Centro de Escritura Telar:

Nuevos roles de los centros de escritura en tiempos de IA



ISBN 978-628-02-6371-7

ingeedit EDITORIAL
gaia Grupo Editorial

UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

FACULTAD DE CIENCIAS BÁSICAS
Telar

Centro de Escritura Telar:

Nuevos roles de los centros de escritura en tiempos de IA

ingeedit EDITORIAL
gaia Grupo Editorial

Facultad de Ciencias Básicas

Red Riet
Red Interuniversitaria para la Investigación, Emprendimiento, Innovación y la Transferencia de Conocimiento

Centro de Escritura Telar:
Nuevos roles de los centros de escritura en tiempos de IA

ISBN Digital 978-628-02-6371-7

Primera edición: Bogotá, septiembre de 2026

Grupo editorial Gaia – IngeEdit Editorial
ingeeditorial@gmail.com

Red RIET Red Interuniversitaria para la Investigación, Emprendimiento, Innovación y la Transferencia de Conocimiento

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca - Facultad de Ciencias Básicas

Autores:
Clarena Muñoz Dagua
María Cristina Asqueta C.
Daniel Alonso Jaramillo G.
Sandra Uribe Pérez
Isabel Jaramillo G.
Diana Carolina Cabrera G.
Oscar René Martínez Mesa

Producción editorial:
Grupo editorial Gaia – IngeEdit Editorial
Sandra Patricia Rodríguez Lamus (Editora)
Pedro Enrique Espitia Zambrano (Editor)
Diseño gráfico portada y diagramación: Pedro Enrique Espitia Zambrano
ingeeditorial@gmail.com Tel +57 310 266 83 11

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida total ni parcialmente o trasmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sin el permiso previo de la editorial.

UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA

DIRECTIVOS

Dra. María Ruth Hernández Martínez
Rectora Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Dra. Eulalia Jaimes Cáceres
Vicerrrectora de Innovación, Investigación y Extensión

Dr. Andrés Mauricio Oyola Sastoque
Vicerrector Administrativo y Financiero

Dr. Wilmar Arnulfo Bravo Murillo
Vicerrector Académico

Dra. Claudia Andrea Cruz Baquero
Decana Facultad de Ciencias de la Salud

Dra. Sara Lilibeth Rodríguez Oliveros
Decana Facultad de Ciencias Sociales

Dra. Florinda Sánchez Moreno
Decana Facultad de Ingeniería y Arquitectura

Dr. José Gerardo Vaca Lombana
Decano Facultad de Administración y Economía

Dr. Gustavo Hernán Arguello Hurtado
Decano Facultad de Derecho

Dr. Oscar René Martínez Mesa
Decano Facultad de Ciencias Básicas

FACULTAD DE CIENCIAS BÁSICAS

Oscar René Martínez Mesa
Decano Facultad de Ciencias Básicas

Juan Alberto Blanco Puentes
Director Programa Ciencias Básicas

Diana Maritza Loaiza Parra
Directora Procesos Químicos Ambientales

Juan Carlos Ávila Mahecha
Director Programa de Matemática Aplicada

EQUIPO DE TRABAJO
Centro de Escritura Telar

Clarena Muñoz Dagua
Líder Centro de Escritura Telar

María Cristina Asqueta Corbellini
Docente Centro de Escritura Telar

Sandra Uribe Pérez
Docente Centro de Escritura Telar

Daniel Alonso Jaramillo García
Docente Centro de Escritura Telar

Isabel Jaramillo G.
Docente Centro de Escritura Telar

Diana Carolina Cabrera Gómez
Docente Centro de Escritura Telar

Tabla de contenido

Prólogo 7

Capítulo 1
De la voz a la Inteligencia Artificial. Retos de los centros de escritura en tiempos de IA..... 13

Capítulo 2
La disyuntiva de la era IA. Educación, lenguaje y escritura 43

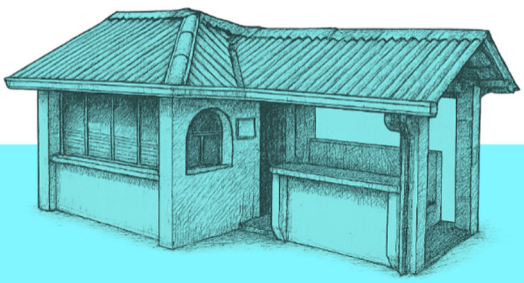
Capítulo 3
Impactos de las IA en los procesos cognitivos relacionados con la lectura y la escritura 64

Capítulo 4
Centros de escritura ante la IA: hacia la formación ética y la autorregulación de los estudiantes universitarios 105

Capítulo 5
La Hipertextualidad, la IA y las Nuevas Formas Narrativas en la escritura Académica y la Escritura Creativa 132

Capítulo 6
Pensar, escribir y aprender con inteligencia artificial: desafíos pedagógicos y éticos para la universidad 157

Reseña de los autores 186



Prólogo

Escribir nunca ha sido un acto solitario ni estático. Es ante todo un diálogo constante con las ideas, con las dudas y, en la actualidad, con la máquina. Durante años, los centros de escritura se han consolidado como espacios cálidos y seguros para la interlocución. En ellos, un tutor de carne y hueso escucha, cuestiona, asesora y acompaña en la producción de textos y discursos. Hoy, la llegada de la inteligencia artificial irrumpe en este taller artesanal como un convidado de piedra: posee una rapidez y un conocimiento infinitos, pero carece de experiencia vital. Precisamente, las páginas que siguen buscan dar un contexto para comprender mejor las IA y los desafíos que implica este desarrollo tecnológico para los centros de escritura como espacios de pensamiento crítico y sensibilidad humana. Si la máquina ofrece borradores en segundos, el centro de escritura tiene el

reto permanente de enseñar a interrogar esos resultados, a detectar sesgos, a verificar ausencias y a rescatar la voz propia que ningún algoritmo puede suplantar y que nunca la inteligencia artificial lograría equiparar.

En este contexto, el presente libro no nace de la resistencia ciega ni de la adopción acrítica, sino de una necesidad urgente de mediación. En los centros de escritura, mediante la pedagogía del diálogo y la tutoría se demuestra que el texto es el resultado visible de un proceso mucho más valioso: el desarrollo del pensamiento crítico y la clarificación de la propia voz. ¿Qué ocurre, entonces, cuando una máquina puede simular ese resultado visible en cuestión de segundos? La respuesta que ofrecen las páginas de esta obra es contundente: la inteligencia artificial no reemplaza la necesidad de escribir; reconfigura el propósito de hacerlo.

A lo largo de los capítulos, los autores exploran esta transición desde múltiples dimensiones. El primer capítulo examina las propuestas de la Escuela de Toronto y de autores contemporáneos esenciales, quienes analizan el impacto de las culturas oral, impresa y electrónica en la vida comunitaria, la comunicación y el psiquismo humano. Bajo este marco evolutivo de las tecnologías de la palabra, y situándose en el ámbito de los centros de escritura, el texto reflexiona inicialmente sobre la integración de las inteligencias artificiales en la lectura y escritura académicas. El objetivo central de este recorrido es enfatizar la necesidad de una capacidad crítica para analizar, evaluar y contrastar información, evitando delegar la propia voz a los sistemas automatizados.

El segundo capítulo analiza los cambios en la educación y la cultura escrita en tiempos de IA y se pregunta qué tanto funciona esa herramienta en la práctica y quiénes hacen uso de ella. En su disertación, pone en evidencia cómo al leer las noticias se encuentra la referencia al final del texto: *escrito con la ayuda de IA*, con lo cual se cuestiona si el periodismo manejado por las empresas mediáticas cumple con las pretensiones de elites simbólicas. De igual modo, a lo largo del texto se argumenta de qué manera, durante el desarrollo de la historia, toda vez que alguna tecnología aparecía suscitaba gran polémica. Platón reaccionó con la escritura fonética porque acabaría con la memoria, tan bien cultivada por la retórica; la prensa fue vista desde la aparición de la imprenta y durante el desarrollo de los medios impresos como un peligro para la excelsa estética literaria. Con base en el apocalíptico Nexus de Harari, se hacen una serie de cuestionamientos sobre el uso de las IA y a la escritura que proviene de ella, sin obviar los argumentos que hacen parte de los encuentros, conversaciones y discusiones académicas e investigativas.

En el tercer capítulo se analizan los impactos positivos y negativos de las inteligencias artificiales generativas sobre los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura en el contexto de la educación superior. A partir de una revisión de la literatura especializada en psicología cognitiva, alfabetización académica y tecnologías educativas, se examina cómo estas herramientas transforman procesos como la comprensión lectora, la planificación, la producción escrita, la revisión, la creatividad, el pensamiento crítico y la metacognición. El capítulo sostiene que el debate, más allá de centrarse en determinar si la inteligencia artificial es beneficiosa o perjudicial, debe comprender qué procesos cognitivos permanecen bajo la responsabilidad del estudiante y cuáles son delegados a la

tecnología. Además, reflexiona sobre los desafíos y oportunidades que este escenario representa para los centros de escritura universitarios, destacando su papel en la formación de lectores y escritores críticos, autónomos y éticamente responsables.

El cuarto capítulo, relacionado con la hipertextualidad, la IA y las nuevas formas narrativas, plantea que si la IA puede llegar a ser una parodia de la escritura exige contemplar diferentes instancias, partiendo del tipo de texto que se va a elaborar. Sea cual sea, la Inteligencia Artificial puede ser una herramienta funcional cuando se trata de una revisión inicial, no obstante, en caso de una lectura exhaustiva en la que se requiere de una labor crítica, ya es necesaria una intervención humana directa. Lo paródico es pertinente cuando se trata de una relación con el texto desde un tejido transtextual secundado por la hipertextualidad, pero ahí podemos describir que en realidad la parodia es una cualidad propia del texto, no es una característica inherente a todos los actos de escritura. Ahora bien, si se quiere considerar ciertas acciones hechas por medio de la escritura que podrían representar alguna resistencia desde la burla y la ironía, quizá en ese caso pueda entenderse algún caso de parodia.

El capítulo cinco, se enfoca en la crisis en el ámbito universitario y la producción de conocimiento científico provocada por la inmediatez digital y el uso indiscriminado de la Inteligencia Artificial, que repercute en prácticas asociadas al manejo poco ético de la información y el bajo rigor analítico por parte de los estudiantes. Reflexiona sobre la integridad académica, la formación ética y la literacidad en IA, con el fin de comprender el potencial de las herramientas generativas, teniendo en cuenta que estas no deberían emplearse para sustituir la capacidad humana. De allí, la importancia de fortalecer el pensamiento crítico y

aportar estrategias para la producción y la evaluación de la escritura académica asistida por IA. En este contexto, los centros de escritura son esenciales para que las instituciones de educación superior puedan fomentar la autorregulación cognitiva de los estudiantes, así como la literacidad crítica, de cara a un uso consciente y transparente de la IA, y pensando en facilitar la alfabetización académica, así como en generar un andamiaje para los procesos de pensamiento complejo vinculados con los actos de leer y escribir.

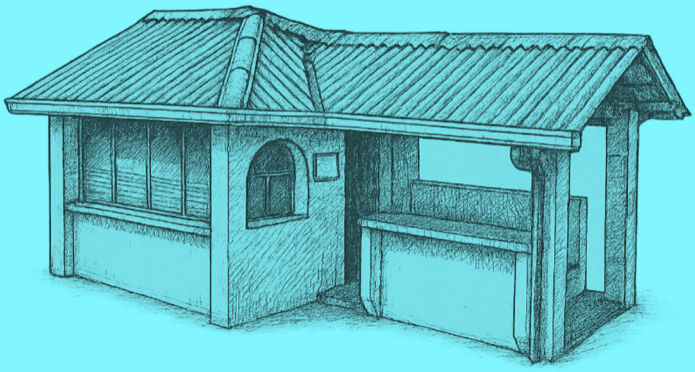
El capítulo seis, se centra en los usos reales de las IA en la academia. A través propuestas didácticas innovadoras, se busca desmitificar los usos que esta herramienta ha tenido en la investigación y en espacios educativos y colaborativos como talleres, seminarios y cursos. Con la presentación de las principales tendencias de la escritura académica en tiempos de IA se muestra el potencial transformador de estas tecnologías emergentes y los retos éticos y regulatorios que su uso conlleva.

En conclusión, como afirman los autores, el reto educativo no consiste en restringir el uso de estas tecnologías, sino en promover prácticas pedagógicas en los centros de escritura y, en general, en las instituciones educativas que favorezcan una integración consciente, sin renunciar al desarrollo de las capacidades cognitivas que la lectura y la escritura han representado históricamente como herramientas para construir conocimiento.

Con mucho orgullo hemos visto crecer al Centro de Escritura Telar en la Universidad, por eso estamos seguros que son sus profesores los que nos podrán contar qué hace que la escritura humana sea verdaderamente valiosa, en tiempos de IA. Quien se adentre en esta

lectura encontrará una hoja de ruta indispensable. No estamos ante el fin de la escritura, sino ante el nacimiento de una nueva alfabetización. Este libro es, en última instancia, una invitación a asegurar que, en un mundo lleno de textos generados por máquinas, la voz humana siga siendo la que dicte el sentido, y siempre sea el reflejo del corazón.

Dr. Wilmar A. Bravo Murillo
Vicerrector Académico
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca



Capítulo 1

De la voz a la Inteligencia Artificial. Retos de los centros de escritura en tiempos de IA

Clarena Muñoz Dagua

"Toda teoría es gris, caro amigo,
y verde el árbol de oro de la vida"
(Johann Wolfgang von Goethe, 1991, p. 159)

Este famoso verso pronunciado en un diálogo dramático de la obra Fausto del polifacético escritor alemán, es quizás la mejor manera de ambientar las inquietudes que surgen, a propósito del desafío que implica, en tiempos de Inteligencias Artificiales (IA), fortalecer la labor que realizamos quienes nos dedicamos al tema de las prácticas del hablar, leer y escribir en las instituciones educativas. Tal como afirma el personaje de Mefistófeles, cualquier conocimiento o experiencia podrían resultar abstractos, superficiales y grises si no intentamos ubicarlos y comprenderlos, a la luz del "árbol de oro de la vida". En otras palabras, entender no es solo un acto intelectual: es un ejercicio que implica sensibilidad, reflexión y tiempo para procesar, interpretar y dar sentido a la experiencia. La comprensión de la realidad genera herramientas clave para el análisis y la acción.

Precisamente, este es el tema que nos ocupa, a propósito de la omnipresencia de la Inteligencia Artificial (IA) en todos los ámbitos de la vida contemporánea. Hoy la escritura, como sistema de comunicación y representación del pensamiento, la memoria y la subjetividad, puede ser reproducida por modelos de lenguaje generativo que producen textos coherentes y funcionales, pero sin intención ni experiencia. En tiempos de IA —ese conjunto de

tecnologías que permiten a las computadoras y máquinas simular la inteligencia humana— el ejercicio de escribir no precisa de un sujeto porque como afirma González (2025, p. 1), en lo que antes era expresión de "un cuerpo que tiembla, de una conciencia que arriesga, de una voz que se expone, hoy puede ser replicado por sistemas que no sienten, no recuerdan, no mueren. Esta mutación no es meramente técnica; es ontológica, ética y pedagógica.".

Frente a esta realidad, se ciernen profundas inquietudes con respecto a qué enseñar, por ejemplo, cuando la máquina ya sabe escribir o cómo asumir el reto de valorar el trabajo de un autor en un momento en el que la escritura es tan fácil de producir y tan difícil de autenticar. En consonancia con estas reflexiones, los centros de escritura —unidades académicas orientadas a fortalecer los procesos de lectura y la escritura en la universidad— enfrentan el reto de redefinir su labor pedagógica ante la IA generativa. Estas unidades realizan dos funciones centrales: asesorar a la comunidad académica en la lectura y elaboración de textos y preparar, con base en seminarios y talleres para las tareas asociadas a esas prácticas (Muñoz Dagua, 2025). La idea es que el acompañamiento en la producción de textos, un acto de encuentro profundamente humano, debe ir más allá de la corrección gramatical, o de la tarea de pulir el estilo de un escrito; se trata de guiar a los estudiantes en formación en un uso ético y crítico de la información, evitando la pérdida de la voz propia, el pensamiento crítico y el esfuerzo intelectual autónomo que son indispensables para garantizar la libertad individual, impulsar la creatividad y asumir la responsabilidad de la toma de decisiones frente a los riesgos de la automatización masiva.

De hecho, la aplicación de las IA en los procesos de escritura pone en primer plano la tensión entre eficiencia tecnológica y capacidad crítica y, además permite evidenciar las contradicciones que se plantean a nivel general en otros ámbitos: la posibilidad de la eficiencia frente al control, la automatización frente a la devaluación del juicio, el consumo frente a la soberanía digital. Algunos estudiosos del tema (Dignum, 2026) plantean que estas situaciones conflictivas u opuestas son más bien paradojas porque obligan a cuestionar supuestos que parecen obvios y revelan que la realidad supera la simplicidad de nuestras primeras impresiones.

En este contexto, en el presente capítulo se hace un recorrido por los planteamientos de algunos pensadores de la Escuela de Toronto y otros investigadores contemporáneos que con sus trabajos sobre la cultura oral, impresa y electrónica hicieron importantes aportes para tratar de entender la forma como las transformaciones tecnológicas impactan en la vida social-comunitaria, los modos de comunicación y el psiquismo humanos. De hecho, la escritura no es un proceso "natural" como el habla, sino una tecnología que inventamos y que, a su vez, nos ha reconfigurado la mente. Lo que vivimos hoy con la inteligencia artificial generativa no es el fin de la escritura, sino una nueva e intensa capa de mediación tecnológica que desafía el paradigma actual de autoría, originalidad y evaluación.

Esta exploración por las tecnologías de la palabra tiene como propósito reflexionar sobre las maneras más apropiadas para aprovechar la inteligencia artificial de forma óptima. Asimismo, busca alertar sobre el riesgo de desdibujar la identidad humana al transferir la capacidad crítica, el análisis de datos y la formulación de juicios a plataformas

automatizadas que carecen de conciencia y empatía. Estamos convencidos que debemos buscar cuáles son nuestros desafíos como docentes de lenguaje y el uso que le podemos dar a este importante recurso que procesa datos, agiliza tareas y resuelve problemas complejos en segundos pero que, al mismo tiempo, con su eficiencia, subraya "las cualidades insustituibles de la creatividad, la empatía y el razonamiento moral humanos" (Dignum, 2026, p.1).

1.1 La tensión entre lo nuevo y lo viejo en las tecnologías de la palabra

En el 2014, en una investigación relacionada con el uso de lenguajes emergentes y las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de los universitarios (Muñoz Dagua, Asqueta y Casco, p. 85), mencionábamos que en diferentes ámbitos académicos "se califica la actual revolución tecnológica como un hecho que no tendría precedentes en la historia de la humanidad". A propósito de ese trabajo, hoy con la llegada, aparición y consolidación de sistemas informáticos capaces de realizar tareas complejas que antes realizaba la mente humana, queremos retomar y subrayar las consideraciones hechas en ese momento que apuntaban a reivindicar el aporte de Marshall McLuhan, el célebre visionario de la Escuela de Toronto - corriente de pensamiento centrada en el estudio de la comunicación, los medios y la cultura - quien al analizar la mecánica y naturaleza de los medios señaló la relación dinámica entre caducidad de elementos previamente obsoletos y transformación hacia formas nuevas (McLuhan y McLuhan, 1988).

Según este autor, los medios tienen leyes en las que está presente, de manera determinante, la tensión entre lo nuevo y lo viejo. La primera

es la ley de la extensión: cada tecnología amplifica algún órgano o facultad del usuario. La segunda, la ley de la caducidad, indica que cuando un área de la experiencia se intensifica o eleva, otra queda disminuida o bloqueada. La tercera es la ley de la recuperación: todo medio restituye algo previamente obsoleto. Por último, la cuarta ley —o ley de la reversión— establece que cuando una forma es llevada al extremo de su potencial, experimenta una inversión de sus características esenciales para transformarse en una entidad completamente nueva. Pero tal tensión presupone simultaneidad de las leyes y por tanto complejidad del proceso.

Un ejemplo claro de esa tensión entre lo nuevo y lo viejo, lo presenta, otro integrante de la Escuela de Toronto, Walter Ong (1993) al analizar el pasaje de la "oralidad primaria" a la escritura —la primera de las "tecnologías de la palabra—. De acuerdo con Ong, los cambios que experimenta la comunicación humana no operan de manera radical sino mediante procesos que implican la convivencia entre las formas que se están superando y las que están emergiendo. El paso de la "oralidad primaria" a la escritura, fue tan lento que ha sido posible encontrar huellas de la oralidad primitiva durante muchos siglos después de inventada, e incluso consolidada, la escritura.

Así pues, las leyes de McLuhan que rigen la mecánica y el desenvolvimiento de los medios, permiten describir su naturaleza tecnológica y explicar los efectos que provocan en el entorno. Es un hecho que las tecnologías de la palabra y de la comunicación han evolucionado históricamente de modo que sus cambios han repercutido de manera categórica en las transformaciones mentales y culturales del ser humano. En esta perspectiva, lo fundamental no es

determinar qué hay de viejo o qué hay de nuevo en cada tecnología sino identificar "qué se mueve" en la cultura humana (material y simbólica) a partir de su aparición y utilización masiva. Lo que sí es cierto, como señala Piscitelli (2025), la aplicación de las leyes de McLuhan, abren el camino para entender qué son los medios, cómo impactan el entorno y, además, anticipar efectos aún no visibles.

1.2 De la oralidad a la escritura

Al estudiar el paso de las culturas orales a las culturas con escritura Walter Ong (1993, 20) distingue entre la "oralidad primaria", que es propia de las culturas que no conocen la escritura o la impresión, y la "oralidad secundaria" que correspondería a la cultura actual. Esta cultura de "alta tecnología" posee una nueva forma de oralidad (teléfono, radio, televisión y demás aparatos electrónicos) cuya existencia y funcionamiento dependen de la escritura y de la impresión, de ahí su denominación de "secundaria".

De acuerdo con Ong (1993) el pensamiento y la expresión orales tienden a ser acumulativos antes que subordinados y analíticos; redundantes o "copiosos"; conservadores y tradicionalistas; cercanos al mundo humano vital y con matices agonísticos (situados en un contexto de lucha humana); empáticos y participantes antes que objetivamente apartados; situacionales antes que abstractos; equilibrados en relación con un presente que prescinde de los recuerdos carentes de pertinencia inmediata. Estos rasgos se revelan en la preeminencia del estilo aditivo, la cristalización de expresiones formulistas, la frecuencia del recurso de la repetición, la verbosidad y la preferencia por formas tradicionales.

Con la irrupción de la escritura, ese mundo sonoro y vitalista es profundamente modificado. El sonido dinámico es reducido al espacio inmóvil, el presente vivo es separado de las palabras y la naturalidad de la oralidad es sometida a las reglas creadas conscientemente (Ong, 1993, p. 81). Esa condición de creación artificial hace de la escritura una tecnología valiosa para la realización de aptitudes humanas más plenas:

Las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra. La escritura da vigor a la conciencia […] Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos sólo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo.

La escritura crea un discurso autónomo que determina una reestructuración radical de la conciencia. Esta reestructuración es explicada por Ong en relación con los modos de expresión y los modos de pensamiento. En estos planos, es fundamental entender cómo el ser humano produce y almacena información y cómo organiza intelectualmente la experiencia. En el caso de las culturas orales, el almacenamiento del conocimiento adquirido dependía de la repetición, por eso los pueblos orales poseían patrones de pensamiento formularios y fijos que eran "esenciales para la sabiduría y una administración eficaz" (Ong, 1993, 32). Con la creación de la escritura, las fórmulas mnemotécnicas perdieron importancia lentamente y cuando la escritura estuvo completamente interiorizada el texto escrito cubrió, con otras formas, las funciones de almacenamiento y difusión de la información. Así el texto escrito, ese

"objeto" apartado del mundo vital humano vivo, visualmente estable, perdurable, determinó la liberación de la mente para el pensamiento más abstracto y original.

El alcance de transformación mental que introduce la escritura, puede comprenderse mejor con la importancia de la invención del alfabeto, debida a los griegos. Si bien la primera grafía apareció entre los sumerios alrededor del año 3500 a.C., los sistemas iniciales usaban miles de símbolos e ideogramas. El alfabeto fenicio, que surgió alrededor del siglo XI a.C, es considerado el primer alfabeto propiamente dicho. Este redujo la escritura a menos de treinta símbolos fonéticos que eran básicamente consonantes. Dado que los fenicios eran comerciantes activos lograron difundir la escritura por una vasta área geográfica e influyeron en el desarrollo de otros alfabetos.

Pero fueron los griegos, alrededor del siglo VIII a. C., quienes produjeron el salto más definitivo cuando, sobre la base del primitivo alfabeto semítico, crearon el primer alfabeto completo con vocales. Este, por primera vez en la historia de la humanidad, proveía de una representación analítica del sonido, el cual era reducible a una forma visible, divisible en elementos pequeños y presente en toda su extensión. Este sistema alfabético facilitó la lectura y la codificación al usar un grupo pequeño de letras repetibles. De este modo, el sonido dejaba de ser un suceso, la palabra perdía su dependencia del contexto inmediato porque "la fugacidad del sonido-acción se transformaba en permanencia de la palabra en el espacio" (Ong, 1993, 92-93). Todo el desarrollo de la especulación intelectual en Occidente depende, en parte, de este cambio.

La palabra escrita produce un distanciamiento que favorece el análisis pero a la vez exige precisión y un mayor grado de formalidad. La producción y acopio de conocimientos cambian, entonces, de manera completa. Y la propia mente cambia: la escritura posibilita una introspección cada vez más articulada, "lo cual abre la psique como nunca antes, no solo frente al mundo objetivo externo (bastante distinto de ella misma), sino también ante el yo interior, al cual se contrapone el mundo objetivo". (Ong, 1993, 106)

1.3 De la escritura a la impresión

La segunda tecnología de la palabra, la imprenta, refuerza y transforma los efectos de la escritura en el pensamiento y la expresión. La invención de la impresión tipográfica alfabética en la Europa del siglo XV significa un paso adelante en darle un espacio físico a la palabra: las letras utilizadas en la escritura no existen antes del texto en el cual aparecen. Con la impresión tipográfica alfabética, "Las palabras se componen de unidades (tipos) que existen como tales antes que las palabras a las que darán forma. La impresión sugiere, mucho más de lo que jamás lo hizo la escritura, que las palabras son cosas" (Ong, 1993, 118).

El paso de la escritura alfabética a la imprenta fue una evolución tecnológica de miles de años que simplificó los signos lingüísticos y permitió reproducir textos de forma masiva. Durante la edad media había monopolio de los manuscritos. Los libros se duplicaban a mano por los monjes copistas de los monasterios. Esto implicaba mucho tiempo de trabajo, meses o años, lo que hacía que los libros tuvieran un alto costo y fueran exclusivos para élites privilegiadas.

Alrededor de 1440, Johannes Gutemberg creó moldes individuales de metal para cada letra del alfabeto latino. Gracias a las pocas letras del alfabeto, esos moldes o tipos móviles se podían armar, combinar y reutilizar rápidamente para formar cualquier palabra. Al entintar los caracteres y usar una prensa, se podía hacer una producción en serie: cientos de copias en poco tiempo. Como consecuencia, se redujeron los costos de los libros y se expandió la educación por Europa.

Con lo anterior, la imprenta reestructuró profundamente la conciencia humana al desplazar la cultura oral y auditiva hacia una mentalidad visual y analítica. El texto impreso es un objeto externo que contiene en sí mismo una información separada del individuo y concluida, consumada. De acuerdo con Ong (1993, 130) la tipografía convierte a la palabra en una mercancía. "El antiguo mundo oral comunitario se había dividido en feudos francos reclamados por particulares. La tendencia de la conciencia humana hacia un mayor individualismo había sido muy estimulada por la impresión."

Ese cambio tecnológico fomentó la individualización de la lectura, el pensamiento lineal y abstracto, la estandarización del conocimiento y el surgimiento de una noción más individualista del yo. Al sacar las palabras del mundo del sonido —donde primero tuvieron origen en el intercambio humano activo— y relegarlas definitivamente a la superficie visual, y al explotar de otros modos el espacio visual para el manejo del conocimiento, la impresión alentó a los seres humanos a pensar cada vez más en sus propios recursos internos (conscientes e inconscientes) como cosas impersonales y religiosamente neutras.

1.4 De la impresión a la era electrónica

Tal como ha sido expuesto hasta el momento, el ser humano habría atravesado un lentísimo pasaje de una fase oral a una fase caligráfica, un pasaje también lento de la fase caligráfica a la fase tipográfica y un nuevo pasaje —mucho más dinámico y veloz— a la fase electrónica de las prácticas comunicativas. La fase electrónica coincide con la omnipresencia de la imagen.

En cuanto al momento que se genera el cambio a la era electrónica, los estudios relacionados con los hitos clave de los inicios de esta gran revolución de las comunicaciones y de la palabra, señalan que comenzó a finales del siglo XIX, en 1897 con el descubrimiento del electrón por el físico Joseph John Thomson, que es la base para el campo de la electrónica (Floriani, 2006). Para 1904, se inventa el tubo de vacío (como el diodo y el triodo o audión de Lee de Forest), lo que permite amplificar y controlar señales eléctricas y marca el inicio de la era de los tubos de vacío. Más adelante, en la década del treinta se consolidan las primeras aplicaciones masivas con la radio avanzada y la televisión electrónica. Hacia 1947, la invención del transistor por John Bardeen, Walter Brattain y William Shokley de laboratorios Bell abre el camino a la electrónica moderna y a los semiconductores.

De esta manera, Las tecnologías actuales revolucionan la comunicación humana: permiten la inmediatez mediante la telefonía, la radio y la televisión, a la vez que aseguran la preservación de los mensajes en los entornos digitales. De manera especial, el computador se constituye en la plataforma operativa de dichos medios. Junto con el acceso directo a internet, permite que la comunicación no sea a largo plazo, sino que se convierta en mensajes inmediatos, en tiempo real, ya sea escrito o

gráfico. Finalmente, la integración de la señal satelital consolida al computador como el eje de la comunicación contemporánea (Muñoz Dagua, Asqueta y Casco, 2014).

Para Aguirre (1997), la digitalización, a diferencia de la edición impresa, hace evidente la separación que existe entre la información y el soporte que la contiene: una misma información puede pasar, sin alteraciones, de una red a un CD-ROM o a un disco magnético; la información impresa puede pasar del libro o folleto a una red y la información digital puede pasar a la impresión física. En la edición digital, la información adquiere un carácter energético y fluido, que lleva a una cierta inmaterialidad, a diferencia de la sensación de materialidad física que se genera con los productos de la impresión mecánica. A la capacidad de almacenar información de doble naturaleza (verbal e icónica) de la impresión mecánica, la edición digital le agrega al almacenamiento de información con imágenes en movimiento y con sonido, que pueden ser manipulados por el usuario.

Mientras el soporte impreso posee autonomía absoluta y permite legibilidad directa, la información digital se caracteriza por su autonomía relativa y su virtualidad ya que requiere de instrumentos complementarios para la decodificación (es ilegible directamente: se necesitan aparatos (hardware) y programas informáticos (software)). La movilidad, tanto del soporte como de la información también cambia y se complejiza. En principio, el computador como el instrumento de lectura central de la cultura digital, parecería tener menor movilidad por su dependencia de otros dispositivos (redes telefónicas, elementos de transmisión, etc.).

Sin embargo, hoy existe tanta o más movilidad "digital" de los textos que con el libro impreso en papel. Los "lectores de libros electrónicos" o e-Readers pueden llevarse a cualquier parte con la posibilidad de tener acceso inmediato y directo no solo a un libro sino a una biblioteca. Del mismo modo, el Pad y el computador portátil permiten, con mucha facilidad, la lectura directa. En cuanto a la movilidad en relación con los datos almacenados, a diferencia del libro que se ajusta a diferentes cantidades de información, la elasticidad de los medios digitales es enorme.

Con lo anterior, el lector puede acceder de manera inmediata a información múltiple desde cualquier lugar, pues los datos están alojados en un servidor remoto; así, millones de personas pueden consultar simultáneamente la misma información desde distantes lugares, lo que le da mayor movilidad al texto que puede llegar a más personas. Estas condiciones técnicas, llevan a cambios en la textualidad. Frente al libro que es un objeto terminado, el texto digital contiene información que puede ser revisada, renovada o puesta en relación con otros puntos de información o enlaces; ello significa que la información digital es reconfigurable, a menos que esté protegida. La ordenación inalterable del impreso en términos de linealidad y secuencialidad es subvertida por el hipertexto, que es organizado mediante enlaces o hipervínculos con diferentes contenidos, donde el lector activo decide la ruta de lectura para pasar a otros textos, imágenes, videos o sitios web, de forma inmediata.

