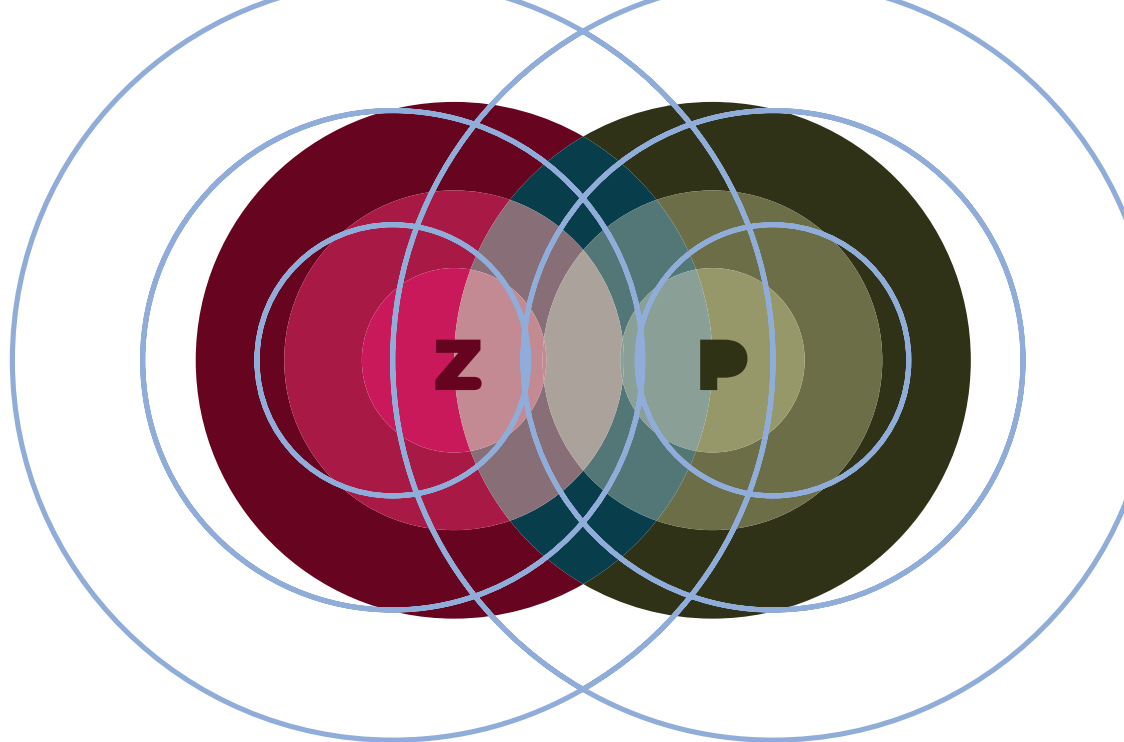




ZonaPróxima

REVISTA DEL INSTITUTO DE IDIOMAS,
UNIVERSIDAD DEL NORTE

JULIO - DICIEMBRE 2026

45

EDITORIAL
uninorte

Zona Próxima es una publicación semestral del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte, que pone al servicio de la comunidad nuevas perspectivas y potencialidades de la investigación en educación.

Se encuentra indizada en Scielo, Latindex (<http://www.latindex.unam.mx/>), Redalyc (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?;CveEntRev=853>), en la base de datos de Dialnet (dialnet.com), Emerging Sources Citation Index (<http://mjl.clarivate.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi>).

Se encuentra disponible en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona>

Se autoriza la reproducción total o parcial de su contenido citando la fuente.

Los conceptos expresados son de responsabilidad exclusiva de los autores.

DIRECCIÓN POSTAL
Dirección de Investigaciones y Proyectos
Universidad del Norte
Apartado 1569
Barranquilla (Colombia)

ISSN 2145-9444 (electrónica)

ZonaPróxima

REVISTA DEL INSTITUTO DE IDIOMAS, UNIVERSIDAD DEL NORTE

UNIVERSIDAD DEL NORTE

Adolfo Meisel Roca

RECTOR

Lourdes Rey Paba

DECANA DEL INSTITUTO DE IDIOMAS

EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL NORTE

María Margarita Mendoza

Mariela González Hawkins

COORDINACIÓN EDITORIAL

Nicole Marieth Rodríguez Peña

ASISTENTE COORDINACIÓN EDITORIAL

Marcela Villegas

ANALISTA DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL

Henry Stein

Teresa Beltran

CORRECCIÓN DE TEXTOS

Munir Kharfan de los Reyes

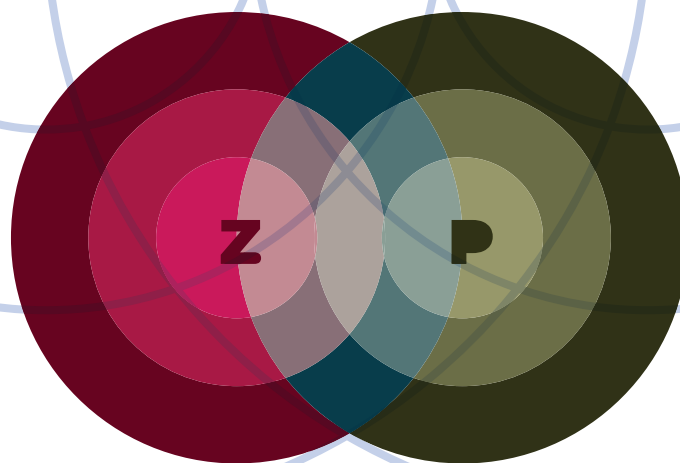
DISEÑADOR EDITORIAL

Joaquín Camargo Valle

DISEÑO DE PORTADA Y CONCEPTO GRÁFICO

Luz Miriam Giraldo Mejía

MAQUETACIÓN



COMITÉ EDITORIAL

María Alejandra Arias Murillo
PROFESORA DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL, INSTITUTO
DE IDIOMAS, UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA

Nayibe del Rosario Rosado Mendinueta
PROFESORA DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL, INSTITUTO
DE IDIOMAS, UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA
EDITORAS

Adriana Pérez Cedeño
PROFESORA DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL, INSTITUTO
DE IDIOMAS, UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA
COEDITORAS

Jenniffer Crawford Chatelain
ASISTENTE EDITORIAL

Margaret Gillian Moss
CONSEJERA, COLCIENCIAS, COLOMBIA

Francisco Javier Durán
UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA

Ricardo Fernández Muñoz
UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA, ESPAÑA

José Ignacio Henao Salazar
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA

Ilene Rojas García
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA, COLOMBIA

Francisco Durán Medina
UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA, ESPAÑA

Natalia Ignatieva
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO

COMITÉ CIENTÍFICO

María del Pilar Osorio Lora
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLOMBO AMERICANA-ÚNICA

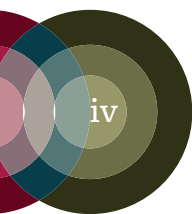
Estela Inés Moyano
UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO, ARGENTINA

Cecilia Colombi
UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA (DAVIS), ESTADOS UNIDOS

Teresa Oteiza
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

Adriana Bolívar
UNIVERSIDAD CENTRAL, VENEZUELA

Luz Stella Castañeda
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA



Contenido

Content

Editorial	1
-----------------	---

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN RESEARCH REPORT

Inteligencia artificial generativa: prácticas educativas para trabajar la literacidad informacional y mediática en la educación superior	3
---	---

Generative Artificial Intelligence: Educational Practices for Developing
Information and Media Literacy in Higher Education

Rocío López Ordosgoitia
Rennier Ligarretto Feo

English Language Teachers' Subjectivities in Shaping Transformative Practices: Forces Between Cultural Essentialization and Internal Experiences	32
---	----

Las subjetividades de los profesores de inglés en la configuración de prácticas
transformadoras: fuerzas entre la esencialización cultural y las experiencias internas

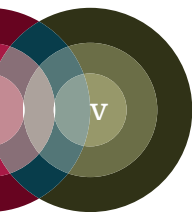
Camila Andrea Duarte González
Álvaro Hernán Quintero-Polo

ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA BIBLIOGRAPHIC REVIEW

Panorama de la investigación sobre inteligencia artificial y escritura académica en Latinoamérica. Revisión exploratoria de literatura	54
---	----

Overview of Research on Artificial Intelligence and Academic Writing in
Latin America: A Scoping Review

Karen López-Gil
Sebastián Benavídez Bravo

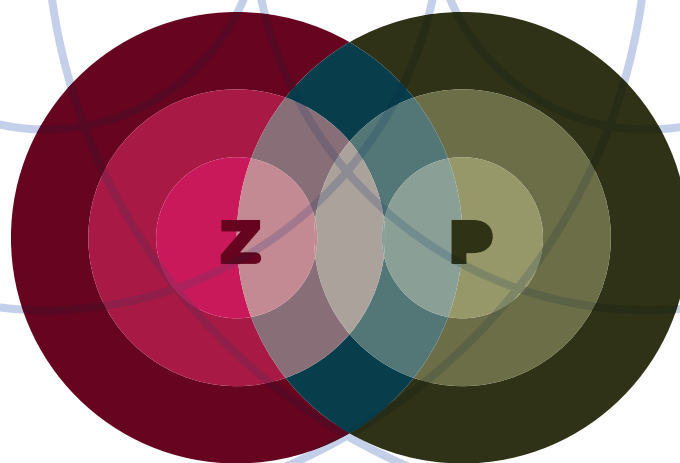


ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
REFLECTION ARTICLE

Comprender la enseñanza y vindicar al maestro: consideraciones sobre la
enseñanza como objeto de estudio 80

Understanding Teaching and Vindicating the Teacher: Considerations on
Teaching as an Object of Study

Oscar Julián Cuesta Moreno



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.524.369>

Editorial

Les damos la bienvenida a la edición 45 de *Zona Próxima*.

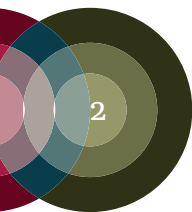
La educación superior está pasando por un momento significativo, en especial en lo referente a la escritura, la cultura y las prácticas de enseñanza-aprendizaje. El arribo de la inteligencia artificial generativa en espacios universitarios ha cambiado la manera en que docentes y escritores asumen los procesos de producción textual y ha vuelto a poner sobre la mesa el cuestionamiento sobre la escritura, la crítica y la evaluación. Los artículos que componen esta edición conversan con estas problemáticas en las que la investigación y la reflexión se conjugan para profundizar en ellas.

El artículo *Inteligencia artificial generativa: Prácticas educativas para trabajar la literacidad informacional y mediática en la educación superior* explica cómo surge la IA y la manera que impacta en las diferentes formas de acceso a la información. Este estudio invita a mantener un acompañamiento relevante y significativo a los estudiantes, para incrementar en ellos el sentido crítico en el uso de herramientas digitales.

Por otro lado, el estudio *Panorama de la investigación sobre inteligencia artificial y escritura académica en Latinoamérica. Revisión exploratoria de literatura* elabora una caracterización bibliométrica de 25 artículos en los que se puede ver el predominio de enfoques orientados hacia la indagación acerca de lo que los estudiantes perciben sobre el uso y riesgo de la IA en el aula de clase.

Tanto en el artículo de investigación como en la revisión bibliográfica, la pregunta problema no se limita a evaluar si la IA es eficiente o promueve la producción escrita, sino a evidenciar las tensiones propias de la integridad académica, la dependencia en la tecnología y a redefinir el concepto de autoría. En este orden de ideas, la conversación se desplaza del ámbito del asombro o alarma al de problematizar una educación éticamente informada.

Este interés por los actores que desarrollan los procesos educativos aparece en el artículo *English Language Teachers' Subjectivities in Shaping Transformative Practices: Forces between Cultural Essentialization and Internal Experiences*. En esta investigación se explora cómo los profesores



Editorial

Nayibe Rosado Mendinueta

de inglés son capaces de dar nuevos significados a sus prácticas de enseñanza, no solo para hacerlas más dinámicas, sino para imprimir en ellos huellas culturales que van más allá de los rasgos anglocéntricos, recordando que los docentes son personas reales con sus propias historias y compromisos profesionales.

Finalmente, en el artículo *Comprender la enseñanza y vindicar al maestro: consideraciones sobre la enseñanza como objeto de estudio* se pone de manifiesto que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser reemplazado por la inteligencia artificial, y no porque esta no sea eficiente o eficaz, sino porque la esencia humana no se puede reducir a un mero algoritmo.

El objetivo de este número es seguir promoviendo el diálogo, la conversación y la reflexión en torno a problemas que aún están lejos de resolverse y, por el contrario, nos siguen mostrando los vacíos existentes en temas de inteligencia artificial, literacidad crítica, cultura digital y ética académica. Creemos que estamos en el momento perfecto para hacer este diálogo en el contexto latinoamericano.

Con aprecio,

Las editoras

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.45.000.000>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

**Inteligencia artificial generativa:
prácticas educativas para trabajar la
literacidad informacional y mediática
en la educación superior**

*Generative Artificial Intelligence: Educational
Practices for Developing Information and
Media Literacy in Higher Education*

ROCÍO LÓPEZ ORDOSGOITIA

Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación. Docente, Pontificia
Universidad Javeriana (Colombia).

rvlopez@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5937-941X>

RENNIER LIGARRETTO FEO

PhD Media-Arte Digital. Docente, Pontificia Universidad Javeriana
(Colombia).

rennierligarretto@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8666-8284>



RESUMEN

El auge de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha implicado transformaciones en los modos de enseñar y aprender en el contexto universitario, planteando retos que pueden ser orientados desde la literacidad mediática e informacional. Se realizó un modelo de diseño educativo en dos asignaturas cursadas por estudiantes en la carrera de docencia que acercaron al estudiantado al uso de IAG como elemento transversal de los contenidos programáticos en cada asignatura. Se analizaron aspectos relacionados con la personalización del aprendizaje, la evaluación y búsqueda de fuentes de información, así como la valoración cualitativa de las plataformas empleadas. La experiencia de aula permitió discutir las posibilidades y desafíos de incorporar las IAG en procesos de literacidad mediática e informacional como elemento transversal en el aula universitaria para que los estudiantes transformen su rol de consumidores de información a prosumidores de conocimiento que crean y verifican fuentes para disponer sus ideas en la web.

Palabras clave: inteligencia artificial, alfabetización, medios, información, literacidad.

ABSTRACT

The rise of Generative Artificial Intelligence (GAI) has led to transformations in teaching and learning methods within the university context, posing challenges that can be addressed through media and information literacy. To address these challenges, an educational design model was implemented in two courses taken by students in a teacher training program. This model introduced participating students to the use of GAI as a cross-cutting element within the course content. Aspects related to personalized learning, evaluation, and information retrieval were analyzed, as well as the qualitative assessment of the platforms used. The classroom experience facilitated discussions on the possibilities and challenges of incorporating GAI into media and information literacy processes as a transversal element in the university classroom. This approach aims to transform students from passive information consumers into information prosumers who create and verify sources before sharing their ideas online.

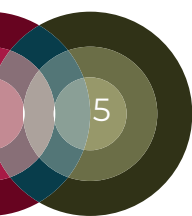
Keywords: artificial intelligence, literacy, media, information.

Cómo citar este artículo:

López Ordosgoitia, R. y Ligarretto-Feo, R. Inteligencia artificial generativa: prácticas educativas para trabajar la literacidad informacional y mediática en la educación superior. *Zona Próxima*, 45, 3-31.

Recibido: 13 de mayo de 2025

Aprobado: 19 de junio de 2026



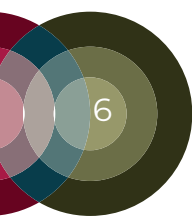
INTRODUCCIÓN

El año 2023 fue un hito para la inteligencia artificial generativa (IAG), la irrupción de ChatGTP como un modelo de lenguaje extenso que funciona a partir de *prompts* ha masificado su uso en toda la sociedad y en los distintos campos del conocimiento, donde el educativo no es la excepción. De acuerdo con Fajardo-Aguilar y Ayala-Gavilanes (2023), actualmente se están realizando una cantidad considerable de investigaciones sobre las aplicaciones de la IAG en el ámbito educativo, lo cual ha tenido un impacto en las instituciones universitarias de América Latina. Entre los usos de la IAG en el contexto universitario, de acuerdo con Chen et al. (2023), se destacan la mejora de servicios de aprendizaje, la mejora en la calidad educativa y la personalización en el apoyo a los estudiantes.

Este protagonismo creciente de las IAG en el campo educativo generó que la Unesco (2023) alertara sobre la necesidad de regular su uso en las aulas y discutir los aspectos éticos que su uso conlleva. Así también, la Unesco (2019) se pronunció sobre la importancia de aprovechar el uso de las tecnologías IA, para avanzar hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, orientado a garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como la promoción de actividades durante toda la vida para todos. Lo anterior con el fin de evitar un uso malicioso de las IA o el aumento de la brecha digital entre los ciudadanos (Unesco, 2022). Vicente-Yague-Jara et al. (2023) explican que, al considerarse las IA como parte de la gramática actual, se persigue el desarrollo de la alfabetización y las competencias en IA por parte de la ciudadanía.

En este contexto, los principios académicos, políticos y éticos que ha fundamentado la literacidad mediática y digital sirven como base para un acompañamiento en el acercamiento y uso de las IAG en el contexto educativo por parte de jóvenes universitarios. De esta manera, las instituciones educativas deben reflexionar sobre las prácticas educativas y diseñar espacios flexibles que incorporen el uso de la IAG en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Tal como lo expresaron Gisbert y Esteve (2011) desde hace más de una década, los procesos formativos universitarios deben ser rediseñados hacia el desarrollo de la literacidad mediática e informacional como un eje transversal a los contenidos programáticos para que el estudiantado universitario desarrolle las habilidades, conocimientos y actitudes frente al uso de las tecnologías digitales actuales y emergentes.

A través de este artículo se presenta un modelo de diseño educativo (Plump, 2010) para el uso de IAG en el aula que buscó acercar a futuros docentes en formación a la comprensión y uso de IAG para contribuir al desarrollo de sus procesos de literacidad mediática e informacional. Para ello, se desarrolló una intervención formativa en dos cursos universitarios que acercaron al estudiantado participante al uso de IAG como elemento transversal de los contenidos programáticos en cada asignatura. Durante este tiempo, el grupo de participantes logró un acercamiento a cuatro plataformas



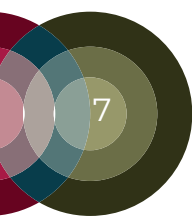
IAG donde se analizaron aspectos como la personalización del aprendizaje, la evaluación y búsqueda de fuentes de información, así como la valoración cualitativa de las plataformas empleadas. Este artículo presenta las vivencias asociadas a los procesos de literacidad mediática e informacional de los y las estudiantes universitarios para identificar las ventajas y retos de incorporar esta tecnología. En este contexto de investigación en el aula, surge la pregunta *¿cómo puede el uso de la Inteligencia Artificial Generativa contribuir al desarrollo de la literacidad mediática e informacional en estudiantes universitarios en formación docente?*

INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: EXPLORACIONES FORMATIVAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

En el contexto educativo, la invención tecnológica como forma de buscar remplazar la labor docente no ha sido una novedad. Desde la llegada de la radio y la televisión a las aulas se ha generado resistencia por parte de la comunidad educativa. Sin embargo, en la actualidad, la evolución tecnológica ha transformado los procesos de automatización y personalización del aprendizaje. Como ejemplo de lo anterior se evidencia en los orígenes del paradigma conductista con la noción de enseñanza programable de Skinner (1958), cuyo objetivo procuró desarrollar sistemas de información que permitieran resolver dudas, sugerir otras fuentes de información y dialogar con el estudiante como una primera exploración para automatizar la acción educativa.

Esta primera exploración tecnológica permitió abrir un camino para experimentar con otros campos de conocimiento su incidencia en la educación, donde el conectivismo nace como una teoría alternativa para el aprendizaje. Este paradigma integra la teoría del caos, de redes, la autoorganización y la teoría de la complejidad para definir otras formas de aprender en la red; "el conectivismo es orientado por la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente" (Siemens, 2004, p. 6). Sin embargo, más que una ruptura, es posible identificar continuidades entre ambos enfoques, lo que plantea la necesidad de analizar críticamente hasta qué punto las tecnologías actuales reproducen esquemas pedagógicos heredados del paradigma conductista.

El conectivismo evidencia que el sujeto que aprende requiere de una capacidad organizativa móvil en la que se generen nuevas conexiones neuronales y de redes sociales que faciliten ampliar la mirada para comprender un fenómeno. Sin embargo, resulta necesario problematizar esta perspectiva en el contexto de la IAG, en tanto los sistemas basados en modelos predictivos tienden a estructurar la información a partir de patrones preexistentes. Esto plantea una tensión relevante: mientras el conectivismo promueve la apertura y la construcción distribuida del conocimiento, la IAG podría, en ciertos casos, reforzar procesos de estandarización y cierre, limitando la diversidad epistémica.

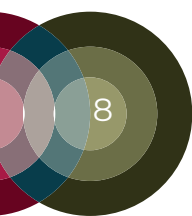


Ahora bien, con una teoría para el aprendizaje en la era digital se requería el avance técnico para llevar a la praxis una puesta conceptual diferencial. En 2023, ChatGPT fue dispuesto en la web superficial para cada usuario de Internet; esto marcó un hito para el uso de la IAG; organismos internacionales como Unesco (2023) impulsaron a los países a desarrollar una regulación de la IAG para el sector educativo. En complemento, los usos de IAG exploratorios para acompañar la práctica educativa han comenzado a experimentar los beneficios de ChatGPT para la escritura y publicación académica, como en el caso de sugerencias y mejoras en la precisión de la escritura (Hill-Yardin et al., 2023).

Uno de los grandes retos es no dejar que el uso instrumental de la IAG replique paradigmas del conocimiento positivistas, sino que su uso implique un giro epistemológico hacia el conectivismo. A la fecha, las investigaciones realizadas nos muestran una tendencia a instrumentalizar la práctica educativa para personalizar el aprendizaje (Bartolomé et al., 2018). Desde esta perspectiva, el riesgo no radica únicamente en el uso de la tecnología en sí, sino en la reproducción de enfoques pedagógicos de corte positivista que reducen el aprendizaje a procesos medibles y predecibles. En contraste, se hace necesario promover un giro hacia enfoques que reconozcan la complejidad, la incertidumbre y la construcción situada del conocimiento.

La revisión de la literatura relacionada con el tipo de investigaciones realizadas en el sector educativo con el apoyo de IAG muestra diversos enfoques que abordan metodologías, modalidades educativas y prácticas evaluativas de los aprendizajes. Mientras Thille (2023) enfatiza el potencial de la IA para ofrecer retroalimentación en tiempo real y mejorar los procesos de aprendizaje, Scalón (2021) advierte sobre los desafíos asociados a la toma de decisiones automatizadas en contextos educativos. En esta misma línea, Holmes et al. (2019) subrayan la necesidad de mantener la responsabilidad pedagógica frente a la creciente incorporación de sistemas inteligentes, lo que pone en evidencia una tensión entre innovación tecnológica y control educativo.

A partir de lo anterior, se evidencia una tendencia educativa para incorporar IAG en los aprendizajes adaptativos que se alimentan de la información de los usuarios y la interactividad con los contenidos como factor para personalizar la experiencia formativa de los estudiantes. Esto genera una convergencia entre las ciencias de la educación y las ciencias de la computación para desarrollar prácticas interdisciplinarias. Con el uso de IAG crece la posibilidad de generar simulaciones del comportamiento en escenarios *b-learning* y *e-learning*, también testear la interacción en tiempo real, que permiten mejorar la predicción del rendimiento académico de los estudiantes (Castrillón et al., 2020).



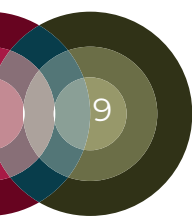
LITERACIDAD MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN EL USO DE IAG

En este contexto, la incorporación de la IAG en la educación superior no puede analizarse únicamente desde sus posibilidades técnicas o didácticas, sino que requiere ser comprendida desde el marco de la literacidad mediática e informacional. Este enfoque permite problematizar no solo el acceso y uso de la información, sino también las condiciones de su producción, circulación y validación en entornos mediados por sistemas algorítmicos, donde los procesos suelen ser opacos para los usuarios.

Durante más de seis décadas, la literacidad mediática e informacional ha sido objeto de aportes provenientes de diversos campos disciplinares, no siempre articulados de manera consensuada. Se configura así como un concepto dinámico y en permanente evolución, también traducido al castellano con el término “alfabetización”, cuya interpretación se encuentra atravesada por disparidades culturales, tecnológicas, industriales e incluso generacionales. En este sentido, autores como Buckingham (2022) advierten que su delimitación conceptual arrastra un legado problemático, caracterizado por profundas tensiones y desacuerdos teóricos. En la misma línea, Hobbs (2017) sostiene que la convergencia digital no solo no ha resuelto estas divergencias, sino que, por el contrario, ha contribuido a intensificarlas entre quienes defienden enfoques conceptuales divergentes.

La noción de literacidad, en su forma más elemental, abarca la habilidad de decodificar símbolos utilizados con el fin de transmitir información y significado. Históricamente, ha estado estrechamente vinculado al código verbal escrito, considerado como parte esencial de la preparación básica que todo individuo requería para desenvolverse en la vida (Cassany, 2006; Londoño Vásquez, 2015). En este contexto, no solo se esperaba que un individuo pudiera descifrar símbolos, sino también que adquiriera las habilidades necesarias para codificarlos, analizar e interpretar con el objetivo de transmitir significados y establecer comunicación de manera efectiva.

La literacidad mediática e informacional destaca la importancia del acceso, uso y evaluación de la información, ampliando su alcance en el contexto actual para abarcar todo tipo de datos y contenidos. Se define entonces como la habilidad de pensar de manera crítica y hacer juicios sobre todo tipo de información (Chartered Institute of Library and Information Professionals [CILIP], 2018). Para efectos de este estudio, la literacidad mediática e informacional se entiende como un conjunto de competencias que no solo implican el acceso, análisis y evaluación de la información, sino también la capacidad de los sujetos para producir, reinterpretar y cuestionar contenidos en entornos digitales mediados por tecnologías como la IAG. Esta definición incorpora elementos presentes en las nociones de literacidad mediática, pero además señala que son requisitos previos para participar de manera efectiva en la sociedad de la información, como parte del derecho básico al aprendizaje durante toda la vida. En este sentido, la noción de literacidad mediática e informacional abarca las



competencias necesarias para diseñar y utilizar el complejo sistema digital en el que la información se representa y distribuye.

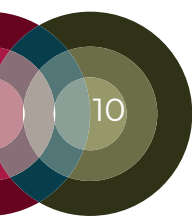
Cada época establece prioridades distintas para desarrollar habilidades que aseguran que los niños, niñas y jóvenes estén informados, sean creativos y usuarios competentes de las tecnologías digitales. Selwyn (2022) explica que posiblemente estamos entrando en una nueva era que requiere que pensemos en la literacidad mediática e informacional en nuevos términos, considerando el uso de tecnologías automatizadas basadas en datos, algoritmos e IAG. Estas tecnologías, sistemas y *softwares*, por su forma de proceder, monitorean, rastrean acciones y movimientos de los usuarios, extraen datos, haciendo uso de esta información para tomar decisiones.

En este sentido, se plantea la necesidad de avanzar hacia una “literacidad algorítmica” (Selwyn, 2022), entendida no solo como la capacidad de interactuar con sistemas automatizados, sino como una competencia crítica orientada a comprender sus lógicas de funcionamiento, sus sesgos y sus implicaciones en la producción de conocimiento. Esto supone reconocer que los sistemas de IAG no son neutrales, sino que operan a partir de estructuras de datos y decisiones de diseño que inciden directamente en los resultados que producen.

METODOLOGÍA

Este proyecto adoptó un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, con el objetivo de comprender las valoraciones subjetivas sobre el uso de la IAG con fines pedagógicos por parte de estudiantes universitarios en formación docente. Este enfoque permite describir las vivencias asociadas a los procesos de literacidad mediática e informacional, así como identificar las ventajas y los desafíos vinculados a la incorporación de esta tecnología en el aula. La investigación cualitativa busca profundizar en casos específicos para comprender las interacciones de los sujetos (Bernal, 2010); en este sentido, se complementó con un diseño descriptivo, entendido como un marco interpretativo que posibilita dimensionar la variable de estudio a partir de sus características, propiedades y componentes, con el fin de desarrollar un análisis en profundidad (Ochoa y Yunkor, 2021, p. 6).

Como complemento de lo anterior, se utilizó el modelo de diseño educativo (Plump, 2010) como estrategia formativa para aplicar las IAG y generar una dinámica progresiva que acercara a los estudiantes a la literacidad mediática e informacional necesarias para la sociedad del conocimiento (Forero de Moreno, 2009). Este modelo no centra su propósito en el producto final, sino en la generación de intervenciones pedagógicas contextualizadas que permitan a los estudiantes movilizar y consolidar sus aprendizajes a partir de la experimentación, particularmente mediante procesos de ensayo y

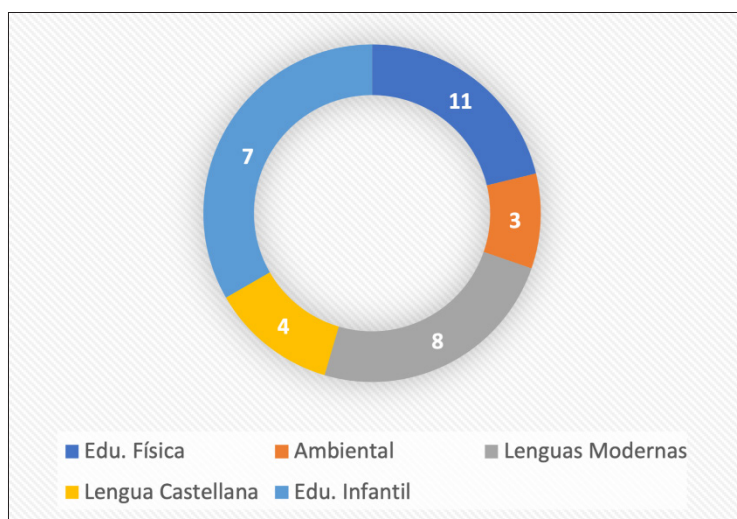


error en la interacción con algoritmos. Asimismo, la validez interna del modelo se sustenta en el uso de fuentes científicas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la apropiación práctica de los conceptos abordados y posibilitando evidenciar tanto la efectividad en el uso de herramientas de IAG como los aprendizajes alcanzados al finalizar la asignatura.

MUESTRA

Este estudio comprendió un total de 33 estudiantes en formación vinculados a través de 2 asignaturas que utilizaron el diseño educativo como acción didáctica para trabajar los contenidos. Se utilizó un muestreo aleatorio sistemático cuyo beneficio investigativo permitió "ser más preciso que el aleatorio simple, debido a que recorre la población de forma más uniforme" (Otzen & Manterola, 2017, p. 7). La siguiente tabla detalla las características de la muestra.

