

Lengua, literacidad y educación

Reflexiones sobre la enseñanza
de la lectura y la escritura en la
universidad

Juan Carlos García Rodríguez



Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Lengua, literacidad y educación

Reflexiones sobre la enseñanza
de la lectura y la escritura en la
universidad

Juan Carlos García Rodríguez



Biblioteca **Digital**
de Humanidades



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Universidad Veracruzana

Dr. Martín Gerardo Aguilar Sánchez
Rector

Dr. Arturo Aguilar Ye
Secretario Académico

Mtra. Lizbeth Margarita Viveros Cancino
Secretaria de Administración y Finanzas

Dra. Jaqueline del Carmen Jongitud Zamora
Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Agustín del Moral Tejeda
Director Editorial

Dra. Yolanda Francisca González Molohua
Directora General del Área Académica de Humanidades

Lengua, literacidad y educación: reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad

Juan Carlos García Rodríguez

ISBN: 978-968-9735-27-4

Primera edición, 2025

Coordinación editorial: César González

Corrección de estilo: Marlén Gutiérrez

Diseño de portada e interiores: Isaac Parra

D. R. © Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000

Xalapa, Veracruz, México

Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88

direccioneditorial@uv.mx

<https://www.uv.mx/editorial>

Índice

6

9

15

24

31

38

44

Introducción

La orientación de la educación universitaria, así como la educación en general, se encuentra siempre en constante transformación. En los últimos años, el ámbito educativo ha experimentado cambios al trasladar su enfoque de la enseñanza de habilidades específicas al de la educación con responsabilidad social; el proceso de enseñar a leer y escribir se piensa ahora en estos términos. La educación no es únicamente el vehículo para transmitir o adquirir conocimientos; se trata de un proceso para formar ciudadanos críticos y comprometidos, que sean capaces de comprender y transformar el mundo que habitan.

En 2024, se cumplieron 25 años de la creación del Área de Formación Básica General, en donde se encuentran las experiencias educativas de “Lectura y escritura de textos académicos” y “Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo”. Es un Área que fue creada con el objetivo de proporcionar a los estudiantes de todos los programas educativos herramientas y habilidades básicas –en el nivel universitario– para su desarrollo académico e incluso profesional. Este objetivo responde al llamado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otras organizaciones internacionales para reforzar saberes específicos, por ejemplo, el pensamiento crítico, la literacidad digital y la lectoescritura académica.

Sin embargo, ha sido un reto enorme, principalmente por la diversidad de los estudiantes. Perfiles diferentes, desigualdad en la preparación académica, intereses diversos, son algunas de las características que el docente debe tomar en cuenta para preparar su clase y conseguir el objetivo planteado: mejorar la capacidad y la habilidad para analizar y comprender un texto académico y para crear conocimiento y presentarlo de forma coherente, clara y adecuada.

Este libro nace en el contexto de esta transformación educativa y tiene como objetivo explorar, desde diversos enfoques, cómo la enseñanza de la lectura y la escritura puede y debe cumplir con una función social, además de académica. A lo largo de los capítulos que lo componen, se abordan temas como el lenguaje inclusivo, el uso de la tecnología en el aula, la ética académica y la multimodalidad en la lectura, todos ellos fundamentales en el contexto actual de la educación. Aunque algunos capítulos se presentan en forma de reflexiones personales (donde incluso caben discusiones internas), y otros como ensayos o artículos académicos, cada uno contribuye a este propósito compartido: reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en función de su impacto en la vida de los estudiantes.

La educación enfrenta una serie de desafíos relacionados con la equidad, el acceso al conocimiento y la construcción de una sociedad más justa en un mundo que está cambiando de manera vertiginosa. La forma de aprender, las herramientas actuales, el uso de la lengua, entre otros aspectos, está cambiando. Como ya mencioné, estos desafíos han llevado a un cambio en los enfoques curriculares que, en lugar de centrarse únicamente en la adquisición

de habilidades, buscan integrar valores éticos y de responsabilidad social. Formar estudiantes competentes no es suficiente: es necesario que también sean conscientes de su entorno, responsables de sus acciones y capaces de aportar al bienestar social y comunitario.

La enseñanza de la lectura y escritura debe ir más allá de la actividad mecánica de decodificar palabras o construir frases coherentes y bien estructuradas; debe orientarse a fomentar la conciencia crítica, la empatía con los demás y el compromiso con la sociedad. Este enfoque está presente en cada uno de los capítulos de este libro, que exploran distintos aspectos de la enseñanza de la lectoescritura académica universitaria.

El libro se organiza en seis capítulos, cada uno dedicado a un aspecto de la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto universitario y general. Cada capítulo puede leerse de manera independiente, pero juntos forman una reflexión sobre el papel de la educación en el desarrollo de ciudadanos conscientes y activos. En el primer capítulo, titulado “Enseñar a escribir”, se aborda la complejidad de este proceso desde una perspectiva práctica y conceptual. Lejos de reducir la escritura a una serie de pasos técnicos, se explora la escritura como un proceso creativo y reflexivo, que requiere de una guía cuidadosa para ayudar a los estudiantes a desarrollar su voz y su capacidad crítica. Este capítulo sirve como base para el resto del libro, al situar la enseñanza de la escritura en un marco que se orienta hacia la formación integral.

El segundo capítulo, “Inteligencia artificial en la enseñanza de la lectura y escritura académicas”, explora la incorporación de la tecnología en el aula y específicamente de la inteligencia artificial (IA), una de las innovaciones más discutidas de los últimos años. La IA se presenta aquí no solo como una herramienta de apoyo, sino también como un tema de reflexión ética. A través de ejemplos prácticos y estudios de caso, este capítulo analiza cómo puede facilitar el aprendizaje y, al mismo tiempo, plantea cuestiones sobre la dependencia tecnológica y la integridad académica al incorporarla como una valiosa herramienta. Esta sección conecta con el primer capítulo en su objetivo de formar estudiantes críticos, capaces de cuestionar y evaluar los recursos que utilizan.

El tercer capítulo, “Uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de lectura y redacción”, amplía el tema de la tecnología en la educación, abordando no solo la inteligencia artificial, sino una variedad de herramientas y plataformas digitales. Este capítulo enfatiza cómo las tecnologías pueden personalizar y enriquecer el aprendizaje, facilitando la interacción entre estudiantes y docentes y promoviendo un aprendizaje más activo y colaborativo. Aquí, la tecnología se presenta como una forma de democratizar el acceso a la información, siempre y cuando se utilice de manera responsable.

“Lenguaje inclusivo y perspectiva de género” introduce una dimensión ética y social en el uso del lenguaje. La discusión sobre el lenguaje inclusivo va más allá de la gramática y se convierte en una herramienta para construir un entorno de respeto y aceptación. Este capítulo invita a los lectores a reflexionar sobre cómo el lenguaje moldea nuestras percepciones y refleja la inclusión o exclusión de ciertos grupos sociales. Este tema prepara a los estudiantes para interactuar en una sociedad diversa y en constante cambio.

El quinto capítulo, “Un enfoque integral contra el plagio en la educación universitaria”, aborda el problema del plagio desde una perspectiva preventiva y formativa. En lugar de limitarse a las sanciones, este capítulo propone estrategias para educar a los estudiantes en la ética académica y la responsabilidad autoral a través del análisis de los pasos que forman parte del proceso de investigación y escritura.

El sexto y último capítulo, “Lectura multimodal y derecho a la información”, introduce el concepto de lectura multimodal, una competencia esencial en la sociedad actual. En un entorno donde la información circula en múltiples formatos y plataformas, los estudiantes necesitan desarrollar habilidades para interpretar y evaluar mensajes complejos. Este capítulo explora cómo la lectura multimodal permite a los estudiantes interactuar con textos audiovisuales, infografías y otros medios digitales, y cómo esta competencia contribuye a un acceso equitativo a la información.

La lectura y la escritura, como prácticas fundamentales en la educación, y que además son mediadoras de cualquier saber, deben ser enseñadas de tal manera que los estudiantes comprendan su poder transformador y su capacidad para influir en la sociedad. Este enfoque implica que los estudiantes no solo aprendan a escribir con corrección gramatical y coherencia lógica, sino que también se conviertan en lectores y escritores críticos, capaces de cuestionar, analizar y contribuir de manera activa a su entorno para que su actividad profesional tenga un impacto en su comunidad y en la sociedad.

Este libro busca ofrecer una mirada sobre la enseñanza de la lectura y escritura en el contexto actual, combinando enfoques teóricos, ejemplos prácticos y reflexiones. La variedad de estilos en los capítulos, que van desde meditaciones personales hasta ensayos académicos, enriquece la obra y permite abordar la educación desde diferentes perspectivas. Sin embargo, todos los capítulos comparten una visión común: la educación como una herramienta para formar individuos críticos, éticos y comprometidos con su entorno.

Como se puede observar, son textos donde se expresan preocupaciones actuales, pero también inquietudes y desvelos personales a lo largo de algunos años en los que he estado aprendiendo a enseñar, algo que requiere mucho de nosotros y de nuestras capacidades, pero que nos regresa siempre más. Es por ello que agradezco enormemente a mis estudiantes en estos años, a todos y cada uno de ellos, que me han enseñado mucho más de lo que aprendí siendo alumno y de los que sigo aprendiendo cada día.

Enseñar a escribir

A los 4 años, mi hijo me dijo una de las más hermosas frases que he escuchado en mi vida: “Gracias por enseñarme a leer”. En ese momento, me pregunté qué era lo que realmente le había enseñado. Él estaba en preescolar, y hoy en día, muchos centros de educación temprana ofrecen como un logro que los niños egresen con habilidades lectoras básicas. Sin embargo, este enfoque temprano ha sido objeto de debate, pues muchos pedagogos y psicólogos del desarrollo sostienen que la adquisición de la lectura en esta etapa debe ser gradual y respetar los procesos de cada niño.¹ En nuestro caso, sin presionarlo, su propio interés lo llevó a descubrir la lectura, y en ese proceso yo solo fui un facilitador.

En términos generales, se considera que una persona es alfabetizada cuando distingue las grafías que representan sonidos y puede combinarlas fonéticamente para formar palabras. Sin embargo, esta capacidad inicial difiere notablemente de lo que llamamos comprensión lectora, una habilidad que requiere desarrollo progresivo y que se debiera profundizar en cada nivel educativo. En el caso de la escritura, el aprendizaje inicial suele limitarse a aspectos motrices, como el trazo de letras, pero el verdadero dominio de la escritura, entendido como la capacidad de plasmar ideas de forma clara y coherente, exige un proceso mucho más complejo y extenso, en donde el estudiante también requiere un acompañamiento a través de los años de aprendizaje.

Psicólogos y educadores, como Crutchfield, argumentan que las habilidades de pensamiento crítico y escritura efectiva pueden y deben enseñarse. Crutchfield, citado por Raymond Nickerson *et al.*, señala que existen dos suposiciones erróneas respecto al pensamiento crítico: que estas habilidades no se pueden enseñar y que se desarrollan de manera automática. Numerosos estudios refutan ambas ideas y sugieren que es posible mejorar las habilidades de pensamiento crítico y escritura mediante la práctica y el entrenamiento adecuado:

[...] el descuido en enseñar las habilidades del pensamiento se debe a dos supuestos mal fundamentados: 1) que esas habilidades no son susceptibles de enseñanza, y 2) que no es necesario enseñarlas. Son innumerables las pruebas, asegura Crutchfield, de que ambos supuestos están equivocados: las habilidades del pensamiento de alto nivel se pueden mejorar mediante entrenamiento y no hay ninguna prueba concluyente para suponer que esas habilidades surjan automáticamente como resultado del desarrollo o la maduración.²

Quizá este mismo principio se aplique a la lectura y escritura: a menudo asumimos que una vez adquirida la lectoescritura básica, los estudiantes desarrollarán

1. Algunos artículos que discuten el tema son Bustos Caparrós y Pascual *et al.*

2. Raymond Nickerson *et al.*, *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 11.

habilidades de comprensión y producción de textos complejos y sobre temas profundos de manera natural. Sin embargo, los estudios sobre el asunto indican que estos procesos requieren instrucción y práctica dirigida, no son innatos ni dependen del talento personal. De ahí surgen las preguntas: ¿cómo enseñar a escribir?, ¿qué significa enseñar a leer y escribir en el contexto universitario? Y, sobre todo, ¿cuáles son los objetivos de esta enseñanza?

En este sentido, enseñar a escribir va mucho más allá de enseñar el sistema alfabético o la gramática. Incluso supera el aprendizaje de géneros específicos, como el informe o el ensayo, sus características y su estructura. La escritura académica, por ejemplo, requiere habilidades de organización, jerarquización y desarrollo de ideas, que son el resultado de un pensamiento estructurado y reflexivo.

Visto desde esta perspectiva, aprender a escribir adopta una dimensión muy superior a la idea simplista de conocer la correspondencia entre alfabeto y sistema fonológico, e incluso de las más recientes de aprender géneros escritos particulares (carta, narración), o tomar conciencia de las diferencias pragmáticas, discursivas y gramaticales existentes entre los tipos de corrientes de oralidad (conversación, diálogo) y escritura científica o académica.³

Este planteamiento cobra especial relevancia en el ámbito universitario, donde los cursos de redacción y lectura crítica se han incorporado en áreas formativas básicas, como el Área de Formación Básica General en la Universidad Veracruzana. Estas experiencias educativas, como Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo o Lectura y Escritura de Textos Académicos en los programas más recientes, buscan dotar a los estudiantes de habilidades en lectoescritura académica, fundamentales para su desarrollo profesional y personal. Sin embargo, uno de los desafíos más grandes para el docente es la diversidad de perfiles, intereses y niveles de preparación de los estudiantes. La sociedad, el mundo, nuestro país y nuestro estado requieren profesionistas, científicos y académicos, es decir, egresados de licenciatura, con estas competencias, independientemente de su área de conocimiento. Sin embargo, en el caso de la lectoescritura, “escribir un ensayo extenso es probablemente la tarea constructiva más compleja que se espera que realice la mayoría de los seres humanos en alguna ocasión”.⁴ Es una meta loable, pero quienes deben atenderla son los docentes.