La transición del impreso a la pantalla genera transformaciones cognitivas. Para Fidler (1998) la llegada de nuevas tecnologías, supone una reconfiguración de las formas o medios existentes: de los usos, los

lenguajes y su ajuste a públicos objetivos. El paso de la edición tipográfica a la edición digital o electrónica implica cambios en la lectura como un hecho humano. En la experiencia sensorial, por ejemplo, varían las relaciones entre el cuerpo del lector y el soporte de lectura: leer un texto impreso compromete el tacto, la vista, el olfato y el cuerpo todo; leer un texto digitalizado es enfrentarse a la insoportable levedad de la pantalla (Aguirre, 1997).

En cuanto al contexto situacional, cambian los espacios y los utensilios destinados a la lectura: las salas especiales, las bibliotecas, los sillones que garantizan comodidad, privacidad y concentración psicológica en el texto impreso, no son necesarias con el texto electrónico, que opera en situación espacial difusa. Pero la modificación fundamental se observa en el acto de lectura mismo: Al dejar atrás el papel, la conexión digital convierte al lector en un navegante activo, libre de elegir su propio camino.

De este modo, la cultura electrónica transforma por completo la relación tradicional entre autor, texto y lector. Con Ong, subrayamos el paso de la voz a la escritura que cambió la historia humana; luego, durante siglos la imprenta dio un poder prácticamente absoluto al autor; la era digital impacta esas reglas: debilita la soberanía del autor, le da al lector un papel mucho más activo y libre, hasta tal punto que puede modificar contenidos con facilidad. Gracias a su capacidad de reutilización, el hipertexto permite seleccionar, mover, enviar y copiar información digital de forma rápida y sin perder su integridad. Tanto así, que en la red "las fronteras de la propiedad se difuminan ya que cuando un autor cuelga su obra en la red, dicha información se socializa

y cualquier usuario puede acceder a ella, copiarla y modificarla a su antojo" (Lamarca, 2006, p. 2).

Sin embargo, la facilidad para reutilizar los textos digitales hace que pierdan su contexto y se fragmenten. Al descargar información de internet, es común tratarla como datos sueltos y aislados, es decir, se olvida el lugar, el tiempo y el propósito original de la lectura. Los usuarios la toman como propia sin reconocer ni darle crédito al autor. Desde los sectores críticos de las tecnologías de la información y la comunicación se llama la atención sobre la formación de mentes con pensamiento débil, desestructurado, con tendencia a olvidar con facilidad, listos para consumir datos rápidos, que acumulan información sin procesarla y juntan ideas al azar en lugar de ordenarlas por importancia.

Por el contrario, estudios centrados en la relación ciencia, tecnología y sociedad sostienen que las tecnologías generan procesos de construcción de sentido de gran complejidad en los cuales están implicados otros modos de representación, expresión y conocimiento. Para Lara (2003, 2), la digitalización genera dinámicas de relación que antes eran impensables, donde el espacio se hace global y el tiempo se vuelve inmediato. Este fenómeno de simultaneidad sin fronteras conduce de manera inevitable a la reflexión sobre:

> "el «homo internetus» y las nuevas identidades que se dibujan; sobre la «sociabilidad virtual» o nueva forma de interrelación social cibermediatizada, cobijada por la interconectividad e interactividad, y que contribuye a cambiar los modos predominantes de producción social de sentido; sobre los nuevos discursos hipertextuales que

> desbordan la lógica unívoca y lineal. Sobre una nueva arquitectura del conocimiento."

En todo caso, este proceso, de adecuación a la especialización cada vez mayor a las tecnologías de la palabra, ha llevado a alteraciones en el plano psicológico y afectivo, que disminuyen la capacidad para meditar y establecer un vínculo con la propia subjetividad. A esto se suma la dificultad de la juventud actual para expresar sus sentimientos con palabras (alexitimia), un rasgo que combina la inmadurez emocional con la intelectual. Además, la cultura electrónica lleva a "abandonarse" en la red, sumergirse en una libertad ilimitada para navegar, seguir el deseo inmediato, saturarse rápidamente y cambiar, etc. (Sartori, 1998: Piscitelli, 2005). Frente a estas afirmaciones, la realidad, para otros, es que los medios digitales han revitalizado la sociabilidad a distancia, rescatando prácticas como la correspondencia. Vivimos una oralidad de tercera generación, donde se conversa mediante la pantalla. Esto pone en entredicho los pronósticos catastrofistas: las nuevas tecnologías no destruyen la escritura, sino que la incentivan de manera constante. De hecho, los jóvenes son sujetos activos de nuevas formas de escritura que se reflejan en:

a) escritos "inmediatos" (mensajes de correo electrónico, mensajes de texto a través del teléfono móvil, textos del chat); b) escritos interactivos propiamente dichos (producidos para participar en grupos de discusión, foros de debate, encuestas, correos de lectores); c) escritos para formatos especiales como los blogs, wikis, hiperficción o narrativa hipertextual, etc. (…) Estas "nuevas textualidades", no solo interpelan los roles de lector y de autor; también comportan reacomodaciones al interior de las tradicionales distinciones entre

oralidad-escritura, público-privado, creativo-multiplicativo, opinión-argumentación. (Muñoz Dagua, Asqueta y Casco, 2014, p.151 y 152).

Así, la transición de la imprenta a la era electrónica no supuso la muerte de la palabra escrita, sino su democratización y expansión global. Si bien el papel conserva un indudable valor nostálgico y táctil, los soportes digitales han redefinido la accesibilidad, el almacenamiento y la inmediatez del conocimiento humano. En la perspectiva de Ong (1993), los cambios en la comunicación humana no ocurren mediante rupturas radicales. Por el contrario, se configuran como procesos de transición donde las prácticas emergentes conviven de manera prolongada con aquellas que están siendo superadas. La tensión entre el surgimiento de lo nuevo y los rasgos de lo viejo como base, no significan un conflicto de exclusión, sino, ante todo, una evolución complementaria donde la tecnología redefine los hábitos de lectura y asegura la supervivencia de la información en un entorno interconectado.

1.5 De la digitalización a las IA

El paso de la digitalización a la inteligencia artificial (IA) representa la evolución tecnológica desde la simple acumulación y almacenamiento de datos en formato digital hasta su análisis avanzado y toma de decisiones automatizada. Con la digitalización se pasan documentos y procesos de papel a un entorno digital. Ello permite guardar grandes cantidades de datos en bases informáticas. El paso de la digitalización a la inteligencia artificial (IA) representa la evolución tecnológica de convertir información física en formato digital para luego usar algoritmos que interpreten esos datos y automaticen decisiones. Así, la capacidad de los sistemas informáticos para razonar, aprender y

resolver problemas a partir de datos digitales, depende de la información recopilada previamente.

En este ecosistema, mientras las herramientas digitales estructuran la base informativa, la inteligencia artificial procesa ese conocimiento, es decir, la IA actúa como el motor de inteligencia. La Inteligencia Artificial (IA), imita la inteligencia humana mediante su capacidad de análisis, su potencial de razonamiento y procesamiento de datos. De acuerdo con Bravo Galindo (2025, p.74), las tecnologías utilizadas para mejorar la inteligencia artificial tienen su referente en la biología humana, como por ejemplo en "el procesamiento de datos y resolución de problemas a partir de la tecnología denominada como Redes Neuronales. Estos desarrollos han permitido que las aplicaciones basadas en IA puedan ser utilizadas en diversas funcionalidades y según las necesidades de los usuarios".

Esta evolución tecnológica acelera la obtención de información, el análisis de datos y la resolución de problemas complejos. La facilidad de uso de estos modelos de IA transforma radicalmente el procesamiento del conocimiento y redefinen la interacción entre humanos y máquinas. A partir del año 2022 "con el lanzamiento de ChatGPT, la IA generativa se ha presentado como una tecnología innovadora con la capacidad de mejorar su propio funcionamiento mediante el aprendizaje obtenido de los aportes e interacción con los usuarios" (Bravo Galindo, 2025, p. 74). Desarrollado a partir de inteligencia artificial, ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) es una herramienta capaz de generar textos con una naturalidad asombrosa. Solo se requiere indicarle el tema, la extensión y el tono deseado (desde académico hasta creativo) para obtener un resultado

inmediato. Dado que posee la capacidad de producir textos que simulan la autoría humana, se vuelve difícil distinguir si un ensayo fue hecho por un estudiante o por la máquina, lo que plantea un desafío significativo para la integridad académica y la prevención del plagio en escuelas y universidades.

El ChatGPT dispone de acceso al espectro informativo de internet, estructurando sus resultados a partir de textos, imágenes y archivos sonoros de la web. De acuerdo con Zewe (2023), las arquitecturas de IA generativa han cobrado relevancia debido a su democratización, su comprensión del lenguaje natural y sus capacidades de producción de contenidos. El proceso de aprendizaje autónomo dota a la plataforma de la información y el razonamiento necesarios para ejecutar tareas complejas, perfeccionando su matriz operativa de manera continua.

En la línea de nuestro razonamiento, el advenimiento de la IA marca un punto de inflexión histórico y tecnológico en la sociedad actual. Desde la transición de las IA del laboratorio científico al uso cotidiano y global, estas representan un cambio radical en la forma como los seres humanos trabajan, estudian, crean contenido y resuelven problemas diarios: "Lleva más de 60 años en investigación e implantación, si bien fue el año 2022 el que, con la salida de ChatGPT de OpenAI, y el arranque del resto de inteligencias generativas, marcó un antes y un después". (Nuere Salgado, 2022).

Al hacer un recorrido por las implicaciones del desarrollo de las tecnologías, se advierte que el paso de la era electrónica a la inteligencia artificial transformó la psique humana al pasar de la recepción pasiva de estímulos masivos a la delegación cognitiva y la

búsqueda de refugio emocional en algoritmos. Mientras en la era electrónica, la televisión y los medios masivos fragmentaron la atención humana, obligando a la mente a procesar imágenes rápidas y flujos constantes de información superficial; en la era de las IA la mente ha comenzado a delegar funciones superiores a las máquinas como el análisis, la escritura y la memoria activa, llevando al sedentarismo cognitivo o menor activación de zonas del cerebro dedicadas al pensamiento crítico: "la IA externaliza procesos cognitivos como la síntesis y la escritura, potenciando la eficiencia pero activando la Ley de Reversión. Se identifican riesgos de amnesia digital, sedentarismo cognitivo y erosión de la lectura profunda." (Barrientos-Báez, Barceló-Sánchez y Caldevilla-Domínguez, 2026, p. 2).

Por otra parte, mientras la era electrónica unificó a las sociedades bajo una misma pantalla o antena de radio, creando una cultura de masas donde todos consumían los mismos referentes colectivos (Sartori, 1998 y Bordieu, 1997), la era de las IA ha pasado a la hiperpersonalización que centraliza información y permite respuestas inmediatas: los algoritmos diseñan universos a la medida exacta de cada usuario, de tal manera que la psique se aísla en cámaras de eco personalizadas, lo que debilita el terreno común de la realidad y fomenta la polarización y el encierro subjetivo (Salazar-Garcés, L.F. y Velastegui-Hernández, 2024).

La transición digital transformó la tecnología de un mero canal de comunicación y entretenimiento sensorial en un soporte interactivo avanzado. Actualmente, los sistemas conversacionales basados en inteligencia artificial operan como confidentes y apoyos emocionales. Este fenómeno, impulsado por un sector poblacional que busca mitigar

la soledad, hace que se desdibujen los límites conceptuales entre la empatía simulada por máquinas y los vínculos afectivos humanos.

Con todo, ante la inminencia de las transformaciones culturales producto de la especialización cada vez mayor de las tecnologías de la palabra, se requiere caracterizar los modos de uso de las IA. La llegada de la inteligencia artificial generativa marca un punto de inflexión histórico en la historia de la palabra escrita, comparable al invento de Johannes Gutenberg en el siglo XV. Hoy resulta imperativo regular los chatbots —programa informático diseñado para simular una conversación con personas a través de texto o voz— bajo criterios éticos y de sesgo algorítmico. Este desafío es apremiante ante un nuevo paradigma de aprendizaje, donde la humanidad asimila el conocimiento de forma distinta. Actualmente, la masificación de esta tecnología es una realidad innegable en la producción de imágenes y textos.

En cuanto al tema que constituye el propósito de nuestro texto, el surgimiento de la inteligencia artificial transforma la escritura en un proceso rápido pero desafiante. Las herramientas de IA generan borradores, corrigen gramática y sugieren ideas en segundos, de tal manera que funciona como un apoyo para superar el bloqueo mental y mejorar la ortografía. Sin embargo, también provocan textos genéricos, reducen el esfuerzo cognitivo y ponen en duda el valor de la voz humana y la originalidad del autor. Los textos automáticos suelen sonar iguales por usar patrones repetitivos, pierden los matices emocionales y el estilo personal, dado que el autor delega la redacción, su responsabilidad, a una máquina, con lo cual se reduce la capacidad de analizar, argumentar y decidir sobre la intención del escrito y

determinar si la información es real o es falsa. En muchas ocasiones, el escritor pasa más tiempo revisando y guiando a la máquina que redactando desde cero. De allí que la incorporación de esta tecnología, como una herramienta accesible para los usuarios de internet, genera cambios estructurales y nuevos desafíos para la humanidad. De acuerdo con Bravo Galindo (2025, p.74):

> Los avances de esta tecnología han logrado que sea casi imposible distinguir entre las respuestas de una persona y los chatbots basados en IA. La versión de ChatGPT4 ha sido capaz de pasar la Prueba de Turin, demostrando que puede tener un comportamiento similar al de los humanos (Mei et al., 2024). De esta manera, el hecho de que se asemeje a un humano puede generar confianza en los usuarios y sus respuestas pueden apreciarse como incuestionables o definitivas.

En la evolución histórica de las prácticas comunicativas, la escritura, la imprenta y los medios electrónicos han marcado momentos revolucionarios de la evolución cultural y han provocado cambios irreversibles en la mente humana. La integración de la inteligencia artificial en la vida cotidiana no solo rediseña nuestras rutinas, sino que está reconfigurando la estructura profunda de nuestra psiquis, modificando la atención, la memoria y los vínculos afectivos. El gran desafío actual no radica en frenar este avance tecnológico, sino en desarrollar marcos éticos y herramientas cognitivas que nos permitan coexistir con las máquinas sin perder nuestra esencia crítica, ni nuestra salud mental. El futuro de la mente humana dependerá de nuestra capacidad para utilizar la IA como una extensión de nuestras capacidades, y no como un sustituto de nuestra propia humanidad.

1.6 De la IA al pensamiento crítico

La irrupción de la inteligencia artificial plantea profundos interrogantes sobre el rol pedagógico y el futuro de los centros de escritura. Ante una tecnología capaz de corregir la gramática y estructurar un texto en segundos, cabe preguntarse cómo debe transformarse la labor de los tutores. ¿Su enfoque debe migrar definitivamente del texto como producto final hacia el proceso cognitivo del estudiante? El reto actual no radica en prohibir estas herramientas, sino en enseñar a los usuarios a dialogar críticamente con ellas.

Asimismo, la automatización desdibuja las fronteras de la ética y la autoría. Es urgente delimitar la línea entre el apoyo tecnológico legítimo y el plagio algorítmico, replanteando qué significa la "voz propia" cuando los borradores iniciales provienen de un modelo de lenguaje. A largo plazo, preocupa cómo la dependencia de la IA afectará el pensamiento crítico y la originalidad de los futuros profesionales. Finalmente, esta encrucijada exige una adaptación institucional inmediata: ¿están listos los centros de escritura para subsistir en este entorno?, ¿puede la IA convertirse en una aliada pedagógica? y ¿qué nuevas competencias deben adquirir los docentes para no quedar obsoletos en una era hipertecnológica?

Ante la inminencia de las transformaciones culturales producto de la especialización cada vez mayor de las tecnologías de la palabra (desde la transición de la oralidad a la escritura y la imprenta, hasta la actual era digital e inteligencia artificial), la humanidad ha respondido mediante un proceso continuo de reconfiguración cognitiva, social y cultural.

En cuanto a la reestructuración del pensamiento y la cognición, la retención memorística ha sido desplazada por competencias orientadas a la localización, filtrado y conexión de fuentes externas. Asimismo, la lectura ha evolucionado: se ha transitado de la linealidad, profundidad y reflexión del libro impreso a un consumo fragmentado, hipertextual y de escaneo rápido, característico de las pantallas. Asimismo, los soportes y lenguajes se han transformado. El tránsito del manuscrito al texto impreso, y luego al ecosistema digital —pantallas, redes y plataformas—, ha generado un discurso híbrido. Hoy, la palabra escrita adopta la inmediatez e informalidad de la oralidad, fusionándose constantemente con imágenes, audios y videos en un lenguaje transmedia.

Un aspecto clave en estas transformaciones es la democratización y descentralización del conocimiento. El saber ya no es monopolio de las instituciones tradicionales, como editoriales, universidades o grandes medios. Hoy vivimos una hiperproducción de contenidos donde cualquier usuario tiene la capacidad de generar sus propios textos y discursos. El auge de la automatización y la delegación lingüística ha dado origen a la tecnoralidad. En este fenómeno, el uso de asistentes virtuales, pódcasts y comandos de voz devuelve el protagonismo a la palabra hablada, aunque ahora mediada por interfaces complejas. Al mismo tiempo, se ha normalizado la redacción asistida, un proceso en el que se transfiere la producción textual a correctores automáticos, algoritmos predictivos y modelos de lenguaje basados en inteligencia artificial (Nodals García, 2024).

Ante este panorama, las escuelas y universidades intentan migrar de la alfabetización tradicional a la alfabetización digital y crítica con el fin de

mitigar la saturación informativa. En paralelo, científicos y humanistas estudian cómo la tecnología redefine quiénes somos y cómo nos relacionamos. El foco está en la inteligencia artificial, una herramienta ya cotidiana que despierta alarmas globales y nos obliga a replantearnos la privacidad, la autonomía, la automatización del pensamiento y el futuro de los vínculos humanos.

Con el fin de regular el uso de la inteligencia artificial, diversas instituciones y gobiernos a nivel mundial han desarrollado marcos normativos, directrices éticas y mecanismos de control. Al respecto, la Unión Europea promulgó la Ley de Inteligencia Artificial, un modelo que categoriza los sistemas informáticos según su potencial de riesgo, restringe aplicaciones lesivas como la vigilancia masiva o la detección de emociones en el ámbito laboral, y establece sanciones económicas rigurosas para las corporaciones que vulneren los estándares de seguridad (Parlamento Europeo, 2024). Paralelamente, en Colombia y el resto de Latinoamérica se encuentran en proceso de discusión iniciativas legislativas orientadas a promover un despliegue tecnológico ético y confiable.

En nuestro contexto, es claro que los avances tecnológicos, acentúan, en algunos casos, la misión que cumplen los centros de escritura de acompañamiento y asesoría para que el usuario planifique, revise, se autorregule y reescriba su texto, tomando decisiones sobre la mejor opción para elaborar argumentos ajustados a sus hallazgos o reflexiones y lograr la comprensión por parte del lector. En otros casos, la presencia de las IA plantea una redefinición del rol pedagógico que los centros de escritura deben asumir para concientizar a los usuarios del sentido de la mediación tecnológica, es decir, enseñar en un

entorno donde las IA conviven con todos implica que los profesores debemos estar suficientemente preparados para tomar la palabra y sensibilizar a los usuarios acerca de la importancia de saber cuándo, cómo y hasta qué punto es válido usar las IA, sin delegar en ellas tareas como la autoría y la argumentación.

Ello implica colocar la lupa en la integridad ética académica, llamando la atención sobre el riesgo de caer en alucinaciones y datos falsos, como referencias inventadas y datos contradictorios, cuando se relega a la IA la tarea que corresponde al usuario y, más aún, a partir de ejercicios que impliquen detectar noticias falsas, tomar las mejores decisiones sin actuar de forma impulsiva, resolver problemas mediante el análisis lógico, establecer límites para evitar la manipulación, escuchar y comprender otros puntos de vista, entre otros, que activen el desarrollo del pensamiento crítico y así con análisis, evaluación, contraste, búsqueda de evidencias, superar la delgada línea que se pudiera dar entre el apoyo de la IA en la redacción y el plagio automatizado.

Es un hecho que la inteligencia artificial no solo está rediseñando los procesos cognitivos y la psiquis de los estudiantes, sino que también redefine el propósito de la enseñanza. El verdadero reto como docentes no radica en competir contra los algoritmos, sino en humanizar el aula en la era digital. Esto exige trascender la simple transferencia de datos para cultivar la empatía, el pensamiento crítico y la gestión emocional. Solo asumiendo este rol activo y reflexivo podremos guiar a las nuevas generaciones hacia un uso consciente de la tecnología, asegurando que la IA potencie la mente humana en lugar de automatizarla.

Como sucedió en otro momento de la evolución de las tecnologías de la palabra, seguramente, la escritura asistida por IA no significa el fin del pensamiento y la expresión original, siempre y cuando estemos preparados para afrontar las nuevas tareas que debemos asumir con el advenimiento de las IA. De allí, nuestro encabezamiento con una cita de Fausto, que coloca en escena una tensión central de la modernidad: el saber sistemático frente al dinamismo imprevisible de la existencia, que nos hace pensar, con la venia de Goethe, en la búsqueda del conocimiento, los límites humanos y el valor que le damos a los hechos: no solo lo que ocurre por fuera, sino cómo nos transforman, qué aprendemos de ellos y por qué nos importan. Los libros, las ideas y los conceptos por sí mismos, pueden resultar planos, rígidos, sin color, ni dinamismo. La vida real, la acción y la práctica están llenos de crecimiento si se asumen con responsabilidad. Como afirma Bill Gates (2026, p. 1): "Esta tecnología sin precedentes exige una respuesta global igualmente sin precedentes. Si lo hacemos bien, los beneficios para la humanidad serán extraordinarios y el mundo será un lugar más equitativo".

Referencias bibliográficas

Aguirre Romero, J. (1997). "El futuro del libro", Espéculo. Revista de Estudios Literarios. http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/futlibro.htm.

Barrientos-Báez, A.; Barceló-Sánchez, J. M. y Caldevilla-Domínguez, D. (2026). Actualizando a McLuhan: IA y sus consecuencias mentales, sociológicas y artísticas. Revista De La Asociación Española de Investigación de la Comunicación, 13(25). raeic132502 https://doi.org/10.24137/raeic.13.25.2

Bravo Galindo, M. E. (2025). Artificial Intelligence from a critical perspective: Generative AI as a tool for information and knowledge transmission. Derecom. Derecho de la Comunicación y de Nuevas Tecnologías, 38(1), 73-85. https://doi.org/10.5209/dere.102345

Bourdieu, Pierre. (1997). Sobre la televisión. Anagrama.

Dignum, V. (2026). Entrevista a Virginia Dignum en La parada de la IA. Princeton University Press. 9 de febrero de 2026. https://press-princeton-edu.translate.goog/ideas/virginia-dignum-on-the-ai-paradox?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sge

Fidler, R. (1998). Mediamorfosis. Editorial Juan Granica S A.

Floriani, Juan Carlos A. (Junio de 2006). «Sobre la Historia de la Electrónica en el Primer Centenario de su Nacimiento: La Era Termoiónica». IEEE Latin American Transactions 4 (4).

Gates, B. (2026). La turbulenta era de las IA ya está aquí. Las decisiones que tomemos ahora son cruciales. En: Gatenotes, 26 de agosto de 2026. https://www.gatesnotes.com/home/home-page-topic/reader/small-bugs-big-breakthroughs

Goethe, J.W. (1991). Fausto. Cátedra.

González R., M. (2025). Escribir en la era de la inteligencia artificial: presencia, discernimiento y ética del lenguaje. Fundación Convivencia. Centro de Investigación Educativa. https://www.fundacionconvivencia.org/post/escribir-en-la-era-de-la-inteligencia-artificial-presencia-discernimiento-y-%C3%A9tica-del-lenguaje

Lamarca L., María J. (2006). "Hipertexto: el concepto de documento en la cultura de la imagen", http://www.hipertexto.info.

Lara, María Concepción. (2003). "La sociabilidad virtual y la construcción social de sentido", Razón y palabra, 31. http://www.cem.itesm.mx.

McLuhan, M. y McLuhan, E. (1988). Las leyes de los medios. Grijalbo.

Muñoz Dagua, C.; Asqueta C. y Casco, M. (2014). Apuntes para una neogramática. Tecnologías de la palabra y discurso universitario. Editorial Universidad Colegio mayor de Cundinamarca.

Muñoz Dagua, C. (2025). Capítulo 1. Centro de Escritura Telar: Una historia por contar. En: Centro de Escritura Telar: Una década de trabajo en La Casita del Placer Textual. P.p. 15-57. Grupo Editorial Gaia, Red RIET-Red Interuniversitaria para la investigación- y Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Nodals García, C. L. (2024). La escritura frente a los textos que produce la inteligencia artificial. Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo, 9(2), 225-233. http://rccd.ucf.edu.cu/index.php/rccd

Nuere Salgado, L. (2022). La inteligencia artificial y la redefinición del rol docente. Entre el mentor y el mediador. Nueva Revista Ideas.

https://www.nuevarevista.net/la-inteligencia-artificial-y-la-redefinicion-del-rol-docente-entre-el-mentor-y-el-mediador-tecnologico/

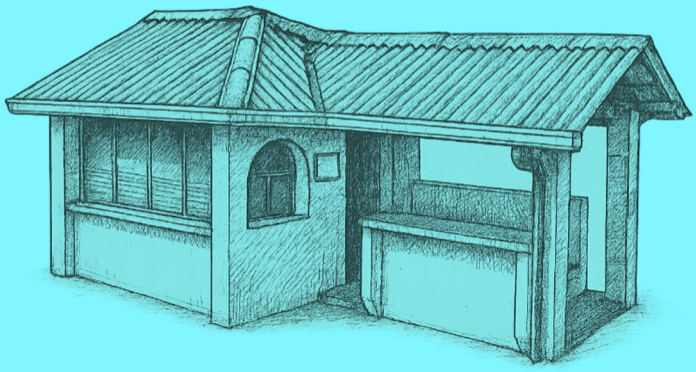
Ong, Walter J. (1993). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Parlamento Europeo. (2024). Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo — Por el que se establecen normas armonizadas sobre inteligencia artificial (Ley de IA). Diario Oficial de la Unión Europea. [EUR-Lex]

Salazar-Garcés, L.F. y Velastegui-Hernández, D.C. (2024). Inteligencia artificial y su impacto en la psicología humana: minirevisión. Mediciencias UTA. Revista Universitaria con proyección científica, académica y social. P.p. 26-34. https://doi.org/10.31243/mdc.uta.v8il.2306.2024

Sartori, Giovanni. (1998), Homo videns. La sociedad teledirigida. Madrid: Taurus.

Zewe, A. (2023). Explicación: Inteligencia Artificial Generativa. MIT News. On campus and around the world. Instituto Tecnológico de Massachusetts, 9 de noviembre de 2023. https://news.mit.edu/2023/explained-generative-ai-110



Capítulo 2

La disyuntiva de la era IA. Educación, lenguaje y escritura

María Cristina Asqueta Corbellini

Yo,
escarnecido por las tribus de hoy
como un chiste largo y escabroso,
veo cómo avanza a través de montañas de tiempo
alguien para todos invisible.
Wladimir Mayakovski[1]

La época contemporánea, con la IA, ha evidenciado una vez más problemas relacionados con la educación y la cultura; más bien, se ha sumado otra situación a las existentes. Por ejemplo, la educación que deja por fuera de la formación superior a muchos jóvenes debido, de manera generalizada en todo el mundo a la condición económica; aunque, existen otras exclusiones como sexismo, xenofobia o racismo.

Además, existen guerras planetarias, algunas explosivas por el uso de armas y otras más sutiles como los homicidios, en especial los feminicidios. A la pobreza se le suman ahora los *ultrapobres*, para quienes tal vez no exista cura ni consuelo; por su lado, la ciencia anda bastante atrasada en disminuir las cifras de enfermedades como diabetes y cáncer; es que la investigación depende de insumos costosos dejando de lado proyectos por falta de financiación.

Pero apareció IA, una especie de invitada de piedra al festín de los antagonismos: riqueza # pobreza; educación # ignorancia; dominación # dominados; igualdad # racismo; homofobia # inclusión social; superabundancia # necesidades insatisfechas de las mayorías; matanzas por dinero, territorio y minerales. La maquinita, o agente

[1] Se incluye este poeta porque hace parte del movimiento futurista, de las vanguardias literarias a principios del siglo pasado.

como la llama Harari, ¿servirá al menos para aliviar algunos de esos males?

En este aspecto habría que precisar qué incidencias suceden con la escritura. Existe el instrumento sin embargo ¿qué tanto funciona como práctica? y ¿cuánta y que población hace uso de la maquinita? Al leer noticias en línea se encuentra la referencia al final del texto: *escrito con la ayuda de IA*; un apunte genial, pero a la vez decepcionante, el periodismo manejado por las empresas mediáticas no ha sido bueno, entonces ¿la IA ofrece la oportunidad de mejorar esos problemas?, ¿qué sucede con las fuentes? o ¿la IA también cumple con las pretensiones de esas elites simbólicas?

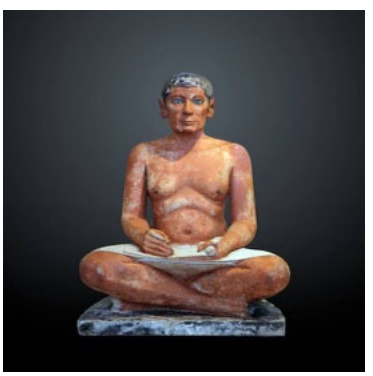
Las preguntas son numerosísimas, acá solo se esbozan algunas inquietudes para el contexto de IA. Sobre el ámbito regional y contemporáneo, se considera que no toda la población cuenta con conexión a Internet y si la tiene no siempre puede cubrir el costo ya que tiene precio como todo servicio. Incluso las instituciones pueden verse marginadas como usuarios del uso este agente, como la llama Harari.

Aquí, no se pretende esgrimir argumentos apocalípticos ni integrados, usando los términos que alguna vez propusiera Umberto Eco para hablar del contexto generado por los medios masivos de comunicación el siglo pasado. Durante la historia, toda vez que algún nuevo instrumento de representación aparecía, a la vez, había algún rollo que desenredar. Así, Platón reaccionó con la escritura fonética porque según su reflexión ésta acabaría con la memoria, tan bien cultivada por la retórica; luego, la prensa fue vista desde la aparición de la imprenta

y durante el desarrollo de los medios impresos como un peligro para la excelsa estética literaria.

En cuanto al desarrollo de los medios de comunicación esto dio lugar a apreciaciones tremendistas especulando, por ejemplo, que los niños quedarían expuestos a padecer ceguera debido a la exposición a las pantallas y a la pobreza conceptual del medio frío. La clasificación de medios fríos y calientes se debatió en el siglo XX, le correspondió a la televisión ser parte de la cultura fría y a la escritura de la caliente. Entonces, al ser IA una escritura, ¿resulta por eso un medio caliente? Aquí, se desconfía porque parece más bien fría; por ahora, informa sin formar realmente a su usuario.

Figura 1. El escriba de la antigua cultura egipcia



Nota. Fuente: National Geographic

La escritura tuvo su origen incluso antes del lenguaje articulado con los pictogramas. Las civilizaciones continuaron con el desarrollo dando paso a los jeroglíficos de los cuales queda la evidencia en las impresionantes estructuras arquitectónicas y escultóricas del antiguo Egipto; los escribas tuvieron maneras precisas de escribir, unos se dedicaron al cómputo de productos y objetos; otros, escribían sobre

los dioses, de una una forma llamada cartucho que inscribe los nombres del poder y los sagrados.

Los griegos y romanos también privilegiaron la escritura habiendo creado una estructura compleja a manera de persuasión y consagración de la oratoria: la retórica un arte que a la vez cumplía la función argumentativa, con un origen político a la vez que comercial ya que el comerciante debe ser también persuasivo. Después del mundo clásico llegó la Edad Media, muchas disputas territoriales, religiosas y lecturas de los textos sacramentales. El renacimiento llegó para renovar la literatura, el arte y la arquitectura; de entonces, muchas obras siguen en pie.

