

Revisión de la literatura sobre el impacto de las redes sociales y la inteligencia artificial en la lectoescritura juvenil

Literature review on the impact of social media and artificial intelligence on youth literacy

RESUMEN

La lectoescritura juvenil se desarrolla actualmente en un entorno comunicativo híbrido, donde conviven los textos impresos, las plataformas sociales, los recursos digitales y las herramientas de inteligencia artificial generativa. Esta revisión analiza la literatura publicada entre 2020 y 2026 sobre la relación entre redes sociales, inteligencia artificial y habilidades de lectura y escritura en adolescentes y jóvenes. Se realizó una revisión narrativa de estudios empíricos, revisiones sistemáticas y documentos de orientación educativa. La síntesis se organiza en cinco ejes: lectura digital y comprensión, escritura juvenil en redes sociales, usos educativos de la inteligencia artificial, riesgos para la autonomía y la integridad académica, y estrategias pedagógicas. La evidencia muestra que el efecto de las redes sociales no es uniforme: depende del propósito, el tiempo de uso, la autorregulación y el diseño de las tareas. Pueden ofrecer espacios auténticos para escribir, intercambiar ideas y leer textos multimodales, pero el uso recreativo fuera de tarea se relaciona con frecuencia con resultados académicos menos favorables. La inteligencia artificial generativa puede apoyar la planificación, revisión y retroalimentación de textos, aunque la delegación excesiva puede reducir la práctica independiente y dificultar la valoración de las habilidades reales. Se concluye que la respuesta educativa debe integrar alfabetización digital, lectura crítica, enseñanza explícita de la escritura, verificación de información y uso transparente de la IA, sin asumir que la tecnología produce por sí misma mejoras o deterioros.

PALABRAS CLAVE: lectoescritura juvenil, redes sociales, inteligencia artificial generativa, comprensión lectora, producción escrita.

ABSTRACT

Youth literacy is developing in a hybrid communication environment where printed texts coexist with social platforms, digital resources, and generative artificial intelligence tools. This review examines literature published between 2020 and 2026 on the relationship between social media, artificial intelligence, and reading and writing skills among adolescents and young people. A narrative review of empirical studies, systematic reviews, and educational guidance documents was conducted. The synthesis is organized around five themes: digital reading and comprehension, youth writing on social media, educational uses of artificial intelligence, risks to autonomy and academic integrity, and pedagogical strategies. Evidence suggests that social media effects are not uniform; they depend on purpose, time spent, self-regulation, and task design. These platforms can provide authentic spaces for writing, exchanging ideas, and reading multimodal texts, while off-task recreational use is often associated with less favorable academic outcomes. Generative AI can support planning, revision, and feedback, although excessive delegation may reduce independent practice and make actual skill assessment more difficult. The review concludes that education should integrate digital literacy, critical reading, explicit writing instruction, information verification, and transparent AI use, without assuming that technology automatically improves or harms literacy.

KEYWORDS: youth literacy, social media, generative artificial intelligence, reading comprehension, writing.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 01/10/2026

Aceptación: 10/10/2026

Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

-  MSc. Lozano Amay Yonny Margoth
-  MSc. Eras Tandazo Maritza Yolanda
-  MSc. Eras Tandazo Gloria Esperanza
-  MSc. Eras Tandazo Cecilia Del Cisne

-  yonny.lozano@educacion.gob.ec
-  maritzay.eras@educacion.gob.ec
-  gloria.eras@educacion.gob.ec
-  cecilia.eras@educacion.gob.ec

-  U.E.F. Ecuador Amazónico
-  U.E.F. Ecuador Amazónico
-  U.E.F. Ecuador Amazónico
-  U.E.F. Ecuador Amazónico

-  Zamora Chinchipe - Ecuador
-  Zamora Chinchipe - Ecuador
-  Zamora Chinchipe - Ecuador
-  Zamora Chinchipe-Ecuador

CITACIÓN:

Lozano, Y, Eras, M. Eras, G. & Eras, C. (2026). Revisión de la literatura sobre el impacto de las redes sociales y la inteligencia artificial en la lectoescritura juvenil. Revista InnovaSciT. 4 (2.). p. 1437 - 1448.