El contexto universitario plantea retos particulares. Muchos estudiantes llegan con deficiencias en habilidades básicas de lectura y escritura, arrastradas desde la educación básica. Para otros, la escritura no representa una prioridad en sus áreas de estudio, como ocurre en facultades de medicina, ingeniería o ciencias exactas, donde la formación técnica suele opacar la formación en habilidades comunicativas. No es tarea sencilla mostrar y convencer

3. Daniel Cassany, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 47.

4. Bereiter y Scardamalia, citados por Daniel Cassany. *Ibid.*

a estudiantes de estas carreras, por mencionar algún ejemplo, la importancia de aprender a escribir, es decir, generar un texto claro y coherente. No está entre sus principales metas como profesionistas, y es algo comprensible. Sin embargo, la escritura es una herramienta transversal: mejora la comprensión, facilita la adquisición de conocimiento y contribuye a la formación crítica.

Uno de los principales obstáculos es que las clases de redacción a menudo se ven como una asignatura teórica, en lugar de un taller práctico donde los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades. Existe una tendencia a incluir contenidos teóricos sobre tipos de lectura, características de los textos académicos, normas gramaticales y otros temas. Aunque estos conceptos son importantes, su enseñanza debería complementarse con ejercicios prácticos de escritura guiada y revisión, que fomenten un aprendizaje activo y reflexivo. Los contenidos teóricos del curso brindan orden, organizan y evalúan los saberes, pero debemos buscar la forma en que estos contenidos se fusionen con la práctica de la lectura y escritura y adecuar el tiempo dedicado, pues entre más contenidos, menos tiempo queda para el taller, para la práctica de la escritura acompañada por la guía del maestro.

En su experiencia docente, Daniel Cassany⁵ ha encontrado que la calificación de textos debe ser solo una parte del proceso de enseñanza de la escritura. La práctica debe incluir actividades de exposición oral, discusión y análisis crítico, que contribuyan a desarrollar un pensamiento estructurado y coherente. La escritura requiere de la capacidad de organizar, jerarquizar y expresar ideas con claridad y precisión. Para aprender a escribir necesitamos aprender a pensar. Por eso los cursos de redacción regularmente van acompañados por la lectura, en una simbiosis que busca la comprensión de ideas ajenas para la formulación de nuevas. Así que debemos regresar a lo básico: enseñar o aprender a pensar, analizar los hechos del mundo para reflexionar y comprenderlo.

Para lograr este objetivo, es fundamental que los estudiantes desarrollen confianza en sus capacidades. Muchos jóvenes sienten una gran inseguridad al enfrentarse a la hoja en blanco, en gran parte debido a la falta de práctica y a una percepción errónea de que la escritura es una habilidad innata. La escritura, como cualquier otra habilidad, mejora con la práctica y el entrenamiento, y los docentes deben fomentar un ambiente donde los estudiantes se sientan cómodos para experimentar y cometer errores. Un buen resultado sería que los alumnos expresaran sus propias ideas, más allá de trasladar la información de diversas fuentes.

La segunda cuestión es la forma de hacerlo. El proceso de investigación y documentación es crucial. En la escritura académica, los estudiantes deben aprender a delimitar un tema y formular preguntas de investigación, lo cual les permitirá abordar sus textos con una perspectiva crítica y bien fundamentada. Esta etapa es esencial, ya que muchas dificultades en la escritura provienen de una falta de claridad en los objetivos y en las ideas principales que se desean expresar. Es necesario integrar la capacidad de investigación de los alumnos

5. Daniel Cassany et al., *Enseñar lengua*, Barcelona, GRAO, 2003.

para cambiar el paradigma de escritura académica. La lectura crítica debe permitirles no solo comprender el texto, sino discutir con sus planteamientos para generar ideas propias y argumentos a defender, en suma, una postura académica sobre un tema.

En este sentido, es interesante observar el resultado si se trabaja en la delimitación del tema. El programa nos ofrece una serie de temas que busca involucrar a estudiantes con temas que les afectan de muchas formas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, su investigación quedará en definiciones generales encontradas en libros o en internet. Esto es precisamente lo que debemos ayudar a cambiar. El estudiante debe avanzar de realizar un acopio de información y consignarla a realizar una investigación que le permita formar una argumentación propia sobre el tema a trabajar, es decir, primero tener claro qué quieren decir y luego buscar la información que les ayude a decirlo.

La búsqueda de información confiable y relevante es otro componente vital. Los estudiantes deben aprender a diferenciar entre fuentes confiables y no confiables, así como a analizar textos académicos de manera crítica. Un buen texto académico no solo debe reunir información; debe ofrecer una perspectiva personal y argumentativa que dialogue con las ideas de otros autores. De esta manera se evitan estas definiciones muy generales de un tema que no permiten una discusión. Un texto académico, por lo general, presenta propuestas sobre puntos particulares de un tema, de manera que obliga a una reflexión más profunda y a discutir con las ideas del autor. Encontrar los textos académicos adecuados permitirá al estudiante desarrollar sus propios argumentos. Igualmente será indispensable observar la delimitación de un tema. La delimitación del tema, enfoque, tiempo y espacio en un problema de investigación permite encontrar mejores textos en la búsqueda de información, de tipo académico y específicos; de manera que el estudiante puede no solo observar y conocer los tipos de texto que se escriben sobre el problema de su interés, sino discutir con esas ideas, y así obtener conclusiones es más lógico que cuando se queda en generalidades del tema. El objetivo es que el estudiante genere ideas y que desarrolle argumentos que quiera expresar en su texto.

El enriquecimiento de los conocimientos propios antes de empezar a escribir permite madurar las propias opiniones sobre un mayor número de elementos, y a continuación ejemplificarlas de una forma eficaz. En síntesis, las dos funciones de la documentación son:

- a. La recopilación de informaciones relativas al tema: hechos, datos, experiencias, opiniones, etc.
- b. La generación de nuevas ideas con el estímulo de los elementos precedentes.⁶

Las ideas son fundamentales en el acto de la escritura. Si se tienen las ideas claras y ordenadas, tenemos el germen de un buen texto, sencillo y coherente. En el caso de un texto académico, necesitaremos, además de nuestros puntos

6. María Serafini, *Cómo se escribe*, Barcelona, Planeta, 1994, p. 111.

de vista, el acopio de información que, a su vez, generará nuevas ideas con las cuales complementar o discutir. Así es como se genera el conocimiento y el estudiante de universidad debe hacer esta tarea.

Muchas veces, se dedica más tiempo a las cuestiones de ortografía y gramática. Es una tarea relativamente sencilla, al revisar un texto, marcar los acentos, los deslices de grafías, incluso los errores tipográficos. Trabajar una idea no lo es tanto, aunque es más fructífero. Es necesario revisar la ortografía, por supuesto, pero es más importante observar si la idea está expuesta con claridad, si lo que escribimos es la mejor forma de decir lo que queremos, si las palabras elegidas expresan con la mayor exactitud, sencillez y coherencia aquello que nos esforzamos por explicar. Ese es el trabajo con el texto, donde cobra sentido el concepto de taller. Es importante dedicar tiempo al desarrollo y clarificación de las ideas antes de centrarse en aspectos de gramática y ortografía. La corrección formal, aunque necesaria, debe ser secundaria al contenido y a la coherencia del texto. De lo contrario, el proceso de escritura se reduce a una tarea mecánica de corrección y pierde su propósito principal: comunicar ideas de manera efectiva y crítica.

Sin embargo, es un todo orgánico, escribir, leer y pensar no son actividades separadas, cada una de ellas sucede casi al mismo tiempo cuando hacemos la otra, como explica Paulo Freire:

[...] en realidad escribir no es un puro acto mecánico precedido por otro que sería un acto mayor, más importante, el acto de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre un cierto objeto, en cuyo ejercicio el sujeto pensante, apropiándose del significado más profundo del objeto pensado, acaba por aprehender su razón de ser [...] No es así como suceden las cosas. Ahora mismo, en el momento exacto en que escribo sobre esto, vale decir sobre las relaciones entre pensar, hacer, escribir, leer, pensamiento, lenguaje, realidad, experimento la solidaridad entre estos diversos momentos, la total imposibilidad de separarlos, de dicotomizarlos.⁷

La escritura, entonces, debe ser vista como un proceso integral que incluye leer, pensar y expresar.

En el contexto actual, han evolucionado los modelos de alfabetización, así como las teorías del lenguaje y la cognición, como explica Gregorio Hernández, “nos llevó a dejar de ver la lectura y la escritura como habilidades psicológicas de individuos aislados, y nos permitió verlas como prácticas sociales, cuyas formas, funciones y significados dependen de prácticas socioculturales más amplias”.⁸ Esto implica que la enseñanza de la escritura no solo debe centrarse en la técnica, sino también en la formación de sujetos críticos y reflexivos, capaces de interactuar de manera consciente con su entorno social y cultural.

7. Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo xxi, 2002, pp. 5-6.

8. Gregorio Hernández, *Literacidad académica*, México, UAM, 2016, p. 13.

La enseñanza de la escritura es, sin duda, una de las tareas más complejas y desafiantes en el ámbito educativo. Como docentes, debemos evaluar y adaptar continuamente nuestras estrategias pedagógicas, buscando siempre métodos que motiven y desafíen a los estudiantes a mejorar. La escritura no es una habilidad que se adquiere de manera automática; requiere esfuerzo, reflexión y práctica constante. En cada inicio de semestre, surge la misma pregunta: ¿cómo podemos enseñar a escribir mejor? La respuesta, como en cualquier proceso educativo, depende de nuestra disposición a experimentar, reflexionar y mejorar nuestras prácticas.

Bibliografía

- BUSTOS CAPARRÓS, Emilia, *La lectoescritura. Innovación y experiencias educativas*, Granada, 2008.
- CASSANY, Daniel, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999.
- _____, Luna, Marta y Sanz, Gloria, *Enseñar lengua*, Barcelona, GRAO, 2003.
- FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI Editores, 2002.
- HERNÁNDEZ, Gregorio, *Literacidad académica*, México, UAM, 2016.
- NICKERSON, Raymond David Perkins y Edward Smith, *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Barcelona, Paidós, 1987.
- PASCUAL, Rocío, Dolores Madrid y Ma. José Mayorga, "Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula", *Ocnos*, 10, 2013, pp. 91-106. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259129174005.pdf>
- SERAFINI, María, *Cómo se escribe*, Barcelona, Planeta, 1994.

Inteligencia artificial en la enseñanza de la lectura y escritura académicas

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en los últimos dos años ha provocado un vuelco en la forma de crear contenidos que afecta prácticamente todas las áreas productivas, incluyendo, por supuesto, a la educación. Actualmente, las IA generan imágenes, videos y textos a partir de instrucciones del usuario (*prompts*), lo que ha generado multitud de discusiones acerca de la creatividad, los derechos de autor y la responsabilidad en su uso.

Aunque el desarrollo de inteligencias artificiales lleva varios años, un punto de inflexión se produjo con las últimas versiones del programa conocido como ChatGPT, desarrollado por OpenAI. A finales de 2022 se lanzó la versión 3.5, en marzo de 2023 la versión 4 y en julio de 2025 la versión 5. Desde la versión 3.5, ChatGPT destacó entre las IA por su capacidad para generar textos originales, es decir, evitando copiar fragmentos de textos ajenos y alcanzando un nivel de complejidad capaz de seguir instrucciones precisas, como incorporar teorías específicas, utilizar citas o párrafos, y construir textos de distintos géneros. A pesar de sus limitaciones, principalmente en términos de conocimiento –pues ChatGPT no genera nuevo conocimiento, sino que crea texto basado en fuentes preexistentes hasta 2021– y ciertos aspectos discutidos como la invención de citas, sesgos políticos y restricciones en cuanto a figuras públicas, su impacto en la educación y el ámbito académico es indudable.

Además, es impresionante la rapidez con la que estas tecnologías mejoran. De hecho, de acuerdo con las últimas noticias y artículos, se trabaja en mejorar la empatía con el usuario, lo cual es notorio. Cada día, se descubren nuevos usos y mejoras, algunas de ellas incluyen la educación y la asistencia en la redacción de textos complejos. No se puede negar que resulta una increíble herramienta. De hecho, muchos periodistas y empresas utilizan las IA para generar contenido para sus páginas e incluso ya se han publicado novelas escritas con estos mecanismos a partir de ideas originales, lo que, como ya mencionábamos, ha dado pie a numerosas discusiones.

Si nos centramos, como es nuestro propósito, en el ámbito educativo, debemos igualmente considerar sus alcances. Como herramienta, puede ser muy útil, pero lo que se observó durante 2023 fue un uso casi generalizado de ChatGPT para escribir ensayos y trabajos escolares que los alumnos entregan, lo que se tradujo en quejas de los docentes y en la aparición casi inmediata de programas que detectan su uso en los textos.

Las propuestas metodológicas, académicas y docentes con soporte de herramientas de inteligencia artificial en general y de ChatGPT en concreto, se deben examinar con sentido crítico por parte de los docentes y se ha de transmitir ese sentido crítico a los alumnos. De hecho, el consenso entre ambas partes (docentes y alumnos) en el buen

uso de la IA será esencial para el buen desarrollo de las asignaturas que utilicen la IA generativa como herramienta formativa.¹

El uso de la IA en la educación ha cambiado radicalmente la manera de enseñar habilidades de lectura y escritura académica, introduciendo tanto oportunidades como desafíos. Sevnarayan y Mohale² analizan el impacto positivo de estas tecnologías en la motivación de los estudiantes para mejorar sus competencias de escritura académica en contextos de educación a distancia. Según estos autores, su uso permite una personalización que facilita el aprendizaje autónomo y enfocado en las áreas específicas que el estudiante necesita desarrollar, como gramática, estructura y coherencia textual, lo que representa un recurso innovador en el aprendizaje de lenguas y habilidades académicas complejas. Sin embargo, los retos éticos asociados con esto en la educación no deben pasarse por alto. Jinhee, Yu, Detrick y Li³ investigan las percepciones de los estudiantes en cuanto al uso de la herramienta en la escritura académica y encuentran que, aunque los estudiantes aprecian la rapidez y precisión de la corrección automatizada, la falta de originalidad y la posible dependencia tecnológica plantean riesgos significativos para la autenticidad del proceso de aprendizaje. Esta investigación sugiere que el uso de esta tecnología debe integrarse en el currículo de manera crítica, con el objetivo de fomentar una comprensión profunda y evitar la dependencia en las soluciones automatizadas.