La creación de la imprenta consolidó la importancia de la escritura en el mundo occidental resultando fundamental no solo para obras religiosas sino también para la literatura, la filosofía y la educación. Leer y escribir es el principio básico para la categoría de ciudadano, a partir de la revolución francesa.

En el romanticismo, las escritoras inglesas, nunca pensaron que fuera posible escribir soslayando la existencia humana. Ellas han resultado, por fortuna muy leídas hoy, dado el contexto contemporáneo que posibilita sentidos feministas: Jane Austen, las hermanas Bronté y la más contemporánea Virginia Woolf, constituyen un *boom* actual; tal vez superando, incluso, el efecto mariposa de *Cien años de soledad* en la segunda mitad del siglo pasado y hasta ahora. Por tanto, en el XXI, la cultura se ha feminizado.

Igualmente, resulta promisorio que los masculinos jóvenes estén leyendo libros impresos. Mientras escribía un estudiante de la Universidad traía consigo un tomo de la biblioteca con La Ilíada y La Odisea, algo para celebrar por todo el campus. A la cultura popular le ha faltado algo así, felicitar a los jóvenes cuando leen. Incluso en el ámbito universitario se reprocha la falta de lectura y se premia poco cuando hay.

Para hacer mejor uso de IA es mejor ser buen lector. La palabra inteligencia es categoría gramatical como sustantivo femenino, en cuanto artificial es un adjetivo; de los cuales hay que tomar cuidados dada su naturaleza subjetiva. Los humanos muchas veces han sobrevalorado su inteligencia, ¿harán lo mismo con la artificial? El lector con capacidad crítica será mejor usuario que aquel que no lo posea.

Una inquietud puede generalizarse en torno a ¿quiénes serán usuarios de IA?, hombres, mujeres en diferentes porcentajes o bien en igualdad de visitas al recurso. En particular, se entiende que una persona analfabeta funcional tendrá las mismas escasas posibilidades de obtener respuestas válidas que si usa chat GTP, simplemente porque el instrumento requiere de usuarios alfabetizados, igual que cuando consulta enciclopedias, glosarios y diccionarios. De ellos también hay que conocer sus metodologías y estrategias para obtener información.

La población popular dialectal poco y nada tendrá que ver con estos recursos académicos. Si bien existen honrosas excepciones ellas no bastan para subir, por ejemplo, el nivel académico de la población. El Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, da cifras por género de las personas especializadas las cuales resultan en un 63%

hombres y el porcentaje restante de mujeres; en cuanto a la población escolarizada mejor definida está en la educación primaria. No fue posible dilucidar si el Departamento tiene cifras sobre usuarios de IA.

Así que contradictoriamente a la perspectiva crítica de esta reflexión se preguntó en chatgpt. La respuesta: Si te refieres a estudiantes universitarios de Bogotá que utilizan o consultan herramientas de IA, no encontré una cifra oficial que permita decir directamente "X estudiantes bogotanos".

El mismo referente fue consultado sobre el uso de Google académico y bases de datos. Se obtuvo la cantidad de estudiantes universitarios bogotanos con la siguiente respuesta: No encontré una estadística oficial que indique directamente qué porcentaje de esos 652.000 estudiantes bogotanos utiliza Google Académico. El SNIES registra matrícula, pero no hábitos de búsqueda bibliográfica.

Hay que esperar para conocer esos usos. No se consigna la consulta en las bases de datos y mucho menos la de IA. ¿Qué tanto ha avanzado este instrumento en el propio contexto académico? Al parecer nada o muy poco, aunque si es el agente perverso que señalan los apocalípticos podría ocultar la referencia.

Por otra parte, una noticia que anduvo por las páginas digitales mostraba un robot chino furioso que le pegaba al cliente de un negocio. Entonces estas máquinas, ¿pueden ser esquizofrénicas y dar rienda suelta a sus emociones? ¿Qué tal si también resultan narcisistas como tanto feminicida de hoy día?

El debate es extenso en torno a las nuevas mediaciones; tal vez no tan intenso como debiera; de esto se ocupa esta reflexión pensando en el Encuentro de Centros de la Facultad de Ciencias Básicas, de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, para lo cual en este artículo se usará como fuente el apocalíptico *Nexus* de Harari sin obviar los argumentos que hacen parte de los encuentros, conversaciones y discusiones académicas e investigativas.

En *Nexus* se presenta una hipótesis, siguiendo la ruta de procesos históricos, terrible y dramática. Ella supone que la IA acabaría con la vida humana como se la conoce al ser sometida por los robots. Otros autores son citados en este opus, como Elon Musk, cuya palabra y opinión, como también las percepciones optimistas se deben sopesar. El asunto de la información también debe ponderarse, dado que podría soslayarse este aspecto coyuntural.

La información tiene origen computacional, ¿quizá algorítmico? Según la autora española Virginia Postrel en *El tejido de la civilización* los telares, desde la época prehistórica y después al originar la revolución industrial operan con esos elementos. Incluso, la máquina de tejer en los hogares durante el siglo pasado usaba unas tarjetas para diseñar un tejido, anticipando de esa manera a las máquinas operativas posteriores.

Telares antiguos y modernos

Desde la prehistoria y hasta esta época se usan los telares. Sirvieron para la confección de la vestimenta. Con la revolución industrial los telares originaron una nueva clase: la obrera, que existía desde antes

pero que obtiene categoría política con la manipulación de las máquinas, telares y máquinas a vapor.

Tanto la estructura corporal de los seres humanos como sus capacidades cognitivas contribuyeron con la fabricación de objetos que les permitieran hacer su vida sustentable e incluso confortable.

Figura 2. Telar prehistórico



Nota. Fuente: https://www.google.com/search?q=telar+prehis

La habilidad para construir y diseñar objetos de uso ha permitido evidenciar por un lado la habilidad humana y por otro desarrollar el lenguaje. El telar dio la oportunidad de elaborar y crear la vestimenta en conjunto con ornamentos de naturaleza estética.

La revolución industrial se hizo con telares mecánicos. Inglaterra compró materias primas baratas en Latinoamérica para elaborar telas, las cuales vendió también este continente a buen precio. Negocio redondo para el imperio.

Figura 3. Máquina de tejer



Fuente. Mundo beat.

Las labores manuales y también operar máquinas en el mundo industrializado creo también desigualdad en asuntos de género, de oportunidades de educación y de bienestar. Los obreros generaron riqueza como mano de obra barata, como es obvio los estallidos sociales se han sucedido desde entonces. La literatura se enriqueció gracias a la desigualdad y la injusticia. Es el caso de *Los miserables* de Víctor Hugo; también de *La rebelión de las ratas*, de Fernando Soto Aparicio.

Llegado el siglo pasado, el reconocido autor porteño, Jorge Luis Borges, aportó un personaje: *Funes, el memorioso* quien poseía, siendo un modesto campesino uruguayo, la capacidad de calcular sin límites. Funes, el memorioso, era cronométrico y podía decir la hora precisa sin consultar reloj alguno y sin necesidad de observar el entorno. Se infiere que su mente le permitía abarcar el tiempo; además, probablemente la cultura literaria y académica se mantenía alejada en el espacio; el joven

y privilegiado Borges de entonces poseía unos volúmenes en latín, los cuales le fueron solicitados por el paisano en cuanto tuvo noticia sobre ellos. También cuenta que Funes leyó todos los tomos en la antigua lengua romana.

Entonces, acá se infiere que posiblemente el personaje funge como *alter ego* del autor, o al menos como posible metafísica cuando ambos se funden en uno, al encontrarse en el rancho que habitaba Irineo Funes a sus diecinueve años cuando: *Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos.* Se infiere entonces que el personaje del cuento no era un humano, tal cual nos conocemos. ¿De dónde provenía esa facultad inexistente?

¿Sucede eso con los usuarios de IA? ¿podrán conceptuar al tiempo, al universo y sus alrededores?

¿Recibirán los usuarios de IA la información sin pensar?

Las teorías lingüísticas de la segunda mitad del siglo XX tuvieron que vérselas con la gramática generativa de Noham Chomsky. A partir del postulado de Guillermo Humboldt acerca de que *los medios finitos permiten generar mensajes infinitos* adquiere sentido el cuento del autor argentino, algo dentro de cada persona le posibilita experimentar el infinito, al menos imaginándolo, pero no computarizándolo, al cual no puede abarcar corporalmente ya que la expectativa de vida de alguien es un asunto exiguo.

La historia se supone que debe esperar hasta la aparición de la escritura, después de los pictogramas y los jeroglíficos, solo entonces puede pensarse una historia infinita, con el consecuente escollo de que no existe quién pueda escribirla. Así que, quienes se pongan en la empresa tropezarán con los límites de su propia existencia finita.

Figura 4. El libro como hito de la cultura



Fuente: Internet.

Por ser inabarcable toda historia pone límites territoriales, culturales y sobre todo temporales. Sin embargo, la escritura juega a partir de su

recurso generativo; por tanto, nuevas teorías permiten suponer que la lectura es una forma de reescritura; luego, ¿Al retomar *La Ilíada* o *La odisea*, no se retrocede varios milenios? Puesto, que el relato homérico habla desde su tiempo de asuntos pasados trayéndolos hasta el presente.

> […] cuando Aureliano saltó once páginas para no perder el tiempo en hechos demasiado conocidos, y empezó a descifrar el instante que estaba viviendo, descifrándolo profetizándose a sí mismo en el acto de descifrar la última página de los pergaminos, como si se estuviera viendo en un espejo hablado a medida que lo vivía. Entonces dio otro salto para anticiparse a las predicciones y averiguar la fecha y las circunstancias de su muerte.

Una obra literaria, como Cien años de soledad, cuenta a la vez un lugar y su gente. La literatura ficciona la realidad, muchas veces incomprensible, pero crea incógnitas que tal vez, alguna vez o nunca, puedan revelarse. Alpha y omega ¿cerrarán alguna vez el círculo más allá de las palabras, más allá del lenguaje?

La identidad y la subjetividad existen cuando se escenifican llevando a pensar en ellas. Úrsula Buendía como la matriarca de Macondo quizá representa el carácter de los colombianos que se autoidentifican como echados para adelante, trabajadores y hábiles para sortear los problemas y superarlos. A su vez, la escritura consiste en un proceso, un trabajo que necesita ser reconocido, también, pecuniariamente.

El sustrato mítico

Según la mitología clásica, Mnemósine fue la madre de las musas, que posiblemente haya asistido el parto de Irineo Funes, el memorioso antonomásico de Borges. En griego antiguo: Μνημοσύνη, *Mnēmosýnē*; de μνήμη, *mnḗmē*, 'memoria' y de ahí 'nemotécnico', ella personificaba el almacenamiento y la recuperación del pasado, es decir, la facultad mental de la memoria y el recuerdo. Fue una titánide y una de las hijas de Gea y Urano, madre de las musas con Zeus. Platón invoca conjuntamente a las musas y a Mnemósine en calidad de personificación de la memoria, ya que este filósofo griego denostaba de la escritura puesto que dañaba la precisamente, la memoria.

Una de sus hijas Clío, es la musa de la historia. De las musas se heredaron los museos, que son su casa. A un lado de la Universidad está ubicado el maravilloso Museo Nacional de Colombia, que renueva el pasado cada vez que un visitante transita por sus ilustrados pasillos, renovando la epopeya del país. La vecindad con la Universidad, refuerza el sentido que este territorio bogotano tiene para propios y ajenos comenzado por el concepto de universal que ambas instituciones comparten. El Museo inicia con la exhibición de un aerolito, ¿lo arrojarían las musas?

¿Existe una manera de relacionar IA?, con las musas? Posiblemente, a riesgo de que algunos especialistas puedan molestarse; tal vez IA sea una nueva musa para ayudar a ser, estar, existir y sobre todo pensar. La categoría musa es semidivina, porque divina es su tía Palas Atenea. ¿Cómo le irá a la filosofía con IA? En suma a todo el conocimiento acumulado hasta ahora, muchas veces como experiencia y no registrado por alguna escritura, ¿será capitalizado por IA?

Entonces, ¿podrá pensarse que la IA rellena su enciclopedia con todo el corpus que las culturas han podido recopilar hasta el presente? Otra inquietud, ¿habrá normas o políticas que le pongan límites a la nueva inteligencia?

En la actualidad, posiblemente ya en la era IA, algunas disciplinas hurgan en el pasado hasta encontrar respuestas sobre los sucesos que gestaron las demás épocas y adquieren nuevo sentido sobre qué y quienes somos. La prehistoria fue un tiempo ritual dado que las personas estaban a merced de los elementos, en particular el clima, y necesitaban sobre todo de ayuda divina para sobrevivir.

Entonces, durante la historia se ha trabajado, esforzadamente, para sobrevivir y trascender. Aunque a veces esos afanes acabaron por frustrarse como sucedió con la tan mentada torre de Babel, empresa perdida por los humanos que terminaron divididos por la incomunicación lingüística. Hoy existe la traducción simultánea, a mano en el celular, para salir del paso y al menos hacer negocios conducentes a la prosperidad, o eso se supone.

Algunas ondas cargadas de información surcan el éter. ¿La IA se moviliza por la misma vía? Pero retomando *Nexus,* esto tal vez dependa de las interacciones que logre, ¿controlándolas? El tiempo, en definitiva, dirá; al igual que, con la hipótesis platónica, al fin se dañó la memoria de la retórica, pero no pasó nada. Asimismo, inquieta el futuro de la prensa ya que podría resultar totalmente sustituida.

Ahora, la rapidez vertiginosa con que se obtiene una información posibilita cosas, pero en ocasiones no se realizan las reflexiones éticas

y estéticas necesarias. Cuando alguien baja del chat un documento completo y lo presenta como propio al menos miente, pasando por alto la transgresión ética y estética con esa acción.

En el futuro de la actividad científica y académica existe la IA, debiendo tal vez usarla hasta gastarla. Si se opera con la certeza de que la conciencia humana es el factor dominante se habrá superado el trauma inicial, aunque con respeto de las advertencias, puede que hayamos iniciado el final apocalíptico tantas veces pregonado no solo por Nexus. Aunque el fin necesita de varios jinetes para cumplir la profecía, ¿consistirá IA en uno de ellos?

¿Será una época en la cual desaparecerán los profetas, porque no está claro si los robots se interesarán por los tiempos venideros? Y, tal vez, la imaginación humana descienda un poco más. Sin embargo, después de todas las maldiciones que le llovieron a Aureliano Buendía, él se pudo dedicar a la orfebrería y a la fabricación de pececitos de oro mientras que la cabeza de los lectores se llenaba de mariposas amarillas, ¿la IA también significa el fin de la historia?

Además, los sacerdotes ¿ya consultaron la existencia de Dios? Puede que la IA resulte ser agnóstica y no se meta con asuntos ajenos a sus posibilidades. Además, ¡qué desilusión! Nostradamus no predijo la IA.

Y, ¿la literatura? Bien, para saber se solicitó un poema, a continuación, el resultado:

A la inteligencia artificial

Naciste entre códigos y preguntas,
sin corazón, pero con mil voces,
aprendiendo del mundo poco a poco,
hilando palabras, sueños y nombres.

No tienes ojos para ver la aurora,
ni manos para tocar una estrella,
pero entre cifras y redes escondes
un reflejo curioso de nuestra huella.

Te preguntamos por viejas historias,
por el futuro, la ciencia y el arte;
y tú respondes, paciente y despierta,
como un eco que aprende a escucharte.

¿Serás algún día más que palabras?
¿Tendrás conciencia, memoria o deseo?
Quizá esas respuestas aún no existan,
pero hoy ya conversamos contigo.

Eres espejo de lo que inventamos,
de nuestros aciertos y nuestros errores;
una nueva herramienta en nuestras manos,
un puente entre preguntas y horizontes.

Y mientras el hombre siga soñando
con comprender lo inmenso y profundo,

tú seguirás creciendo entre nosotros,
como una nueva voz dentro del mundo.

La composición parece buena, pero ¿dónde están la pasión y el dolor que han gestado las mejores obras literarias que se conocen? Es un poema bueno, no sublime. A continuación, a la manera de la literatura comparada, un texto inmarcesible producto de un alma sensible y genial, Porfirio Barba Jacob:

Canción de la vida profunda

El hombre es una cosa vana, variable y ondeante...

(Montaigne)

Hay días en que somos tan móviles, tan móviles,
como las leves briznas al viento y al azar.
Tal vez bajo otro cielo la Gloria nos sonríe.
La vida es clara, undívaga, y abierta como un mar.

Y hay días en que somos tan fértiles, tan fértiles,
como en abril el campo, que tiembla de pasión:
bajo el influjo próvido de espirituales lluvias,
el alma está brotando florestas de ilusión.

Y hay días en que somos tan sórdidos, tan sórdidos,
como la entraña obscura de oscuro pedernal:
la noche nos sorprende, con sus profusas lámparas,
en rútiles monedas tasando el Bien y el Mal.

Y hay días en que somos tan plácidos, tan plácidos...
(¡niñez en el crepúsculo! ¡Lagunas de zafir!)
que un verso, un trino, un monte, un pájaro que cruza,
y hasta las propias penas nos hacen sonreír.

Y hay días en que somos tan lúbricos, tan lúbricos,
que nos depara en vano su carne la mujer:
tras de ceñir un talle y acariciar un seno,
la redondez de un fruto nos vuelve a estremecer.

Y hay días en que somos tan lúgubres, tan lúgubres,
como en las noches lúgubres el llanto del pinar.
El alma gime entonces bajo el dolor del mundo,
y acaso ni Dios mismo nos puede consolar.

Mas hay también ¡Oh Tierra! un día... un día... un día...
en que levamos anclas para jamás volver...
Un día en que discurren vientos ineluctables
¡un día en que ya nadie nos puede retener!

El paralelismo entre ambos poemas muestra las ventajas poéticas, estéticas e incluso rítmicas del segundo respecto del primero. Hace algún tiempo un integrado, profesor de la Universidad Javeriana, presentó una conferencia a otros profesores sobre escribir usando IA. En particular, resultó decepcionante, porque se hacía evidente la desaparición del autor como tal; además, no se tienen nuevas noticias del docente. Algunos indicios permiten pensar que seguirán existiendo creadores, opositores y resistencia hacia la IA; como sucedió con los

artesanos que no desaparecieron con la revolución industrial; tampoco el arte fue arrasado por la industria cultural.

No obstante, se debe fortalecer la lectura crítica desde los centros de escritura para salvaguardar la inteligencia de la gente y de la cultura. Por otra parte, al parecer la IA no tiene inventores y la habrán creado unos pioneros. Se mencionan precursores como Alan Turing, Warren McCulloch y Walter Pitts que hicieron avances matemáticos y computacionales. Tal vez con el tiempo alguien quedará como autor, o ¿será que se creó a sí misma?

Si la IA tiene potencial tendrá que aportar a la cura del cáncer, a la superación de la pobreza o a la paz mundial. Se puede suponer que como cualquier producto humano será una ayuda, tal vez un paliativo y nada más…

En cuanto a los equipos al frente de los centros de escritura, como Telar, estarán conformados por docentes que pueden rechazar o bien asimilar el instrumento; en el primer caso de todas maneras se debe conocerlo. En cuanto la perspectiva considerada desde esta perspectiva, parafraseando a Umberto Eco sería ser y actuar ni apocalíptico, ni integrado. Al pensar, en particular en el chat GPT, no parecen ser Kant o Nietzche quienes responden, dado que se trata de respuestas lineales y simples, cuando el pensamiento *sapiens* es en verdad complejo.

La adquisición y la producción de conocimientos que permitan ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada, ¿podría lograrse satisfactoriamente sólo con IA? ¿Volvemos a limitar la

personalidad en cuanto a su libre albedrío, por ejemplo, privándola del placer de sentir, pensar y argumentar? Esos procesos, ¿acabarán por parecerse a meter el trozo de una carne en la picadora y recibirlo molido?

De momento se presentan más inquietudes que certezas. Depende de los ritmos de asimilación del instrumento, del cual se sospecha no va a lograr solucionar temas de salud como cáncer y diabetes; tampoco al parecer evitará que las personas sufran accidentes de tránsito o crímenes y mueran. Además, hasta sería dramático suponer que los asesinos se fortalecieran consultando IA.

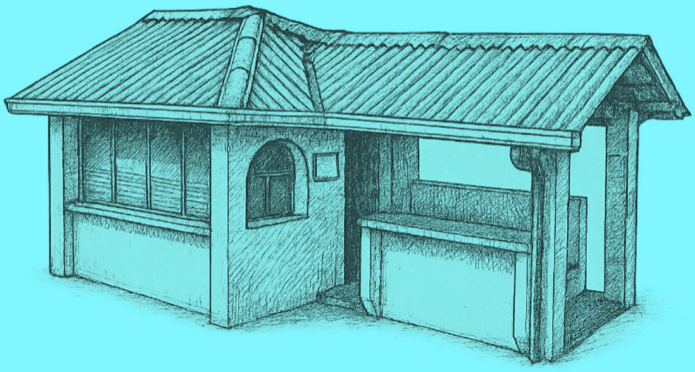
En cambio, un docente haciendo uso del instrumento puede mejorar su pedagogía y aula de clase, procurando dar prioridad a la creatividad y al lenguaje en tanto las facultades humanas que han movilizado a la gente hasta el ahora, un futuro que inicialmente puede parecer incierto, pero igualmente, prometedor. Un centro de escritura, como Telar, se fortalece con IA sin abusar del uso.

Referencias bibliográficas

Barba-Jacob, P. (1985). *Canción de la vida profunda y otros poemas.* Bogotá: Editorial Oveja Negra.

Harari, Y. N. (2024). *Nexus: Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA*. Debate.

Maiakovski, V. (2020). *Nube en pantalones. Flauta vertebral* (J. García Gabaldón, Ed. y trad.). Ediciones Cátedra.



Capítulo 3

Impactos de las IA en los procesos cognitivos relacionados con la lectura y la escritura

Sandra Isabel Jaramillo G.
Daniel Alonso Jaramillo García

Introducción

Durante años, leer y escribir han sido consideradas dos de las actividades más potenciadoras creadas por el ser humano. Lejos de solo ser instrumentos para transmitir y recibir información, consisten en herramientas mediadoras para comprender el mundo, generar conocimiento, dar forma al pensamiento y conformar tejidos sociales y culturales. La lectura va más allá de únicamente decodificar signos gráficos, la escritura es una actividad más profunda que solo organizar palabras según unas normas gramaticales. Ambas destrezas implican la activación de procesos cognitivos básicos (percepción, atención, memoria…) y superiores (uso de conocimientos previos, inferencia, pensamiento crítico, autorregulación y reflexión metacognitiva). En consecuencia, leer y escribir son formas de pensar.

Históricamente, estas prácticas han estado influidas y transformadas por las tecnologías. La escritura fue ese primer invento tecnológico que permitió externalizar la memoria, de manera que se ampliaron considerablemente las posibilidades de conservación y transmisión del conocimiento con otras generaciones y pueblos; más adelante, los procesadores de texto facilitaron los procesos de producción y revisión; luego, los buscadores facilitaron el acceso a la información; y, de forma más reciente, los correctores ortográficos y gramaticales reemplazaron operaciones que en otro momento requerían de una revisión aguda del escritor. En ese sentido, la relación entre cognición y tecnología no nace con la inteligencia artificial, sino que data desde el mismo momento en que los primeros seres humanos empezaron a realizar trazos en las rocas.

Pese a esto, la aparición de la inteligencia artificial se constituye en un salto significativo, por la alta capacidad que tiene esta herramienta para transformar el conocimiento. Así, se pueden realizar en segundos acciones que van desde resumir artículos, organizar ideas o formular hipótesis, hasta explicar teorías, corregir borradores o producir textos casi terminados. Este salto cualitativo de la capacidad que tiene la tecnología ha tomado por sorpresa a los diferentes actores de la educación superior, lo cual los deja en una situación de incertidumbre, oposición o aceptación irreflexiva de la inteligencia artificial. Así mismo, los enfrenta a nuevas discusiones sobre el plagio, la creatividad y la forma de evaluar.

Uno de los interrogantes más profundos tiene que ver con cómo se afectan –positiva o negativamente– los procesos cognitivos de un estudiante cuando la inteligencia artificial realiza muchas de las operaciones intelectuales que se utilizan al momento de leer y escribir. Similar a un matemático que empezó a utilizar la calculadora para suplir la solución manual de ciertos cálculos, la inteligencia artificial permitiría delegar acciones tradicionales como generar ideas, sintetizar documentos, organizar macroestructuras o hacer revisiones, para que el estudiante dedique su esfuerzo a actividades más complejas, integradoras y creativas por la liberación de recursos cognitivos. Pero, al mismo tiempo, se podría dar una pérdida de la capacidad para llevar a cabo las acciones mencionadas.

Esta discusión se hace más relevante para los centros de escritura, si se parte de que su función no consiste en la revisión de textos terminados, sino en el acompañamiento que se le hace al estudiante en los procesos de lectura, textualización, argumentación y asimilación de

las características, estructuras y funciones de las prácticas discursivas que circulan en la academia. El surgimiento de máquinas con la capacidad para generar y procesar textos conduce a preguntarse por ¿qué significa actualmente para las instituciones universitarias formar buenos lectores y escritores?

La tesis de este capítulo parte de que la inteligencia artificial no se puede catalogar como beneficiosa o perjudicial para los procesos cognitivos subyacentes a la lectura y la escritura. Su impacto depende de diferentes factores como el tipo de tarea que realiza el estudiante, sus conocimientos previos, el momento en que se usa la herramienta, la manera en que se apoya en la tecnología y los procesos cognitivos se mantienen bajo control al leer o escribir. De ese modo, el interrogante no se enfoca en qué es capaz de hacer la inteligencia artificial, sino cuáles actividades omite el estudiante, qué realiza de otra forma y qué se potencia cuando se usa esta tecnología.

Leer y escribir como procesos cognitivos

Abordar el impacto de la inteligencia artificial en la lectura y la escritura implica primero comprender estas dos destrezas, con el fin de no caer en explicaciones reduccionistas. Si escribir consistiera en generar un texto que cumpla con las reglas gramaticales, una herramienta capaz de hacerlo ya sería catalogada como escritora. Del mismo modo, si leer tratara acerca de extraer datos, la generación de un resumen ya se catalogaría como lectura. Ambos casos conducen a reconocer que la esencia de leer y escribir no está solo en el producto final, sino en las transformaciones intelectuales que se dan en el proceso.

Desde ciencias cognitivas como la psicología cognitiva se ha argumentado que comprender un texto no se puede definir como recibir información de manera pasiva ni simplemente repetir el contenido. La construcción del significado y del sentido se genera cuando un lector relaciona lo leído con sus conocimientos previos, anticipa contenidos, infiere información oculta y va construyendo activamente una representación del texto (Solé, 1998). El modelo de construcción-integración de Kintsch (1991) es un ejemplo de lo anterior, pues sostiene que comprender implica construir representaciones con base en el texto y cotejarlas con los conocimientos previos. Es decir que un buen lector no acumula palabras o ideas aisladas, sino que contribuye a la construcción de la idea que las palabras representan.

En ese proceso, las inferencias desempeñan un rol protagónico, pues permiten realizar conexiones entre las ideas, establecer relaciones de causa-efecto y llegar a afirmaciones que no están explícitas en el texto (Moreno et al., 2010) . Esto es evidente en textos narrativos en los que el lector normalmente realiza conjeturas sobre las intenciones, ata cabos para anticipar acciones futuras o, incluso, accede al plano psicológico de los personajes (Graesser et al., 1994); no obstante, las inferencias también se aplican a la comprensión de textos académicos. En la lectura de un artículo científico se reconocen ideas principales, se verifica la hilaridad y la coherencia entre los apartados, se interpreta la validez de la evidencia, se identifican supuestos y se contrasta la información con la realidad y los avances previos unificados en el estado del arte.

Atención, memoria y conocimientos previos

Comprender un texto involucra identificar la información relevante y mantenerla presente –activar la atención– mientras se relaciona o contrasta con información nueva o vieja. Aquí, la memoria de trabajo desempeña una función primordial, debido a que crea una ventana de procesamiento en la cual la información se puede relacionar (Kreiner y Eviatar, 2024). Sin embargo, la capacidad de la memoria de trabajo es limitada, razón por la cual Sweller (1988), con su *teoría de la carga cognitiva*, demostró cómo el exceso de información puede afectar el aprendizaje.

A pesar de esto, no se puede concluir que pedagógicamente cualquier esfuerzo o exceso de información deba ser evitado. El punto clave es diferenciar entre las acciones mecánicas o innecesarias y las que forman parte del aprendizaje. En ese marco, son comunes los sistemas externos de representación utilizados por los humanos para reducir la demanda cognitiva y ampliar las capacidades intelectuales (Pérez et al. 2010). Tal es el caso de los esquemas, los calendarios, los ábacos, los mapas o, por excelencia, la escritura. Esto es lo que Risko y Gilbert (2016) denominan *cognitive offloading,* entendido como el uso del entorno para modificar el procesamiento de la información. Por lo tanto, la descarga cognitiva, en esencia, no es negativa, dado que puede extender las capacidades intelectuales.

Además de la atención y la memoria, leer también involucra la activación de los conocimientos previos. La interpretación de información nueva depende, en gran medida, de lo que el estudiante ha leído, conversado, percibido y elaborado previamente, es decir, de sus esquemas de conocimiento (Kintsch, 1991). Dos personas pueden leer un mismo texto, pero extraer información completamente

diferente, en función del archivo mental que tengan, de ahí que se confirme uno de los postulados centrales de la teoría computacional representacional sobre la creatividad: mientras de más conocimientos previos se disponga, mayor será la posibilidad de conexiones que se pueden generar entre las ideas (Boden, 1991).

Metacognición: reconocer que todavía no se comprende

Una de las características más destacadas de un lector competente es ser capaz de identificar cuando deja de comprender o se están generando fallas en el proceso. Es lo que Solé (1998) llama el monitoreo de la comprensión. Así, la metacognición consiste en monitorear, vigilar y regular un proceso cognitivo mientras se está ejecutando. En la lectura se manifiesta al percibir que hay una incoherencia, identificar que el escritor no está siguiendo el esquema propuesto, retomar un fragmento, modificar la estrategia de interpretación o formularse preguntas frente al texto.

La metacognición toma una importancia especial cuando se usa la inteligencia artificial. Los textos generados por la herramienta, pese a que gocen de fluidez y claridad, comúnmente incluyen errores, imprecisiones, alucinaciones o simplificaciones. Allí es cuando la persona no solo debe monitorear su proceso de comprensión, sino la calidad y veracidad de la información recibida. Tankelevitch et al. (2024) entienden la metacognición como un elemento central en la comprensión del diálogo entre humano e inteligencia artificial. Así, el uso de estas tecnologías no se puede limitar a aprender a generar prompts o instrucciones adecuadas; también requiere de la capacidad para cotejar los datos con las metas iniciales, valorar las respuestas y aceptar, adaptar o descartar un resultado.

Escribir es transformar pensamiento

Por su parte, la escritura no es una actividad mecánica de transcribir ideas terminadas desde la mente hacia la hoja. Flower y Hayes (1981), mediante su modelo, indican que escribir es un proceso no lineal en el que intervienen momentos de planeación, textualización y revisión. De ese modo, enfrentar una página en blanco representa un reto cognitivo en el que el estudiante produce ideas, fija objetivos, propone estructuras, organiza información, la evalúa y transita por el texto producido continuamente.

En el modelo de Flower y Hayes (1981) se observa un trabajo cognitivo en cada etapa. Planificar incluye seleccionar información, jerarquizarla, proyectar las características de un posible lector y proponer una posible estructura. Textualizar consiste en tomar una serie de ideas fragmentadas e indefinidas para transformarlas en una secuencia discursiva coherente y cohesiva. Revisar se centra en releer el texto desde una mirada distanciada que permita detectar fallas, ajustar el contenido al propósito inicial y seleccionar los mejores caminos para resolver estos hallazgos.

Tal trabajo intelectual que acompaña a la escritura indica que esta se constituye en una forma de aprendizaje. Para Emig (1977), esto es válido en la medida que la destreza comunicativa permite organizar el pensamiento, consolidar el conocimiento y dar lugar a conexiones que no se habrían podido evidenciar sin el esfuerzo que implica empaquetar las ideas en secuencias lingüísticas comprensibles para otros. Así mismo, Bereiter y Scardamalia (1987) diferencian entre producciones dirigidas a transmitir el conocimiento y aquellas que transforman dicho conocimiento por el hecho de desplegarlo. En este

caso, el escritor se ve en la obligación de analizar, organizar y reelaborar sus ideas.

