.v14i2.408>
- Castelló-Martínez, A., Ramos-Serrano, M. y Sánchez-Labella Martín, I. (2024). Lenguaje inclusivo y perspectiva de género en la publicidad: el caso del Festival El Sol (2022). *AdComunica*, (27), 141–166. <https://doi.org/10.6035/adcomunica.7653>
- Castro Rodríguez, M., Iglesias Amorín, F. y Méndez García, R. (2025). Accesibilidad e inclusión educativa en la Educación Secundaria Obligatoria: un análisis de plataformas y materiales didácticos digitales. *Edu-tec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (94), 101-115. <https://doi.org/10.21556/educ.2025.94.4141>
- Colin Salazar, Del C. y Vargas-Vega, B. (2024). El uso del lenguaje inclusivo en textos formales y coloquiales. *Semas*, 5(9), 77-99. <https://doi.org/10.61820/semas.2683-3301.v5n9.149>
- Cote-Peña, C., Cortés-Aguilar, A. y Cardenas-Angarita, G. (2024). Uso del lenguaje incluyente y no sexista: Análisis en una institución pública de salud. *EN-TRAMADO*, 21(1). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.11197>
- Díaz-Chica, Ó., Pascual Pérez, C. y Arráez Betancort, R. (2024). Tipos de discapacidad y comunicación inclusiva: Una aproximación desde los adolescentes. *Sphera Publica*, 2(24). <https://sphera.ucam.edu/index.php/sphera-01/article/view/515>
- García Negroni, M. y Hall, B. (2020). Procesos de subjetivación y lenguaje inclusivo. *Literatura y Lingüística*, 42, 275-301. <https://doi.org/10.29344/0717621x.42.2597>
- Granizo-Garrido, R. (2024). Educar y Practicar la Ética Digital. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 79-86. <https://doi.org/10.37843/rtded.v17i1.435>
- Gutiérrez Morales, I. y Salcedo Mena, J. (2024). Uso del lenguaje inclusivo en las redes sociales de instituciones de educación superior. *Transdigital*, 5(10), e357. <https://doi.org/10.56162/transdigital357>

- Hernández Briones, M., García Magallanes, A., Corona Cruz, K., Villalpa Martínez, H. y Hernández Abrego, R. (2024). Diseño y validación de contenido por juicio de expertos de un instrumento para evaluar el impacto del COVID-19 en estudiantes de educación superior. *Revista Espacios*, 45(6). <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n06p06>
- Landaeta-Mendoza, C. (2022). Innovación de Estrategias de Gestión en el Proceso Práctico Preprofesional. *Revista Docentes 2.0*, 14(1), 5-12. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i1.292>
- Mañoso-Pacheco, L. y Sánchez-Cabrero, R. (2024). Gender-inclusive language usage in academia: exploring pre-service teachers' perspectives. *Issues In Language Studies*, 13(2), 87-102. <https://doi.org/10.33736/ils.6826.2024>
- Melero Carnero, L. (2024). Actitudes lingüísticas del alumnado de la Universidad de Bolonia (Italia) hacia el lenguaje inclusivo. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, (41), 165-184. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24445>
- Montero Corrales, L. (2025). TikTok y prácticas informativas en la generación Z universitaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 58, 1-20. <https://doi.org/10.15198/seeci.2025.58.e931>
- Nadal, L. (2024). Un estudio experimental sobre el lenguaje inclusivo: los efectos cognitivos de @ y e sobre el procesamiento. *ARCA* 24(1), 43-57. <https://doi.org/10.13135/1594-378x/8872>
- Ojeda-Mera, C., Injante, R., Valles-Coral, M., Pinedo, L., Tejada, K. y García-Bautista, A. (2024). Estado actual de la accesibilidad web en Latinoamérica: una revisión exploratoria de las evaluaciones y herramientas utilizadas. *Revista Española De Documentación Científica*, 47(1), e378. <https://doi.org/10.3989/redc.2024.1.1464>
- Palma, A., Arellano, N., Celi, M., De los Ángeles Chimentí, M., De los Ríos, M. y Stetie, N. (2024). Lenguaje inclusivo: vademécum lingüístico. *REVISTA CUH-SO*, 34(1), 709-750. <https://doi.org/10.7770/cuh-so-v34n1-art713>
- Páramo, P. y Burbano, A. (2025). Efectos del lenguaje inclusivo en la comprensión lectora de textos en español. *Praxis & Saber*, 16(47), 1-20. <https://doi.org/10.19053/uprc.22160159.v16.n47.2025.19902>
- Stetie, N., Desmery, L. y Martín, L. (2024). Lenguaje inclusivo de género en la población universitaria argentina. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 46(2), e71899. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v46i2.71899>
- Venegas-Mejía, V., Esquivel-Grados, J., Gonzales-Benites, M. y Altamirano-Julca, Y. (2025). Validez y confiabilidad en investigaciones en ciencias sociales y políticas. Análisis comparativo en los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. Zenodo <https://doi.org/10.5281/zenodo.17757052>