Un aspecto clave es la adaptación de los métodos de enseñanza para integrar de forma ética estas herramientas. Hsu⁴ enfatiza que en la redacción de textos académicos presentan una “delgada línea” entre el apoyo didáctico y el riesgo de perder la integridad académica. Hsu recomienda que los educadores implementen un uso regulado, garantizando que las actividades impliquen tanto un análisis crítico de los resultados generados como una reflexión sobre la ética en el uso de la tecnología en la producción de conocimiento.

Las IA generativas no van a desaparecer ni se prohibirán legalmente. Al contrario, continuarán mejorando notablemente en los años siguientes. Lo que sí puede suceder es que las instituciones educativas tomen decisiones, como se ha hecho con el plagio, para reglamentar y sancionar en algunos casos su uso en la producción de textos, lo que genera una ríspida discusión sobre el alcance, la legalidad y la ética. De hecho, muchas revistas académicas ya solicitan información al respecto en los artículos presentados. La pregunta es, en-

1. Javier Guallar y Carlos Lopezosa, “Inteligencia artificial, desinformación y aspectos éticos”, en *ChatGPT y educación universitaria. Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, Mireia Ribera y Oliver Díaz (coords.), Barcelona, Octaedro, IDP/ICE, pp. 87-96.

2. Kershnee Sevnarayan y Ntshimane Mohale, “Fomentar la excelencia académica de los estudiantes en la educación a distancia: explorar el potencial de la integración de la IA generativa para mejorar habilidades de escritura académica”, *Open Praxis*, 16, 2024. Consultado en <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.T2024041000014190886861950>.

3. J. Kim, S. Yu, R. Detrick et al., “Explorando las perspectivas de los estudiantes sobre la escritura académica asistida por IA generativa”, *Educ Inf Technol*, 2024. Consultado en <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12878-7>.

4. Hsiao-Ping Hsu, “¿Puede la inteligencia artificial generativa escribir un artículo para una revista académica? Oportunidades, desafíos e implicaciones”, *The Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 7 (2), 2023, pp. 158-171.

tonces, cómo utilizarla de manera responsable y aprovechar las ventajas como una herramienta.

Es con este objetivo que se diseñan dos actividades que incluyen el uso de inteligencia artificial para la clase de “Lectura y escritura de textos académicos”, impartida en varias facultades y licenciaturas de la Universidad Veracruzana, las cuales se circunscriben a sendos contenidos teóricos del temario expuesto en el programa de la experiencia educativa.

Secuencia didáctica 1

La primera actividad se relaciona con el tema de Géneros textuales, y el subtema “La reseña”. El objetivo es, además de cubrir los contenidos teóricos al respecto, identificar los límites de la IA y observar las diferencias con un texto producido por humanos. En este caso se diseña la siguiente secuencia didáctica:

1. Exposición del docente sobre la reseña como género textual, se explica la definición, la estructura básica y los contenidos que se desarrollan en una reseña, con un tiempo estimado de 40 minutos.
2. Revisión de algunos ejemplos en donde se pueda observar la puesta en práctica de la escritura de la reseña. En este ejercicio se utilizaron dos ejemplos, una reseña escrita por Sara Ladrón de Guevara, académica e investigadora de la UV, sobre el libro *El quinto sol, una historia diferente de los aztecas*, de Camila Townsend, titulada “Oro por espejuelos” y publicada en la revista *La palabra y el hombre*, núm. 60. Esta reseña se seleccionó debido a que es un texto crítico, donde Ladrón de Guevara, realiza severas observaciones a la autora y critica la “arrogancia de la investigación norteamericana”,⁵ entre otras cuestiones. El segundo ejemplo, utilizado en grupos con menor interés y experiencia lectora, fue la reseña de A. O. Scott, reconocido crítico de cine, sobre la película *Avengers Endgame*, publicada en el *New York Times*, titulada “Los amigos que hicimos en 22 entregas”, donde el autor hace una crítica mesurada, pero puntual, sobre el valor cinematográfico de la cinta y su importancia económica. En los dos casos se trata de reseñas originales, una de divulgación y otra de tipo académica, donde los autores expresan opiniones argumentadas sobre su lectura o su apreciación. El tiempo estimado de la lectura es de 20 minutos.
3. Discusión en pleno sobre las características de la reseña, su función, su objetivo, la estructura y sus secciones. Tiempo estimado: 20 minutos.
4. Actividad con ChatGPT. La modalidad puede ser individual o en grupo y se puede realizar en clase o fuera de ella. Se indica a los alumnos

5. Sara Ladrón de Guevara, “Oro por espejuelos. Historia prehispánica”, *La palabra y el hombre*, núm. 60, 2022, p. 75. Consultado en <https://lapalabayelhombre.uv.mx/index.php/palabrahombre/article/view/3469/5240>

descargar o consultar ChatGPT y pedirle que redacte una reseña de algún libro que conozcan o en su defecto una película. Deben analizar la reseña, sus características, su estructura, así como las “opiniones” o argumentaciones que ofrece.

5. Se les entregó un cuestionario de 7 preguntas, tres directas sobre los contenidos vistos en clase y las características del texto producido por la IA: a) ¿Está bien escrita, con oraciones claras, adecuación y coherencia?, b) ¿Cumple con la estructura y función de una reseña?, c) ¿Los datos incluidos son correctos?; otras 3 preguntas cualitativas acerca de su apreciación del texto: a) ¿Qué piensas de la crítica?, b) ¿Qué diferencias observas entre la reseña escrita por una persona y la escrita por la IA?, c) ¿Qué encuentras al comparar las reseñas solicitadas a la IA?, y finalmente, una pregunta integradora: ¿Piensas que es o son buenas reseñas?, ¿por qué?

6. Discusión de resultados en clase.

Secuencia didáctica 2

La segunda actividad se inserta en el tema de Escritura académica y varios subtemas relacionados con la Revisión y corrección de textos. El objetivo es, al igual que la primera secuencia, cubrir los contenidos teóricos respecto a las fases de la escritura, e incorporar la IA como herramienta para revisar, corregir y mejorar textos originales, de manera que se busca y se propone un uso responsable y ético de la tecnología. La secuencia didáctica es la siguiente:

1. Exposición del docente sobre la escritura, sus fases, la investigación, revisión y corrección de textos, la revisión de faltas de ortografía, acentuación, errores de puntuación, faltas de sintaxis, carencia de coherencia, etc.

2. Se pide a los estudiantes escribir un texto argumentativo preferentemente. En este caso, se recuperaron textos escritos a lo largo del curso. La primera opción fue una reflexión a partir de la lectura del libro *El pato y la muerte* de Wolf Elbruch, la segunda opción fue un texto argumentativo sobre la película *The Wall*, del director Alan Parker o el cortometraje *Abuela Grillo*, de Denis Chapon. En todos los casos, se parte de textos cortos escritos en clase, con una extensión de media a una cuartilla, pero donde lo importante es la idea original del alumno, sus opiniones y su argumentación.

3. La primera actividad es capturar el texto y pedirle a ChatGPT que realice la corrección. A continuación, el estudiante debe marcar con resaltadores los cambios que realizó la IA y explicar el motivo del cambio (acento, error de puntuación, concordancia), así como cambios en el orden de las ideas y la sintaxis. Esta actividad refuerza los saberes del alumno sobre los errores textuales y la corrección ortogramatical.

4. Como segunda actividad, se pide al alumno identificar alguna idea con la que se identifique y pedirle a ChatGPT que amplíe el texto, desarrollando ese argumento. Se indica al estudiante probar con diferentes *prompt*. Esta actividad está diseñada con el objetivo de mostrar al estudiante cómo una instrucción exacta, que parte de una idea o argumento, y de ser posible, con un sustento o un enfoque teórico, produce un mejor texto, el cual, además, está basado en una idea original.
5. Se pide al alumno una reflexión final sobre las actividades descritas.

Las secuencias didácticas se llevaron a cabo en dos sesiones de dos horas cada una durante el semestre agosto 2023-enero 2024 en dos momentos del curso. Se realizaron en cinco grupos de diferentes facultades en los siguientes programas: Lengua Inglesa, Ciencias Políticas y Gestión Pública, Sociología, Estadística y Filosofía, con un promedio de entre 25 y 30 alumnos por cada grupo.

Resultados

En el primer caso, participaron en la actividad un total de 110 alumnos, de forma individual en algunos grupos y en otros en equipos de hasta seis participantes. Como es lógico, la participación individual resulta más reflexiva, pero la actividad grupal, además de colaborativa, resulta enriquecedora.

En cuanto a las preguntas específicas sobre los contenidos, 106 (96.3 %) consideraron que el texto generado por la IA mostraba datos correctos, mientras que 4 respondieron que no. Igualmente, 66 (60 %) dijeron que el texto estaba bien escrito y estructurado en el nivel sintáctico gramatical, 44 opinaron que no. En la pregunta sobre la estructura general de la reseña y su función, 53 (48 %) alumnos aseguran que cumple su función y tiene las secciones de la estructura vistas en clase, en tanto que 57 (52 %) estudiantes opinaron que no lo hace.

Podemos observar en este aspecto que si nos referimos a los elementos básicos del texto, como los datos mostrados o la corrección en la escritura, los estudiantes consideran que el texto no tiene problemas; sin embargo, al analizar los elementos más complejos, como la estructura general o si cumple la función de una reseña, básicamente informar y dar una opinión o crítica argumentada, el texto generado se queda corto. En los comentarios, los alumnos afirman que las reseñas eran muy básicas, cortas y sin crítica, más que nada un resumen o una sinopsis.

En la pregunta integradora, 69 (62 %) consideraron que no era una buena reseña, mientras que 41 dijeron que sí. Aquí ya podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes observa limitaciones en los textos generados por una IA cuando se trata de un nivel más complejo. Esto se ejemplifica y se explica gracias a los comentarios en las preguntas cualitativas, en donde los estudiantes pudieron platicar acerca de estas limitaciones.

Entre las observaciones, encontramos principalmente que los textos son muy generales y superficiales, es decir, no analizan el texto o la película, es automatizado, no profundiza o enfatiza en los puntos que se podrían desarrollar. De la misma manera critican su longitud, no solo por la extensión, sino porque resulta incompleta y se nota una carencia en la información, afirman que es muy simple y básica.

En la pregunta que pide comparar los textos, los estudiantes afirmaron que el generado con IA carece de emoción, no utiliza recursos como el sarcasmo, tiene un lenguaje demasiado mecánico, neutral, sin “toque humano”, falta de perspectiva y en general cuestionaron la escasa crítica mostrada, ya que regularmente los textos eran positivos y no realizaban una valoración de elementos negativos, además de que no aportaban puntos de vista nuevos. Finalmente, notaron que la estructura y la información, así como el tono, era similar, es decir, las reseñas mostradas, a pesar de referirse a diferentes productos, tenían una estructura muy parecida y monótona.

Entre los comentarios, se pueden referir los siguientes: “Las reseñas son breves y falta información, aunque algunas son más extensas, solo da vueltas y no dice mucho”; “En ninguna hay una crítica, es muy genérica y no está actualizada”; “Más que una crítica, es una sinopsis”; “Lo que hace es adjuntar datos que estén relacionados, pero puede ser muy vago, cuando lo hace una persona hace mayor hincapié en aspectos importantes”; “Tienen la misma estructura, solo cambia los datos o la información”; “Básicamente es la misma información, solo con palabras más o menos, la misma estructura y mecanismo”; “Una persona tiene la capacidad de experimentar y sentir, por lo que es capaz de criticar correctamente”; “Parafraseaba y llegaba al mismo argumento”; “La mayor diferencia es que la reseña humana cuenta con un punto de vista propio, lo que la hace más argumentativa mediante la presentación de sentimientos, opiniones o ideas propias, lo que hace que la reseña tenga la esencia del autor y su propio toque, la reseña de la IA es plana, vacía, puesto que no involucra emociones, impresiones o sentimientos, tampoco es argumentativa debido a que los comentarios que realiza no son propios”.

La segunda actividad se llevó a cabo en cuatro grupos, correspondientes a los programas de Filosofía, Sociología, Ciencias Políticas y Gestión Pública y Lengua Inglesa. Participaron 60 alumnos de forma individual con los siguientes resultados. Como se indicó en la descripción de la secuencia didáctica, se les pidió primero solicitar a ChatGPT corregir el texto escrito y marcar con resaltadores los cambios, de preferencia utilizando diferente color en los errores de ortografía, de sintaxis o puntuación, o coherencia, cohesión y adecuación.

En este punto, 51 alumnos (85 %), identificaron cambios debido a errores ortográficos, como en grafías o en acentos, mientras que 9 (15 %) no los identificaron o no los marcaron. En cuanto a la sintaxis, 47 estudiantes (78 %) detectaron e identificaron correcciones en la puntuación y en conectores lógicos para mejorar la cohesión, coherencia y la claridad del texto, igualmente 13 (22 %) no lo hicieron o no lo identificaron.

En el siguiente punto, acerca de la claridad en la expresión de las ideas y la argumentación, es importante considerar la inflexión que hacíamos en los

casos anteriores, ya que por una parte se observa si el alumno puede identificar el cambio y explicarlo en los términos de la corrección textual, lo cual era claro en la ortografía y la sintaxis (por ejemplo, un acento o una coma), pero en este caso, hay una mayor subjetividad, ya que además de la corrección gramatical, debemos considerar si el estudiante lo considera mejor y que además respete sus ideas. Es por esto que 25 alumnos (41 %) consideraron que el texto corregido era adecuado y claro, mientras que 35 estudiantes (59 %), opinaron que no. Pero argumentaban no estar conformes con los resultados, ya que ChatGPT había cambiado el sentido en algunos casos e incluso la idea. Criticaban el tono del texto, más formal y con estructuras correctas, pero menos expresivo y aseguraban que perdía originalidad, aunque algunos consideraron que había mejorado el texto y que decía de manera más clara y comprensible lo que ellos habían deseado expresar.