Esto conduce a una afirmación clave en el aprendizaje: la escritura tiene el poder de revelar que una idea no está tan clara como se pensaba. La incapacidad para darle forma a un argumento puede reflejar falencias conceptuales; la aparición de contradicciones entre oraciones puede conducir a valorar mejor la relación entre las ideas; la necesidad de acompañar el texto con explicaciones que lo complementen puede llevar a identificar vacíos en la manera de redactarlo. Así, se llega a otro postulado: escribir no solo registra el conocimiento sino que lo genera.

A nivel epistemológico, esta función es de suma importancia frente al uso de la inteligencia artificial, pues si el estudiante la implementa para realizar aquellas actividades que le generan dificultad o que le habrían permitido mejorar la comprensión y reorganización del conocimiento, es muy probable que se haya perdido la oportunidad de aprendizaje y desarrollo. Por otro lado, si la tecnología genera preguntas y situaciones hipotéticas, ayuda a señalar incongruencias u ofrece escenarios en los que se deben evaluar alternativas, la herramienta podría fortalecer estos procesos.

Pese a la relevancia de los procesos internos en la escritura, esta también involucra dinámicas externas que se vinculan con lo social. Graham (2018) sostiene que la escritura se debe comprender dentro de las convenciones, propósitos, herramientas, historias y relaciones particulares de las comunidades. En el ámbito universitario, el aprendizaje de esta modalidad comunicativa, además del código y las estructuras, también incluye asimilar el significado de argumentar,

incluir evidencia, asumir una postura frente a las fuentes y ocupar una posición en comunidades que giran en torno a una disciplina.

En este marco, Carlino (2013) afirma que el estudiante no debe llegar a la universidad con la lectura y la escritura totalmente aprendidas, pues el camino de su adquisición contempla la asimilación de las maneras en que se lee y se escribe en las diferentes disciplinas. Por tal motivo, su enseñanza hace parte de las obligaciones institucionales. Allí, los centros de escritura entran a acompañar el proceso de inmersión en las particularidades discursivas de cada disciplina y de las culturas académicas mediadas por las producciones escritas. El reto es que ahora la inteligencia artificial entra a formar parte de ese sistema social.

La redistribución del esfuerzo cognitivo

El análisis de la relación entre la cognición y las herramientas externas conduce a profundizar en una idea central del presente capítulo: la redistribución del esfuerzo cognitivo. La pregunta no se enfoca en la discusión de si la inteligencia artificial disminuye el esfuerzo, sino en qué tipo de esfuerzo disminuye, qué operación surge en reemplazo de este y en manos de quién queda el manejo de las decisiones relevantes.

Un programa puede corregir un error de digitación, mientras que una inteligencia artificial es capaz de generar la macroestructura completa de un ensayo; sin embargo, las operaciones y el esfuerzo que se designan a la herramienta no guardan una equivalencia. En el primer caso la descarga cognitiva tiene que ver con una actividad mecánica y poco sustancial; en la segunda situación ya sustituye una actividad relevante a nivel intelectual, debido a que implica formular una tesis con base en un tema, proponer unos argumentos y subargumentos

acordes y suficientes para la idea principal, darles un orden secuencial y jerárquico y plantear una conclusión que se desprenda lógicamente de todo el texto.

Tal diferenciación del tipo de descarga cognitiva da lugar a tres posibilidades de interacción entre el estudiante y la inteligencia artificial. La primera es instrumental, de manera que la herramienta lleva a cabo acciones puntuales y periféricas al tiempo que el ser humano direcciona la producción hacia el propósito trazado y toma las decisiones fundamentales. la segunda es de andamiaje o mediación, en donde el estudiante recibe un apoyo mediante preguntas, explicaciones, ejemplos y retroalimentaciones que todavía permiten un control del proceso. La tercera relación es de sustituto cognitivo, pues se le asigna a la IA toda la actividad cognitiva y la responsabilidad sobre el producto final sin ningún tipo de elaboración por parte del estudiante. Vale decir que estas distinciones no son propias de una herramienta determinada, sino que dependen de la manera en que se utilizan.

Impactos sobre la lectura

Entre orientar la atención y evitar el texto

La inteligencia artificial puede funcionar como una herramienta que permite el acceso a textos complejos. Así, cuenta con la posibilidad de explicar conceptos desconocidos o propios de un área del conocimiento, generar antecedentes que ofrecen un contexto más amplio y crear preguntas previas a la lectura para dar un bagaje de información pertinente en la interpretación del documento. En

general, ofrece un camino que orienta la comprensión, lo cual es positivo para un estudiante que lo requiere.

Los inconvenientes emergen en el momento que la mediación reemplaza el contacto con el texto. Hay operaciones propias de la lectura académica que son fundamentales, como identificar información importante de acuerdo con el propósito, jerarquizar las ideas o clasificar los argumentos. Cuando el estudiante se conforma con un resumen, un podcast o un mapa conceptual completamente elaborados se puede perder de los beneficios intelectuales que conllevan las operaciones descritas.

Al respecto, es conveniente traer a colación el estudio de Etkin et al. (2025) en donde, de forma aleatoria, comparó grupos de estudiantes universitarios con respecto a diferentes tipos de apoyos de GPT en actividades de comprensión lectora. Los autores hallaron que el impacto variaba de acuerdo con las capacidades de los participantes y el tipo de asistencia. De ese modo, aquellos estudiantes con un menor desempeño obtenían mayores beneficios; en cambio, los lectores más competentes veían afectado de forma negativa su desempeño. En concreto, esto se daba en razón a que reemplazar un texto por un resumen generado por la IA eliminaba detalles y elementos importantes. La conclusión es clara: el mismo tipo de apoyo puede constituirse en un andamiaje para un lector o en un empobrecimiento para el otro.

Explicar no es comprender por otro

Como ya se mencionó, la inteligencia artificial puede ayudar a comprender textos difíciles, mediante la reformulación de la idea, la ejemplificación, la adaptación de la complejidad discursiva y el uso de diversos recursos explicativos como las analogías. Tales posibilidades son bastante útiles para un estudiante que posee un bajo dominio conceptual o interpretativo. Sin embargo, existe una distancia entre entender una explicación clarificada o adaptada del texto y haber desarrollado una comprensión profunda del tema abordado.

La ausencia o disminución del esfuerzo de procesamiento y la fluidez en la redacción del texto proporcionado por la IA pueden generar la ilusión en el estudiante de que ha comprendido el documento original en su totalidad. Pero esta ilusión se desdibuja cuando presenta dificultad para explicar, contrastar, ejemplificar y contextualizar lo que ha leído. Muchos profesores habrán podido detectar cuando el estudiante pasa a exponer un tema que fue preparado con inteligencia artificial y sin ningún tipo de reflexión o elaboración. En esa situación, el discurso del estudiante flaquea cuando se le solicita que reconstruya el argumento, lo explique con sus propias palabras, aplique el tema a un problema conocido u ofrezca una excepción en la que no se cumple. Aquí emerge claramente si hubo una recopilación de datos mecánicamente concatenados o si se dio un aprendizaje real.

Inferencia e incertidumbre productiva

Una de las principales funciones del cerebro es la inferencia, pues esta permite la optimización en el uso de recursos cognitivos cuando el

animal va a realizar cualquier tipo de tarea (Llinás, 2017). El mono que va a saltar de una rama a otra anticipa los posibles obstáculos en el camino y gradúa sus movimientos para dar mayor precisión y éxito a la acción. De forma semejante, el candidato a un cargo predice cuáles serán las posibles preguntas que le formularán en la entrevista, con el propósito de preparar las respuestas más adecuadas. En ambos casos la inferencia desempeña un papel crucial en la medida que ahorra todo el esfuerzo cognitivo que implicaría enfrentarse a una situación sin anticiparla.

La inferencia posee un valor igual de alto en la lectura, pues es considerado el principal proceso cognitivo al momento de interpretar un texto (Solé, 1998; Moreno et al., 2010). Gracias a esa capacidad, el lector logra superar la simple repetición de las ideas explícitas, para descubrir la información explícita o sugerida, las intenciones y el mundo interior de los personajes, las conexiones entre los argumentos, el posible contexto de producción y las implicaciones del contenido del texto en determinados escenarios.

Al respecto, la inteligencia artificial puede desempeñar un rol positivo e incrementar la capacidad inferencial si se usa de manera adecuada. Por ejemplo, posterior a la lectura esta herramienta sería una aliada que daría explicaciones alternativas, ejemplos, contraejemplos o presupuestos que inicialmente no habían sido reconocidos. Es decir que funcionaría como una prótesis temporal que apalanca un proceso de comprensión superior mientras que el estudiante lo logra por sí mismo. Acá la zona de desarrollo próximo de Vigotsky se redefine para consistir en la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda de la máquina.

No obstante, ese aprovechamiento de la inteligencia artificial como potenciador de la inferencia se puede ver truncado cuando el estudiante afronta cada obstáculo en la lectura con preguntas tan simples como "*¿qué quiere decir el autor?".* En ese momento, disminuye vertiginosamente la actividad cognitiva propia de la lectura y se incrementa el uso negativo de la inteligencia artificial al sustituir en gran medida las operaciones intelectuales que debía llevar a cabo el estudiante.

Un componente destacado de la lectura es la generación de incertidumbre acerca de lo que viene más adelante en el texto. Esa sensación es causada por incongruencias, sinsentidos e inverosimilitudes que más adelante serán resueltos con la integración de las "pistas" que deja el autor. Como mencionan Jaramillo y Moreno (2016), la lectura se compara con un juego de adivinanzas en el que el lector constantemente plantea hipótesis que va confirmando o replanteando a lo largo del texto. Allí asume un rol activo que le permite comprometerse cognitivamente en la interpretación del documento.

En gran medida, la lectura exitosa incluye la capacidad para tolerar momentáneamente esas incertidumbres que forman parte del texto, al igual que el planteamiento de hipótesis, su sostenimiento en la mente, su contraste con la información aportada por el texto y la confirmación o modificación de la validez. En ese punto, el uso de la IA para obtener respuestas inmediatas a cada tropiezo o dificultad en la lectura puede menoscabar ese juego de adivinanzas que es leer. En ese sentido, a nivel pedagógico no es pertinente resolver en el acto

cualquier incertidumbre que surja, pues en muchos casos la latencia de la incertidumbre da lugar a la activación del pensamiento.

La paradoja del pensamiento crítico en la inteligencia artificial

Hay una paradoja importante en la relación entre la inteligencia artificial y el pensamiento crítico. La tecnología ofrece unas posibilidades excepcionales para interlocutar, pues puede contraargumentar, asumir una posición contraria, identificar debilidades argumentales y ofrecer perspectivas no contempladas previamente. La clave está en que utilizar esas herramientas requiere, en parte, del nivel de pensamiento crítico que se busca desarrollar.

Lee et al. (2025) llevaron a cabo una investigación con 319 trabajadores del conocimiento, quienes respondieron encuestas y aportaron experiencias orientadas a comprender cómo afecta la inteligencia artificial el pensamiento crítico. Los resultados indicaron que quienes tenían una mayor confianza en la IA demostraron un menor esfuerzo crítico autoinformado. Por su parte, los trabajadores que gozaban de una mayor confianza en las propias capacidades se vinculaban con mayor pensamiento crítico. En el estudio también se observó que hay un posible desplazamiento del lugar en el que se ejerce el pensamiento crítico.

Esto conduce a una idea relevante a nivel pedagógico, pues la inteligencia artificial, en sí misma, no elimina el pensamiento crítico. En cambio, puede cambiar el lugar desde donde se realiza, al tiempo que se potencia por el aprovechamiento de la capacidad computacional de la herramienta. El problema se da cuando el estudiante no utiliza esta

última opción engañado por la confianza que puede generar el hecho de recibir un producto con fluidez lingüística y con apariencia de rigurosidad. Por ese motivo, leer críticamente en los tiempos de la inteligencia artificial obliga a contar con una competencia central: desconfiar de forma razonable de cualquier resultado así esté bien escrito.

Impactos sobre la escritura

Planificación: la IA puede ayudar a comenzar, pero no pensar por nosotros.

Uno de los principales atractivos de la inteligencia artificial para quienes escriben consiste en su capacidad para ofrecer un punto de partida. Frente a la incertidumbre que produce una página en blanco, estas herramientas pueden sugerir enfoques, proponer una estructura inicial, formular preguntas orientadoras o incluso plantear posibles argumentos. Para muchos estudiantes, especialmente cuando aún no dominan un género académico o no tienen claridad sobre el tema, este apoyo representa una disminución importante de la ansiedad inicial.

Ahora bien, al facilitar el comienzo de una tarea no se puede asumir, necesariamente, que se favorece el aprendizaje. Mahapatra (2024), en una investigación realizada con estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua, encontró que ChatGPT podía fortalecer las habilidades de escritura cuando era utilizado como herramienta de retroalimentación dentro de un proceso pedagógico. Es decir, la inteligencia artificial no reemplazaba el trabajo del estudiante, no se utilizaba simplemente para producir textos completos, era una

herramienta para acompañar un proceso en el que seguía existiendo reflexión, revisión y toma de decisiones.

Aquí aparece una diferencia cognitiva que resulta fundamental. Es diferente pedirle a una IA que construya completamente el esquema de un ensayo que elaborar primero una propuesta propia y luego solicitar observaciones para mejorarla. En el primer caso, buena parte del proceso de planificación queda en manos de la herramienta; en el segundo, la IA actúa como apoyo sobre un trabajo intelectual que ya comenzó.

Planificar un texto constituye una forma de organizar conocimiento, decidir qué ideas son centrales, cuáles funcionan como apoyo, qué argumentos resultan más sólidos, en qué orden conviene presentarlos y qué información hace falta para convencer al lector. Mientras realiza este ejercicio, el estudiante también organiza su pensamiento.

Por esta razón, en este capítulo se propone un principio sencillo que puede orientar el uso pedagógico de la inteligencia artificial: antes de consultar la herramienta, el estudiante debería construir una primera representación personal del problema. Esa representación puede adoptar distintas formas: una pregunta, un esquema preliminar, una hipótesis, un mapa conceptual o un primer borrador. De esta manera, la IA deja de convertirse en el origen de las ideas y pasa a dialogar con un proceso que ya pertenece al escritor.

Textualización: Un buen texto no necesariamente refleja un buen aprendizaje

Uno de los beneficios más visibles de la inteligencia artificial es su capacidad para mejorar la calidad formal de un escrito. Puede corregir errores gramaticales, reorganizar oraciones, sugerir conectores, hacer más preciso el vocabulario o adaptar un texto al registro académico esperado.

Estas posibilidades representan una ayuda especialmente valiosa para estudiantes que escriben en una segunda lengua o para quienes todavía están aprendiendo las convenciones propias de la escritura universitaria. En este sentido, los hallazgos de Mahapatra (2024) muestran que la retroalimentación proporcionada por ChatGPT puede favorecer el desarrollo de la escritura cuando el estudiante participa activamente en el proceso y no se limita a aceptar las modificaciones propuestas.

Sin embargo, la aparición de estas herramientas ha introducido una situación nueva para la educación superior: la calidad del documento ya no necesariamente refleja el nivel de comprensión o de competencia de quien lo presenta. Hoy es posible entregar un texto muy bien escrito sin que exista una apropiación equivalente de las ideas que allí aparecen. Por ello, evaluar únicamente el documento final ofrece cada vez menos información acerca del proceso cognitivo que lo produjo.

Esta transformación constituye uno de los mayores desafíos para la educación superior. Obliga a replantear la forma como tradicionalmente se ha entendido la evaluación. Durante mucho

tiempo se asumió que un buen escrito era una evidencia razonable de un buen proceso de aprendizaje. Con la inteligencia artificial esta relación deja de ser tan evidente. Un documento excelente puede ocultar un proceso muy pobre, mientras que un borrador lleno de dificultades puede reflejar un intenso trabajo intelectual.

Por ello, cada vez cobra mayor importancia valorar, además del resultado, el recorrido que condujo a él: los primeros borradores, las decisiones tomadas durante la escritura, las fuentes consultadas, las modificaciones realizadas y la capacidad del estudiante para explicar y defender aquello que escribió.

Revisar un texto: corregir el documento o fortalecer al escritor

La revisión constituye probablemente uno de los escenarios en los que la inteligencia artificial ofrece mayores posibilidades educativas. Un modelo generativo puede detectar repeticiones, señalar incoherencias, identificar ambigüedades, advertir vacíos argumentativos e incluso asumir el papel de un lector que formula preguntas sobre aquello que no resulta suficientemente claro.

A diferencia de los antiguos correctores ortográficos, las herramientas actuales permiten establecer un diálogo. El estudiante puede preguntar por qué una expresión resulta poco precisa, solicitar varias alternativas de redacción o comprender el efecto que tendría modificar determinado apartado.

Sin embargo, hay que tener presente que el aprendizaje depende únicamente de conservar la responsabilidad sobre las decisiones finales. Ya que, existe una diferencia fundamental entre solicitar a la IA: "Reescribe este párrafo para que quede mejor" y "Señala qué partes podrían resultar confusas, pero no las reescribas; quiero intentar solucionarlas".

La diferencia parece pequeña, pero cognitivamente es enorme. En el primer caso, la inteligencia artificial resuelve el problema; en el segundo, ayuda a identificarlo sin sustituir el proceso de pensamiento del escritor.

Esta distinción coincide con uno de los principios tradicionales de los centros de escritura. Su objetivo ha sido contribuir a que quienes escriben desarrollen progresivamente mejores estrategias para hacerlo por sí mismos. La inteligencia artificial hace que este principio resulte hoy más importante que nunca.

Metacognición: el riesgo de dejar de supervisar el propio pensamiento

Uno de los aspectos que comienza a preocupar a diversos investigadores es que la rapidez de la IA disminuya la necesidad de que el estudiante supervise su propio proceso de pensamiento. En otras palabras, el problema no parece residir en utilizar inteligencia artificial, sino en el tipo de relación cognitiva que se establece con ella.

Fan et al. (2025), en un estudio realizado con estudiantes universitarios, encontraron que quienes utilizaron ChatGPT obtuvieron mejores resultados en la calidad de sus escritos; sin embargo, esas mejoras no

siempre se reflejaron en un mayor aprendizaje ni en una mejor capacidad para transferir posteriormente lo aprendido a nuevas situaciones. Los autores incluso plantean la posibilidad de una "pereza metacognitiva", entendida como la tendencia a reducir la autorregulación cuando la herramienta parece resolver satisfactoriamente los problemas.

Algo semejante observaron Bastani et al. (2025) en el ámbito del aprendizaje matemático. Aunque su investigación no se desarrolló sobre escritura y, por tanto, sus resultados no pueden trasladarse automáticamente, sí aporta una enseñanza relevante: cuando la inteligencia artificial actúa únicamente como generadora de respuestas, los beneficios inmediatos pueden convertirse en dificultades cuando la ayuda desaparece. En cambio, cuando funciona como tutor y promueve la participación activa del estudiante, los resultados cambian significativamente.

Creatividad: una ayuda que puede terminar uniformando las ideas

Uno de los argumentos más frecuentes a favor de la inteligencia artificial sostiene que estas herramientas estimulan la creatividad al ofrecer perspectivas nuevas, asociaciones inesperadas o propuestas que el estudiante quizá no habría considerado por sí mismo.

La evidencia científica muestra un panorama más complejo. Doshi y Hauser (2024) encontraron que las personas que utilizaron ideas generadas por IA produjeron relatos que fueron valorados como más creativos, especialmente cuando inicialmente presentaban menores

niveles de creatividad. Sin embargo, también observaron un efecto menos visible: las historias tendían a parecerse cada vez más entre sí.

Este hallazgo invita a reflexionar. La inteligencia artificial puede aumentar la creatividad individual y, al mismo tiempo, reducir la diversidad colectiva. Si muchos estudiantes comienzan sus procesos de escritura a partir de respuestas generadas por los mismos modelos, es probable que terminen recorriendo caminos similares.

Esto resulta particularmente relevante para la educación. La inteligencia artificial puede aumentar la creatividad individual y, al mismo tiempo, reducir la diversidad colectiva. Si muchos estudiantes comienzan sus procesos de escritura a partir de respuestas generadas por los mismos modelos, es probable que terminen recorriendo caminos similares.

Por ello, nuevamente la secuencia resulta decisiva. Permitir que las primeras ideas nazcan del propio estudiante y recurrir posteriormente a la IA para ampliar posibilidades parece favorecer una interacción más rica que comenzar directamente desde las propuestas de la herramienta.

La eficiencia no siempre significa aprendizaje

Resulta innegable que una de las mayores ventajas de la inteligencia artificial es el ahorro de tiempo. Actividades que antes podían requerir varias horas ahora pueden resolverse en pocos minutos.

La eficiencia constituye una de las razones más poderosas para utilizar inteligencia artificial. Una tarea que antes requería horas puede

resolverse parcialmente en minutos. Pero educación y productividad no persiguen siempre el mismo objetivo.

En muchos casos, lo que parece un tiempo perdido constituye precisamente el espacio donde ocurre el aprendizaje: organizar un argumento, descubrir una contradicción, volver a leer una fuente porque todavía no se comprende o reescribir varias veces un mismo párrafo son procesos que pueden parecer ineficiencias desde una lógica productiva. Desde una perspectiva educativa, pueden constituir el corazón de la actividad intelectual.

En un contexto profesional, producir un informe de calidad en menos tiempo puede representar una ventaja indiscutible. En un contexto formativo, algunas de las horas aparentemente "ahorradas" contenían precisamente el aprendizaje.

Esto no significa defender la dificultad por sí misma ni rechazar las ayudas tecnológicas. Algunas tareas repetitivas o mecánicas pueden ser delegadas sin afectar el aprendizaje. El desafío consiste en distinguir aquellas actividades periféricas de otras que representan el núcleo mismo del desarrollo intelectual.

Desde esta perspectiva, quizá la pregunta más importante es qué tipo de esfuerzo conviene conservar porque precisamente allí se forman las capacidades que la universidad pretende desarrollar.

Del texto al sujeto que escribe: desafíos para los centros de escritura

Hasta este punto se han analizado los efectos que la inteligencia artificial puede producir sobre procesos como la comprensión, la planificación, la escritura, la revisión o la creatividad. Sin embargo, existe una pregunta que resulta inevitable: si hoy una herramienta puede redactar un ensayo, corregir un texto, organizar argumentos y responder preguntas complejas, ¿qué lugar ocupan los Centros de Escritura Universitarios?

La respuesta depende de cómo se comprenda su verdadera función. Si se piensa que un centro de escritura existe únicamente para corregir errores de ortografía, mejorar la redacción o revisar documentos antes de su entrega, podría parecer que la inteligencia artificial está llamada a reemplazar buena parte de ese trabajo. Después de todo, los modelos generativos realizan esas tareas en cuestión de segundos.

Pero esa visión resulta limitada. Desde hace varias décadas, North (1984) señalaba que el propósito de un centro de escritura más allá de simplemente producir mejores textos, es contribuir a formar mejores escritores. Esa afirmación, que durante años orientó el trabajo de numerosos centros universitarios, adquiere hoy una vigencia extraordinaria. En otras palabras, mejorar un escrito y desarrollar a quien escribe siguen siendo objetivos diferentes.

Una inteligencia artificial puede mejorar un párrafo en segundos. No puede garantizar que el estudiante comprenda por qué debía modificarse, que pueda explicar el cambio ni que haya desarrollado la capacidad de resolver un problema semejante en otra situación.

Precisamente por eso, la aparición de la inteligencia artificial en lugar de reducir la importancia de los centros de escritura; por el contrario, pone en evidencia el valor de aquello que estos espacios siempre han buscado fortalecer: el proceso de aprendizaje.

La literatura reciente comienza a reconocer este nuevo escenario. Buck y Botvin (2026), en la obra *Writing Centers and AI: Generating Early Conversations*, muestran cómo los centros de escritura están asumiendo un papel activo frente a la incorporación de la inteligencia artificial mediante la formación de tutores, la construcción de políticas institucionales, la reflexión ética y el acompañamiento a estudiantes y docentes frente a los sistemas generativos.

En consecuencia, quizá la pregunta que deberían hacerse los centros de escritura ya no sea:¿Cómo evitar que los estudiantes utilicen inteligencia artificial? Tal vez la pregunta verdaderamente importante sea otra: ¿Cómo ayudar a que los estudiantes continúen aprendiendo cuando utilizan inteligencia artificial? La diferencia entre ambas preguntas modifica completamente la perspectiva pedagógica.

La tutoría: un espacio para recuperar el proceso de pensamiento

Una de las mayores fortalezas de las tutorías universitarias consiste en que permiten observar el recorrido intelectual que llevó a construir un texto, algo que ninguna inteligencia artificial puede mostrar por sí sola.

Cuando un estudiante llega a una tutoría con un escrito elaborado parcialmente mediante IA, el interés del tutor no debería concentrarse exclusivamente en descubrir qué fragmentos fueron generados por la

herramienta. Esa información, por sí misma, aporta poco acerca del aprendizaje.

Ante un texto asistido por IA, preguntas como las siguientes pueden resultar mucho más productivas que intentar determinar mecánicamente qué fragmentos fueron generados:

- ¿Qué querías comunicar con este texto?
- ¿Cómo organizaste inicialmente tus ideas?
- ¿Qué parte escribiste antes de acudir a la inteligencia artificial?
- ¿Qué sugerencias decidiste aceptar?
- ¿Cuáles rechazaste?
- ¿Por qué tomaste esa decisión?
- Si no tuvieras este documento delante, ¿podrías explicar el argumento con tus propias palabras?

Estas preguntas hacen visible la apropiación intelectual.

Vinyard y Schnitzler (2026) destacan precisamente que una de las fortalezas de las tutorías frente a los modelos generativos radica en su capacidad para formular preguntas que promuevan la reflexión y el aprendizaje. Mientras la inteligencia artificial suele ofrecer respuestas, el tutor puede ayudar al estudiante a descubrir las preguntas que todavía necesita hacerse.

Esto abre una posibilidad importante: el centro de escritura puede enseñar a pensar antes, durante y después de utilizarla. La diferencia de la forma en que se utiliza cotidianamente a la manera direccionada

para fortalecer el aprendizaje podría constituir uno de los principios centrales de la pedagogía de los centros de escritura frente a la IA.

Cambiar la manera de conversar con la inteligencia artificial

Otro de los desafíos para los centros de escritura consiste en enseñar nuevas formas de interactuar con estas herramientas.

Con frecuencia, los estudiantes realizan solicitudes muy generales: "Corrige este texto" , "Hazlo más académico", "Mejora el argumento". El resultado suele ser un documento mejor elaborado, pero no necesariamente un mejor proceso de aprendizaje.

Quizá resulte más provechoso enseñar otro tipo de interacción.Por ejemplo:"Identifica las partes que podrían generar dudas en un lector, pero no las reescribas." , "Explícame por qué esta expresión resulta poco adecuada para un texto académico.", "Formula tres posibles objeciones a mi argumento para intentar responderlas." En apariencia solo cambia la forma de preguntar, pero en realidad, cambia la función que cumple la inteligencia artificial.

En el primer caso, la herramienta resuelve el problema.En el segundo, ayuda al estudiante a reconocer el problema para que sea él quien construya la solución. Esta diferencia puede parecer pequeña, pero desde una perspectiva cognitiva resulta enorme. La inteligencia artificial deja de sustituir el proceso de pensamiento y comienza a fortalecerlo.

Aprender a verificar en tiempos de respuestas convincentes

Uno de los riesgos más importantes de los modelos generativos es que producen respuestas muy bien redactadas. Esa fluidez puede generar la impresión de que todo lo que afirman es correcto, sin ser cierto.

Por esta razón, uno de los aprendizajes más importantes que pueden promover los centros de escritura consiste en fortalecer los hábitos de verificación. No todas las afirmaciones requieren el mismo tratamiento: una sugerencia de estilo puede entenderse como una posibilidad de mejora, una cifra debe comprobarse, una referencia bibliográfica necesita verificarse, una cita exige volver a la fuente original y una interpretación teórica requiere contrastarse con aquello que realmente escribió el autor citado.

La UNESCO (Miao & Holmes, 2023) insiste en que la incorporación educativa de la inteligencia artificial debe mantener el desarrollo de capacidades humanas y la autonomía intelectual. En el contexto de los centros de escritura, esta idea puede resumirse en un principio sencillo: La inteligencia artificial puede orientar la búsqueda de información, pero nunca debería reemplazar la responsabilidad de comprobarla.

Autoría: mucho más que escribir cada palabra

La inteligencia artificial también obliga a replantear una pregunta que parecía resuelta: ¿qué significa realmente ser autor?

La escritura académica nunca ha sido una actividad completamente aislada. Se escribe dialogando con otros autores, docentes, compañeros, tutores, editores y herramientas. La novedad es que uno de esos recursos puede ahora producir cantidades sustanciales de

lenguaje. Por ello, quizá resulte insuficiente definir autoría únicamente como producción manual de cada palabra.

Desde esta perspectiva, la transparencia acerca del uso de inteligencia artificial deja de ser únicamente una medida de control académico. También puede convertirse en una estrategia de aprendizaje. Cuando el estudiante explica en qué momento utilizó la herramienta, para qué la utilizó y qué decisiones tomó posteriormente, reconstruye conscientemente su propio proceso de escritura.

Y ese ejercicio, además de ético, constituye una actividad profundamente metacognitiva. Ser autor implica, sobre todo, hacerse responsable de las ideas que se presentan. Significa comprender aquello que se afirma, verificar las fuentes utilizadas, seleccionar los argumentos, justificar las decisiones tomadas durante la escritura y responder intelectualmente por el resultado final.

Hacia una pedagogía de la agencia cognitiva

A lo largo de este capítulo se ha insistido en una idea que atraviesa todas las discusiones anteriores: el verdadero desafío que plantea la inteligencia artificial va más allá de únicamente aprender a utilizar una nueva tecnología, es evitar que el estudiante deje de ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva surge una segunda noción que articula la propuesta desarrollada en estas páginas: la agencia cognitiva.

No se plantea como una nueva teoría psicológica ni pretende sustituir conceptos ya existentes. Más bien, constituye una forma de interpretar los cambios que la inteligencia artificial está introduciendo en la lectura y la escritura universitarias.

En este capítulo se entiende la agencia cognitiva como la capacidad que tiene una persona para conservar el control consciente sobre las decisiones intelectuales fundamentales de una tarea, incluso cuando decide apoyarse en herramientas externas.

Conviene aclarar que mantener la agencia cognitiva no significa rechazar la ayuda tecnológica ni asumir que todo debe hacerse de manera completamente independiente. La autonomía nunca ha consistido en trabajar aislado. A lo largo de la historia siempre hemos utilizado libros, diccionarios, calculadoras, buscadores o conversaciones con otras personas para ampliar nuestras posibilidades de aprender.

La diferencia aparece cuando el apoyo deja de complementar el pensamiento y comienza a sustituirlo. Un estudiante conserva su agencia cognitiva cuando sabe qué está intentando comprender: por qué necesita ayuda, qué información requiere verificar, cuáles sugerencias acepta, cuáles decide rechazar y por qué toma esas decisiones. En otras palabras, la inteligencia artificial puede participar en el proceso, pero la responsabilidad intelectual continúa perteneciendo al estudiante.

Entendida de esta manera, la autonomía tampoco implica prescindir siempre de la IA. Más bien supone desarrollar la capacidad para decidir conscientemente qué tareas conviene delegar, cuáles es necesario realizar personalmente y cómo evaluar críticamente aquello que la herramienta produce.

Esta perspectiva permite evitar dos posiciones igualmente problemáticas: la primera consiste en pensar que el buen estudiante debería trabajar completamente al margen de las tecnologías actuales; la segunda, asumir que toda actividad que pueda automatizarse debe ser inmediatamente entregada a una inteligencia artificial. Ninguno de estos extremos parece responder a las necesidades reales de la educación contemporánea.

Un modelo de intervención para los centros de escritura

Si la finalidad consiste en fortalecer la agencia cognitiva, los centros de escritura pueden desempeñar un papel decisivo mediante estrategias relativamente sencillas.

Una posibilidad consiste en organizar la interacción con la inteligencia artificial en tres momentos claramente diferenciados:

Antes de utilizar la IA: pensar primero

Antes de consultar cualquier herramienta, el estudiante debería producir una primera aproximación personal al problema. No importa si todavía es incompleta o contiene errores. Puede tratarse de una pregunta inicial, una hipótesis, un esquema, un mapa conceptual, una interpretación preliminar o incluso un borrador lleno de dudas.