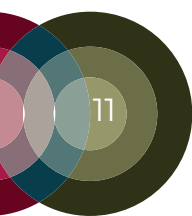
Figura 1. Características del muestreo



Fuente: elaboración propia.

INSTRUMENTOS

Para la valoración de la estrategia educativa se utilizaron los siguientes instrumentos como mecanismo para identificar percepciones, ideas, conceptos asociados a la mediación de tecnología educativa (IAG) en los procesos para acceder, identificar, utilizar, sintetizar diferentes medios y fuentes de información.



Encuesta

Este instrumento comprendió 25 preguntas abiertas y cerradas que incluyeron respuestas dicotómicas, de opción múltiple, entre otras. Las preguntas fueron agrupadas en cuatro dimensiones: socio-demográfica, novedad, adopción, cambio con el uso de herramientas digitales de IAG. La encuesta tuvo un carácter estructurado y requirió 15 minutos para su realización; fue aplicada al finalizar la estrategia con consentimiento informado.

Grupo focal

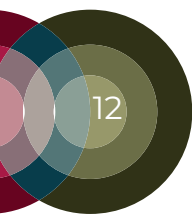
Este instrumento presentó un diseño semiestructurado, cuyas principales dimensiones de análisis guardaron relación con las utilizadas en la encuesta, pero con la intención de expandir las narrativas verbales y no verbales presentes en la valoración de la estrategia. La elección de los participantes fue de carácter aleatorio, garantizando la participación de 2 estudiantes por asignatura, de tal manera que se conformara una mirada completa de los diversos abordajes didácticos de la estrategia educativa con IAG. El grupo focal permitió generar una “vía de indagación del nivel empírico, mediante el empleo de una comunicación interpersonal con uno o un conjunto de sujetos, con el fin de conocer” (Feria Ávila et al., 2020, p. 6).

RUTA METODOLÓGICA

El diseño de proyectos educativos para la innovación requiere la puesta en práctica de una evaluación formativa que alimente las diversas etapas de la planeación, desarrollo y valoración de una estrategia educativa (Plump, 2010). Para ello, la tecnología educativa adquirió un carácter dependiente de los contenidos curriculares abordados en las diversas asignaturas. El diseño de proyectos educativos implicó la implementación de diversas fases para transformar las prácticas enseñanza y aprendizaje en contextos educativos mediados por la IAG (Shavelson et al., 2003, p. 5).

Diseño

El proceso de diseño implicó reconocer el estado actual de los fenómenos mediáticos e informacionales a estudiar con el objetivo de incorporar nuevas prácticas, métodos, plataformas dispuestas en Internet. Los trabajos de Patiño-Vanegas et al. (2023) sobre las tendencias investigativas frente al uso de IAG en contextos universitarios expone una serie de usos para los análisis bibliométricos y criterios de elegibilidad de fuentes basadas en tecnologías como el Machine Learning.



En relación con la funcionalidad de la estrategia, implicó realizar una revisión de las plataformas con uso de IAG, con preferencia de código abierto y, en consecuencia, gratuitas para los usuarios. Un criterio de selección clave fue la intuitividad en el uso de las plataformas elegidas para identificar, seleccionar, analizar y crear información mediática. A continuación, se enuncian las plataformas elegidas asociadas a su uso:

Tabla 1. Literacidad y plataformas IA

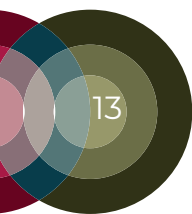
Tipo de Literacidad	Nombre	Link	Función
Informacional	Consensus	https://consensus.app/	Identificar y seleccionar fuentes científicas y/o relevantes
Informacional y mediática	Chat PDF	https://www.chatpdf.com/	Identificar ideas principales y conceptos claves de los artículos analizados
Informacional y mediática	ChatGPT	https://chat.openai.com/	Dialogar entorno a la temática elegida, alimentar la información de las fuentes y ayudar a generar textos argumentativos de la temática.
Mediática	Leonardo	https://leonardo.ai/	Creación de imágenes a partir de <i>prompt</i> estructurados relacionados con los conceptos clave de la temática elegida.

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, las plataformas elegidas debían tener un marco de acción pedagógica que les permitiera incluir el estudio de los contenidos de las asignaturas. Para ello, el diseño didáctico de la estrategia estableció una secuencia didáctica como mecanismo para la enseñanza y el aprendizaje (Díaz Barriaga, 2013). Esto implicó incluir los momentos de planeación, desarrollo y cierre en los que la IAG mediara en la adquisición de información para la producción argumentativa y creativa de documentos.

PROTOTIPADO

La fase de prototipado partió del diseño establecido para experimentar y ajustar la dinámica de trabajo de los contenidos de una asignatura con la intención pedagógica de generar una interactividad bidireccional que le otorgara al estudiante un rol de prosumidor de la información, concebido como la transformación de un rol pasivo a activo frente al consumo y creación de la información en la web. Para ello, se definió testear la estrategia en las asignaturas Innovación con uso de TIC e Historia de



la Infancia durante 2023. Se acordaron encuentros periódicos para dialogar en torno al desarrollo, ajuste de contenidos, didácticas, así como de narrativas de aula que suscitaron la inclusión de las IAG como mecanismo de creación a partir del desarrollo de competencias en literacidad informacional y mediática desde un sentido crítico que superara la mirada instrumental del dispositivo móvil en el aula.

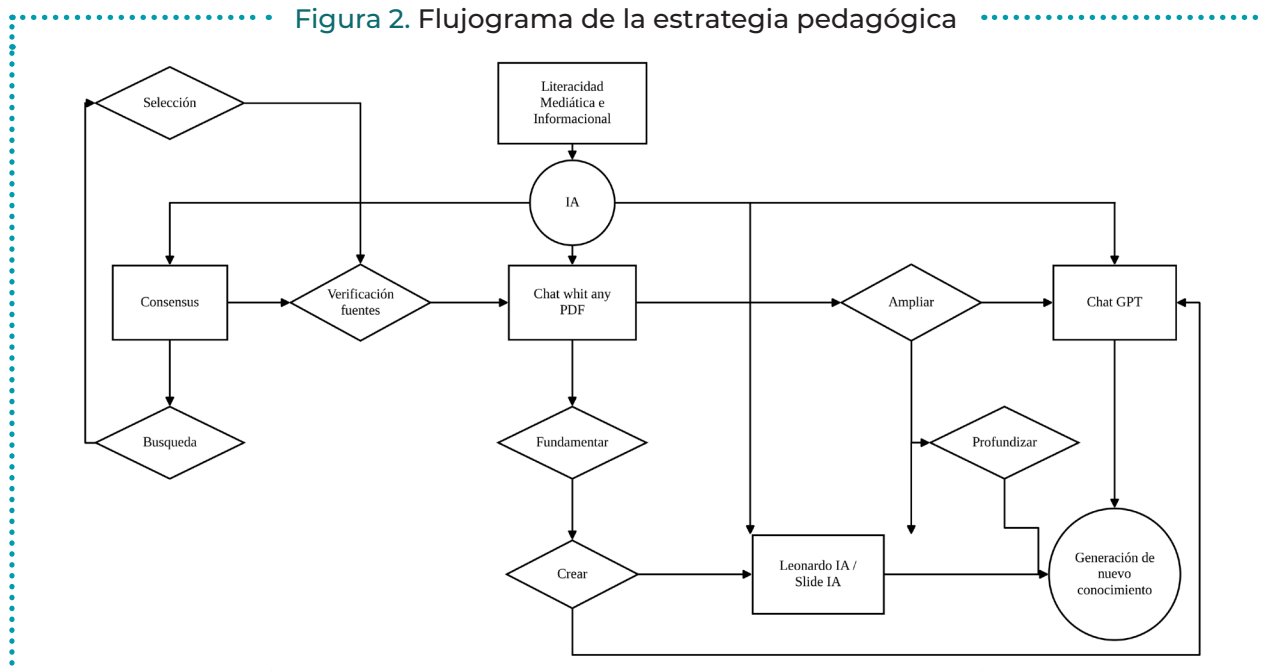
Tabla 2. Adaptación pedagógica para el uso IA en el aula

Asignatura	Unidad temática	Adaptación pedagógica	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Historia de la Infancia	La infancia durante la peste negra (s. XIV)	Tres sesiones haciendo uso de lecciones magistrales, talleres en clase, visionado de un documental y consulta fuentes primarias, realización de un ensayo como trabajo final del proyecto.	Introducción al tema (clase magistral); formulación de la pregunta de indagación: ¿qué pasó con los niños durante la peste negra? Uso de Consensus para la búsqueda de fuentes bibliográficas. Producto: palabras claves de búsqueda; cuadro comparativo de fuentes encontradas	Puesta en común de resultados de la sesión 1. Trabajo de análisis, síntesis y creación en clase para la realización del ensayo. Uso de ChatPDF y ChatGtp Producto: ensayo con ChatGTP y uso de rol "role play"; ensayo realizado por los estudiantes empleando referencias vistas en clase y encontradas en el ejercicio	Discusión sobre lo sucedido con la infancia durante la peste negra; creación de una imagen ilustrativa del resultado Uso de Leonardo Producto: Imagen compartida en un tablero colaborativo acompañado de una corta descripción de lo que representa
	Innovar en la cultura remix		Presentación temática del concepto de innovación. Formulación de la pregunta: ¿Que prácticas innovadoras se desarrollan en la escuela? Producto: palabras claves de búsqueda; cuadro comparativo de fuentes encontradas	Trabajo en clase de análisis, síntesis y creación en clase para la realización del ensayo. Uso de ChatPDF y ChatGPT Producto: ensayo con ChatGPT y uso de rol "role play"; ensayo realizado por los estudiantes empleando referencias vistas en clase y encontradas en el ejercicio	Discusión comparativa entre las prácticas innovadoras encontradas. Producto: Imagen ilustrativa que resuma innovar en educación.
Innovación con uso de TIC					

Fuente: elaboración propia.

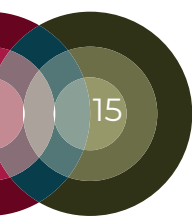
Para la operabilidad de la estrategia se propuso un desarrollo progresivo que permitiera experimentar un nivel de complejidad mayor por cada plataforma de IAG utilizada, de tal manera que los procesos de búsqueda, selección, verificación de fuentes para conceptualizar una temática de trabajo grupal constituyeran prácticas asociadas a la literacidad mediática e informacional. La siguiente imagen describe visualmente la puesta didáctica del diseño educativo con uso de IAG en contextos de educación superior.

Figura 2. Flujoograma de la estrategia pedagógica



Fuente: elaboración propia.

El anterior diagrama de flujo reafirmó la etapa de prototipado como un momento de experimentación propia de los proyectos educativos con diseño (Plump, 2010), en el que los investigadores articulan funciones de las plataformas y roles de los estudiantes para configurar un escenario de investigación y creación con IAG. Como complemento, para la operabilidad de este modelo se tomó como referencia los trabajos de Hunag y Hu (2013), quienes utilizan un modelo de espiral para la instrucción educativa; esto permite progresivamente complejizar el tipo de preguntas como interacción que se tiene con el algoritmo, generando el modelo IARE (Iniciación-Actividad-Respuesta-Evaluación), que facilita la apropiación de información y la valoración de esta en un contexto formativo. Los siguientes elementos hacen parte del flujoograma de la estrategia como mecanismo para el desarrollo de literacidad informacional y mediática:



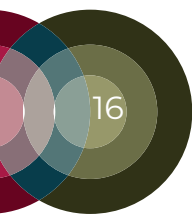
- **Recepción:** Procura reconocer las fuentes de información utilizadas en las asignaturas.
- **Aplicación:** Explora cómo las fuentes se pueden complementar con la búsqueda de IAG, identificando brechas, mejoras o puntos de encuentro entre las fuentes.
- **Extensión:** Reconoce el potencial uso de la IAG como mecanismo para ampliar una mirada frente a un fenómeno educativo estudiado.
- **Generación:** Alude al uso de herramientas de IAG para la creación de imágenes con la finalidad de explorar otros lenguajes visuales como forma de resumir, cuestionar y valorar la información mediática dispuesta.
- **Desafío:** Indica cómo la información analizada puede ser utilizada para debatir y/o generar consciencia social sobre el fenómeno educativo estudiado.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos descritos, se triangulaban las diferentes fuentes de información de datos descritas en este apartado a partir de las categorías *incorporación de IA en el aula y percepción del estudiantado*. El análisis se desarrolló mediante un proceso de codificación temática, combinando categorías deductivas –derivadas del marco teórico– con categorías emergentes identificadas durante la revisión de los datos. Posteriormente, estas fueron agrupadas en ejes interpretativos que permitieron establecer relaciones entre las percepciones estudiantiles y el uso pedagógico de la IAG.

Estas categorías permitieron visibilizar las dimensiones de practicidad y efectividad a lo largo del desarrollo y cierre de la estrategia, no solo desde la perspectiva de los investigadores, sino también en los aprendizajes evidenciados por los estudiantes. Asimismo, a partir del modelo IARE fue posible observar y analizar la participación estudiantil, el uso de los materiales dispuestos y la exploración de herramientas de IAG para la creación visual y narrativa de los fenómenos educativos abordados, generando evidencia documental que se presenta en el siguiente apartado.

En términos de rigor metodológico, se recurrió a la triangulación de fuentes como estrategia para fortalecer la credibilidad de los hallazgos. Asimismo, se procuró garantizar la consistencia del análisis mediante un proceso sistemático de categorización e interpretación de los datos, favoreciendo la coherencia entre los discursos de los participantes y las conclusiones del estudio. Si bien el enfoque cualitativo permitió una comprensión profunda del fenómeno, los resultados se circunscriben a un



contexto formativo específico, por lo que no se pretende su generalización, sino su transferencia analítica a contextos similares.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

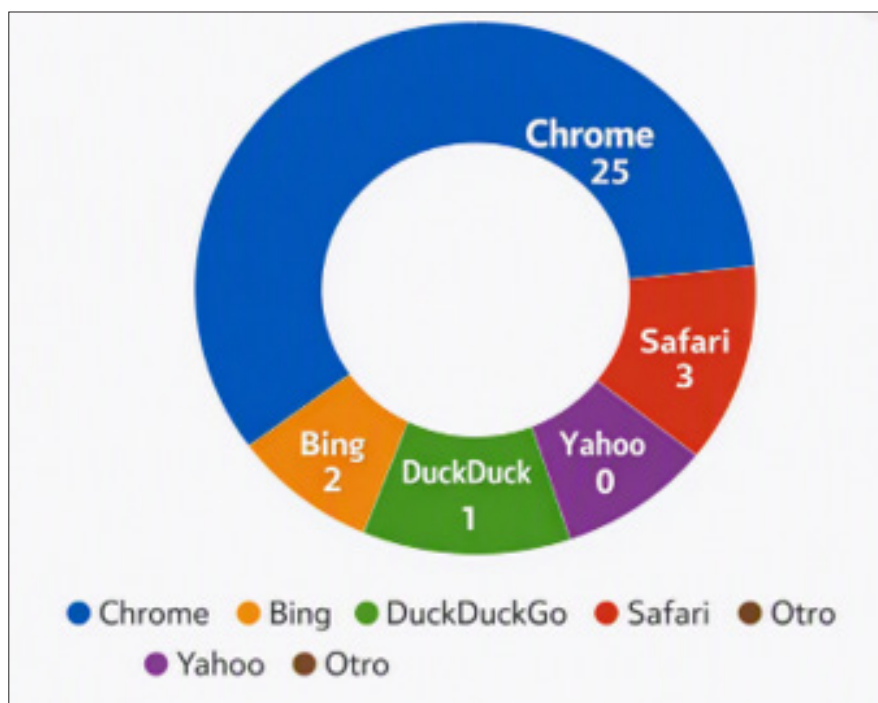
En este apartado se presentan los resultados derivados de la implementación del modelo de diseño educativo orientado a la incorporación de la IAG en el aula, a partir de las vivencias del estudiantado participante. El análisis se organiza en torno a procesos de búsqueda, verificación de fuentes, análisis, síntesis y creación de textos, los cuales permiten interpretar el desarrollo de competencias en literacidad mediática e informacional más allá de una dimensión instrumental, evidenciando formas de apropiación crítica de la tecnología en contextos formativos.

BÚSQUEDA Y VERIFICACIÓN DE FUENTES

La sesión inicial estuvo encaminada a que los estudiantes participantes desarrollaran competencias en la búsqueda y verificación de fuentes bibliográficas. Para esto, se hizo uso de la plataforma Consensus. En el caso de la asignatura Historia de la Infancia, la búsqueda estuvo orientada a indagar sobre la infancia durante el episodio de la peste negra. Particularmente, las fuentes sobre el tema son escasas, lo que se convirtió en un desafío mayor para los estudiantes. En la asignatura Innovación con uso de las TIC, la búsqueda en Consensus estuvo orientada a identificar artículos de investigación que evidenciaran prácticas educativas innovadoras en las que la tecnología fuera concebida más allá de una herramienta. Estas acciones de búsqueda se complementaron para identificar los motores de búsqueda y metabuscadores disponibles en la web. En principio, se indagó con los estudiantes cuáles eran los buscadores que más utilizaban para realizar actividades de clase e investigación (ver figura 3).

Reconocer los procesos de acceso e identificación de fuentes de información por parte del estudiantado permitió evidenciar que el consumo mediático e informacional no se limita a la obtención de resultados, sino que implica una valoración crítica de los mismos. En este sentido, aspectos como el ordenamiento algorítmico de los resultados, el uso de *cookies*, los filtros de información y la noción de neutralidad en la red se constituyeron en elementos clave para problematizar las condiciones de producción y circulación de la información. Esto sugiere que la interacción con distintos buscadores no solo amplía las posibilidades de acceso, sino que favorece el desarrollo de una conciencia crítica sobre las lógicas que estructuran el ecosistema digital.

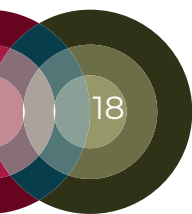
Figura 3. Buscadores web



Fuente: elaboración propia.

El anterior resultado permitió trabajar la literacidad mediática e informacional al identificar las diferencias entre tipos de buscadores, las fuentes de información, las características y funcionalidad de privacidad que permite cada aplicativo. Este ejercicio de contraste entre buscadores implicó que los estudiantes desarrollaran habilidades asociadas a la comprensión de los distintos sistemas de medios, en línea con lo planteado por Jenkins (2008). No obstante, más allá de la capacidad de “leer y escribir” en múltiples formatos, los resultados evidenciaron una transición hacia formas de literacidad que integran dimensiones críticas, éticas y contextuales, particularmente al reconocer que el acceso a la información no garantiza su calidad ni su veracidad.

En este proceso, la reflexión sobre aspectos como la privacidad, la seguridad y la accesibilidad permitió introducir discusiones de carácter ético en torno al consumo mediático. En particular, estas tensiones pueden ser leídas desde una perspectiva deontológica, en la medida en que centran la atención en los medios y procedimientos utilizados para acceder a la información (Schlagwein & Willcocks, 2023). Sin embargo, los datos también sugieren la emergencia de preocupaciones que trascienden este



enfoque, abriendo la posibilidad de articular dimensiones teleológicas vinculadas a las consecuencias del uso de la información.

Así, se reconocen las reflexiones surgidas en el estudiantado, las cuales dan cuenta del trabajo desarrollado en la búsqueda de fuentes. La selección de palabras clave, el uso de distintos idiomas para afinar la indagación y los criterios empleados para elegir los documentos constituyeron parte central de las tareas realizadas. Esto se evidencia en los trabajos elaborados durante la primera sesión de la asignatura Historia de la Infancia (figuras 4 y 5). En ambos casos, se observan reflexiones en torno a las palabras clave que resultaron más pertinentes para la búsqueda de información, así como a aquellas que se optó por descartar, y el idioma seleccionado para llevar a cabo el ejercicio.

Figura 4. Trabajo realizado por un estudiante mediante el uso de Consensus

¿Qué pasó con los niños y niñas durante la peste negra?

Para encontrar una mayor cantidad de datos se realizaron las búsquedas a partir de afirmaciones que contenían palabras clave relacionadas con el tema. Sin embargo, la pregunta que más se adaptó a la investigación hecha es ¿De qué manera se vio afectada la vida de los niños y niñas de la Europa medieval durante la época de la peste negra (sXIV)?

Afirmaciones utilizadas en diferentes buscadores que arrojaron resultados relevantes:

- Vida infantil durante la Peste Negra.
- Puericia/niñez/infancia en/durante la peste negra.
- Childhood, children and the black plague.

Fuente: elaboración propia.



Figura 5. Trabajo realizado por un estudiante mediante el uso de Consensus

Preguntas:

- ¿Cuál es la relación de la infancia y la peste negra?
- Black plague and children
- ¿Qué pasó con los niños en la peste negra?
- Infancia y la peste negra
- Black death and childhood
- Black death and children

Análisis:

Es importante tener en cuenta que para las búsquedas no se hizo uso del término "infancia" puesto que esto dificultaba nuestra investigación. Esto se hizo evidente de igual forma, al momento en el que en ninguno de los documentos que seleccionamos se encuentra el término, en cambio se ve la palabra niño que hace referencia a la misma temática.

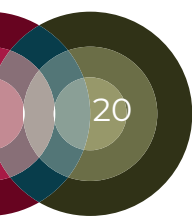
Fuente: elaboración propia.

En relación con la asignatura Innovación con uso de TIC, la reflexión derivada de las palabras clave utilizadas como de los artículos obtenidos en los buscadores evidenciaron una identificación de las acciones que se realizan en Internet para verificar la información y combatir el fenómeno de desinformación desde una ciberciudadanía activa (Rueda, 2007). Derivado de este proceso, se propuso a los estudiantes generar una lista de acciones para verificar el uso de fuentes en las narrativas digitales. A continuación, se muestran las acciones más representativas:

- Utilizando fuentes oficiales (por ejemplo, la ONU, periódicos, páginas oficiales de Universidades) y no solo quedarse con una fuente, sino buscar más para confirmar y complementar (estudiante, GF).
- Reviso la fuente que la emite y busco la noticia en un buscador web que me redirija a una página de confianza, por ejemplo, un periódico o un noticiero (estudiante, GF).

ANALIZAR, SINTETIZAR Y CREAR CON IAG

En este contexto, el diseño del modelo educativo basado en IA buscó integrar las plataformas ChatPDF y ChatGPT para sintetizar las ideas de los artículos revisados en la sesión anterior, así como los



principales contenidos abordados en ambas asignaturas. Esta integración permitió a los estudiantes profundizar en los conceptos trabajados en clase –en algunos casos apoyándose en fuentes primarias– con el propósito de elaborar tanto textos argumentativos (ensayos) como producciones visuales (imágenes). Este resultado remite a un criterio cualitativo vinculado a la participación estudiantil como una acción que legitima la generación de conocimiento. En esta línea, los estudios de Smyth y Fasoli (2007) evidencian que la generación de espacios dialógicos entre docentes y estudiantes da cuenta de dinámicas propias de la cultura escolar.

El establecimiento de un diálogo con herramientas como ChatPDF y ChatGPT para la posterior elaboración de ensayos permitió evidenciar no solo la identificación de ideas principales, sino también el desarrollo de estrategias de validación y contraste de la información (ver figura 6). En este ejercicio, los estudiantes debieron enviar tanto el ensayo arrojado por ChatGPT bajo la funcionalidad de “role play” como el elaborado por ellos posteriormente. Las diferencias observadas entre los textos generados por la IA y los producidos por los estudiantes, particularmente en el uso y citación de fuentes, ponen de manifiesto las limitaciones actuales de estas herramientas en términos de trazabilidad y rigor académico. Este hallazgo refuerza la necesidad de integrar la IAG como mediación pedagógica, más que como sustituto del proceso de construcción del conocimiento.

Figura 6. Diálogo con ChatGPT para la creación de un ensayo

Anonymous
Teniendo en cuenta todo lo que hemos hablando puedes escribir un ensayo del tema?

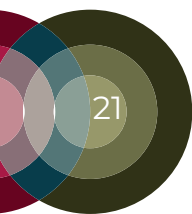
ChatGPT
Por supuesto, puedo escribir un ensayo sobre el tema de la infancia durante la pandemia de la Peste Negra en Europa en el siglo XIV. Aquí tienes un ensayo breve al respecto:

La Infancia en Europa durante la Peste Negra del Siglo XIV

La pandemia de la Peste Negra, que asoló Europa en el siglo XIV, dejó una profunda huella en la historia del continente. A medida que esta devastadora enfermedad se propagaba, los niños en Europa experimentaron desafíos excepcionales en su vida cotidiana y en su desarrollo. Este ensayo explora la experiencia de la infancia durante este sombrío período de la historia europea.

Uno de los aspectos más notables de la infancia durante la Peste Negra fue la alta mortalidad infantil. La enfermedad afectó a personas de todas las edades, incluidos los niños, quienes, debido a sus sistemas inmunológicos menos desarrollados, eran particularmente vulnerables a la infección. La pérdida de vidas infantiles se convirtió en una realidad desgarradora, dejando a muchas familias en luto y a niños huérfanos sin un futuro claro.

Fuente: elaboración propia.

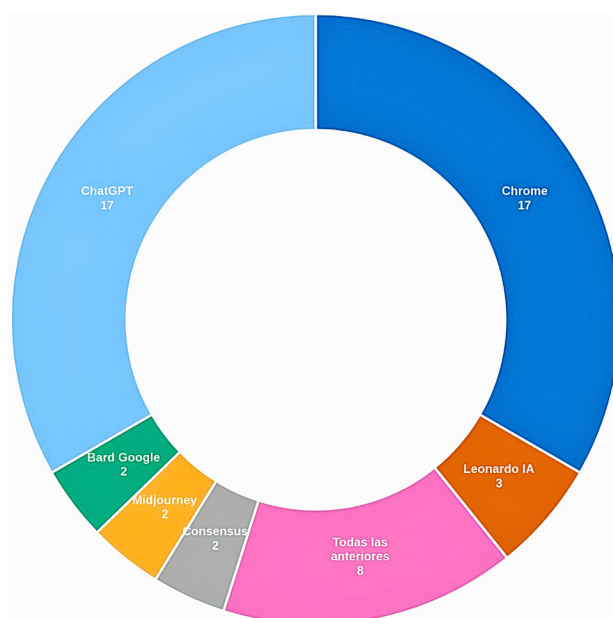


Como complemento del análisis anterior, el grupo focal realizado con los estudiantes evidenció una valoración positiva del ejercicio, al indagar su percepción sobre la utilidad en el uso de la IAG previa a la realización del ensayo:

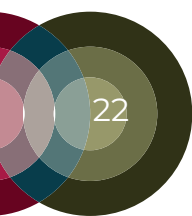
Fue de gran ayuda como forma de investigación, se tuvo un mayor alcance a lo que se ha descubierto a lo largo de la historia respecto al tema de investigación, pero no considero que sea una herramienta 100 % confiable debido a que no muestra las fuentes que se utiliza para verificar su veracidad. (Estudiante, GF)

Esta valoración positiva de la estrategia con uso de IAG encuentra eco en los diversos manuales publicados para el uso de esta en la academia, como se evidencia en los trabajos de Arévalo (2023). Como complemento, cuando se indagó por las IAG más utilizadas por parte de los estudiantes, se evidenció una tendencia generacional por mediar con tecnología las prácticas sociales. Reconocer las IAG más utilizadas ayuda a trabajar temáticas en los contenidos de las asignaturas asociados a los conceptos de privacidad, derechos de autor, innovación, entre otros. Se desarrolla una literacidad mediática e informacional que fomenta concebir la innovación en el marco de los procesos de investigación en ciencias (Thille, 2023).

Figura 7. Plataformas IAG utilizadas



Fuente: elaboración propia.



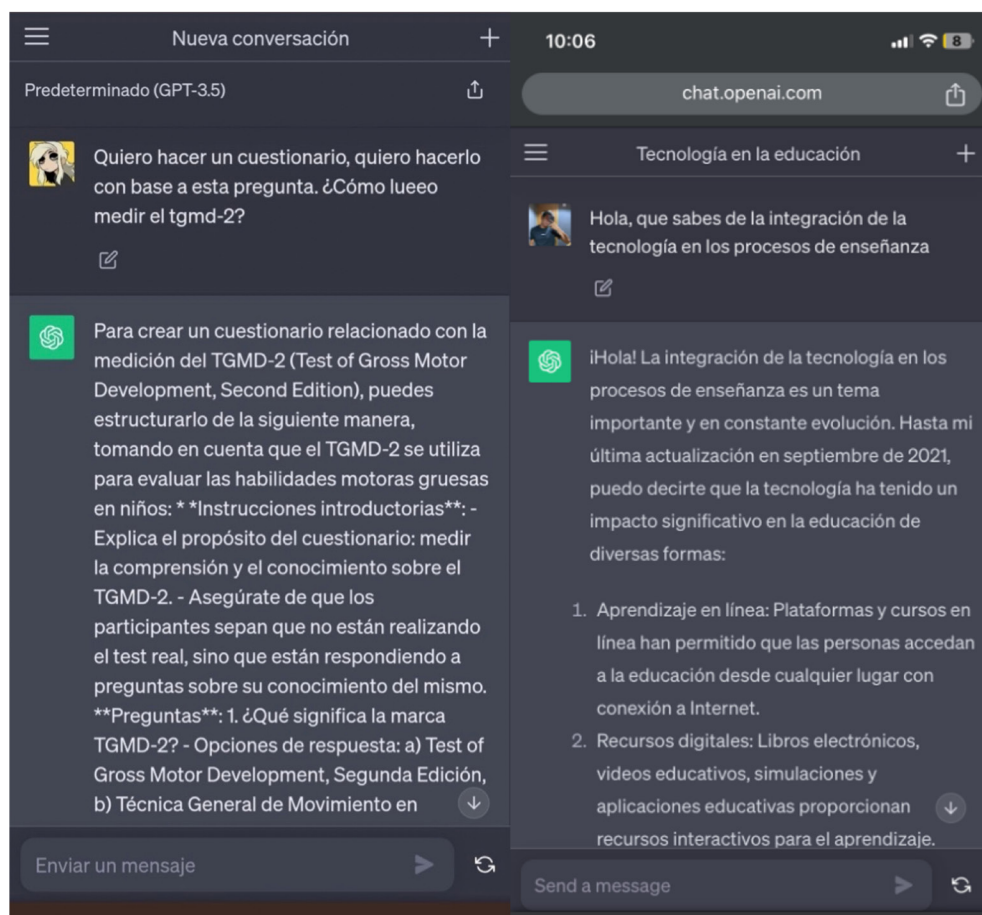
Lo anterior se materializa en los diálogos generados con ChatGPT, en los que, a partir del reconocimiento y uso de funcionalidades como el *one-shot prompting* y el *role play*, los estudiantes elaboraron textos robustos que fundamentaron teóricamente los temas abordados en cada asignatura. En este sentido, el *prompt engineering*, concebido como una disciplina emergente orientada a la experimentación con la IAG, incorpora diversas estrategias destinadas a formular instrucciones claras y precisas, con el fin de obtener resultados escritos, visuales o audiovisuales acordes con los objetivos propuestos. En consecuencia, el *prompt* se configura como un mecanismo que, mediante instrucciones explícitas, permite orientar la generación de respuestas específicas por parte del modelo. Así, funciones como *one-shot prompting*¹, *role play*², entre otras, son utilizados para mejorar las respuestas obtenidas al tiempo que se desarrollan habilidades para la literacidad informacional y mediática al reconocer cómo funciones, roles e instrucciones para una IAG pueden mejorar los procesos y productos a obtener.