Estas críticas se pueden también observar en la segunda parte del ejercicio, donde se le solicitaba a ChatGPT ampliar una idea o un argumento del texto original. En este caso, los resultados son cualitativos, y podemos remitirnos a las reflexiones de los estudiantes: “En la corrección brinda una versión similar a la inicial, cambia palabras que se repiten, corrige la gramática y los conceptos, pero no hace grandes modificaciones. Por otro lado, en la ampliación se adentra más en los cambios y en explicar conceptos donde no solo maneja la idea o interpretación, sino que agrega más sobre el significado. Yo no considero que siga siendo mi texto, ya que no maneja mis ideas, sino las que se puede encontrar en internet”.

O, por ejemplo: “No es muy eficiente y utiliza estructuras muy sencillas, no es creativo ni tiene ideas propias. Creo que es buena herramienta para la corrección, pero es recomendable revisar los resultados”, “puedo observar diferencias como el tono y los verbos que se usan. A mi parecer, le otorga un tono más formal y reemplaza los verbos por otros más precisos. Creo que este tipo de herramienta puede llegar a ser útil como apoyo adicional”, “Es una buena herramienta para el uso de palabras más formales y corregir errores, pero las opiniones no se transmiten en un tono de voz personal, por eso es buena opción corregir esos puntos”.

Conclusiones

Para terminar, podemos afirmar que la IA y los programas basados en esta tecnología mejorarán en los años próximos notablemente, incluyendo los generadores de textos, como sugieren Boden⁶ y Miller⁷. Por lo tanto, la preocupación justificada de los docentes de español y redacción sobre el uso indiscriminado de la herramienta para generar textos y entregarlos como actividades continuará e incluso será más difícil su detección. Cabe mencionar que una de las reflexiones entregadas por los alumnos fue generada con este recurso.

6. Margaret Boden, *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*, EU, Routledge, 2004.

7. Allie Miller, *The Artist in the Machine. The World of AI-Powered Creativity*, EU, The MIT Press, 2019.

A pesar de que actualmente muchos programas detectan su uso en los textos, seguramente, en un futuro cercano, las IA serán capaces de generar trabajos más complejos y con estructuras menos identificables. A pesar de que muchas instituciones educativas están tomando medidas contra el plagio y el uso de esta herramienta, estableciendo sanciones estipuladas de manera clara en la normatividad, la discusión sobre la ética y la legalidad es más compleja que en el caso del plagio. No obstante, también es cierto que puede ser una gran herramienta si se usa de forma adecuada. El problema no es el uso en sí, sino la falta de honestidad y ética que conlleva en algunos casos, y es precisamente lo que nos atañe, ya que las actividades en las materias de escritura y redacción buscan evaluar y mejorar las habilidades del estudiante para escribir un texto de manera clara y adecuada. De hecho, es recomendable y necesario apuntalar hacia este rumbo los esfuerzos de la enseñanza, como afirman algunos autores:

[...]la enseñanza de lenguas no ha de dar la espalda a los sistemas de IA, teniendo en cuenta la creciente expansión de entornos digitales para la escritura y la significativa presencia de dichos entornos en contexto educativo. Escritura, IA y creatividad se convierten en objetivos fundamentales de los nuevos modelos de enseñanza de lenguas.⁸

22

De manera optimista, las actividades y los resultados descritos nos muestran que es posible, en primer lugar, diseñar secuencias donde se incluya el uso de la IA y aprovechar sus cualidades y características en la enseñanza de la escritura. En segundo lugar, también se puede afirmar que la mayoría de los alumnos comprenden sus alcances y limitaciones y que no sustituye la producción de conocimiento.

22

El profesorado es el facilitador entre los medios, los contenidos, las informaciones, las herramientas y los estudiantes. Así que es nuestra tarea ayudarles a usarlas de forma apropiada (creativa, técnica, educativa y éticamente). Debemos preparar a los estudiantes para los desafíos en este futuro inmediato, ayudarlos a desarrollar su capacidad crítica, comparando, usando herramientas diversas, conociendo sus limitaciones [...], enfatizando sobre los aspectos éticos [...] Es preciso darles la oportunidad de pensar y construir, y la tecnología debe ser una herramienta que les ayude a trascender, a aumentar su conocimiento.⁹

Las reflexiones y los comentarios revisados nos indican que los estudiantes lograron identificar las estructuras similares que usa el programa, así como la

8. María Isabel de Vicente et al., "Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario", *Comunicar*, núm. 77, 2024.

9. Mariona Grané, "Implementación de ChatGPT en el aula", en *ChatGPT y educación universitaria. Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, Mireia Ribera y Oliver Díaz (coords.), Barcelona, IDP/ICE, 2024, pp. 97-122.

información limitada y similar en los diferentes textos obtenidos. Finalmente, también es posible diseñar actividades con objetivos específicos. Por ejemplo, el hecho de que los alumnos identifiquen los cambios realizados en la corrección textual y al tener que explicar, realizan diferentes operaciones mentales que van más allá del aprendizaje simple de datos. En la taxonomía de Bloom, deben mostrar y desarrollar niveles cognitivos superiores, ya que no solo demuestran la adquisición de conocimiento, sino que tienen que comprender, aplicar, analizar y evaluar la información para poder explicar la corrección textual en sus diferentes niveles, desde ortografía hasta sintaxis, coherencia y cohesión. Por tanto, el uso de la IA en clase y en el desarrollo de secuencias y actividades didácticas puede ser benéfica y ayudar con los objetivos que se plantean.

Bibliografía

- BODEN, Margaret, *The creative mind: Myths and mechanisms*, EU, Routledge, 2004.
- DE VICENTE, María Isabel, López, Olivia, Navarro, Verónica y Cuéllar, Francisco, "Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario", *Comunicar*, núm. 77, 2024.
- GRANÉ, Mariona, "Implementación de ChatGPT en el aula", en *ChatGPT y educación universitaria. Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, Mireia Ribera y Oliver Díaz (coords.), Barcelona, Octaedro, IDP/ICE, 2024, pp. 97-122.
- GUALLAR, Javier y Lopezosa, Carlos, "Inteligencia artificial, desinformación y aspectos éticos", en *ChatGPT y educación universitaria. Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, Mireia Ribera y Oliver Díaz (coords.), Barcelona, Octaedro, IDP/ICE, 2024, pp. 87-96.
- GUTIÉRREZ, Juan David, "Lineamientos para el uso de inteligencia artificial en contextos universitarios", *GIGAPP Estudios Working Papers*, núm. 272, 2023, pp. 416-434.
- LADRÓN DE GUEVARA, Sara, "Oro por espejuelos. Historia prehispánica", *La palabra y el hombre*, núm. 60, 2022, pp. 75-76. Consultado en <https://lapalabrayelhombre.uv.mx/index.php/palabrahombre/article/view/3469/5240>
- MILLER, Allie, *The artist in the machine. The world of AI-powered creativity*, EU, The MIT Press, 2019.
- SANTANA, Rut; Cedeño, Narcisa; Zambrano, María Teresa y Hernández, María Isabel, "Herramientas de la Inteligencia Artificial para fortalecer la redacción académica de los estudiantes de bachillerato", *Revista Tecnológica Educativa Docentes*, vol. 16 (2), 2023, pp. 326-334.
- SCOTT, Oliver, "Avengers Endgame. Los amigos que hicimos en 22 entregas", *New York Times*, 22 de abril de 2019. Consultado en <https://www.nytimes.com/es/2019/04/25/espanol/cultura/avengers-endgame-estreno.html>.

Uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de lectura y redacción¹

El uso de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de la vida es un hecho incuestionable. El internet, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las redes sociales han modificado nuestra manera de pensar y de realizar la mayoría de las actividades cotidianas, personales, profesionales o educativas. En el campo de la educación, desde hace varios años se hacen esfuerzos y se toman medidas para incorporar las TIC en las estrategias pedagógicas y también debido a la demanda de modos alternativos a la educación presencial, ya sea semipresencial, abierto o a distancia y virtual. La incorporación de herramientas tecnológicas en el aula ha dado lugar a nuevos métodos y recursos que buscan mejorar el aprendizaje y facilitar la interacción entre estudiantes y docentes. No obstante, este cambio también plantea retos, especialmente en lo que respecta a la capacitación docente, la accesibilidad y la evaluación del aprendizaje en contextos digitales.

Cuando en los años noventa el internet se volvió común, la educación tuvo que transformarse profundamente para responder a los requerimientos y a la demanda de una educación más allá de las aulas. Prácticamente han pasado más de 20 años mientras se analizan y se discuten las estrategias y habilidades que requiere la educación virtual o a distancia. Un aspecto central en el uso de tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura es su capacidad para personalizar el aprendizaje. Herramientas como las plataformas de aprendizaje adaptativo permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, ajustando el contenido según sus necesidades individuales. Esto es particularmente útil en clases de redacción, donde cada estudiante puede tener diferentes niveles de habilidad y áreas de mejora. Además, el acceso a recursos digitales facilita la consulta de información y permite que los estudiantes realicen investigaciones en tiempo real, integrando así el aprendizaje con la práctica. Actualmente, la mayoría de las instituciones educativas de todos los niveles ofrecen servicios no presenciales con diferente nivel de interacción a través de las TIC. Algunas con una mayor fundamentación teórica y práctica que otras.

En este caso, son programas que, en los mejores casos, tienen una base y un desarrollo de varios años. Los reportes anteriores a la pandemia mencionaban la reticencia de los docentes para el uso de las TIC y ambientes educativos virtuales. “A pesar de la decidida promoción de gobiernos y organismos internacionales para la inclusión de tecnología con sentido pedagógico en las aulas, la mayoría de los profesores todavía prefieren el uso de métodos

1. Este texto fue presentado en el primer Foro LEA organizado por el AFBG de la UV. Fue escrito en 2020 en el contexto de la pandemia de COVID-19. A raíz de esta situación, en estos últimos años se ha visto un crecimiento importante en los programas, plataformas y aplicaciones que buscan una mayor interactividad entre docentes y alumnos, muchos de ellos con un carácter lúdico y presentaciones atractivas, como animaciones, juegos, etc.

tradicionales de Enseñanza y resisten la innovación de los métodos de Enseñanza en ambientes tecnológicos”.²

Cuando la pandemia de la COVID-19 provocó el cierre de actividades en centros laborales, oficinas administrativas y centros educativos, obligó a que toda la educación se volviera virtual. Preparados o no, con programas pensados para ser presenciales o cuando mucho en preparación, con maestros sin experiencia en procesos educativos virtuales, no tuvimos más remedio que hacer nuestro mejor esfuerzo.

De acuerdo con datos de la Unesco, para mayo de 2020, más de 1 200 millones de estudiantes en todo el mundo dejaron de tener clases presenciales, 160 millones de América Latina y El Caribe.³ La mayoría de los países pusieron en marcha diversas estrategias, entre ellas instrumentos de aprendizaje a distancia, en línea, programas educativos por televisión o radio, plataformas educativas, recursos para docentes, etc.

Es necesario ahora valorar, analizar y discutir el uso de las TIC en ambientes educativos virtuales. Hemos de admitir que el caso es muy distinto cuando las utilizamos como apoyo en un programa presencial, donde lo que se busca sobre todo es el involucramiento y la participación de los alumnos, que cuando el objetivo es el aprendizaje y la obtención de conocimientos.

Pero vayamos por partes, puesto que el asunto no es sencillo. Por un lado, tenemos las TIC en sí mismas, sus características, los servicios específicos que ofrecen y las ventajas que generan. Por otro, el análisis de los productos y las actividades que se pueden llevar a cabo en cada una de ellas. Además, es necesario considerar las condiciones del docente, su conocimiento de las TIC y la adecuación del programa educativo que pueda llevar a cabo, y, por último, las características de los alumnos, la interacción que se logra y el resultado entre el aprendizaje esperado y el obtenido.

Reportes de 2018 y 2019 indican una importante carencia de recursos tecnológicos para acceder a este tipo de educación y contenidos. Entre el 20 y el 40 por ciento de los estudiantes no cuenta con internet o equipo de cómputo.⁴ Este dato es sumamente importante, pues tendremos un porcentaje que no tiene acceso o tendrá dificultades para asistir a clases virtuales y para realizar actividades, lo cual debemos tomar en cuenta tanto en el diagnóstico como en el trato con los estudiantes y en la evaluación.

Finalmente, no podemos perder de vista que nuestro objetivo es la enseñanza de la lectura y redacción en el nivel licenciatura. Con base en ello, podemos observar que existen tecnologías más idóneas, en comparación con otras que serían acertadas para otras ramas de la educación universitaria. En cuanto a la enseñanza de la lectura y redacción buscamos el aprendizaje de conocimientos específicos, como en el caso de las categorías sobre la lectura y las tipologías del texto, además de temas de ortografía y gramática. También el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del alumno con respecto a los

2. Byron Cruz, “Desafíos y oportunidades de la educación en línea en el contexto de la pandemia de COVID-19”, *Polo del conocimiento*, núm. 51, 2020, p. 400.

3. CEPAL, *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*, CEPAL-Unesco, 2020.

4. *Idem*.

diferentes temas y textos. De igual manera, la generación de textos correctamente organizados, coherentes y con corrección, además de otros productos audiovisuales, como presentaciones orales.

Las TIC se pueden clasificar de acuerdo con sus características y los servicios. Por una parte, tenemos plataformas educativas que buscan ser un ambiente total, un completo ecosistema que brinde la inmersión a un curso. Muchas instituciones educativas han desarrollado el propio o han adquirido servicios como Moodle, mooc, Classroom de Google o Teams de Microsoft. En la Universidad, tenemos desde hace varios años Eminus, que se ha ido actualizando a pasos agigantados; actualmente se han complementado con otras dos plataformas: Lienzos y Lumen, la primera para el desarrollo de contenidos multimedia e interactivos con un entorno amigable, y la segunda un banco de imágenes y videos con contenido sobre las diversas áreas académicas. Sin embargo, es un hecho que el uso de estas herramientas aún es mínimo y no se aprovecha al máximo.

Centrándonos en Eminus, la plataforma busca ofrecer un aula virtual en donde se pueda organizar el trabajo con los alumnos, la organización de reuniones virtuales, actividades, tareas y calificaciones, y la generación de contenido, con la posibilidad de generar reportes y listas de calificaciones. La mayoría de estas plataformas ofrecen en general los mismos servicios, con algunas diferencias que en muchos casos tienen que ver con la sinergia con otros programas. Por ejemplo, en Teams, es posible generar listas de asistencia de las reuniones programadas. Sin embargo, en general comparten características con una interfaz diferente.