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura continúa siendo una competencia central para el aprendizaje, la participación ciudadana y el desarrollo personal. Sin embargo, las prácticas de lectura y escritura juvenil han cambiado con la expansión de teléfonos inteligentes, redes sociales, plataformas de video, mensajería y herramientas de inteligencia artificial (IA). Los adolescentes leen publicaciones, comentarios, instrucciones, noticias, subtítulos y textos multimodales; al mismo tiempo, producen mensajes, reseñas, historias, guiones, publicaciones y contenidos colaborativos. Estas prácticas amplían las formas de comunicación, aunque no siempre desarrollan de manera automática las competencias necesarias para comprender textos complejos o escribir con precisión en contextos académicos.

Las redes sociales pueden entenderse como entornos de interacción y circulación de contenidos, no como una tecnología educativa homogénea. Leer una publicación breve, contrastar fuentes sobre un tema o redactar una reseña para una comunidad son actividades distintas, aunque ocurran en la misma plataforma. Hu y Yu (2021), al analizar datos de PISA de 767.511 estudiantes de 15 años en 57 países o regiones, encontraron que la relación entre uso de redes sociales y lectura digital variaba según el propósito y el tipo de uso. El uso recreativo fuera de la escuela mostró patrones diferentes del uso durante la jornada escolar, y las actitudes positivas hacia las redes se asociaron con mejores resultados de lectura digital. Estos hallazgos desaconsejan formular conclusiones absolutas basadas únicamente en el tiempo de pantalla.

La inteligencia artificial generativa añade otra transformación. Los sistemas conversacionales pueden proponer ideas, explicar vocabulario, resumir textos, generar preguntas, sugerir estructuras y ofrecer retroalimentación sobre borradores. Tales funciones pueden facilitar el acceso al apoyo lingüístico y ayudar a revisar textos, pero también pueden producir errores, inventar referencias, reproducir sesgos o redactar trabajos que el estudiante presenta como propios. La UNESCO (Miao & Holmes, 2023) recomienda un enfoque centrado en las personas, con protección de datos, validación pedagógica, atención a la edad y desarrollo de capacidades para un uso responsable.

La investigación reciente sobre IA y escritura destaca oportunidades y límites. Sanz-Tejeda et al. (2026) sintetizaron estudios publicados entre 2023 y 2025 sobre lectura y escritura académicas asistidas por IA generativa, mientras que revisiones centradas en educación escolar empiezan a sistematizar el uso de estas herramientas en contextos K-12. No obstante, parte de la evidencia se concentra en educación superior o en el aprendizaje de una segunda lengua; por tanto, no siempre puede extrapolarse directamente a adolescentes, a la alfabetización inicial o a todos los contextos lingüísticos.

El objetivo de este artículo es revisar la literatura publicada entre 2020 y 2026 sobre el impacto de las redes sociales y la IA en la lectoescritura juvenil, identificando beneficios,

riesgos, condiciones de uso y orientaciones pedagógicas. La pregunta que guía la revisión es: ¿de qué manera las redes sociales y las herramientas de IA se relacionan con la comprensión lectora y la producción escrita de adolescentes y jóvenes, y qué prácticas educativas permiten aprovechar sus posibilidades sin debilitar la autonomía del estudiante?

MÉTODOS Y MATERIALES

Se desarrolló una revisión narrativa de publicaciones de 2020 a 2026. Se consultaron artículos empíricos, revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre lectura digital, uso de redes sociales, escritura escolar, inteligencia artificial generativa y aprendizaje de la lectoescritura, junto con documentos institucionales sobre el uso educativo responsable de la IA. La búsqueda dirigida empleó términos en español e inglés: lectoescritura juvenil, redes sociales y comprensión lectora, social media and adolescent digital reading, writing on social media, generative AI and writing, AI literacy, digital reading, and youth literacy.

Se priorizaron publicaciones con información identificable sobre el objetivo, la población, el método o los principales resultados. Se incluyeron estudios con adolescentes o estudiantes, revisiones que sintetizan evidencia relevante y guías institucionales con recomendaciones para la educación. La información se agrupó en cinco categorías: lectura digital, producción escrita en redes, asistencia de IA a la escritura, riesgos y equidad, y estrategias didácticas.