Esta acción guarda relación con los objetivos de la asignatura Innovar con TIC que busca reconocer a la tecnología como una mediación cultural para la construcción de conocimiento como se evidencia a continuación:

¹ Alude a la inclusión de un ejemplo dentro de la instrucción para guiar la respuesta esperada.

² Implica la asignación de un rol determinado en el *prompt*, posibilitando que la IAG actúe como si fuera experta en educación, comunicación u otras áreas del conocimiento, según lo definido en la instrucción.

Figura 8. Ejercicio realizado con ChatGPT



Fuente: elaboración propia.

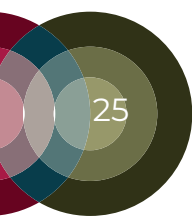
Finalmente, el último ejercicio del diseño educativo implementado estuvo vinculado a la creación de una imagen ilustrativa del ensayo realizado. Para esto se hizo uso de la plataforma Leonardo, que permite a los usuarios crear imágenes a partir de descriptores textuales. Este ejercicio estuvo acompañado de varios desafíos, tales como dificultades técnicas en el uso de la plataforma, cuestionamientos acerca de los derechos en el uso de imágenes, similitudes en las puestas estéticas de las imágenes creadas por los grupos (ver figura 9).

Figura 9. Creación de imágenes con IAG en tablero colaborativo



Fuente: <https://padlet.com/rvlopez2/infancia-durante-la-pesto-negra-1zbefxyis33o7ovn>

Estos procesos de construcción colectiva del conocimiento a partir de acceder, identificar, analizar y sintetizar la información con ayuda de las IAG facilitaron una puesta multimodal en la que la literacidad mediática e informacional se expresó en los distintos lenguajes, medios y formatos digitales utilizados en la construcción de textos argumentativos e imágenes ilustrativas. Este resultado concuerda con los trabajos de Jones (2010), al indicar el cambio perceptual frente al uso de tecnologías por parte de jóvenes. En consecuencia, generar un escenario de experimentación abierto y bidireccional con los estudiantes, les permite ser prosumidores de información, al verificar y crear con fuentes disponibles en la web (Gisbert & Esteve, 2011). Finalmente, la creación de imágenes con el uso de IAG



permitió abordar la noción de la ética teleológica, que centra la mirada en los productos alcanzados, en este caso, cuestionar ¿cómo las imágenes generadas utilizan estilos artísticos y estéticas de otros usuarios de internet o de artistas reconocidos? Estos resultados implican una apropiación estética que no da crédito a los autores, y ello implica la posibilidad de realizar un juicio ético que complemente el desarrollo de la habilidad mediática adquirida.

PERCEPCIÓN DE LAS PLATAFORMAS IAG UTILIZADAS

En este último apartado de resultados presentamos la percepción del estudiantado en el uso de las plataformas IAG empleadas en las actividades realizadas, identificando oportunidades y posibles riesgos relacionados con la verificación de la información. Este resultado alude a un criterio mixto referido a la satisfacción estudiantil a partir del cuestionario SEUE (Cuestionario para estimar la satisfacción de los estudiantes universitarios con la educación), desarrollado por Palacios y García (2003), que busca establecer semejanzas y diferencias asociadas a la percepción estudiantil.

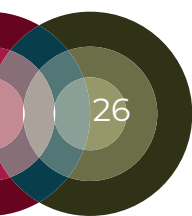
Ahora bien, las plataformas IAG son concebidas principalmente como una ayuda para esclarecer ideas y complementar fases de las actividades en clase. Sin embargo, estos aspectos no necesariamente se encuentran vinculados a un mejor proceso de aprendizaje, ya que dependen de la apropiación de información y el correcto uso ético de la IAG. A continuación, se enuncian algunos fragmentos del grupo focal que evidencian una percepción ambivalente del trabajo realizado;

S, el uso de la IA favoreció el aprendizaje en clase por medio del uso de herramientas innovadoras que nos sirvieron como medio facilitador de la información. (Estudiante, grupo focal)

*

Quizá no favoreció el aprendizaje porque minimizó el pensamiento, pero la realización de los trabajos si fue más rápida y eficaz. (Estudiante, grupo focal)

En este sentido, en el estudiantado surge un marco de reflexión ética (Unesco, 2022) basado en sus propias inquietudes y preocupaciones, las cuales están relacionadas con la no dependencia de estas aplicaciones en sus procesos de aprendizaje, un uso puntual para ciertos aspectos de los trabajos y resistencia a una especie de “pereza cognitiva”, en la que la máquina reemplaza las posibilidades de creación y personalización en la experiencia de aula; el factor humano hace irremplazable la labor del docente como mediador del aprendizaje, así como la dificultad en verificar la información que allí aparece.



Me falta un factor humano en ello, y siento que restringe el trabajo autónomo y desarrollo cognitivo. (Estudiante, GF)

*

Ayuda para la información, desde que no se utilice para realizar los trabajos completos. (Estudiante, GF)

En su mayoría, los participantes consideraron que se debe incorporar el uso IAG en el aula, aun cuando quedan en el escenario varios desafíos éticos, los cuales deben ser acompañados desde el mismo ejercicio pedagógico orientado a fortalecer la literacidad mediática e informacional en el estudiantado. Dicho resultado encuentra relación con la noción de algoritmos de opresión (Noble, 2018), en los que los sesgos cognitivos refuerzan prácticas racistas en Internet, lo cual permite reflexionar que la tecnósfera no es un espacio libre y equitativo, sino un reflejo del mundo análogo, ahora potenciado y expandido con el uso de la IAG.

Como complemento de lo anterior, se elaboró la siguiente nube semántica que resume de forma visual los conceptos más recurrentes empleados por el estudiantado al trabajar con IAG en el aula. La imagen ratifica la importancia de trabajar la información disponible en la web como un ejercicio formativo que favorece reconocer los formatos y narrativas de la cultura digital, el uso de IA como mediación para el análisis, construcción y creación de textos escritos y visuales. Así, el diseño educativo debe integrar al currículo prácticas innovadoras que se centren en las problemáticas de los estudiantes (Plomp & Nieveen, 2007).

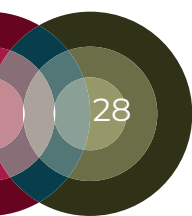


Fuente: elaboración propia.

En conjunto, los resultados evidenciaron que la incorporación de la IAG en el aula favorece el desarrollo de prácticas de literacidad mediática e informacional de carácter multimodal, en las que los estudiantes no solo acceden a la información, sino que la analizan, reinterpretan y producen en diversos formatos. No obstante, estos procesos también ponen de manifiesto desafíos éticos, cognitivos y pedagógicos que requieren ser abordados de manera explícita en el diseño curricular, particularmente en lo relacionado con la formación de sujetos críticos capaces de interactuar con sistemas algorítmicos de manera reflexiva.

CONCLUSIONES

La literacidad mediática e informacional continúa siendo una competencia necesaria en contextos de educación superior donde la lenta regulación frente al uso de IA está permeando las prácticas de enseñanza y aprendizaje de manera vertiginosa. Un docente que desarrolle una intención pedagógica clara frente a la mediación de IAG en el aula puede aprovechar las funcionalidades generativas de fuentes de información para expandir los contenidos trabajados en clase a narrativas digitales multimodales divulgativas del conocimiento. El estudio mostró que una estrategia pedagógica



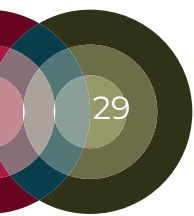
intencionada, mediada por plataformas de IAG, puede fortalecer de manera significativa esta competencia en la formación de futuros docentes.

En términos concretos, la propuesta permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades para la búsqueda, análisis y verificación crítica de fuentes, así como para la producción argumentativa y creativa de contenidos multimodales. El uso progresivo de herramientas como Consensus, ChatPDF, ChatGPT y Leonardo facilitó un tránsito desde el consumo pasivo de información hacia prácticas activas de interpretación, reelaboración y creación crítica, favoreciendo así una comprensión más profunda del ecosistema digital.

Además, la estrategia incidió directamente en la alfabetización informacional al introducir prácticas de selección de palabras clave, comparación de buscadores, cuestionamiento de los algoritmos y validación de fuentes, elementos reconocidos por los estudiantes como aprendizajes significativos, esto reafirmo la noción de mediación cultural de la tecnología (Ligarretto-Feo, 2021) como una posibilidad para resignificar la relación con las tecnologías análogas y digitales emergentes. En cuanto a la alfabetización mediática, se promovió la lectura crítica de narrativas digitales y la experimentación con formatos expresivos como imágenes generadas por IAG, lo que permitió explorar los límites éticos y creativos de la tecnología.

Como principales limitaciones del trabajo, se enuncia el tamaño reducido de la muestra de estudiantes y el número limitado de sesiones en el marco de las dos asignaturas en las que se llevó a cabo la intervención. Este estudio espera abonar el escenario de investigaciones sobre la incorporación de plataformas IAG en el aula universitaria, donde los desafíos éticos pueden ser estudiados con mayor profundidad. En relación con el prototipado generado para la estrategia formativa, se indica que las futuras investigaciones pueden adaptar el modelo de espiral planteado para complejizar los procesos de búsqueda, selección y uso de la información de acuerdo con los contextos educativos particulares. Las futuras investigaciones no solo pueden ampliar la muestra, sino incorporar una serie de herramientas emergentes para el campo educativo que utilizan IAG: Notebooklm y Perplexity, entre otras herramientas que aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como futuros trabajos de investigación en esta línea, se recomienda la realización de estudios a largo plazo que analicen la manera como este tipo de estrategias puede impactar en la capacidad de los futuros docentes en la integración de la literacidad mediática y digital en sus propias prácticas pedagógicas. De igual manera, la apertura hacia trabajos comparativos, en términos de usos de diferentes plataformas IAG o en diferentes contextos educativos, puede ampliar las discusiones sobre el tema.

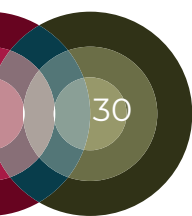


Conflicto de intereses: Los autores declaran que la investigación se llevó a cabo sin la presencia de relaciones comerciales o financieras que pudieran ser interpretadas como un potencial conflicto de interés.

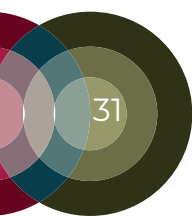
Financiamiento: Financiamiento propio de los autores.

REFERENCIAS

- Arévalo, J. A. (2023, 21 de octubre). *Manual de ChatGPT: Aplicaciones en investigación y educación universitaria*. Universo Abierto. <https://universoabierto.org/2023/10/21/manual-de-chatgpt-aplicaciones-en-investigacion-y-educacion-universitaria/>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3.^a ed.). Pearson.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Nomos.
- Buckingham, D. (2022). Media education and citizenship in neoliberal times. En B. S. de Abreu (Ed.), *Media literacy, equity, and justice*. Routledge.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje: ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19667>
- Fajardo-Aguilar, G. y Ayala-Gavilanes, D. (2023). Inteligencia artificial y la educación universitaria: Una revisión sistemática. *Magazine de las Ciencias*, 8(1). <https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935>
- Feria-Ávila, H., Matilla González, M. y Mantecón Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 62-79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/992>
- Forero de Moreno, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476248849007>
- Gándara, M. (2012). *Las tecnologías de la información y la comunicación: Una introducción para educadores*. Océano.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59. <https://bit.ly/3reJ6Sy>
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P. y Roig-Vila, R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: A systematic review. *Applied Sciences*, 11(12), 5467. <https://doi.org/10.3390/app11125467>



- Hill-Yardin, E. L., Hutchinson, M. R., Laycock, R., & Spencer, S. J. (2023). A ChatGPT about the future of scientific publishing. *Brain, Behavior, and Immunity*, 110, 152-154. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2023.02.022>
- Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy*. John Wiley & Sons.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning*. Centre for Curriculum Redesign.
- Huang, R., & Hu, J. (2013). Using the spiral problem solving process to design group work. En T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research - Part B: Illustrative cases* (pp. 523-539). SLO.
- Jenkins, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jones, A. (2010). Affective issues in learning technologies. *Journal of Interactive Media in Education*, 2, 9. <https://doi.org/10.5334/2010-9>
- Londoño-Vásquez, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad. *Anagramas*, 14(26), 197-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=491548260011>
- Ligarretto-Feo, R. (2021). Mediación tecnológica de la enseñanza: Entre artefactos, modelos y rol docente. *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42999>
- Luke, A., & Luke, C. (2018). Adolescence lost / childhood regained. En A. Luke & C. Luke, *Critical literacy, schooling and social justice*. Routledge.
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., & Carbo, T. (2011). *Towards media and information literacy indicators*. Unesco.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression*. NYU Press.
- Ochoa, J. y Yunkor, Y. (2021). El estudio descriptivo. *Acta Jurídica Peruana*, 2(2).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Unesco. <https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Unesco. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>



- Palacios, S. G. y García, M. V. (2003). *El SEUE*. Dialnet.
- Plomp, T. (2010). Educational design research. En J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 11-52). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Rogow, F. (2022). *Media literacy for young children*. NAEYC.
- Rueda, R. (2007). *Ciberciudadanías*. UOC.
- Selwyn, N. (2022). *What should digital literacy look like?* <https://www.parenting.digital/>
- Schlagwein, D., & Willcocks, L. (2023). ChatGPT and the future of work: Implications for research and practice. *Journal of Information Technology*, 38(3), 232-238. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8076921>
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28. <https://sashabarab.org/syllabi/p500/shavelson.pdf>
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Smyth, J., & Fasoli, L. (2007). Climbing over the rocks in the field of social research. *Educational Research*, 49(3), 273-295. <https://doi.org/10.1080/00131880701550565>
- Thille, C. (2023). *Education technology as a transformational innovation*. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/>
- Vicente-Yagüe-Jara, M. I., Martínez-Carratalá, F., & Hernández-Ortega, J. (2023). Writing, creativity, and artificial intelligence in education. *Comunicar*, 77, 47-57. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Unesco.

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.45.704.986>

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

English Language Teachers' Subjectivities in Shaping Transformative Practices: Forces Between Cultural Essentialization and Internal Experiences*

*Las subjetividades de los profesores de inglés en la
configuración de prácticas transformadoras: fuerzas entre
la esencialización cultural y las experiencias internas*

CAMILA ANDREA DUARTE GONZÁLEZ

Ma in Applied Linguistics in English Language Teaching Inglés. Professor,
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia).

caduarteg@upn.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2922-2913>

ÁLVARO HERNÁN QUINTERO-POLO

PhD in Education. Professor, Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Bogotá (Colombia).

aquintero@udistrital.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0315-8802>

* This article is a derivation of the MA thesis "Looking beyond the essentialization of culture through EL teachers' voices" (Duarte, 2021), available from <http://hdl.handle.net/11349/27854>. This article uses some data excerpts from that thesis.



ABSTRACT

This article addresses the tension between external forces of cultural essentialization and the internal forces of English language teachers' subjectivities in shaping transformative practices within English Language Teaching (ELT). Grounded in critical applied linguistics and drawing on poststructuralist views of culture, the article conceptualizes culture not as a fixed set of national traits, but rather as socially constructed through teachers' lived experiences and discursive practices. Methodologically, the reported study employs narrative inquiry to analyze the life stories of two English language teachers, focusing on how they construct and negotiate cultural subjectivities across personal, academic, and professional domains. Findings show that while institutional discourses and curricula impose stereotypical, Anglocentric, reductive, and essentialized notions of culture, teachers negotiate and resist these impositions by resignifying their lived experiences, cultivating agency, and positioning themselves as cultural actors. In doing so, their narratives highlight both resistance to hegemonic representations and the development of transformative pedagogical practices that position culture as dynamic, situated, and dialogic. Accordingly, the article contributes to ongoing debates in ELT by foregrounding teachers' subjectivities as central to reimagining culture in language education.

Palabras clave: culture, foreign language instruction, English, teachers, education and culture.

RESUMEN

Este artículo aborda la tensión entre las fuerzas externas de esencialización cultural y las fuerzas internas de las subjetividades de profesores de inglés en la configuración de prácticas transformadoras dentro de la enseñanza del inglés (ELT). Con fundamento en la lingüística aplicada crítica y recurriendo a perspectivas postestructuralistas de la cultura, este artículo conceptualiza la cultura no como un conjunto fijo de rasgos nacionales, sino como una construcción social a través de las experiencias vividas y las prácticas discursivas de los profesores. Metodológicamente, este estudio que el artículo reporta emplea la investigación narrativa para analizar las historias de vida de dos profesores de inglés, centrándose en cómo construyen y negocian subjetividades culturales en los ámbitos personal, académico y profesional. Los hallazgos indican que, si bien los discursos y currículos institucionales imponen nociones estereotipadas, anglocéntricas, reductivas y esencializadas de la cultura, los profesores negocian y resisten estas imposiciones resignificando sus experiencias vividas, cultivando la agencia y posicionándose como actores culturales. Sus narrativas destacan tanto la resistencia a las representaciones hegemónicas como el desarrollo de prácticas pedagógicas transformadoras que posicionan la cultura como dinámica, situada y dialógica. Este artículo contribuye a los debates actuales en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera, al poner de relieve las subjetividades de los profesores como elementos centrales para reimaginar la cultura en la enseñanza de idiomas.

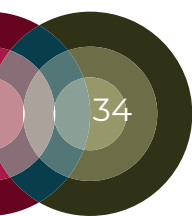
Keywords: cultura, enseñanza de lenguas extranjeras, inglés, profesores, educación y cultura.

Cómo citar este artículo:

Duarte González, C. A., & Quintero-Polo, A. H. English Language Teachers' Subjectivities in Shaping Transformative Practices: Forces Between Cultural Essentialization and Internal Experiences. *Zona Próxima*, 45, 32-53.

Recibido: September 16, 2025

Aprobado: June 19, 2026



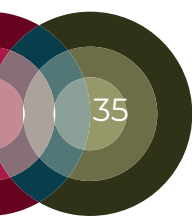
INTRODUCTION

In the field of ELT, culture has traditionally been presented through behaviors, foods, celebrations, and customs that are characteristic—often stereotypically—of countries with global cultural hegemony perceived as most prominent or exotic from a foreign perspective (Kramsch, 2006). However, this study draws on Kramsch's (2003) definition of culture as the process through which individuals interpret the discursive system and the experiences encounter. Building on this perspective, the present study examines the narratives of English Language (EL) teachers to explore how they have constructed and conceptualized culture through the meanings they ascribe to their lived experiences. Thus, through an analysis grounded in teachers' life stories, this research promotes an understanding of culture in ELT as dynamic and socially constructed from a bottom-up perspective.

Our research commitment to exploring culture from the standpoint of EL teachers arises from two main concerns in ELT. The first relates to EL teachers' discouragement over their disregarded proposals and silenced voices when addressing cultural content in their classrooms. Within many institutional contexts, mandatory curricula and textbooks in ELT require strict adherence, constraining teachers' autonomy. This situation reinforces a problematic view of EL teachers as implementers of predesigned materials, rather than as active agents capable of constructing and reconstructing cultural dynamics. Hence, teachers are often relegated to the role of instructors who deliver static information undermining their intellectual agency and diminishing their position as cultural actors in education.

The second motivation for this research stems from the essentialized view of culture fostered by curricula and textbooks. Zarei and Khalessi (2011), for instance, found that textbooks frequently adhere to four Western cultural patterns: values, norms, institutions, and artifacts. These themes are not only essentialized, but they are also tied to dominant countries while excluding learners' lived experiences and cultural representations. Based on the aforementioned concerns, in this article, we problematize these essentialized portrayals and their implications for both teaching practice and teachers' cultural subjectivities.

Furthermore, as Kumaravadivelu (2008) points out, cultural stereotypes can perpetuate discrimination and racism by labeling individuals according to their nationality, religion, profession, gender, and other identity markers. Such framing often leads to the essentialization of subjectivities, reducing individuals to specific attributes and overlooking the complexity of their local cultural contexts. This essentialization simplifies human experience by fostering value prejudices about what the Self and the Other are supposed to be. In contrast, in line with Kramsch's (2003) conceptualization, culture in this study refers to the subjects' process of making sense of personal and social experiences.



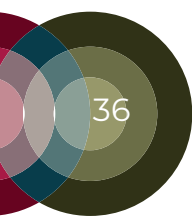
In alignment with these concerns and from a socio-critical standpoint, we, as teacher-researchers, adopted an epistemological position grounded in social critique and transformation. This perspective informed our decision to conduct a narrative inquiry, enabling us to listen to and analyze EL teachers' life stories. Through this approach, we sought to promote an understanding of culture as a local construction, challenging stereotypes, amplifying EL teachers' voices, and recognizing them as cultural agents. The analysis of their life stories was divided into two major themes: "From Prescribed Representations to Lived and Self-Constructed Meanings: (Re)Constructing Sara's Cultural Subjectivity" and "Cultivating Cultural Agency through Voice: John's Journey in (Re)Constructing Subjectivity."

THEORETICAL CONSIDERATIONS

The theoretical considerations of this article revolve around the rigid dichotomy between external forces of cultural essentialization in ELT and EL teachers' cultural subjectivities. Although EL teachers are aware of their cultural subjectivities, the prevailing societal realities make it difficult for them to exercise agency or mount meaningful resistance against such essentialization through self-initiated transformative perspectives and practices. Therefore, the discussion here touches on two themes: "External Forces of the Essentialization of English-Speaking Countries' Culture" and "EL Teachers' Cultural Subjectivity as Agency to Challenge an Essentialized Vision of Culture."

EXTERNAL FORCES OF THE ESSENTIALIZATION OF ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES' CULTURE

In this discussion, we view EL teachers as cultural actors navigating the tug-of-war between the TESOL industry's prevailing stereotypical discourses on the English language and the cultures of English-speaking countries. For example, many language schools still narrow the goal of fluency to the British and American varieties, treating them as the essence of English use in different social and cultural contexts worldwide. This persists despite the recognition by researchers like Kachru (1992), who, in his model of World Englishes, introduces three circles: Inner, Outer, and Expanding. The UK and the USA occupy the Inner Circle, suggesting linguistic superiority over other English-speaking countries in the Outer and Expanding circles. This homogenizing approach dismisses sociolinguistic diversity and multicultural backgrounds in favor of standardization. Moreover, its use as a vehicle to perpetuate discourses of linguistic, cultural, economic, political, educational, and ethnic hegemony grants the English language its status (Kumaravadivelu, 2003 as cited in Selvi & Rudolph). Consequently, peripheral varieties are often viewed as different from or inferior to American or British English (Porter & Park, 2018). Such discourses exert pressure on nonnative EL teachers who are expected



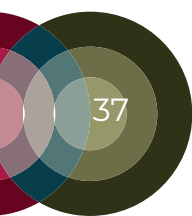
to understand and teach the culture of English-speaking countries based on uniform patterns. This may lead them to shape their cultural subjectivities negatively.

In this regard, the essentialization of Anglo-North American culture, pervasive in the TESOL industry (through the marketing of English language courses, programs, instructional materials, textbooks, and tests), creates a homogeneous and static vision of culture. Drawing on Bourdieu's (1991) concept of power, we argue that this cultural essentialization functions as a form of power exertion. The TESOL industry promotes a supremacist narrative that symbolically imposes an idealized worldview and values about the interaction between the Other and the Self by simplifying individuals into traits attributed to their nationality, religion, or other social and cultural factors. This reduction ignores the complexity of people and contributes to discrimination. For instance, the widely recognized fictional character James Bond reinforces the stereotype that British men are charming, well-dressed, and have an appealing accent. This portrayal fosters, according to Kumaravadivelu (2008), an "us-and-them" binary opposition, othering nonnative English teachers and learners by silencing their dynamic cultural experiences.

Furthermore, cultural essentialization simplifies individuals by reducing them to generalized characteristics based on their nationality or culture, often relying on stereotypical visions. This process leads to the perception of some cultures as superior and others as exotic or inferior. In this context, binaries such as "us-them" and "pure-impure" (Burgess, 2012; Kubota, 1999, 2002; Pavlenko, 2002; Rutherford, 1990, as cited in Rudolph, 2018) generate hierarchical distinctions between nationalities. Essentializing cultures perpetuates racism, marginalization, and a lack of personal agency by portraying cultural patterns as static, unchangeable truths (Varón, 2009).

A clear example of cultural essentialization is the portrayal of Colombia's Wayuu people by Anglo-North American publishing houses, which often reduces them to cultural tourist attractions, reinforcing the damaging stereotype of the "exotic." From the perspective of dominant white cultures, the "exotic" implies something foreign, "other," or alien. This exoticization is a form of "othering," in which those in positions of power judge the cultural practices of marginalized groups as strange or different. This, in turn, creates a sense of distance between groups, perpetuating xenophobia and racism. As Bourdieu (1992) observes, some cultures are forced to define themselves by their distance from the dominant culture. The dominant culture that unifies is also the culture that separates.

Although it is difficult to eradicate the presentation of culture as a set of exotic elements from foreign language classrooms for students to explore and adopt when interacting with target language communities. Gómez (2015) and Olaya and Gómez (2013) conducted two research projects aimed at integrating critical cultural issues to encourage students to understand cultural complexity by analyzing



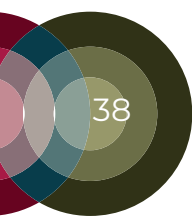
customs, lifestyles, and beliefs during intercultural exchanges with foreign communities. Specifically, the researchers' concern was that the teaching of English as a foreign language predominantly focused on superficial cultural topics such as food, sports, and holidays, thereby promoting an instrumental view of culture.

Similarly, this dynamic occurs in mainstream ELT curricula, which often present North American or British culture as the standard, thereby marginalizing other cultural perspectives. In doing so, ELT curricula promote monolithic cultural norms, rarely recognizing EL teachers as cultural agents with their own subjectivities. This neglect of teachers' cultural identities underscores the need to foster EL teachers' agency in resisting cultural essentialization.

Therefore, this study challenges the marginalization of nonnative EL teachers, who are often isolated in their attempts to assert their cultural and professional agency. While nonnative EL teachers may find it difficult to exercise agency or resist the dominant discourses imposed by societal structures, they can engage in introspective practices to construct their own sense of self and subjectivity. According to Wheedon (1997, as cited in Rudolph, 2018), EL teachers can accept, problematize, or challenge the cultural distance imposed on them by reflecting on their lived experiences.

ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' CULTURAL SUBJECTIVITY AS AGENCY TO CHALLENGE AN ESSENTIALIZED PERSPECTIVE OF CULTURE

In this section, we focus on how EL teachers' cultural subjectivity can be reclaimed as a form of agency to resist external forces exerted upon them. Cultural subjectivity, which refers to teachers' awareness of their historical and social contexts, is key to developing their agency (Ortner, 2006). Drawing on Giroux (2004), agency enables EL teachers to actively construct their pedagogical and research practices by reflecting on their cultural experiences. Thus, they can (re)construct their own subjectivities, challenging fixed and stereotypical views of culture. These stereotypes often simplify and reduce complex cultural dynamics to rigid, narrow categories tied to nationality, race, or religion, ignoring the complexity and diversity of real cultural experiences. The TESOL industry is a force exerted upon EL teachers that acts as a tool of neocolonialism and cultural domination. Extrapolating Phillipson's (1992) idea of linguistic imperialism, we view this influence as a form of cultural imperialism. This form of imperialism and domination perpetuates hierarchies that idealize Anglo-North American culture while marginalizing local cultures and perspectives. As a result, it undermines EL teachers' agency, preventing them from fully expressing their own cultural subjectivities or appreciating the diverse cultural backgrounds of their students (Yazan, 2018). Nevertheless, efforts that may appear isolated contribute to challenging marginalization. As an example, Espinal-Meza (2026), a researcher



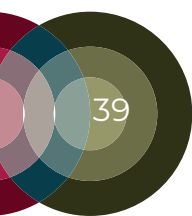
of indigenous Peruvian origin based in the United Kingdom, has faced the challenge of integrating Global South research into Global North academia, specifically by representing the practices of rural teachers in Global North academia from a perspective of epistemic injustice and critical pedagogical frameworks. In addition to these structural barriers, linguistic challenges and cultural misunderstandings arise when integrating the indigenous knowledge of rural teachers, rooted in Inca heritage, into rural education in Peru; their efforts advocate for the recognition of indigenous perspectives.

Despite the power of essentialization, EL teachers can resist it through their agency. As cultural actors, teachers construct their subjectivities through (re)signifying lived experiences, challenging the static cultural norms imposed by the TESOL industry. They participate actively in giving meaning to their experiences and in rejecting the essentialized view of culture. Even though they are often asked to replicate a curriculum that emphasizes stereotypical cultural patterns, such as festivals and holidays, which are presented as static and idealized, they are not passive recipients of cultural content.

Consequently, these topics are disconnected from the lived experiences of teachers and students, denying them the opportunity to engage with culture in a dynamic and meaningful way. However, through their voices and actions, EL teachers demonstrate the dynamic nature of culture, which cannot be reduced to static information. This resistance is crucial for breaking down the essentialized view of culture that dominates ELT. Ultimately, EL teachers' genuine experiences challenge the idea that culture is something to be memorized or consumed, showing instead that culture is something to be lived and coconstructed.

In this regard, cultural imperialism plays a key role in sustaining the hierarchical and essentialized visions of culture in ELT. As a form of domination, cultural essentialization presents culture as static, equating it with fixed identities that serve to distinguish insiders from outsiders. Bourdieu (1991) notes that essentialization legitimizes divisions in the social world by forcing marginalized groups to define themselves in relation to dominant cultures. In ELT, this is evident in the way non-Anglo North American cultures are framed in textbooks. These materials often present non-Western actors as inferior or exotic, thereby reinforcing a hierarchical vision of culture. For instance, North American tourists are frequently depicted as explorers, while individuals from other cultures are framed as guides or informants who serve the needs of these tourists.