Los programas para videoconferencias han resultado en este aspecto fundamentales, pues es la vía principal de comunicación y de interacción con los alumnos. Zoom, Teams de Microsoft y Meet de Google son las que actualmente tienen más usuarios, tanto en el campo de la educación como en otros. De pronto, aspectos que nunca habíamos tomado en cuenta eran definitivos, como alzar la mano o saber quién estaba hablando.

En tercer lugar, aplicaciones generadoras de contenido. En este aspecto es donde más se muestra la necesidad de actualización docente. En un resumen muy general, encontramos programas o incluso páginas web para generar contenido audiovisual, como imágenes, infografías, mapas mentales o mapas conceptuales y cuadros sinópticos, además de contenido multimedia, como animación o video. Hay desde páginas y programas gratuitos hasta profesionales, con un rango muy variado de resultados y de dificultad. Además de los ya conocidos programas para realizar presentaciones, ya sea estáticas o dinámicas, una decisión que siempre pasa por el tamiz no de lo mejor, sino de lo más conveniente con respecto a las características técnicas.

Finalmente, redes sociales como Facebook, Whatsapp, Youtube, Instagram, etc., y aplicaciones de interactividad varia que pueden ser usadas, como Kahoot! o Google Arts & Culture, por mencionar las más conocidas.

Pues bien, si tomamos en cuenta los saberes que se buscan en la experiencia educativa, ¿cómo elegir las herramientas adecuadas?, ¿cómo saber

cuáles darán mejores resultados?, ¿cómo lograr que los aprendizajes obtenidos se acerquen a los esperados utilizando estas herramientas tecnológicas y de comunicación? Es claro que no es fácil, pues es necesario tomar muchos factores en cuenta, entre ellos los dos factores humanos de la actividad: el docente y el alumno.

Como docentes, ya lo mencioné antes, debemos admitir que no estábamos listos para esta empresa de ninguna manera. Algunos habíamos tenido cierta experiencia con algunas TIC o plataformas; algunos, aunque pocos en realidad, usábamos con regularidad Eminus. Otros habíamos incluido el uso de redes sociales y teníamos ciertos materiales audiovisuales, pero siempre eran solamente un apoyo para un formato cuya base era la educación presencial. Aun tomando en cuenta todo esto, no estábamos listos. Es muy sencillo, la educación virtual y a distancia no significa simplemente el uso de las TIC, requiere la planeación, las estrategias, el diseño de contenidos específicos para un fin concreto.

A las ya conocidas actividades de los docentes, como por ejemplo, planeación de contenidos, evaluación y diagnóstico de los alumnos antes, durante y al finalizar el periodo, preparación e impartición de clases, diseño de estrategias pedagógicas y de metodología, habrá que sumarle ahora la producción de contenidos para ser usados en ambientes virtuales, y la adecuación tanto de saberes como de objetivos de acuerdo a los contenidos temáticos y a las características de grupo. Esto sin tomar en cuenta otras actividades complementarias, como tutorías, academias, investigación y trabajo administrativo. Entre las principales dificultades que experimentan los docentes, se pueden clasificar en tecnológicas, pedagógicas, logísticas y socioafectivas,⁵ además de que la carga de trabajo aumenta.

El reto es no solo el uso de las tecnologías de la información y comunicación, sino aprovechar sus características para lograr los objetivos propuestos e incluso obtener mejores resultados, puesto que no cabe duda, si se usan adecuadamente y con una base sólida, la interacción que se alcanza en estos formatos puede representar una ventaja, si se realiza correctamente.

Sin embargo, a pesar de toda la teoría y de que muchos docentes se preparan, se actualizan constantemente y adquieren nuevas estrategias y herramientas, puede parecer que se reduce a casos de prueba y error. Solamente cuando el docente está frente a grupo y aplica las estrategias que ha planeado, es cuando podemos realizar un diagnóstico válido y completo de los resultados. Sabemos por experiencia que la teoría no garantiza un buen curso.

De acuerdo con Lizarazo y Paniagua,⁶ se puede identificar un desnivel entre las competencias tecnológicas de los alumnos y maestros, donde los estudiantes rebasan a los docentes. Igualmente está el problema de la distancia generacional, y muchos maestros consideran que pertenecer a otra generación es una razón para un manejo diferente de la tecnología. Finalmente, señalan

5. UNAM, *Retos de la educación a distancia en la contingencia Covid-19. Cuestionario a docentes de la UNAM*, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, 2020.

6. Diego Lizarazo y Yois Paniagua, *La ansiedad cibernética: docentes y TIC en la escuela secundaria*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2013.

que los estudiantes buscan un uso lúdico de la tecnología, mientras los maestros un uso serio.

Otro problema es la evaluación, pues de acuerdo con Dorrego, “frecuentemente en la evaluación en línea se observa una tendencia hacia formas tradicionales de evaluación”⁷ en donde se puede observar una falta de coherencia con los objetivos planteados, las estrategias y las actividades.

Además, entra en juego el otro factor humano, los estudiantes. Buena parte de los modelos pedagógicos se basan en la clasificación de los alumnos, sus características y sus aptitudes, de manera que la planeación incluya estos parámetros y el formato y las actividades estén dedicadas con cierta especificidad. El problema es que este diagnóstico nunca es definitivo, mucho menos al inicio del ciclo; por lo general, vamos adecuando conforme a la marcha y de acuerdo a la interacción y participación que logramos.

Sobre el caso específico de la enseñanza de Lectura y Redacción, es un hecho que tenemos una gran diversidad entre los grupos. El mismo programa se imparte en todas las regiones del estado, a diferentes facultades de distintas áreas del conocimiento, lo que en sí mismo resulta un reto complejo. Atendemos grupos con diferente formación y distintos intereses. El que se trate de diferentes áreas ya nos habla de que hay un particular acercamiento al conocimiento, diferente concepto de lo que es el lenguaje y la comunicación, y por supuesto, variadas opiniones y experiencias sobre la lectura y la escritura. No podemos esperar que los mismos contenidos y las mismas actividades den los mismos resultados con grupos tan disímiles.

Por otra parte, la educación a distancia o virtual requiere otras consideraciones, principalmente con respecto a la comunicación, interacción y participación de los alumnos. De acuerdo con la mayoría de los autores, la educación a distancia requiere cierta capacidad y compromiso por parte del estudiante, quien debe esperar un modelo bastante autónomo y autosuficiente, en donde el docente es, más que maestro, facilitador. Sin embargo, en este momento no es así; los estudiantes que tenemos no han elegido un modelo a distancia, sino uno presencial que por causas fuera de nuestro control se adecuó. Entonces, los estudiantes se enfrentan a las dificultades que supone la educación en línea sin la posibilidad de elección. Estas dificultades son, ya sabemos, la pérdida de interés, la falta de comunicación. En el diagnóstico, en todo caso ya de por sí complejo y difícil de realizar en el momento en que se requiere, se requiere tomar en cuenta nuevos aspectos que tienen que ver con las características de la educación en línea, los cuales van desde las habilidades y competencias del estudiante hasta las dificultades que enfrenta.

Al igual que los docentes, el estudiante debe aprender el manejo de las diferentes plataformas que utilizamos y si bien, muchas veces, por cuestión generacional, tienen una mayor facilidad para dominar los diferentes programas, páginas web y aplicaciones, así como contenidos multimedia, no es algo general, y encontramos casos en que los estudiantes viven situaciones de

7. Elena Dorrego, “Educación a distancia y evaluación del aprendizaje”, *Revista de Educación a Distancia*, núm. 23, 2006.

desesperación por no comprender el manejo de la plataforma y no encontrar comunicación con el docente o facilitador.

El principal problema es la frustración, una consecuencia que a su vez tiene una repercusión definitiva que puede ir desde la afectación en los resultados del aprendizaje hasta el final abandono de los estudios, por lo cual es un punto sumamente importante al que como docentes debemos estar atentos. Entre las causas de esta, se encuentran aquellas con origen en el propio estudiante, como el tiempo dedicado, la falta de destrezas y habilidades, no participación y desconocimiento de las vías de comunicación; en el docente, como la falta de experiencia o empatía, comunicación y presencia esporádica o nula, pobre claridad en las indicaciones o rigidez y sobrecarga de actividades; o en la institución, falta de acompañamiento académico o ayuda técnica deficiente.⁸

Finalmente, sobre la temática y los contenidos. Me parece que la preocupación principal sigue siendo la escritura académica, cómo impulsarla, desarrollarla y enseñarla. En menor o mayor medida, hemos acoplado ciertos ejercicios y sus adecuaciones con respecto a conocimientos específicos, como clasificación de la lectura, tipología de los textos, al igual que actividades relacionadas con aspectos de ortografía y gramática, como acentuación y concordancia. Sin embargo, falta profundizar y dar con la metodología para el desarrollo de un trabajo y de una escritura planeada. Y esta es una de las ventajas del uso de las TIC y la modalidad que hoy nos vemos obligados. La comunicación y la interacción a través de dispositivos nos permite hacer un acompañamiento en tiempo real e implementar ejercicios de escritura grupal y en tiempo real que sería más difícil poner en práctica en un salón.

Los elementos propios de la educación a distancia –que la hacen diferente de la educación presencial– impactan en el actuar docente, el aprendizaje del alumno y la consecución de los objetivos programáticos e institucionales. Una diferencia evidente es el uso de la tecnología como un mediador de la educación a distancia.⁹

La situación que se vivió fue inédita y hay estudios que valoran la depresión y su repercusión en las actividades laborales, y en este caso en las educativas. Se observó un bajo rendimiento escolar, ausentismo, alta deserción, entre otras consecuencias, aunado a la falta de empatía que, si bien no es general, está presente.

Es necesario tomar en cuenta los aspectos planteados, entre otros que no se han mencionado, para desarrollar y planificar nuestros cursos. El uso de nuevas tecnologías en la educación plantea también ciertos desafíos. Uno de los principales es la brecha digital, que se manifiesta en la desigualdad en el acceso a dispositivos y a una conexión de internet de calidad. Esto puede afectar el desempeño de los estudiantes que no cuentan con los recursos

8. Federico Borges, "La frustración del estudiante en línea, causas y acciones preventivas", *Digitum*, núm. 7, 2005.

9. Lucía Mendoza, "Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. I, 2020, pp. 343-352.

necesarios para utilizar plenamente las herramientas digitales en su proceso de aprendizaje. Asimismo, la capacitación docente es fundamental para que el uso de estas tecnologías sea efectivo y no se limite a la simple implementación de herramientas sin una metodología pedagógica adecuada. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación no significa por sí mismo educación eficaz y eficiente. Pueden ser una gran herramienta y forma de comunicación e interacción, pero de la misma forma pueden constituir una dificultad que se llega a traducir en frustración, tanto para el docente como para el alumno. Es necesario prepararnos adecuadamente para responder ante la situación que se nos plantea como una realidad incontenible.

Bibliografía

- BORGES, Federico, "La frustración del estudiante en línea, causas y acciones preventivas", *Digithum* [artículo en línea], núm. 7, 2005. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/550/55000706.pdf>
- CEPAL, *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. CEPAL-Unesco, 2020. Consultado en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.
- CRUZ, Byron, "Desafíos y oportunidades de la educación en línea en el contexto de la pandemia de COVID-19", *Polo del conocimiento*, núm. 51, 2020, pp. 394-404.
- DORREGO, Elena, "Educación a distancia y evaluación del aprendizaje", *Revista de Educación a Distancia*, núm. 23, 2006. Consultado en <https://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>
- GARAY, Luz María y Hernández, Daniel, *Alfabetizaciones digitales críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación*, México, UAM-Juan Pablos Editor, 2019.
- LIZARAZO, Diego y Paniagua, Yois, *La ansiedad cibernética: docentes y TIC en la escuela secundaria*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2013.
- MENDOZA, Lucía, "Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L, 2020, pp. 343-352. Consultado en <https://www.redalyc.org/journal/270/27063237028/html/>
- UNAM, *Retos de la educación a distancia en la contingencia COVID-19. Cuestionario a docentes de la UNAM*, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, 2020. Consultado en https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Informe_encuesta_CODEIC_30-III-2020_.pdf
- VAILLANT, Denise; Rodríguez, Eduardo y Bentancor, Gustavo, "Uso de plataformas y herramientas digitales para la Enseñanza de la Matemática", *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, núm. 108, 2020, pp. 718-740. Consultado en <https://www.redalyc.org/journal/3995/399563646010/html/>

Lenguaje inclusivo y perspectiva de género

En *El arco y la lira*, Octavio Paz afirma que “La palabra es el hombre mismo. Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento [...] Todo aprendizaje principia como enseñanza de los verdaderos nombres de las cosas y termina con la revelación de la palabra-llave que nos abrirá las puertas del saber”.¹

Diferentes disciplinas que estudian el lenguaje y la lengua han llegado a la conclusión de que la lengua refleja la cosmovisión y la ideología de los pueblos. Análisis filosóficos, antropológicos, lingüísticos, sociológicos, y otros, nos demuestran, por vías diversas, que la realidad se forma de palabras y que estas modelan una particular forma de ver el mundo. En este sentido, no podemos negar la íntima relación entre lengua y realidad.

La inclusión de la perspectiva de género y el uso del lenguaje inclusivo en el ámbito educativo son temas de creciente relevancia. Se debe fomentar el respeto y la igualdad, y además ampliar la conciencia de los estudiantes sobre cómo el lenguaje puede reflejar prejuicios y estereotipos. Adoptar un lenguaje que reconozca y respete la diversidad es esencial para promover una cultura inclusiva y una comunicación equitativa. Sin embargo, es fundamental que estos cambios en el lenguaje estén acompañados de una comprensión profunda de su propósito y no se limiten a una aplicación mecánica o simbólica.

Es un hecho que, desde hace muchos años, existe un justificado reclamo relacionado con la incorporación de una perspectiva de género e inclusión en la lengua. Desde grupos sociales, políticos y académicos se proponen ideas que han suscitado una discusión sobre lo que es la lengua, lo que debería ser y las formas en que las personas y los grupos pueden regular su uso. Esta discusión ha despertado en muchos espacios posturas no solo diversas, sino en ocasiones extremas, que, en la mayoría de las ocasiones, no permiten avanzar y analizar el problema en sí.