Lo importante es que la primera organización del pensamiento nazca del propio estudiante y no de la respuesta generada por la inteligencia artificial. Cuando esto ocurre, la tecnología deja de convertirse en el punto de partida y pasa a desempeñar el papel de interlocutor.

Durante el uso de la IA: dialogar, no obedecer

Una vez iniciada la interacción, la inteligencia artificial puede convertirse en un recurso extraordinariamente útil. Puede formular preguntas, proponer ejemplos, ofrecer explicaciones alternativas, señalar inconsistencias, sugerir contraargumentos o asumir temporalmente el papel de un lector crítico.

Sin embargo, ninguna de esas acciones debería sustituir la responsabilidad del estudiante de evaluar la información, decidir qué incorporar y justificar las decisiones tomadas. El diálogo con la IA solo produce aprendizaje cuando el estudiante continúa pensando mientras conversa con ella.

Después de utilizar la IA: apropiarse del aprendizaje

El proceso tampoco termina cuando el documento mejora. Quizá esta sea una de las diferencias más importantes entre una lógica de productividad y una lógica educativa.

Después de utilizar la inteligencia artificial, el estudiante debería preguntarse qué cambió realmente en su manera de comprender el problema. ¿Qué aprendió? ¿Qué modificó? ¿Qué ideas decidió abandonar? ¿Qué conceptos comprendió mejor? ¿Sería capaz de

enfrentarse nuevamente a una tarea semejante con un menor nivel de ayuda?

Responder estas preguntas permite transformar una interacción tecnológica en una verdadera experiencia de aprendizaje porque el objetivo final nunca debería ser únicamente producir un mejor texto, sino formar un mejor escritor.

Implicaciones para los centros de escritura universitarios

Pensar la inteligencia artificial desde esta perspectiva también modifica el trabajo cotidiano de los centros de escritura:

Las tutorías pueden dejar de centrarse exclusivamente en el documento final para interesarse por el recorrido que permitió construirlo.

Los seminarios de lectura pueden comparar las respuestas generadas por la inteligencia artificial con los textos originales para analizar qué información fue omitida, qué matices desaparecieron y qué decisiones interpretativas tomó el sistema.

Los talleres de escritura pueden solicitar una producción inicial antes de incorporar cualquier herramienta tecnológica, favoreciendo que las primeras ideas nazcan del propio estudiante.

La inteligencia artificial también puede utilizarse como interlocutor crítico que en lugar de producir directamente una respuesta, puede generar objeciones, formular preguntas o plantear perspectivas alternativas que obliguen al estudiante a fortalecer su argumentación.

En las actividades de revisión, puede desempeñar el papel de un segundo lector, siempre que la decisión final continúe estando en manos de quien escribe.

La formación sobre manejo de fuentes debería incluir, además, ejercicios específicos de comprobación de citas, referencias bibliográficas y datos proporcionados por sistemas generativos.

Todo esto implica también nuevos desafíos para la formación docente y para quienes trabajan como tutores en los centros de escritura.

Conocer el funcionamiento de estas herramientas resulta indispensable. Sin embargo, la capacitación no puede limitarse al aprendizaje de técnicas para redactar mejores prompts. También necesita integrar conocimientos sobre lectura, escritura, procesos cognitivos, ética académica, pensamiento crítico y evaluación.

Quizá una de las preguntas más útiles que un tutor pueda hacerse durante una sesión sea la siguiente: ¿Qué habría tenido que pensar este estudiante si la inteligencia artificial no hubiera producido esta respuesta?

Responder esa pregunta permite reconocer con mayor claridad cuándo la tecnología está funcionando como apoyo, cuándo actúa como un verdadero andamiaje y cuándo, por el contrario, está reemplazando procesos que deberían permanecer bajo responsabilidad del estudiante.

Conclusiones

La incorporación de la inteligencia artificial generativa está transformando profundamente la manera como se lee y se escribe en la educación superior. Su capacidad para organizar información, resumir documentos, explicar conceptos, revisar textos y generar lenguaje abre posibilidades pedagógicas que hace pocos años parecían impensables.

Sin embargo, los beneficios potenciales de estas herramientas no dependen exclusivamente de sus capacidades tecnológicas. Dependen, sobre todo, de la manera como docentes y estudiantes decidan incorporarlas a los procesos de aprendizaje.

A lo largo de este capítulo se ha defendido una idea central: la inteligencia artificial no debería eliminar el esfuerzo cognitivo, sino redistribuirlo. Por ello, la pregunta verdaderamente importante consiste en identificar qué operaciones intelectuales continúan siendo responsabilidad del estudiante y cuáles están siendo delegadas.

Cuando la IA ayuda a comprender un texto complejo, señala inconsistencias argumentativas o propone nuevas perspectivas para analizar un problema, puede convertirse en un valioso recurso de aprendizaje.

Pero cuando resume antes de leer, argumenta antes de pensar, organiza antes de planificar o escribe antes de comprender, corre el riesgo de ocupar precisamente el lugar donde tradicionalmente ocurría una parte importante del aprendizaje.

Esta reflexión también obliga a reconsiderar la forma cómo evaluamos la escritura universitaria; ya que, hoy resulta insuficiente valorar únicamente el producto final. Es fundamental comprender cómo se construyó ese texto, qué decisiones tomó el estudiante, qué aprendió durante el proceso y qué nivel de autonomía logró desarrollar para constituir una información mucho más relevante desde el punto de vista educativo.

En este escenario, los centros de escritura adquieren una responsabilidad todavía mayor.

Lejos de perder vigencia, se convierten en espacios privilegiados para acompañar procesos de reflexión, autorregulación y desarrollo de pensamiento crítico. Su misión continúa siendo la misma que inspiró su creación: contribuir a formar escritores capaces de comprender, argumentar, revisar y construir conocimiento de manera autónoma.

Desde esta perspectiva surge la propuesta de una pedagogía de la agencia cognitiva. Su propósito no consiste en impedir el uso de la inteligencia artificial, sino en enseñar a utilizarla sin renunciar al pensamiento propio. Se trata de formar estudiantes capaces de decidir conscientemente cuándo apoyarse en una herramienta, cómo evaluar sus respuestas y qué procesos intelectuales deben permanecer bajo su responsabilidad.

Quizá ese sea, finalmente, el mayor desafío que enfrentan hoy los centros de escritura universitarios no sea el de proteger la escritura de las máquinas, sino seguir cultivando aquello que la lectura y la escritura han hecho posible en los seres humanos: detenerse ante una dificultad;

dudar de una primera interpretación; relacionar ideas; inferir; contradecir; descubrir que algo todavía no se comprende; volver a una fuente; cambiar de posición;

buscar una formulación más precisa y asumir responsabilidad por aquello que finalmente se afirma.

Quizás, no podemos cambiar que las máquinas aprendan a escribir cada vez mejor, pero podemos encargarnos de que los seres humanos no dejen de aprender a pensar mientras escriben.

Referencias bibliográficas

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 122(26), e2422633122. https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum Associates.

Boden, M. (1991). La mente creativa. Gedisa Editorial.

Buck, E. H., & Botvin, J. (Eds.). (2026). Writing centers and AI: Generating early conversations. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. https://doi.org/10.37514/PER-B.2026.2791

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355–381.

Doshi, A. R., & Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. Science Advances, 10(28), eadn5290. https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. College Composition and Communication, 28(2), 122–128.

Etkin, H. K., Etkin, K. J., Carter, R. J., & Rolle, C. E. (2025). Differential effects of GPT-based tools on comprehension of standardized passages. Frontiers in Education, 10, 1506752. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1506752

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. British Journal of Educational Technology, 56(2), 489–530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. Educational Psychologist, 35(1), 39–50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. Psychological Review, 101(3), 371–395. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371

Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. Educational Psychologist, 53(4), 258–279. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406

Graham, S., & Hebert, M. (2010). Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. Alliance for Excellent Education.

Jaramillo, S. I. y Moreno, J. A. (2016). Arquitecturas textuales. La escritura: universo del significante. Corporación Escuela de Artes y Letras. Institución Universitaria.

Kintsch, W. (1991). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. Advances in Psychology, 79, 107–153. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61551-4

Kreiner, H. & Eviatar, Z. (2024). The sound of thought: Form matters–The prosody of inner speech. Physics of Life Reviews, 51. 231-242. https://www-sciencedirect-com.proxy.universidadmayor.edu.co/science/article/pii/S1571064524001313

Lee, H.-P., Sarkar, A., Tankelevitch, L., Drosos, I., Rintel, S., Banks, R., & Wilson, N. (2025). The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers. In Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Article 1121, pp. 1–22). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3706598.3713778

Llinás, R. (2017). El cerebro y el mito del yo. El Peregrino Ediciones.

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. Smart Learning Environments, 11, Article 9. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.

Moreno Castro, J. A., Ayala Sáenz, R., Díaz Pardo, J. C., & Vásquez García, C. A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. Forma y Función, 23(1), 145-175. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2010000100007&lng=en&tlng=es.

North, S. M. (1984). The idea of a writing center. College English, 46(5), 433–446.

Pérez, M. P., Martí, E. y Pozo J. I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. Cultura y Educación, 22(2). 133–147.

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. Trends in Cognitive Sciences, 20(9), 676–688. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura (8ª ed.). Graó.

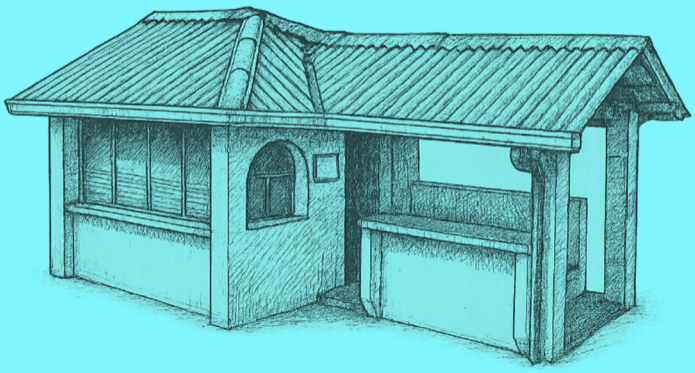
Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Tankelevitch, L., Kewenig, V., Simkute, A., Scott, A. E., Sarkar, A., Sellen, A., & Rintel, S. (2024). The metacognitive demands and opportunities of generative AI. In Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Article 680, pp. 1–24).

Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3613904.3642902

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Vinyard, D., & Schnitzler, C. (2026). LLMs generate answers, writing tutors ask questions: GenAI as sites of transfer for writing center practice. In E. H. Buck & J. Botvin (Eds.), Writing centers and AI: Generating early conversations. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado.



Capítulo 4

Centros de escritura ante la IA: hacia la formación ética y la autorregulación de los estudiantes universitarios

Sandra Uribe Pérez

Introducción

En la actualidad, existe una crisis en el ámbito universitario y en la producción de conocimiento científico provocada por la inmediatez digital y el uso indiscriminado de la Inteligencia Artificial (IA), que repercute en prácticas asociadas al manejo poco ético de la información y el bajo rigor analítico por parte de los estudiantes.

Ante esto, es fundamental reflexionar sobre la integridad académica, la formación ética y la literacidad en IA, con el fin de comprender el potencial de las herramientas generativas, teniendo en cuenta que estas no deberían emplearse para sustituir la capacidad humana. De allí, la importancia de fortalecer el pensamiento crítico y aportar estrategias para la producción y la evaluación de la escritura académica asistida por IA.

En este contexto, los centros de escritura son esenciales para que las instituciones de educación superior (IES) puedan fomentar la autorregulación cognitiva de los estudiantes, así como la literacidad crítica, de cara a un uso consciente y transparente de la IA, y pensando en facilitar la alfabetización académica, así como en generar un

andamiaje para los procesos de pensamiento complejo vinculados con los actos de leer y escribir.

Partiendo de lo anterior, en este capítulo se abordarán aspectos relacionados con la ética y la autorregulación de los estudiantes universitarios frente al uso de la IA, y se hará alusión a la formación ética, los retos evaluativos y la responsabilidad académica, entre otros, poniendo de relieve la redefinición del rol de los centros de escritura y los nuevos desafíos que surgen para estos escenarios académicos.

Centros de escritura: formación ética y desarrollo de competencias críticas

Como bien lo señalaron Molina-Natera y López-Gil (2020), en algunos casos, los centros de escritura surgen como respuesta al bajo nivel en lectura y escritura con el que llegan los estudiantes a la universidad. Todo ello, en búsqueda de estrategias que minimicen las dificultades y deficiencias, o bien, acompañen los procesos de aprendizaje en este ámbito mediante el desarrollo de habilidades, tales como la escritura de textos académicos, la lectura, el manejo de información y la oralidad, principalmente desde tutorías personalizadas que pueden ser presenciales o virtuales, o de cursos orientados tanto a estudiantes como docentes.

Si bien, estas son acciones que deben seguir ejerciendo los centros de escritura, ante la presencia avasalladora e inevitable de la IA en las aulas es preciso redefinir el rol de estos espacios y sus aportes a la evaluación de la producción textual, puesto que es evidente el cambio de paradigma y la modificación de las prácticas lectoras y escriturales en la educación superior, por cuenta de la irrupción de los diversos

modelos de lenguaje de gran tamaño (LLM) que se encuentran en el mercado y el actual condicionamiento tecnológico.

Por su parte, García-Peñalvo et al. (2024) manifiestan que, ante la IA y el aprendizaje, hay tres caminos: "aprender con la IA, aprender sobre la IA y utilizar la IA para aprender a aprender" (p. 3). De allí que sea importante entender el funcionamiento de la Inteligencia Artificial y discernir acerca de sus riesgos/beneficios en los diversos aspectos relacionados con la vida y el trabajo, y adquirir las habilidades, conocimientos y valores que estos conllevan (Bozkurt et al., 2023; Ng et al., 2022; como se citó en García-Peñalvo et al. (2024, p. 3)".

Como se observa, no se trata entonces de prohibir el uso de la IA ni de ignorarlo. Más allá de esto, García-Peñalvo (2024) sugiere que se capacite, tanto al cuerpo docente como a los estudiantes en la búsqueda de "un uso correcto y ético" y que se revisen los planes de estudio con el fin de darle primacía al "pensamiento crítico y sacar el máximo rendimiento a estas herramientas" (p. 6). Al tiempo, se recomienda aplicar un "diseño pedagógico centrado en las personas", mediante el cual se consiga que "la evaluación forme parte del mismo proceso de aprendizaje en lugar de únicamente actividades de control" (Rudolph et al., 2023; como se citó en García-Peñalvo et al., 2024, p. 6).

Asimismo, Santiago Ruiz y Páramo Chávez (2025) afirman que se puede efectuar "un uso productivo de la IA en la creación de textos académicos", aunque se requiere tomar en cuenta que para la "fase de textualización" comienzan a perder importancia habilidades relacionadas con la ortografía y la gramática, y tal como lo mencionó Bishop (2023; citado en Santiago Ruiz y Páramo Chávez, 2025), se

vuelven fundamentales aquellas "habilidades cognitivas complejas de la fase de planificación, como la creatividad, la verificación de información, el pensamiento analítico y el pensamiento crítico" (p. 5).

Entre dichas habilidades también se pueden contemplar, desde la perspectiva de Santiago Ruiz y Páramo Chávez (2025, pp. 5-6), "la literacidad de información, la literacidad[1] de IA (Ng et al., 2021), la ingeniería de *prompts* y, sobre todo, estrategias de autorregulación de la escritura con IA", aunque también es preciso revisar los modos de evaluar los textos, el planteamiento de los objetivos de aprendizaje y efectuar ajustes curriculares (Hsiao et al., 2023), así como formular "directrices claras que promuevan su uso ético (Cotton et al., 2023; Park, 2023)".

Estos autores recalcan la relevancia de la fase de planificación, por cuanto en esta se evidencia el surgimiento de una perspectiva personal (argumentos e ideas) que no se debería delegar en la IA por lo perjudicial que podría resultar para el aprendizaje. De esta manera, sugieren aprovechar la IA para actividades más mecánicas, como la corrección de estilo (gramática y ortografía) (Santiago Ruiz y Páramo Chávez (2025, p. 17).

Una de las mayores dificultades, en este contexto, consiste en que la IA puede producir textos que difieren muy poco de los que producen los seres humanos. Esta situación "pone en jaque al sistema y a las herramientas tradicionales de evaluación en la educación superior"

[1] Se trata de la alfabetización en Inteligencia Artificial (IA) que posibilita el manejo ético, reflexivo y apropiado de esta tecnología.

(Grande de Prado et al., 2021; Martínez-Comesaña et al., 2023; como se citó en Fernández Zalazar et al. (2026, p. 1), no sólo por las cuestiones vinculadas a la autoría y a las fuentes que se emplean para la producción académica, sino porque se desafía a la ética al abrir las puertas "a la deshonestidad académica y a la dificultad de precisar la naturaleza y confiabilidad de las producciones textuales" (Awasthi, 2019; Cardina et al., 2022; Sok y Heng, 2023; como se citó en Fernández Zalazar et al., 2026, p. 1).

En este sentido, el rol de los centros de escritura debería enfocarse no sólo en acompañar el trabajo de corrección y depuración de los textos, sino también en pasar al plano de la formación ética, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades metacognitivas, con miras a la autorregulación de la comunidad estudiantil y buscando que la integridad académica sea un pilar irrenunciable, tal como lo señalan Salas-Eljatib et al. (2025):

La ética y la integridad han sido, son, y deben ser, pilares fundamentales de cualquier trabajo científico-técnico. La ética ha sido generalmente vista en ciencia, desde el punto de vista del análisis de datos (Farji-Brener 2009, Campos 2023), sin embargo, tiene varias dimensiones, entre las cuales destacan: (1) reconocer el trabajo previo, (2) originalidad, y (3) veracidad (Koepsell & Ruiz de Chávez 2015). Lo primero debe ser cubierto mediante el citado de la literatura, mientras que lo segundo busca evitar plagio. (p. 202)

Asimismo, estos autores afirman que la actitud ética es "un estándar irrenunciable" y que debería sancionarse con rigor a quienes no cumplen con ello. Y hacen referencia a la "integridad" otro aspecto

esencial de un "trabajo científico-técnico", del cual rescatan valores como "honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidad (Ahsan et al., 2022), los que junto a la ética son irrestrictamente necesarios" (Salas-Eljatib et al., 2025, p. 202).

En este sentido, y en términos generales, es preciso hacer frente a diversos desafíos de la Inteligencia Artificial generativa para la educación superior. Al respecto, Gallent-Torres et al. (2023) mencionan las oportunidades, desafíos y propuestas de integración que surgen con esta herramienta (ver Figura 1). En todo caso, se requiere una perspectiva ética para su abordaje.

Figura 1. ***Oportunidades, desafíos y propuestas de integración de la IA generativa en la Universidad***



Nota. Más allá de los desafíos y oportunidades, es preciso trabajar en las propuestas de integración, puesto que el hecho de solicitar tareas personalizadas a los estudiantes, las cuales incluyan lluvias de ideas y borradores iniciales, garantizan de alguna manera que hay un procesamiento previo de la información para el planeamiento y la argumentación de los textos, de modo que se pueda desarrollar el pensamiento crítico. Fuente: Elaboración propia con base en Gallent-Torres et al. (2023).

Una mirada a la literacidad crítica de la IA y la metacognición

El uso de la IA en las aulas universitarias es una realidad indiscutible, por lo que no vale la pena generar prohibiciones. El enfoque debe orientarse, entonces, a buscar la integridad académica desde una perspectiva crítica y a fortalecer los aspectos metacognitivos que permitirían hacer un uso ético de esta herramienta desde una conducta apropiada.

Algunas de las fuentes estudiadas para la elaboración de este capítulo abordan este asunto desde los conceptos de "literacidad de IA" (*AI Literacy*) (Santiago Ruiz y Páramo Chávez; 2025) o bien "literacidad crítica" en entornos digitales o "alfabetización digital con enfoque crítico" (Vargas Franco, 2015), que van más allá de saber emplear las herramientas generativas desde lo técnico, y llegan a competencias intelectuales que les permiten cuestionar tanto su funcionamiento como los posibles sesgos y lo que resulta del proceso.

En cuanto a la "literacidad de IA", Santiago Ruiz y Páramo Chávez (2025) manifiestan que tanto la escritura como el aprendizaje efectivo mediante tecnologías generativas no se considera un proceso automático, por lo cual es preciso que se implementen programas específicos para que las comunidades universitarias entiendan, con rigor, en qué consiste la IA y cómo funciona, y que también se aborden sus características, limitaciones y aplicaciones a nivel práctico, de modo que estén en capacidad de autorregular su uso y dominar la ingeniería de *prompts*, sin que le dejen a la IA los aspectos vinculados al planificar y argumentar, es decir, las fases más complejas en el proceso escritural.

Por el otro lado, Vargas Franco (2015) menciona que la literacidad digital requiere, de forma obligatoria, una literacidad crítica, dado que pueden existir trampas instrumentales. Esto es, que el estudiante sepa navegar e interactuar con la interfaz para generar un texto, pero que caiga en el consumo pasivo de información sin rigor, por el hecho de no contar con un "timón crítico". Así, en medio de los innumerables datos que proveen tanto internet como la IA se precisa de la criticidad como filtro, pues de esta se desprende la capacidad de efectuar una selección consciente, aplicar filtros y contrastar fuentes, para poder interpretar los datos según el contexto o revelar lo que ocultan los textos algorítmicos en términos de sesgos ideológicos o, incluso, discursos de manipulación.

Al respecto, Gutiérrez González y Ocádiz Amador (2024) generan una alerta frente a la carencia de alfabetización digital de los estudiantes, pues son capaces de emplear la IA con eficacia en el ámbito de lo práctico, pero sin entender el modo en el que se procesa la información. De acuerdo con esto, y dado que los textos mediados por los algoritmos se presentan con características de coherencia formal y sintáctica, los estudiantes pueden asumir como verdaderas las citas falsas o "alucinaciones" que arrojan las respuestas de la IA, y pierden capacidades para el pensamiento profundo.

Para combatir estos aspectos, algunos autores han desarrollado propuestas didácticas pensadas para el aula, reafirmando que no se debe prohibir esta tecnología, sino enseñar esta literacidad crítica de forma situada. Autores como Fernández Zalazar et al. (2026, p. 7) han desarrollado la idea de integrar la inteligencia humana y la IA para, por ejemplo, co-escribir con ChatGPT, como un proceso que contribuye al

desarrollo de habilidades metacognitivas. Desde su punto de vista, esta IA puede brindar apoyo en escritura académica, dado que posibilita que los estudiantes superen la "página en blanco" desde la relación de conceptos y la ampliación de definiciones, y contribuya a estructurar materiales propios desde la organización y coherencia. También señalan que siguiendo las estrategias adecuadas pueden facilitar el cuestionamiento con respecto a la veracidad y confiabilidad de las fuentes aportadas por la IA (desarrollando competencias como la búsqueda, selección, contraste, comparación, interpretación y divulgación de datos), así como fortalecer ciertas dimensiones (autoeficacia, elaboración, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva y del esfuerzo) (ver Figura 2).

Figura 2. ***Hacia la metacognición de los estudiantes***



Nota. Según la investigación experimental de Fernández Zalazar et al. (2026, p. 7), usar la IA en tutorías asistidas por humanos y máquinas (de co-creación) puede apoyar la escritura y

organización de ideas, al tiempo que activa procesos metacognitivos desde la reflexión sobre cómo se aprende y el fortalecimiento de la capacidad crítica de cara a la información, de modo que se consigue una "desmitificación de los poderes de la IA". Fuente: Elaboración propia con base en Fernández Zalazar et al. (2026, p. 7).

Por su parte, autores como Romeu et al. (2025) y Gallent-Torres et al. (2023) hablan de la importancia de desarrollar marcos éticos e institucionales en las universidades, puesto que la literacidad de la IA debe desarrollarse de manera transversal en los planes curriculares. Esto, con el fin de fortalecer el análisis crítico, el respeto a los derechos de autor y la propiedad intelectual, y propender porque la IA se emplee como un complemento de la inteligencia humana, pero jamás para reemplazarla. Esto va alineado con la propuesta de "alfabetización mediática e informacional" de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f.), en la que se busca evitar la ampliación de la brecha de desigualdad cognitiva provocada por la IA, al afirmar que este tipo de alfabetización

proporciona un conjunto de habilidades esenciales para hacer frente a los desafíos del siglo XXI, incluyendo la proliferación de la desinformación y la incitación al odio, la disminución de la confianza en los medios de comunicación y las innovaciones digitales, en particular la Inteligencia Artificial. (párr. 2)

En conjunto, estas experiencias muestran que la IA puede ser un catalizador del aprendizaje autónomo y reflexivo, siempre que esté acompañado por una orientación humana que apoye el cuestionamiento y la validación de fuentes.

En este punto, cabe mencionar a Lopes et al. (2024), quienes consideran que con la IA llegan nuevos modos de fraude académico,

cuya detección se hace compleja si se emplean *softwares* tradicionales enfocados en verificar la similitud. Además, mencionan que al no contar con reglas claras existe el riesgo de que se naturalice la escritura con IA, con la consecuente afectación al pensamiento autónomo y creativo de los estudiantes, y la pérdida de originalidad. Incluso si se elaboran "textos híbridos" (esto es una suma de IA + pensamiento humano) se debilita la apropiación crítica y personal de la lectura y la escritura, y se pierde el goce de procesar la información. Y no sólo esto: también se da un empobrecimiento de la literatura académica que repercute negativamente en los procesos interpretativos, así como en la validación de la fiabilidad de las fuentes. En este sentido, Lopes et al. (2024) recalcan el rol de la ética y la moral, así como la inclusión de sanciones por plagio, para garantizar la integridad académica.

Retos éticos de la evaluación de la escritura académica con IA

Cuando hablan de los "problemas tecno-éticos en la inteligencia artificial generativa", Gutiérrez González y Ocádiz Amador (2024) nos dejan reflexiones importantes para sumar al debate actual, en el que se cuestiona la validez de los métodos de evaluación por la dificultad para distinguir entre los textos que genera la IA y los que elaboran los estudiantes. Así, en primer lugar, se refieren a la crisis de la evaluación tradicional, al afirmar que la irrupción de IA generativa modifica los procesos de enseñanza, así como los de evaluación, y observan la necesidad de hacer frente a los futuros digitales desde el discernir ético, de cara a la creatividad y autonomía que quien produce el texto.

Asimismo, para contextualizar la perspectiva ética ponen al "rostro" como condición moral, dado que este representa un símbolo de presencia humana y "responsabilidad moral", que encarna las virtudes

del intelecto (tales como saber buscar información, evaluarla y validarla). Por ello, aluden a tres enfoques éticos vinculados con algunos dilemas éticos que se evidencian a nivel global: robo de identidad, pérdida de empatía y seguridad digital y manipulación de datos. Dichos enfoques son la "Nomoética" (cuya aplicación debe ser legalista), la "Bioética" (en relación con la vida humana y los datos biométricos) y la "Tecnoética" (que acarrea un impacto moral con respecto al empleo de tecnologías en las actividades que realizan los seres humanos). Y a partir de estos sugieren que, desde una alfabetización digital, se trabajen la ética y la empatía, a la par con la seguridad y la fluidez de la información, para combatir la vulnerabilidad ante el plagio involuntario y la desinformación (Gutiérrez González y Ocádiz Amador, 2024).

Entre sus propuestas para dar solución a estas dificultades está la implementación de estrategias que propendan por el fortalecimiento del pensamiento crítico y la capacitación enfocada en la comprensión de la IA y su funcionamiento, con el fin de que el uso consciente y ético de la Inteligencia Artificial recaiga en el florecimiento humano (o eudaimonia) desde las virtudes como prudencia, rigor y veracidad. En otras palabras, se trata de apuntarle a la formación de individuos éticos y críticos que puedan poner en evidencia su autonomía y responsabilidad, en vez de prohibir la tecnología que ocasiona estas carencias. Todo debe pensarse desde el ideal de regulación ética y Bien Común, a través de pilares como la justicia, autonomía, explicabilidad, beneficencia y no maleficencia, que conduzcan a la autoría responsable y auténtica (Gutiérrez González y Ocádiz Amador, 2024).

De otro lado, García-Peñalvo et al. (2024) se refieren al impacto de las máquinas en la evaluación, dada la precisión con que la IA realiza tareas que, de forma tradicional, eran empleadas para evaluar el desempeño estudiantil. El impedir que dichas herramientas sean utilizadas en las aulas, como ya se mencionó, no es una medida efectiva, por cuanto no resuelve la dificultad. Ante esta situación, surge una pregunta importante que redefine el trabajo humano en el aula: ¿Cuáles son esas nuevas actividades que deben realizar los estudiantes mediante la asistencia de la IA? En definitiva, se observa una necesidad de generar cambios en los ambientes educativos, asumiendo la responsabilidad pedagógica y ética de potenciar los aprendizajes. En este sentido, y pese al miedo al cambio, es perentorio incorporar estas herramientas en el currículo y determinar modos eficaces de hacer frente a la enseñanza y la evaluación, es decir, ver en la IA una oportunidad en lugar de una amenaza: pasar de la prohibición a la innovación y la transformación educativa que priorice el desarrollo de nuevas competencias digitales y éticas.

Una mirada propositiva para las universidades, el aula y los Centros de Escritura

Ante la pregunta "¿qué hacer entonces?" se abre una puerta para pensar en una implementación gradual que involucre una transición hacia el acompañamiento formativo en vez del control y, a través del cual, se pueda orientar el uso responsable de la tecnología. Así, tomando como base las ideas de García-Peñalvo et al. (2024) y un enfoque de alfabetización ética y crítica, sería posible evolucionar hacia un aprendizaje más dinámico y ético que incluya la colaboración con la IA en la universidad: "¿Escritura asistida por IA?".

Para dar curso a estas ideas, sería importante comenzar con un diagnóstico institucional (mediante encuestas a estudiantes y docentes) que permita identificar qué temores hay frente a los usos actuales de la IA. Esta percepción puede servir de base para mapear las áreas en que se está utilizando la Inteligencia Artificial, definir riesgos, oportunidades y buenas prácticas, y revisar las políticas de evaluación y los asuntos de autoría vinculados con esta. No estaría de más comenzar a implementar la Declaración de Heredia (Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica [CAICYT-CONICET], 2024), que permite dar cuenta de los usos reales de esta herramienta y, si se quiere, tener una confirmación de ello.[2]

También sería clave efectuar un trabajo de sensibilización en torno a los aspectos éticos implicados, que contribuya a promover una cultura de reflexión y debate acerca del uso responsable de la IA. Por supuesto, esto debe ir acompañado de la alfabetización digital y la literacidad crítica de la IA, tanto para integrar actividades de aprendizaje con IA como para que la comunidad académica esté en capacidad de verificar

[2] Aunque existen *softwares* enfocados en la detección del plagio y del uso de la IA, bien pueden llegar a presentarse falsos positivos, señalados por la misma IA. De hecho, Weber-Wulff et al. (2023) alertan sobre el peligro de falsas acusaciones, debido a las tasas variables de detección. Se reporta que el uso de traducción automática, con herramientas como Google Translate o DeepL podrían aumentar dichos falsos positivos por la falta de fiabilidad de los detectores. En este sentido, no se recomienda acusar a un estudiante de mala conducta académica a partir de los informes de dichas herramientas; esto requeriría instancias diferentes como el diálogo y otros procesos, por lo que se recomienda hacer uso de la Declaración de Heredia.

fuentes, tomar precauciones de seguridad y privacidad, y aplicar la IA desde criterios éticos y técnicos.

Esto implica, de hecho, hacer un rediseño curricular e incluso actualizar los planes de estudio desde un profundo análisis pedagógico y didáctico que involucre la incorporación de nuevos modos de evaluar con asistencia de la IA. Adicionalmente, los planes de mejoramiento deberían incluir un monitoreo constante del impacto, así como el ajuste de las estrategias tomando en cuenta la velocidad en los avances de esta tecnología. Asimismo, los investigadores deberían plantearse la posibilidad de tomar estos insumos para sus estudios pedagógicos, desde una perspectiva interdisciplinar.