EL teachers' (re)construction of their cultural subjectivity offers a pathway to resist cultural essentialization. Indeed, recognizing teachers as cultural agents disrupts the cultural imperialism that privileges foreign, often Western, cultures over local ones. As teachers engage with their own cultural experiences and subjectivities, they challenge the static, foreign-oriented view of culture typically imposed in language classrooms. In doing so, they position themselves not only as educators but also as cultural

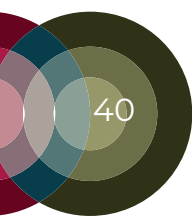


agents capable of resisting, subverting, and transforming dominant discourses (Davies, 1991). To illustrate this point, Álvarez and Bonilla (2009) describe a collaborative and dialogic initiative in which both educators aimed to address the cultural dimension of language through critical intercultural competence in an undergraduate program. Their experience demonstrates their ability to subvert traditional learning about foreign communities when teaching culture in language programs. Therefore, the authors proposed activities that allowed students to critically examine their stereotypes about other cultures and how their own cultures had influenced their understanding of others.

By asserting their right to speak and be heard, EL teachers can reclaim their cultural subjectivity, making visible the complexities of their own and their students' cultural experiences. Through their voices and experiences, teachers demonstrate that culture is dynamic, not a fixed, and that it must be understood in all its complexity. In line with this, Solano Campos (2013) problematizes recent academic debates that have focused on the differences between various approaches to addressing cultural diversity in modern pluralistic societies and questions the fact that most of the literature written in English on diversity paradigms in the Americas comes from an Anglo North American perspective. This author examines this gap in research regarding the sociocultural context of North American multiculturalism, along with that of Latin American interculturality. In doing so, she broadens the debate to include the voices of underrepresented Latin American scholars. Ultimately, she argues that each paradigm should be considered as an element that fulfills a function within the particular contexts and needs from which it emerged and in which it has evolved.

In this context, cultural subjectivity is an ongoing process of negotiation between individual experiences and broader social discourses. Teachers' cultural agency leads them to constantly (re)define their subjectivities by engaging with the social processes, ideologies, and myths that shape their professional and personal lives (Giroux, 2003). Through their voices and experiences, teachers mediate between their own cultural subjectivities and the external discourses that attempt to define them. By reflecting on these experiences, teachers gain the autonomy to position themselves within these dominant social discourses, thereby exercising their agency to challenge and transform this essentialized vision of culture. In this regard, Granados (2015) emphasizes the importance of making EL teachers' subjectivities visible as a means of withdrawing from mainstream pedagogy. Teachers' voices, shaped by their life experiences, mediate their interaction with cultural and social discourses, allowing them to resist the pressures of cultural essentialization and assert their agency in the classroom.

EL teachers' cultural subjectivities should be made visible to contest cultural imperialism in ELT. Freire (1973, as cited in Giroux, 1998) emphasizes that culture is a dynamic process that engages human actors in transforming society through language. EL teachers, through their subjectivities, contribute to



this cultural problematization by bringing their voices and perspectives into the school setting. Consequently, this process not only challenges the static, foreign-centered view of culture but also positions EL teachers as intellectuals capable of interpreting and transforming the world around them.

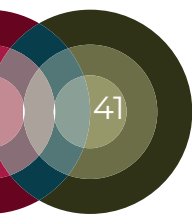
Educational spaces, as Giroux (1997) notes, are cultural systems that shape the production and transmission of ideologies. ELT, therefore, is not just a space for learning language and culture in a static, superficial sense, but rather a dynamic arena where teachers and students' cultural subjectivities are actively (re)constructed. By recognizing the complexity of the Other's cultural subjectivity, teachers can avoid reducing their students to stereotypes, engaging instead in a coproduction of culture that acknowledges the diversity and fluidity of cultural identities (Kramsch, 2013).

In conclusion, the recognition of EL teachers' cultural subjectivities is indispensable for resisting cultural essentialization in ELT. By asserting their voices and experiences, EL teachers challenge the external forces, such as those of the TESOL industry, that impose an essentialized vision of culture. Through this process, they reclaim their agency as cultural actors and intellectuals, thereby positioning themselves to transform both their classrooms and the broader cultural discourses that shape ELT.

METHODOLOGY

Our understanding of language as a link between the daily-based social (re)construction of culture, which is seen as a hybrid lived-experience dynamic (Kramsch, 2013), guided the development of this research from a socio-critical epistemological perspective framed within a narrative inquiry approach. As Bruner (1991) argues, the (re)construction of EL teachers' voices and knowledge is connected to their social practice. In this vein, we attempted to analyze cultural subjectivities in ELT from the EL teachers' perspective, which was gathered through their biographical life stories.

Narrating, in this sense, goes beyond recounting their personal anecdotes; instead, it constitutes a meaning-making practice through which teachers interpret their cultural experiences. Accordingly, to comprehend culture from the perspective of the subjects who live it, we employed stories as an analytical tool to interpret teachers' narratives and understand their cultural subjectivities (Barkhuizen et al., 2014). Data collection was conducted over a period of approximately five months through individual narrative semi-structured interviews with English language (EL) teachers. The process followed the interview stages proposed by Kvale and Brinkmann (2009, as cited in Barkhuizen et al., 2014), including thematizing, designing, interviewing, transcribing, analyzing, verifying, and reporting. Additionally, a preparatory induction stage was incorporated before the interviews. During this stage, participants received a worksheet explaining the study's purpose and completed an introspective

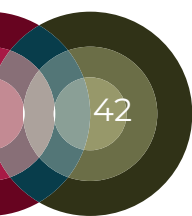


exercise designed to stimulate reflection on their cultural experiences and subjectivities. The interviews were conducted in the participants' everyday language to facilitate the expression of personal meanings, values, and intentions associated with their lived experiences. Finally, narrative accounts were used to explore how participants interpreted their past, present, and future experiences and how these contributed to their ongoing (re)construction of culture.

Considering knowledge in this study as a constant connection between theory and practice was crucial to understanding the (re)construction of EL teachers' cultural subjectivities. Thus, narratives enabled us to delve into two EL teachers' introspection about the multiple meanings they attribute to culture shaped by their genuine personal, professional, and educational trajectories. Hence, this research was conducted within a qualitative paradigm, as we explored cultural subjectivities, as our research phenomenon, through EL teachers' lived realities (Heigham & Croker, 2009). By the same token, we focused on narratives for EL teachers to recognize and make visible the cultural subjectivities they perceived as silenced. From a post-structuralist view, in this study we adopted the view of knowledge as a construction that is intrinsically linked to empowerment (Foucault, 1978). In this way, we aimed to empower EL teachers through their cultural subjectivities, enabling them to break away from the imposed essentialized view of culture, and instead, to construct their position from lived and interpreted experiences. Therefore, this research was guided by the question: How do EL teachers negotiate the tension between external forces of cultural essentialization and their own subjective experiences when (re)constructing their cultural subjectivities?

BIOGRAPHICAL LIFE STORIES

In line with the aforementioned considerations, we decided to collect the two EL teachers' biographical stories through individual semi-structured oral interviews (Barkhuizen et al., 2014) to keep the focus on their cultural experiences. To foster a dialogical space, we—as researchers—started by sharing our own reflections on the role of culture in our personal, academic, and professional stories. This stage of the research was essential to generate rapport and encourage EL teachers to openly share their individual biographies framed within social, cultural, and institutional narratives (Mendieta, 2013). This first step also activated their reflections upon how their experiences had contributed to the (re)construction of culture in their personal, academic, and professional lives. Accordingly, our purpose when interviewing was to create an environment to analyze their experiences considering temporal dimensions such as the meaning EL teachers provide to their past lived experiences, their current values and their future intentions based on their meaning-making (Connelly & Clandinin, 1990, p. 9). To prepare teachers to be interviewed, we requested that the two EL teachers to collect meaningful



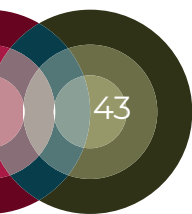
artifacts that helped them connect with their life stories and answer some guiding questions, thereby enriching the depth of their narratives.

Regarding the organization of the narratives, we centered the interviews on four key quotidian cultural signs: music, cultural places, entertainment, and the way they integrated culture into their professional practice. Each main topic was explored during the interviews, providing space for them to share their biographical stories and conduct the analysis in a dialogical manner. Moreover, we categorized their narratives along a temporal continuum: the past, as the significance a cultural sign had during lived experiences; the present, as the current meaning those experiences have in their subjectivities; and the future, as the intention they project to continue (re)constructing their cultural subjectivities. Finally, it is worth noting that the excerpts discussed in this paper stem from a study developed as part of a master's thesis by Duarte (2021).

FINDINGS

The findings of this research are organized into two major themes that reflect the EL teachers' cultural (re)construction. The first major theme, "From Prescribed Representations to Lived and Self-Constructed Meanings: (Re)constructing Sara's Cultural Subjectivity," addresses how Sara negotiated and transformed stereotyped cultural frames into meanings grounded in her own lived experiences. The second major theme, "Cultivating Cultural Agency through Voice: John's Journey in (Re)Constructing Subjectivity," highlights John's process of developing cultural agency by using his voice to resist imposed representations and to reshape his subjectivity. Together, these categories provide insight into how individuals move beyond prescribed cultural discourses to construct more dynamic and agentive cultural subjectivities.

Through the biographical narratives of the two EL teachers, we examined their personal, academic, and professional processes to better understand the role of culture in their lives. Our analysis revealed a shared pattern: a cyclical connection between the ongoing construction of an inside-subjective discourse and outside social discourses with which they engaged. It is within the interrelation of these discourses that teachers position themselves culturally. Subsequently, following Pennycook (1994), who explains that discourse is the way subjects organize meaning through language, we found that it is through their discourse construction that EL teachers are in a constant state of development of their cultural subjectivities. This cycle has to do with, on the one hand, the postmodernist perspective of culture as a result of those inside-outside discourses (Kramsch, 2023); and, on the other hand, with *subjectivities*, considering that by engaging in lived experiences—whether by going along with, adapting to, questioning, pushing back against, or moving beyond these boundaries—subjects acti-



vely and fluidly build their sense of subjectivity (Rudolph, 2018, p. 149). Hence, EL teachers' narratives disclose a triangular link between culture, life experiences and their cultural subjectivity. Through their subjectivity they give meaning to the outside discourses they experience; likewise, they (re)construct their inside discourse while they are living a new experience. In the EL teachers' biographical stories this cycle is particularly noteworthy when they resignify their cultural points while narrating their stories.

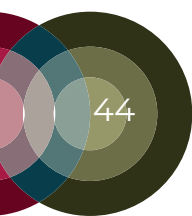
FROM PRESCRIBED REPRESENTATIONS TO LIVED AND SELF-CONSTRUCTED MEANINGS: (RE) CONSTRUCTING SARA'S CULTURAL SUBJECTIVITY

Before defining this theme, a summarized narrative of Sara serves as an introduction to this section of our article:

Sara is 30 years old. She is an EL teacher from Barrancabermeja, Colombia. However, she teaches in Bogotá, Colombia, her students are adults at an English language center, and she also teaches private French language lessons. She completed her bachelor's degree at a private university.

The transition from Barrancabermeja to Bogotá, followed by the move from Bogotá to several European cities, constituted a particularly significant cultural turning point in Sara's life. Each city represented a cultural window and a lived experience that contributed to shaping her cultural subjectivity, both in her personal profile and in her professional identity as an educator. In order to guide the analysis of Sara's experiences from concrete anecdotes toward their broader significance and the discourse surrounding them, the interviewed EL teacher was asked about her cultural experiences with television as a cultural sign, drawing on Vygotsky's theoretical framework. Vygotsky (1966) defines signs as artificially constructed stimuli designed to guide behavior and establish new neural connections. From this perspective, signs are inseparable from culture because they represent systems humans create to mediate their relationship with the world. Examples such as casting lots, traffic lights and signs, tying knots as memory aids, or writing notes illustrate how culturally developed sign systems enable individuals to regulate and control their own actions (Ghassemzadeh, 2005). To allow the EL teacher to narrate her biographical stories using cultural signs, we discussed Sara's experiences with television as a cultural sign during the narrative interview. Below, we present an excerpt from her biographical narrative.

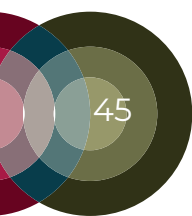
The series I could watch in the living room showed me how life in another country was. At the time, I lived in a very small town where I didn't have contact with the rest of Colombia because that town was a dangerous zone for a long time. Thus, television and those series allowed me to see a window toward the outside world. And I realized that how I lived was not a normal



life for other people. However, I felt shocked by the fact that television didn't show me the full reality, because there was so much to discover. For example, I had a preconceived vision about Asians, and I didn't want to talk to them; I thought they were reserved, that they didn't talk to you, and that they could be rude. But she (a South Korean girl) tried to communicate with me, and she was so kind that I changed my mind. At first, I didn't want to talk to her, so I kept clear of her, but little by little, we became friends. (LS2-Sara, I2, our translation)

In this case, where television functioned as a lens through which society was observed, Sara's cultural vision of Asian people was shaped by a discriminatory external discourse that she internalized leading her to act based on stereotypes disseminated by television. At one stage of her life, it served as her primary cultural lens for understanding the world. Influenced by this stereotypical discourse, Sara overgeneralized Asian people and constructed an essentialized vision of others based solely on nationality. Her experience provides an instance of the inequality fostered by cultural stereotypes, as she consciously or unconsciously ended up discriminating against a young woman merely on the basis of her nationality. Consequently, when stereotypes are disseminated, certain subjects' voices are silenced while others position themselves as superiors, thereby reproducing inequity, as Sara's narrative illustrates.

However, culture is an ever-evolving process shaped through ongoing discourses (Kramsch, 2003, p. 68); as seen in Sara's story, since her perspective shifted through lived experiences. The cultural lens she initially acquired was not static, but fluid. Sara's standpoint was reconstructed when she had a lived experience of meeting and interacting with an Asian girl, an encounter that enabled her to recognize her peer subjectively rather than through stereotypes. That is to say, the interpretation of her lived experience plays a central role in shaping and reshaping her cultural subjectivity. It is not only understood, as Foucault (1981) suggests, as a site through which the self undergoes transformation, but it also operates as a critical resource for challenging the essentialization of culture. In this vein, experience becomes more than a process of personal change; it functions as an active tool that confronts fixed or homogenizing views of culture. Finally, it also exposes how symbolic power is wielded over individual subjectivities (Kumaravadivelu, 2008). Sara's story helps us to understand that culture is constituted by experiences that go beyond static and stereotypical information. In this sense, culture emerges as the expression of subjects' lived experiences and everyday practices situated within a broader system of social connections, as Freire (1973) points out. Sara's story enables her to dismantle and move beyond the stereotypical notion of culture which is often narrowly tied to a particular nationality. In light of this, her authentic interactions become her own distinctive cultural lens through which she encounters the world and continuously (re)constructs her subjectivity. Following Aquino (2013), this subjectivity represents the space where individuals generate experiences that give significance to their relationship with the world. Such a process became possible through



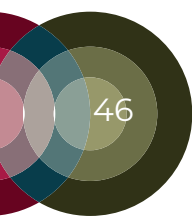
a shift: from perceiving culture primarily through generalized social discourses about cultural signs she had never directly engaged with to grounding her understanding of those cultural signs through real and embodied interactions. By way of illustration, in an interview reflecting on meaningful places, Sara recounted the experience of meeting a Muslim classmate during an English course she attended in the United States:

She flustered me at first; she was a Muslim from Saudi Arabia. It was the first time I had spoken to someone of a different religion. Up until then, I had been told stories about Muslims related to the idea that they were terrorists—that is to say, from the gringos' point of view, which is racist. However, she was really nice; she explained a lot of principles of her religion to me, and she inspired and taught me a lot. (LS2-Sara, I2, our translation)

In agreement with Kumaravadivelu (2008), having an essentialized vision of culture generates bias and segregation, as it promotes stereotyping toward others based on categories such as religious beliefs, ethnicity, occupations, tendencies, and generations. Sara's story illuminates what occurs when cultural understanding is based on biased information instead of subjectively experiencing the world. In this regard, stereotypes about Muslims influenced Sara, fostering a discriminatory perception of them. This view led her to overgeneralize individuals without exploring their inherent complexity. Nevertheless, Sara's encounter and interaction with the Muslim girl unsettled and disrupted her previously essentialized view of Muslims as a uniform group defined by fixed and static traits. For instance, Sara mentioned that she thought they were terrorists. To wit, her lived experience became a decisive cultural turning point that reoriented her understanding of difference. Rather than fostering reductive generalizations, the experience invited her to recognize plurality and complexity within cultural subjectivities. Thus, lived experiences act as catalysts for her ongoing (re)construction of cultural subjectivity, functioning, in Foucault's (1981) terms, as a transformative process through which the self is continuously reshaped in relation to power, discourse, and interaction.

Furthermore, Sara transitions from her personal profile to her professional and academic role. To elaborate on this transition, in one interview, Sara discussed her language classes as being linked to cultural themes. She mentioned that she decided to position culture in her classes from a collective perspective from which culture is viewed and constructed through the analysis of anecdotes and lived stories. In this regard, Sara as a Spanish language teacher in France decided to explain and demonstrate her cultural background through her own life narrative:

Something that I do in classes that involve culture is that I try to show things that I have experienced, or familiar things I've had contact with, because Colombian culture is broad, and I, as a young woman from Santander, haven't had contact with everything. I say what I know about it. I wonder: Is it part of my culture? There (in France), the notion they had about Colombia



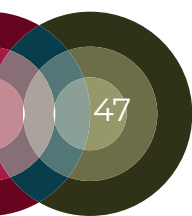
was related to what *Narcos* (the Colombian TV series) had taught them. So, all my students had watched and remembered this series. What I could say was, "Look! Pablo Escobar is not a hero for us because of this and this and so on." So, regarding culture, I tried to show them more about what I experience as a Colombian person, my real opinion about *La guerrilla*, and all this topic. (LS1-Sara, I3, our translation)

Sara interprets culture through the lens of her own experiences, considering that in her narrative those lived practices enable her to bring culture meaningfully into her language classes. In other words, culture for Sara is the significance derived from contextualized lived experiences and its constitution through practices, interaction, and personal engagement with others. This perspective allows her to go beyond the rigid frameworks and prescriptive definitions of culture often presented in institutional textbooks.

Sara's defiance of the essentialization of culture aligns with Kramsch's (2004, as cited in Nunan & Choi, 2010) perspective that culture cannot be reduced to one homogeneous worldview for all subjects within a nationality, but must instead be recognized as varied and continually evolving. Thus, the excerpt reveals that the most meaningful way to examine culture is to ground it in what subjects have personally experienced. Accordingly, her pedagogical stance transcends the stereotypical and overgeneralized portrayals of national identity. Instead, she endorses lived experiences as genuine sources for understanding culture, promoting the dynamism of culture constructed through ongoing social practices. That is why she resists that essentialist view by creating spaces where lived experiences serve as the material for learning about culture. In this regard, on the one hand, Sara conceives language primarily through its negotiating role; on the other hand, she views culture as a dynamic discursive construction. In her perspective, language is not merely a neutral tool of communication but an essential element in shaping both experiences and subjectivities (Giroux, 1998). Overall, Sara's cultural subjectivity is the result of a triangular interconnection between language, lived stories, and the self. This junction suggests that language is the means through which life stories are articulated, interpreted, and shared. At the same time, experiences contribute to the process of negotiating and (re)constructing subjectivity. Therefore, cultural learning is not an isolated process, but rather a dialogic interplay where language both mediates and transmutes the way subjects experience the world and position themselves within it.

CULTIVATING CULTURAL AGENCY THROUGH VOICE: JOHN'S JOURNEY IN (RE)CONSTRUCTING SUBJECTIVITY

Before defining this theme, a summarized narrative of John serves as an introduction to this section of our article:



John is 27 years old. He is an EL teacher from Bogotá, Colombia. He teaches adult students at an English language center and gives private English language lessons. He completed his bachelor's degree at a public university, which he views as a culturally significant setting for the development of his awareness of kinesthetic expression, shaping his life experiences.

John's brother played a pivotal role in his growth from childhood by introducing him to metal music, which became a lifelong passion. John now incorporates his love for art and music, particularly metal, into his teaching. He believes these passions enrich his approach to language education.

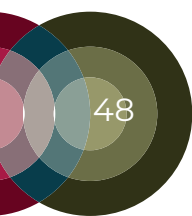
During four interviews, John highlighted key cultural influences that shaped his personal, academic, and professional identity. He described significant turning points in his life, including influential people, meaningful places, and important events that contributed to the development of his cultural subjectivity. Some of these turning points included metal music bands and concerts, his brother's influence, a university literature teacher, theater lessons, and his interactions with both culture and his students. A recurring theme in John's story is his desire to express his voice freely, without external impositions, which guided his selection of meaningful experiences. Sharing these experiences with others has also fostered a strong sense of community in his life.

Building upon John's narrative, this theme encapsulates our analysis of his voice development as it pertains to his evolving cultural subjectivity, drawing from both his personal and academic experiences. Throughout the interviews, John emphasized key cultural markers that have shaped his self-awareness and capacity to engage as an active cultural actor. Indeed, he perceives culture not merely as a backdrop but as an ongoing, dynamic interaction, wherein his recognition of his own voice plays a pivotal role in his engagement with cultural processes.

In one interview, when asked about the significance of cultural spaces, John reflected on what makes a place culturally meaningful to him:

For me it, is important that I feel free; it is important that I do not simply follow something or someone without expressing my opinion. I think it is important to exercise critical thinking regarding the information I receive and to express how I interpret it. (LS3-John, I2, our translation)

This response leads us to infer that John sees his voice as integral to his agency, thereby recognizing his role in shaping culture through active participation and critical reflection. This aligns with Ortnér's (2006) assertion that social actors, throughout their lives, reproduce or transform the culture that created them, just as culture constructs them as types of social actors. In this regard, social actors not only internalize culture but also contribute to its transformation through their lived experiences.



John's insistence on expressing his interpretations suggests that he views his voice as a mechanism for influencing and (re)constructing cultural discourse.

John also extends this understanding to his professional identity as an EL teacher. He consciously uses his voice to foster the development of his students' voices, aiming to empower them to challenge and contribute to cultural narratives. For example, he described a teaching strategy in which he encourages students to question assumptions:

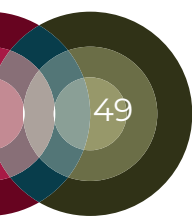
I like trying to find a breakup related to what the students say; I mean, just to push them to argue their point and ensure they are not easily influenced. In this way, we learn together because I show them things they do not know, while I also learn from their knowledge as well. (LS4-John, I4, our translation)

Here, John is not merely imparting knowledge, but rather cocreating a space for cultural exchange. In turn, he positions himself as both a learner and a teacher, fostering a collaborative environment in which students construct their own discourses. By encouraging critical thinking and argumentation, John promotes his students' agency in shaping their subjectivities, thus mirroring his own journey of cultural (re)construction. His teaching approach resonates with the notion of culture as a progression of activities (Kramsch, 2012), through which individuals coconstruct their positions while influencing the subjectivities of others.

By extension, John's pedagogical practice likewise highlights the power of language. He does not merely teach English in isolation, but instead uses it as a tool for (re)constructing discourses and challenging cultural stereotypes. Noticeably, this becomes particularly evident when he discusses how he approaches art in his classroom:

Usually, I try to prompt a little change in their stereotypical notions about art. I try to be impartial, and I respect their opinions as long as they substantiate them. I approach it this way because I try to construct a voice among my students regarding several topics, that is my purpose. (LS4-John, I4, our translation)

By positioning art to provoke critical discourse, John resists essentialized views of culture, encouraging his students to explore and articulate their own perspectives. His method aligns with Kumaravadivelu's (2008) perspective on understanding culture as a complex, nonessentialized construct that evolves through individual and collective subjectivities.



John's narrative also reveals a deeper collective awareness. He acknowledges that his voice, while individual, is shaped by his engagement with others. In reflecting on his time at university, he noted how the shared academic environment influenced his understanding of culture:

I learned at the university that there is a collective sense. I mean, before I studied at the university, I was a little selfish, but when I shared information and spaces with friends and teachers there, I learned to share my opinion as others did as well. (LS2-John, I2, our translation)

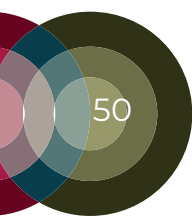
Through this reflection, John expresses a transformation from a self-centered view of knowledge to a collective perspective, wherein cultural subjectivities are coconstructed in a shared space. In this light, his university experience served as a cultural turning point, providing a platform for his voice to develop in relation to that of others. This collective awareness, moreover, reinforces Kramsch's (2012) argument that culture is not linear, but is rather continuously redefined through the interaction of individual discourses within broader social realities.

In sum, John's journey as both an individual and an educator illustrates the interplay among voice, cultural agency, and subjectivity. His narrative demonstrates a conscious effort to use his voice not only navigate, but also actively shape cultural discourses. Through his teaching, he empowers his students to become cultural actors capable of influencing and transforming their cultural landscapes. Ultimately, this process of voice development and cultural (re)construction stands as a reflection of the ongoing negotiation between the self and society.

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

This study sought to understand how EL teachers negotiate the tension between external forces of cultural essentialization and their own subjective experiences as they shape and reshape their cultural subjectivities. To this end, the analysis of two these teachers' narratives demonstrates that this negotiation is a dynamic and ongoing process marked by resistance, resignification, and the enactment of agency in their pedagogical practices.

The two teachers' narratives revealed that external forces—such as stereotypical representations of Colombia and Colombian teachers, curricular impositions privileging Anglo-American cultural norms, and broader discourses from the TESOL industry—exert strong pressures toward essentializing culture. Consequently, these forces attempt to position teachers within narrow, homogenizing frameworks that often undervalue their own voices, knowledge, and local perspectives. For instance, both Sara and John described how encounters with stereotypes in academic and cultural exchanges initially confronted them with reductive visions of their identities. However, rather than internalizing



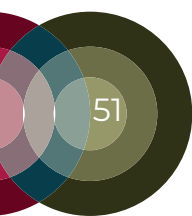
these views, they reappropriated such experiences as opportunities to question and problematize cultural essentialization.

At the same time, the two teachers' subjective experiences emerged as crucial resources in this process of negotiation; their personal, professional, and academic trajectories enabled them to acknowledge that culture is not static or preestablished, but constantly (re)constructed through discourse and lived experiences. This recognition empowered them to resist dominant discourses and to reconstitute their cultural subjectivities in more dynamic and plural ways. Besides, these teachers did not simply reject external cultural discourses outright; instead, they engaged critically with them, filtering, contesting, and resignifying those aspects that conflicted with their own lived realities. In doing so, they positioned themselves as cultural agents who actively reshaped how culture is understood and taught in ELT.

One of the most significant findings is that this negotiation is enacted through pedagogical practices that open spaces for dialogue, reflection, and coconstruction of cultural knowledge. Teachers incorporated personal stories, local cultural practices, and critical engagement with stereotypes into their classrooms, thereby transforming teaching into a site of resistance and empowerment. In this sense, teachers' subjectivities were not only reconstructed internally, but were also externalized in their practices, allowing students to experience culture as fluid, contested, and situated, rather than as a set of essentialized traits.

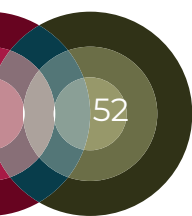
Therefore, EL teachers negotiate the tension between external forces of cultural essentialization and their own subjective experiences when (re)constructing their cultural subjectivities by transforming sites of imposition into opportunities for reflection and agency. They accomplish this by problematizing stereotypes, resignifying external discourses through their lived experiences, and integrating their reconstructed subjectivities into pedagogical practices that challenge hegemonic representations of culture. Crucially, this process is neither linear nor definitive, but rather cyclical, as teachers continue to navigate between external pressures and their own dynamic cultural identities.

In conclusion, the study underscores that cultural subjectivities are not passive outcomes of external discourses, but active constructions shaped by the interplay of power, experience, and reflection. By engaging in this negotiation, teachers not only resist symbolic domination, but likewise contribute to more transformative and decolonial practices in ELT. Ultimately, recognizing and amplifying teachers' narratives is therefore fundamental to reimagining English language education as a space where culture is not consumed as static knowledge, but is instead lived, questioned, and reconstructed as part of a broader struggle for empowerment and epistemic justice.

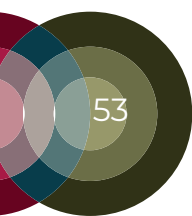


REFERENCES

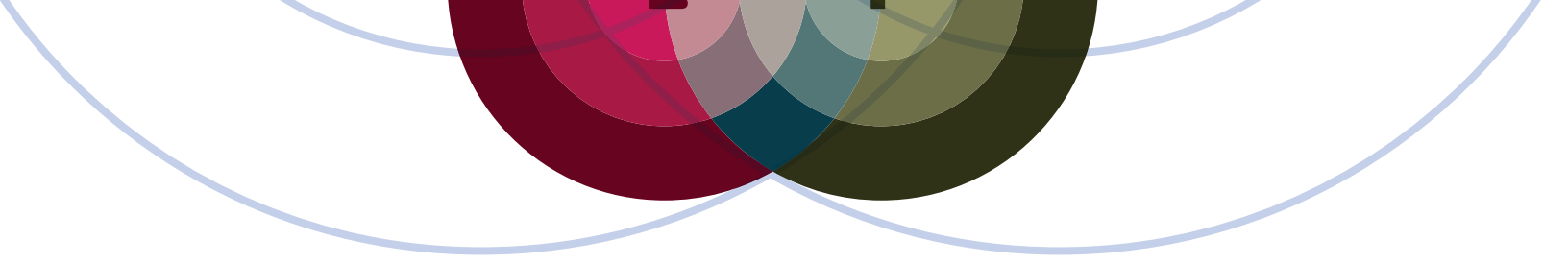
- Álvarez, J., & Bonilla, X. (2009). Addressing Culture in the efl Classroom: A Dialogic Proposal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 151-170. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11448/36801>
- Barkhuizen, G., Benzon, P., & Chik, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Burgess, T. (2012). *Cultural essentialism and otherness in education*. Routledge.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *The University of Chicago Press Journals*. (18). 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *SAGE Journals*. 5(19), 2 -14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Davies, B. (1991). The concept of agency: A feminist poststructuralist analysis. *Social Analysis*, 30, 42–53.
- Duarte, C. A. (2021). Looking beyond the essentialization of culture through EL teachers' voices [Master degree thesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. <http://hdl.handle.net/11349/27854>
- Espinal-Meza, S. (2026). Positioning Peruvian rural teachers' voices in the Global North: an autoethnographic research. *International Journal of Social Research Methodology*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13645579.2026.2651304>
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Foucault, M. (1981). *Subjectivity and Truth: Lectures at the Collège de France, 1980-1981*. Macmillan Publishers Ltd.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Ghassemzadeh, H. (2005). Vygotsky's mediational psychology: A new conceptualization of culture, signification and metaphor. *Language Sciences*, 27(3), 281–300. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2004.04.003>
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Westview Press.
- Giroux, H. A. (1998). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2003). *Public spaces, private lives: Beyond the culture of cynicism*. Rowman & Littlefield.