Es necesario aclarar que no es solo un problema lingüístico ni mucho menos puramente gramatical. Si fuera así, la discusión se zanjaría rápidamente: las reglas de uso que establece la Real Academia Española de la Lengua no dejan lugar a dudas, pero la perspectiva de género y el lenguaje inclusivo abarca muchos aspectos: legales, sociológicos, antropológicos, políticos, etc.

Actualmente es imprescindible, urgente y forzoso analizar estos aspectos y la forma en que inciden en la lengua y su formación. En espacios gubernamentales e institucionales se abren espacios para el uso de la lengua desde una perspectiva de género. En diferentes ámbitos de la administración federal y estatal, así como en instituciones educativas, encontramos documentos y manuales que buscan regular diversas formas y usos de la lengua. En el caso de la UV, existe el Observatorio de Igualdad de Género, que genera periódicamente informes sobre diferentes indicadores en cuestión de equidad de género

1. Octavio Paz, *El arco y la lira*, México, FCE, 1972, p. 30.

y consideran el uso de un lenguaje incluyente.² La ONU es una de las organizaciones que más ha impulsado la equidad en general y, de manera particular, el uso de un lenguaje inclusivo.³ En el *Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género* de la Secretaría de Gobernación del Gobierno Federal, se justifica:

Existe un uso sexista de la lengua en la expresión oral y escrita (en las conversaciones informales y en los documentos oficiales) que transmite y refuerza relaciones asimétricas, inequitativas y jerárquicas que se dan entre los sexos en cada sociedad y que es utilizado en todos los ámbitos de la misma.⁴

En las experiencias educativas “Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo” y “Lectura y escritura académicas”, no podemos evadir la discusión del tema esgrimiendo, por ejemplo, los usos y formas que la RAE admite como correctos y aquellos que no. Existen expresiones o formas que han sido propuestas por diversos grupos e instituciones, como incluir tanto el masculino plural como el femenino, y también el uso de genéricos hasta el momento no reconocidos, como es el caso de “todes”, “todxs” o “tod@s”.

Quizá lo más importante sea escuchar, comprender y analizar las razones que hay detrás de este reclamo que, como dijimos, abarca diversos aspectos, los cuales a su vez generan más dudas y nuevas perspectivas. En efecto, es necesario no solo abrir el espacio para la argumentación, sino hacer partícipes de ella a los estudiantes, como usuarios legítimos y libres de la lengua.

La lengua es algo que está en constante cambio, y estos cambios son producidos no por reglas ni por academias, sino por los usuarios, los hablantes. Cada uno de nosotros toma parte en esta formación y modelado interminable de la lengua. Las palabras cambian, caen en desuso, surgen nuevas, se modifica su forma y su sonido, y se transforma muchas veces el sentido y el significado. Estos cambios no suceden en periodos cortos, incluso se puede decir que aquellos verdaderamente profundos se dan muy lentamente.

Si se produce efectivamente por la base, esta evolución del lenguaje (exclúyanse las exageraciones) significará que vivimos en una sociedad más tolerante y solidaria. Si se impone desde las cúpulas, no significará nada bueno, sino solo el maquillaje de una realidad injusta.⁵

La propuesta inicia por introducir el tema con los alumnos desde estos aspectos, buscando una respuesta participativa y analítica en donde más que intentar llegar a una conclusión, los estudiantes sean capaces de ver la manera en que el uso de la lengua moldea nuestra perspectiva y nuestro pensamiento, al

2. Universidad Veracruzana, *Indicadores de igualdad de género*, 2021.

3. Organización de las Naciones Unidas, *Lenguaje inclusivo en cuanto al género*, 2024.

4. Segob-CONAVIM, *Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género*, México, Segob, 2016.

5. Alex Grijelmo, *Defensa apasionada del idioma español*, Barcelona, DeBolsillo, 1998, p. 174.

mismo tiempo que toman conciencia de su participación activa como hablantes de una lengua.

Ahora bien, de acuerdo con la mayoría de los modelos de aprendizaje (Hermann, Kolb, Felder, Grinder, entre otros), la motivación y la participación activa son fundamentales en la enseñanza para los diferentes tipos de estudiantes que se identifican. Por lo mismo, se proponen una serie de actividades que, con apoyo visual, impulsen la discusión en grupo.

De acuerdo con la mayoría de los documentos y manuales que buscan la perspectiva de género en la comunicación institucional, el principal propósito es hacer visibles a grupos que históricamente han sido relegados, específicamente las mujeres, pero también toman en cuenta a otros grupos como la comunidad LGBTQ+. El primer objetivo es mostrar cómo la lengua es un reflejo de una ideología a partir del análisis de frases de uso común, por ejemplo:

- a) ¡Vieja el último!
- b) Puto el que no corra.

En estos casos, se hace hincapié en varios aspectos, el significado de la palabra, lo que denota y lo que connota, y finalmente el aspecto pragmático, el uso y el sentido que le damos. Esta actividad puede complementarse con el análisis de otros discursos, no solo lingüísticos sino también visuales, por ejemplo, comerciales de diferentes épocas para observar los estereotipos y cómo estos se pueden encontrar también en la lengua.

Como segunda parte del ejercicio, el docente puede abarcar otras frases que pueden ser cuestionadas, pero no es tan claro el uso peyorativo como en los casos anteriores. Por ejemplo.

- a) Los héroes que nos dieron patria.
- b) Los mexicanos son trabajadores.

El análisis de estos ejemplos y otros parecidos nos introduce a un nuevo tema, el de los géneros en la lengua.

En español existen gramaticalmente el género femenino y masculino, cuyo uso, ha recalcado la Real Academia de la Lengua Española, no tiene relación con los géneros sociales. Además, esta institución ha aclarado que no existe el género neutro en el caso de sustantivos y adjetivos, aunque se ha conservado en algunos pronombres, como “aquello”, “esto” o “lo”. La mayoría de los sustantivos tienen un género gramatical sin una connotación, como “el pecho” o “la espalda”, y muchas veces no depende de su terminación en “a” o “o”, como “el alma” o “la mano”. Hay palabras cuya terminación no es ni en “a” ni en “o”, pero tienen género masculino o femenino, y otros epicenos, que sirven para los dos casos, como “bebé”, “víctima” y “feliz”.

De acuerdo con las propuestas de género, al usar “todos” se excluye a las mujeres, si no de forma fehaciente, sí de facto, lo que constituye uno de los reclamos principales y de donde surgen propuestas como el uso de “todes”, “todxs” o “tod@s”.

Desde un punto de vista lingüístico y gramatical, es necesario admitir que puede dar lugar a confusiones. Pero el uso del genérico plural no es el único caso. Si no se toma en cuenta la pragmática, muchos enunciados serían incomprensibles y perderían sentido, por ejemplo, el uso de “nosotros”. Así como en el caso del genérico plural masculino, que puede ser incluyente o no, en español “nosotros” o “nosotras” puede ser inclusivo y exclusivo, aunque con respecto al receptor o receptores, no al género.

a) “Nosotros podemos ir a la fiesta” o “Nosotras podemos ir a la fiesta”.

Sin la pragmática no se puede saber si el receptor (no importa si es hombre o mujer) está incluido en ese “nosotros” o “nosotras”. Solo las pequeñas inflexiones del hablante al enunciarlo aclaran si el receptor está incluido.

Como segunda parte de la actividad 2, se procede al análisis de algunos pares sustantivos. Es este caso se le indica al estudiante observar la existencia de sustantivos pares, donde existe masculino y femenino; sustantivos diferenciados para los géneros, y sustantivos donde solo existe masculino o femenino (epiceno).⁶ Es importante que en el análisis se considere también el significado, los pares falsos, así como el sentido denotativo y connotativo de las palabras, sobre todo cuando se usan simbólicamente.

Pares	Diferenciados	Único	Adjetivos
perro/perra	vaca/toro	águila	rojo/roja
zorro/zorra	abeja/zángano	iguana	amarillo/amarilla
gato/gata	rana/sapo (falso)	hipocampo	verde
lobo/loba	caballo/yegua	araña	azul

De aquí se desprende otro punto que ha sido parte del debate: la revisión del género gramatical de algunas palabras. En los mismos manuales que hemos mencionado, se proponen algunos cambios para evitar los masculinos genéricos. Por ejemplo:

niños	niñez, infancia, infancias
ciudadanos	ciudadanía
pobladores	población

Muchas de estas propuestas también han sido rechazadas por la RAE, aunque se han estado incorporando en la práctica, principalmente en espacios gubernamentales y educativos. Algunos de los argumentos para su rechazo van desde la pérdida de sentido y expresividad, como en el caso de “niños”, hasta la diferencia de significado entre las palabras, por ejemplo, “ciudadanos” se

6. Se puede ampliar el tema a los adjetivos, donde tenemos algunos ejemplos de la misma RAE, cuyas respuestas a usuarios son divertidas, aspecto que puede impulsar la participación de los estudiantes, aunque es necesario analizar el carácter de la respuesta y la connotación.

refiere a las personas, mientras que “ciudadanía” se refiere a la calidad que se adquiere al vivir en un lugar. Por otra parte, encontramos que otros grupos han propuesto incluso la revisión de algunas palabras por su género gramatical. Por ejemplo, en muchos grupos se cuestionan palabras como “cuerpo”, “valor”, “amor”, por su “masculinidad, mientras que otras por su origen etimológico, como “fraternidad”. En este punto, se puede lograr una buena dinámica pedagógica al presentar las palabras a los alumnos y permitir la discusión grupal sobre la justificación y los cambios en el significado. A las palabras presentadas anteriormente, se les pueden agregar otros casos, como sustantivos masculinos terminados en “a”, sustantivos femeninos terminados en “o”, y casos de sustantivos ambiguos:

Masculinos sin “o”	Femeninos sin “a”	Ambiguos	Ambiguos diferenciados
programa	radio	azúcar	la cura/el cura
sofá	mano	mar	la capital/el capital
tranvía	libido	agua	el corte/la corte
idioma	canCIÓN	interrogante	el coma/la coma
día	especie	maratón	el frente/la frente

Otra actividad, Análisis de las posturas, proviene de las lecturas de artículos periodísticos y académicos, donde se han presentado tanto las posturas que defienden la necesidad de una perspectiva de género, como aquellos que argumentan el uso correcto de español. Entre ellos, por ejemplo, los artículos que publicaron integrantes de la Academia Española, como los escritores Javier Marías y Arturo Pérez Reverte, dos de los más activos en su momento. Este ejercicio puede formar parte también de otro de los temas del programa: lectura analítica. Los artículos presentan una postura y argumentan a favor al mismo tiempo que atacan la postura contraria. Los artículos contienen tanto argumentos válidos como falacias, por lo que son ejemplares para la enseñanza del texto argumentativo, sus características, así como los tipos de argumentos y la forma de identificar las falacias.

La revisión de los diversos casos en que se presentan los géneros gramaticales debe permitir a los estudiantes observar el problema, pero también la riqueza expresiva de la lengua y de las palabras. En cuanto al problema, deben observar que efectivamente hay una carga semántica en cada palabra y en su uso, y esto es más visible en el significado coloquial, es decir, la forma en la que las personas utilizan la lengua de manera cotidiana. Así como prácticamente hemos dejado de notar las figuras retóricas en el habla, así la carga ideológica se encuentra en las palabras que utilizamos. Por otra parte, también deben percatarse de que la discriminación de género, que ha sido una realidad innegable, está presente también en la lengua.

Así, se genera un diálogo social global que pone en evidencia las actitudes ante los usos del lenguaje, casi siempre prejuiciadas, y también los

grandes problemas de nuestra sociedad, las desigualdades, la discriminación, la exclusión de ciertos grupos, el control del poder por parte de unos pocos, las fallas en los gobiernos democráticos existentes, las injusticias y la lucha por los derechos políticos y humanos.⁷

Al analizar los casos, el estudiante debe tomar consciencia del tema y de su alcance. De la necesidad de permitir y participar en la discusión, de que es un problema ineludible por el momento que vivimos, así como también de la responsabilidad como hablantes de una lengua, sin importar el punto de vista. Los estudiantes deben observar que no es un problema gramatical, al menos no solamente, es un tema que alcanza y toca varios aspectos de nuestro mundo y de nuestra realidad.

La lengua es algo vivo, cambiante siempre, y quienes la modifican son los hablantes. Ahora parece un tema muy polémico, pero no es así. Algunos cambios se darán y otros no, y la RAE, así lo ha afirmado, admitirá los usos que se vuelvan comunes. Tampoco es algo nuevo. A lo largo de los últimos 50 años, por mencionar solo un periodo, se han visto muchos cambios en este sentido. En el siglo pasado, no se habían aceptado algunos sustantivos femeninos, sobre todo referentes a cargos, había quien consideraba incorrecto decir “presidenta” e instaba a decir “la presidente”. Hoy, la misma RAE recomienda usar “presidenta”, y agrega que está documentado su uso en el español desde el siglo xv. La realidad cambia la lengua, todos y todas participamos en el proceso.

36

36

Bibliografía

- BOLÍVAR, Adriana, “Una introducción al análisis crítico del lenguaje inclusivo”, *Literatura y lingüística*, núm. 40, 2019. Consultado en https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112019000200355
- BOSQUE, Ignacio, *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*, Madrid, RAE, 2012. Consultado en https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf
- CALERO, María Luisa, *Lengua y discurso sexista*, España, Junta de Castilla y León, 2003.
- GRIJELMO, Alex, *Defensa apasionada del idioma español*, Barcelona, DeBolsillo, 1998.
- MARÍAS, Javier, “Narices con poco olfato”, *El País*, 17 de diciembre de 2006. Consultado en https://elpais.com/diario/2006/12/17/eps/1166340420_850215.html
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *Lenguaje inclusivo en cuanto al género*, 2024. Consultado en <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/index.shtml>

7. Adriana Bolívar, “Una introducción al análisis crítico del lenguaje inclusivo”, *Literatura y lingüística*, núm. 40, 2019.