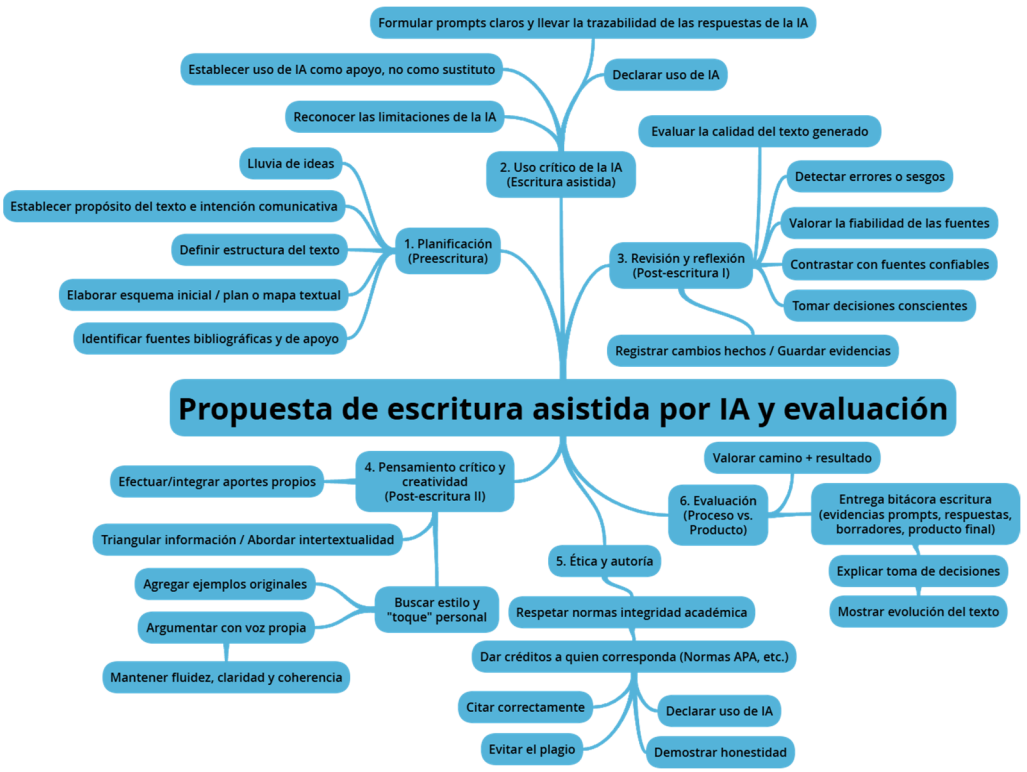
Los Centros de Escritura podrían apoyar todo este proceso, tanto desde el ámbito investigativo como del seguimiento a las acciones y a las prácticas que se lleven a cabo dentro del aula, con el fin de efectuar un acompañamiento pertinente para la autorregulación de los estudiantes frente al uso de la IA, de tal modo que redunde en un mejoramiento de los procesos y, como ya se mencionó, en el fortalecimiento de la formación ética y la sensibilización frente a estos asuntos.

¿Cómo abordar y evaluar la "escritura asistida por IA"?

Inspirados en los retos planteados por García-Peñalvo et al. (2024) y las propuestas de Fernández Zalazar et al. (2026), y buscando que los estudiantes puedan ejercer un uso crítico de la IA tanto en el aula como en las tutorías, asesorías y/o seminarios-talleres de los Centros de Escritura, se podría pensar en establecer actividades académicas que

valoren tanto el camino seguido (proceso/análisis/toma de decisiones) como el resultado o producto (ver Figura 3).

Figura 3. ***Propuesta de proceso de "escritura asistida por IA" y evaluación***



Nota. En la propuesta desarrollada se establecen 6 momentos clave: Planificación (Preescritura); Uso crítico de la IA (Escritura asistida); Revisión y reflexión (primera fase de Post-escritura); Pensamiento crítico y creatividad (Post-escritura en una segunda fase); Ética y autoría; y Evaluación (Proceso vs. Producto). Fuente: Elaboración propia con base en García-Peñalvo et al. (2024) y Fernández Zalazar et al. (2026).

Con el fin de concretar algunos aspectos operativos relacionados con el momento de Reflexión y revisión (Post-escritura I) mencionados en la propuesta anterior, incluimos aquí una adaptación de la serie de

preguntas que elaboran Fernández Zalazar et al. (2026), por su potencial para aportar en el objetivo de desarrollar la metacognición mientras se usa la Inteligencia Artificial (ver Tabla 1). Estas pueden incluirse en la Bitácora de escritura que se entregará y podrán ser de utilidad en el acompañamiento que haga el Centro de Escritura en cada institución de educación superior.

Tabla 1. ***Algunas preguntas que podrían orientar la escritura, información e interacción con una IA***

Preguntas orientadoras
¿Las ideas del tema te las sugirió la IA? (Todas, la mayoría, algunas, pocas, ninguna)
¿Los apartados propuestos para el tema fueron sugeridos por la IA?
Al construir tus párrafos ¿cuánto tuviste que modificarlos a partir de lo generado por la IA?
¿Pudiste recuperar las fuentes que utiliza la IA?
¿Cómo evaluarías la calidad de las fuentes que recupera la IA?
¿La información es pertinente en relación con tu consulta inicial?
¿Qué tanto reformulaste una pregunta para llegar a lo que buscabas?
¿Qué tanto se ajustaban las respuestas a lo que preguntabas ?

Nota. Las preguntas fueron adaptadas para que se puedan aplicar en el aula y en el Centro de Escritura, enfocadas en el uso de cualquier IA. Fuente: Elaboración propia con base en Fernández Zalazar et al. (2026, p. 7).

Como se observa, se privilegia un proceso ético y reflexivo que parte de la idea de una autoría consciente, en el que se integra la IA

únicamente como herramienta de apoyo. No obstante, en todo esto es clave dejar claridad sobre la relevancia de la transparencia y la trazabilidad declarativa. Por ello, siguiendo también a Fernández Zalazar et al. (2026), es fundamental hacer un acompañamiento y seguimiento a las competencias en escritura académica asociadas a la construcción de la tipología textual que se defina según el ámbito disciplinar y las normas de citación establecidas por la institución (APA, MLA, Chicago, Harvard…).

Así, desde los Centros de Escritura se debe hacer énfasis en un proceso evaluativo mediado por las tutorías/asesorías, en el que, sin dejar de lado las competencias de lectura y escritura, se vele por el desarrollo de una formación ética, un pensamiento crítico y reflexivo que posibilite la valoración y validación de la información que surge de la interacción con la IA a partir de la autorregulación de los estudiantes. La transparencia del proceso y la trazabilidad, en este caso, se establecerán gracias al registro documental que estos hagan en su bitácora con respecto a dicha interacción (que debería ser lo más completo y claro posible), tal como lo plantearon Fernández Zalazar et al. (2026), en el que sería clave incluir un anexo que permita revisar los alcances y limitaciones que los estudiantes perciben desde su análisis crítico. De hecho, esto apunta también a un aprendizaje significativo.

Para precisar un poco más, y con el fin de documentar las interacciones con la IA y llevar la trazabilidad de su uso (y de los aprendizajes obtenidos por esta vía), se podría generar un formato que recopile la información de manera más estandarizada. En concordancia con la propuesta hecha (Figura 3), se sugiere que se tomen capturas de

pantalla de las interacciones (y/o se hagan transcripciones completas), y se recojan los siguientes datos y análisis (ver Tabla 2):

Tabla 2. Bitácora de escritura asistida con IA

Bitácora escritura asistida (trazabilidad uso de la IA-protocolo supervisión ética)	
Datos	Nombre del estudiante
	Fecha
	Asignatura / Proyecto
	Programa / Universidad
	Propósito del texto
Registro interacciones con IA	Prompt utilizado
	Respuesta generada por la IA (capturas de pantalla o transcripciones completas)
	Observaciones inmediatas (análisis calidad información, errores, sesgos, validez fuentes, etc.)
Revisión/validación información	Datos verificados con fuentes externas
	Fuentes complementarias utilizadas
	Errores, sesgos o inconsistencias detectadas
	Ajustes que se realizaron al texto a partir de los hallazgos
Reflexión crítica	Aportes útiles brindados por la IA
	Limitaciones evidenciadas en el proceso de escritura asistida por IA
	Qué influencia tuvo el análisis del uso de la IA en el proceso de escritura y aprendizaje
Análisis ético y de autoría	¿Se declaró el uso de IA?
	¿De qué modo se garantizó la originalidad y la búsqueda del estilo propio en el texto?
	¿Cuáles fueron los aprendizajes sobre la integridad académica?

	¿Qué impacto tuvo la sensibilización y la formación ética en los aprendizajes?
Conclusiones personales	¿Sirvió la capacitación sobre el uso, funcionamiento y limitaciones de la IA?
	¿Cómo sintetiza la experiencia?
	¿Qué decisiones se tomaron para mejorar la escritura?
	A futuro, ¿cómo proyecta usar la IA en nuevos trabajos académicos o científicos?

Nota. Para dejar evidencia de la trazabilidad del uso de la IA se puede elaborar una ficha que contemple estas preguntas, enfocadas en los datos del estudiante, registro de interacciones con la IA, revisión/validación de información, reflexión crítica, análisis ético y de autoría, y conclusiones personales. Estas ideas y preguntas pueden complementar las propuestas en la Tabla 1, como insumo pedagógico para enriquecer el proceso de escritura. Fuente: Elaboración propia con base en Fernández Zalazar et al. (2026).

Evaluaciones alternativas

No hay que descartar la posibilidad de realizar evaluaciones alternativas de la escritura académica, con el fin de verificar el desarrollo de competencias diversas asociadas a la lectoescritura y el aprendizaje significativo en el marco de la IA. Estas ideas se alinean con las propuestas de García-Peñalvo et al. (2024) y con el enfoque de involucrar en el proceso a los Centros de Escritura (ver Figura 4).

Figura 4. ***Evaluaciones alternativas en escritura académica con IA***



Nota. Existen diversas estrategias para evaluar la escritura académica de manera reflexiva y crítica, al tiempo que se fortalecen otras habilidades. Estas incluyen la oralidad reflexiva, los esquemas gráficos, la bitácora reflexiva y la evaluación abierta. Cada una de ellas enriquece los procesos de aprendizaje para mayor integralidad y dan visibilidad al proceso, que aparece poco en la evaluación tradicional. Durante su implementación se fomenta también la autoría consciente, pensando en que el estudiante reconozca la pertinencia (o no) de las decisiones que tomó y su voz como autor. Otra posibilidad para fortalecer la metacognición y la capacidad crítica es promover la autoevaluación y la coevaluación a través del uso de rúbricas y observaciones de los demás estudiantes. Fuente: Elaboración propia con base en García-Peñalvo et al. (2024).

Por último, y para cerrar esta reflexión, cabe mencionar algunas ideas de Sánchez Zaracho y Jiménez Rolón (2025) que pueden aportar elementos valiosos. De acuerdo con estos autores, existen 6 dimensiones en las que la IA puede potenciar la escritura académica: la generación de ideas y diseño de investigación; la estructura del

contenido; la síntesis bibliográfica; la gestión y análisis de datos; la edición y publicación; y la comunicación y cumplimiento ético.

Entre otros beneficios reportados están los de optimización de tiempos, mejora del lenguaje (pese a que también es evidente su homogeneización) y la redacción multilingüe, aunque estos aspectos pueden cambiar dependiendo del campo de conocimiento, el contexto y la herramienta empleada (Sánchez Zaracho y Jiménez Rolón, 2025). Cabe recordar que es imprescindible asumir su uso con responsabilidad y, en ningún momento, otorgarle la coautoría a la Inteligencia Artificial, puesto que quienes toman las decisiones (los seres humanos) son los que pueden cargar de intencionalidad, juicio ético y significado los textos generados por la IA.

De cualquier modo, en este contexto, los Centros de Escritura cumplen un papel fundamental en la transición hacia el uso de la escritura asistida con IA, en el acompañamiento minucioso a todo el proceso y la reflexión por parte de los estudiantes, en la formulación de nuevas estrategias de evaluación, y definitivamente en su formación ética, sensibilización y autorregulación, por cuanto los estudiantes acuden a pedir apoyo en el fortalecimiento de las diferentes competencias comunicativas e investigativas. Es importante, entonces, que los docentes vinculados a dichos centros puedan capacitarse en todos los asuntos relacionados con la funcionalidad y las limitaciones de la IA, de modo que estén en capacidad de asumir las tareas de revisión conjunta de los textos y su proceso con la comunidad académica.

Conclusiones

El rol tradicional de los Centros de Escritura en cuanto a las tutorías académicas tiende a transformarse con el mundo digital y la irrupción de la IA generativa en las aulas. Aunque su labor en el acompañamiento de los estudiantes y su desarrollo de capacidades comunicativas e investigativas se mantiene, es importante que comience a bridar apoyo desde un andamiaje para la integridad y la ética, y para los procesos cognitivos y metacognitivos vinculados con el pensamiento complejo.

En este sentido, no se deben realizar las asesorías solamente para cubrir los procesos de corrección y depuración textual relacionada con las normas gramaticales, ortográficas y de puntuación, dado que estas habilidades consideradas como fundamentales están pasando a un segundo plano por cuanto la IA puede asumir estas labores de textualización. Por el contrario, la IA no sustituye el desarrollo de las habilidades cognitivas complejas (análisis crítico, argumentación, síntesis, creatividad y autorregulación de la escritura).

Por otra parte, se hace preciso velar porque los estudiantes aprendan a planificar sus textos, estructurar y organizar sus ideas (preescritura), definan sus propias ideas, potencien su voz y sepan utilizar la IA de forma estratégica, para que puedan estar en capacidad de formular peticiones y preguntas complejas (*prompts*) y sepan cómo validar la información que obtienen del algoritmo, al contrastarla con las bases de datos científicas para garantizar su confiabilidad, y sobre todo, para que evidencien un proceso transparente y un resultado óptimo, como fruto de su análisis reflexivo. Para que esto se dé, la capacitación permanente en estos asuntos se hace necesaria para toda la

comunidad académica y debe estar enmarcada en una perspectiva ética.

Referencias bibliográficas

Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET). (2024, agosto 7). La Declaración de Heredia y la regulación de la IA en los textos científicos. https://www.caicyt-conicet.gov.ar/sitio/la-declaracion-de-heredia-y-la-regulacion-de-la-ia-en-los-textos-cientificos/

Fernández Zalazar, D. C., Jofre, C. M., Fiotti, J. y Borensztein, K. (2026). Integración de inteligencias (Humana e IA) para el desarrollo de competencias en escritura académica [Integration of intelligences (Human and AI) for the development of academic writing skills]. Praxis educativa, 30(1), 1-12. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300112

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A. y Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica [The impact of Generative Artificial Intelligence in higher education: a focus on ethics and academic integrity]. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29(2), Artículo M5, 1-21. https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F. y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa [The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence]. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27(1), 9-39. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Gutiérrez González, M. A. y Ocádiz Amador, A. (2024). Los problemas tecno-éticos en la inteligencia artificial generativa [The Techno-Ethical Issues in Generative Artificial Intelligence]. Razón y Palabra, 28(119), 15-27. https://doi.org/10.26807/rp.v28i119.2106

Lopes, C., Comas Forgas, R. y Cerdà-Navarro, A. (2024). A PhD dissertation in education written by artificial intelligence? [Tese de doutorado em educação escrita por inteligência artificial? / ¿Tesis de doctorado en

educación escrita por la inteligencia artificial?]. Revista Brasileira de Educação, 29, e290065. https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290066

Molina-Natera, V. y López-Gil, K. S. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. Revista Colombiana de Educación (78), 97-120. https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066

Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M., Guitert Catasús, M. y Baztán Quemada, P. (2025). Desafíos de la Inteligencia Artificial generativa en educación superior: fomentando su uso crítico en el estudiantado [Challenges of generative Artificial Intelligence in higher education: promoting its critical use among students]. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 28(2), 189-231. https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43535

Salas-Eljatib, C., Vargas-Gaete, R., Rocco-Toloza, V. y Contreras, M. (2025). Volviendo al futuro: un clamor por la escritura científico-técnica en tiempos de inmediatez digital [Back to the future: a call for scientific and technical writing in times of digital immediacy]. Gayana Botanica, 82(2), 197-204. https://doi.org/10.4067/s0717-6643202500020197

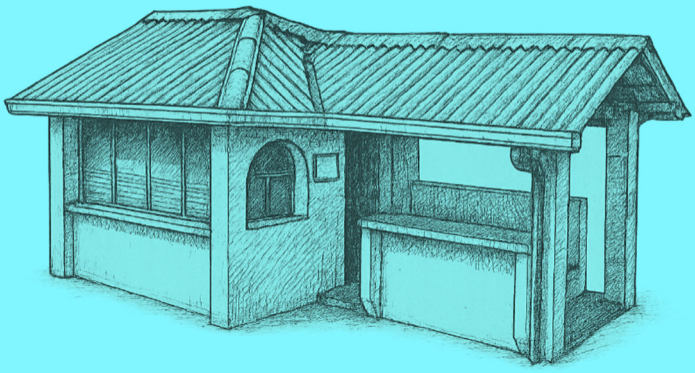
Sánchez Zaracho, B. y Jiménez Rolón, H. J. (2025). La pluma digital frente al desafío editorial: ¿Una alianza transformadora o una amenaza a la integridad científica? [The Digital Pen and the Editorial Challenge: A Transformative Alliance or a Threat to Scientific Integrity?]. Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción), 58(2), 101-104. https://doi.org/10.18004/anales/2025.058.02.101

Santiago Ruiz, E. y Páramo Chávez, A. G. E. (2025). Inteligencia artificial en educación superior: integridad académica y nuevas formas de escritura [Artificial Intelligence in higher education: Academic integrity and new forms of writing]. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 16, e2225. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2225

UNESCO (s.f.). Alfabetización mediática e informacional. https://www.unesco.org/es/media-information-literacy

Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). Revista Folios, (42), 139-160. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009

Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, O., Šigut, P. y Waddington, L. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. International Journal for Educational Integrity, 19(1), Artículo 26, 1-39. https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z



Capítulo 5

La Hipertextualidad, la IA y las Nuevas Formas Narrativas en la escritura Académica y la Escritura Creativa

Diana Carolina Cabrera Gómez

Palimpsesto, Hipertextualidad y su importancia en la escritura

¿Y si la IA resulta ser una parodia de la escritura? Quizá esta sea una pregunta provocadora, pero no lo suficiente como para insinuar, siquiera, la ruptura de esos hilos transparentes que, de manera inusitada han tejido todo un sistema de pensamiento. La parodia se define, según Genette, como la transformación de un texto previo o hipotexto en un nuevo texto o hipertexto (1989), ahora bien, la palabra se convierte en el material con el que se diseñan esos puntos de encuentro entre saberes. El palimpsesto y su origen de sobreescritura reafirma esa condición de hilo transparente. La escritura deviene en aguja, es esa muesca que deja huella de lo escrito en la arcilla, la hoja o el papiro. El hipotexto hace sentir su vestigio en el tacto y en el pensamiento y habla a través del nuevo texto o hipertexto.

Esto también es una cuestión del lenguaje y la manera como se dispone a través de la escritura. Si hablamos de la escritura académica, en particular es importante tener en cuenta cómo podría funcionar el concepto de la parodia desde la mirada de Genette. En ese caso el punto de partida está en el argumento de autoridad, la cita, a modo de paráfrasis o de cita textual, es la forma de palimpsesto más visible. Cabe resaltar que no es la única, hay otras como la intertextualidad y están pensadas en el escenario de la hipertextualidad y la influencia de la IA. Además de la escritura académica, también hay que sumar a la escritura creativa porque, si bien sus propósitos son diferentes, su finalidad es comunidad y en ese caso, la hipertextualidad apela a la evocación del hipotexto para la creación del otro texto, es así como empiezan a surgir distintas formas de relaciones transtextuales que condicionan las uniones entre dos o más documentos.

Ahora bien, el encuentro entre el texto académico y la IA tiene dos puntos a discutir. El primero radica en el uso del lenguaje y las particularidades que en él subyacen y, en segunda instancia, entra en juego una discusión sobre el estilo, la voz del autor que se va haciendo para dejar su impronta en cada artículo o ensayo. Quizá, de acuerdo con lo que se está buscando, en algunas áreas es la retoma de un tono más introspectivo, propio de la escritura creativa. Luego surge la inquietud del porqué podría existir una relación con la IA. Antes de profundizar en ello se debe tomar lo afirmado por Rouhiainen: "la IA es la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano". (2018, p. 17).

IA y Escritura: Posibles Relaciones Desde la Hipertextualidad

Es importante retomar, de nuevo, el concepto de lo que es la Parodia en el marco de la IA. En principio la Inteligencia Artificial es concebida como una herramienta que agiliza el trabajo y la sistematización de la información y el conocimiento. El asunto es que gracias a la presencia del algoritmo, el proceso escritural se va transformando según la implementación que se llevará a cabo. La transformación del hipotexto mediado por el uso de una IA, sea Chat gpt, Gemini o cualquier otra, depende en gran medida del prompt empleado en la elaboración de un posible hipertexto. La determinación del nuevo texto y las particularidades de su creación también están sujetas a las características del cómo funciona la IA en su manejo de la información.

Rouhiainen explica que la IA tiene la capacidad de aprender gracias al desarrollo del algoritmo y, en consecuencia, hay modos de aprendizajes que hacen mucho más efectivo el trabajo del manejo de

la información. Todo gira alrededor de lo que se conoce como aprendizaje automático entendido como la capacidad de aprender sin que las máquinas estén programadas para ello (2018). Esa automatización tiene tres categorías que definen el cómo se organiza y se utiliza la información. La primera categoría se conoce como aprendizaje supervisado y su énfasis está en la organización y etiquetado de la nueva información. Aquí se requiere de una retroalimentación por parte del ser humano para que el algoritmo aprenda. La siguiente tipología es el aprendizaje no supervisado y su mayor característica es que no necesita de una intervención por parte del ser humano y los algoritmos deben hacer la clasificación por su cuenta. Por último está el aprendizaje por refuerzo en el que los algoritmos aprenden de la experiencia por medio de un refuerzo positivo.

Lo paródico podría tener una relación directa con la IA en la creación textual, literaria o académica, en la medida en que el hipertexto se ve intervenido por un aprendizaje profundo en el que las redes neuronales emuladas por los algoritmos tienen la capacidad de procesar el lenguaje natural. Por obvias razones la parodización es relativa porque no existe esa capacidad de creación discursiva en la que un texto es escrito por un autor cuyos afectos y conceptos son plasmados mediante el estilo y el tono. La escritura académica, cuyo objetivo fundamental es difundir y nutrir el conocimiento de un área del conocimiento específica, tiene como pilar la labor investigativa que coteja y confronta una bibliografía que alimentará el texto a crear. Sin embargo, el tipo de lenguaje que se supone se maneja en los escritos debe tender a la neutralidad, algo que es conveniente para la producción propuesta por la IA. En ese orden de ideas, los prompts

diseñados para la búsqueda de bibliografía y la creación de hipertextos no requieren de comandos de niveles altos de complejidad.

La destreza del algoritmo al producir textos que responden con cierta naturaleza imparcial inicialmente puede responder como un posible hipertexto. La cuestión es que la IA no tiene la capacidad de redactar con un tono y un estilo que permita hacer una distinción de quién es el autor, de cómo concibió su idea y cuál es su forma de argumentación. La IA es monótona en términos textuales y se nota a leguas que el algoritmo es quien hace la labor escritural. Llama la atención que, en algunos casos, más allá del trabajo de creación intervenida por la IA, hay algunos autores que ya empiezan a explorar la relación entre lo literario y lo académico en su esencia.

Relación entre la creación y sus posibles respuestas a la IA

Hay casos que llaman mucho la atención porque rompen con el esquema de la escritura académica en la que hay un distanciamiento. La construcción del autor como sujeto que se forma a través del testimonio y que se toma a sí mismo como objeto de estudio es una contradicción que la IA no podría emular, a menos que se plantee un prompt que quiera "humanizar" la escritura. El ejemplo que se retomará parte de la escritura en primera persona donde toma su experiencia vital para ser analizada en el espacio de la comunidad disca: "Este es un artículo narrado en primera persona que tiene la finalidad de develar una de las vías para que una persona que habita un cuerpo discapacitado pueda adquirir una toma de conciencia y asumirse como sujeto político" (Gutierrez Rodríguez, V.H. 2026, p. 270).

Aquí podemos darnos cuenta de cómo la labor creativa sobrepasa incluso las competencias de escritura de la IA a pesar de utilizar prompts muy específicos. El artículo de Gutiérrez Rodríguez es atípico porque desde el inicio recurre al uso de la primera persona para hacer más consistente su intensión testimonial y al mismo tiempo determinar una justificación tácita en el mismo uso de un estilo muy introspectivo. Por otro lado, si se hace un texto con la misma temática, haciendo uso de los recursos con Chatgpt, el texto será muy distinto y se mantendrá estandarizado aunque esté siendo escrito con unos criterios que busquen la humanización del ensayo. (Ver anexo A).

Si quisiéramos hacer una identificación del tipo de hipertextualidad propuesta con el artículo de Gutiérrez Rodríguez y Chatgpt, deberíamos remitirnos a otro tipo de forma que es referida por Genette y se conoce como la transformación de una obra previa con diferentes recursos como la traducción, la adaptación, ampliación, reducción o, incluso, cambio de género literario. A diferencia de la Parodia, la transformación maneja un nivel de apego al hipotexto en el que es muchísimo más plausible detectar la relación entre ambos textos y la intensión de imitación está orientada hacia la esencia de un contenido que se mantiene intacto pese a las modificaciones formales propuestas por cada autor.

Es entonces cuando viene un rasgo especial de la hipertextualidad que incide, incluso, en la manera como ha de ser concebido el texto y la forma de relacionarse con él y es la influencia de lo digital al momento de llevar a cabo el acto de escritura. No es lo mismo la escritura a mano que la intervención del ordenador al momento de plasmar la idea. De hecho, tal vez la apropiación del texto sea completamente distinta y,

en consecuencia, el reconocimiento y desarrollo de las ideas varíe por completo. A qué conduce todo esto, pues que para hablar de hipertextualidad deberíamos incluir otro factor brindado por la naturaleza misma de lo digital. En ese mismo enfoque debemos retomar la pregunta de si ese influjo digital tiene una incidencia importante tanto en la escritura académica como en la escritura creativa.

La hipertextualidad tiene unas implicaciones importantes en la elaboración textual digital porque aparece una nueva forma de creación que tiene implicaciones en la producción literaria y académica que es la propuesta del recurso transmedia, en el que el espectador pasa a ser un prosumidor (productor y lector a la vez). La intervención del lector que deviene en autor favorece la influencia de otros tipos de transtextualidades como el pastiche, la caricatura, la continuación o el travestimiento . Así, el texto adquiere una cierta diversidad estilística que propicia el acercamiento y la lectura. Henry Jenkins define la narrativa transmedia así: "A transmedia story unfolds across multiple media platforms, which each new text making a distinctive and valuable contribution to the whole". (2006, pp. 95-96). Es necesario considerar los hilos transparentes que pueden existir entre la IA, las propuestas de Jenkins y la hipertextualidad en diversidad de producción textual.

Ya se ha dicho que el proceder de la escritura académica está más emparentado con la transformación, pero qué sucede si su estilo y el tono que se espera de los autores empiezan a participar de esa diversidad de medios y plataformas que es propia del estilo transmedia. No cabe duda de que con la influencia de la IA la

implementación de lo transmedia puede ser posible en la elaboración de unos textos académicos más interactivos, si se quiere, pero entonces ya la discusión no se queda solo en la labor escritural en sí misma, sino que entra en juego la noción de autor porque el lector también puede intervenir en el texto y en el curso que el mismo podría tener en algún momento dado. Imaginemos por un instante cómo podría ser una revista científica transmedia, una revista en la que los pares académicos no solo hagan las veces de revisores sino que también tengan la posibilidad de escribir un nuevo texto y de plantear una hipótesis que continúe con la ruta trazada por un enfoque transmedia.

De entrada, el despliegue de lo transmedia ha estado delimitado en la producción de la creación literaria porque lo multimedia favorece la interacción entre varios tipos de lenguajes en aras de elaborar un universo literario completo, pero qué puede suceder si estas mismas características empiezan a tener influencia en la redacción de textos científicos de diversa índole. En esa dinámica ya no solo entraría en cuestión la concepción de un autor colectivo, algo muy conveniente para comunidades científicas que buscan difundir hallazgos masivos, también empezaríamos a discutir sobre la pertinencia de lenguajes distintos al verbal.

Desde el punto de vista de la escritura creativa, dadas sus características y el enfoque hacia la experiencia estética que media los contenidos propuestos por un autor, la naturaleza experimental de lo transmedia exacerba la verosimilitud del mundo posible imaginado por el escritor. Debemos recordar que la poética de la mayoría de los autores está mediada por un principio que, al menos en occidente, se

ha promulgado desde, al menos dos milenios y es el concepto de la mímesis. Lo mimético está estrechamente emparentado con la imitación y sus pretensiones en diferentes aristas desde el abordaje de lo que se entiende como realidad. La creación comprendida como poiesis, en especial en la Poética de Aristóteles, determina que siempre es necesario tener un punto de partida claro del ideal de realidad que se quiere "imitar". Lo transmedia, visto desde Jenkins busca, entre otros asuntos, partir de una realidad líquida, basado en lo posmoderno donde lo que se considera real es relativo.

Relaciones entre las escrituras, la transtextualidad y lo transmedia

Lo académico y lo creativo son formas de escrituras que presentan sus particularidades formales y estilísticas, por eso no es descabellado pensar la escritura en plural. Desde la propuesta de Genette, deberíamos hablar de transtextualidades y cada una de ellas presentaría sus rasgos especiales según la necesidad comunicativa manifiesta en los textos hechos con alguna de las dos escrituras.

Ya hablamos de la transformación como una clase de transtextualidad en el caso de la escritura académica clásica, pero habría que preguntarse si incluso en esa modalidad existe la posibilidad de una influencia de lo transmedia. La respuesta es que es posible, en especial si hay un propósito macro como hacer un hallazgo que requiera una variedad comunicativa en la que el uso del recurso multimedia puede garantizar una eficacia al difundir la información.

Pensemos en el siguiente caso: se trata de un artículo científico donde se discuta la hipótesis de que el Sars-Cov-2 puede predisponer a

algunos pacientes a desarrollar cáncer de pulmón en el mediano y largo plazo. Las implicaciones del desarrollo textual de un artículo científico o un artículo de revisión bibliográfica responden a unas necesidades culturales y contextuales muy específicas, de ahí que su diseño en clave transmedia pueda disponerse de la siguiente forma:

- Introducción: redacción del artículo científica haciendo referencia al contexto, los antecedentes, planteamiento del problema, evidencias y reconocimiento de la hipótesis.
- Poster: explicación sintética de los primeros hallazgos de la investigación en curso.
- Podcast: entrevistas y reconocimientos de casos y población tomada como muestra.
- Video: difusión general para efectos pedagógicos y de narrativas formativas para prevención.
- Redes sociales: divulgación de la información de manera sucinta y clara para todo público.
- Código QR: acceso general a la información para cualquier público.

Desde el punto de vista de una concepción tradicional de lo que debería ser un texto académico, las características de los textos transmedia se salen de un patrón típico, sin embargo, hay que reconocer que desde lo comunicativo el alcance del contenido podría llegar a tener mucho mayor impacto porque la recepción sería más amplia. El recurso multimedia abarca instancias que incluyen diferentes tipos de lenguajes, es por ello que en la propuesta el texto escrito no es el centro del producto transmedia, sino que hace parte de un

sistema textual en el que cada componente interactúa y se necesitan entre sí para poder difundir de manera eficaz. Con respecto a las tipologías hipertextuales, la transformación entraría en juego pero ya ampliada porque ya no estaría conformada solo por un lenguaje verbal sino que entrarían los lenguajes audiovisuales e imágenes construidas a través de datos y gráficas para reforzar la defensa de la hipótesis.

Puntualmente en la escritura creativa ya hay una mayor amplitud en términos hipertextuales porque todo depende de la propuesta estilística que quiera realizar el autor en su texto. En diferentes obras literarias es posible apreciar, por ejemplo, la aplicación de la parodia, el pastiche o la caricatura. Es relevante discutir algunos casos puntuales porque ahí también podríamos discutir cómo, incluso, más adelante estas mismas obras pueden dar un salto a productos transmedia que completarían el ciclo de una ambición mimética.