- Giroux, H. A. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Routledge.
- Gómez, L. (2015). Critical Intercultural Learning through Topics of Deep Culture in an EFL Classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 43-59. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a03>
- Granados, C. (2015). Teacher identity construction in ELT: Voices from Colombia. *HOW Journal*, 22(2), 54-73.
- Gutiérrez, F., Ball Vargas, M. S., & Márquez, E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad: Una mirada cultural. *Educere*, 12(43), 689-695. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400004
- Heigham, J., & Croker, R. (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. Palgrave Macmillan.
- Kachru, B. B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Kramsch, C. (2003). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kramsch, C. (2012). Imposture: A late modern notion in poststructuralist SLA research. *Applied Linguistics*, 33(5), 483-502.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kramsch, C. (2023). The cultural component of language teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(2), 153-169. <https://doi.org/10.26083/tuprints-00011966>
- Kubota, R. (1999). Japanese culture constructed by discourses: Cultural politics of teaching Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature*, 33(1), 13-48.
- Kubota, R. (2002). *Critical approaches to Japanese language teaching: Politics, ideology, and pedagogy*. World Scientific.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. Yale University Press.
- Mendieta Aguilar, J. A. (2013). Narrative research: An alternative approach to study language teaching and learning. *Folios*, (37), 135-147. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios135.147>
- Nunan, D. & Choi, J. (2010). Language, Culture, and identity: framing the issues. In D. Nunan & J. Choi (Eds.), *Language and culture: reflective narratives and the emergence of identity*. (p. 1 - 13). Taylor & Francis.
- Olaya, A., & Gómez, L. (2013). Exploring EFL Pre-Service Teachers' Experience with Cultural Content and Intercultural Communicative Competence at Three Colombian Universities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(2), 49-67. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/40168>



- Ortner, S. (2006). *Anthropology and social theory: Culture, power, and the acting subject*. Duke University Press.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 277–302). Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (1994). Incommensurable discourses? *Applied Linguistics*, 2(15), 115–138. <https://doi.org/10.1093/applin/15.2.115>
- Pennycook, A. (2014). *The cultural politics of English as an international language* (eBook ed.). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781317892373>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Porter, D., & Park, J. S.-Y. (2018). English as an international language and teachers' agency. *World Englishes*, 37(3), 339–355.
- Rudolph, N. (2018). Postmodernist perspectives on English language teaching. *Journal of Asia TEFL*, 15(1), 146–160.
- Rutherford, J. (1990). *Identity: Community, culture, difference*. Lawrence & Wishart.
- Selvi, A. F., & Rudolph, N. (2018). *Conceptualizing the native speaker in TESOL*. Routledge.
- Solano-Campos, A. T. (2013). Bringing Latin America's 'Interculturalidad' into the Conversation. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 620–630. <https://doi.org/10.1080/07256868.2013.807231>
- Varón, M. (2009). Essentialism and identity in intercultural education. *Revista Colombiana de Educación*, 56, 112–129.
- Wheeldon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Blackwell.
- Yazan, B. (2018). A conceptual framework to understand language teacher identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, 1(2), 95–110.
- Zarei, G. R., & Khalessi, M. (2011). Cultural load in English language textbooks: An analysis of *Interchange series*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15(2/3), 294–301. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.089>



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.45.986.352>

**REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
BIBLIOGRAPHIC REVIEW**

**Panorama de la investigación sobre
inteligencia artificial y escritura
académica en Latinoamérica. Revisión
exploratoria de literatura**

*Overview of Research on Artificial Intelligence and
Academic Writing in Latin America: A Scoping Review*

KAREN LÓPEZ-GIL

Doctora en Educación. Máster en Innovación e Investigación en Educación.
Docente, Universidad del Valle, Cali (Colombia).

karen.lopez.gil@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-9826-0799>

SEBASTIÁN BENAVIDEZ BRAVO

Licenciado en Español y Filología, Universidad del Valle, Cali (Colombia).

juan.sebastian.benavidez@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0009-0006-0661-4144>



RESUMEN

El uso de inteligencia artificial (IA) generativa ha impactado las prácticas de escritura en educación superior y ha despertado el interés de investigadores en todo el mundo. Sin embargo, es un campo todavía emergente en América Latina. Esta revisión exploratoria de literatura buscó analizar el panorama de la investigación empírica sobre IA y escritura académica en la región latinoamericana, identificando propósitos, posturas teóricas, métodos, tendencias y limitaciones en los hallazgos. Se llevó a cabo una caracterización bibliométrica y un análisis de contenido cualitativo de 25 artículos publicados entre 2023 y 2024. Los resultados muestran un predominio de estudios cualitativos y descriptivos orientados a explorar las percepciones de diferentes actores sobre los usos, riesgos y potencialidades de la IA en la escritura, con mayor énfasis en estudiantes de pregrado. En menor medida, las investigaciones se centraron en el impacto de la IA en la calidad de la escritura, el aprendizaje y la evaluación de textos generados por estas tecnologías. Asimismo, se identificó una limitada explicitación de marcos teóricos sobre escritura académica y un predominio de aproximaciones instrumentales centradas en las funcionalidades de las herramientas. Aunque los hallazgos evidencian valoraciones favorables sobre el potencial de la IA para apoyar procesos de textualización y retroalimentación, también emergen tensiones relacionadas con la originalidad, la autoría, la integridad académica y la dependencia tecnológica. Se concluye que la investigación en América Latina requiere una mayor articulación interdisciplinaria y conceptual para comprender las transformaciones pedagógicas y sociotécnicas implicadas en la escritura académica mediada por IA.

Palabras clave: inteligencia artificial, escritura, universidad, Latinoamérica, investigación.

ABSTRACT

The use of generative artificial intelligence (AI) has significantly impacted writing practices in higher education and has sparked the interest of researchers around the world. However, this remains an emerging field in Latin America. This exploratory literature review aimed to analyze the landscape of empirical research on AI and academic writing in the Latin American region, by identifying research purposes, theoretical perspectives, methods, trends, and limitations in the findings. To this end, a bibliometric and qualitative content analysis of 25 articles published between 2023 and 2024 was carried out. Specifically, the findings show a predominance of qualitative and descriptive studies focused on exploring the perceptions of different actors regarding the uses, risks, and potential of AI in academic writing, with a particular emphasis on undergraduate students. To a lesser extent, research examined the impact of AI on writing quality, learning processes, pedagogical integration, and the evaluation of texts generated by these technologies. In addition, the review identified a limited explicit use of theoretical frameworks on academic writing and a predominance of instrumental approaches focused on the functionalities of AI tools. Although the findings reveal favorable perceptions of AI as a support for textualization and feedback processes, they also highlight ethical tensions and concerns related to originality, authorship, academic integrity, and technological dependence. Ultimately, the study concludes that research in Latin America requires stronger interdisciplinary and conceptual articulation to better understand the pedagogical and sociotechnical transformations involved in AI-mediated academic writing.

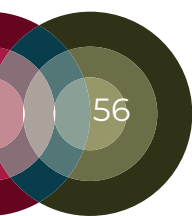
Keywords: artificial intelligence, writing, higher education, Latin America, research.

Cómo citar este artículo:

López-Gil, K. y Benavídez Bravo, S. Panorama de la investigación sobre inteligencia artificial y escritura académica en Latinoamérica. Revisión exploratoria de literatura. *Zona Próxima*, 45, 54-79.

Recibido: 23 de marzo de 2025

Aprobado: 19 de junio de 2026



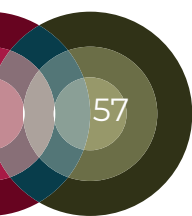
INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) generativa ha irrumpido como una herramienta transformadora en distintos ámbitos, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior (Bond et al., 2024; Kumar et al., 2024). Investigaciones recientes se han enfocado en estudiar el impacto de la IA en la personalización del aprendizaje, la retroalimentación automatizada y la eficiencia en la evaluación de los estudiantes, al tiempo que señalan posibles implicaciones pedagógicas, metodológicas y éticas (Brítez et al., 2024; Nurjanah et al., 2024; Sánchez, 2023; Singh et al., 2024; vanderLinde & Cury, 2024).

Modelos generativos de IA como ChatGPT se han popularizado ampliamente debido a la facilidad de acceso a esta herramienta y a su capacidad para asistir en la planificación, la generación de ideas y la revisión de los textos, lo cual plantea nuevas posibilidades para los actores involucrados en la escritura académica (AlAfnan et al., 2023). Se ha documentado que el uso de IA puede mejorar la calidad de los textos y los procesos de escritura académico-científica (Castillo, 2023; Chukwuere, 2024; Costa et al., 2024; Jen & Salam, 2024; Khalifa & Albadawy, 2024). Al mismo tiempo han surgido preocupaciones vinculadas con la integridad académica, la posible reducción del esfuerzo cognitivo de los estudiantes y la dependencia excesiva de la tecnología (Scott-Herring, 2024; Tituaña et al., 2024).

A pesar de estos avances, gran parte de la literatura se ha centrado en contextos globales, dejando de lado las particularidades y desafíos de su integración en regiones como América Latina. Esta situación adquiere relevancia si se considera que la región enfrenta marcadas desigualdades socioeconómicas y educativas que inciden en la incorporación de la IA en la escritura académica (Unesco, 2020). Factores como la brecha digital, la variabilidad en las políticas educativas y las diferencias en las tradiciones académicas y lingüísticas (Navarro et al., 2016) pueden influir en la manera en que estas herramientas son utilizadas y comprendidas por estudiantes y docentes, lo que hace necesario un análisis situado de la cuestión.

A ello se suman enfoques que reducen la escritura académica a un conjunto de habilidades lingüísticas o técnicas potencialmente sustituibles por sistemas de IA. En contraste, las investigaciones sobre alfabetización académica, literacidades y escritura en educación superior han mostrado que escribir implica participar en procesos sociales y epistémicos ligados a la construcción de conocimiento y a la inserción en comunidades disciplinares (Bazerman, 2009; Carlino, 2013; Lea & Street, 1998, 2006). Estas líneas de trabajo han tenido un amplio desarrollo en América Latina (Navarro et al., 2016; Navarro, 2021), sin embargo, sus aportes todavía aparecen poco articulados con las investigaciones sobre inteligencia artificial.



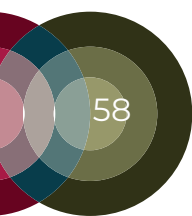
Las tensiones adquieren nuevas dimensiones si se considera que, a diferencia de tecnologías previas orientadas al apoyo de la escritura, la IA generativa introduce configuraciones sociotécnicas y sociomateriales que modifican tanto las dinámicas de producción textual como las maneras de comprenderlas (Bender & Friedman, 2018; Crawford, 2021; Johri, 2022). La posibilidad de generar, reorganizar y revisar textos de manera automatizada transforma las relaciones entre sujetos, tecnologías y producción discursiva, al tiempo que replantea categorías como autoría, originalidad y plagio. Así, las prácticas contemporáneas de escritura académica pueden entenderse como procesos de creciente hibridación entre capacidades humanas y sistemas de IA (Eaton, 2023; Scott & Orlikowski, 2025).

Aunque el campo investigativo ha crecido rápidamente, en las publicaciones sobre IA y escritura académica predominan reflexiones teóricas, ensayos prospectivos o discusiones normativas, mientras los estudios empíricos siguen siendo menos frecuentes. Esto limita la comprensión situada de cómo estas tecnologías están incidiendo en los procesos de escritura en educación superior. A la vez, el debate incorpora interrogantes pedagógicos asociados con la autonomía, la autorregulación y el aprendizaje crítico en contextos donde escribir constituye un medio para construir conocimiento y desarrollar procesos formativos (Carlino, 2013; Lea & Street, 2006; Unesco, 2021). En este marco, el uso de IA generativa plantea controversias relacionadas con la participación de los estudiantes en los procesos de textualización, revisión y reflexión académica, así como con la posible dependencia tecnológica o el desplazamiento de procesos cognitivos y metacognitivos (Lugo-Sánchez, 2024).

Este artículo de revisión exploratoria busca responder a estos vacíos al analizar patrones, tendencias y limitaciones en la producción científica sobre IA y escritura académica en América Latina. En un momento en el que las prácticas de escritura atraviesan transformaciones significativas, resulta esencial explorar cómo los diferentes actores involucrados están interactuando con estas tecnologías y cuáles son las implicaciones para la calidad y la ética en la escritura (Tituaña et al., 2024; Tramallino & Marize Zeni, 2024). Además de su relevancia teórica, esta revisión busca proporcionar insumos prácticos que orienten futuras investigaciones y políticas educativas en la región. Al centrarse en estudios empíricos realizados por investigadores latinoamericanos, este trabajo ofrece una lectura localizada que contrasta con las generalizaciones habituales en el ámbito internacional. Este enfoque permite mapear el estado actual del conocimiento y destaca la importancia de generar datos robustos que sirvan como base para reflexiones y decisiones educativas fundamentadas.

MÉTODO DE LA REVISIÓN

Dado el carácter incipiente de las investigaciones sobre inteligencia artificial generativa y escritura académica, se optó por una revisión exploratoria de literatura orientada a mapear tendencias,



enfoques y vacíos del campo. Para ello, se siguió el protocolo de Newman y Gough (2020), que propone las siguientes fases: el planteamiento de preguntas de investigación, la construcción de los criterios de selección, el desarrollo de la estrategia de búsqueda, la selección y evaluación de los estudios, la codificación y la categorización de los datos, y la elaboración de una síntesis que permita responder a los objetivos de investigación.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como pregunta general se planteó: *¿cuál es el panorama de las investigaciones en América Latina sobre el uso de inteligencia artificial en prácticas de escritura en educación superior?* Y como preguntas específicas: *¿qué buscan las investigaciones?, ¿desde qué teorías y conceptos sustentan sus desarrollos?, ¿qué orientaciones metodológicas plantean?, ¿cuáles son las principales tendencias y limitaciones identificadas en los hallazgos?*

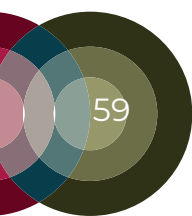
CRITERIOS DE BÚSQUEDA

Debido al desarrollo reciente de las investigaciones sobre inteligencia artificial generativa, se estableció un rango de máximo cinco años para la búsqueda bibliográfica, entre enero de 2019 y noviembre de 2024. Se definieron los siguientes parámetros para la inclusión: artículos de investigación empírica desarrollados con estudiantes de programas de pregrado y posgrado o docentes en cualquier país de América Latina, en español, inglés o portugués, y publicados en revistas especializadas en las bases de datos Scopus, Web of Science, Ebsco, ProQuest, Springer, ScienceDirect, SciELO, Redalyc y Dialnet. Estas tres últimas se incluyeron porque corresponden a las bases de datos que indexan la mayor parte de las revistas de España, América Latina y el Caribe. Se emplearon como ecuaciones de búsqueda en español e inglés:

- Inteligencia artificial OR Inteligencia artificial generativa OR ChatGPT
- AND Escritura académica OR Producción de textos académicos
- AND Universidad OR Educación superior

SELECCIÓN Y EVALUACIÓN DE FUENTES

De acuerdo con los criterios establecidos, y excluyendo los duplicados, se encontraron 77 artículos. Estos fueron revisados a partir del título, el resumen y las palabras claves de manera independiente



por los dos investigadores. En esta primera etapa se descartaron 22 artículos que correspondían a revisiones de literatura, reflexiones y ensayos y 10 artículos en español, pero desarrollados fuera del contexto latinoamericano. En la segunda etapa, se revisaron de manera independiente los textos completos y se identificó que 20 artículos no se centraban en prácticas de escritura, sino que atendían a aspectos educativos generales.

En consecuencia, en el tercer y último filtro resultaron 25 artículos, 13 correspondientes a bases de datos abiertas (6 Dialnet, 4 SciELO, 3 Redalyc) y 12 a bases de datos cerradas (7 Ebsco, 4 ProQuest, 1 Web of Science). El corpus seleccionado presentó heterogeneidad en términos conceptuales, metodológicos y tecnológicos, aspecto considerado durante el proceso de análisis e interpretación de los hallazgos.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El procedimiento de análisis de los datos en la revisión se desarrolló en dos fases principales. Primero, se realizó una caracterización bibliométrica de las fuentes seleccionadas, utilizando técnicas de distribución de frecuencias para analizar variables como año de publicación, autores, afiliaciones institucionales, países e idiomas. Posteriormente, con apoyo del *software* Atlas.Ti 24, se realizó un análisis de contenido cualitativo, aplicando un proceso de codificación inductiva y deductiva para identificar patrones y tendencias en los estudios revisados (Tunison, 2023). Los códigos iniciales se organizaron en categorías relacionadas con enfoques teóricos, orientaciones metodológicas, usos de IA, tensiones éticas y perspectivas pedagógicas. El proceso de categorización implicó comparaciones constantes entre estudios y reorganización progresiva de los códigos construidos, con el fin de reducir solapamientos y favorecer la consistencia analítica de la síntesis. Las categorías se refinaron mediante un proceso iterativo de contraste entre hallazgos y revisión de códigos, orientado a fortalecer la rigurosidad interpretativa del análisis. Este enfoque permitió responder a las preguntas de investigación con base en una síntesis estructurada de la literatura existente.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CARACTERIZACIÓN BIBLIOMÉTRICA

En esta primera categoría se analizan las características generales de los 25 artículos seleccionados. En relación con la fecha de publicación, aunque se estableció un rango de 5 años, se encontró una concentración de los artículos entre 2023 (9) y 2024 (16). Esto se explica por el interés emergente

en la investigación sobre inteligencia artificial generativa y la reciente masificación al acceso a estas tecnologías con opciones gratuitas y de bajo costo (Statista, 2025).

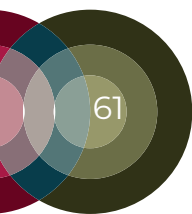
Respecto al contexto geográfico, 22 artículos se desarrollaron con poblaciones en un solo país, con el predominio de investigaciones en Colombia y Ecuador (figura 1). Por su parte, 3 artículos se llevaron a cabo en múltiples países de Latinoamérica.

Figura 1. Países de desarrollo de las investigaciones



Fuente: elaboración propia

En relación con la naturaleza de las instituciones educativas, 10 investigaciones se llevaron a cabo en universidades públicas/estatales, 10 en universidades privadas y 5 combinaron poblaciones de distintas universidades. Esto da cuenta de una diversidad de contextos y recursos que pueden incidir en el uso de las tecnologías generativas. La mayoría de los autores son latinoamericanos, aunque se identifican 7 artículos con afiliaciones de países europeos (España, Suecia, Polonia). La coautoría es más frecuente que la autoría individual, y en total participan 44 autores y 17 autoras. En relación con los idiomas, 19 artículos se presentan en español, 4 en inglés y 2 en portugués. No se observan



tendencias en las instituciones ni en las revistas, lo que puede deberse a la breve trayectoria del campo investigativo.

En la concurrencia de palabras clave, los 25 artículos coinciden en el bigrama "inteligencia artificial" y 12 en "ChatGPT". Un conjunto de palabras clave se relaciona con "educación" (12), "educación superior" (4), "enseñanza" (3) y "aprendizaje" (3). Por su parte, las palabras clave relacionadas con escritura con mayor concurrencia son "escritura académica" (6), "redacción" (2), "comunicación" (2) y "literacidad" (2). La concentración temporal de las publicaciones y la dispersión institucional observada sugieren un campo investigativo aún en consolidación, marcado por aproximaciones heterogéneas y por una rápida expansión del interés académico sobre IA y escritura en educación superior.

Figura 2. Concurrencia de palabras clave



Fuente: elaboración propia

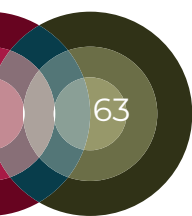
OBJETIVOS Y ALCANCES DE LAS INVESTIGACIONES

Los estudios muestran un interés creciente en explorar y evaluar tanto los impactos pedagógicos como las implicaciones éticas y metodológicas que trae consigo la integración de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones de educación superior. La siguiente tabla sintetiza el proceso de agrupación de estos propósitos.

Tabla. Categorización de los objetivos de las investigaciones

Objetivos		Estudios
Percepciones y representaciones de los actores involucrados respecto al uso de la IA	Percepciones de estudiantes de pregrado	Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024) Estrada-Araoz et al. (2024) Lara-Colón et al. (2023) Mazzuchino (2023) Medina (2024) Molina et al. (2023)
	Percepciones de estudiantes de posgrado	Lopes et al. (2024) Román et al. (2023, 2024) Pereira et al. (2024)
	Percepciones de profesores e investigadores	Mateus et al. (2024) Pereira et al. (2024) Romero-Rodríguez (2023)
	Autopercepción de ChatGPT	Ojeda et al. (2023)
Propuestas de integración de la IA para favorecer el desarrollo de competencias escriturales y mejorar la calidad de los textos	Impacto de la IA en el aprendizaje y desarrollo de habilidades relacionadas con la escritura o con su enseñanza	Ariza (2023) Avello-Martínez et al. (2024) Lugo-Sánchez (2024) Martínez y Guzmán (2024) Solórzano y Romero (2024)
	Impacto de la IA en las características de los textos producidos por los estudiantes	Avello-Martínez et al. (2024) Carrillo et al. (2023)
Evaluación de la calidad de los textos generados por IA	Comparación entre textos producidos por estudiantes y generados por IA	Charpentier-Jiménez (2024) Molina et al. (2024)
	Evaluación de la calidad de los textos producidos por IA	Ojeda et al. (2023) Peres (2024)
	Competencia de profesores y software para detectar textos generados por IA	Charpentier-Jiménez (2024) Juca-Maldonado (2023)
Emergentes	Retroalimentación de los textos con IA	Ossa y Willatt (2023)
	Variables predictoras del desempeño académico mediante IA	Gutiérrez et al. (2023)

Fuente: elaboración propia

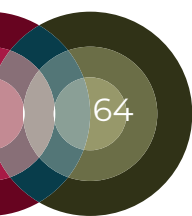


Uno de los aspectos más destacados en los objetivos de estos estudios es la preocupación por explorar las percepciones y experiencias de estudiantes y docentes respecto a la incorporación de herramientas de IA en el ámbito de la escritura académica (ej. Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024; Estrada-Araoz et al., 2024; Pereira et al., 2024; Romero-Rodríguez, 2023). Esta preocupación responde a una búsqueda de comprensión sobre cómo las nuevas tecnologías son recibidas en contextos educativos y cómo afectan el aprendizaje. Así, diversos estudios se enfocan en examinar las valoraciones que hacen los estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado, acerca de las aplicaciones de IA en sus tareas académicas. Se exploran aspectos como la utilidad percibida de estas herramientas y los posibles beneficios en términos de eficiencia y productividad. El trabajo de Ojeda et al. (2023) también explora estas características, pero a través de la “autopercepción” de ChatGPT.

Otro eje común identificado es el interés en investigar los efectos de la IA en la innovación educativa y en la reconfiguración de prácticas pedagógicas (Martínez y Guzmán, 2024). Algunos estudios buscan evaluar cómo herramientas como ChatGPT pueden transformar la enseñanza de habilidades narrativas o la escritura de textos científicos, y de qué manera esta transformación impacta las competencias y aprendizajes de los estudiantes (ej. Ariza, 2023; Lugo-Sánchez, 2024; Solórzano y Romero, 2024), así como la calidad de los textos, particularmente en áreas como la estructura y la coherencia discursiva (Avello-Martínez et al., 2024; Carrillo et al., 2023).

También se evidencia un interés por evaluar las características de los textos generados por IA (Ojeda et al., 2023; Peres, 2024), mediante la comparación con escritos producidos por estudiantes de educación superior (Charpentier-Jiménez, 2024; Molina et al., 2024) y a través de las competencias de docentes y *software* para detectar quién generó el texto (Charpentier-Jiménez, 2024; Juca-Maldonado, 2023). Entre los propósitos emergentes se identifica el estudio de la IA para ofrecer retroalimentación personalizada, facilitar la autoevaluación de los estudiantes y brindar apoyo en la generación de contenido (Ossa y Willatt, 2023) y la investigación sobre variables predictoras del desempeño académico mediante ChatGPT (Gutiérrez et al., 2023).

Así pues, los objetivos de los estudios sobre la aplicación de la inteligencia artificial en la escritura académica en América Latina reflejan un panorama amplio, en el que la IA está posicionándose como un componente relevante en la enseñanza y el aprendizaje. Los temas recurrentes, como la exploración de percepciones estudiantiles, el impacto en habilidades de escritura y el interés por la innovación, muestran un optimismo por las posibilidades pedagógicas de estas herramientas, aunque también evidencian una preocupación constante por las implicaciones éticas y metodológicas que su uso plantea.



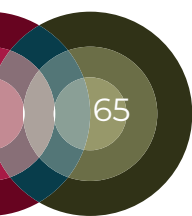
PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y DESARROLLOS CONCEPTUALES QUE FUNDAMENTAN LAS INVESTIGACIONES

En el análisis de los referentes teóricos, se identifica que 16 de los 25 artículos revisados no declaran de forma explícita las perspectivas teóricas que fundamentan las investigaciones. Este hallazgo resulta relevante, dado que evidencia una débil articulación entre los estudios sobre inteligencia artificial generativa y los desarrollos conceptuales consolidados en torno a la escritura académica, las literacidades y el aprendizaje en educación superior. La ausencia de marcos explícitos coincide, además, con el predominio de aproximaciones centradas en los usos instrumentales de la IA y en las percepciones de estudiantes y docentes frente a estas tecnologías.

Entre aquellos estudios que sí explicitan perspectivas teóricas destaca el enfoque de escritura como proceso, en el que se concibe como una actividad dinámica y recursiva que involucra múltiples etapas interrelacionadas y que se centra en el desarrollo del escritor más que en el texto exclusivamente como producto (Carrillo et al., 2023; Charpentier-Jiménez, 2024; Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024; Lopes et al., 2024). Aunque este enfoque constituye uno de los marcos más recurrentes en las investigaciones revisadas, su presencia sigue siendo limitada frente al amplio desarrollo de los estudios sobre escritura académica en la región (Bazerman, 2009; Carlino, 2013; Lea & Street, 1998, 2006; Navarro et al., 2016).

En menor medida, aparecen perspectivas apoyadas en el análisis del discurso y la lingüística sistémico-funcional (Mazzuchino, 2023), la escritura académica o terciaria (Pereira et al., 2024) y aproximaciones críticas sobre las implicaciones de la IA en la producción textual (Lugo-Sánchez, 2024). Otro grupo de artículos atiende a encuadres teóricos más amplios relacionados con aprendizaje y cognición; entre ellos, la teoría de la carga cognitiva (Avello-Martínez et al., 2024), la teoría constructivista (Mateus et al., 2024), el paradigma de la complejidad aplicado a la enseñanza y el aprendizaje (Romero-Rodríguez, 2023) y la evaluación para el aprendizaje (Ossa y Willatt, 2023). No obstante, estos enfoques suelen aparecer de manera fragmentaria y con escasa articulación entre las dimensiones tecnológicas, pedagógicas y escriturales del fenómeno analizado.

A diferencia de las perspectivas teóricas, los desarrollos conceptuales aparecen con más fuerza en los artículos. Al respecto, se identifica un primer grupo de conceptos relacionados con las tecnologías digitales para la innovación educativa, la inteligencia artificial y la aplicación del chatbot ChatGPT de Open.AI (17 artículos). En este grupo se incluyen definiciones de inteligencia artificial, inteligencia artificial generativa, modelos de lenguaje de gran escala (LLM, por sus siglas en inglés) y descripciones de las potencialidades y limitaciones de ChatGPT en el apoyo a la producción de textos académicos.



Este énfasis puede explicarse por la necesidad de delimitar y caracterizar tecnologías de reciente incorporación en el ámbito educativo. Sin embargo, también evidencia que gran parte de las investigaciones privilegia la descripción funcional de las herramientas sobre la problematización de las transformaciones pedagógicas, discursivas y epistemológicas implicadas en su uso.

La segunda categoría conceptual se centra en la dimensión ética del uso de la IA, reflexiones sobre la integridad académica cuando la producción textual se apoya en herramientas tecnológicas y los posibles riesgos de plagio (Ariza, 2023; Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024; Juca-Maldonado, 2023; Lopes et al., 2024; Mateus et al., 2024; Pereira et al., 2024). Este tema se sitúa como una de las principales inquietudes de los autores en la intersección entre escritura académica e inteligencia artificial generativa, dada la capacidad de estas herramientas para generar contenido original no siempre detectable mediante programas antiplagio tradicionales, lo que plantea desafíos significativos para las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la escritura. Varias investigaciones tienden a abordar estas tensiones desde perspectivas predominantemente normativas o instrumentales, sin profundizar suficientemente en las reconfiguraciones de la autoría y de las prácticas escriturales derivadas de los procesos de hibridación entre capacidades humanas y sistemas de IA (Eaton, 2023). Asimismo, son escasos los trabajos que incorporan perspectivas sociotécnicas o sociomateriales para comprender cómo estas tecnologías participan activamente en la configuración de las prácticas académicas y de producción discursiva (Bender & Friedman, 2018; Crawford, 2021; Johri, 2022). La tercera categoría conceptual se enfoca en la escritura en educación superior. Se destaca la descripción de las fases de la escritura que pueden apoyarse en inteligencia artificial generativa (Charpentier-Jiménez, 2024; Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024; Lara-Colón et al., 2023), en particular en la etapa de revisión, en la que se pueden aprovechar las herramientas para recibir retroalimentación formativa y facilitar la evaluación tanto de los textos como del aprendizaje (Lara-Colón et al., 2023; Molina et al., 2023; Ossa y Willatt, 2023). Asimismo, este grupo de artículos caracteriza las habilidades y competencias escriturales que se vinculan con la inteligencia artificial; entre ellas, las competencias investigativas (Ariza, 2023; Martínez y Guzmán, 2024), habilidades como la creatividad (Gutiérrez et al., 2023), la reflexividad y la argumentación (Lugo Sánchez, 2024) o procesos como la autonomía, la autorregulación y la adaptabilidad (Romero-Rodríguez, 2023).

Una última categoría incluyó conceptos menos frecuentes y más heterogéneos, como la narración digital y los microrrelatos con apoyo de inteligencia artificial (Avello-Martínez et al., 2024; Medina, 2024), las representaciones sociales sobre la IA a través del discurso (Mazzuchino, 2023), la fiabilidad en la evaluación de textos con herramientas automatizadas (Charpentier-Jiménez, 2024; Ossa y Willatt, 2023) y la alfabetización con inteligencia artificial en áreas disciplinares como salud (Peres,

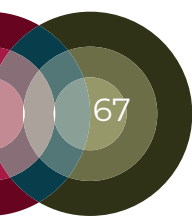
Figura 3. Nube de palabras derivada de los apartados teóricos



En los artículos analizados se observan desarrollos conceptuales más vinculados con las tecnologías digitales y posibilidades de uso de la IA que con la escritura académica o con marcos que articulen ambos campos. La mayoría de los estudios no declaran una perspectiva teórica, y aquellas que se identifican provienen de disciplinas y tradiciones diversas, lo que muestra la multiplicidad de aproximaciones al fenómeno de la escritura académica apoyada en inteligencia artificial.