- PAZ, Octavio, *El arco y la lira*, México, Fondo de Cultura Económica, 1972.
- SEGOB-CONAVIM, *Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género*, México, Segob, 2016. Consultado en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/183695/Manual_Lenguaje_Incluyente_con_perspectiva_de_g_nero-octubre-2016.pdf
- SISTEMA para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF), *Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género*, 2019. Consultado en <https://www.dif.cdmx/storage/app/uploads>
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA, *Indicadores de igualdad de género, 2021*. Consultado en <https://www.uv.mx/oiguv/files/2022/12/Reporte-de-indicadores-de-igualdad-de-genero-OIGUV-2021.pdf>

Un enfoque integral contra el plagio en la educación universitaria¹

Dice Borges en “Pierre Menard, autor del Quijote”: “El texto de Cervantes y el de Menard son verbalmente idénticos, pero el segundo es casi infinitamente más rico. (Más ambiguo, dirán sus detractores; pero la ambigüedad es una riqueza)”.²

Hablar del plagio puede ser complejo. Por ejemplo, Borges en su cuento planteaba que un mismo texto, enunciado por diferentes personas en diferentes tiempos y circunstancias generaría significados distintos, y de esta manera, Pierre Menard podría considerarse un autor “original” del Quijote. Sobre el mismo tema han reflexionado autores como Umberto Eco y George Steiner, quienes lo llevan a los terrenos del lenguaje y la traducción.

Sin embargo, a pesar del hecho de que filosófica y epistemológicamente podríamos discutir sin llegar a conclusiones firmes, existe un acto simple que es inmoral y antiético, tomar la idea o el texto de otro autor y presentarlo como propio; incluso se configura un delito para el cual han sido determinadas penas y sanciones. No se trata de significados diferentes ni de descubrir los sentidos. Se trata simplemente de decir “escribí esto”, cuando no lo hemos escrito, con fines regularmente prácticos. Esta práctica deshonesta, entre estudiantes de posgrado y académicos con trabajos publicados en revistas arbitradas, se podría explicar debido a la presión para publicar ensayos y artículos; en estudiantes de universidad no existe más que el objetivo de aprobar la materia y la conciencia de que solo el profesor leerá el trabajo y no será expuesto en una publicación.

Aunque incluso la definición de plagio puede ser polémica, es posible reducirla a lo que entienden Sureda y Comas: “la localización, adopción y presentación de ideas, hipótesis, resultados, textos, etc., que son ajenos como propios para cualquier trabajo académico”.³

Todos los periodos escolares, los profesores de todas las áreas del conocimiento reciben trabajos que han sido plagiados en diferente medida, tal vez una idea, un par de párrafos o en casos extremos todo el texto; lo cual constituye un serio problema en la educación de todos los niveles, y específicamente en la educación universitaria, donde los estudiantes deben comenzar a generar conocimiento.

De acuerdo con Egaña, el 61.1 % de los estudiantes admiten haber presentado trabajos ajenos como propios y el 3.3 % admite haber entregado trabajos de otros estudiantes. En la misma investigación se consigna que

1. Este ensayo se refiere en específico al plagio. En los últimos años, como se mencionó en un artículo anterior, el problema se desplazó a textos generados por la IA. No obstante, el plagio, sus características y los problemas inherentes, persisten actualmente.

2. Jorge Luis Borges, “Pierre Menard, autor del Quijote”, en *Ficciones*, México, DeBolsillo, 2011, p. 48.

3. Rubén Comas y Jaume Sureda, “Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos”, *Textos de la CiberSociedad*, núm. 10, 2007.

los maestros piensan que los estudiantes plagian porque “con internet es muy fácil”.⁴

Los estudiantes reconocen esta falta, los cursos de redacción desde la educación básica contemplan el tema, pero incluso así persiste. Así que surgen dos interrogantes, cuáles son las causas del problema y cómo podríamos enfrentarlo como profesores de redacción y corresponsables, pues como admiten Ochoa y Cueva, “las causas y consecuencias de este problema no radican solo en el estudiante sino en toda la comunidad académica implicada. Un campo intelectual es un campo de acción donde hay una serie de relaciones de interdependencia y de poder a través de las cuales se configura una comunidad académica”.⁵

En el origen tenemos los procedimientos y métodos que se han utilizado en la educación básica para los trabajos escritos, en donde se da una mayor importancia a la búsqueda y consignación de información que a la reflexión y el pensamiento del estudiante. Se les encarga investigar sobre un tema, buscar los conceptos principales y consignarlos, con suerte registrando las fuentes. Es comprensible en cuanto a que el estudiante está en una etapa de adquisición del conocimiento, de saberes y competencias. Pero no hay un acompañamiento en donde el estudiante reflexione sobre lo que ha leído e investigado, lo que conocemos como lectura crítica. En general, esta es la forma en la que los estudiantes redactan sus trabajos escritos hasta la educación media; la cantidad de reflexión y discusión depende más del estudiante que de la metodología que se les brinda.

Por otra parte, entre los alumnos existe una creencia casi general de que es difícil escribir o por lo menos expresar por escrito ideas propias. Esto conlleva miedo y la negativa a escribir. Muchos estudiantes universitarios no se consideran capaces de escribir un texto, sobre todo de tipo académico, así que se limitan a trasladar la información encontrada, a veces en forma de párrafos o en cita directa, muchas veces sin la fuente ni la debida citación.

Otro aspecto a considerar es que actualmente la principal fuente de información es internet.⁶ No es negativo *per se*, pues lo es no solo para estudiantes sino para muchos investigadores y académicos por la cantidad de información y conocimiento actualizado disponible en la red. En la actualidad, solo datos muy específicos son buscados en el libro impreso o hemerotecas. Pero en el caso del estudiante, también se debe tomar en cuenta el tipo de búsqueda, pues en la mayoría de los casos nos encontramos con investigaciones superficiales donde no hay posibilidad de que el alumno reflexione ni discuta, esto es, definiciones generales. Y la mayor parte no son fuentes académicas, sino de consulta o de sitios genéricos. Incluso en ocasiones resultan ser poco confiables y con información dudosa. Debido a que el internet es la principal fuente de información, la incorporación de los datos es directa. Es decir, no hay

4. Txema Egaña, “Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, núm. 2, 2012.

5. Ligia Ochoa y Alberto Cueva, “Percepciones de estudiantes acerca del plagio: datos cualitativos”, *Encuentros*, vol. 14-02, 2016.

6. Txema Egaña, *op. cit.*, Rubén Comas y Jaime Sureda, *op. cit.*

espacio para reflexionar sobre ellos, de manera que se genere un pensamiento propio; esto da como resultado una traslación directa, copiar y pegar.

Hasta el momento, sobre las causas, hemos identificado tres: la metodología de trabajo, la supuesta incapacidad y la fuente de información. Seguramente encontremos más, pero quedémonos por el momento con estas para poder analizarlas y confrontarlas.

Aunque el tema del plagio está incluido en el programa y ahí se revisan casos y se discute sobre la gravedad de un problema que no solo afecta el nivel de la educación superior, sino todos los grados escolares y ámbitos sociales, no parece ser suficiente. Al discutir el tema en clase, los alumnos advierten que es una falta, sus consideraciones negativas y las posibles repercusiones; sin embargo, en la entrega de trabajos continúan los casos de plagio.

Es necesario un enfoque integral en donde el plagio no solo sea un tema a discutir como parte del temario, sino que se les brinden herramientas y se desarrollen habilidades para evitarlo. Esto tiene que ver con varios puntos del mismo programa, como la lectura crítica que mencionamos antes, los formatos de citación con sus conceptos (cita directa, paráfrasis, referencia parentética, etc.), las estructuras de los textos académicos, modelos y metodologías de investigación y metodología para la escritura. Incluso, sería beneficiosa la relación con otras materias, como “Habilidades del pensamiento crítico y creativo”.

Revisemos solamente algunos de los temas del programa y cómo inciden en la conciencia del plagio y podrían prevenirlo o evitarlo. De acuerdo con lo observado, el plagio no es un fin en sí mismo, no existe interés en cometer plagio y en este caso tampoco se explica por presiones académicas en cuanto al grado de profundidad e investigación. Su objetivo es evitar escribir por la presunta incapacidad y, por otra parte, es la forma en la que lo han hecho hasta ahora, buscar información y copiarla, y la investigación es principalmente en internet, de donde es fácil copiar textos o fragmentos.

La materia de redacción en el grado universitario, en este caso “Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo” o “Lectura y escritura de textos académicos”, es una asignatura que debe preparar a los estudiantes en su formación de habilidades y competencias que les servirán para su trayectoria universitaria y su vida profesional. Así que uno de los objetivos es que el alumno modifique su idea de investigación y escritura, de una simple búsqueda y consigna a una investigación y reflexión que lleve a la generación de conocimiento.

En tipos de lectura, es necesario integrar el tema de la lectura crítica a la idea de investigación de los alumnos para cambiar el paradigma de investigación y escritura académica. La lectura crítica debe permitirles no solo comprender el texto, sino discutir con las ideas planteadas en él para generar ideas propias y argumentos a defender, en suma, una postura académica sobre un tema. Esto tiene una directa relación con la búsqueda de información, por una parte, y la delimitación del tema por otra.

En el tema de tipos de lectura también se señala la necesidad de identificar y reconocer textos confiables y académicos de aquellos que no lo son.

De esta forma se evitan definiciones muy generales de un tema que no permiten una discusión. Un texto académico, por lo general, presenta propuestas sobre puntos particulares de un tema, de manera que obliga a una reflexión más profunda y a discutir con las ideas del autor. Encontrar los textos académicos adecuados permitirá al estudiante desarrollar sus propios argumentos. Igualmente será indispensable observar la delimitación de un tema. La delimitación del tema, enfoque, tiempo y espacio en un problema de investigación permite encontrar mejores textos en la búsqueda de información, de tipo académico y específicos; de manera que le permite al estudiante no solo observar y conocer los tipos de texto que se escriben sobre el problema de su interés, sino discutir con esas ideas, y así, obtener conclusiones es más lógico que cuando se queda en generalidades del tema. El objetivo es que el estudiante genere ideas y que desarrolle argumentos que quiera expresar en su texto.

No sobra decir que los formatos de citación y los aspectos formales de la presentación de un texto académico son fundamentales. Tan importante es que el estudiante conozca y aplique correctamente el formato como comprender que sí es posible trabajar con textos ajenos, usar fragmentos de ellos o extraer ideas, pero que hay formalidades que nos permiten no cometer plagio.

Como se puede observar, se propone trabajar el problema desde el origen, el concepto que tiene el estudiante de investigación y escritura académica, modificar la metodología para llevar a cabo un trabajo escrito. Todo esto desemboca en un trabajo cercano del docente con el alumno para la escritura de los diferentes textos académicos que se revisan durante el semestre y donde se ponen en práctica las habilidades y competencias adquiridas por el estudiante. De acuerdo con Violeta Cebrián *et al.*, los ejercicios de escritura, así como otras prácticas docentes ayudan a disminuir el problema, mucho más que las medidas coercitivas o punitivas.

Por ello, los docentes pueden hacer mucho en su labor formativa, desde el diseño de los cursos, pasando por las tutorías, hasta llegar a la supervisión de los trabajos. Como demuestran Heckler, Forde y Bryan (2013) al comprobar que, tareas como el diseño de ejercicios de escritura, pueden mitigar el plagio. Esto se producía cuando en las tareas se solicitaba a los estudiantes justificación de fuentes para sus argumentos y citas adecuadas de las publicaciones utilizadas en Internet. Similares resultados obtienen McGowan y Lightbody (2008), cuando introdujeron en los ejercicios de estudiantes de económicas la auto-revisión y revisiones de pares sobre el plagio. No hay dudas, por tanto, en la necesidad de plantear medidas formativas y de supervisión, donde predomine tanto el diálogo reflexivo entre docente y estudiantes, como los ejercicios de autorreflexión.⁷

7. Violeta Cebrián *et al.*, "Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles", *Educación XXI*, núm. 21, 2018, p. 109.

El plagio es un problema que se registra en todas las universidades del mundo. La literatura sobre el tema es abundante y exhaustiva. Los acercamientos van desde las características del hecho, es decir, los alcances del plagio que se detecta; sondeos y cuestionarios con maestros y alumnos; propuestas para su erradicación; estudio y análisis de casos, así como seguimiento de las sanciones o medidas que se aplicaron, etc. No hay soluciones definitivas hasta el momento y considero que sería ingenuo pensar en ello. La discusión en clase sobre los alcances del problema –por ejemplo, casos de altos funcionarios en todo el mundo, así como docentes, investigadores y alumnos que han sido sancionados por ello– es importante, pero resulta insuficiente.

Las herramientas actuales para detectar el plagio son abundantes y al alcance de los docentes, pero incluso mostrando lo fácil que es el descubrimiento, no ha servido como disuasión para el alumno, como tampoco las advertencias sobre las posibles consecuencias. De hecho, varias investigaciones abordan el problema de estos programas para detectar plagio.

En los últimos años han proliferado diferentes herramientas para la detección de plagio, tanto gratuitas como de pago, que difieren en el nivel de desempeño (índice de similitud, índice de éxito, precisión). Entre ellas nos encontramos con: Plagiarism, Solid Seo Tools, Viper, Plag Tracker, Approbo, Duplichecker, Small Seo Tools, Turnitin, Qe-text... Pero eliminar estas prácticas deshonestas tan arraigadas no pasa solo por diseñar programas que sean cada vez más precisos en su detección, sino por conocer los motivos que empujan al alumnado a cometerlas.⁸

La propuesta de una visión integral para enfrentar el plagio como docentes podría darnos más herramientas para trabajar con los alumnos y acrecentar las habilidades y competencias axiológicas y heurísticas que disminuyan el problema o al menos nos permita un cambio conceptual sobre la perspectiva de los estudiantes. Finalmente, el plagio es un acto que incide en los valores: la confianza, la responsabilidad, el respeto y la integridad. Parecen comprenderlo, hay que mostrarles la forma.

Bibliografía

- CEBRIÁN, Violeta; Raposo, Manuela; Cebrián, Manuel; Sarmiento, José, "Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles", *Educación XXI*, núm. 21, 2018, pp. 105-129. Consultado en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/166908/20062-45119-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- COMAS, Rubén y Sureda, Jaume, "Ciber-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos", *Textos de la CiberSociedad*, núm. 10, 2007.