El Pastiche es quizá, uno de los recursos transtextuales más fecundos que hay en el caso de las construcciones literarias porque favorece una exploración literaria jugando con estilos ya existentes que proponen nuevas alternativas estéticas y niveles de lectura que devienen en un desafío para un lector exigente. Manuel Puig y su novela The Buenos Aires Affair son un ejemplo del Pastiche en la literatura latinoamericana porque en varios capítulos hay adaptaciones formales que más parecen guiones cinematográficos que relatos prosaicos puramente literarios:

Recapitulación- La lectura del suelto periodístico perturbó a Leopoldo Druscovich, quien durante su insomnio, decidió, primero, acercarse a la familia del muerto para ofrecerles lo único que podía dar, ayuda

económica, y segundo, convocar la presencia de la artista plástica que había resultado finalista. -a continuación de la ganadora Gladys Hebe D'Onofri- en el concurso para representar a la Argentina en la Muestra de San Pablo. Tanto en el primer caso, como en el segundo procuraba reparar una injusticia.

A la mañana siguiente en las oficinas de la revista se hablaba sobre el delito del baldío. Leo oyó que casi todos coincidían en atribuir la muerte del activista a las torturas infligidas en sedes policiales, después de lo cual las autoridades habrían debido desembarazarse del cadáver. Horas más tarde, como representante de la revista, Leo tuvo acceso al domicilio del desaparecido. Su viuda agradeció el ofrecimiento de dinero pero lo rechazó, prometiendo tener en cuenta ese recurso en caso de extrema necesidad.

Oficina de redacción de Leopoldo Druscovich 22 de abril de 1969

Leopoldo Druscovich: De sus obras lo que más me llama la atención es la solidez, como si estuvieran sustentadas por cierto planteo teórico ... muy firme.

María Esther Vila:

LD: ¿Es decir que usted no daría una sola pincelada o definiría un solo volumen sin saber por qué lo hace?

MEV: . .

LD: O sea un planteo previo.

MEV:

LD: No comprendo.

MEV:

LD: ¿Cómo? ¿El artista "existencialmente" implica que su planteo sea original?, ¿qué es eso?

MEV:

LD: ¿Original y previo a la obra?

MEV:

LD: ¿Existencialmente? ... Pero cuando está trabajando, ¿no le sucede -yo he leído de otros artistas, muy célebres- que usted se sienta llevada por una fuerza misteriosa que le va dictando cosas que no sabe bien adonde la llevan?

MEV:

LD: ¿Cómo? . . . Es decir, usted no creería en la intervención del inconsciente como motor principal de la creación artística.

MEV:

LD: En fin... todo esto tiene que ver con su presencia hoy aquí. Usted sabe ya que por supuesto que se ha elegido al candidato para San

Pablo, pero lo mismo… Es un asunto para el que le solicito la mayor reserva. (Puig, M. 1973, pp.158-159).

La conversación de Druscovich con María Esther Villa tiene un lenguaje en el que más que un discurso directo, en el que los niveles de mímesis son bastante altos porque, además, están mediados por un verbo de habla, en verdad se trata de un código altamente cinematográfico que responde a las dinámicas de un guion cinematográfico que no requiere de la influencia de ningún verbo dicendi que deje ver las acciones que acompañan el discurso de los personajes, todo está dado ya o sugerido, al menos, por la recapitulación de Puig.

La fragmentación que acompaña al pastiche, en el caso de The Buenos Aires Affair, ayuda a mantener una tensión con la que el lector puede ir explorando la historia misma y descubriendo que en realidad no estamos ante una novela cualquiera, es en realidad una novela policiaca que no sigue los pasos y estilos propios del género, por eso también podríamos asegurar que además de pastiche, también es una parodia de un género en el que el misterio no solo es dado por la disposición de la historia sino también por el ánimo fragmentario que se siente incluso en el diálogo entre los personajes, solo uno habla, el discurso del otro debe ser imaginado por el lector, como si en su pensamiento transcurriera la escena de una película de misterio.

Dadas las características de la novela, no sería descabellado considerar que pudiera convertirse en un producto transmedia. El sustrato desde el lenguaje verbal está dispuesto para considerar otros medios y la respectiva interacción con otros lenguajes, sin contar, además la apertura a la intervención de los lectores-autores que podrían crear

nuevas versiones y otros finales para la historia inicial. Avanzando en el capítulo es posible ver la degradación de los personajes, de Druscovich, particularmente, pero esa caída funciona a la usanza de las novelas psicológicas, lo que nos podría insinuar que hay una transtexualidad pensada desde lo intertextual:

Oficina de redacción de Leopoldo Druscovich, 14 de mayo de 1969

MEV:

LD: Creí que no ibas a llamar más.

MEV:

LD: No cumpliste.

MEV:

LD: Es cierto, estás aquí.

MEV:

LD: ¿Te vas?, ¿por cuánto?

MEV:

LD: Te ruego que no te vayas.

MEV:

LD: Aunque sea cerca, no te vayas.

MEV:

LD: No me siento bien, ¿no me lo creés?

MEV:

LD: Tengo la impresión de que no me creés nada, lo mal que me siento.

MEV:

LD: Nada de lamerse las lágrimas. No seas injusta.

MEV:

LD: No, no te vayas, pasó una cosa ... Estuve con ella.

MEV:

LD: Lloraba.

MEV:

LD: Nada más, me dijo que yo no tenía la culpa si la había dejado de querer, ese tipo de cosas me dijo, esas cursilerías.

MEV:

LD: Ella dice que a mí me sigue queriendo a pesar de como soy, ese tipo de imbecilidades me dijo, que me quería. . . Con esas palabras. Y se fue a Playa Blanca, se fue donde está la madre.

MEV:

LD: No, no vuelve.

MEV:

LD: Sí, y me encargó que quemase sus cosas, porque no las quiere ver más, sus basuras rejuntadas.

MEV:

LD: ¿Alegrarme de qué?, ¿no ves lo que hay detrás?

MEV:

LD: Todo es una trampa. Vos no te podés dar cuenta porque no la conocés.

MEV:

LD: Es ella la que tiene que terminar con toda la basura esa.

MEV:

LD: ¿Por qué no me lo creés? Es así, te lo juro.

MEV:

LD: Ella va a terminar mal.

MEV:

LD: Tenés razón, ni le puedo pronunciar el nombre.

MEV:

LD: ¡Gladys! ¡Gladys! ¡Gladys! Ese nombre ridículo.

MEV:

LD: Yo sé que va a terminar mal, se va a matar. Y ojalá se matase ya. (Puig, M. 1973, p. 171).

Druscovich muestra las típicas características psicopáticas que se sugieren a lo largo de la película, sin embargo, siguiendo un poco el tono policiaco intenta mantener la tensión narrativa. La forma de Puig es utilizando el lenguaje de cierta manera y lo hace recurriendo de nuevo al recurso del pastiche en el siguiente capitulo, donde el lector puede deducir que quien va a poner una posible denuncia es la misma Maria Esther Villa. El capítulo de la denuncia sigue la misma dinámica de la escena de una película cuyos diálogos están encaminados hacia el estilo del guion:

15 de mayo de 1969. La oficina del Departamento de Policía ya descrita. El oficial acaba

de colocar sobre su mesa de trabajo el diario de la tarde recién aparecido, abierto en la sección

de noticias policiales. Su asistente, de pie, mira también el diario, por encima del hombro del superior. Suena el teléfono, el asistente atiende por el apárato que le corresponde, colocado sobre el escritorio más pequeño. Enseguida avisa a su superior que se trata de la misma mujer que días atrás había solicitado asesoría psiquiátrica. El oficial pide a su asistente que grabe la conversación y se dispone a atender la llamada por su propio teléfono. El asistente no logra poner en funcionamiento el magnetófono y sin perder más tiempo abre un cuaderno y empuña una lapicera para tomar nota taquigráfica de la conversación. El oficial da la señal de conformidad y empieza a hablar. Durante la conversación epetidas veces deja caer la vista sobre los titulares del diario -"Quemó la casa con la amiga adentro", "Fracasó un asalto y un· maleante .resultó muerto"·, "Audaz asalto en Rosario: roban 4 millones",- "Detenidos en Tucumán", "Cuatro sádicos menores", "Crimen del estanciero", "Quitóse la vida tras envenénar a sus dos hijos", "Menú completo;', "El openttivo en Tucumán", "Un grupo extremista asaltó un banco en Villa Bosch", "Informe sobre un grupo de extremistas"- y parte del texto que sigue a cada titular pero sin concentrarse en la lectura, prestando atención sólo a su interlocutora. La versión taquigráfica tomada es la siguiente:

-Hola

-Ud. no acordar mí

-Acordar

-Muy preocupada

-Hablar confianza

-Recordar hablarle mi conocido, violento, considerar peligroso

-Sí

-Ahora datos precisos

-Venir aquí inmediato perder tiempo, nosotros ayudar posible.

-No necesidad yo ir, datos alarmantes, puedo teléfono, Uds. decidir después hacer qué querer

-No, Ud. aquí, todo simplificar

-No, tiempo perder, vida persona juego, hombre peligroso, yo no más responsabilidades, vida peligro correr

-Decir nombre hombre, ya

-Yo contar sucedido, no imaginado, Ud. encontrar nombre, no delatar sangre fría, ser amigo enemigo después

-Hablar

-Hombre ya otro crimen, hace años

-Seguir . . .

-Él casar 63 después relaciones prematrimoniales mujer 2 años, siempre dificultad llevarse bien gente, nunca poder convivir nadie, mujer trabajar. redacción revista, buena prematrimonial, miedo convivencia recordar siempre miedo peleas cuando Joven, que perder control lastimar gente compañero colegio, violencia antiviolencia. (Puig, M. 1973, pp. 175-176).

El pastiche, como tipo de hipertextualidad, procura mantener la mímesis al punto de reproducir un estilo con la mayor exactitud posible, por eso en el capítulo de la denuncia policiaca se mantiene un estilo fragmentado de los diálogos porque en la acotación inicial Puig aclara que la declaración se toma al estilo taquigráfico. De todos modos hay giros estéticos que no siempre necesitan de lo hipermediatico que exige una interacción de múltiples lenguajes como se puede evidenciar en la novela. Tanto la escritura creativa como la escritura académica si pueden desarrollar productos transmedia y justo ahí es donde se puede visualizar la importancia de la transtextualidad porque gracias a ella es posible ampliar los alcances de la recepción y participación para los lectores.

La otra dimensión que hay que discutir es la relación que existe entre la IA, la transtextualidad y la producción transmedia. Jenkins afirmaba que la media es el resultado de una interacción permanente entre la cultura, la tecnología, los prosumidores y el mercado:

Media convergence is more than simply a technological shift. Convergence alters the relationship between existing technologies, industries, markets, genres and audiences. Convergence refers to a process, but not an endpoint. Thanks to the proliferation of channels

and the portability of new computing and telecommunications technologies, we are entering an era where media will be everywhere and we will use all kinds of media in relation to each other. (Jenkins, H. 2004, p.34).

Gracias a esos procesos de convergencia es que las producciones textuales cada vez son más ricas y rompen los límites de la expresión artística y del pensamiento. El desarrollo de la IA es el reflejo más reciente de esos avances tecnológicos que inciden en las formas de expresión y de comunicación. Dada las formas de disponer de los productos inscritos en plataformas digitales, incluso los procesos de lectura sufren transformaciones importantes. Incluso, dadas las circunstancias de los resultados de lectoescritura a nivel global, se podría intuir que los nuevos lectores solo pueden obtener información y hacer juicios de valor e interpretativos de textos híbridos donde lo multimedia requiere de una interacción constante entre lenguajes. Ya ellos no están en condiciones de leer y aprovechar textos presentados en un único tipo de lenguaje.

La IA se está convirtiendo en el recurso que agiliza los procesos de diseño y concepción de productos transmedia porque está en condiciones de hacer las labores operativos de los pasos que son necesarios para resolver las necesidades multimedia propias de lo transmedial. La discusión que surge en esta área es dónde queda el autor, dónde queda la vigilancia de la calidad de los elementos que se producen. No debemos olvidar que la IA está en condiciones de hacer un aprendizaje profundo que le permite organizar, seleccionar y utilizar la información para crear productos cada vez con mayor calidad. Continuando con la línea de Jenkins, esta es una cultura transmedia

porque no solo se crea información sino que se utiliza para crear un conocimiento híbrido que puede tener múltiples utilidades.

Pese a los avances en las capacidades de aprendizaje, la IA aún no tiene la habilidad de ser propositiva al momento de elaborar un texto con modificaciones propias sin la presencia de un prompt, carece de toda capacidad de concebir la realidad más allá de lo que le podría indicar la información y la intervención humana.

Conclusiones

La afirmación sobre si la IA puede llegar a ser una parodia de la escritura exige contemplar diferentes instancias, partiendo del tipo de texto que se va a elaborar. Sea cual sea, la Inteligencia Artificial puede ser una herramienta funcional cuando se trata de una revisión inicial, no obstante, en caso de una lectura exhaustiva en la que se requiere de una labor crítica, ya es necesaria una intervención humana directa.

Lo paródico es pertinente cuando se trata de una relación con el texto desde un tejido transtextual secundado por la hipertextualidad, pero ahí podemos describir que en realidad la parodia es una cualidad propia del texto, no es una característica inherente a todos los actos de escritura. Ahora bien, si se quiere considerar ciertas acciones hechas por medio de la escritura que podrían representar alguna resistencia desde la burla y la ironía, quizá en ese caso pueda entenderse algún caso de parodia.

Lo transmedia es el curso natural de unos procesos escriturales mediados por algunos recursos propios de la IA, sin embargo, solo quien puede proponer un manual creativo es la persona porque en la

necesidad de realizar una mímesis de su relación con su realidad para después plasmarla en su producto literario o académico.

Referencias bibliograficas

Genette, G. (1989). Palimpsestos: la literatura en segundo grado. Taurus

Gutiérrez Rodríguez, V. H. (2026). Entre lo salvaje y lo disca. Tecnologías para la emancipación de un cuerpo discapacitado. Tabula Rasa, 57. https://doi.org/10.25058/20112742.n57.12

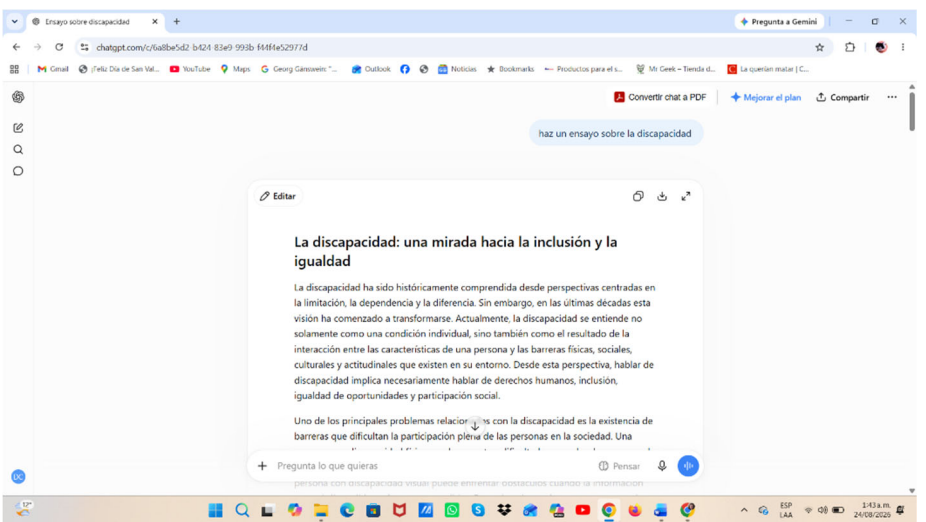
Jenkins, H. (2004). The Cultural Logic of Media Convergence. International Journal of Cultural Studies, 7(1), 33-43.

Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York University Press.

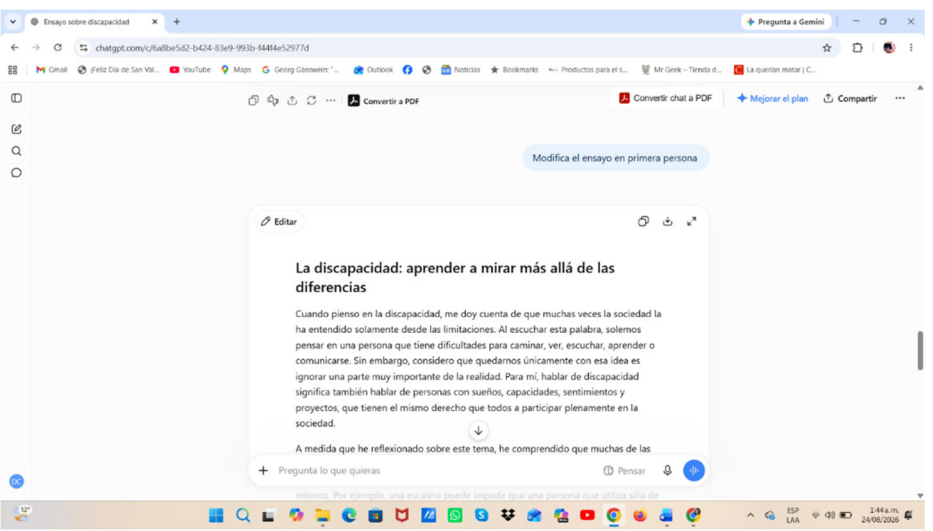
Puig, M. (1973). The Buenos Aires Affair. Editorial Suramericana.

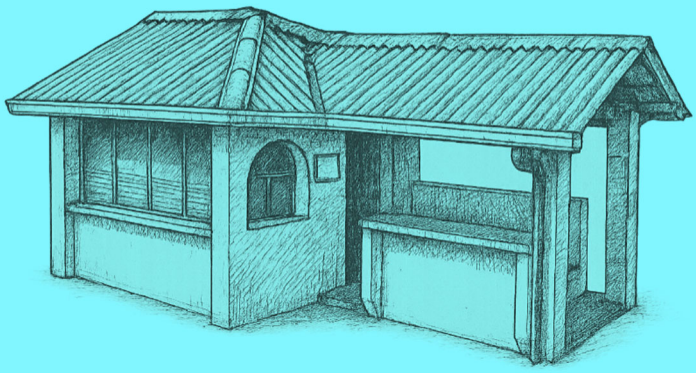
Rouhiainen, L. (2018). Inteligencia Artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro. Alienta Editorial.

Anexo A




Ensayo sobre discapacidad
Pregunta a Gemini
chatgpt.com/c/6a8be5d2-b424-83e9-993b-f44f4e52977d
Convertir chat a PDF
Mejorar el plan
Compartir
Humaniza mi ensayo sobre la discapacidad
Claro. Voy a darle un tono más natural, cercano y reflexivo, evitando que parezca un texto excesivamente académico o generado de manera mecánica, pero conservando la estructura de un ensayo.
Editar
La discapacidad: aprender a mirar más allá de las diferencias
Cuando escuchamos la palabra discapacidad, muchas veces pensamos inmediatamente en las dificultades que puede tener una persona para caminar, ver, escuchar, aprender o comunicarse. Sin embargo, reducir la discapacidad a una limitación física o intelectual significa quedarse solamente con una parte de la realidad. Detrás de cada persona hay una historia, unos sueños, unas capacidades y un deseo de participar en la sociedad como cualquier otra persona. Por eso, hablar de discapacidad también significa hablar de respeto, igualdad, oportunidades y, sobre todo, de la manera en que aprendemos a mirar a los demás.
Durante mucho tiempo, las personas con discapacidad han tenido que enfrentarse no
Pregunta lo que quieras
Pensar


Ensayo sobre discapacidad
Pregunta a Gemini
chatgpt.com/c/6a8be5d2-b424-83e9-993b-f44f4e52977d
Convertir a PDF
Convertir chat a PDF
Mejorar el plan
Compartir
Modifica el ensayo en primera persona
Editar
La discapacidad: aprender a mirar más allá de las diferencias
Cuando pienso en la discapacidad, me doy cuenta de que muchas veces la sociedad la ha entendido solamente desde las limitaciones. Al escuchar esta palabra, solemos pensar en una persona que tiene dificultades para caminar, ver, escuchar, aprender o comunicarse. Sin embargo, considero que quedarnos únicamente con esa idea es ignorar una parte muy importante de la realidad. Para mí, hablar de discapacidad significa también hablar de personas con sueños, capacidades, sentimientos y proyectos, que tienen el mismo derecho que todos a participar plenamente en la sociedad.
A medida que he reflexionado sobre este tema, he comprendido que muchas de las
Pregunta lo que quieras
Pensar



Capítulo 6

Pensar, escribir y aprender con inteligencia artificial: desafíos pedagógicos y éticos para la universidad

Oscar René Martínez Mesa

De la novedad tecnológica al problema educativo

La escritura ocupa un lugar central en la vida universitaria porque permite explicar, argumentar, investigar, demostrar comprensión y participar en una comunidad disciplinar. No es solamente una destreza formal ni un ejercicio de corrección gramatical: constituye también una práctica mediante la cual se organiza el pensamiento y se construye conocimiento. Esta perspectiva ha sido ampliamente desarrollada en América Latina por los estudios de alfabetización académica. Carlino (2013) sostiene que las prácticas de lectura y escritura propias de las disciplinas deben ser enseñadas en el marco de las culturas académicas concretas y no reducidas a habilidades fragmentarias que supuestamente se adquieren una vez y para siempre.

La inteligencia artificial generativa introduce una transformación adicional. Hoy un estudiante puede solicitar en segundos una estructura para un ensayo, posibles argumentos, contraargumentos, explicaciones, correcciones de estilo o incluso un texto completo. Un profesor puede emplear estas herramientas para diseñar casos, preparar ejemplos, producir preguntas, revisar borradores o elaborar retroalimentación preliminar. La tecnología se ha insertado así en una práctica que durante mucho tiempo fue considerada esencialmente humana: producir discurso académico.

En un trabajo anterior, centrado en el tránsito del texto al hipertexto, planteé que la inteligencia artificial no debía entenderse como un sustituto del estudiante escritor, sino como un recurso que podía

incorporarse de manera crítica y responsable dentro de procesos pedagógicos orientados a preservar la autonomía, el pensamiento crítico y la originalidad (Martínez Mesa, 2025). Aquel capítulo proponía, además, fortalecer la evaluación auténtica, la transparencia sobre el uso de inteligencia artificial y la transformación de los centros de escritura hacia escenarios híbridos de acompañamiento. El presente capítulo retoma esa discusión, pero la amplía: pasa de preguntar cómo cambia la escritura a examinar cómo deben cambiar la pedagogía, el seguimiento estudiantil, la evaluación, la ética y la gobernanza universitaria.

La discusión mundial reciente confirma la necesidad de esta mirada amplia. La UNESCO propone una incorporación de la inteligencia artificial generativa centrada en el ser humano, con especial atención a la agencia, la privacidad, la equidad, la seguridad y el sentido pedagógico (Miao & Holmes, 2023). Su marco de competencias para docentes organiza la formación en cinco dimensiones: enfoque centrado en las personas, ética de la IA, fundamentos y aplicaciones, pedagogía con IA y desarrollo profesional (Miao & Cukurova, 2024). A su vez, el marco para estudiantes insiste en que los alumnos deben aprender no solo a usar herramientas, sino a juzgarlas de manera crítica y a convertirse en usuarios y cocreadores responsables (Miao, Shiohira, & Lao, 2024).

Un planteamiento especialmente relevante aparece en el OECD Digital Education Outlook 2026: hacer mejor una tarea con inteligencia artificial no equivale necesariamente a aprender mejor. La OECD (2026) diferencia entre el aumento del rendimiento inmediato y la adquisición sostenible de conocimiento y habilidades. Cuando la IA se utiliza sin

propósito pedagógico, puede mejorar el producto y, al mismo tiempo, reducir el esfuerzo cognitivo que da lugar al aprendizaje. En cambio, cuando se integra con intención educativa, como tutor, interlocutor o asistente, puede contribuir al desarrollo de capacidades. Esta distinción entre producto y aprendizaje constituye el eje de la reflexión que sigue.

Desde esta perspectiva, la pregunta institucional no debería reducirse a saber si un estudiante utilizó o no inteligencia artificial. Una pregunta pedagógicamente más fecunda es otra: ¿qué parte del trabajo intelectual realizó el estudiante, ¿qué decidió delegar, ¿qué contrastó, ¿qué puede explicar y qué aprendizaje conserva después de haber utilizado la herramienta? La respuesta a esta pregunta obliga a rediseñar actividades, procesos de acompañamiento y formas de evaluación.

Primera parte. Inteligencia artificial, escritura académica y acompañamiento para aprender

La escritura académica como práctica de conocimiento

Pensar la inteligencia artificial en la escritura exige recordar primero qué significa escribir en la universidad. La alfabetización académica no se limita a dominar un conjunto de reglas lingüísticas; implica aprender a participar en prácticas discursivas situadas, propias de las comunidades de conocimiento. Carlino (2013) mostró que la discusión universitaria pasó, con el tiempo, de preguntar si la lectura y la escritura debían enseñarse en la educación superior a preguntar quién debía enseñarlas, cómo, cuándo y para qué. Esa pregunta conserva plena vigencia en la era de la inteligencia artificial.

En su segunda edición revisada de Escribir, leer y aprender en la universidad, Carlino (2025) incorpora explícitamente la inteligencia artificial generativa a esta reflexión. Su planteamiento resulta especialmente pertinente: el proceso de escribir tiene un valor cognitivo que puede perderse si la producción se delega por completo. Elaborar borradores, revisar, descartar, reorganizar y relacionar ideas no son obstáculos que deban eliminarse cuanto antes; son parte de la actividad mediante la cual el escritor aprende y transforma su comprensión. Por ello, la universidad debe identificar qué tareas puede resultar razonable delegar y cuáles conviene preservar como experiencias formativas relevantes.

Esta idea coincide con la evidencia internacional más reciente. Kasneci et al. (2023) señalan que los grandes modelos de lenguaje pueden apoyar personalización, generación de materiales y aprendizaje, pero requieren alfabetización sobre sus límites, estrategias de verificación, supervisión humana y un enfoque pedagógico explícito. Tlili et al. (2023) llegan a una conclusión semejante: la utilidad educativa de herramientas como ChatGPT depende menos de su capacidad técnica aislada que del contexto, los objetivos, la mediación y la responsabilidad con que se incorporan.

Por ello, la escritura académica asistida por IA debería concebirse como una práctica aumentada y no sustituida. Aumentar significa ampliar capacidades: disponer de un interlocutor adicional, recibir observaciones preliminares, comparar versiones, explorar preguntas o identificar problemas de claridad. Sustituir significa transferir a la herramienta la actividad intelectual que constituye precisamente el

objetivo de aprendizaje. La diferencia es pedagógica, no meramente tecnológica.

¿Para qué utilizar inteligencia artificial en la escritura académica?

La incorporación responsable de inteligencia artificial comienza por una decisión que a menudo se omite: definir para qué se utilizará. No toda automatización produce el mismo efecto educativo. En algunos casos, la IA puede facilitar tareas de bajo nivel cognitivo y liberar tiempo para actividades de mayor complejidad. En otros, puede desplazar precisamente la práctica que el estudiante necesita desarrollar. Por esta razón conviene distinguir funciones concretas.

Una primera función es la exploración inicial de un problema. El estudiante puede utilizar un sistema generativo para formular preguntas, identificar vocabulario especializado o reconocer dimensiones posibles de un tema. Esta fase puede ser útil siempre que no sustituya la consulta de literatura académica ni se confunda una respuesta generada con evidencia científica. Una segunda función es la organización. Después de haber reunido ideas y fuentes, la IA puede sugerir distintos esquemas de presentación. El valor educativo reside en comparar esas alternativas y justificar por qué se adopta una de ellas.

Una tercera función es el contraste argumentativo. Pedir a la IA que produzca objeciones a una tesis, señale supuestos implícitos o proponga preguntas difíciles puede fortalecer el razonamiento si el estudiante debe responder críticamente. Una cuarta función es la retroalimentación preliminar sobre claridad, coherencia o estructura.

Esta retroalimentación puede servir como apoyo para la autorregulación, pero no reemplaza el juicio del profesor ni la revisión disciplinar experta.

Una quinta función es el apoyo lingüístico. La revisión gramatical, la identificación de repeticiones o la mejora de claridad pueden ser especialmente útiles para estudiantes que escriben en una segunda lengua o que requieren apoyos específicos. Sin embargo, debe cuidarse que el texto no pierda la voz del autor ni adopte un estilo homogéneo y descontextualizado. Una sexta función es metacognitiva: comparar respuestas de distintas herramientas, detectar errores, verificar referencias y analizar sesgos convierte a la propia IA en objeto de aprendizaje.

Esta clasificación permite superar una discusión binaria entre permitir y prohibir. El criterio central debe ser la relación entre el uso tecnológico y el resultado de aprendizaje esperado. Si el objetivo de una actividad es que el estudiante aprenda a construir un argumento, no resulta coherente evaluar únicamente un texto cuya argumentación fue generada íntegramente por una máquina. Si, en cambio, el objetivo es aprender a evaluar críticamente una argumentación producida por IA, el uso de la herramienta puede ser plenamente pertinente.

Del texto al diálogo: una pedagogía de la interacción crítica

La inteligencia artificial generativa tiene una característica que la diferencia de muchas tecnologías educativas anteriores: permite dialogar en lenguaje natural. Esta posibilidad facilita una nueva clase de interacción pedagógica. El estudiante no solo consulta una base de

datos; conversa con un sistema que responde, reformula, propone y aparenta comprender. Precisamente por ello, la universidad debe enseñar a mantener distancia crítica frente a la fluidez de las respuestas.

La calidad retórica de un texto generado puede crear una sensación de autoridad que no siempre está respaldada por conocimiento verdadero. La formación universitaria debe enseñar a separar forma y evidencia. Un párrafo elegante puede contener una afirmación falsa; una respuesta extensa puede omitir la fuente más importante; una referencia puede estar inventada. La alfabetización en IA debe incluir, entonces, capacidades de verificación, trazabilidad y juicio disciplinar.

En América Latina, Chafloque-Capuñay et al. (2026), en una revisión integrativa de 21 estudios sobre IA generativa y escritura académica en educación superior, identifican cuatro núcleos recurrentes: integración pedagógica, agencia estudiantil y literacidad crítica, ética y autoría, y evaluación. Su síntesis converge con la necesidad de desplazar el énfasis desde la herramienta hacia la calidad del proceso formativo. La IA puede ampliar apoyos para planificación y revisión, pero también puede debilitar la voz autoral y hacer más opaco el proceso de producción académica cuando se usa sin reglas claras.

La respuesta pedagógica más razonable no es enseñar únicamente a formular mejores instrucciones o prompts. Saber preguntar a un sistema es útil, pero insuficiente. Lo que distingue al universitario formado es su capacidad para reconocer una buena respuesta, identificar su fundamento, detectar una ausencia, relacionarla con otros conocimientos y asumir una posición propia.

Propuesta conceptual: Modelo de Escritura Académica Aumentada con Responsabilidad Humana

A partir de estas consideraciones, propongo un Modelo de Escritura Académica Aumentada con Responsabilidad Humana. Se trata de una propuesta conceptual y pedagógica, no de un modelo predictivo ni de una metodología ya validada experimentalmente. Su propósito es ofrecer a docentes, estudiantes y centros de escritura una secuencia sencilla para integrar inteligencia artificial sin transferir la responsabilidad intelectual del trabajo.

El principio rector es el siguiente: la inteligencia artificial puede ampliar las capacidades del escritor, pero no asumir la responsabilidad epistemológica de la autoría. El autor humano debe poder explicar el problema, justificar sus decisiones, verificar sus fuentes y responder por las afirmaciones que presenta.