El análisis de los enfoques metodológicos refleja una notable diversidad de estrategias de investigación. Se evidencian tres grandes corrientes metodológicas: los enfoques cualitativos, los cuantitativos y los mixtos, cada uno seleccionado de acuerdo con las preguntas de investigación y los objetivos específicos planteados. Esta diversidad metodológica contrasta con una relativa homogeneidad en los propósitos de investigación, centrados principalmente en las percepciones, experiencias de uso y evaluación de herramientas de inteligencia artificial en contextos educativos.

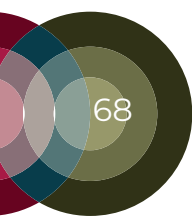
Se encuentra una aproximación cualitativa en 11 de las 25 investigaciones, en las que se prioriza la comprensión de las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con el uso de herramientas de inteligencia artificial. Estos diseños incluyen sistematizaciones de experiencias, estudios



fenomenológicos y aproximaciones descriptivas de campo. En este contexto, métodos como los empleados por Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024), Ariza (2023), Gutiérrez et al. (2023) y Lopes et al. (2024) permiten explorar las experiencias estudiantiles en torno al uso de la inteligencia artificial mediante la combinación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, lo que resulta en una captura detallada de las percepciones y prácticas de los participantes. Por su parte, Mazzuchino (2023) emplea el análisis del discurso para identificar índices de subjetividad y posicionamientos ideológicos sobre IA en textos argumentativos producidos por estudiantes. El análisis de contenido emerge como una técnica recurrente en estos estudios, facilitando la identificación de patrones temáticos. Además, algunos trabajos cualitativos proponen diseños metodológicos que buscan incidir en las realidades educativas, como la investigación-acción planteada por Medina (2024).

Al mismo tiempo, se identificaron 7 estudios con enfoques cuantitativos que, aunque en menor medida que los cualitativos, han adquirido un papel preponderante, centrándose en la medición y análisis de variables específicas mediante herramientas estadísticas. Este enfoque se observa en investigaciones que emplean diseños experimentales o cuasiexperimentales, como los trabajos de Avello-Martínez et al. (2024), Charpentier-Jiménez (2024), Román et al. (2024), que utilizan grupos de control y experimental para evaluar el impacto de ChatGPT en las habilidades de escritura. Estas investigaciones recurren a pruebas pre y post, cuestionarios estructurados y herramientas de análisis estadístico avanzado. En otros casos, como en los trabajos de Estrada-Araoz et al. (2024) y Gutiérrez et al. (2024), se emplean diseños no experimentales en los que se adoptan encuestas con escalas de Likert, lo que permite realizar análisis descriptivos y pruebas de confiabilidad utilizando *software* especializado, como Jamovi.

Por su parte, los 7 estudios de enfoque mixto integran diseños cualitativos y cuantitativos para proporcionar una visión más integral del fenómeno investigado. Estos combinan múltiples técnicas de recolección de datos, como entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y análisis documental, y frecuentemente incorporan estrategias de triangulación de datos para fortalecer la validez de los hallazgos. Por ejemplo, Carrillo et al. (2023) combinan entrevistas, encuestas y análisis de textos académicos utilizando herramientas como Atlas.Ti para integrar los análisis cualitativo y cuantitativo. Lopes et al. (2024) aplican cuestionarios y entrevistas para explorar las percepciones de estudiantes de posgrado, logrando una comprensión multidimensional mediante la comparación de resultados obtenidos a través de diferentes técnicas. Asimismo, el uso de herramientas tecnológicas, como Turnitin para el análisis de originalidad en textos generados por inteligencia artificial, destaca la integración de recursos avanzados en el análisis de datos.



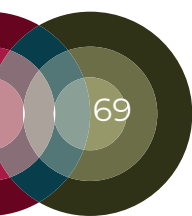
Por otra parte, el análisis de las metodologías empleadas en los artículos revisados pone de manifiesto una notable diversidad en los participantes, las unidades de análisis y los corpus investigados. La mayoría de los trabajos se centra en estudiantes de pregrado, buscando explorar sus percepciones, habilidades escriturales y las interacciones con herramientas de inteligencia artificial. Este enfoque es evidente en estudios como el de Ariza (2023), que trabajó con 17 estudiantes de un semillero y cuatro docentes, y cuyo corpus estuvo conformado por las producciones de los participantes durante los talleres. Otros estudios, como el de Estrada-Araoz et al. (2024), utilizaron muestras más amplias, como los 144 estudiantes de enfermería seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, mientras que Gutiérrez et al. (2023) trabajaron con una muestra de 400 estudiantes universitarios a través de cuestionarios basados en escalas de Likert.

Dentro de este enfoque, en el pregrado destacan investigaciones que utilizan corpus de textos producidos por estudiantes, ya sea como actividad académica tradicional o con el apoyo de herramientas de IA. Por ejemplo, Mazzuchino (2023) analizó 33 textos argumentativos generados por estudiantes de primer semestre en una universidad privada mexicana, mientras que Molina et al. (2023) trabajaron con 60 textos a través de un muestreo no probabilístico.

En un menor número de investigaciones, los participantes son estudiantes de posgrado. Avello-Martínez et al. (2024) se centraron en 41 estudiantes de maestría matriculados en un curso de Narrativas Digitales, distribuidos aleatoriamente en grupos de control y experimental. De manera similar, Lopes et al. (2024) analizaron las experiencias de 123 estudiantes de maestría y doctorado en educación, integrando como técnicas de recolección de datos entrevistas y cuestionarios. Otras investigaciones con estudiantes de posgrado incluyen los trabajos de Lugo-Sánchez (2024), quien evaluó las prácticas escriturales de estudiantes en proceso de elaboración de tesis, y Román et al. (2023; 2024), quienes abordaron las percepciones sobre IA de 57 estudiantes de posgrado en países de América Latina.

Paralelamente, se observa un interés en las percepciones y valoraciones realizadas por los docentes. Charpentier-Jiménez (2024) analizó las evaluaciones de 10 profesores sobre textos producidos por estudiantes y por herramientas de IA, mientras que Mateus et al. (2024) estudiaron las reflexiones y valoraciones de 22 profesores de comunicación acerca de las respuestas generadas por ChatGPT. En una línea similar, Juca-Maldonado (2023) trabajó con 47 docentes, evaluando textos académicos producidos por IA, mientras que Pereira et al. (2024) incluyeron un grupo heterogéneo de 147 participantes, entre ellos profesores, estudiantes e investigadores, justificando esta selección por su relación directa con la práctica de la escritura académica.

Un aspecto destacado es la inclusión de corpus compuestos por textos generados directamente por IA. Ojeda et al. (2023) analizaron textos producidos por ChatGPT para evaluar su autopercepción



sobre la educación, mientras que Ossa y Willatt (2023) trabajaron con 578 respuestas retroalimentadas por IA en estudios de caso de estudiantes de programas de formación docente. Peres (2024) se enfocó en textos producidos por ChatGPT en respuesta a preguntas relacionadas con la alfabetización en salud, destacando tanto los aportes como las limitaciones de estas respuestas en un contexto académico especializado.

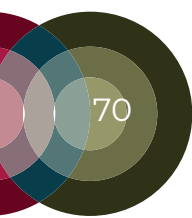
No obstante, un problema metodológico recurrente en varias investigaciones es la falta de especificidad respecto a las versiones de las herramientas de IA utilizadas. Si bien la mayoría de los estudios se centra en ChatGPT (18 artículos), pocos mencionan la versión específica empleada, lo que dificulta la replicabilidad de los estudios y limita la capacidad de comparación de resultados. Algunas investigaciones utilizan además herramientas como Perplexity y Bing, pero tampoco explicitan las versiones de estas tecnologías.

De esta manera, las investigaciones revisadas abarcan un espectro heterogéneo de participantes, unidades de análisis y corpus, desde percepciones y textos de estudiantes y docentes hasta respuestas generadas por IA. Sin embargo, la ausencia de detalles técnicos sobre las herramientas empleadas plantea desafíos significativos para la robustez metodológica, evidenciando la necesidad de mayor rigor en la documentación de estas experiencias. Este análisis destaca la importancia de considerar estos aspectos en futuras investigaciones para fortalecer la validez y comparabilidad de los hallazgos en un campo tan dinámico como el de la escritura académica asistida por IA.

TENDENCIAS Y LIMITACIONES IDENTIFICADAS EN LOS HALLAZGOS

En coherencia con los objetivos investigativos, los hallazgos se han agrupado en relación con las percepciones de los participantes sobre el uso de IA, su integración en propuestas innovadoras para fortalecer las habilidades escriturales y los textos, y la evaluación de la calidad de los textos generados por IA.

Una primera categoría de hallazgos se centra en la exploración de las percepciones de los usuarios de IA generativa en relación con las prácticas de escritura académica. Al respecto, se identifica una disposición favorable de los estudiantes de pregrado para usar la IA (Ariza, 2023; Carrillo et al., 2023; Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024; Lara-Colón et al., 2023; Medina, 2024). La mayoría de los estudiantes de pregrado que participaron en las investigaciones son usuarios activos de herramientas como ChatGPT (Estrada-Araoz et al., 2024) y coinciden en que estas facilitan y simplifican tareas relacionadas con el proceso de escritura (Molina et al., 2023). Por otra parte, las pocas investigaciones centradas en el posgrado muestran que los estudiantes de este nivel educativo tienen actitudes



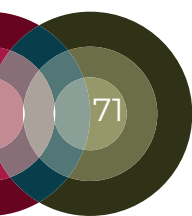
heterogéneas respecto a la IA generativa (Lopes et al., 2024) y suelen hacer un uso ocasional de las herramientas, aunque en general mantienen un interés en conocer o acercarse a ellas (Román et al., 2023; 2024).

Las percepciones de los docentes universitarios también son diversas, pero con una tendencia menos favorable que los estudiantes de pregrado y posgrado. Si bien los docentes reconocen la IA como una herramienta valiosa para procesos como la generación de ideas o la revisión, manifiestan preocupaciones relacionadas con el reemplazo de las habilidades críticas y creativas de los estudiantes (Mateus et al., 2024), la excesiva dependencia de estas herramientas en la escritura de textos académicos y dificultades para la evaluación por parte de los profesores en aspectos como la originalidad, la atribución de autoría y el plagio (Romero-Rodríguez, 2023).

La investigación de Ojeda et al. (2023) indagó por las autopercepciones de ChatGPT. Encontraron que la herramienta se reconoce como un recurso pertinente tanto para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mediante la textualización y la retroalimentación personalizada y oportuna, como para el proceso de enseñanza, al facilitar la generación de instrucciones y contenidos que los docentes pueden emplear en el aula. A pesar de los sesgos metodológicos de esta indagación, se describen múltiples tareas en las cuales la IA puede apoyar la escritura académica.

Este primer conjunto de hallazgos muestra las diferencias actitudinales de los grupos estudiados. Al respecto, Mazzuchino (2023) propone distintas metáforas para explicar las miradas de los escritores sobre la IA, que la pueden concebir desde visiones utilitarias-materiales, como organismos vivos, como máquinas con altas capacidades, como asistentes de la actividad humana, etc. Estas valoraciones están estrechamente articuladas con las miradas sobre la escritura misma. Si la escritura se concibe como una forma de demostrar el conocimiento, es decir, con una función instrumental sin mayor implicación para el aprendizaje, la IA generativa será vista como una herramienta útil, y deseable, para ahorrar esfuerzos.

Una segunda categoría de hallazgos se enfoca en evaluar el impacto del uso de la IA en la escritura y en el aprendizaje en la universidad. Carrillo et al. (2023) y Romero-Rodríguez (2023) destacan la optimización del tiempo y el esfuerzo en las tareas de escritura. Por su parte, Avello-Martínez et al. (2024) indican que, si bien en su estudio no encontraron cambios significativos en los textos narrativos después de incentivar el uso de IA generativa, sí identificaron una reducción de la carga cognitiva germana, es decir, aquella relacionada con los recursos asignados al procesamiento y comprensión de la tarea. Parte de estas ventajas de la IA en el aprendizaje se relacionan con su potencial para una retroalimentación personalizada, rápida, oportuna y detallada (Ossa y Willatt, 2023), lo que sugiere



que se requieren metodologías docentes estructuradas y contextualizadas en la integración de la IA en las aulas (Lugo-Sánchez, 2024).

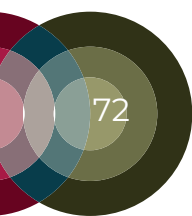
Las competencias investigativas también se fortalecen con el apoyo de herramientas de IA generativa en la escritura (Ariza, 2023; Solórzano y Romero, 2024). Las investigaciones de Carrillo et al. (2023), Martínez y Guzmán (2024) y Romero-Rodríguez (2023) destacan el impacto significativo del uso de ChatGPT en la calidad de los textos académicos producidos por los estudiantes, particularmente en aspectos como la estructura, el ajuste a la situación retórica y la coherencia global.

Otro grupo de autores estudió los rasgos de los escritos producidos por ChatGPT, y se encontró que en general cumplen con criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos, pero con marcadas dificultades en la intertextualidad (Molina et al., 2024), ausencia de una voz propia (Pereira et al., 2024), falta de originalidad (Ojeda et al., 2023) y limitaciones en la actualización de la información y producción de discursos especializados (Peres, 2024). En ese sentido, cuando se comparan las producciones escritas de estudiantes universitarios y de la IA, los primeros suelen tener mejores desempeños en relación con los contenidos y la vinculación de elementos contextuales, mientras que la IA obtiene mejores valoraciones en aspectos gramaticales, organización y vocabulario (Charpentier-Jiménez, 2024).

A pesar de las ventajas identificadas en los diferentes hallazgos, los autores reconocen algunos desafíos; entre ellos, los riesgos de un uso superficial y poco crítico por parte de los estudiantes, especialmente en aspectos como la producción de contenido y la atribución de la autoría (Ariza, 2023; Molina et al., 2024; Pereira et al., 2024). Esto se ve acentuado por el desarrollo incipiente de herramientas para la detección de contenidos producidos por IA, la configuración de nuevas formas de plagio y la falta de fiabilidad de los evaluadores humanos (Charpentier-Jiménez, 2024; Juca-Maldonado, 2023). Además, el análisis de los límites de la IA en la generación de respuestas precisas y contextualmente adecuadas, como en temas de alfabetización en salud y narración digital, pone de relieve los desafíos que aún enfrenta la IA para consolidarse como una herramienta plenamente confiable en contextos educativos específicos.

Varios estudios dan cuenta de preocupaciones sobre la integridad académica y la autenticidad de los textos generados mediante IA, aspectos que se encuentran en el centro de las discusiones sobre la viabilidad de estas tecnologías en el ámbito académico. Así, cuestiones como la aceptación de textos producidos por IA en términos de evaluación, y el equilibrio entre el uso de la IA y la preservación de la autonomía del estudiante en el proceso creativo, emergen como temas de interés.

Finalmente, los estudios revisados sugieren algunas acciones que se deben llevar a cabo en el ámbito académico para integrar de manera crítica y reflexiva las herramientas de IA generativa en la escritura

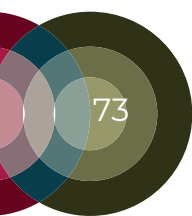


académica. De igual modo, llaman la atención sobre las posibles brechas en el acceso a tecnologías, en particular en instituciones públicas en las que se identifican problemas de infraestructura y conectividad que pueden limitar el trabajo con IA en el aula. Ariza (2023) insiste en que la prohibición de la IA no es una solución viable, no solo porque su uso está ampliamente extendido entre los estudiantes, sino porque no ayuda a resolver el problema de fondo, relacionado con las funciones atribuidas a la escritura académica. En ese sentido, se plantea la necesidad de acompañar de manera explícita y sistemática la integración de la IA en los procesos de escritura, orientando a los estudiantes en la identificación de los alcances y los desafíos de esta tecnología (Martínez y Guzmán, 2024). Esto implica que desde las instituciones de educación superior se cuente con programas de actualización y de formación docente (Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024). Más allá del desarrollo de habilidades y conocimientos tecnológicos, las investigaciones revisadas reconocen la importancia de los acuerdos y las implicaciones éticas del uso de la IA en las prácticas escriturales (Estrada-Araoz et al., 2024; Juca-Maldonado, 2023; Lugo-Sánchez, 2024).

CONCLUSIONES

Esta revisión sobre la integración de la inteligencia artificial en las prácticas de escritura académica en América Latina revela un panorama aún emergente y marcado por importantes desafíos teóricos, metodológicos y pedagógicos. A pesar del creciente interés en el tema, la producción científica en la región sigue siendo limitada, tanto en número como en profundidad. Los estudios se han centrado principalmente en explorar las percepciones de los usuarios de IA, condición necesaria, pero no suficiente, para comprender el impacto de esta tecnología en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la universidad.

Si bien las investigaciones vinculan la IA con la escritura académica, la ausencia de marcos teóricos en algunos estudios dificulta esta articulación. Históricamente, los estudios de la escritura en educación superior se han caracterizado por la multiplicidad de aproximaciones a este fenómeno, y se reconoce que la noción de escritura académica no es homogénea ni simple, ni cumple únicamente una función retórica/comunicativa (Navarro, 2021; Parra Hoyos et al., 2024). Por el contrario, distintas perspectivas la entienden como una práctica epistémica, social y formativa vinculada con la construcción de conocimiento, la participación en comunidades disciplinares y los procesos de aprendizaje en la universidad (Bazerman, 2009; Carlino, 2013; Lea & Street, 1998, 2006). A pesar de ello, muchos de los estudios revisados privilegian aproximaciones instrumentales centradas en las funcionalidades de las herramientas o en las percepciones de los usuarios, con menor problematización de las dimensiones pedagógicas, discursivas y sociotécnicas de la escritura mediada por inteligencia artificial. En consecuencia, la explicitación de posturas teóricas permitiría una mejor comprensión de



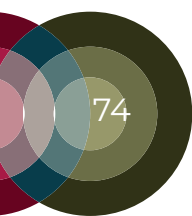
la incidencia de la inteligencia artificial generativa en los aspectos de la escritura que se privilegian en las investigaciones; entre estos, los rasgos lingüísticos y discursivos de los textos, los procesos cognitivos, aprendizajes, habilidades y actitudes de los sujetos, la interrelación con aspectos contextuales que inciden en las prácticas, las formas discursivas propias de las disciplinas y las transformaciones en las relaciones entre escritura, aprendizaje y producción de conocimiento.

Un hallazgo significativo es la prevalencia de estudiantes de pregrado como participantes principales, con un menor número de artículos dedicados a estudiantes de posgrado y docentes. Este desequilibrio refleja una oportunidad para explorar cómo diferentes actores en la educación superior se relacionan con las herramientas de IA. Además, se identificó una diversidad considerable en las unidades de análisis, desde producciones escritas hasta percepciones sobre la calidad y utilidad de las herramientas generativas. Sin embargo, uno de los principales vacíos metodológicos radica en la falta de especificidad sobre las versiones de las herramientas de IA utilizadas, particularmente en estudios centrados en ChatGPT. Esta omisión plantea limitaciones para la replicabilidad y comparación de resultados, lo que debería ser considerado en investigaciones futuras.

Los estudios revisados demuestran una preferencia por enfoques cualitativos, seguidos por diseños cuantitativos y mixtos. Aunque esta diversidad permite abarcar múltiples perspectivas, la escasez de estudios longitudinales y con muestras amplias restringe la generalización de los hallazgos. Un aspecto fundamental que emerge de esta revisión es la necesidad de continuar explorando las implicaciones éticas del uso de la IA en la escritura académica (Unesco, 2021). Algunos estudios abordan estas problemáticas, pero aún persisten interrogantes sobre el impacto de estas tecnologías en las prácticas pedagógicas y en el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes.

Dadas estas limitaciones, futuras líneas de investigación podrían enfocarse en el desarrollo de estudios longitudinales que permitan comprender los efectos sostenidos de la IA en el aprendizaje y la escritura académica; la exploración de variables culturales, económicas y sociales que inciden en la adopción de estas tecnologías en América Latina; la comparación entre herramientas de IA y versiones específicas para garantizar la replicabilidad y precisión de los estudios; y la evaluación del impacto de la IA en características de escritura más avanzadas, como la intertextualidad, los modos discursivos disciplinares y el análisis crítico.

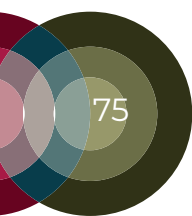
En definitiva, esta revisión destaca el potencial transformador de la IA en las prácticas escriturales, pero también evidencia una etapa inicial de desarrollo investigativo en América Latina. Es imperativo consolidar un cuerpo de conocimiento empírico y metodológicamente robusto que sirva como base para la toma de decisiones educativas informadas y contextualizadas, y que contribuya al entendimiento de las profundas transformaciones que estas tecnologías están impulsando en el ámbito



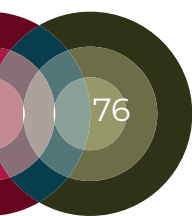
académico (Unesco, 2024). Posiblemente, para avanzar en las comprensiones de la convergencia entre IA y escritura académica, se requiera de reconceptualizaciones de las categorías tradicionales en la investigación en este campo. Es claro que nos enfrentamos a nuevas prácticas en las que, como plantea Cassany (2024), es casi imposible disociar la actividad humana de la IA y en las que fenómenos como el plagio, la autoría, la originalidad o la integridad académica necesitan otras aproximaciones. Se hace necesario, entonces, un replanteamiento investigativo que incorpore perspectivas interdisciplinarias y enfoques más flexibles que permitan comprender la escritura en su dimensión sociotécnica, considerando no solo sus productos, sino también los procesos, actores y valores que intervienen en su construcción.

REFERENCIAS

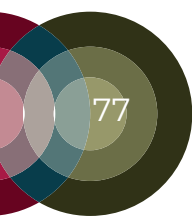
- AlAfnan, M. A., Dishari, S., Jovic, M., & Lomidze, K. (2023). ChatGPT as an Educational Tool: Opportunities, Challenges, and Recommendations for Communication, Business Writing, and Composition Courses. *Journal of Artificial Intelligence and Technology*, 3(2), 60-68. <https://doi.org/10.37965/jait.2023.0184>
- Ariza, E. D. (2023). ChatGPT: una mirada desde la investigación. *Revista Investigaciones Andina*, 25(46). <https://doi.org/10.33132/01248146.2256>
- Avello-Martínez, R., Gajderowicz, T. y Gómez-Rodríguez, V. G. (2024). ¿ChatGPT es útil para que los estudiantes de posgrado adquieran conocimientos sobre narración digital y reduzcan su carga cognitiva? *Un experimento. Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(78). <https://doi.org/10.6018/red.604621>
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 283-299). The WAC Clearinghouse / Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.13>
- Bender, E. M., & Friedman, B. (2018). Data statements for natural language processing: Toward mitigating system bias and enabling better science. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 6, 587-604. https://doi.org/10.1162/tac1_a_00041
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., ... & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Brítez, M., Montiel, C., & Alderete, L. (2024). The ChatGPT: Revolutionizing Research with AI. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 96(3), 1-16. <https://doi.org/10.1590/0001-3765202420230862>



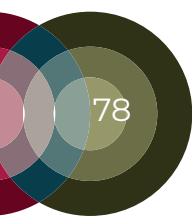
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después: continuidad y cambios en las ideas y en las prácticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carrillo, C. E., Herrera, V. A. y Cortés, J. N. (2023). Inteligencia Artificial para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 4604-4621. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7304
- Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320-336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- Castillo, W. (2023). The importance of human supervision in the use of ChatGPT as a support tool in scientific writing. *Metaverse Basic & Applied Research*, 2, 1-6. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.56294/mr202329>
- Charpentier-Jiménez, W. (2024). Evaluación de la inteligencia artificial y de la calibración de docentes en los cursos de escritura de inglés como lengua extranjera en una universidad pública costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55612>
- Chukwuere, J. (2024). Today's Academic Research: The Role of ChatGPT Writing. *Journal of Information Systems and Informatics*, 6(1), 30-46. <https://doi.org/10.51519/journalisi.v6i1.639>
- Costa, I., Nascimento, M., Treviso, P., Chini, L., Roza, B., Barbosa, S., & Mendes, K. (2024). Using the Chat Generative Pre-trained Transformer in academic writing in health: a scoping review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 32, e4194. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.7133.4194>
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Díaz-Cuevas, A. y Rodríguez-Herrera, J. (2024). Usos de la inteligencia artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25-44. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.595>
- Eaton, S. E. (2023). Postplagiarism: Transdisciplinary ethics and integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00144-1>
- Estrada-Araoz, E. G., León-Hancco, L. B. y Avilés-Puma, B. (2024). Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT durante su formación profesional. *Gaceta Médica de Caracas*, 132(2). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/28536
- Gutiérrez, O., Delgado, F., Meza, J. y Turpo, O. (2023). Predictores del desempeño académico mediante el uso del ChatGPT en estudiantes universitarios. *Human Review*, 21(2), 411-421. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5077>



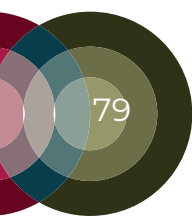
- Jen, S. L., & Salam, A. R. H. (2024). A Systematic Review on The Use of Artificial Intelligence in Writing. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1). <https://ijarped.com/index.php/journal/article/view/683>
- Johri, A. (2022). Augmented sociomateriality: implications of artificial intelligence for the field of learning technology. *Research in Learning Technology*, 30. <https://doi.org/10.25304/rlt.v30.2642>
- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(Esp1), 289-296. <https://doi.org/10.62452/8nww1k83>
- Khalifa, M., & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*, 5, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145>
- Kumar, S., Rao, P., Singhanian, S., Verma, S., & Kheterpal, M. (2024). Will artificial intelligence drive the advancements in higher education? A tri-phased exploration. *Technological Forecasting and Social Change*, 201, 123258. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123258>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lara-Colón, R., Castañón-Ayala, L. y Romo-Rodríguez, P. (2023). Impacto de los modelos generativos de lenguaje de inteligencia artificial en la educación superior. *Tlatemoani: Revista Académica de Investigación*, 14(44), 19-40. <https://doi.org/10.51896/tlatemoani/taru9220>
- Lopes, C., Comas-Forgas, R., & Cerdà-Navarro, A. (2024). Tese de doutorado em educação escrita por inteligência artificial? *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290065. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290065>
- Lugo-Sánchez, J. (2024). Cómo escribir y argumentar en tiempos de IA: Hacia una metodología de redacción tesística. *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 3(2), 96-119. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v3i2.66>
- Martínez, M. A. y Guzmán, A. (2024). Desarrollo de habilidades de escritura científica a través de actividades con apoyo de inteligencia artificial. *Economía & Negocios*, 6(2), 78-86. <https://www.doi.org/10.33326/27086062.2024.2.1898>
- Martínez-Olmo, F. y González, F. (2024). Revisión sistemática de tendencias en la aplicación de la inteligencia artificial al ámbito de la escritura académica en las ciencias sociales. *Digital Education Review*, 45, 37-42. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.37-42>



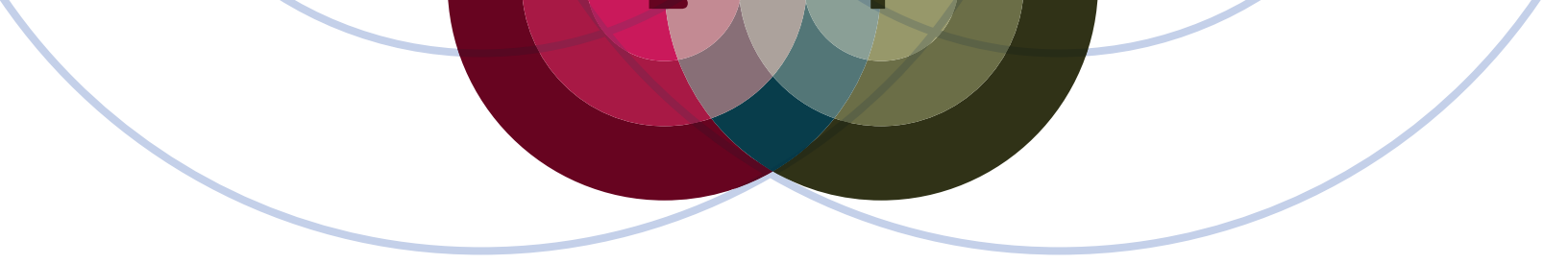
- Mateus, J., Lugo, N., Cappello, G., & Guerrero-Pico, M. (2024). Communication Educators Facing the Arrival of Generative Artificial Intelligence: Exploration in Mexico, Peru, and Spain. *Digital Education Review*, 45, 106-114. <https://doi.org/10.1344/der.2024.45.106-114>
- Mazzuchino, M. G. (2023). ¿Herramienta o amenaza? Representaciones sociales de ChatGPT en argumentaciones de universitarios mexicanos. *Revista de Estudios del Discurso Digital (REDD)*, 6, 84-116. <https://doi.org/10.24197/redd.6.2023.84-116>
- Medina, F. (2024). Escritura de microrrelatos con apoyo de inteligencia artificial. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 7-24. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.594>
- Molina, L. J., Jalón, E. J. y Albarracín, L. O. (2023). La incorporación de la inteligencia artificial en los procesos de aprendizaje: Un estudio de caso en las carreras ofrecidas por la Universidad UNIANDES Quevedo en el año 2023. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XI(Ed. especial), 1-19. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11iespecial.3886>
- Molina, T., Luzardo, H. J., Burbano, L. H., & Ruiz, J. F. (2024). El impacto del ChatGPT en la producción de textos: análisis de su estilo y evaluación en el contexto estudiantil. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XI(2), 1-25. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i2.4020>
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L., Moritz, M. E., Narváez Cardona, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, 49(1), 100-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 4. <https://desarrollocurricular.uantof.cl/wp-content/uploads/2024/01/Navarro-F.-2021.-Mas-alla-de-la-alfabetizacion-academica-las-funciones-de-la-escritura-en-educacion-superior.pdf>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntis (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research* (pp. 3-15). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-27602-7>
- Nurjanah, A., Salsabila, I. N., Azzahra, A., Rahayu, R., & Marlina, N. (2024). Artificial intelligence (ai) usage in today 's teaching and learning process: A review. *Syntax Idea*, 6(3), 1517-1523. <https://doi.org/10.46799/syntax-ideav6i3.3126>
- Ojeda, A. D., Solano-Barliza, A. D., Ortega Álvarez, D. y Boom Cárcamo, E. (2023). Análisis del impacto de la inteligencia artificial ChatGPT en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Formación Universitaria*, 16(6), 61-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000600061>



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. SUMMA. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2024). *AI competency framework for teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>
- Ossa, C. y Willatt, C. (2023). Uso de Inteligencia Artificial Generativa para retroalimentar la escritura académica en procesos de Formación Inicial Docente. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1-16. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2412>
- Parra Hoyos, E. L., Caro Lopera, M. A. y Zambrano-Valencia, J. D. (2024). Acercamiento al estado del arte sobre la revisión de textos académicos. *Zona Próxima*, 41, 38-65. <https://doi.org/10.14482/zp.41.365.444>
- Pereira, R., Reis, I. W., Ulbricht, V., & Santos, N. (2024). Generative artificial intelligence and academic writing: an analysis of the perceptions of researchers in training. *Management Research*, 22(4), 429-450. <https://doi.org/10.1108/MRJIAM-01-2024-1501>
- Peres, F. (2024). A literacia em saúde no ChatGPT: explorando o potencial de uso de inteligência artificial para a elaboração de textos acadêmicos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 29(1), e02412023. <https://doi.org/10.1590/1413-81232024291.02412023>
- Román, D., Alarcón, D. y Rodríguez, E. (2023). Implementación de ChatGPT: aspectos éticos, de edición y formación para estudiantes de posgrado. *Senderos Pedagógicos*, 15(1), 15-31. <https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1592>
- Román, D., Rodríguez, E., Baquedano, M. B., López, L., Pérez, A. J. (2024). ChatGPT and its use to improve academic writing in postgraduate students. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 53-75. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.53-75>
- Romero-Rodríguez, P. (2023). La incorporación del ChatGPT en la educación superior. Una mirada desde el Paradigma de la Complejidad. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(5), 213-225. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.5.1976>
- Sánchez, I. A. (2023). Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Un Análisis Bibliométrico. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 156-173. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.820>
- Scott-Herring, M. (2024). Artificial intelligence in academic writing: a detailed examination. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 21(1), 20240050. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2024-0050>



- Scott, S. V., & Orlikowski, W. J. (2025). Exploring AI-in-the-making: Sociomaterial genealogies of AI performativity. *Information and Organization*, 35(1), 100558. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2025.100558>
- Singh, S. P., Khan, I. A., & Mitra, S. K. (2024). Scope and Limitations of ChatGPT in Research and Academic Writing. *Digital Journal of Clinical Medicine*, 6(1), 1-5. <https://doi.org/10.55691/2582-3868.1177>
- Solórzano, S. B. y Romero, J. L. (2024). Proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura con el apoyo de la inteligencia artificial. *Sinergia Académica*, 7(2), 369-379. <https://doi.org/10.51736/9k5s2s31>
- Statista. (2025). *Número de usuarios de inteligencia artificial a nivel mundial de 2020 a 2030*. <https://es.statista.com/estadisticas/1535028/inteligencia-artificial-usuarios-mundiales/>
- Tituaña, J., Crespo, O., Lucas, C., & Lazo, V. (2024). Analysis of The Implementation of Artificial Intelligence in The Detection and Prevention of Academic Plagiarism in A University Environment. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(8), e06372-e06372. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-072>
- Tramallino, C. P. y Marize Zeni, A. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, 33(64), 29-54. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M002>
- Tunison, S. (2023). Content Analysis. In J. Okoko, S. Tunison, & K. Walker (Eds.), *Varieties of Qualitative Research Methods* (pp. 85-90). Springer Texts in Education. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9_14
- vanderLinde, G. y Mera Cury, T. (2024). El uso de inteligencia artificial y sus desafíos para la evaluación académica: una revisión de la literatura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 126-137. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.564>



<https://dx.doi.org/10.14482/zp.45.823.914>

**ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
REFLECTION ARTICLE**

Comprender la enseñanza y vindicar al maestro: consideraciones sobre la enseñanza como objeto de estudio

*Understanding Teaching and Vindicating the Teacher:
Considerations on Teaching as an Object of Study*

OSCAR JULIÁN CUESTA MORENO

Doctor en Ciencias Sociales. Magíster en Educación. Docente, Pontificia
Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia).

ocuesta@javeriana.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7181-1183>



RESUMEN

Se analizan los elementos subyacentes a la enseñanza y su importancia en la formación de sujetos, pero que, paradójicamente, está siendo marginada por la omnipresencia del discurso de los aprendizajes y de los indicadores de calidad de la educación contemporánea. Para ello, se postulan los universales de la enseñanza y una vindicación de los maestros, al demostrar que la enseñanza no puede ser remplazada por la inteligencia artificial y ninguna otra tecnología, toda vez que lo que es estructural a esta es la condición humana, que no es reductible a algoritmos. Finalmente, se postulan criterios epistemológicos y ontológicos de la enseñanza como objeto de estudio.