8. Nuria Rebollo et al., "Atribuciones causales en el plagio académico por parte de estudiantes universitarios", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, núm. 6, 2017.

Consultado en https://www.researchgate.net/publication/52009644_Ciber-Plagio_Academico_Una_aproximacion_al_estado_de_los_conocimientos

EGAÑA, Txema, "Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, núm. 2, 2012, pp. 18-30. Consultado en <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v9n2-egana/0.html>

OCHOA, Ligia y Cueva, Alberto, "Percepciones de estudiantes acerca del plagio: datos cualitativos", *Encuentros*, vol. 14-02, 2016, pp. 25-41. Consultado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655852003>

REBOLLO, Nuria; Espiñeira, Eva; Muñoz, Jesús, "Atribuciones causales en el plagio académico por parte de estudiantes universitarios", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, núm. 6, 2017, pp. 192-194. Consultado en <https://revistas.udc.gal/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2453/pdf>

SERAFINI, María Teresa, *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Planeta-Paidós, 1989.

Lectura multimodal y derecho a la información

La cultura es todo lo que la humanidad crea y produce. Esto puede parecer obvio, pero no lo que implica. La comunicación es parte fundamental de la cultura, una de estas “producciones”, pero también el medio por el cual se genera y a través del que estas creaciones y sus autores interactúan. Finalmente, se comunican, por lo tanto, podemos afirmar que todo lo que es cultura comunica. De acuerdo con Geertz

La cultura es un sistema ordenado de significados y símbolos [...] en cuyos términos los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y emiten sus juicios; un patrón de significados transmitidos históricamente y materializados en formas simbólicas, mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre la vida y sus actitudes hacia ella.¹

Todo comunica: la agricultura, las herramientas, el arte, el vestido, la religión, etcétera. Todo es lenguaje. Y la lengua hablada y escrita solo una de estas manifestaciones, tal vez la más compleja y completa, pero solo una de muchas formas de comunicar. Es importante tomar estas ideas como fundamento antes de argumentar el punto central de este trabajo. Durante mucho tiempo, la enseñanza de la lectura y la redacción se ha centrado en la lengua escrita. Por supuesto, es una obviedad, lo que se lee y se escribe tiene que estar forzosamente en lengua escrita... ¿o no?

No se puede negar la importancia del texto escrito, fundamental para la difusión del conocimiento y además rector durante varios siglos. De hecho, la universidad como institución está íntimamente ligada a la producción de textos escritos y a la edición de su formato principal, el libro.

Pero las ideas con las que inicié el texto nos sirven ahora para ampliar nuestro panorama y discutir si es así, si tiene que ser así, si puede seguir siendo de esta manera. No debemos olvidar, hago la aclaración, que el principal objetivo de las materias “Taller de lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo” y “Lectura y escritura de textos académicos” es otorgar las herramientas básicas a los alumnos de la universidad para redactar textos de carácter académico y generar una visión crítica que les permita realizar una lectura profunda de diferentes tipos de texto. Ahora bien, podemos discutirlo.

Bajo esta idea, la de centrarnos en la lengua escrita, nos enfrentamos a los mismos retos en cada ciclo escolar. Grupos con diferente capacidad lectora y de redacción, en general alumnos que leen poco o eso consideramos. Y en

1. Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1996.

cada ciclo escolar se generan las mismas frustraciones al abordar los contenidos del curso desde la perspectiva clásica donde la lengua escrita es el eje.

Pero vamos por partes. En primer lugar, no podemos afirmar que un alumno con mayor capacidad lectora y redactora de textos es más inteligente o capaz de comunicar que otro que presenta dificultades desde este punto de vista. Adecuar el programa y los contenidos para abordarlos de forma diferente con cada grupo según sus características es un trabajo arduo. Sin embargo, sí podemos trabajar sobre las actividades. No se requiere diversificarlas, puesto que nos enfrentamos al problema de adecuación antes visto. Busquemos una actividad que, siendo la misma, pueda ofrecer diferentes resultados.

La lectura multimodal puede ser una gran herramienta en esta tarea. La lectura multimodal nos permite ver la lectura desde un punto de vista abierto y amplio, de tal forma que el concepto no se limite.

Este cambio de paradigma es actual y está siendo adoptado por la mayoría de las instituciones educativas de todos los niveles, en vista de la diversidad de textos con los que nos enfrentamos. Y es que el texto, en su concepto más amplio, es un objeto que comunica un mensaje a través del tiempo y la distancia.

De acuerdo con algunas de las encuestas y estudios, México es uno de los países con menos lectores. Principalmente estos son los resultados de aquellas investigaciones que toman como unidad de medición el libro. El Índice Mundial de Lectura de la Unesco, entre 2013 y 2016, clasificó a México entre los últimos países, con menos de 3 libros al año leídos por cada persona.² Sin embargo, otras encuestas como la de la agencia NOP World, catalogaban a México como uno de los países donde se dedica más tiempo a la lectura, con más de 5 horas al día dedicadas a leer. Por supuesto que estas no toman en cuenta el objeto que se lee, no importa si es un libro, unas instrucciones, o principalmente, publicaciones en las redes sociales. Desde hace varios años, el Inegi mantiene el Módulo sobre Lectura (MOLEC), que mide índices de lectura en nuestro país. En el 2024, el índice de población que refiere haber leído alguno de los materiales de lectura considerados (libros, revistas, páginas de internet, periódicos o historietas) disminuyó de 84 % en 2015 a 69.6 %.³

Si nos preguntamos cuál de estas conlleva una lectura de calidad, en la que obtengamos conocimiento, casi automáticamente nos inclinamos hacia el libro, sobre todo si hemos sido formados en la idea de la lectura como fundamento. Pero regresemos sobre nuestros pasos.

Seguramente nos hemos encontrado con estudiantes a quienes no les gusta leer. Pero si les hemos dedicado algo de tiempo, habremos descubierto que muchos de ellos son brillantes. Esto se debe a la forma de comunicación. Las matemáticas son también un lenguaje escrito, sumamente abstracto. Y tal vez ese estudiante del que hablamos no entienda una metáfora de Alberti o de Apollinaire, pongamos por ejemplo una metáfora sobre el vuelo, pero sí comprende la inmensidad de una fórmula física que describe el vuelo, su trayectoria, recorrido, fuerza, etcétera. Ve unos números y signos y puede saber que esa

2. Cámara de Diputados, "Diputado propone reformas a la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, a fin de abatir déficit", 2016.

3. Inegi, *Módulo sobre Lectura (Molec) 2024. Comunicado de prensa*, 2024.

fórmula describe un vuelo, y además, con una precisión apabullante. Eso es también una metáfora, pero diferente. Lo mismo ocurre con un ingeniero, quien puede ver los materiales y la forma de las alas para un avión y saber si podrán levantar su peso sin desplomarse. O un diseñador que, a través de imágenes, capta la esencia y la emoción del vuelo. O un músico al ejecutar La marcha de las Valkirias. Todos ellos comunican, leen el mundo de otra forma.

Por qué entonces insistir con los textos. Claro, dije al principio que no podíamos olvidar que nuestro objetivo es preparar alumnos de nivel universitario para que puedan leer materiales del nivel académico y redactar sus trabajos académicos. Pero con lo que hemos revisado, podemos preguntarnos el cómo y cuestionar si el método es el correcto. Esto siempre es problemático, porque los métodos de enseñanza son cambiantes. Cada ciclo escolar nos damos a la tarea de buscar textos con los que pretendemos atraer al estudiante, incluso proponemos diversos textos en las diferentes áreas académicas, de acuerdo a los intereses. Pero muy pocos hemos escuchado cuáles son los textos de los alumnos.

La definición de alfabetización se ha ampliado para referirse al manejo de un conjunto de capacidades en el uso y producción de textos tradicionales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ser, hoy en día, alfabetizado, supone comprender, interpretar, reflexionar y producir no solo textos escritos en general, sino textos multimodales.⁴

Los textos multimodales son aquellos donde intervienen dos o más sistemas semióticos, a saber, lingüísticos, visuales, audio, gestual, espacial. Tomemos aquí el concepto amplio de texto, por lo menos aquel que propone la lectura multimodal y dejemos que en algunas actividades sean los estudiantes los que propongan los textos, que de acuerdo con la dinámica podrían ser de otros tipos e incluir materiales, producciones o creaciones diversas, imágenes, videos, audios. Pero no solo materiales, sino también los medios de difusión que vayan más allá del libro.

Esto parece en un primer momento extraño, pero no lo es. Incluso la noción de texto ya se hacía insuficiente desde hace muchos años. Un filósofo tan cercano a la idea del texto como Paul Ricoeur, se permitía abrir su concepto.

Esta noción de “texto” –liberada así de la “escritura”– es interesante [...] con él no es sólo una “escritura” lo que se ofrece a la interpretación, sino todo un conjunto de signos susceptible de ser considerado como un texto por descifrar; así, pues, tanto un sueño, un síntoma neurótico, como un rito, un mito, otra de arte o una creencia.⁵

4. Natalie Herrera, “Textos multimodales. Aplicación en el proceso educativo”, 2015.

5. Paul Ricoeur, *La interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI, 1985, p. 26.

Abraham Moles, en su conocida obra *La imagen*, comienza diciéndonos que en nuestra formación académica se nos enseñó a leer las palabras para poder comprender un texto, pero no se nos enseñó a leer imágenes. Es decir, encontramos una contraparte, que además tiene a la imagen como una forma diferente de texto, pero también requiere algunas competencias para poder leerla, es decir, descifrarla y comprenderla. Lo que afirmábamos con los diferentes tipos de producciones culturales, como cómic, ánimes o pinturas.

Obtenemos con este tipo de actividades un carácter lúdico que permite interacción, comunicación, genera interés e impulsa la participación. Además, debido a la diferente naturaleza de los “textos”, será necesario también diversificar los propios medios de intercambio en clase, es decir, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Las redes sociales y las aplicaciones nos permiten desarrollar actividades e interrelacionarnos con los alumnos, además de que los impulsan a desarrollar nuevas habilidades.

Estas actividades se pueden diseñar de manera que sirvan como evaluación para el docente, obtener datos sobre el estado de los estudiantes, sus habilidades y su capacidad lectora y comprensiva. El objetivo es que el docente pueda, a partir de los resultados de las primeras actividades, impulsar otras en donde se utilicen los datos obtenidos, como los intereses de los alumnos, para encaminar el desarrollo de las competencias que buscamos.

Se trata entonces de una serie de actividades en donde el docente poco a poco toma el control y utiliza la participación lograda en los primeros pasos. Esto no solo se limita a la lectura sino a la investigación, lo cual es otro de los ejes y contenidos de nuestro curso. La búsqueda en diferentes medios (como libros, pero también internet) de datos y conocimiento nos permitirá ir desarrollando una capacidad crítica en otro aspecto importante, el derecho y el acceso a la información.

Este cambio de paradigma nos permite, por ejemplo, atacar un problema añejo, el uso del internet y la copia de materiales ajenos, incorporando al curso la enseñanza del uso correcto de los materiales de internet. El internet es actualmente la mayor y más accesible herramienta para obtener conocimiento, y eso es innegable. Pero por una parte debemos hacer conscientes a los alumnos de que no toda la información es confiable, y de cómo citarlo de forma adecuada. A través de estos ejercicios podemos desarrollar la habilidad para realizar una investigación y cómo incorporarla a nuestro trabajo.

Concluyendo, el concepto y la inclusión de la lectura y los textos multimodales nos permite acercarnos a los estudiantes, impulsar la participación y no limitar el concepto de texto. Por otra parte, podemos tomarlo solo como uno de los contenidos del curso, pero también como un eje para incorporarlo en otras actividades.

Además, este tipo de textos nos obliga (en el buen sentido) al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación: “En su desarrollo histórico, la representación del lenguaje como medio de comunicación ha estado centrada en el código escrito. Sin embargo, la llegada de las nuevas TIC ha hecho posible la

incorporación de la dimensión visual no plana y la hipertextualidad”.⁶ De hecho, en algunos casos es más factible desarrollarla en ambientes virtuales.

Buscar y compartir conocimiento: imágenes de vicios del lenguaje, videos de anuncios con metáforas, audios con descripciones, carteles sobre la lectura crítica, animaciones en apoyo a la oralidad planificada, las posibilidades se multiplican. La información y el conocimiento tienen nuevas formas de difundirse y es nuestra labor identificarlas, incorporarlas y utilizarlas para nuestros objetivos.

Bibliografía

- CÁMARA DE DIPUTADOS, “Diputado propone reformas a la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, a fin de abatir déficit”, 2016, 1 de mayo. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2016/Mayo/01/1503-Entre-108-naciones-Mexico-es-penultimo-lugar-en-lectura-de-libros-se-leen-menos-de-tres-al-ano>
- FARÍAS, Miguel; Obilinovic, Katica y Orrego, Roxana, “Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras”, *UTE. Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 1, 2010, pp. 55-74.
- GONZÁLEZ, Javier, “Alfabetización multimodal: usos y posibilidades”, *Campo Abierto*, vol. 32 (1), 2013, pp. 91-113. Consultado en <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/98965/CA3215.pdf?sequence=1>
- INEGI, *Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2024. Comunicado de prensa*, 2024, 23 de abril. Consultado en <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf>
- HERRERA, Natalie, “Textos multimodales. Aplicación en el proceso educativo”, 2015. Consultado en <https://castellanoupla2015.wordpress.com/2015/04/28/textos-multimodales-aplicacion-en-el-proceso-educativo/>
- MANGHI, Dominique, “La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula”, *Revista Electrónica de Diálogos Educativos*, núm. 22, 2011, pp. 4-15. Consultado en <http://www.umce.cl/dialogoseducativos/n22/manghi>
- GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- MOLES, Abraham, *La imagen, comunicación funcional*, México, Trillas, 2011.
- RICOEUR, Paul, *La interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI, 1985.

6. Miguel Farías et al., “Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras”, *UTE. Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 1, 2010, p. 55.

Lengua, literacidad y educación: reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad
se terminó de editar en la Biblioteca Digital de Humanidades de la Dirección General del Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana, el 3 de noviembre de 2025.