Por tratarse de una revisión narrativa, no se pretende ofrecer un inventario exhaustivo de todos los estudios ni calcular un efecto agregado. Las investigaciones difieren en edad, idioma, país, plataforma, duración de la intervención y medida de lectoescritura. Se distingue entre asociaciones observacionales y efectos causales, y se advierte cuando los resultados obtenidos en educación superior no pueden trasladarse sin cautela a la población adolescente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. La lectoescritura juvenil en entornos digitales

La lectoescritura digital incluye más que leer en una pantalla. Exige localizar información, interpretar enlaces, comprender elementos visuales, distinguir publicidad de contenido informativo, reconocer la procedencia de una afirmación y comparar fuentes. En los entornos sociales, los textos suelen ser breves y se combinan con imágenes, audio, video, emojis, hipervínculos y comentarios. Esta multimodalidad puede ampliar las oportunidades de interpretación, pero también requiere estrategias de comprensión distintas de las empleadas en textos lineales extensos.

Díaz Calle et al. (2024), en una revisión sistemática sobre comprensión lectora en la era digital, analizaron 130 artículos relevantes y describieron estrategias y tecnologías educativas para favorecer la competencia lectora. Su trabajo pone de relieve que el uso de tecnología debe vincularse con objetivos pedagógicos y actividades de comprensión explícitas. El acceso a dispositivos no garantiza que los estudiantes sepan inferir, resumir, identificar argumentos o

evaluar la fiabilidad de un texto.

La revisión de Hare et al. (2024) sobre resultados de lectura en medios impresos y digitales examinó 88 estudios relacionados con niños y adolescentes de 1 a 17 años. Los resultados generales de esta línea de investigación son mixtos y dependen de factores como la edad, el tipo de texto, la tarea, el diseño de la pantalla y las características del estudio. En consecuencia, no es apropiado afirmar que la lectura digital sea siempre inferior o superior a la lectura impresa; es necesario analizar qué se lee, con qué propósito y bajo qué condiciones.

Una dificultad relevante es la fragmentación de la atención. Las notificaciones, el desplazamiento continuo y la alternancia entre aplicaciones pueden interrumpir la lectura sostenida. No obstante, esta dificultad depende tanto del diseño de la plataforma como de las estrategias de autorregulación y del propósito de la actividad. La enseñanza debe ayudar a los estudiantes a planificar tiempos de lectura, desactivar distracciones, tomar notas, releer y verificar si comprendieron, en lugar de atribuir todos los problemas a la tecnología en sí misma.

2. Redes sociales y comprensión lectora

Las redes sociales contienen prácticas de lectura variadas: seguir una noticia, interpretar un hilo de comentarios, comparar versiones de un acontecimiento, leer instrucciones, revisar una reseña o evaluar la credibilidad de una publicación. Algunas actividades pueden fortalecer habilidades de búsqueda y lectura crítica; otras se limitan a una exposición rápida a fragmentos que no exige una comprensión profunda. Por ello, el efecto de las redes depende de la calidad de los contenidos, el propósito de lectura y la mediación educativa.

Hu y Yu (2021) encontraron que el uso recreativo de redes sociales fuera de la escuela podía relacionarse positivamente con ciertos resultados de lectura digital, mientras que el uso de redes durante el horario escolar se relacionaba, en general, negativamente con el desempeño lector. El estudio utilizó datos internacionales de PISA y observó que los patrones se mantuvieron relativamente estables entre 2009 y 2018. Al ser un estudio observacional, sus asociaciones no prueban por sí solas causalidad: factores como el contexto familiar, el rendimiento previo, las estrategias de aprendizaje y las condiciones escolares pueden influir en la relación.

Chen et al. (2021) estudiaron la relación entre uso de redes sociales, autorregulación y lectura digital juvenil desde una perspectiva intercultural. Sus resultados indicaron que el uso de redes no tenía necesariamente un efecto adverso directo sobre la alfabetización lectora digital; la metacognición mostró un papel mediador positivo, mientras que el uso se relacionó negativamente con el disfrute de la lectura. Esto sugiere que las estrategias que los estudiantes utilizan para planificar, supervisar y evaluar su comprensión pueden ser tan relevantes como la frecuencia de conexión.

Una consecuencia pedagógica es que las redes pueden convertirse en objetos de lectura crítica. El alumnado puede comparar una publicación viral con una fuente primaria, identificar la tesis y las evidencias de un comentario, revisar cómo se utiliza el lenguaje persuasivo y comprobar si un video omite información importante. Estas tareas desarrollan habilidades de inferencia, argumentación y verificación que son esenciales para participar en una cultura informativa saturada de contenidos.