Palabras clave: enseñanza, profesores, estudiar, pedagogía, práctica educativa.

ABSTRACT

The underlying elements of teaching and their importance in the formation of subjects are analyzed, but which, paradoxically, is being marginalized by the omnipresence of the discourse of learning and quality indicators of contemporary education. To this end, the universals of teaching and a vindication of teachers are postulated by demonstrating that teaching cannot be replaced by artificial intelligence and any other technology, since what is structural to this is the human condition that is not reducible to algorithms. Finally, epistemological and ontological criteria of teaching as an object of study are postulated.

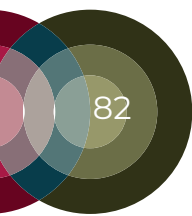
Keywords: teaching, teachers, studying, pedagogy, educational practice.

Cómo citar este artículo:

Cuesta Moreno, O. J. Comprender la enseñanza y vindicar al maestro: consideraciones sobre la enseñanza como objeto de estudio. *Zona Próxima*, 45, 80-102.

Recibido: 7 de mayo de 2025

Aprobado: 19 de junio de 2026



INTRODUCCIÓN

Los discursos de la educación contemporánea tienden a excluir la enseñanza e, incluso, a proscribirla: enseñar está mal visto, es cosa de antaño. Esto es visible en los discursos del aprendizaje que relativizan el lugar del maestro y auparan el rol del aprendiz (esos discursos hablan de aprendiz y no tanto de estudiante, lo cual tiene unas implicaciones que mencionaremos más adelante), al punto que aquel es ornamental y solo está ahí si este, en su autoaprendizaje, lo necesita.

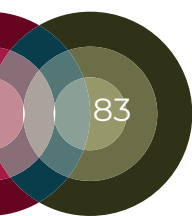
Tal vez estos discursos que marginan la enseñanza parten de buenos propósitos, en tanto que suponen que para lograr la eficacia educativa hay que superar ciertas prácticas que se enmarcan como tradicionales, pues el mandato de la innovación y el cambio también opera bajo el prejuicio de que hay que renovar porque sí.

Ahora bien, tildar cierta forma de educación como tradicional, particularmente la enseñanza, parte de un esquema de clasificación arbitrario cuyo régimen de organización no siempre se explicita; de hecho, parecen desconocer que la educación es un encuentro con la cultura, y esta, por definición, es tradición. De cualquier modo, si lo que se quiere señalar como tradicional es el autoritarismo del profesor, pues que le llamen así y no tradicional, ya que puede estigmatizar de tajo muchos elementos constitutivos de la enseñanza.

Por otro lado, esa centralidad dada al sujeto que aprende, que sería contrario a lo tradicional (desconociendo que, al fin de cuentas, lo que buscaban los maestros de antaño era la formación del otro, es decir que, por principio, su trabajo siempre ha estado en función del estudiante), también puede ser una mala interpretación y aplicación de las pedagogías activas y el constructivismo (Biesta, 2016).

Desde hace varias décadas, diversos artículos, libros, ponencias y conferencias abogan por superar la educación tradicional; hablan de darles protagonismo a los estudiantes y de introducir técnicas y tecnologías que hagan de la educación algo eficaz. Sin embargo, los resultados no necesariamente son argumento para seguir repitiendo y aplicando estos discursos; más bien, son una invitación a re-visorlos: ¿por qué a pesar de qué hace décadas se habla de superar la educación vertical, jerárquica, memorística, de contenidos, disciplinar, etc., se sigue solicitando actualmente a la escuela y los maestros lo mismo? ¿Será terquedad de los maestros y la escuela o, más bien, que hay algo estructural que lleva a que, por más que se quieran cambiar las cosas, salgan los mismos síntomas?

En efecto, lo más fácil es decir que esos discursos pedagógicos no funcionan porque los profesores no están capacitados o no hacen caso, pero en este artículo sugerimos que tal vez esos discursos que piden cambio e innovación parten de desconocer qué es lo estructural, y por ello esperan cosas



que no alcanzan los ideales esperados (Cuesta y Reyes, 2026); lo que tiene evidentes consecuencias negativas no solo en la formación de los estudiantes, sino en la labor propia de los maestros y maestras: no es menor que hoy se hable del “burnout” docente o síndrome del profesor quemado, es decir, del desgaste físico y emocional de los profesores a causa de su trabajo; pero ¿cómo no van a estar estresados si siempre están en déficit?: te falta un segundo idioma; te falta innovar; te falta ser más empático; te falta trabajar las inteligencias múltiples; te falta motivar; te falta un posgrado; te falta ser integral; te falta ser divertido; te falta usar nuevas tecnologías; te falta...

Este artículo no pretende indicar cómo debe ser la enseñanza o qué fines debe alcanzar, sino que tiene como objetivo comprender la práctica de enseñanza y hacer inteligibles sus elementos subyacentes. En segundo lugar, busca vindicar la labor de los maestros, argumentando que la enseñanza es una práctica formativa centrada en el saber que no puede ser ejercida por cualquiera. Finalmente, se hacen consideraciones epistemológicas de lo que implica la enseñanza como objeto de estudio.

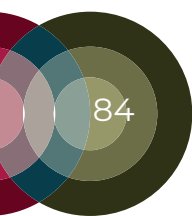
LO QUE SUBYACE EN LA ENSEÑANZA

En líneas generales, la educación es una práctica social que busca la socialización, cualificación y subjetivación del ser humano (Biesta, 2017) a partir de un encuentro con la cultura (Narváez, 2019). Así, existen varias prácticas educativas, como la exhortación, la imitación, el ejemplo, la coerción, el castigo, etc., pero una destaca por su forma, teleología y especificidad: la enseñanza.

La enseñanza, en pocas palabras, es una práctica educativa que consiste en mostrar o señalar. Biesta (2021, basado en Prange, 2012) argumenta que cuando se enseña o se señala, no solo se muestra algo, sino que se alude a alguien, es decir, se invita a alguien a mirar. En ese orden, la acción de señalar procura centrar la atención o, si se quiere, pide o exige atención.

Enseñar siempre implica el reto de lograr que el otro mire hacia algo. Esto conlleva que en la enseñanza existan tres elementos: aquel que enseña, el enseñado y aquello que se quiere mostrar (contenido, tema, objeto, que puede ser complejo, como analizar partículas subatómicas, o menos complejo, como montar en bicicleta; incluso, el asunto a enseñar puede ser falso, como una teoría de la conspiración).

En todo caso, los tres elementos no guardan una relación aséptica: por más autoritario que sea, el que enseña puede encontrar siempre la resistencia del enseñado; de allí que el reto sea convocar su atención; más aún, muchas veces el asunto a enseñar también ronda por el sendero de lo ininteligible, ya que en el conocimiento disciplinar, por definición, el objeto no se deja asir fácilmente, si fuera de otro modo, no harían falta las ciencias.



LOS UNIVERSALES DE LA ENSEÑANZA

A partir de lo anterior, es posible hablar de aspectos universales de la enseñanza (Charlot, 2008); es decir, de elementos estructurales presentes en cualquier práctica de enseñanza, sin importar personas, momentos o espacios.

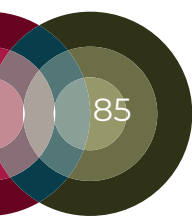
En primer lugar, la enseñanza supone una relación con el otro: tanto el que enseña como el enseñado requieren una relación de reconocimiento mutuo que hace posible el acto de enseñar (Cuesta, 2019). Por ejemplo, si el estudiante no reconoce en su profesor un otro, con la implicación ética que esto conlleva, puede sacar su teléfono y ser indiferente a su presencia, e incluso invisibilizarlo (Honneth, 2011). Viceversa, un profesor puede hacerse el indiferente frente a un estudiante que levanta la mano para preguntar algo. Ahora bien, el otro supone diferencia, no es un espejo de la mismidad, sino una fractura de esta.

En segundo lugar, el profesor no hace una transferencia de su saber al estudiante, sino que genera las condiciones para que este se encuentre con el objeto enseñado. De allí que no se puedan garantizar los resultados de la práctica de enseñanza (Biesta, 2017, 2022), pues el trabajo del profesor no puede controlar todo lo que ocurre en el estudiante; de hecho, sin el aporte del trabajo intelectual de este no ocurre nada.

La enseñanza es, pues, contingente. Al respecto, Charlot (2008) señala:

Que nadie pueda aprender en el lugar de otro significa igualmente que a la dependencia del alumno con relación al maestro responde la contra-dependencia del maestro con relación al alumno. Es el maestro quien tiene el saber y el poder, pero es el alumno quien tiene la llave del éxito o fracaso del acto pedagógico. Tal situación tiende a desarrollar en el profesor actitudes victimarias y discursos acusatorios: el profesor se siente profesionalmente víctima de la ausencia de movilización intelectual del alumno. (p. 79)

En tercer lugar, el ser humano se humaniza haciendo suya una parte del repertorio humano (Charlot, 2008). Es decir, en toda práctica de enseñanza hay un proceso de selección y contenido, "lo que es histórico es el conjunto del cual se selecciona, así como los criterios de selección y lo seleccionado" (Bustamante et al., 2018, p. 89). No se le enseña todo al enseñado, sino algo que alguien selecciona según sus propósitos de formación. Por ello, lo estructural es la selección y el contenido, lo variable es el asunto de ese contenido; de allí que siempre queden abiertas las preguntas sobre qué enseñar, para qué, a quiénes, cuándo, dónde, etc.

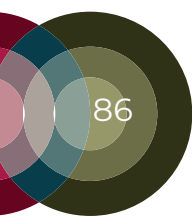


Consecuentemente, la enseñanza trae de suyo una dimensión política y ética: la decisión en la selección del contenido y sus propósitos se hace en el marco de un interés común, si se quiere, en términos de Arendt (1993), público, puesto que la formación humana remite a un vínculo social y cultural; en efecto, si en lo micro una familia muestra u omite algún contenido religioso a sus miembros, lo hace bajo el mismo registro ético y político que lo hace un ministerio de educación que selecciona ciertos contenidos para la formación de personas según los mandatos del mercado laboral. Claro está, al ser consustancialmente ética y política, esta selección puede ser siempre cuestionada, desobedecida y modificada. Sin embargo, no podríamos decir que la dimensión ética y política es universal a la enseñanza, pues hay situaciones en las que no está en juego lo común o lo público (por ejemplo, una hermana enseñando a su hermano menor a amarrarse los zapatos); aun así, en los procesos de formación de los estados contemporáneos, esta dimensión ético-política es indiscutible.

En cuarto lugar, la enseñanza es una práctica educativa consustancialmente comunicativa, es decir, mostrar o explicar solo es posible bajo un código que permita dar a entender el contenido, el objeto a ser enseñado. En efecto, si comunicar es poner en común un mismo objeto mental, incluso simular la conciencia del otro (Martino, 2001), la enseñanza consiste precisamente en poner en común eso que el enseñante está mostrando al enseñado. Por tal razón, la enseñanza es un acto comunicativo y, como tal, solo es posible bajo un marco simbólico que permite el ponerse en común. Claro está, es más fácil la enseñanza si el enseñante y el enseñado comparten la misma lengua, pero también es posible enseñar con otros repertorios del lenguaje, como lo son los sistemas no verbales. No obstante, al ser una práctica comunicativa, la enseñanza tiene los límites propios de la comunicación, en la que la garantía de que el mensaje sea completamente entendido de manera impoluta no siempre es posible. Por ejemplo, el profesor de física tiene el reto de poner en común un objeto abstracto construido con conceptos que los estudiantes quizás no dominen; de allí que el primer reto sea que el enseñado adquiera el vocabulario que le permita estar en común.

Ahora bien, al ser la enseñanza una práctica comunicativa, no quiere decir que necesite de tecnología o medios de información; lo que sí está en juego es la mediación, es decir, el marco cultural y simbólico que permite tanto la emisión como la recepción del contenido (Narváez, 2019). Es pertinente recordar que, al fin de cuentas, la enseñanza acerca al sujeto a la cultura mediante la misma cultura, es decir, la cultura es fin y medio al mismo tiempo (no es menor que el Movimiento Pedagógico Colombiano hablara de que los maestros y las maestras son trabajadores de la cultura).

En quinto lugar, la enseñanza es una práctica educativa posible si hay saber. Dado que enseñar es mostrar o explicar, tal acción solo es posible si el enseñante sabe. Así, para poner en común con el otro el objeto o el contenido seleccionado, es necesario, de alguna manera, dominarlo, saber del



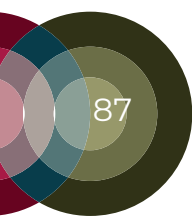
tema. El saber es estructural a la enseñanza, porque sin este no habría sobre qué enseñar, no habría qué mostrarle al otro. De hecho, que la enseñanza sea ejercida por personas que no son profesores, y por fuera de espacios escolares, es lo que la convierte en la práctica educativa por excelencia (Biesta, 2021).

Volvamos a un ejemplo citado: la hermana puede enseñar a su hermano menor a amarrarse los zapatos porque sabe amarrarlos. El requisito básico para enseñar (mostrar, explicar) es saber. En efecto, se esperaría que el profesor de química sepa de química; de lo contrario, no podría enseñarla, pero cualquiera que sepa de química podría enseñarla; lo que hace especial al profesor es que no solo sabe de química, sino que tiene un saber consustancial: sabe y sabe enseñarlo (Bustamante, 2012, Cuesta y Reyes, 2022).

Entonces, para enseñar no hay que ser profesor, pero sí saber del objeto a ser enseñado: el niño le enseña a su abuelo a usar el Smart-tv porque sabe hacerlo. Nos remitimos al lugar del profesor porque en las sociedades contemporáneas la educación, sobre todo en las instituciones escolares, el acto de mostrar o explicar es ejercido por profesionales de la enseñanza. Valga decir, siguiendo a Biesta (2016), que lo específico de estos espacios escolares (colegios, universidades, institutos técnicos) es que allí se enseña, es decir, no son lugares del aprendizaje, pues este se logra en cualquier parte, sino lugares para la enseñanza.

De otro lado, hay que afirmar que el saber es estructural a la enseñanza entra en evidente contradicción con posturas que reivindican al profesor ignorante. Frente al trabajo de Rancière (2003) hay que decir que compartimos la idea de la emancipación intelectual y el riesgo de que el estudiante no logre tal libertad por estar atado a la explicación del profesor; sin embargo, su obra habla de emancipación, por lo tanto, no se puede extrapolar a todas las dimensiones de la educación, como la socialización, la enculturación y la cualificación, ya que quizás estas sí necesitan de un profesor que sepa y explique, no que ignore, es decir, la propuesta del maestro ignorante va muy bien para el plano de la subjetivación, pero no necesariamente en todo lo educativo.

En sexto lugar, otros elementos estructurales a la enseñanza son la regulación y la instrucción (Bernstein, 1993). Para que acontezca la enseñanza se necesita que el enseñado esté regulado, es decir, que existan condiciones que le lleven a atender a su maestro, para que este lo pueda instruir (le pueda mostrar, explicar el contenido). En ese orden, la enseñanza se emparenta con los enunciados pedagógicos de Kant (2009), quien define la educación a partir de la disciplina (regulación) y la instrucción: la primera suprime la condición natural del individuo; la segunda le otorga la cultura.



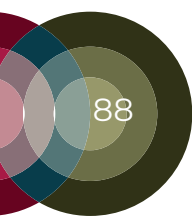
Si bien la regulación puede provocar cierto escozor en algunas corrientes de la pedagogía vigente, lo cierto es que la enseñanza solo es posible si las condiciones están dadas, y esto ocurre si el estudiante está atento; de allí que el reto sea atraer esa mirada del estudiante al objeto que el enseñante muestra. Sin embargo, esta regulación no necesariamente remite a prácticas de castigo o coerción, ni mucho menos a autoritarismo, puesto que la regulación también se alcanza con una pregunta bien formulada o, incluso, una canción, como lo hacen las profesoras de primera infancia. Recordemos que el sujeto no necesariamente quiere aprender, de hecho, puede resistirse a ser enseñado (Bustamante, 2013, 2015), por lo que la regulación está más que justificada, pero se juega una suerte de equilibrio: si el enseñante se queda regulando, no instruye en nada; pero si solo instruye, a lo mejor pocos de los cuarenta estudiantes del salón le van a poner atención.

En ese orden, cuando un papá enseña a su hijo algo, también utiliza la regulación y la instrucción. A cierta edad del niño, ejercer autoridad puede resultarle más fácil por su rol. Aun así, a veces necesita recurrir al premio, a la advertencia o a la amenaza de un castigo para que le presenten atención. Ahora, esto en el plano de la labor profesoral está lleno de dificultades; de allí que gran parte de su tarea pase por crear las condiciones para que pueda poner en escena su saber, y eso es difícil sin la dimensión regulativa. De allí que se pueda criticar ciertas formas de la regulación, pero no la regulación misma (Bustamante, 2015). El estudiante no atiende a sus profesores solo por el hecho de ser maestros; por el contrario, estos deben convocar su atención y, para ello, mostrar autoridad o, mejor, que están autorizados: demostrar que saben del tema. Consecuentemente, la autoridad es más una concesión del estudiante al maestro, al darse cuenta de que este sabe, lo que incluso puede llamarse una jerarquía concedida (Cuesta, 2019), en la que le dice tácitamente "enséñame".

LA ENSEÑANZA Y EL LUGAR DEL PROFESOR

Siguiendo la idea anterior, lo específico de la enseñanza ejercida por los profesores es que estos se ven abocados a crear las condiciones para que algo ocurra en el sujeto (Bustamante, 2019). Su enseñanza pasa por crear las condiciones para que esta ocurra, puesto que por más tablero, televisor, pupitres u hologramas que haya, no necesariamente va a ocurrir el acontecimiento de enseñar.

Siguiendo la comparación que propone Bustamante (2012), a los profesores se les encomiendan estudiantes para su formación; contrario a los conferencistas, a los que no necesariamente se les encomienda su auditorio, pues los asistentes verán si atienden o no. Es decir, contrario a un conferencista, los profesores se ven en la tarea de convocar la atención de su estudiante; para lo cual hacen algo, disponen el salón, dicen algo, preparan el discurso, pero, sobre todo, tienen presente su propósito: los que están al frente no son sus pares sino estudiantes, por lo que su éxito radica en encarnar el



saber, esto es, mostrar una relación de deseo con el saber. Así, el profesor de filosofía no solo sabe de filosofía, sino que muestra deseo por la filosofía, y como tal, ese deseo también expresa que el objeto que busca no está completamente alcanzado, lo sigue buscando, por lo que no lo sabe todo; de allí que siga leyendo, investigando, estudiando (Bustamante, 2012).

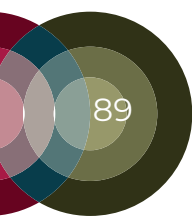
En ese orden, el profesor crea, organiza, planifica las cosas para que el estudiante se encuentre con el saber, saber que él encarna, pero no necesariamente todos los del salón de clase van a sentir ese deseo que el profesor transmite; de hecho, el logro es que alguno se enamore de la materia; no obstante, el profesor se ve en la tarea de organizar las cosas para generar un efecto formativo para todos (Bustamante, 2019). Esto implica que profesor y estudiantes no son iguales, su igualdad se ubica en el marco de los derechos humanos o la constitución, pero no necesariamente en el marco del saber, pues si son iguales en el plano del saber, no hay relación enseñante-enseñado, sino una relación entre colegas; de hecho, si hay semejanza entre uno y otro es porque no hay saber de por medio (Bustamante, 2012).

El hecho de que el profesor organice las condiciones para que ocurra la enseñanza no garantiza su éxito; entre otras cosas, porque, como ya se señaló, el sujeto puede resistirse a ser educado. No obstante, no se trata de eliminar esa resistencia o medicarla (Bustamante, 2013), sino, más bien, de trabajar con ella (Biesta, 2022), pues, al final, resulta estructural a la enseñanza dada la condición del sujeto y su indómita ontología.

Así, el riesgo es eliminar la resistencia: hacerlo todo fácil y agradable para el estudiante, pues esto lo podría alejar del mundo, ensimismarlo, no dejándole salir de su auto referenciación, pues el mundo y los otros, al fin de cuentas, pueden resistirse a mis deseos (Biesta, 2022). Entonces, en el acto de enseñar, el profesor genera las condiciones para que el estudiante se encuentre con el saber. Esto no significa necesariamente entregarle todo rumiado. Por el contrario, muchas veces implica incomodarlo, retarlo o sacarlo de su comodidad (Cuesta, 2021), sonsacarlo para que presente atención y pueda quizás, así, encontrar gozo en el objeto que se le presenta y que se resiste a ser comprendido.

De allí que Biesta (2022) plantee que la enseñanza es una práctica arriesgada, en la medida que sus resultados son impredecibles, pues el profesor crea condiciones para que ocurra, y habrá casos en los que alguno aprende algo o quizás nadie aprenda, pero alguien se enamora de eso que no ha comprendido.

En esa línea, tal vez el trabajo del profesor no sea lograr que sus enseñados adquieran ciertos aprendizajes, sino, más bien, que devengan en estudiantes. En efecto, cuando los sujetos llegan al aula reciben el rótulo de estudiantes, y por contrato de matrícula adquieren derechos y deberes, sin embargo,



esto no los hace ser estudiantes, así como el título de profesor no lo hace ser un deseoso del saber ni un buen enseñante.

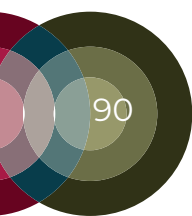
Ser estudiante es poner atención, es concentrarse, para hacer inteligible el asunto que se estudia. Así, el estudiante no está dado, sino que hay que generar las condiciones, vía la enseñanza, para que exista. El que llega al aula es un aprendiz innato, pues de eso depende su sobrevivencia, de por sí es aprendiz en todo momento de su existencia, como cualquier ser vivo. Es imposible que no aprenda; de hecho, su aprendizaje ocurre aun sin que él se dé cuenta. Pero ser estudiante implica algo más allá, incluso ir en contra de su propia naturaleza o sus aprendizajes automatizados.

Que el sujeto que llegue al aula sea un aprendiz no es mayor logro, provecho del maestro es si aquel devino en estudiante, pues implica que está dispuesto a esforzarse por abstraer ese objeto que se le presenta, no para utilizarlo a su satisfacción (como en el aprendizaje), sino para contemplarlo a la distancia. Larrosa (2019) argumenta que una diferencia entre el aprendizaje y la acción de estudiar es que el primero está centrado en el individuo, en los intereses del sujeto, mientras que en el segundo está centrado en el objeto, la atención se centra en el objeto que se estudia.

Para Larrosa (2019), entender que la educación debe estar centrada en estudiar puede ayudar a superar la falsa dicotomía de una escuela centrada en el profesor o en el alumno, en la transmisión o construcción de conocimientos. Tomando esta línea, la enseñanza tiene el efecto formativo de propiciar que el sujeto sea estudiante: cuando los maestros muestran el objeto enseñado, no lo exponen completamente, pues lo propio del objeto es su calidad de inasible, la satisfacción de su abstracción no se cumple a cabalidad, de allí que produzca deseo, deseo que es encarnado por el mismo profesor (Bustamante, 2012). Por tal razón, el buen profesor contagia ese deseo, porque él mismo es estudioso del objeto, porque él mismo está en búsqueda de eso que se le objeta a su intelección.

Si bien ser estudiante implica cierta fascinación y contemplación, no necesariamente implica comodidad, prontitud y eficacia en el recorrido; de hecho, requiere de esfuerzo, de espera y de habitar la duda, pues el que estudia no tiene certeza de lo que va a encontrar, de allí que sea una actividad de deseo. Por ello, cuando el enseñante crea las condiciones para que alguien devenga en estudiante, el sujeto que vive ese devenir siente la duda, pone en sospecha verdades ya arraigadas, incluso, tal vez no aprenda nada, sino que lo significativo es vivir la incertidumbre, y que la vacilación interior sea el motor del movimiento y no la motivación exterior (contrario a lo que hoy se enuncia en los discursos pedagógicos psicologizados).

Entre otras cosas, por ello es diferente ser estudiante a ser aprendiz, pues esto último no es una condición que necesariamente se alcance por la enseñanza, pues es natural al sujeto; en cambio, ser



estudiante pasa por el encuentro con el otro, que me muestra un objeto que requiere mi atención. Si bien como consecuencia de ser estudiante se logran aprendizajes (aunque no se pueda establecer cuáles, contrario a los estándares, pues estudiar es, por definición, una aventura: el científico persigue una hipótesis, pero en ese recorrido puede encontrar cosas imprevistas), el trabajo del profesor no es provocar aprendizajes, sino provocar que el otro sea estudiante (Biesta, 2022).

Otra diferencia es que, en el discurso de los aprendizajes, el mundo está a disposición del aprendiz, mientras que en el de estudiar, el mundo es independiente del sujeto, el mundo es por su propia objetividad (Biesta, 2022), de allí que incluso se resista a ser aprendido.

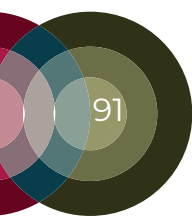
Es por ello que la experiencia de ser enseñado, lo que podría conllevar a ser estudiante, es diferente a la experiencia de aprender, pues en el ser enseñado por alguien se vive la interpelación que me trae el otro (Biesta, 2016), lo que me sonsaca de mí y mi mente anquilosada. Esto no ocurre esencialmente en el aprendizaje. De hecho, validar las trayectorias de aprendizaje y partir de los aprendizajes previos está más cercano a mantenerse en la inmanencia del propio sujeto y no en la interrupción que provoca la enseñanza.

Por ello, tomar partida por el aprendizaje autónomo tiene consecuencias no tan deseables: al quedarse en una lógica egocentrada, puesto que deja al individuo a sus anchas, se le niega incluso alcanzar la subjetividad, toda vez que esta es resultado del encuentro con el mundo y con los otros (Biesta, 2022); por tanto, paradójicamente, es más libre el estudiante en la enseñanza –que implica regulación– que en el aprendizaje, en el que puede ser esclavo de sí mismo.

En ese orden de ideas, una enseñanza centrada en permitir al otro ser estudiante tiene que ver con que el acto de enseñar es interrumpir la inmanencia, el ego auto referenciado, pues la atención se dirige a eso que se resiste a ser comprendido, al objeto que es deseado. De allí la importancia de lo escolar, pues le permite al niño encontrarse con el mundo y con los otros, para darse cuenta de que él no es el mundo, sino que hace parte de este (Masschelein y Simons, 2014; Biesta, 2022).

ENSEÑAR: INTERPELAR Y ROMPER LA INMANENCIA

Cuando ocurre la enseñanza, se da algo más que alguien explicando algo a alguien. En efecto, lo que puede acontecer no solo toca redes cognitivas, sino que afecta fibras ontológicas. Al enseñar, alguien externo a mí me trae algo que no controlo, incluso, que no he pedido, que no le veo sentido, o que no veo para qué sirve; pero dejarse interpelar por eso que llega sin mi dominio puede que me abra otras posibilidades de ser y existir en el mundo y con los otros (Biesta, 2022).