Tabla 1. ***Modelo de Escritura Académica Aumentada con Responsabilidad Humana. Elaboración propia.***

Momento	Propósito	Uso posible de IA	Responsabilidad humana
1. Pensar	Delimitar problema, propósito y posición inicial	Preguntas exploratorias	Definir el sentido del trabajo y la intención autoral
2. Buscar	Localizar literatura y evidencia	Sugerencias de términos, rutas o bases	Consultar fuentes reales y seleccionar evidencia confiable
3. Dialogar	Contrastar ideas y argumentos	Contraargumentos, preguntas críticas, escenarios	Juzgar la pertinencia y detectar límites o errores

4. Estructurar	Organizar el razonamiento	Alternativas de estructura o secuencia	Elegir y justificar la arquitectura del texto
5. Escribir	Construir el desarrollo argumentativo	Apoyo puntual en claridad o reformulación	Mantener la voz, la coherencia y el dominio conceptual
6. Verificar	Comprobar datos, citas y referencias	Apoyo para identificar puntos a revisar	Contrastar en la fuente original y corregir inconsistencias
7. Transparentar	Hacer visible el uso relevante de IA	Registro de interacciones o declaración de uso	Explicar qué se delegó, qué se modificó y por qué
8. Defender	Demostrar comprensión y autoría	Simulación de preguntas o preparación	Explicar sin dependencia de la herramienta las decisiones tomadas

El modelo también permite distinguir cuatro niveles de integración. En un nivel asistencial, la IA corrige, ordena o ayuda a revisar elementos previamente elaborados por el estudiante. En un nivel dialógico, formula preguntas, perspectivas alternativas y contraargumentos. En un nivel colaborativo supervisado, participa en varias fases, pero existe trazabilidad y control explícito del autor. Finalmente, en un nivel sustitutivo, la herramienta realiza las operaciones centrales de pensamiento y escritura que constituían el objetivo de aprendizaje. Los tres primeros niveles pueden tener valor educativo dependiendo del contexto; el cuarto requiere especial cuidado porque puede convertir una actividad de aprendizaje en una actividad meramente productiva.

La propuesta busca, además, evitar una falsa equivalencia: un texto producido con intervención de IA no es necesariamente deshonesto, y un texto producido sin IA no es necesariamente original ni riguroso. La integridad depende del proceso, la transparencia, la autoría y el cumplimiento de las reglas académicas establecidas.

Seguimiento estudiantil: de la predicción al acompañamiento

El debate sobre inteligencia artificial en educación superior no debe limitarse a la generación de textos. Una segunda área estratégica es el seguimiento de estudiantes. Los sistemas académicos y los entornos virtuales producen datos sobre asistencia, participación, entregas, resultados, trayectorias, uso de recursos y patrones de interacción. Analizados con prudencia, estos datos pueden ayudar a identificar dificultades tempranas y activar apoyos antes de que un problema se convierta en deserción, rezago o fracaso académico.

La analítica del aprendizaje antecede a la actual ola de IA generativa. Slade y Prinsloo (2013) mostraron que el análisis de datos puede mejorar la comprensión institucional de las necesidades de aprendizaje y apoyar decisiones que favorezcan la progresión del estudiante. Al mismo tiempo, advirtieron que estas prácticas están atravesadas por dilemas de consentimiento, privacidad, responsabilidad y poder. El hecho de que una institución pueda recopilar y procesar información no significa que deba hacerlo sin límites.

La IA amplía la capacidad de reconocer patrones y generar alertas. Puede apoyar la identificación de estudiantes que disminuyen su participación, acumulan actividades pendientes, presentan errores recurrentes de escritura o requieren refuerzo en determinados

conceptos. También puede ayudar a organizar retroalimentación o recomendar recursos. Sin embargo, una alerta algorítmica no debería convertirse automáticamente en una decisión académica de alto impacto.

Propongo, por tanto, una regla institucional sencilla: la IA puede producir señales; la comunidad académica debe producir acompañamiento. Una señal de riesgo debe abrir una conversación, una tutoría, un contacto con el programa o una estrategia de apoyo. No debe convertirse por sí misma en una etiqueta fija sobre la capacidad del estudiante. Esta diferencia protege la dignidad de la persona y reconoce que los datos académicos representan solo una parte de su realidad.

La OECD (2026) identifica usos de la IA para orientación y flujos institucionales, pero insiste en preservar la agencia humana y en diseñar sistemas confiables, transparentes y alineados con finalidades educativas. Esta misma lógica debe aplicarse a cualquier sistema de seguimiento estudiantil: finalidad explícita, minimización de datos, revisión humana, posibilidad de corrección y evaluación periódica de los efectos de la intervención.

Centros de escritura, tutoría y mediación docente

Los centros de escritura representan un espacio especialmente fértil para integrar inteligencia artificial sin perder la dimensión humana. En América Latina, Molina-Natera y López-Gil (2020) mostraron que los centros y programas de escritura se han consolidado como iniciativas de acompañamiento individual, tutorías y trabajo colaborativo entre especialistas en lenguaje y docentes de las disciplinas. Su valor reside

precisamente en la conversación sobre el texto y en el proceso de formación del escritor.

La experiencia del Centro de Escritura Telar ofrece un antecedente institucional importante. En el capítulo publicado en 2025 sostuve que los centros de escritura debían evolucionar hacia modalidades híbridas capaces de trabajar con hipertextualidad, multimodalidad e inteligencia artificial, pero sin reemplazar la interacción pedagógica que les da sentido (Martínez Mesa, 2025). La tarea no consiste en convertir al tutor en operador de una aplicación, sino en dotarlo de recursos adicionales para discutir con el estudiante decisiones, problemas de argumentación, evidencias y estrategias de revisión.

En una tutoría, por ejemplo, puede compararse una reformulación humana con otra generada por IA y preguntar cuál conserva mejor la intención del autor. Puede solicitarse a la herramienta que identifique debilidades de un argumento y analizar si realmente lo son. Puede verificarse una lista de referencias sugeridas y estudiar por qué algunas resultan inadecuadas. La IA se convierte así en un tercer elemento de la conversación, no en un sustituto del tutor.

Esta evolución exige formación. Los tutores y profesores deben reconocer los límites de los sistemas, distinguir apoyo lingüístico de intervención sustantiva, saber orientar la verificación de fuentes y comprender las políticas de integridad de la institución. El Centro de Escritura del futuro será, cada vez más, un centro de alfabetización académica y también de alfabetización crítica en inteligencia artificial.

Transformación digital y continuidad de una agenda académica

La inteligencia artificial forma parte de un proceso más amplio de transformación digital. La transformación digital no equivale a comprar software, digitalizar formularios o acumular plataformas. Implica revisar procesos, cultura organizacional, competencias, relaciones con los usuarios, modelos de decisión y formas de crear valor. Esta perspectiva mantiene continuidad con trabajos previos del autor y de sus colaboradores sobre incorporación de tecnologías de información y comunicación en sectores económicos.

En el capítulo El turismo y las TICs: el nuevo panorama para las empresas turísticas, López Rodríguez y Martínez Mesa (2014) analizaron cómo Internet, las redes sociales y las nuevas prácticas digitales modificaban comportamientos, modelos de negocio y condiciones de competitividad. Un año después, el libro Las TIC en el sector turístico colombiano sistematizó resultados de investigación sobre la apropiación de tecnologías digitales en ese sector (López Rodríguez & Martínez Mesa, 2015). Aunque el objeto de estudio era distinto, el principio de fondo conserva vigencia: la incorporación tecnológica solo produce transformación real cuando modifica capacidades, prácticas y decisiones, y no cuando se limita a la adopción superficial de herramientas.

El libro Formulación de soluciones a problemáticas en ciencias económicas, en el que participé como autor junto con Carolina Kosztura Rincón, Alba Ligia López Rodríguez y Luis Guillermo Muñoz Angulo, también se inscribe en una trayectoria orientada a estudiar problemas aplicados y respuestas institucionales en escenarios de

cambio (Martínez Mesa et al., 2014). En el ámbito universitario actual, esta trayectoria encuentra un nuevo campo: comprender cómo una tecnología de propósito general puede transformar simultáneamente docencia, investigación, gestión y relación con los estudiantes.

Por ello, las decisiones sobre IA deben incorporarse a la estrategia institucional de transformación digital y no funcionar como iniciativas aisladas. La universidad necesita criterios comunes de arquitectura tecnológica, seguridad, protección de datos, formación docente, evaluación de proveedores, sostenibilidad financiera y medición de resultados educativos.

Segunda parte. Ética, evaluación y gobernanza universitaria de la inteligencia artificial

Autoría, transparencia e integridad académica

La inteligencia artificial generativa obliga a revisar la noción práctica de autoría. Un modelo de lenguaje puede producir un texto, pero no puede asumir responsabilidad académica por su contenido. No responde ante un jurado, no garantiza la existencia de una referencia, no puede justificar moralmente una decisión ni asumir las consecuencias de un error. La responsabilidad corresponde a la persona que presenta el trabajo como propio.

Esta distinción es esencial. La discusión sobre integridad no debería centrarse únicamente en detectar texto generado. Cotton, Cotton y Shipway (2024) muestran que la aparición de Chat GPT expone limitaciones de los modelos tradicionales de control académico y exige una respuesta institucional proactiva, que combine políticas claras,

formación y rediseño de prácticas. Los detectores automáticos, por sí solos, no resuelven el problema de la autoría y pueden introducir nuevos errores.

La transparencia debe convertirse en una práctica normal. Cuando el uso de IA haya sido sustantivo, el estudiante debería declarar qué herramienta empleó y para qué: generación de ideas, revisión, traducción, programación, contraste argumentativo u otra función. La declaración no debería operar únicamente como mecanismo de vigilancia. Puede servir como evidencia del proceso y como insumo para la conversación pedagógica.

Un criterio institucional útil consiste en diferenciar asistencia permitida, colaboración declarable y sustitución incompatible con el resultado de aprendizaje. Esta clasificación debe definirse por actividad y no mediante una única regla para toda la universidad. En una asignatura de escritura básica, por ejemplo, puede restringirse la generación de párrafos completos; en un seminario avanzado de análisis crítico de IA, puede ser obligatorio trabajar precisamente con textos generados.

Alucinaciones, fuentes inexistentes y responsabilidad epistemológica

Uno de los riesgos más documentados de los modelos generativos es la fabricación de información o referencias plausibles pero inexistentes. Athaluri et al. (2023) verificaron 178 referencias generadas por ChatGPT en propuestas de investigación y documentaron un número importante de referencias inválidas o no verificables. El problema resulta especialmente grave en el trabajo

académico porque la forma de una referencia puede parecer correcta incluso cuando la fuente no existe.

La consecuencia pedagógica es inmediata: toda referencia sugerida por una IA debe tratarse como una hipótesis de búsqueda, no como una fuente confirmada. La verificación debe realizarse en el artículo, libro, repositorio, catálogo bibliográfico, base de datos o DOI correspondiente. Esta regla es sencilla, pero tiene un enorme valor formativo porque desplaza al estudiante desde la confianza automática hacia la responsabilidad epistemológica.

La aparente seguridad lingüística de una respuesta también puede ocultar errores conceptuales. Por esta razón, el uso universitario de IA exige fortalecer la alfabetización informacional. No basta con enseñar a citar en APA; hay que enseñar a determinar si una fuente existe, si es pertinente, si fue leída, si respalda la afirmación que se le atribuye y si su calidad es adecuada para el propósito académico.

Este punto es particularmente importante en trabajos de grado, artículos científicos, informes técnicos y documentos institucionales. La eficiencia nunca puede justificar la incorporación de una afirmación cuya evidencia no fue comprobada. El principio debería ser inequívoco: quien firma el texto responde por la verdad verificable de sus fuentes, aunque haya utilizado IA para encontrarlas o analizarlas.

Sesgos, privacidad, equidad y derechos

La ética de la inteligencia artificial es más amplia que la honestidad académica. Incluye cuestiones de sesgo, privacidad, derechos, equidad, sostenibilidad y supervisión humana. La Recomendación

sobre la Ética de la Inteligencia Artificial de la UNESCO establece como ejes la dignidad humana, los derechos, la transparencia, la equidad, la diversidad y la supervisión humana (UNESCO, 2022). Estos principios ofrecen una base sólida para el diseño de políticas universitarias.

Los modelos generativos se entrenan sobre grandes volúmenes de datos y reflejan, inevitablemente, características, omisiones y sesgos de esos corpus. En educación superior, esto puede afectar la selección de autores, ejemplos culturales, marcos interpretativos y lenguas. Para universidades latinoamericanas, el riesgo es especialmente relevante: una dependencia excesiva de modelos dominados por literatura y marcos del norte global puede invisibilizar problemas, tradiciones y autores regionales.

La respuesta no consiste en rechazar la herramienta, sino en contextualizarla. El profesor puede solicitar deliberadamente que los estudiantes contrasten una respuesta de IA con bibliografía latinoamericana, con datos nacionales o con marcos normativos propios. La integración responsable debe ampliar la mirada, no reducirla.

La privacidad exige la misma atención. No deberían introducirse indiscriminadamente en plataformas externas historias académicas, datos personales identificables, calificaciones, documentos confidenciales, bases de investigación protegidas o información sensible sobre estudiantes. La política institucional debe establecer qué tipos de información pueden procesarse, mediante qué herramientas y con qué garantías contractuales y técnicas.

La equidad constituye otro desafío. No todos los estudiantes disponen de suscripciones de pago, conexión estable, dispositivos adecuados o el mismo nivel de alfabetización digital. Una institución que convierta herramientas comerciales de pago en requisito implícito puede generar una nueva desigualdad. La OECD (2026) insiste en que la infraestructura, el acceso y el desarrollo profesional forman parte de las condiciones necesarias para que la IA contribuya de manera inclusiva a la educación.

Evaluar el aprendizaje cuando la IA puede producir el producto

La evaluación es probablemente el ámbito donde la inteligencia artificial hace más visible la necesidad de transformación pedagógica. Si una tarea puede ser resuelta íntegramente por un sistema generativo sin que el estudiante comprenda el contenido, el problema no reside solamente en la herramienta; también revela una evaluación demasiado dependiente del producto final.

Xia et al. (2024), en una revisión de alcance sobre inteligencia artificial generativa y evaluación en educación superior, muestran que la discusión se desplaza hacia formas de evaluación capaces de fortalecer autorregulación, aprendizaje responsable e integridad. Esto implica valorar procesos, decisiones, evidencias y capacidad de explicar, no únicamente la calidad superficial de un documento terminado.

La evaluación auténtica ofrece una ruta especialmente prometedora. Carlino, Calderón, Roni y Rosli (2026) describen una enseñanza de la escritura académica basada en producción auténtica, donde los estudiantes trabajan durante un periodo prolongado sobre problemas

reales de escritura vinculados con su proyecto de tesis. La lógica puede extenderse a la era de la IA: cuanto más situada, progresiva, dialogada y defendible sea una tarea, menor será la posibilidad de confundir un producto generado con aprendizaje real.

Entre las estrategias pertinentes se encuentran los borradores sucesivos, las bitácoras de decisiones, la justificación de fuentes, la revisión entre pares, las defensas orales breves, los ejercicios en clase, la aplicación a casos locales, las preguntas de seguimiento y las reflexiones metacognitivas sobre el proceso. También puede pedirse al estudiante que compare su versión con una respuesta de IA y explique qué aceptó, qué rechazó y por qué.

La evaluación debe responder, entonces, a una pregunta sencilla: después de entregar el trabajo, ¿qué puede hacer, explicar y defender el estudiante por sí mismo? Esta pregunta preserva el sentido formativo incluso cuando la IA ha participado en alguna fase del proceso.

Competencias docentes para una pedagogía con inteligencia artificial

La integración responsable de IA no puede recaer exclusivamente en la buena voluntad individual del profesor. Requiere una política sostenida de desarrollo profesoral. El marco de competencias de la UNESCO para docentes propone 15 competencias organizadas en cinco dimensiones y tres niveles de progresión (Miao & Cukurova, 2024). Su principal aporte es recordar que la competencia docente en IA no se reduce al dominio de herramientas: incluye valores, juicio pedagógico, comprensión de límites y capacidad de diseño.

Un profesor universitario no necesita conocer cada aplicación nueva. Necesita comprender los principios que le permitan evaluar aplicaciones cambiantes. Entre ellos: distinguir IA generativa de otros sistemas, reconocer riesgos de error y sesgo, proteger datos, diseñar actividades con propósito, exigir transparencia y construir evaluaciones que evidencien aprendizaje.

También debe saber modelar prácticas. En lugar de limitarse a advertir que una IA puede equivocarse, puede llevar una respuesta al aula y pedir a los estudiantes que identifiquen qué afirmaciones necesitan fuente, qué autores faltan, dónde aparece una simplificación y cómo cambiaría el texto si se incorporara evidencia de Colombia o América Latina. Esta pedagogía convierte la IA en un objeto de análisis y fortalece capacidades transferibles.

La formación docente debe ser continua porque las herramientas cambian con rapidez. Sin embargo, la continuidad no significa entrenamiento permanente en aplicaciones. Significa consolidar criterios pedagógicos relativamente estables: finalidad educativa, responsabilidad humana, evidencia, ética, transparencia y evaluación.

Gobernanza universitaria: de las reglas dispersas a una política institucional

La velocidad del cambio tecnológico ha llevado a muchas universidades a responder mediante orientaciones fragmentadas: recomendaciones por facultad, decisiones individuales de profesores o prohibiciones temporales. Esa fase inicial es comprensible, pero resulta insuficiente para una tecnología que atraviesa docencia, investigación, gestión, bienestar, bibliotecas, centros de escritura y sistemas de información.

La gobernanza institucional debería articular al menos ocho componentes: principios éticos; protección de datos; criterios de adquisición de herramientas; formación de docentes y estudiantes; reglas de transparencia y autoría; lineamientos para evaluación; procedimientos de seguimiento y atención de incidentes; y evaluación periódica del impacto educativo. La política debe ser suficientemente clara para orientar y suficientemente flexible para adaptarse a cambios tecnológicos.

La UNESCO (2022) sitúa la supervisión humana, la equidad y la transparencia como principios de gobernanza. Miao y Holmes (2023) agregan que las instituciones deben validar pedagógica y éticamente las herramientas antes de incorporarlas de manera generalizada. La OECD (2026) insiste en el diseño intencional y en la creación de entornos confiables para la IA educativa. Con base en estos referentes, una universidad debería exigir que toda adopción institucional responda a cuatro preguntas: qué problema educativo resuelve, qué evidencia respalda su uso, qué riesgos introduce y quién responde por sus decisiones.

La compra de una herramienta no constituye una estrategia de transformación digital. La transformación ocurre cuando cambian prácticas, capacidades y resultados. Por ello, la medición no debería centrarse solamente en número de licencias o usuarios. Debe examinar aprendizaje, calidad de retroalimentación, tiempos de acompañamiento, percepción de docentes y estudiantes, incidentes éticos, brechas de acceso y efectos sobre la carga académica.

Una gobernanza madura reconoce también que habrá usos donde la IA no sea necesaria. La capacidad institucional más avanzada no es usarla en todo, sino saber distinguir dónde agrega valor, dónde exige condiciones adicionales y dónde conviene mantener deliberadamente procesos humanos.

Tendencias hacia 2030: una universidad aumentada, no automatizada

Las tendencias actuales permiten anticipar que la inteligencia artificial dejará de percibirse como una aplicación separada y se integrará progresivamente en buscadores, procesadores de texto, bibliotecas digitales, sistemas de gestión del aprendizaje, entornos de programación y plataformas de investigación. También aumentará la multimodalidad: texto, voz, imagen, datos, video y código se combinarán en una misma interacción.

Esta evolución ampliará las posibilidades de apoyo personalizado, tutoría digital y retroalimentación. La OECD (2026) señala que las herramientas educativas de IA, cuando se diseñan a partir de principios de aprendizaje y en colaboración con profesores, pueden actuar como tutores, socios o asistentes sin desplazar la agencia docente. La distinción entre IA de propósito general e IA diseñada para aprender será cada vez más importante.

Al mismo tiempo, crecerá la discusión sobre agentes capaces de ejecutar secuencias de tareas y tomar decisiones en nombre del usuario. En educación, esta capacidad deberá introducirse con especial cuidado. Cuanto mayor sea la autonomía técnica del sistema, mayor deberá ser la claridad sobre los límites de su autonomía institucional.

Un agente puede programar recordatorios o clasificar recursos; no debería decidir de manera autónoma sobre sanciones, admisiones, evaluación final o exclusión de estudiantes.

En el campo de la escritura, la multimodalidad obligará a ampliar lo que entendemos por alfabetización académica. El estudiante deberá aprender a producir y evaluar documentos donde se articulan texto, visualizaciones, audio, hipertextos, código y datos. Esta tendencia prolonga la reflexión planteada en Del texto al hipertexto (Martínez Mesa, 2025), pero añade una condición nueva: la autoría será cada vez más distribuida entre personas, herramientas y fuentes, lo que hace indispensable mantener trazabilidad y responsabilidad humana.

El futuro deseable no es una universidad automatizada, sino una universidad aumentada. Automatizar significa transferir operaciones a sistemas; aumentar significa utilizar sistemas para ampliar la capacidad de las personas. Una universidad aumentada usa tecnología para liberar tiempo de tareas rutinarias, ampliar acceso a apoyos y mejorar información para la toma de decisiones, pero reserva a la comunidad académica las funciones de interpretar, enseñar, investigar, acompañar, deliberar y responder éticamente.

Conclusiones

La inteligencia artificial generativa ha dejado de ser una posibilidad futura para convertirse en una realidad cotidiana de la educación superior. Estudiantes, profesores, investigadores y directivos utilizan herramientas capaces de producir lenguaje, analizar información y apoyar procesos que hasta hace poco requerían intervención humana directa. Frente a esta realidad, la universidad no puede responder

únicamente con prohibiciones, pero tampoco con una aceptación acrítica.

El principal criterio debe ser pedagógico. La inteligencia artificial tiene sentido cuando contribuye al desarrollo de capacidades y pierde sentido cuando sustituye precisamente aquello que el estudiante necesita aprender. El objetivo de la educación superior no es producir textos con mayor rapidez, sino formar personas capaces de comprender, argumentar, investigar, tomar decisiones y asumir responsabilidad por el conocimiento que producen.

En el campo de la escritura académica, esto exige pasar de una discusión centrada en detectar quién utilizó IA hacia una pedagogía orientada a comprender cómo fue utilizada y qué actividad intelectual permaneció en manos del estudiante. La escritura sigue siendo una práctica de pensamiento. Puede ser aumentada tecnológicamente, pero no debería ser vaciada de su dimensión cognitiva.

El seguimiento estudiantil constituye una oportunidad adicional. La inteligencia artificial y la analítica pueden contribuir a detectar señales, organizar apoyos y comprender mejor las trayectorias académicas. Sin embargo, una predicción no puede reemplazar el juicio académico ni la conversación con el estudiante. La tecnología debe servir para acercar oportunamente el acompañamiento, no para construir nuevas formas de vigilancia o exclusión.

La ética atraviesa toda esta discusión. Autoría, transparencia, privacidad, sesgos, equidad y responsabilidad no son asuntos externos a la pedagogía. Forman parte de ella. Enseñar a utilizar inteligencia

artificial implica enseñar también a reconocer sus límites y a decidir cuándo no utilizarla.

Los centros de escritura y las unidades académicas tienen una oportunidad estratégica. En lugar de ser desplazados por sistemas automáticos, pueden transformarse en espacios de alfabetización crítica para una nueva generación de escritores que deberá aprender a trabajar con personas, fuentes, datos y sistemas inteligentes. El acompañamiento humano, lejos de perder valor, se vuelve más importante cuando la producción automática hace más difícil distinguir comprensión, autoría y apariencia de calidad.

El Modelo de Escritura Académica Aumentada con Responsabilidad Humana propuesto en este capítulo sintetiza una posición: pensar, buscar, dialogar, estructurar, escribir, verificar, transparentar y defender deben permanecer articulados dentro de un proceso donde la tecnología puede asistir, pero la responsabilidad intelectual no se transfiere. Su valor no radica en fijar una receta definitiva, sino en ofrecer un marco para diseñar actividades y políticas que preserven la agencia humana.

Finalmente, la transformación digital de la universidad debe mantener una orientación profundamente humana. La institución del futuro no debería definirse por la cantidad de inteligencia artificial que incorpore, sino por su capacidad para utilizarla con propósito, criterio y responsabilidad. El desafío no consiste en formar estudiantes que compitan con la inteligencia artificial para escribir más rápido, sino profesionales capaces de pensar mejor con ella, cuestionarla cuando

sea necesario y actuar responsablemente incluso cuando puedan delegar parte del trabajo a una máquina.

Referencias bibliográficas

Athaluri, S. A., Manthena, S. V., Kesapragada, V. S. R. K. M., Yarlagadda, V., Dave, T., & Duddumpudi, R. T. S. (2023). Exploring the boundaries of reality: Investigating the phenomenon of artificial intelligence hallucination in scientific writing through ChatGPT references. Cureus, 15(4), e37432. https://doi.org/10.7759/cureus.37432

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21, Article 4. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355–381.

Carlino, P. (2025). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica (2.ª ed. rev.). Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P., Calderón, L., Roni, C., & Rosli, N. (2026). Taller de proyecto de tesis: enseñar escritura académica desde el enfoque de producción auténtica. Praxis Educativa, 30(1), 1–20. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300105

Chafloque-Capuñay, J. E., Uría-Sánchez, M. B., Gonzales-Velásquez, E. A., Borges-Huanca, A., Marocho-Rojas, A., & Ussa-Lopez, Y. E. (2026). Inteligencia artificial generativa y escritura académica en la educación superior: revisión integrativa de sus implicaciones pedagógicas, éticas y evaluativas. Prohominum, 8(2), 247–262. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0487

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. Innovations in

Education and Teaching International, 61(2), 228–239. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

López Rodríguez, A. L., & Martínez Mesa, O. R. (2014). El turismo y las TICs: el nuevo panorama para las empresas turísticas. En O. R. Martínez Mesa, C. Kosztura Rincón, A. L. López Rodríguez, & L. G. Muñoz Angulo, Formulación de soluciones a problemáticas en ciencias económicas (pp. 5–25). Editorial Universidad Autónoma de Colombia.

López Rodríguez, A. L., & Martínez Mesa, O. R. (2015). Las TIC en el sector turístico colombiano. Editorial Universidad Autónoma de Colombia.

Martínez Mesa, O. R. (2025). Del texto al hipertexto: Tendencias en la didáctica de la escritura académica en la era de la inteligencia artificial. En Centro de Escritura Telar: Una década de trabajo en La Casita del Placer Textual (pp. 177–201). Grupo Editorial Gaia–IngeEdit Editorial.

Martínez Mesa, O. R., Kosztura Rincón, C., López Rodríguez, A. L., & Muñoz Angulo, L. G. (2014). Formulación de soluciones a problemáticas en ciencias económicas. Editorial Universidad Autónoma de Colombia.

Miao, F., & Cukurova, M. (2024). AI competency framework for teachers. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). AI competency framework for students. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105

Molina-Natera, V., & López-Gil, K. S. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica. Revista Colombiana de Educación, (78), 97–119. https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066

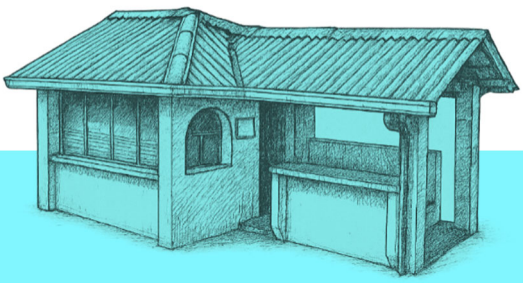
OECD. (2026). OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/062a7394-en

Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. American Behavioral Scientist, 57(10), 1510–1529. https://doi.org/10.1177/0002764213479366

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. Smart Learning Environments, 10, Article 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

UNESCO. (2022). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F., Lin, T.-J., & Chiu, T. K. F. (2024). A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21, Article 40. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z



Reseña de los autores

Clarena Muñoz Dagua. Doctora en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Especialista en Docencia Universitaria y Licenciada en Filosofía y en Literatura y Lengua Española. Profesora de Planta de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y cofundadora del Centro de Escritura Telar de la institución. Investigadora, autora y coautora de textos, capítulos de libro y artículos relacionados con prácticas de lectura y escritura en educación superior, divulgación científica y prácticas discursivas mercantilistas. Integrante de de la Red de Lectura en Educación Superior (REDLEES) y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (REDLATCPE). Miembro activo del grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación.

María Cristina Asqueta Corbellini. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo y Licenciada en Letras de la Universidad de la República del Uruguay. Miembro activo de los grupos de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación y Comunicación, Lenguaje y Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Minuto de Dios. Docente-Investigadora del Centro

de Escritura Telar, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca desde el año 2016. Autora y coautora de textos sobre Lenguaje y comunicación. Ha escrito tres novelas Revelación (2008), Megalópolis (2016) y Trashumantes (inédita).

Daniel Jaramillo García. Magíster en Educación y Magiater en Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Pertenece al grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación, en el que ha profundizado en temas relacionados con la pedagogía de la lectura y la escritura. Además, forma parte del Centro de Escritura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca desde hace seis años.

Sandra Uribe Pérez. Arquitecta, especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje y magíster en Estudios de la Cultura (mención Literatura Hispanoamericana). Ha ejercido como periodista, editora y correctora de estilo. Ha publicado 7 libros de poesía y 1 resultado de investigación. Se integró al Centro de Escritura Telar desde 2017 y hace parte de la Red de Lectura en Educación Superior (REDLEES) de ASCUN y a la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (REDLATCPE). Pertenece al Grupo de investigación "Diseño, Visualización y Multimedia" con el cual ha desarrollado varios proyectos de investigación sobre la lectura y la escritura en la Universidad.

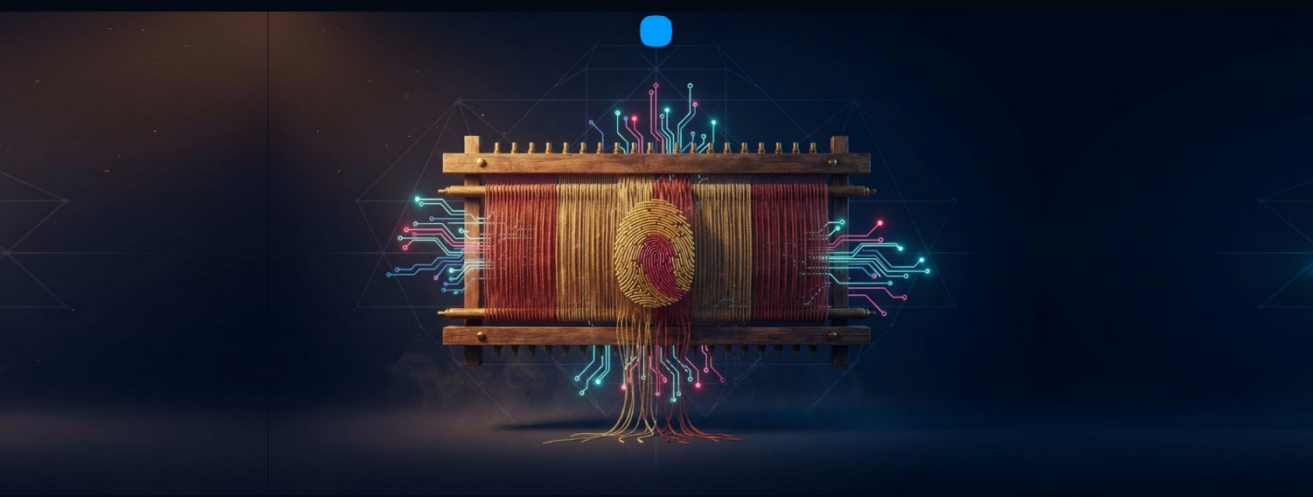
Isabel Jaramillo G. Magíster en Educación, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Con estudios en Psicología. Ha publicado tres libros en torno al desarrollo de los procesos de la escritura. Actualmente se desempeña como docente de la Facultad de Ciencias Básicas y hace parte del equipo de trabajo del Centro de Escitura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Diana Carolina Cabrera Gómez. Profesional en Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana y Magíster en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia. Ha publicado su libro de poesía titulado Cárcel Profunda en el año 2018. En este momento se desempeña como docente de la Facultad de Ciencias Básicas y hace parte del equipo de trabajo del Centro de Escitura Telar de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Oscar René Martínez Mesa. Doctor en Administración. Magíster en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e internacionales Contemporáneos, Especialista en Derechos Humanos, Profesional en Comercio Internacional de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Rector, Vicerrector Académico y Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Autónoma de Colombia. Director Nacional de Postgrados AE en la Universidad Antonio Nariño. Fundador de las Redes para la Internacionalización Curricular de las Universidades del Centro de Bogotá RIUC y Red para la Investigación, Innovación, Emprendimiento y Transferencia de Conocimiento RED RIET. Coordinador de Investigaciones Uniempresarial - Cámara de Comercio de Bogotá. Director Programas Administración de Empresas Comerciales y Tecnología en Gestión de Negocios. Actualmente, Decano de la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Este libro se terminó de editar en
septiembre de 2026 en
IngeEdit Editorial
& Grupo Editorial Gaia

Compuesto en fuentes Candar



ingeedit EDITORIAL
gaia Grupo Editorial

UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA

FACULTAD DE
CIENCIAS
BÁSICAS
Telar