Sin embargo, el consumo de información breve no reemplaza automáticamente la lectura de textos extensos. La comprensión profunda requiere seguir argumentos, integrar ideas a lo largo de varias páginas, reconocer estructuras discursivas y construir inferencias. La escuela debe asegurar experiencias diversas: lectura sostenida de textos literarios e informativos, lectura digital multimodal, análisis de fuentes y discusión guiada.

3. Redes sociales y producción escrita juvenil

Las redes sociales son espacios de producción escrita cotidiana. Los jóvenes escriben mensajes, comentarios, publicaciones, reseñas, relatos y respuestas a otras personas. Estas prácticas pueden desarrollar conciencia de audiencia, adecuación del tono, síntesis y creatividad. La escritura pública o semipública también exige decidir qué información compartir, cómo responder a otros y cómo construir una identidad comunicativa. Sin embargo, la escritura informal suele emplear abreviaturas, fragmentos, emojis y convenciones específicas de cada comunidad, que no deben confundirse automáticamente con una incapacidad para escribir formalmente.

Galvin y Greenhow (2020), en una revisión de investigaciones sobre escritura en redes sociales en la educación secundaria, describieron estos espacios como posibles contextos auténticos para la escritura, aunque los resultados educativos dependían del diseño didáctico, la participación del alumnado, el modelado y el andamiaje. La mera incorporación de una plataforma no garantiza mejores textos: las actividades necesitan propósito, destinatario, criterios de calidad y oportunidades de revisión.

Xie y Huang (2025) realizaron un metaanálisis de 32 estudios sobre el uso de redes sociales en la enseñanza de la escritura en una segunda lengua. Informaron una asociación global positiva entre el uso educativo de redes y la competencia escrita. El resultado respalda la posibilidad de emplear estos entornos para practicar escritura, interactuar y recibir respuestas, pero debe interpretarse en su alcance: se refiere a contextos de aprendizaje de una segunda lengua y no demuestra que todo uso recreativo de redes mejore la escritura en la lengua materna.

Una propuesta didáctica puede consistir en crear reseñas de libros, microensayos, relatos por entregas o campañas informativas para una audiencia escolar. El proceso debe incluir planificación, borrador, revisión entre pares, edición y reflexión sobre los cambios realizados. Las publicaciones pueden adaptarse a un formato digital, pero la evaluación debe

centrarse en la calidad del argumento, la coherencia, la precisión léxica, la ortografía y la adecuación al destinatario, no en la cantidad de reacciones o seguidores.

También es importante enseñar el cambio de registro. Los estudiantes deben comprender que las convenciones de un chat entre amistades no son idénticas a las de un informe, una solicitud formal o un ensayo. El objetivo no es prohibir las formas lingüísticas digitales, sino ampliar el repertorio para que puedan elegir el registro adecuado a cada contexto. La reflexión comparativa entre un mensaje informal y una versión formal puede hacer visibles las decisiones de vocabulario, puntuación, estructura y cortesía.

4. Inteligencia artificial generativa como apoyo a la lectura

Las herramientas generativas pueden apoyar la lectura cuando explican vocabulario, proponen preguntas de comprensión, reformulan una idea difícil o ayudan a construir un esquema preliminar. Para estudiantes con diferentes niveles lingüísticos, pueden ofrecer explicaciones graduadas y ejemplos adicionales. Sin embargo, un resumen automático puede omitir matices, confundir conceptos o atribuir al texto ideas que no contiene. Por tanto, debe utilizarse como apoyo para volver a la fuente, no como sustituto de la lectura.

Una estrategia segura consiste en pedir a la herramienta que formule preguntas sobre un fragmento y después responderlas utilizando citas o referencias al texto original. El estudiante debe comprobar cada explicación, identificar qué afirmaciones están respaldadas y señalar qué información falta. Esta práctica convierte a la IA en un interlocutor para la lectura crítica, no en una autoridad incuestionable.

Las guías de UNESCO destacan la necesidad de una orientación centrada en las personas, protección de datos, adecuación a la edad y validación pedagógica de las herramientas (Miao & Holmes, 2023). Estas consideraciones son especialmente importantes en el trabajo con menores, porque no todas las plataformas ofrecen las mismas garantías de privacidad, transparencia o control sobre el uso de datos.