Así, la enseñanza que mueve al sujeto no es la que resulta en aprendizajes, no termina en un pragmatismo inmediato: dominio, habilidad, comprensión de algo, más bien, es la que me coloca el reto de no satisfacer mi gozo de control (Biesta, 2022). De tal modo que, en el fondo, lo que busca la enseñanza es una interpelación: solicitar al otro su atención en forma de duda, de búsqueda de explicación. En efecto, en la enseñanza, una exterioridad me interrumpe, sin yo necesariamente solicitarlo, y me trae algo que se puede resistir a mi control (Biesta, 2016).

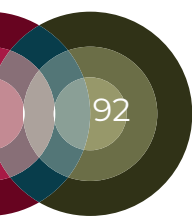
Biesta (2022), siguiendo a Lévinas, argumenta que cuando se enseña ocurre un encuentro con el otro (más precisamente Biesta habla de la enseñanza como acontecimiento, en el sentido de que puede ocurrir o no), que sonsaca al enseñado de su yo, por lo que tal vez ya no sea el mismo de antes; contrario a la dinámica egológica, en la que el otro y el mundo son resultado de mi significación, por lo que no necesariamente mueve al individuo, sino que reduce ese encuentro (el mundo y el otro) a sus esquemas mentales previos, una suerte de domesticación.

Así que cuando el sujeto se deja interpelar en el acontecimiento de enseñar, lo que ocurre es que el otro viene y me muestra un objeto que convoca nuestra atención (Biesta, 2021) y se interrumpe mi inmanencia: el objeto y el otro no es algo que salga del propio sujeto, sino una exterioridad que no domino (Biesta, 2022).

En ese orden, al sonsacar al sujeto de su mismidad, la enseñanza lo invita a colocarse en el mundo, interrumpiendo sus propios deseos y necesidades; en pocas palabras, le abre las puertas para ser libre de sí mismo, logrando las posibilidades de darle densidad a su subjetividad, dándose cuenta de que el mundo y los otros no se reducen a su antojo, sino que lo trascienden; de hecho, que tienen existencia propia, independiente del sujeto (Biesta, 2012).

Lo anterior no solo es trascendental en la formación del niño en sus primeros años de vida, sino en la sociedad contemporánea, que invita al individuo a ensimismarse, que exalta la satisfacción inmediata del ego bajo algoritmos que personalizan el consumo y cada vez más vuelven accesorio y ornamental el encuentro con el otro, incluso con lo real. Esto tiene evidentes consecuencias en las democracias, toda vez que disgrega lo político, que exige siempre un encuentro con el otro.

Así, la enseñanza no solo es explicar algo a alguien, sino que puede conllevar al acontecimiento de ser sujeto: de comprender que su existencia está determinada por estructuras que al mismo tiempo lo condicionan pero también le permiten ser, como las regulaciones sociales o las herencias culturales (de allí que educar sea socialización, cualificación y enculturación), y que su individualidad (Charlot, 2008) o subjetividad (Biesta, 2017) es resultado de lo que él decida frente a eso que lo determina,



pues si bien todos los sujetos enfrentan los condicionantes, la forma de resolverlo es singular, lo que lo hace ser específicamente él.

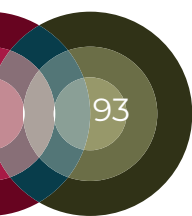
Por ello, cuando el profesor enseña es posible que se produzca no solo un aprendizaje, un cambio de actitud, de comportamiento o de habilidad, sino que también se brinden condiciones para que el otro pueda ser, a partir de dejar en paréntesis su mismidad, pues nuestra subjetividad no es tanto algo que se construye desde el interior, sino una interrupción de la propia inmanencia por una exterioridad, un otro, que me convoca. Ahora bien, el enseñado puede decir no, quedarse en sí y sacar su cuaderno y hacer un dibujo con gran talento, pero perdiendo la oportunidad de trasgredir su conciencia y auto referenciación. De allí que la formación del humano sea más un efecto que tiene el otro (el mundo, la cultura, la sociedad, el saber) sobre el sujeto (Bustamente, 2019) que un producto de un individuo autocontenido o un autoaprendizaje, ya que, en el caso de los humanos, ser no se reduce a los genes.

LA VINDICACIÓN DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS

Ciertas voces señalan un futuro apocalíptico para los maestros: su trabajo será remplazado por la tecnología, particularmente, por la inteligencia artificial. ¿Qué aspectos de la enseñanza no pueden ser remplazados por un robot o por la IA? Seguramente se podría aducir que el encuentro entre profesor y estudiante genera un vínculo emocional que no se remplace fácilmente con una tecnología o que la proximidad corporal y expresiones kinésicas, tan necesarias para la naturaleza humana, no pueden ser sustituidas por una pantalla o *software*, sin embargo, estos factores no remiten a la enseñanza propiamente dicha.

Defender la enseñanza y, de suyo, al maestro que la ejerce pasa por señalar que es una práctica educativa consustancialmente humana y, como tal, que no puede ser remplazada por artefactos. Una línea de argumentación que puede tomarse es señalar que la enseñanza es comunicación y que esta no es información, sino la puesta en común. Tal puesta en común no es ajena a las ambigüedades, los sinsentidos, los múltiples sentidos, la connotación, lo inefable, etc., situaciones que los algoritmos buscan reducir, pero que en la comunicación humana son constitutivos: si nos comunicáramos algorítmicamente, no habría conflictos, chistes, sentido del humor, mentiras, sarcasmos, neologismos, modismos, variaciones dialectales, negociaciones de sentido, convenciones, sinónimos que el final no son sinonímicos; incluso se perdería la condición del amor y su imposibilidad de asirlo en una sola enunciación o vocablo.

Así, lo propio de la comunicación humana es su contingencia, contingencia que es condición y, al mismo tiempo, resultado de lo humano. Por ejemplo, suena deseable eliminar el conflicto mediante



una comunicación algorítmica, pero este es constitutivo de la historia y de la dimensión política del hombre, por lo que no se trata de eliminarlo sino de comprenderlo y tramitarlo, ya que es fecundo (Zuleta, 2017).

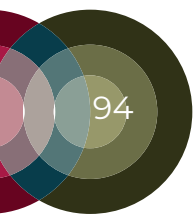
Dado que la enseñanza es comunicación y esta, por el momento, no se reduce a un código programado sin errores, el acontecimiento de la enseñanza, que es el mismo acontecimiento comunicativo, sigue siendo un asunto profundamente humano y, como tal, irremplazable por un robot. De hecho, algo irremplazable es que, en esa búsqueda de mostrar, explicar, el profesor improvisa, pues no todo está controlado o establecido en un libreto. Y esta improvisación, propia de la contingencia del acontecimiento de enseñar, por definición no puede ser programada, porque dejaría de ser improvisación.

En efecto, el profesor planifica su enseñanza, pero esta no ocurre según el plan, hay giros, cambios, reacciones, incomprensiones que hacen que diga cosas, cite ejemplos, proponga actividades que no estaban previstas. En ese orden, Säfström y Rytzler (2023), basados en DiPiero, argumentan que la improvisación tiene que ver con la potencialidad de lo nuevo, potencialidad que está en cada clase; de allí que esa improvisación brinde a la enseñanza ese carácter de singular: los profesores suelen decir que ninguna clase es igual a otra, aunque sea el mismo tema.

En ese orden, una cualidad del profesor es la capacidad de improvisar, de traer algo nuevo, de trastocar lo planificado. Esto no solo surge por una casualidad, pues él cultiva la capacidad de improvisación, sino también del mismo encuentro contingente con el otro, pues no puede prever con exactitud la reacción de sus estudiantes y predecir el desarrollo de cada minuto de la clase. Así, la inteligencia artificial no podría remplazar al profesor. Esto no se debe solo a su rol pedagógico—aunque la experiencia del docente aporta una gran capacidad de improvisación—, sino también a su condición de ser humano. Cada encuentro con el otro y cada acontecimiento comunicativo es irreducible a un algoritmo.

Por ello, la improvisación en la enseñanza pasa por atender la fragilidad de los acontecimientos que se llevan a cabo durante la misma práctica, recordando que la educación es un riesgo (Biesta, 2017), en la medida que no se pueden garantizar los resultados: “se trata de saber qué podría ocurrir, pero no qué ocurrirá realmente. Se trata de desarrollar una actitud de comodidad con el desconocimiento” (Säfström y Rytzler, 2023, p. 15). Esto permite afirmar que los profesores no son meros técnicos y que la enseñanza no es una cuestión de técnicas (Biesta, 2021), sino que su ejecución es condición para su propio acontecimiento en el marco de lo imprevisible.

Por otro lado, la vindicación de la enseñanza y del maestro que la ejerce pasa por comprender, según Cuesta y Reyes (2022):



que la enseñanza no es un asunto de formas, sino de principios antropológicos: su propósito es la formación del sujeto a partir de un encuentro con el saber. Esto implica no solo transmitir contenidos según unos resultados esperados, sino debatir abiertamente la selección y los propósitos de tales contenidos. (p.115)

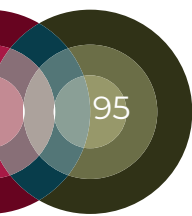
Consecuentemente, reivindicar la práctica de enseñanza es "salvaguardar la posibilidad de que el profesor participe en la definición teleológica de su práctica: ¿para qué enseñar? De lo contrario, se convertiría en un operario del currículo, es decir, en un guía o motivador de un recorrido que otros definen" (p. 128). Si la inteligencia artificial nos dice qué enseñar y cómo enseñarlo, los robots terminarían siendo los profesores.

Entonces, ser maestro no necesariamente es hacerse a un costado y convertirse en compañero de aprendizaje de los aprendices, sino asumir una responsabilidad frente a sus estudiantes (Biesta, 2022), la tarea de crear o proponer unas condiciones que les permitan la interpelación, el encuentro con el mundo y los otros, condensados en unos saberes seleccionados ética y políticamente.

La educación, como práctica social de formar humanos, bien puede recurrir a tecnologías que coadyuven en su propósito, pero la enseñanza como asunto relacional, como un encuentro entre sujetos, quizás no pueda ser agotado por instrumentos que replacen al humano. Además, el maestro cumple la función antropológica de comunicar el patrimonio humano a las jóvenes generaciones (Charlot, 2008).

A esto se suma que el trabajo de los profesores es un riesgo no fácil de asumir, de allí que sea pertinente su permanente vindicación: ellos forman humanos, miembros de una sociedad y, al mismo tiempo, sujetos singulares, pero la socialización, la humanización, la cualificación y la subjetivación no se sincronizan de manera armónica, incluso esas dimensiones entran en conflicto, por lo que muchas veces privilegia una sobre otra, lo que inevitablemente produce cuestionamiento sobre su rol (por qué enseña esto, por qué no enseña aquello, para qué sirve eso, por qué no enseña de esta manera), es decir, "su legitimidad siempre está en juego" (Charlot, 2008, p. 80). Así, asume la tarea antropológica de formar humanos, pero su tarea está siempre sometida a crítica. Hay que defender al maestro porque no todos asumen el riesgo, pero sí que hay muchos en la buhardilla señalando cómo hay que enseñar y censurando el trabajo del profesor.

Es pertinente vindicar al maestro porque no evade la tensión propia de la situación de enseñanza, en la que se encuentra con sujetos que tal vez no quieren estar allí; porque se hace responsable del otro aun cuando el otro puede resistirse a su práctica; porque, en fin, se arriesga a habitar la paradoja de ser, al mismo tiempo, legitimado y cuestionado (Charlot, 2008), aporía que lo hace irremplazable.



INVESTIGAR LA ENSEÑANZA

Con todo lo anterior, ¿qué sería investigar la enseñanza como objeto de estudio? En primer lugar, implicaría no tomar por objeto de estudio el aprendizaje, puesto que el aprendizaje es una constante antropológica, por no decir biológica, independiente de la educación y, por extensión, de la enseñanza (Biesta, 2021). Además, el aprendizaje es visible retrospectivamente y de manera indirecta, mientras que la enseñanza es un asunto del acontecer, del evento mismo, que se puede ver porque es social (Biesta, 2021). Al respecto, Biesta (2021) argumenta:

puede ser interesante averiguar cómo un niño aprende a montar en bici o cómo un estudiante aprende a desarrollar un argumento correcto en física cuántica, pero eso no nos dice nada sobre lo que implicaría enseñar a un niño a montar en bici o enseñar a un estudiante a ser hábil y competente en física cuántica. (p. 37)

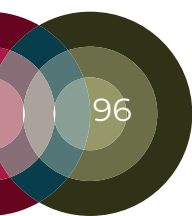
Con todo, Biesta (2021) afirma que “en lugar de preguntar qué «es» el aprendizaje en sí mismo para después utilizar este conocimiento en educación”, es más pertinente “cómo se manifiesta el aprendizaje como resultado de la educación y, más específicamente, como resultado de o respuesta a la acción de señalar” (p. 24).

Consecuentemente, al investigar de qué manera la enseñanza deviene en el aprendizaje, el objeto de estudio sería la enseñanza. En ese orden, “la enseñanza no es teoría del aprendizaje aplicada, sino que incluye un conjunto completo de cuestiones diferentes que yo denominaría cuestiones educativas” (Biesta, 2021, p. 37).

En ese sentido, el cúmulo de investigaciones y publicaciones que se denominan educativas no necesariamente lo son, pues de hecho tienden a tener una preocupación por la eficacia en la adquisición de los aprendizajes, que como tal no precisamente es un asunto de la educación, sino, más bien, de la psicología o la neurología.

También otras buscan empoderar a los sujetos o propiciar el diálogo de saberes o lograr innovaciones, asuntos válidos en ciertos contextos, pero no esencialmente en el campo de la intelección epistemológica del saber disciplinar (Bustamante et al., 2018), pues recordemos que, en las disciplinas, los asuntos u objetos por investigar no emanan de los propósitos, ya sean loables o políticamente correctos, sino de la concreción de variadas determinaciones (Bustamante, 2015).

Así, investigar la enseñanza pasa por establecer una teoría de la educación, no una que señale qué hacer o cómo hacerlo, sino que brinde conceptos para comprender qué es la educación, y desde allí poder definir un objeto y los criterios para poder decir algo sobre él; sin embargo, “una enorme



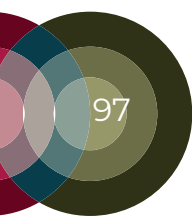
cantidad de la denominada investigación educativa no reflexiona sobre estas cosas en absoluto, sino que se basa en lo que suelo llamar suposiciones cuasicausales sobre la educación” (Siegel y Biesta, 2022, pp. 44-45). Es decir, se parte de dar por dado el objeto de estudio y la abstracción que lo hace existir, camino que no es propio del espíritu científico, pues este parte, más bien, de la ruptura de lo dado u obvio (Bachelard, 2000).

La construcción de un objeto de investigación procede de este doble movimiento de inmersión en el objeto y de toma de distancia teórica. Sin la primera, la teoría no sabe de qué habla; sin la segunda, el investigador ignora qué lenguaje emplea (Bustamante et al., 2018, p. 38).

En ese sentido, es pertinente diferenciar las teorías de la educación (recordemos que, en general, una teoría es un sistema conceptual que explica y predice un fenómeno) propiamente producidas por la tradición del campo (pedagogía) y teorías relevantes para la educación, que vienen de otro campo, como la sociología, la antropología, la psicología, etc., ya que tal diferencia abre la posibilidad de que la pedagogía tenga un estatuto epistemológico propio y no esté dependiendo conceptual y metodológicamente de otras ciencias, y mucho menos que sea un mero campo de aplicación. Esto implica, siguiendo a Siegel y Biesta (2022), proponer conceptos propios desde la tradición educativa y el reto de, por ejemplo, no usar otros conceptos que tienen una visible omnipresencia pero que no necesariamente ayudan a hacer inteligible la educación, como es el caso del aprendizaje, la calidad, el liderazgo.

En ese marco, es pertinente recordar que la ciencia construye su objeto contra el sentido común, explicitando un sistema de relaciones expresamente construido (Bourdieu et al., 2002). En el caso que nos compete, la educación (pedagogía) podría encontrar conceptos propios para lograr ese sistema de relaciones; por ejemplo, Biesta (2021) señala que la educabilidad y la enseñanza son conceptos propios de la tradición teórica de la educación.

Por otro lado, es evidente que la educación se orienta hacia propósitos (formar ciudadanos para el cambio climático, o sujetos para la paz, o infantes con agenciamiento, o niños con saberes ancestrales), es decir, su práctica tiene una teleología, sin embargo, el propósito puede operar como inconveniente epistemológico: “investigar en una disciplina no es reiterar propósitos por otras vías, sino entender cómo funciona algo, por qué, para qué” (Bustamante et al., 2018, p. 51). Sobra decir que centrar la investigación en el para qué de la educación corre el riesgo de que esta se convierta en un instrumento, aun con buenos propósitos, pero que reproduce la idea de que los profesores son técnicos o un factor para lograr tales objetivos (Biesta, 2021).



Así, en apariencia, la investigación sobre enseñanza debería centrarse en su eficacia, lo cual lleva de suyo a la innovación; sin embargo, investigar la enseñanza no es necesariamente preguntar sobre su efectividad, sino por lo que es y lo que la hace posible, por los elementos constitutivos de esta práctica, etc.

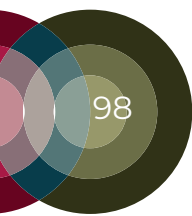
Entonces, se parte del principio de que a cualquier asunto le subyace una estructura, que no es evidente a primera vista, "que funciona independientemente de la manera como nos lo representamos, aunque –como hemos dicho– la representación interviene en su funcionamiento (garantiza la inserción del sujeto)" (Bustamante et al., 2018, p. 81).

Es decir, investigar la enseñanza sería esforzarse por entender esos aspectos que confluyen y la hacen ser y funcionar, explicitando esas relaciones que la determinan; ahora, si esto no se hace, tal vez eso que se presenta a primera vista como obvio se tome más como evidente, incluso como obligación, por lo que saldríamos a acatar eso que en apariencia es necesario (motivar al estudiante, identificar el talento, marcar trayectorias individuales de aprendizaje, dejar de regular porque aburre al aprendiz, innovar, involucrar nuevas tecnologías, etc.).

Así, investigar la enseñanza no parte del deseo de querer cambiarla o mejorarla, asunto legítimo de debatir y pensar, sino que primero busca hacer inteligible la práctica para determinar qué es lo estructural y qué se puede alterar o no, ya que de lo contrario se corre el riesgo de seguir reproduciendo lo que se quiere cambiar (Zemelman, 2005; Bustamante et al., 2018).

Esto tiene implicaciones metodológicas: si de lo que se trata es de entender la enseñanza y sus elementos estructurales, no implica de por sí tener en cuenta las opiniones de los sujetos involucrados, o sus gustos y percepciones, pues este registro no necesariamente habla de lo subyacente a la enseñanza, sino, más bien, de las prenociones que tienen ellos de lo quieren o piensan que debe ocurrir o interpretaciones de lo que han vivido.

Dado que de alguna manera hemos experimentado la educación o la enseñanza, se cree que seríamos aptos para hablar de esas prácticas: cómo las vivimos, qué recordamos de ellas, qué nos gustó y qué nos molestó, sin embargo, estas opiniones podrían ser más un obstáculo epistemológico que un dato verificado del hecho analizado; así que el investigador de la enseñanza no corre a entrevistar a profesores, estudiantes, rectores solo porque están ahí experimentando la enseñanza, sino que tendría un criterio epistemológico para hacerlo, criterio que operativiza metodológicamente la teoría desde la que construye su objeto de estudio (Bustamante et al., 2018).



Desde esta perspectiva, la investigación:

a) no se ve favorecida por la “familiaridad” que se tenga con aquello que se va a indagar; en algunos casos, incluso podría ser contraproducente. b) No verifica sus resultados mediante el acuerdo que manifiesten las personas involucradas (“sujetos de la investigación”, como dicen algunos, con una falta protuberante de lógica, cometida por andar buscando ser políticamente correctos). c) No radica su estatuto ético en “devolver” a la población intervenida los resultados; pretensión que presupone, o bien que el investigador sabe lo mismo que la población (para lo cual no se necesita educación formal ni específica), o bien que la población sabe lo mismo que el investigador (para lo cual ella habría necesitado educación formal y específica); pues bien, paradójicamente, en ninguno de los dos escenarios sería necesaria la investigación: bien porque se le va a decir al otro lo que puede saber sin ayuda; bien porque ya lo sabe y, entonces, no necesita que se lo repitan (Bustamante et al., 2018, p. 155).

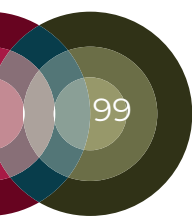
Finalmente, al investigar la enseñanza es pertinente recordar que no hay relación causal entre enseñanza y aprendizaje (la palabra enseñanza habla de una acción, no tanto del resultado); entre otras cosas, porque este supuesto podría reducir la enseñanza a una intervención controlada y dejar al profesor como único responsable del éxito del proceso (Biesta, 2022).

Además, no todo lo que el profesor hace en el aula es enseñanza: llamar lista, llenar matrices, hacer anotaciones en el observador del alumno, reproducir un comunicado del rector, etc. –lo que Bustamante (2012) llama la cara del funcionario–, pero también hace chistes, expresa comentarios sobre un partido de fútbol, etc.; así, mirar la enseñanza no es mirar los hechos, sino su intención: ¿ese comentario tiene la intención de enseñar o más bien de hacer proselitismo?

CONCLUSIONES

A partir de lo anterior, se puede afirmar que, en el marco de la educación, la cualidad humana por destacar no es el aprendizaje, sino que el ser humano puede ser enseñado (Biesta, 2022) y puede ejercer la enseñanza. En ese orden, que la enseñanza es una práctica profundamente antropológica, toda vez que es constitutiva en la formación del humano.

Si bien existen diversas prácticas educativas, la enseñanza sobresale porque requiere del encuentro comunicativo con el otro. Su núcleo se halla en la relación con el saber, lo cual trasciende el simple cambio de actitud o comportamiento, sino que incide en la ontología del sujeto, al interpelar su estar siendo en el mundo y con los otros.



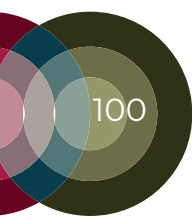
De allí que la enseñanza tenga por reto estructural llamar la atención del otro, pues si el sujeto enseñado no mira lo señalado, la enseñanza no acontece. Es, pues, una práctica contingente, cuyo riesgo es asumido por los profesores, quienes asumen la responsabilidad de formar humanos a partir de seleccionar ciertos contenidos del patrimonio humano, por lo que su tarea es ética y política, y como tal siempre criticable: el cuestionamiento de lo que enseña, cómo, para qué no se agota.

Al ser la enseñanza una práctica contingente, cuyo resultado no se puede garantizar, es una práctica de la expectativa (Biesta, 2021), ya que no se sabe qué va a hacer el estudiante, pero también es una práctica de confianza (Biesta, 2022), pues se espera que el alumno haga algo, experimente algo, con lo enseñado.

La enseñanza es una práctica de doble intención: mostrar el mundo e invitar al otro a que lo mire. Además, otorga un alto nivel de libertad al enseñado: puede no mirar, hacerse el que está poniendo cuidado, pero su atención está en otra parte, en fin, puede resistirse al acto (Bustamante, 2013). De allí que la enseñanza tenga por sustrato la regulación, se necesita hacer algo para que el estudiante preste atención y pueda ser instruido. En aras de censurar el autoritarismo, no se puede eliminar la regulación (Bustamante, 2015), pues, sin esta, el acontecimiento de enseñar queda en el limbo. Ahora, cuando el estudiante se da cuenta de que el profesor sabe y sabe enseñar, es más fácil que aquel lo autorice, es decir, se dispone a ser enseñado por este.

Consecuentemente, defender la enseñanza, siguiendo a Biesta (2022), no se trata de que se vuelva a prácticas en las que el profesor controla y el niño es objeto pasivo de la acción de aquel, aunque hay voces que hacen defensa de esto, ya que hoy, más que nunca, los profesores sufren el matoneo de sus estudiantes, sino que defender la enseñanza pasa por comprender la profunda complejidad de su acontecimiento y sus posibles consecuencias en la socialización, enculturación, cualificación y subjetivación de los alumnos; más aún cuando estas dimensiones no se conjugan con armonía, pero son el meollo de la educación y la formación del humano.

En fin, defender la enseñanza significa dejar trabajar a los maestros y maestras y no estar impidiéndoles ejercer su práctica, ya que a veces, con buenos propósitos, lo que se hace es colocar óbices a su trabajo: en aras de la calidad, el profesor deja de enseñar porque está más pendiente del diligenciamiento burocrático de portafolios y evidencias; en pro de la eficacia, está más pendiente de acatar la última moda en las técnicas que los gurús pedagógicos publican en redes sociales; en aras de cumplir con los estándares de aprendizaje, no se permite el encuentro abierto con el objeto, sino el ejercicio concreto con el tema; en pro de atender las emociones y los problemas sociales de los estudiantes (claro que hay que atenderlos, ¿pero en el salón y a la hora de las clases?), depone la enseñanza por hacer encuadres terapéuticos que, evidentemente, sobrepasan su rol; en aras de



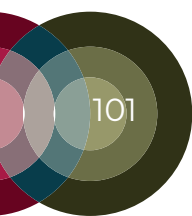
satisfacer propósitos políticamente correctos, pierde la oportunidad de mostrar y contagiar la pasión por un objeto de saber, pues está desarrollando cartillas para la paz, el Día de la Tierra, el Día Mundial del Agua, poniendo videos sobre *mindfulness* para niños, etc. Y a pesar de todo esto, al final es blanco de críticas porque sus estudiantes presentan serias deficiencias en lectura, matemáticas e historia.

Está muy bien proteger al niño, sus emociones, su creatividad, su talento, pero una hiperconcentración en esto, que no necesariamente es un asunto escolar (Masschelein y Simons, 2014), sino que puede ser atendido por otras instituciones sociales, acarrea consecuencias indeseadas: limitar la enseñanza y no brindarle al niño condiciones para el desarrollo relacional de su subjetividad (Biesta, 2022), de su socialización, enculturación, cualificación (Charlot, 2008; Biesta, 2017).

En esa línea, afirmar que la enseñanza es una práctica de saber implica también advertir que este no necesariamente tiene de suyo una instrumentalidad, que no todo lo que se enseña pasa por la justificación que debe servir para algo o que debe ser útil en un futuro cercano (para la vida real, dicen). Es verdad que algunos contenidos que se eligen y se enseñan parecen inútiles a simple vista, pero esa visión pragmática condena de tajo la curiosidad, la contemplación, el gozo mismo de la erudición. Hay conocimientos que a primera vista no sirven para nada, pero sus implicaciones ontológicas, estéticas, epistemológicas son constitutivas de la cultura, del patrimonio humano, pero que son, sobre todo, una interpelación para el estudiante, una oportunidad de saberse parte del mundo y de los otros.

En otras palabras, los saberes considerados inútiles se justifican por sí mismos, porque están ahí, porque son saber. Recordemos que la investigación científica tiene por sustrato la inquietud; si bien hay científicos que investigan para algo (la lógica de la tecnología y la innovación), hay muchos que solo investigan por el deseo de saber y gran parte de sus descubrimientos no tienen utilidad inmediata; de hecho, pasan décadas para ver su aplicación práctica (las ecuaciones de Maxwell y el trabajo de Hertz no se convirtieron en señales de radio y televisión al día siguiente de su formulación), o incluso nunca se les encuentra beneficio (el caso de esos problemas de matemáticas que son mera curiosidad). Así, defender el saber en la enseñanza no se trata de que solamente se enseñe lo útil o que se memorice todo, sino de que el encuentro del sujeto con el saber le permita convertirse en estudiante, en aquel que presta atención, en aquel que deja su inmanencia en paréntesis por un momento, incluso, que se priva de ciertas comodidades o placeres por ir detrás de ese objeto que se objeta a su intelección.

Claro que existen conocimientos validos por su utilidad inmediata. Estos saberes permiten una aplicación práctica y pueden, por ejemplo, ayudar a formar grandes ingenieros pero no necesariamente un sujeto, alguien que decide existir en y con el mundo y con los otros. Es decir, una enseñanza centrada en interrumpir la inmanencia no está pendiente únicamente del futuro. El enseñante confía en



que lo que hace tiene incidencias en él, sin embargo, espera que provoque (ahora o en cualquier otro momento) el acontecimiento de la subjetividad, la libertad de tener que decidir más allá de su propia auto referenciación (Biesta, 2022).

REFERENCIAS

Arent, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata-Paideia.

Biesta, G. (2021). Por qué la forma de la enseñanza importa: Una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de Educación*, 395, 13-30 https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/217103/Bieta_eng.pdf?sequence=2

Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>

Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.

Biesta, G. J. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata-Paideia.

Bourdieu, P. Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.

Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias Imágenes*, 11(2), 87-97.

Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Universidad Pedagógica Nacional.

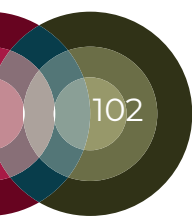
Bustamante, G. (2015). La literatura y su enseñanza... Segundo llamado. *Revista Pedagogía y Saberes*, 43, 79-89.

Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de humanidades.

Bustamante, G. Carvajal, G. Rodríguez, C. Díaz, C. Domínguez, J. Flores, R. Villamil, S. Vásquez, J. y Castañeda, S. (2018). *Investigación y educación: hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce.

Cuesta, O. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 81-101.



- Cuesta, O. (2021). El enseñar como incomodar: una propuesta para la formación universitaria y de sujetos investigadores. En O. Cuesta (Ed.), *Enseñanza Universitaria*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cuesta, O. y Reyes, R. (2022). La práctica pedagógica en la formación de maestros: consideraciones críticas a propósito de las pruebas Saber Pro para licenciados. *Nodos y Nudos*, 8(53), 28-40. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14466>
- Cuesta, O. y Reyes, R. (2026). El sesgo pedagógico y la vigencia de la pedagogía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 141-178
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Larrosa, J. (2019). Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender/estudiar una lengua. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 131-151.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Martino, L. (2001). Elementos para una epistemología de la comunicación. En M. I. Vasallo de Lopes y R. Fuentes (Comps.), *Comunicación, campo y objeto de estudio*. ITESO.
- Narváez, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), 1-30.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Säfström, C. A. y Rytzler, J. (2023). La enseñanza como improvisación [Teaching as improvisation]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 39-155. <https://doi.org/10.14201/teri.30155>
- Siegel, S. T. y Biesta, G. (2022). El problema de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 33-48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>
- Zuleta, E. (2017). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Biblioteca Básica de Cultura Colombiana
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Antrhopos.