La alfabetización en IA debe incluir la comprensión de que los sistemas generan respuestas a partir de patrones aprendidos y pueden equivocarse con seguridad aparente. Los estudiantes necesitan comparar las respuestas con fuentes confiables, reconocer sesgos, comprobar fechas y referencias, y no compartir información personal sensible. Estas habilidades forman parte de la lectura crítica contemporánea.

5. Inteligencia artificial y proceso de escritura

La escritura comprende varias etapas: definición del propósito, generación de ideas, planificación, redacción, revisión, edición y publicación. La IA puede intervenir en distintas fases, por ejemplo al sugerir preguntas para organizar una lluvia de ideas, proponer una estructura, detectar repeticiones o explicar por qué una oración resulta ambigua. Su contribución educativa es mayor cuando ayuda al estudiante a comprender y revisar sus decisiones, en lugar de reemplazar el proceso completo.

Sanz-Tejeda et al. (2026) sintetizaron la literatura de 2023 a 2025 sobre lectura y escritura académicas asistidas por IA generativa. La revisión encontró que las aplicaciones se concentran especialmente en la retroalimentación, la revisión y el pulido del texto, con menor atención a la etapa de publicación. Aunque el corpus se refiere principalmente a educación superior y ciencias sociales, permite identificar una tendencia relevante: la IA se utiliza con frecuencia como asistente de revisión, pero su valor depende de cómo se integra con los objetivos y la evaluación.

Zhang et al. (2026), en una síntesis de investigaciones sobre alfabetización en IA generativa en la enseñanza del inglés, organizaron la competencia en comprensión conceptual, aplicación estratégica y evaluación crítica y ética. La distinción resulta útil para la lectoescritura juvenil: no basta con saber formular instrucciones a una herramienta; también hay que entender sus límites, valorar la calidad de las respuestas y tomar decisiones responsables sobre autoría, privacidad y verificación.

Una revisión sistemática sobre educación K–12 de Zhang, Lai y Yu (2026) analizó 45 estudios publicados entre 2020 y 2024 y describió tendencias de uso, oportunidades y desafíos de la IA generativa en contextos escolares. La evidencia escolar es todavía emergente en comparación con la investigación en educación superior. Por ello, conviene aplicar las herramientas mediante objetivos claros, supervisión docente y evaluación del proceso, sin asumir que resultados favorables en una tarea breve se mantendrán en todas las edades o asignaturas.

En la práctica, el estudiante puede presentar dos versiones de un texto: una inicial propia y otra revisada con ayuda de IA. Después debe explicar qué sugerencias aceptó, cuáles rechazó y por qué. Este procedimiento hace visible el razonamiento, permite valorar la autoría y evita que el producto final oculte el nivel real de competencia. También puede pedirse al alumnado que verifique las sugerencias con una rúbrica y que registre la herramienta utilizada.

6. Riesgos: dependencia, desinformación y desigualdad

El primer riesgo es la delegación cognitiva. Si la herramienta produce automáticamente resúmenes, respuestas y textos finales, el estudiante puede reducir la práctica que necesita para aprender a interpretar, organizar y expresar ideas por cuenta propia. El riesgo no depende solo de usar IA, sino de qué parte de la tarea se delega, qué orientación recibe el alumno y si debe demostrar comprensión independiente después.

El segundo riesgo es la fiabilidad. Los sistemas generativos pueden inventar fuentes, ofrecer citas inexistentes, simplificar en exceso o reproducir información desactualizada. En una tarea de lectoescritura, esto puede generar errores factuales y debilitar la comprensión de cómo se construye el conocimiento. La verificación debe convertirse en una parte explícita de la tarea: localizar la fuente original, comprobar la referencia y contrastar afirmaciones con documentos confiables.

El tercer riesgo está relacionado con la integridad académica. Presentar un texto generado como producción enteramente propia impide evaluar las habilidades del estudiante y puede vulnerar las normas institucionales. En vez de una prohibición general o una aceptación sin condiciones, los centros educativos deben definir qué usos se permiten, cómo se declaran y qué evidencias de proceso deben presentarse. Las reglas han de ser comprensibles y adecuadas a la edad.

El cuarto riesgo es la desigualdad. No todos los estudiantes disponen de conexión estable, dispositivos, suscripciones, apoyo familiar o alfabetización digital equivalente. La integración de plataformas puede ampliar brechas si se convierte en requisito sin alternativas accesibles. UNESCO (Miao & Holmes, 2023) recomienda prestar atención a la equidad, la privacidad, la diversidad lingüística y el interés de los estudiantes.

En el caso de redes sociales, la revisión sistemática de Pyhältö et al. (2025) encontró que el uso recreativo fuera de tarea de teléfonos y redes sociales se relacionaba con frecuencia de manera negativa con el rendimiento académico en niños y adolescentes de 7 a 18 años. Los autores también señalaron que la evidencia acumulada sigue siendo limitada y que los patrones de uso importan. El hallazgo respalda la necesidad de distinguir entre uso intencional para aprender y distracción persistente, sin convertir una asociación general en una afirmación causal para cada estudiante.

7. Estrategias pedagógicas para una lectoescritura crítica

Una estrategia central es enseñar explícitamente la lectura lateral: cuando se encuentra una afirmación en una publicación, el estudiante sale de la página, consulta otras fuentes y comprueba quién publica, con qué evidencia y en qué fecha. Puede compararse una publicación viral con una noticia contrastada y una fuente primaria. El objetivo es que los jóvenes aprendan a justificar su confianza en la información, no que memoricen una lista fija de sitios.

Para la comprensión lectora, conviene combinar textos impresos y digitales, lectura sostenida, preguntas inferenciales, síntesis, mapas conceptuales y debates. Las redes pueden funcionar como punto de partida para formular preguntas, pero el alumnado debe regresar a fuentes extensas y construir una explicación propia. Las tareas deben pedir evidencia textual y diferenciar resumen, interpretación y opinión.

Para la producción escrita, se recomienda mantener el proceso de escritura visible mediante borradores, comentarios, revisión entre pares y reflexión final. La IA puede ofrecer retroalimentación inicial, pero el estudiante debe justificar las modificaciones y el docente debe revisar muestras de escritura independiente. La evaluación debe considerar el proceso, la calidad del argumento, la coherencia, el uso de evidencias y la corrección lingüística.

Es importante diseñar actividades con niveles claros de uso de IA. Por ejemplo: uso permitido para generar preguntas o explicar conceptos; uso condicionado para revisar gramática, siempre con declaración; y uso no permitido para sustituir una producción personal

evaluada sin intervención del estudiante. Estas categorías deben adaptarse a la institución, al objetivo de aprendizaje y a la edad del alumnado. Finalmente, la formación docente y la participación familiar son esenciales. El profesorado necesita criterios para seleccionar herramientas, evaluar sus salidas y diseñar tareas resistentes a la copia automática. Las familias pueden apoyar rutinas equilibradas de lectura, conversación y escritura sin reducir el aprendizaje a la vigilancia del tiempo de pantalla. La meta es que los jóvenes desarrollen autonomía, criterio y responsabilidad en el uso de medios digitales.

DISCUSIÓN

La literatura revisada no respalda una conclusión simple según la cual las redes sociales sean siempre perjudiciales o siempre beneficiosas para la lectoescritura. Hu y Yu (2021) y Chen et al. (2021) muestran que el propósito de uso y la autorregulación ayudan a explicar las diferencias en lectura digital. Las revisiones sobre lectura en pantallas también señalan resultados mixtos, dependientes del tipo de texto y de las características de las tareas. Esto sugiere que la unidad de análisis debe ser la práctica concreta de lectura o escritura, no únicamente la plataforma. En la producción escrita, las redes pueden proporcionar audiencia, interacción y oportunidades de revisión, pero los beneficios dependen de la mediación pedagógica. La evidencia metaanalítica de Xie y Huang (2025) es favorable para la escritura en una segunda lengua en contextos educativos, aunque no permite generalizar sin cautela a todas las formas de uso social ni a todos los grupos juveniles. El diseño de la actividad sigue siendo decisivo.

Respecto a la IA, la investigación reciente describe usos prometedores para retroalimentación y revisión, pero la evidencia sobre el desarrollo duradero de competencias juveniles aún está en evolución. Los resultados de estudios con estudiantes universitarios no deben interpretarse como pruebas directas de efectos equivalentes en adolescentes. Es necesario medir no solo la calidad del producto generado, sino también la capacidad del estudiante para escribir, leer críticamente y transferir lo aprendido sin asistencia.

Una implicación transversal es la necesidad de evaluar procesos y no solo productos finales. Si una tarea se califica únicamente por un texto pulido, resulta difícil saber cuánto fue elaborado por el estudiante y cuánto por la herramienta. Portafolios, borradores, explicaciones orales, notas de lectura y registros transparentes de uso pueden proporcionar evidencia más completa. Estos instrumentos deben utilizarse para promover aprendizaje, no para crear una vigilancia desproporcionada. Las limitaciones de esta revisión incluyen la diversidad de métodos, edades, lenguas y contextos de los estudios, así como el rápido cambio de las herramientas de IA. Parte de la investigación sobre IA se concentra en educación superior o enseñanza de inglés como segunda lengua, y no siempre estudia específicamente a adolescentes. Se requieren estudios longitudinales y experimentales que midan comprensión profunda, calidad de escritura, autorregulación y transferencia de habilidades en contextos

escolares diversos.

CONCLUSIONES

Las redes sociales y la inteligencia artificial están transformando las prácticas de lectoescritura juvenil, pero sus efectos dependen del propósito, la calidad de las tareas, la autorregulación, la mediación docente y las condiciones de acceso. Las redes ofrecen oportunidades para leer, escribir e interactuar con audiencias reales, mientras que el uso fuera de tarea y la distracción persistente pueden asociarse con resultados académicos menos favorables.

La IA generativa puede apoyar la planificación, comprensión y revisión de textos, siempre que el estudiante mantenga el control intelectual del proceso, verifique las respuestas y declare el uso de la herramienta cuando corresponda. La delegación completa de la escritura, la confianza acrítica en respuestas automáticas y la falta de transparencia dificultan el aprendizaje y la evaluación auténtica.

Se recomienda integrar alfabetización digital e informacional en la enseñanza de la lengua: lectura crítica de publicaciones, contraste de fuentes, comprensión de textos extensos, escritura por etapas, revisión entre pares y evaluación reflexiva de las sugerencias de IA. Las instituciones deben establecer políticas claras, proteger la privacidad y ofrecer alternativas accesibles para evitar que la tecnología profundice desigualdades.

Finalmente, hacen falta más estudios con adolescentes en contextos escolares latinoamericanos que permitan distinguir entre asociación y causalidad y que examinen el desarrollo de habilidades a largo plazo. La cuestión educativa no es simplemente permitir o prohibir redes e IA, sino diseñar experiencias que fortalezcan la comprensión, la expresión, la autonomía y el pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chen, J., Lin, C.-H., & Chen, G. (2021). A cross-cultural perspective on the relationships among social media use, self-regulated learning and adolescents' digital reading literacy. *Computers & Education*, 175, Article 104322. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104322>
- Díaz Calle, Z., Noria Aliaga, V. M., & Buendía Molina, M. A. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000721. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>
- Galvin, S., & Greenhow, C. (2020). Writing on social media: A review of research in the high school classroom. *TechTrends*, 64(1), 57–69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1240640>
- Hare, C., Curtin, S., & colleagues. (2024). Children's reading outcomes in digital and print mediums: A systematic review. *Journal of Research in Reading*, 47(3), 309–329. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12461>
- Hu, J., & Yu, R. (2021). The effects of ICT-based social media on adolescents' digital reading performance: A longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018. *Computers & Education*, 175, Article 104342. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104342>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Pyhältö, K., Rekola, H., Salovuori, S., Kosola, S., & Anttila, H. (2025). The relationship between academic achievement and off-task social media and smartphone usage: Evidence from a systematic literature review. *Acta Psychologica*, 260, Article 105645. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105645>
- Sanz-Tejeda, A., Domínguez-Oller, J. C., Baldaquí-Escandell, J. M., Gómez-Díaz, R., & García-Rodríguez, A. (2026). The impact of generative AI on academic reading and writing: A synthesis of recent evidence (2023–2025). *Frontiers in Education*, 10, Article 1711718. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1711718>
- Xie, W., & Huang, Y. (2025). Social media use in second language teaching effectively enhances students' writing proficiency: A meta-analysis. *Forum for Education Studies*, 3(4), Article 3187. <https://doi.org/10.59400/fes3187>
- Zhang, T., Lai, Y. C., & Yu, P. L. H. (2026). Generative artificial intelligence in K–12 education: A systematic review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. <https://doi.org/10.58459/rptel.2026.21034>
- Zhang, Y., Qiu, X., & Wang, J. (2026). A systematic research synthesis of generative AI literacy in English language education. *Discover Artificial Intelligence*, 6, Article 1074. <https://doi.org/10.1007/s44163-026-02178-z>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior