

Explorar, enseñar y comunicar:

Retos actuales de la comunicación y la docencia

EXPLORAR, ENSEÑAR Y COMUNICAR: RETOS ACTUALES DE LA COMUNICACIÓN Y LA DOCENCIA

Sara Stefany Bullón Juárez
Eduardo de la Cruz Fernández
Khadija Ftah Ftah
Hristina Miroslavova Dunelovska
Cristina Muñoz
Elisa Lozano Triviño
Sara Ribas Montero
Tania M. Roque Medel
Yuting TANG
Rosa Maria Teixidor
Alba Vivas Sanz

Explorar, enseñar y comunicar: Retos actuales de la comunicación y la docencia

Jorge Rodríguez-Moreno, Enma Calvo-Olloqui, Aramis Guerrero Muñoz, Cristina Figueras González, Álvaro Navarro Gaviño, Elisa Lozano Triviño, Miroslavova Dunelovska, Hristina (Editores).

Con la colaboración del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad 1 (UCM).

Primera edición: diciembre de 2025

Maquetación: Hristina Miroslavova Dunelovska

Diseño de portada: Enma Calvo-Olloqui



ÍNDICE:

1. Medios de comunicación y desaparición de personas en Perú. El papel educativo de la prensa con los derechos humanos, la memoria colectiva y la opinión pública.....7
Sara Stefany Bullón Juárez

2. Escritura creativa colaborativa: La inteligencia artificial como aliada literaria.....14
Eduardo de la Cruz Fernández

3. Entre lo humano y lo artificial: un estudio comparativo de la creatividad.....23
Hristina Miroslavova Dunelovska

4. De la palabra a la imagen: una aproximación al giro visual en la docencia universitaria...30
Cristina Muñoz

5. Autoficción y salud mental en el aula: Potencial pedagógico de la autoficción en torno a la salud mental en la asignatura de dirección de actores.....36
Elisa Lozano Triviño

6. El reto del buen uso de la inteligencia artificial generativa en el mundo académico.....42
Sara Ribas Montero

7. Retos y resistencias: El derecho humano a comunicar de las mujeres en la era mediática.....50
Tania M. Roque Medel

8. De la «herencia simbólica» a la «difusión viva»: Preservar el núcleo cultural y las implicaciones educativas en la digitalización del nü shu.....58
Yuting TANG

9. Inteligencia artificial en las facultades de comunicación: Desafíos éticos, emocionales y educativos.....72
Rosa Maria Teixidor y Khadija Ftah Ftah

10. Comunicar y enseñar tecnología a personas mayores: retos de la alfabetización digital en contextos de exclusión.....79

Alba Vivas Sanz

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y DESAPARICIÓN DE PERSONAS EN PERÚ. EL PAPEL EDUCATIVO DE LA PRENSA CON LOS DERECHOS HUMANOS, LA MEMORIA COLECTIVA Y LA OPINIÓN PÚBLICA

Sara Stefany Bullón Juárez
Universidad de Valladolid, Segovia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8591-1010>

RESUMEN

La globalización, la digitalización y los recientes avances tecnológicos exigen adaptar la enseñanza en las aulas, fomentando la investigación, concienciación y toma de acción de los diferentes fenómenos sociales sensibles que afectan a los derechos humanos de determinados grupos sociales.

Así mismo, la desinformación y desinterés desde el Estado de cualquier país sobre problemas sociales pueden afectar a su población, lo que implica retroceder como sociedad.

Ante ello, la metodología de estudio de aula invertida, aparece como una respuesta significativa basada en una preparación previa a la clase, para concienciar en la aplicación de reflexiones éticas sobre el tratamiento mediático de temas que vulneran los derechos humanos. Esta metodología busca fomentar la participación activa a través de lecturas previas de noticias del tema elegido y trabajar en el aula a partir de ello, mediante debates, análisis de casos, y desarrollando la capacidad del alumnado para defender puntos de vista de manera ética.

Los medios de comunicación tienen el rol de formar la opinión pública y memoria colectiva, por ello, comunicadores o periodistas deben crear una opinión crítica de la sociedad sobre temas sensibles, analizando y aplicando un lenguaje crítico que superpongan los derechos humanos de los afectados.

PALABRAS CLAVE: Derechos humanos, opinión pública, memoria colectiva, medios de comunicación, fenómenos sociales.

ABSTRACT

Globalization, digitalization, and recent technological advances require adapting classroom teaching, promoting research, awareness-raising, and action on various sensitive social phenomena that affect the human rights of certain groups.

Likewise, misinformation and lack of interest from the government of any country regarding social problems can affect its population, which implies regression as a society.

In response to this, the flipped classroom methodology appears to be a significant response based on pre-class preparation to raise awareness about the application of ethical reflections on media coverage of issues that violate human rights. This methodology seeks to encourage active participation through prior reading of news stories on the chosen topic and then working on this in the classroom through debates, case analysis, and developing students' ability to defend points of view ethically.

The media has the role of shaping public opinion and collective memory. Therefore, communicators and journalists must create a critical public opinion on sensitive issues, analyzing and applying critical language that overrides the human rights of those affected.

KEYWORDS: Human rights, public opinion, collective memory, media, social phenomena.

INTRODUCCIÓN

Frente a los problemas o fenómenos sociales que se hacen presentes en nuestros estados, es necesario formar una opinión crítica en derechos humanos, memoria colectiva y opinión pública desde el ámbito educativo.

Por ello, se considera la aplicación de la metodología de estudio de aula invertida o *flipped classroom*, a partir del análisis de literatura previa, y bajo una aportación propia como una técnica que permite generar una participación activa en el alumnado a través de lecturas anteriores de noticias del tema social elegido, como podría ser la desaparición de personas en Perú desde un enfoque en derechos humanos, y trabajar en el aula a partir de ello. Sin embargo; para comprender mejor esta problemática social, desarrollamos el contexto social, político y cultural entorno a los países latinoamericanos.

América Latina ha enfrentado diferentes periodos en que se violaron de forma masiva derechos humanos, por «regímenes dictatoriales, como en Argentina, Chile, Uruguay, Brasil; o durante Conflictos Armados Internos en Colombia, Perú, Guatemala y El Salvador; e incluso combatiendo contra el crimen organizado, como en México). Entre estos, la consecuencia más grave ha sido la desaparición masiva de personas» (Rivas, 2024: 207).

El fenómeno de la desaparición de personas es un problema social multicausal, que afecta principalmente a niñas, niños, adolescentes y mujeres en situación de vulnerabilidad. En América Latina y el Caribe, quienes tienen que migrar y desplazarse forzosamente, son los más afectados. A los problemas que previamente ya enfrentan, se suman «desigualdades estructurales y roles de género marcados» (Bullón, 2024:8).

Mientras que, en Perú, como en otros países de la región, en la actualidad, la desaparición de personas está vinculada a ilícitos penales y crimen organizado. «El delito de la desaparición de personas, afecta también a sus familiares, al ser estigmatizados, los expone a exclusión, y a ser perseguidos constantemente» (Bourguignon et al., 2021; Castillo, 2013, citados en Villarroel y Oré, 2024). Estados de diferentes países, desconocen e invisibilizan situaciones de violencia, generando sociedades que desconocen la magnitud real de este tipo de problemas; a la vez que, los medios de comunicación suelen trivializar, revictimizar e incluso tomar con humor asuntos tan sensibles como la desaparición de personas.

Comunicadores, periodistas, comentaristas o líderes de opinión y especialmente, los medios de comunicación, tienen el deber de aplicar un lenguaje con respeto, con una opinión crítica frente a los derechos humanos que son vulnerados a fin de repercutir en la memoria colectiva y percepción pública. Por eso, nace la necesidad de aplicar el método de aula invertida en la formación de estos profesionales. A partir de esta, se pretende descifrar ¿Cómo la metodología de aula invertida puede contribuir al desarrollo de una opinión crítica en derechos

humanos en estudiantes de comunicación o periodismo frente a fenómenos sociales, como la desaparición de personas en Perú?

MARCO TEÓRICO

La búsqueda de la desaparición de personas es una tarea pendiente en América Latina, la misma que se ha practicado de manera sistemática en diferentes países de este continente. Abarcando periodos en los que se «cometieron violaciones masivas a los derechos humanos», entre «dictaduras militares, conflictos internos o contextos de violencia generalizada» (Rivas, 2024:210). La memoria de los desaparecidos y las experiencias de sus familiares, deben incluirse en la cotidianidad, en los relatos de la historia y en la vida de los ciudadanos. Hacerlo permite sanar heridas comunitarias, permite la deliberación y aplica «pautas de convivencia basadas en la justicia y el reconocimiento» (Villarroel, 2023:123).

Hasta hace algunos años, la manera y el contexto en cómo se desarrollaban las desapariciones en América Latina era totalmente diferente a como se perciben hoy, así como las causas. En la actualidad «las desapariciones acontecen bajo la intervención de diferentes actores, donde los móviles y modalidades ya no corresponden a las maneras de desaparecer de tiempo atrás» (Robledo Silvestre y Garrido Cedeño, 2017, p. 151)

Los medios de comunicación social poseen un rol trascendental en la visibilización de la violencia contra las mujeres. Además, «los medios de comunicación en su mayoría no manifiestan una postura frente a la vulneración de los derechos de las mujeres, ya que, no plantean una opinión crítica que construya una cultura de rechazo frente a la violencia contra las mujeres» (Calandria, 2012; recuperado de Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2017). En ese sentido, los medios de comunicación también tienen el deber de dar visibilidad a fenómenos sociales como la desaparición de personas, entre otros; mostrando respeto a los derechos humanos de las víctimas, sus familiares y entorno. Es fundamental que periodistas, comunicadores y medios de comunicación generen una opinión crítica en la sociedad con enfoque en los derechos humanos, aportando en la memoria colectiva y percepción pública. – El enfoque humanitario se refiere a la atención basada en aliviar el sufrimiento, incertidumbre y necesidad de respuesta de los familiares de las personas desaparecidas– (El Peruano, 2016; recuperado de Jave, I, 2018).

Entre las disruptivas más significativas para el periodismo digital, se encuentra el éxito de contenidos elaborados y difundidos por los propios usuarios. A la llegada del siglo XXI, se hizo presente un fenómeno: «la participación activa de los ciudadanos en la comunicación pública, y que con el transcurso del tiempo han modificado el papel tradicional de los medios periodísticos» (Orihuela, 2006; recuperado de Salaverría, 2019).

En cuanto al derecho humano de las mujeres a la comunicación «el derecho a que se les trate con respeto, dignidad y gozar de igualdad de condiciones y oportunidades, los mismos que gozan los hombres, apenas se reconocieron en la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos en Viena en 1993. Aún en varios lugares del mundo, el derecho de las mujeres sigue siendo una asignatura pendiente» (Vega, 2010).

«La desaparición de personas se estudia como un fenómeno transformado y desbordado a partir de tres aspectos, la ausencia del Estado, que impacta de manera significativa entre las esferas psicosociales de las familias que están en proceso de búsqueda – a raíz de ello,

planteamos a la desaparición no solamente como forzada, sino que también contiene diversos tipos y escalas. Las desapariciones contemporáneas son calificadas también como una desaparición de tipo social» (Garza Placencia & Durán Padilla, 2024).

Episodios que acontecieron durante el conflicto armado en Colombia son un reflejo de la tolerancia social hacia la violencia contra las mujeres y niñas en América Latina. Violencia que se ha adherido a la cotidianidad y parte de la realidad que sufren mujeres y niñas en esta región. Algunos datos de Colombia, nos muestran esta relación «cada 3 días una mujer es víctima de feminicidio — cada 6 días una mujer es asesinada a manos de su pareja o expareja, cada 15 segundos una mujer experimenta algún tipo de violencia, cada 6 horas una mujer es víctima de violencia sexual» todos estos datos son el continuum de la violencia contra las mujeres (ONU Mujeres, 2017).

MÉTODO

Esta aportación se desarrolla mediante un enfoque cualitativo y de carácter teórico-propositivo para trabajar en el aula y sistematizar como se haría dicho proceso, el cual se ha basado en revisión de normativas legales sobre la desaparición de personas, bibliografía y análisis documental de fuentes académicas sobre derechos humanos y educación mediática.

La aplicación de esta metodología busca orientar a reflexionar sobre el papel que tiene la prensa, la educación mediática y los derechos humanos en la formación de comunicadores y periodistas, quienes requieren desarrollar empatía y una opinión crítica frente a los problemas sociales emergentes, como la desaparición de personas.

El punto de partida de la investigación es el análisis bibliográfico y contextualización del problema, consultando a fuentes especializadas, instituciones y documentos oficiales relacionados a la:

- a. desaparición de personas, especialmente en Perú, América Latina,
- b. enfoques educativos orientados a la opinión pública y memoria colectiva en derechos humanos;
- c. y la aplicación de dichos temas en el contexto universitario.

RESULTADOS:

A partir del análisis feminista en los medios de comunicación, se puede determinar que, estos actúan como productores y reproductores del sexismo a nivel mundial. La ONU en 1995 a través de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, una hoja internacional que invitaba a los medios de comunicación a evitar el uso de imágenes estereotipadas y degradantes de la mujer (Fueyo & de Andrés, 2017). Hoy, 30 años después, los medios de comunicación continúan transmitiendo y alimentando mensajes machistas en sus distintos formatos, esto sin dejar atrás los medios digitales.

Fueyo y de Andrés (2017), señalan que, cuando la digitalización y las redes sociales se empezaron a masificar, las expectativas no eran solo que diverso tipo de noticias se expandan por todo el mundo, se esperaba que se replique información certera y consciente, buscando mayor empatía, búsqueda de la verdad y lucha por derechos sociales. Sin embargo; las redes

sociales como «Instagram, Twitter, YouTube o Facebook», entre otras como TikTok, Snapchat y más, que son parte de la vida diaria de muchas personas, especialmente de jóvenes mentes que van formando una opinión crítica sobre feminismo, estereotipos y conceptos que de adherirse pueden vulnerar los derechos esenciales de la mujer. En esta línea, los contenidos que se difunden a través de estas y otras redes sociales, reproducen esquemas patriarcales que están presentes en la sociedad, forman parte de la dieta informativa habitual de las personas jóvenes.

Orozco-Gómez, G., Navarro-Martínez, E., & García-Matilla, A. (2012), señalan que, «formar audiencias activas requiere la generación de modelos de enseñanza-aprendizaje, dentro de los currículos universitarios, que le dé importancia a la libre expresión de los estudiantes e incentive a la reflexión constante de nuevas formas de interlocución. La interactividad actual y los desarrollos tecnológicos de los que se nutren a las audiencias de hoy, no son suficientes para generar una sociedad del conocimiento; por lo tanto, solo una formación integral en el contexto digital actual, permitirá que las nuevas audiencias se conviertan en usuarios críticos de una comunicación global e integradora».

DISCUSIÓN Y/O CONCLUSIÓN:

El aula invertida o *flipped classroom* —como se conoce en inglés— es un método de enseñanza en el que se le facilita a los alumnos los contenidos que se impartirán en la clase, antes de la impartición en las aulas — materiales como: videos, libros, artículos, entre otros— la enseñanza bajo este sistema permite al alumnado prepararse previamente a la clase y, posteriormente, resolver dudas y consultas. «Esto permite al personal docente, detectar las necesidades individuales de aprendizaje en cada uno de sus estudiantes» (Bergmann, 2012).

«El modelo tradicional en el que el docente se convierte en el único proveedor de conocimientos se ha vuelto obsoleto» (Jenkins, 2017. Encontrado en Gutiérrez & Sánchez, 2021).

En los últimos años, se ha mostrado que la tendencia al pensamiento machista o fidelidad a la masculinidad hegemónica, han prevalecido y aumentado en parte de las sociedades a nivel mundial; es por ello que, «si verdaderamente pretendemos desarrollar una Educación Mediática que beneficie a la igualdad y los valores democráticos, tenemos que plantear soluciones claras sobre que, es necesario trabajar en base a las culturas y experiencias de las personas jóvenes— observando sus experiencias y discursos culturales masivos sobre los cuales se produce y reproduce la violencia simbólica contra las mujeres» (Fueyo & de Andrés, 2017).

En el capítulo “Una Comunicación Educativa Generadora”, Mario Kaplún—1998— señala: En la IV Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, celebrado en Quito-Ecuador, en abril de 1991, los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, concluyeron en que era necesario aplicar “una nueva estrategia educativa” enfocadas a “responder a las demandas y necesidades sociales—y a – los rápidos cambios que surgen en los sectores económicos, científicos, técnicos y culturales”. «Entre estas demandas, también se encuentra la formación de los educandos, para quienes es necesario acceder a información, pensar y expresarse con claridad, así como desarrollar la capacidad de resolver problemas y vincularse con los demás.»

Con el método de aula invertida, los estudiantes adquieren herramientas y conocimientos sobre el abordaje de temas sensibles, como la desaparición de personas. A la vez que,

comprenden el rol fundamental que los medios de comunicación, periodistas y comunicadores tienen en la memoria colectiva y opinión pública; promoviendo en el alumnado una reflexión profunda sobre cómo los comunicadores pueden contribuir en el fortalecimiento de los derechos humanos, visibilizando y dándole voz a la víctima y su entorno.

Finalmente, Salaverria, 2019, nos señala que, en el contexto digital en que nos encontramos, docentes y futuros profesionales de la comunicación tenemos como desafío ético, la selección deliberada de un titular de una noticia, una portada o decidir las fuentes a las que vamos a recurrir. «El periodismo digital está enfrentando el inicio de una nueva transformación debido a –IA—o inteligencia artificial, y se abre el desafío de construir un periodismo más humano para los humanos.»

Por tanto, la aplicación de la metodología de aula invertida en la formación de periodistas y comunicadores sobre las desapariciones en Perú u otro fenómeno social, constituye una idea valiosa y atractiva de aplicar para fomentar la sensibilidad, concienciación y ética en los futuros profesionales de esta rama, especialmente al ser poco explorada en el contexto universitario.

BIBLIOGRAFÍA:

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: Llega a cada estudiante en cada clase, cada día* (M. Fernández, Trad.). Ediciones SM. (Obra original publicada en 2012). ISBN 978-84-675-6118-0

Bullón Juárez, S. S. (2024). *Desaparición de niños/as, adolescentes y mujeres en situación de vulnerabilidad en el Perú: Propuesta de acción y comunicación: protocolo de búsqueda* (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/70736>

Dardón Galicia, J. L. (2024). Cuerpos y emociones: constructores sociales de memoria colectiva en familiares de personas guatemaltecas migrantes desaparecidas. En J. Garza Placencia & A. Durán Padilla (Coords.), *Alternativas de búsqueda ante la desaparición de personas* (pp. 133–162). El Colegio de Jalisco; Ayuntamiento de Guadalajara. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C38-2024-02-07>

Fueyo, A., & De Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81–93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1010291>

Jave, I., Blanco, C., Button, E., Lovón, C., Mendoza, G., & Reátegui, F. (2018). *Organizaciones de víctimas y políticas de justicia: construyendo un enfoque humanitario para la búsqueda de personas desaparecidas*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Democracia y Derechos Humanos. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/133130>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación* (1.ª ed.). Ediciones de la Torre. ISBN 84-7960-185-X

Muñoz, M. A. C. (2019). Flipped classroom, como herramienta educomunicacional: Un enfoque ante la globalización. *Revista Boletín Redipe*, 8(2), 131–139. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1233/1140>

ONU Mujeres. (2017). *Estudio sobre la respuesta de ONU Mujeres ante los contextos de crisis y emergencias en América Latina y el Caribe* (Documento de referencia 50968). ISBN 978-1-63214-101-9

Orozco-Gómez, G., Navarro-Martínez, E., & García-Matilla, A. (2012). Educational challenges in times of mass self-communication: A dialogue among audience [Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias]. *Comunicar*, 38, 67–74. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>

Rivas Belloso, J. (2024). El giro humanitario en la búsqueda de los desaparecidos en América Latina: El caso del Perú. *Revista del Instituto Riva Agüero*, 9(1), 207–235. Recuperado de <https://doi.org/10.18800/revistaira.202401.005>

Robledo Silvestre, C. (2017). Vidas precarias en tránsito: Sin tierra para el llanto. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(1), 149–178. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/ims.01877562e.2017.1.558>

Salaverría, R. (2019). Periodismo digital: 25 años de investigación. *El profesional de la información*, 28(1), e280101. Recuperado de <https://doi.org/10.3145/epi.2019.ene.01>

Vega Montiel, A. (2010). Las mujeres y el derecho humano a la comunicación: su acceso y participación en la industria mediática. *Sociedad y política*, 24(1), 5–25. Recuperado de <https://doi.org/10.24275/uam/izt/derecho/24/1/0005>

Villalobos, S., & Millán, E. (2017). *¿Cómo abordar noticias de violencia contra las mujeres? Guía para periodistas*. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12702/9>

Villarroel, N., & Oré Kovacs, N. (2024). Pérdida ambigua en hijos de desaparecidos en el contexto del Conflicto Armado Interno en Perú [Ambiguous loss in sons of disappeared in the context of the Internal Armed Conflict in Peru]. *Psicoperspectivas*, 23(3). Recuperado de <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue3-fulltext-3256>

Villarroel Morante, N. M. D. A. (2023). Líneas guía para el acompañamiento a familiares de desaparecidos en el Perú: Un aporte desde la teoría de la pérdida ambigua. *Silex*, 13(1), 103–131. Recuperado de <https://doi.org/10.53870/silex.2023131249>

ESCRITURA CREATIVA COLABORATIVA:
LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ALIADA LITERARIA.

Eduardo de la Cruz Fernández
Universidad Politécnica de Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2691-4330>

RESUMEN

Este trabajo presenta el diseño de una asignatura universitaria innovadora que integra la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de la Escritura Creativa. El propósito es explorar cómo la IA puede potenciar la creación textual, el análisis literario y la reflexión ética sobre la creatividad híbrida. El desafío que se plantea reside en la ausencia de propuestas didácticas sistemáticas para formar al alumnado en una colaboración humano-máquina que sea crítica y consciente en el campo de las humanidades. La metodología es de carácter proyectivo y se basa en el diseño curricular de una experiencia formativa teórico-práctica. El diseño docente se articula en cinco módulos: fundamentos teóricos, prácticas creativas, análisis académico, edición textual y debate ético, orientados a desarrollar competencias clave en escritura asistida, análisis mediado por IA y pensamiento crítico. A modo de conclusiones, se postula que la IA es un valioso aliado pedagógico si su uso es supervisado y crítico. Se recomienda implementar programas piloto en humanidades, acompañados de formación docente especializada, y asegurar un abordaje ético transversal que atienda cuestiones de autoría, originalidad y sesgos tecnológicos.

PALABRAS CLAVE: Humanidades digitales, escritura creativa asistida por IA, innovación pedagógica, creatividad híbrida humano-máquina, inteligencia artificial generativa

ABSTRACT

This work presents the design of an innovative university course that integrates artificial intelligence (AI) into the teaching of Creative Writing. The purpose is to explore how AI can enhance textual creation, literary analysis, and ethical reflection on hybrid creativity. The challenge addressed is the absence of systematic pedagogical proposals for training students in a critical and conscious human-machine collaboration in the field of humanities. The methodology is projective and based on the curricular design of a theoretical-practical learning experience. The course design is structured in five modules: theoretical foundations, creative practices, academic analysis, textual editing, and ethical debate, aimed at developing key competencies in assisted writing, AI-mediated analysis, and critical thinking. In conclusion, it is argued that AI is a valuable pedagogical ally if its use is supervised and critical. It is recommended to implement pilot programs in the humanities, accompanied by specialized teacher training, and to ensure a cross-cutting ethical approach that addresses issues of authorship, originality, and technological biases.

KEYWORDS: Digital humanities, AI-assisted creative writing, pedagogical innovation, human-machine co-creativity, generative artificial intelligence

La irrupción de la IA generativa supone un cambio de paradigma con impacto directo en la educación superior y, en particular, en la enseñanza de la escritura creativa. Este escenario demanda modelos pedagógicos que superen la actual falta de diseños curriculares sistemáticos, los cuales son necesarios para formar al estudiantado de humanidades en una colaboración crítica, ética y consciente con estas tecnologías. El problema se agrava ante un debate académico polarizado, que oscila entre el recelo a la IA como amenaza para la autoría y la creatividad y su adopción acrítica como mera herramienta de eficiencia.

Los avances en el uso de la IA en procesos de enseñanza-aprendizaje (Dávila et al., 2024), la creatividad digital (Cojocariu & Boghian, 2024) y la alfabetización algorítmica (Míguez González & Dafonte-Gómez, 2024) han sentado las bases para una nueva era en la pedagogía de la escritura. En los últimos años, han surgido experiencias empíricas que muestran el potencial de la IA como aliada de la escritura y la docencia (Marwani et al., 2025). El uso de herramientas como ChatGPT puede mejorar la fluidez, la flexibilidad y la originalidad en ejercicios narrativos universitarios (de Vicente Yagüe Jara et al., 2023), favorecer la coherencia y la estructura en la escritura creativa en educación básica (Mayo et al., 2024; Valdiviezo et al., 2025) y estimular la motivación estudiantil en el aula (León et al., 2025). A nivel teórico, Cassany (2024) propone incluso un marco para legitimar una «escritura híbrida» humano-IA en el ámbito académico, destacando la necesidad de protocolos pedagógicos que integren la dimensión ética y crítica de estas prácticas. En esa misma línea, también se han diseñado metodologías específicas para la generación de contenido literario mediado por IA (de la Cruz, 2024; Elzohbi & Zhao, 2023). En el plano internacional, Zhou & Peng (2025) demuestran que la incorporación de IA educativa fomenta la creatividad estudiantil, siempre que se enmarque en estrategias pedagógicas adecuadas, mientras que Mekheimer (2025) evidencia cómo la retroalimentación generada por IA mejora la competencia escrita y refuerza la confianza de quienes aprenden lenguas extranjeras. Estos hallazgos coinciden con estudios de percepción estudiantil que reconocen el valor de la IA en el apoyo a la escritura, pero también alertan sobre riesgos vinculados a plagio y pérdida de originalidad (Ya'u & Mohammed, 2025). En la misma línea, un metaanálisis reciente concluye que ChatGPT tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y el pensamiento de orden superior, aunque su efectividad depende de un diseño pedagógico crítico y contextualizado (Wang & Fan, 2025). Este potencial analítico se explora ya en modelos que utilizan la IA para identificar y medir conceptos complejos y subjetivos en un texto (De la Cruz, 2025), confirmando su viabilidad como herramienta para el análisis literario (De la Cruz, 2025) y ético. Asimismo, los análisis sobre los dilemas de la originalidad (Mesmar, 2024) y los sesgos algorítmicos (Hattori et al., 2024; Magni et al., 2024) subrayan la urgencia de incorporar una dimensión ética transversal en cualquier innovación pedagógica.

En respuesta a este contexto, el presente artículo presenta y justifica el diseño curricular de la asignatura «Escritura Creativa Colaborativa: la Inteligencia Artificial como Aliada Literaria». La investigación parte de la hipótesis de que la IA, utilizada de modo crítico, puede convertirse en un aliado pedagógico que favorezca no solo la producción textual, sino también la adquisición de competencias literarias y el fortalecimiento del pensamiento crítico. La asignatura concibe la IA como un apoyo supervisado —inspirador, analista y editor— con el fin de potenciar la capacidad expresiva del alumnado y, simultáneamente, activar una reflexión profunda sobre autoría y creatividad híbrida. Con este propósito, el artículo persigue tres objetivos específicos: *a)* fundamentar teóricamente la pertinencia de un modelo de colaboración creativa humano-máquina en el contexto de las humanidades digitales; *b)*

presentar el diseño curricular de la asignatura, detallando su estructura modular, objetivos de aprendizaje, competencias, metodología y sistema de evaluación; y c) describir los componentes clave del plan docente a fin de garantizar su replicabilidad y adaptabilidad en diversos contextos universitarios.

La principal contribución de esta investigación es, por tanto, ofrecer un modelo pedagógico coherente, replicable y fundamentado que responde a la necesidad de actualizar las metodologías docentes en humanidades y comunicación. Al articular la tradición literaria con el potencial tecnológico, este enfoque enriquece la práctica de la escritura y prepara al futuro colectivo profesional para los desafíos del ecosistema comunicativo contemporáneo. El artículo se organiza de la siguiente manera. En la sección de Metodología se describe el enfoque exploratorio-proyectivo adoptado. A continuación, el apartado de Resultados presenta el diseño curricular de la asignatura, estructurado en cinco módulos, junto con las competencias, actividades y el sistema de evaluación asociados. La Discusión analiza el alcance, la originalidad y las limitaciones de la propuesta. Finalmente, las Conclusiones sintetizan los aportes, señalan sus implicaciones y delimitan futuras líneas de investigación.

ENFOQUE METODOLÓGICO: DISEÑO CURRICULAR PARA LA INTEGRACIÓN DE LA IA

El estudio adopta un enfoque exploratorio-proyectivo y cualitativo orientado al diseño curricular universitario, adecuado a un campo emergente en las humanidades que carece aún de desarrollo sistemático. A falta de resultados cuantitativos, se propone un marco inicial para integrar la IA en la enseñanza de la escritura creativa, anticipando escenarios de implementación y priorizando la construcción de significados, competencias y dinámicas pedagógicas. El procedimiento metodológico se estructuró en fases encadenadas: identificación de necesidades formativas en la enseñanza universitaria de la escritura creativa, con atención a alfabetización digital e integración crítica de tecnología; revisión del estado de la cuestión en la intersección IA–creatividad–educación y de experiencias en humanidades digitales, escritura asistida y creatividad híbrida para sustentar contenidos y metodología; definición de objetivos y competencias en función de las necesidades detectadas; y diseño de una secuencia modular en cinco bloques progresivos, con actividades prácticas y criterios de evaluación formativa que avanzan desde la fundamentación teórica hasta la aplicación avanzada y la reflexión ética. La validez del diseño se fundamenta en su coherencia interna y en la alineación con principios pedagógicos consolidados —aprendizaje activo, colaborativo y basado en proyectos—, así como con el debate contemporáneo sobre humanidades digitales y creatividad híbrida.

La propuesta está dirigida al estudiantado universitario de humanidades, artes, comunicación y educación, particularmente en niveles de grado y en formación que requieren competencias literarias y digitales; esta delimitación orienta la pertinencia de objetivos, contenidos y actividades. El instrumento central es el Plan Docente de «Escritura Creativa Colaborativa: la Inteligencia Artificial como Aliada Literaria», concebido como modelo integral que articula justificación y enfoque pedagógico, objetivos, competencias, contenidos por módulos, metodología de enseñanza-aprendizaje, actividades prácticas y sistema de evaluación formativa. Finalmente, se ha prestado especial atención a la replicabilidad del estudio. Para garantizar que el modelo pedagógico pueda ser comprendido, adaptado e implementado por otro personal docente e instituciones, se han señalado y especificado las actividades prácticas y la naturaleza de la interacción prevista con las herramientas de IA. El objetivo es proporcionar un marco de trabajo lo suficientemente claro y estructurado para ser

replicable, pero también lo suficientemente flexible para ser adaptado y transferido a diferentes contextos universitarios, herramientas de IA emergentes y perfiles diversos de alumnado.

DISEÑO DEL PLAN DOCENTE: ESTRUCTURA, COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN

El desarrollo del plan docente proyectado ofrece una propuesta curricular estructurada que responde a los objetivos planteados en la investigación: el modelo pedagógico integral para la asignatura «Escritura Creativa Colaborativa: la Inteligencia Artificial como Aliada Literaria». Al tratarse de una investigación de carácter proyectivo y de diseño curricular, los resultados se presentan en forma de diseño académico completo y se articula en tres componentes fundamentales: *a)* la estructura curricular de la asignatura, *b)* el catálogo de competencias a desarrollar y el diseño de actividades y *c)* su correspondiente sistema de evaluación, con el fin de proporcionar un marco replicable en el ámbito universitario. Este modelo constituye la principal aportación del estudio, cuyos elementos, en su conjunto, configuran una propuesta didáctica coherente, fundamentada y replicable.

Estructura curricular de la asignatura: El principal resultado de este trabajo es la arquitectura de un plan docente completo, diseñado para guiar al alumnado desde los fundamentos teóricos hasta la aplicación práctica y la reflexión crítica. La asignatura se organiza en cinco módulos secuenciales y complementarios, concebidos para construir el aprendizaje de manera progresiva.

Módulo 1: Introducción a la escritura creativa y la IA.

Este módulo inicial establece el marco conceptual de la asignatura. Se exploran los fundamentos de la inteligencia artificial generativa, su historia y su aplicación en campos creativos. Se presentan ejemplos paradigmáticos de colaboración humano-máquina en la literatura y el arte, con el fin de desmitificar la tecnología y contextualizar su papel como herramienta de apoyo y no como agente autónomo.

Módulo 2: La IA como aliada creativa.

El segundo módulo se enfoca en la aplicación práctica de la IA como catalizador del proceso creativo. Se instruye al alumnado en la ingeniería de prompts para dialogar eficazmente con los sistemas. Se realizan talleres prácticos donde la IA es empleada para generar ideas, desarrollar tramas, construir personajes complejos, diseñar cronotopos y experimentar con recursos expresivos, siempre bajo la dirección y el criterio del alumnado.

Módulo 3: La IA como analista académica.

En este bloque, el rol de la IA se desplaza de la generación a la interpretación. Se enseña al alumnado a utilizar estas herramientas como asistentes de análisis literario para estudiar textos canónicos y de creación propia. Las prácticas se centran en identificar y analizar figuras retóricas, estructuras narrativas, tipologías de narrador, arcos de personaje y temas subyacentes, fomentando una comprensión más profunda de la técnica literaria.

Módulo 4: Taller de poesía, experimentación formal y edición.

Este módulo práctico está dedicado al refinamiento y la edición textual. Se utiliza la IA como una figura experta en edición que ofrece propuestas de mejora estilística, corrección gramatical y sintáctica, y sugerencias para fortalecer la coherencia

estructural de los textos. Se realizan ejercicios de reescritura, comparación de versiones y perfeccionamiento del estilo en distintos géneros, con un énfasis particular en la poesía y la experimentación formal.

Módulo 5: Ética y reflexión crítica.

El módulo final cierra el ciclo formativo abordando las dimensiones éticas y filosóficas de la creatividad híbrida. Se organizan debates estructurados sobre conceptos clave como la autoría, la originalidad, los derechos de autor, los sesgos algorítmicos y el uso responsable de la tecnología. El objetivo es que el alumnado desarrolle un posicionamiento crítico y fundamentado sobre los límites, dilemas y el futuro de la colaboración creativo-tecnológica.

Tabla 1. Estructura curricular de la asignatura.

Catálogo de competencias a desarrollar: El diseño curricular está orientado a promover un conjunto de competencias integradas que preparan al alumnado para los desafíos contemporáneos de la comunicación y la creación.

Competencia en comunicación lingüística y literaria.

Se potencia la capacidad de producir textos creativos de alta calidad, así como de analizar y comprender obras literarias con mayor profundidad, integrando una nueva dimensión analítica y creativa en su acervo tradicional.

Competencia digital aplicada a las humanidades.

El alumnado no solo aprende a usar una herramienta tecnológica, sino que desarrolla la habilidad de integrarla estratégicamente en procesos intelectuales y creativos propios del campo humanístico, trascendiendo el uso meramente instrumental.

Pensamiento crítico y creatividad.

La asignatura está diseñada para que el alumnado no acepte pasivamente los resultados de la IA, sino que aprenda a cuestionarlos, refinarlos y utilizarlos como un trampolín para su propia creatividad. Se fomenta la capacidad de evaluar críticamente las posibilidades y limitaciones de la tecnología.

Capacidad de trabajo colaborativo: humano-humano y humano-máquina.

Se promueve la colaboración tradicional en talleres y revisiones por pares, pero se añade una dimensión innovadora: el desarrollo de habilidades para el diálogo y la colaboración efectiva con un agente no humano, entendiendo esta interacción como una nueva forma de trabajo intelectual.

Habilidades de análisis literario asistido por IA.

Se configura una nueva competencia específica para el perfil humanista digital: la capacidad de emplear sistemas de IA para realizar análisis textuales a gran escala o para identificar patrones estilísticos y estructurales que podrían pasar desapercibidos en una lectura puramente humana.

Tabla 2. Catálogo de competencias a desarrollar.

Estrategias metodológicas proyectadas: El diseño contempla un enfoque metodológico activo y participativo, y un sistema de evaluación formativa, basado en tres líneas o estrategias principales.

Aprendizaje colaborativo y experiencial, con énfasis en la creación colectiva y en dinámicas de revisión cruzada asistida por IA.

Integración crítica de la tecnología, donde la IA se presenta como recurso de apoyo —no como sustituto— en todo el proceso creativo.

Reflexión transversal sobre ética y autoría, incorporada en cada módulo, para garantizar que la experiencia literaria esté acompañada por criterios críticos y de responsabilidad académica.

Tabla 3. Estrategias metodológicas proyectadas.

El plan docente diseña e incluye un repertorio de actividades prácticas como lluvias de ideas asistidas por IA para multiplicar alternativas iniciales; talleres de desarrollo de personajes donde la IA actúa como una herramienta de consulta sobre arquetipos y arcos narrativos; ejercicios de revisión y edición con la IA como herramienta de asesoría estilística y correctora de incoherencias narrativas; y debates éticos sobre los límites de la creatividad híbrida y los dilemas contemporáneos en torno a la autoría.

Sistema de evaluación: El proyecto final consiste en la creación de una obra literaria creativa documentando exhaustivamente el proceso de interacción con la IA, acompañado de un ensayo reflexivo donde el alumnado analiza la experiencia, discute las decisiones creativas tomadas y argumenta su posición sobre las implicaciones éticas de su método de trabajo. Este enfoque garantiza que la evaluación mida la adquisición real de las competencias críticas y creativas propuestas. La evaluación es de carácter formativo y procesual. No se valora únicamente el producto final —la obra literaria creada—, sino también el proceso de colaboración y la reflexión crítica sobre el mismo.

ALCANCE, LIMITACIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Los hallazgos proyectados confirman la hipótesis inicial: la IA puede constituir un recurso didáctico eficaz para enriquecer la creatividad, el análisis crítico y la reflexión ética en el aula. En lugar de adoptar una postura tecnofóbica (Clark et al., 2021) o acríticamente celebratoria, el plan docente posiciona la IA como un aliado literario. El modelo enfatiza que el rol central permanece en el estudiantado como creador y en el profesorado como mediador, relegando la IA a una función de apoyo supervisado y colaborativo. En comparación con la literatura previa, la propuesta coincide con trabajos que muestran la utilidad de la IA como herramienta colaborativa que requiere mediación crítica y alineamiento ético, evitando usos pasivos o tecnocráticos en el aula. El aporte específico del modelo radica en ofrecer un ecosistema pedagógico integral donde teoría, práctica y ética se articulan de forma transversal, superando aproximaciones instrumentales a la IA y situándola como coadyuvante en tres roles: inspirador, analista y editor, sin desplazar la agencia creativa humana. Las limitaciones principales derivan del carácter proyectivo del estudio: no se presentan evidencias de implementación empírica en aula ni mediciones de impacto en el desempeño estudiantil, por lo que los resultados deben entenderse como una propuesta de diseño coherente y fundamentada, pendiente de validación externa en un entorno de aula real. A ello se suman condicionantes contextuales —recursos disponibles, formación digital docente y políticas

institucionales sobre IA— que pueden afectar la transferibilidad y requieren estrategias de adaptación local. En términos de implicaciones, el modelo orienta la práctica docente hacia la alfabetización crítica en IA y la evaluación formativa con trazabilidad de la colaboración humano-máquina, a la vez que propone estudios piloto con indicadores de logro para competencias creativas y críticas y evaluaciones longitudinales para estimar efectos sostenidos y compararlos con cursos tradicionales. Esta arquitectura holística ofrece un marco crítico que prepara al alumnado para los dilemas de la creatividad en el siglo XXI y proporciona al profesorado un esquema replicable para modernizar la enseñanza, redefiniendo la originalidad —desplazándola de la creación *ex nihilo* hacia un proceso de diálogo, selección y refinamiento crítico— y contribuyendo a una teoría de la creatividad distribuida y colaborativa en la que la figura humana dirige un conjunto de recursos —entre ellos, la IA— sin ceder su centralidad.

RECOMENDACIONES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA CREATIVIDAD HÍBRIDA

Este estudio ha presentado el diseño y la fundamentación de un modelo pedagógico para la integración de la IA en la enseñanza de la escritura creativa como un recurso didáctico de alto valor. A partir de la estructura proyectada y la discusión de sus implicaciones, se concluye que la IA, lejos de ser una amenaza para la creatividad, puede configurarse como un aliado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura literaria, siempre que su uso sea supervisado y esté subordinado al juicio crítico de la persona autora. El modelo propuesto muestra que es posible trascender el debate polarizado para generar una relación sinérgica entre tecnología y creatividad. Asimismo, se destaca que la integración exitosa de la IA requiere un diseño curricular reflexivo y sistemático. La asignatura «Escritura Creativa Colaborativa» plantea un marco formativo que combina práctica literaria, análisis crítico y reflexión ética, permitiendo al alumnado no solo usar la tecnología, sino también comprenderla, cuestionarla y situarla en un horizonte humanístico más amplio. Para avanzar en esta dirección, se recomienda implementar programas piloto en humanidades y artes, acompañados de formación docente especializada que prepare al profesorado para guiar una colaboración creativa y crítica entre estudiante e IA. En toda aplicación, resulta imprescindible asegurar un abordaje ético que atienda cuestiones de autoría, originalidad y sesgos tecnológicos. Finalmente, el estudio abre líneas de investigación futuras. Se sugiere evaluar el impacto del modelo mediante estudios longitudinales y explorar su adaptación a otros niveles y campos educativos como la secundaria, la comunicación, las artes o los estudios culturales. Estas exploraciones contribuirán a consolidar nuevas formas de diálogo entre humanidades y tecnologías emergentes, enriqueciendo la formación y la expresión humana.

BIBLIOGRAFÍA

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>

Clark, E., August, T., Serrano, S., Haduong, N., Gururangan, S., & Smith, N. A. (2021). *All That's «Human» Is Not Gold: Evaluating Human Evaluation of Generated Text* (arXiv:2107.00061). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2107.00061>

Cojocariu, V.-M., & Boghian, I. (2024, noviembre 1). *A Literature Review on Digital Creativity in Higher Education—Toward a Conceptual Model*. | EBSCOhost. <https://doi.org/10.3390/educsci14111189>

Dávila, M. F. G., Cofre, I. J. M., Rosero, F. V. G., & Noroña, J. H. J. (2024). Inteligencia Artificial: Ventajas y desventajas de su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 3(7), 202-224. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7081>

De la Cruz, E. (2024). *Inteligencia artificial y poesía sintética: Una metodología para la escritura creativa usando grandes modelos de lenguaje* [Masters, E.T.S. de Ingenieros Informáticos (UPM)]. <https://oa.upm.es/82925/>

De la Cruz, E. (2025). AI-Powered Modeling of Thematic Plasticity and «duende» in Lorca's Poetry.

De la Cruz, E. (2025). *Value Lens: Using Large Language Models to Understand Human Values*. 28th European Conference on Artificial Intelligence (Accepted).

de Vicente Yagüe Jara, M. I., López Martínez, O., Navarro Navarro, V., & Cuéllar, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 77, 47-57. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>

Elzohbi, M., & Zhao, R. (2023). *Creative Data Generation: A Review Focusing on Text and Poetry*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2305.08493>

Hattori, E. A., Yamakawa, M., & Miwa, K. (2024). Human bias in evaluating AI product creativity. *Journal of Creativity*, 34(2), 100087. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2024.100087>

León, A. M. B., Escobar, T. I. H., Becerra, C. G. S., Quisaguano, I. M. T., & Rivera, S. P. T. (2025). Narrativas interactivas con inteligencia artificial para potenciar la escritura creativa en secundaria. *Polo del Conocimiento*, 10(8), 1883-1899. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i8.10258>

Magni, F., Park, J., & Chao, M. M. (2024). Humans as Creativity Gatekeepers: Are We Biased Against AI Creativity? *Journal of Business and Psychology*, 39(3), 643-656. <https://doi.org/10.1007/s10869-023-09910-x>

Marwani, Eriyanti, R. W., & Sunaryo, H. (2025). Integration of Artificial Intelligence into Creative Writing Learning Models: A Literature Review of Approaches and Effectiveness. *International Journal of Community Engagement Payungi*, 5(2), 201-220. <https://doi.org/10.58879/ijcep.v5i2.77>

Mayo, E. G. M., Sarmiento, E. X. B., Ayo, M. R. S., & Llivicota, A. S. M. (2024). Implementación de la inteligencia artificial como estrategia didáctica para el desarrollo de la escritura en estudiantes de educación básica superior: Una secuencia didáctica innovadora. *Polo del Conocimiento*, 9(10), 1649-1665. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i10.8199>

Mekheimer, M. (2025). Generative AI-assisted feedback and EFL writing: A study on proficiency, revision frequency and writing quality. *Discover Education*, 4(1), 170. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00602-7>

Mesmar, F. (2024). *Demystifying Creativity: On Originality in Game Development*. CRC Press.

Míguez González, M. I., & Dafonte-Gómez, A. (2024). *Comunicación digital en la era de la inteligencia artificial*. 1-1074.

Roy, M. (2017). Cathy O’Neil. *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. New York: Crown Publishers, 2016. 272p. Hardcover, \$26 (ISBN 978-0553418811). *College & Research Libraries*, 78(3), 403. <https://doi.org/10.5860/crl.78.3.403>

Valdiviezo, B. P. A., Jiménez, D. J. V., Martínez, R. A., & Bastidas, T. T. (2025). Propuesta didáctica basada en ChatGPT para mejorar la calidad narrativa de cuentos infantiles en educación básica. *Universidad y Sociedad*, 17(3), e5209-e5209.

Wang, J., & Fan, W. (2025). The effect of ChatGPT on students’ learning performance, learning perception, and higher-order thinking: Insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 621. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>

Ya’u, M. S., & Mohammed, M. S. (2025). AI-Assisted Writing and Academic Literacy: Investigating the Dual Impact of Language Models on Writing Proficiency and Ethical Concerns in Nigerian Higher Education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 13(2), 593-604. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.13n.2p.593>

Zhou, M., & Peng, S. (2025). The Usage of AI in Teaching and Students’ Creativity: The Mediating Role of Learning Engagement and the Moderating Role of AI Literacy. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 15(5), 587. <https://doi.org/10.3390/bs15050587>

Hristina Miroslavova Dunelovska
Universidad Complutense de Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0932-0227>

RESUMEN

Desde 2022, la inteligencia artificial se ha consolidado como una de las herramientas más versátiles en ámbitos que van desde la resolución de problemas matemáticos hasta la escritura de textos literarios y la generación de imágenes. Actividades tan dispares comparten un denominador común: todas parten de lo que hoy denominamos «creatividad artificial». Esta investigación adopta un enfoque comparativo para analizar la creatividad humana frente a la creatividad generada por inteligencia artificial. A través del análisis de casos reales se identifican los puntos fuertes y las limitaciones del uso de estas tecnologías en el proceso creativo. El estudio evidencia que la IA puede ser una herramienta útil cuando se emplea como complemento, pero también plantea riesgos cuando sustituye de forma acrítica el juicio humano. Como conclusión, se proponen líneas de actuación orientadas a un uso ético y responsable de la IA en la comunicación digital, con el fin de preservar la originalidad creativa sin renunciar a los beneficios tecnológicos.

PALABRAS CLAVE: Creatividad, inteligencia artificial, comparativa, comunicación, ética.

ABSTRACT

Since 2022, artificial intelligence has become one of the most versatile tools in fields ranging from solving mathematical problems to writing literary texts and generating images. Such diverse activities share a common denominator: they all stem from what we now call “artificial creativity.” This research adopts a comparative approach to analyze human creativity versus creativity generated by artificial intelligence. Through the analysis of real-world cases, the study identifies the strengths and limitations of using these technologies within the creative process. The findings show that AI can be a useful tool when employed as a complement, but it also poses risks when it replaces human judgment uncritically. As a conclusion, the study proposes guidelines for the ethical and responsible use of AI in digital communication, aiming to preserve creative originality without renouncing technological benefits.

KEYWORDS: Creativity, artificial intelligence, comparison, communication, ethics.

INTRODUCCIÓN

El conocido Test de Turing, publicado en 1950 en el artículo de Alan Turing titulado «Computing Machinery and Intelligence», es una de las primeras herramientas que se inventaron para comprobar el grado de inteligencia de una máquina (Torrijos y Sánchez, 2023: 33). Más que medir la inteligencia en sí, el test tiene como propósito evaluar si una máquina puede imitar de manera convincente el comportamiento humano en una conversación escrita. Lo hace a través de un juego de imitación en el que un interrogador debe distinguir, únicamente

por medio de preguntas y respuestas, entre una persona y una máquina (Turing, 1950: 433–434).

Con el boom de la inteligencia artificial en 2022, la llegada de herramientas generativas y su desarrollo incesante, muchos investigadores han aportado su visión sobre la relevancia del test de Turing y lo han llevado a distintos campos. Un ejemplo es Scott Alexander, que en 2024 lanza en la web *Astral Codex Ten* el llamado «test de Turing de arte». En este experimento, 11.000 personas deben clasificar 50 imágenes de cuatro estilos diferentes —renacentista, de siglo XIX, abstracto y digital— como arte hecho por humanos o por una inteligencia artificial. En un 60% de los casos, los encuestados afirman haber experimentado dificultades para identificar si la obra estaba hecha por IA o por una persona.

En un reciente estudio, Runco plantea la pregunta: «¿Es posible obtener un producto creativo sin pasar por un proceso creativo?» (Runco, 2023: 3). Para él, la creatividad se define a partir de cuatro dimensiones —originalidad, eficacia, autenticidad e intencionalidad—. La IA, en este sentido, puede considerarse original y cumplir con el factor de eficacia, pero no es auténtica ni se le puede atribuir intencionalidad. La inteligencia artificial hace lo que el humano le haya pedido o indicado previamente, siempre con el objetivo de satisfacer al usuario. *ChatGPT* no escribe un poema o compone una canción porque se sienta inspirado, y sin embargo es un hecho que hoy en día la IA escribe, diseña y comunica en prácticamente todos los medios y formatos disponibles. La amenaza para los creativos parece real, ya que «los investigadores han concluido que son los trabajos con las tareas más creativas, en lugar de las más repetitivas, los que tienden a verse más afectados por la nueva ola de IA» (Mollick, 2024: 11).

Hemos sido testigos de fenómenos virales en redes sociales, como el caso de un post en X que afirmaba «el arte ahora es accesible», acompañado de una foto del autor y sus amigos recreada en cuatro estilos distintos (*Imagen 1*). Este tipo de publicaciones se han convertido en tendencia, donde todo el mundo pide a *ChatGPT* que genere su foto, la de su perro o de su artista favorito al estilo *Ghibli*. Muchos artistas, animadores y profesionales de las artes gráficas han expresado su protesta, y en respuesta se han creado herramientas de IA que buscan proteger los derechos de autor. No obstante, esto no ha frenado la difusión ni la viralización del contenido generado con IA, hasta el punto de que vivimos en una alerta constante sobre si lo que vemos es real. Marcas como *Duolingo*, por ejemplo, se han pronunciado como *AI-first*, es decir, han sustituido parte del talento humano por inteligencia artificial (Vega, 2025: 60).

Todos estos eventos han provocado que los profesionales del sector de la comunicación se vean obligados a defenderse o competir con la IA, y en este contexto se enmarcan los experimentos que se exponen a continuación. No se trata de prohibir por completo las herramientas de inteligencia artificial, ni de permitir que funcionen de manera autónoma en todos los aspectos de nuestra vida, sino de percibir las como tecnologías capaces de cometer errores, pero que también tienen la capacidad de optimizar tareas complejas. Aunque «la IA no es mejor que las mentes más innovadoras (...) debe ser miembro de cada mesa de brainstorming» (Mollick, 2024: 119).

Este estudio parte, por tanto, de una hipótesis clara: la inteligencia artificial puede imitar ciertos procesos creativos humanos, pero necesita del criterio de un profesional para llegar a resultados óptimos.

Imagen 1



Fotograma de Sam Biddle sacada de X

MÉTODOS

El objetivo de este estudio es realizar una comparativa entre el trabajo humano y el generado por una inteligencia artificial (IA) cuando ambos se enfrentan al mismo problema creativo. Para ello se analiza un experimento realizado entre los años 2023 y 2025, con el fin de comprender el funcionamiento de la IA, así como sus ventajas y desventajas en la realización de tareas creativas, insistiendo siempre en el uso ético y respetuoso de herramientas generativas en el ámbito de la comunicación.

El experimento se desarrolla en dos fases. La primera abarca todo el proceso de creación de dos cortometrajes de animación: uno realizado por una estudiante de 4º curso de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid y otro generado íntegramente con herramientas de inteligencia artificial que representan el mejor rendimiento disponible hasta la fecha. Se comparan los elementos técnicos, visuales y narrativos de ambos trabajos. De este análisis se concluye que la IA supera al ser humano en parámetros de eficiencia, pero no reconoce el contexto ni sus propias limitaciones con tanta certeza como una persona. Como recuerda Mihaly Csikszentmihalyi, «la creatividad no se puede separar de su reconocimiento» (1996: 47), y para comprobar si una historia es coherente y su mensaje claro resulta necesaria la objetividad de un público.

La segunda fase del experimento, llevada a cabo entre diciembre de 2024 y abril de 2025, consistió en la proyección de ambos cortometrajes a 127 jóvenes de entre 18 y 26 años, que ha sido previamente indicado en el *prompt*. Las sesiones tuvieron lugar en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. El constante tránsito de estudiantes jóvenes facilitó la captación de participantes, configurando una muestra homogénea

de estudiantes de ciencias sociales en el rango de edad indicado. Las dos aulas utilizadas contaban con 20 ordenadores equipados con auriculares y cámaras web, en condiciones lumínicas uniformes para asegurar la correcta realización del experimento.

La herramienta utilizada para medir las tres variables —comprensión, atención y grado de satisfacción— fue el software *Kópernica*, capaz de recoger datos cada 200 milisegundos sobre el movimiento ocular y las respuestas cognitivas del espectador, que posteriormente traduce en indicadores clave de rendimiento (KPIs) y gráficos de análisis. Estos datos cuantitativos se complementaron con las respuestas abiertas de una encuesta aplicada inmediatamente después del visionado de cada cortometraje. Para los fines de este artículo se tendrán en cuenta únicamente la pregunta que mide el grado de satisfacción —«En una escala de 0 a 10, ¿cómo evaluarías el cortometraje? En donde 0 es muy malo y 10 excelente»— y los KPIs de intensidad y valencia que proporciona *Kópernica*. La intensidad cuantifica la fuerza de las emociones generadas en un rango de 0 a 100, mientras que la valencia representa un cómputo de todas las emociones positivas y negativas en un rango de -100 a 100 (Pech Pacheco, Tromp y Van Le, 2024).

RESULTADOS

La muestra se compone de 94 mujeres, 30 hombres, 1 persona no binaria y 2 que prefirieron no indicar su género. En cuanto a la nacionalidad, 103 participantes son españoles y únicamente 9 proceden de países no hispanohablantes, aunque tienen el español como segunda lengua. Todos han finalizado sus estudios de bachillerato y se encuentran en fase de grado o posgrado. En consecuencia, se trata de una muestra homogénea, mayoritariamente femenina, española y vinculada a las ciencias sociales, lo que condiciona la interpretación de los resultados.

Esta homogeneidad, sin embargo, resulta representativa de una generación joven que no solo consume, sino que también opera con herramientas de inteligencia artificial en su formación y entorno profesional. Su exposición constante a la comunicación digital convierte al grupo en un referente realista para observar cómo se perciben los contenidos creados por IA, aunque la falta de diversidad sociodemográfica limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos.

El cortometraje creado por la estudiante obtuvo una valoración media de 6,4 sobre 10, un resultado ligeramente superior al punto medio de la escala. La puntuación refleja una recepción positiva, aunque cercana a la neutralidad. En comparación, en el caso del cortometraje generado con IA, la valoración promedio fue de 5,9, apenas por debajo de la obtenida por la estudiante.

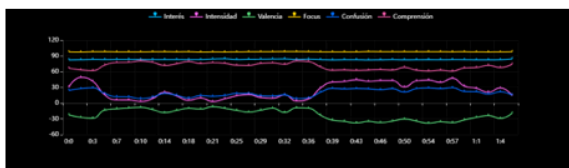
En cuanto a la medición de intensidad y valencia, realizada mediante *Kópernica*, los resultados muestran diferencias entre ambos cortometrajes. La intensidad, que mide la fuerza de las emociones en un rango de 0 a 100, presenta subidas y bajadas notables en el corto de la estudiante «El Reflejo». Al inicio, con los créditos, alcanza valores de 50, cae a 11 al final de la primera secuencia. Al cambiar de entorno vuelve a subir y fluctúa entre 10 y 30 a lo largo de toda la secuencia. En los últimos segundos vuelve a alcanzar su pico de 50.

En el cortometraje de animación de la IA, «Fragmentos de Realidad», se observan más caídas, aunque de menor duración. Esto indica que la obra genera emoción, pero no consigue

sostenerla en el tiempo. El promedio general de intensidad es 7, con varios momentos en los que la línea roza el cero, es decir, la neutralidad. Las conexiones emocionales más claras coinciden con las intervenciones de la voz en off, lo que sugiere que el componente sonoro impacta más que el visual en este caso.

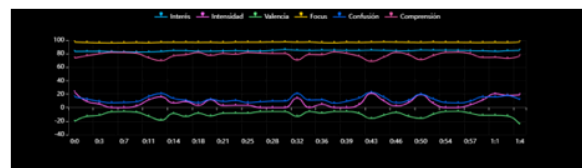
La valencia, que mide el balance entre emociones positivas y negativas en un rango de -100 a 100, se sitúa por debajo de cero en ambos casos, aunque sin descender de -50. Esto indica un predominio de emociones calmadas y relajadas. Pese a que los temas tratados (estrés, ansiedad, búsqueda de propósito) podrían generar malestar, la forma de presentarlos provoca que se perciban desde la calma, sin llegar a la frustración o la tristeza.

Imagen 2



Fotograma de los KPIs de «El Reflejo»

Imagen 3



Fotograma de los KPIs de «Fragmentos de Realidad»

En conjunto, tanto los datos de *Kópernica* como las encuestas permiten concluir que «El Reflejo» obtuvo una recepción ligeramente más favorable. Aunque la diferencia es mínima, los indicadores se inclinan de forma consistente hacia el cortometraje creado por la estudiante. En ambos casos predomina una sensación de neutralidad, atribuida a fallos narrativos, técnicos y visuales.

DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que la capacidad de contar historias de la IA, aunque todavía limitada, se acerca considerablemente a la de un ser humano. Si tomamos en cuenta que los cortometrajes fueron realizados en 2023 y, desde entonces, *OpenAI* ha lanzado *ChatGPT-5* — más inteligente y rápido que todos los modelos anteriores—, *Midjourney* ofrece mayor calidad de imagen, mejor comprensión del *prompt* y coherencia de imagen mejorada, y *Runway* genera vídeos con movimientos cada vez más fluidos en su *Gen-4*, podríamos suponer que algunos de los errores detectados en dicho experimento ya han sido corregidos. Por ejemplo, *Midjourney* es hoy capaz de generar distintas imágenes con el mismo personaje sin alterar significativamente sus rasgos. Esto supone una mejor comprensión del contexto y un resultado final más convincente.

Sin embargo, el proceso creativo que sigue la IA, en comparación con el ser humano, es diferente. La IA parte de su base de datos y busca las respuestas más probables para resolver un problema creativo. El humano, en cambio, es creativo cuando logra imaginar cosas que nunca antes han sucedido; es decir, cuanto menos probable es el resultado, mayor es el grado de originalidad (Brandt, 2023: 1-7). En la investigación de Brandt se compara el proceso creativo de la Novena Sinfonía de Beethoven —uno de los genios de la música clásica— con la Décima, recreada con IA a partir de docenas de borradores que el compositor dejó antes de terminarla.

A pesar de contar con datos exhaustivos sobre los conocimientos musicales del compositor, el modelo de IA no logra captar características cruciales de su proceso creativo, y el resultado no está a la altura de sus obras anteriores. La inteligencia artificial no es capaz de adoptar la creatividad deliberada, propia de las personas creativas y de trabajar fuera de una cronología estricta. A esto hecho se debe una menor reacción del público en «Fragmentos de Realidad» frente al «El Reflejo».

Otro punto de vista sobre la creatividad es el de Miller, quien la define como la producción de nuevo conocimiento a partir del conocimiento ya existente (Miller, 2019: 37). Es exactamente lo que hace la IA generativa: dispone de enormes bases de información que entrena en cada interacción, con el fin de dar respuestas cada vez más acertadas. En el cortometraje que genera logra escoger un tema atractivo para los jóvenes —el autodescubrimiento— gracias a la información con la que ha sido alimentada. Sin embargo, si le hubiéramos pedido proponer más de un tema posible, habría generado otras cien opciones. ¿Un humano podría hacer lo mismo, y con la misma rapidez? Probablemente no.

En un reciente experimento, Jennifer Haase y Paul H. P. Hanel enfrentaron a seis chatbots y a 100 personas en el Test de Usos Alternativos (Alternate Uses Test, AUT), que pide a los participantes enumerar la mayor cantidad posible de usos para un objeto cotidiano, como unos pantalones o un cepillo de dientes. Los resultados demuestran que, desde una perspectiva científica, la inteligencia artificial es creativa, porque al plantearseles la misma pregunta generan más ideas que los humanos, y estas son, en promedio, tan originales como las generadas por personas.

Asimismo, en esta era de auge de la inteligencia artificial, donde la máquina ya no solo sabe jugar al ajedrez sino también generar obras pictóricas, retratos realistas o canciones pop, «la investigación en la intersección de la creatividad y la inteligencia artificial será uno de los desarrollos más emocionantes —y necesarios— de la investigación y la práctica sobre creatividad en el siglo XXI» (Amabile, 2020). Debemos percibir a la IA como una herramienta más, que nos ayuda a expresar nuestra creatividad en el proceso creativo, y no como una máquina capaz de sustituir al talento humano.

BIBLIOGRAFÍA:

Alexander, S. (2024). *How did you do on the AI art Turing test?* Recuperado de <https://www.astralcodexten.com/p/how-did-you-do-on-the-ai-art-turing>

Amabile, T. M. (2020). «Creativity, artificial intelligence, and a world of surprises». *Academy of Management Discoveries*, 6(3), 351–354. <https://doi.org/10.5465/amd.2019.0075>

Brandt, A. K. (2023). «Beethoven's Ninth and AI's Tenth: A Comparison of Human and Computational Creativity». *Journal of Creativity*, 33(3), 100068. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100068>

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós.

Haase, J. & Hanel, P. H. P. (2023). «Artificial muses: Generative artificial intelligence chatbots have risen to human-level creativity». *Journal of Creativity*, 33(3), 100066. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100066>

Midjourney. (s.f.). *Actualizaciones*. Recuperado de <https://www.midjourney.com/updates>

Miller, A. I. (2019). *The Artist in the Machine: The World of AI-Powered Creativity*. Cambridge, MA, MIT Press.

Mollick, E. (2024). *Co-Intelligence: Living and Working with AI*. Londres, Ebury Publishing.

Neurologya. (2024). *Kopernica*. Recuperado de <https://www.kopernica.ai/>

OpenAI. (2025). *ChatGPT — Release Notes*. Recuperado de <https://help.openai.com/en/articles/6825453-chatgpt-release-notes>

Pech Pacheco, J.L., Tromp, J. G. & Van L., C.. (2024). «Balancing Ethical AI with Innovation: How Kopernica Revolutionizes Privacy, Security, and Fairness in Advanced AI Systems». *2024 RIVF International Conference on Computing and Communication Technologies (RIVF)*, 414–418. <https://doi.org/10.1109/RIVF64335.2024.11009121>

Runco, M. A. (2023). «AI can only produce artificial creativity». *Journal of Creativity*, 33(3), 100063. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100063>

Runway. (s.f.). *Notas de actualización*. Recuperado de <https://runwayml.com/changelog>

Torrijos, C. & Sánchez, J. C. (2021). *La primavera de la inteligencia artificial*. Madrid, Editorial XYZ.

Turing, A. M. (1950). «Computing Machinery and Intelligence». *Mind*, 59(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

Vega, J., Rodríguez, M., Check, E., Moran, H. & Loo, L. (2025). «Duolingo Evolution: From Automation to Artificial Intelligence». En Orjuela-Cañón, A. D., Lopez, J. A. & Suarez, O. J. (Eds.), *Applications of Computational Intelligence. ColCACI 2024. Communications in Computer and Information Science*, 2212, 59–74. Cham, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-88854-0_5

Cristina Muñoz
Universidad Rey Juan Carlos, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8816-2992>

RESUMEN

Actualmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se enfrenta a varios retos para adaptarse a las cambiantes realidades del alumnado, tales como el apoyo visual para la comprensión de la lección o la aparente carencia en expresión escrita que el estudiantado universitario presenta. El uso de las redes sociales y las herramientas digitales han calado entre la juventud hasta el punto de modificar la forma de comunicarse y procesar la información, por lo que no es de extrañar que esta querencia haya llegado a las aulas universitarias. Parece relevante explorar la relación que subyace entre la necesidad de un medio visual para el seguimiento de una exposición y la dificultad de desarrollar textos escritos, en aras de mejorar las prácticas docentes y contribuir al éxito académico del alumnado. Para llevar a cabo esta breve aproximación, se realizó una revisión de la literatura académica reciente relacionada con el aprendizaje y la cognición; igualmente, se evaluaron las prácticas docentes publicadas en revistas científicas de Educación. Reflexionar sobre el equilibrio entre el input visual y la estimulación del pensamiento crítico, la coherencia textual y el rigor lingüístico supone un desafío para mantener los altos estándares del sistema educativo superior.

PALABRAS CLAVE: Comunicación visual, comunicación escrita, educación, cognición, procesamiento de la información.

ABSTRACT

Currently, the teaching-learning process faces several challenges in adapting to the changing realities of students, such as visual support for understanding lessons or the apparent lack of written expression among university students. The use of social media and digital tools has permeated youth culture to such an extent that it has changed the way they communicate and process information, so it is not surprising that this trend has reached university classrooms. It seems relevant to explore the underlying relationship between the need for a visual medium to follow a presentation and the difficulty of developing written texts, in order to improve teaching practices and contribute to the academic success of students.

To carry out this research, a review of recent academic literature related to learning and cognition was conducted; teaching practices published in scientific journals on education were also evaluated. According to the studies examined, visual support seems to promote understanding and long-term enhancement, which would imply better results. However, the trend toward increasingly visual communication seems to be wreaking havoc on students' written expression, as syntactic development, logical connection, and cohesion are achieved differently between the two modes of communication. Reflecting on and proposing resources that balance the visual input that students receive and produce with the stimulation of critical thinking, textual coherence, and linguistic rigor is a challenge for maintaining high standards in the higher education system.

KEYWORDS: Visual communication, written communication, education, cognition, information processing.

La democratización de la tecnología y las redes sociales ha transformado la manera en la que nos comunicamos a una forma más rápida, directa y visual. La Universidad no ha quedado al margen de esta evolución y ha adoptado herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ha modificado tanto la forma de impartir clase como la forma de tomar notas. Es habitual que el profesorado proyecte la lección empleando medios visuales y que el alumnado emplee recursos digitales tanto para la toma de apuntes como para el estudio, o descargue el temario a través de las distintas aulas virtuales que se encuentran en los centros educativos.

Ante este panorama, cabe preguntarse, por un lado, cuál es el impacto que tiene esta transformación en el procesamiento de la información en cuanto a la capacidad del aprendizaje y, por otro lado, si existe una relación entre la necesidad del apoyo visual y el déficit en las habilidades de lectoescritura del alumnado (Gavidia Anticona et al., 2024; Aurora et al., 2021; Ramos, 2019; Orozco & Estupiñán, 2018; o Rodríguez, 2016).

Para tratar de dar respuestas a estas preguntas, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura académica que apoya la idea de que la imagen, la comunicación visual en un entorno digital, puede contribuir a la comprensión de conceptos abstractos y a la recuperación de la información a largo plazo mediante prácticas docentes. Así, en los últimos años, se han publicado diversos estudios que analizan el impacto positivo en el desarrollo de la toma de decisiones y la resolución de problemas mediante el uso de la realidad aumentada, virtual o interactiva dentro del contexto educativo (Cavazos, 2025; Arévalo Cáceres, 2025; Gómez Zanabria et al., 2025; Agbo et al., 2023; Cabero Almenara, Valencia-Ortiz & Llorente-Cejudo, 2022; Elme et al., 2022; o Birbara & Pather, 2021). Igualmente, otros estudios exploran la sucesión de imágenes mediante el uso de las redes sociales en la formación universitaria para incentivar la motivación y la participación del alumnado (Moragrega Vergara, Ballestín Hinojosa & Mesa Gresa, 2025; Peña-Acuña & Alfonso Jaramillo, 2024; Uzun, 2023; Rahman, Ramakrishnan & Ngamassi, 2020; o Yilmaz, Yilmaz & Demir - Yimaz, 2019). Estos trabajos son un mero ejemplo de las investigaciones publicadas en los principales repositorios académicos, que analizan la optimización de los resultados de aprendizaje a través de medios visuales.

En efecto, el impacto positivo que el uso de las imágenes pueden ejercer en el aprendizaje es innegable; igualmente, es innegable que el procesamiento visual difiere del verbal. Adoptando el modelo de doble ruta de dorsal y ventral descrito por Hickok y Poeppel (2007), para el procesamiento del lenguaje; por Ungerleider y Mishkin (1982), para el procesamiento visual; y por Colthcart et al., (2001), para el procesamiento de la lectura y la escritura¹, sería razonable cuestionarse si esta tendencia hacia una comunicación visual, rápida y, quizás, fragmentada, no esté afectando a la ruta ventral de la lectoescritura, que se activa según la experiencia lectora, independientemente de la edad del sujeto (Cohen et al., 2002). Las herramientas cognitivas para entender un estímulo visual difieren a las necesarias para escribir

¹ Se recuerda, de manera general, que la ruta dorsal se encargaría del “cómo” (acción motora del lenguaje, percepción / movimiento para la imagen e integración de la información visual-fonológica-semántica para la lectoescritura), mientras que la ruta ventral se ocuparía del “qué” (comprensión del habla, reconocimiento de objetos y reconocimiento de la palabra).

un texto donde se hacen necesarias las estrategias de planificación (organización de ideas), de redacción (uso de la gramática y el léxico) y de revisión (estudio de los modelos precedentes, habilidades que solo se pueden cultivar mediante la práctica consciente. Los planos para el procesamiento de la información cambian: abstracto y rápido en lo visual versus jerárquico y planificado en la escritura.

Por ese motivo, en cuanto a la práctica universitaria, es habitual que gran parte de las guías docentes establezcan la realización de un trabajo individual escrito como parte del sistema de evaluación, con el objeto de fomentar el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Sin embargo, este trabajo autónomo del alumnado se ve amenazado por el uso indiscriminado de la inteligencia artificial, lo que, más allá de las consideraciones sobre la integridad académica o la evaluación (Méndez-Mantuano et al., 2024; Gallent, 2023; Mora et al., 2023; o López et al., 2023), implica que el estudiantado no se capacite para desarrollar estas competencias clave (Jara & Ochoa, 2020) y que el profesorado manifieste gran preocupación al respecto (Delgado et al., 2024; Córca, 2020; Chan, 2019).

En consecuencia, sería conveniente aunar los beneficios que supone los apoyos visuales con la práctica escrita sólida mediante entrenamientos específicos, tal y como se propone en proyectos como el de Rojas et al. (2019), quienes a través de la técnica del microrrelato diseñaron una estrategia de abordaje teórico-práctica de la escritura académica; el de Iglesias-García, González-Díaz & Cao (2017), quienes usaron la plataforma WordPress para la creación de un periódico; o el de Colás-Bravo & Hernández de la Rosa (2023), que con la implementación de un software, consiguen la mejora en la redacción de TFGs de sus estudiantes, entre otros muchos investigadores con propuestas contrastadas.

Tras lo expuesto en estas líneas y a modo de reflexión final, se reconoce el beneficio que el procesamiento visual y el uso de tecnologías puede ejercer en la comprensión del alumnado y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se aboga por una metodología que integre los nuevos modelos con el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura académica. Por otro lado, no cabe duda de que el desconocimiento en la redacción académica proviene de etapas educativas anteriores (Saglamel & Kayaoglu, 2015; Almidón-Ortiz et al., 2021), por lo que, de acuerdo con Boillos (2020), la retroalimentación del profesorado debe dirigirse a la capacitación del alumnado para comunicar sus propias ideas; ejercicio que conlleva *as a constructive and creative process of learning or transforming what we know, whereas 'writing-up' sounds more like an unconstructive and uncreative claim to be stating what we already know* (Badley, 2009:212). De esta manera, y debido a la evidencia del déficit en la redacción universitaria (Saldaña Barboza & Casusol Moreno, 2023; Muñoz, 2019), se insta al profesorado que implementen herramientas, modelos y programas de innovación docente que palien esta situación para mantener los altos estándares universitarios. La acción debería abarcar también etapas educativas básicas y medias. Es posible que este sea uno de los grandes retos que enfrentará la Educación en los años venideros.

BIBLIOGRAFÍA

Agbo, F. J., Olaleye, S. A., Bower, M., & Oyelere, S. S. (2023). Examining the relationships between students' perceptions of technology, pedagogy, and cognition: The case of immersive virtual reality mini games to foster computational thinking in higher education. *Smart Learning Environments*, 10(1) <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00233-1>

Almidón-Ortiz, C., Almidón, A., & Landeo-Quispe, A. (2021). Experiencias significativas con estudiantes de educación universitaria para la producción de textos académicos. *Revista de Filosofía*, (98), 356-373.

Arévalo Cáceres, A. E. (2025). Impacto de las tecnologías inmersivas en la mejora del aprendizaje en educación superior: una revisión sistemática. *Multidisciplinary Journal Imperium Académico*, 2(1), 1-14.

Aurora, M., Ruiz, G., & García, S. (2021). Círculo de lingüística aplicada a la comunicación. *Ediciones Complutense*, 1-14. <https://doi.org/10.5209/clac.78293>

Badley, G. (2009). Academic writing as shaping and re-shaping. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 209- 219. <https://doi.org/10.1080/13562510902757294>

Birbara, N. S., & Pather, N. (2021). Real or not real: The impact of the physical fidelity of virtual learning resources on learning anatomy. *Anatomical Sciences Education*, 14(6), 774-787. <https://doi.org/10.1002/ase.2022>

Boillos, M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XXI*, 23(2), 211-229.

Cabero-Almenara, J., Valencia-Ortiz, R., & Llorente-Cejudo, C. (2022). Ecosistema de tecnologías emergentes: realidad aumentada, virtual y mixta. *Tecnología, Ciencia y Educación* 23, 7–22. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.1148>

Cavazos, L. (2025). El potencial del uso de laboratorios virtuales en la UANL. *Innovacademia*, 1(1), 80–91. <https://doi.org/10.29105/innocad.v1i1.7>

Chan, K. S., & Zary, N. (2019). Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: Integrative review. *JMIR Medical Education*, 5(1), e13930. <https://doi.org/10.2196/13930>

Cohen, L., Dehaene, S., Naccache, L., Lehéricy, S., Dehaene-Lambertz, G., Hénaff, M. A., & Michel, F. (2002). Language-specific tuning of visual cortex? Functional properties of the visual word form area. *Brain*, 125, 1054–1069.

Colás-Bravo, P., & Hernández de la Rosa, M. A. (2023). La escritura científico-académica en la formación universitaria: efectividad del diseño e implementación de un software (SWS) para su mejora. *Revista Fuentes*, 25(1), 37–47. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.20365>

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204–256.

Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255–272.

Delgado, N., Campo-Carrasco, L., Sainz de la Maza, M., & Etxabe-Urbieta, J. M. (2024). Aplicación de la inteligencia artificial (IA) en educación: beneficios y limitaciones percibidos

por el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207–224. <https://doi.org/10.6018/reifop.577211>

Elme, L., Jørgensen, M. L. M., Dandanell, G., Mottelson, A., & Makransky, G. (2022). Immersive virtual reality in STEM: Is IVR an effective learning medium and does adding self-explanation after a lesson improve learning outcomes? *Educational Technology Research and Development*, 70(5), 1601–1626. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10139-3>

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., & Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>

Gavidia-Anticono, J. A., Flores-Apaza, E. E., Hurtado-Valencia, S. M., Camposano-Córdova, A. I., & Montero-Yaranga, I. W. (2024). Deficiencias lingüísticas y la comunicación escrita en estudiantes universitarios. *Aula Virtual*, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13953537>

Gómez-Zanabria, P., Moscoso-Barrios, J. P., & Lazarte-Vera, E. A. (2025). Educación inmersiva: impacto de la realidad virtual y aumentada en la universidad. En *Nuevos horizontes en la educación: Innovación y metodologías del siglo XXI*, 133–144.

Hickok, G., & Poeppel, D. (2007). The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 393–402. <https://doi.org/10.1038/nrn2113>

Iglesias-García, M., González-Díaz, C., & Cao, G. (2017). Google Classroom como plataforma de enseñanza-aprendizaje para el ciberperiódico Comunic@ndo. En *XV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària-XARXES*, 169–170.

Jara, I., & Ochoa, J. M. (2020). Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. <https://doi.org/10.18235/0002380>

López-López, J., Martínez, A., & Fernández, R. (2023). Percepción de ciberseguridad en sistemas de inteligencia artificial en la educación superior: protección de datos y privacidad. *Journal of Cybersecurity in Education*, 11(2), 98–110. <https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.154.115-122>

Martínez-Pérez, S., Fernández-Robles, B., & Barroso-Osuna, J. (2021). La realidad aumentada como recurso para la formación en la educación superior. *Campus Virtuales*, 10(1), 9–19.

Méndez-Mantuano, J., Gómez, F., & López, L. (2024). Evaluación académica en la era de la inteligencia artificial. *South Florida Journal of Development*, 5(1), 90–105. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n1-010>

Mora-Naranjo, J., González, P., & Hernández, E. (2023). Ética y responsabilidad en la implementación de la inteligencia artificial en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 45–60. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8833

Moragrega-Vergara, I., Ballestín-Hinojosa, R., & Mesa-Gresa, P. (2021). El uso de las redes sociales en la docencia universitaria: estudio piloto con Instagram. En *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*, 229–242.

Muñoz, M. (2019). Comparación de los niveles estructurales en la redacción académica del texto universitario. *Journal of Education – EDUSER*, 6(1), 22–34. <https://doi.org/10.18050>

Orozco, I. I., & Estupiñán, J. (2018). Atención a la diversidad como premisa de la formación del profesional en comunicación social. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(1), 1–13.

Peña-Acuña, B., & Alfonso-Jaramillo, F. (2024). Instagram and YouTube, visual culture and university education: A systematic review. *Visual Review: International Visual Culture Review Revista Internacional de Cultura Visual*, 16(2), 53–66. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5206>

Rahman, S., Ramakrishnan, T., & Ngamassi, L. (2020). Impact of social media use on student satisfaction in higher education. *Higher Education Quarterly*, 74(3), 304–319. <https://doi.org/10.1111/hequ.12228>

Ramos, C. (2019). Construcción del déficit de atención/hiperactividad en la prensa escrita ecuatoriana (2007–2015). *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(2), 363–380. <https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.2.7>

Rojas, G., Estupiñán, F., Quintero, J. M., & Mora, H. (2019). “Semillas de un Nobel” como estrategia para mejorar la redacción de estudiantes universitarios. *I+D Revista de Investigaciones*, 15(1), 49–56. <https://doi.org/10.33304/revinv.v15n1-2020005>

Rodríguez, R. M. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles Educativos*, 38(152), 128–145. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.152.57600>

Sağlamel, H., & Kayaoğlu, M. (2015). English major students’ perceptions of academic writing: A struggle between writing to learn and learning to write. *Journal of History Culture and Art Research*, 4(3), 37–52.

Saldaña-Barboza, A., & Casusol-Moreno, F. E. M. (2023). Habilidades lingüísticas en la redacción académica. *Hacedor - AIAPÆC*, 7(2), 107–119. <https://doi.org/10.26495/rch.v7i2.2524>

Ungerleider, L. G., & Mishkin, M. (1982). Two cortical visual systems. En D. J. Ingle, M. A. Goodale, & R. J. W. Mansfield (Eds.). *Analysis of visual behaviour*, 549–586.

Uzun, Y. (2023). Visual culture approaches to the selfie. *Art Style*, 12(12), 169–286.

Yilmaz, M., Yilmaz, U., & Demir-Yimaz, E. (2019). The relation between social learning and visual culture. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 421–427. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019450837>

RESUMEN

El fenómeno autoficcional ha sido especialmente estudiado y puesto en práctica a través de la literatura, siendo calificado como un género ambiguo en el que el autor se encuentra a medio camino entre el pacto autobiográfico y ficcional, pero sin posibilidad de adoptar, de manera absoluta, uno de ellos, generando una obstrucción en la suspensión de incredulidad del lector al cuestionarse si el relato ha sido realmente vivido o no. Esta tendencia a centralizar la autoficción en un discurso taxonómico ha relegado la valoración de su potencial sociológico y psicosocial. El presente estudio se propone analizar la práctica autoficcional desde su aplicación en el aula, valorando los posibles beneficios que puede aportar a la salud mental del alumnado en el marco de la asignatura de Dirección de actores, partiendo de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) como centro de referencia. Se evidencia la construcción de un espacio seguro y experiencial desde la interpretación de relatos personales donde las experiencias vividas o ficcionadas se entrelazan y donde la balanza entre su semejanza y compatibilidad con la realidad que se propone representar carece aquí de sentido, pues su verdad se mide en la capacidad de lo narrado para afectar al sujeto.

PALABRAS CLAVE: Autoficción, dirección de actores, estigma, identidad, salud mental.

ABSTRACT

The autofictional phenomenon has been especially studied and put into practice through literature, being qualified as an ambiguous genre in which the author is halfway between the autobiographical and fictional pact, but without the possibility of adopting absolutely one of them, generating an obstruction in the reader's suspension of disbelief when questioning whether the story has been really lived or not. This tendency to centralize autofiction in a taxonomic discourse has relegated the assessment of its sociological and psychosocial potential. The present study aims to analyze the autofictional practice from its application in the classroom, assessing the possible benefits it can bring to the mental health of students within the framework of the subject of Acting Direction, starting from the Complutense University of Madrid (UCM) as a reference center. The construction of a safe and experiential space is evidenced from the interpretation of personal stories where lived or fictionalized experiences are intertwined and where the balance between their similarity and compatibility with the reality they intend to represent is meaningless here, since their truth is measured in the ability of what is narrated to affect the subject.

KEYWORDS: Acting direction, autofiction, identity, mental health, stigma.

INTRODUCCIÓN

La autoficción ha sido un motor de búsqueda y experimentación para artistas de distintas disciplinas —la tendencia de estudiosos por encajarla dentro del género literario y determinar con exactitud el pacto que el autor tendrá que cumplir, autobiográfico o ficcional, ha desligado a este movimiento de cualquier esfera que no sea estrictamente académica y/o artística—. Más allá de la incansable disputa por determinar la posible simultaneidad entre el pacto autobiográfico y ficcional, o si el lector cree o no cree el relato que se le presenta (Alcázar, 2021), este movimiento deviene en un acto liberador en el que el autor, lejos de reproducir la «muerte del autor» (Barthes, 1987), comparte con el espectador todos sus *yos* (Unamuno, citado en Gullón, 1976)—.

La mistificación de la autoficción y su desvinculación con la realidad inmediata se viene produciendo desde la publicación de estudios que reducen este fenómeno a una suerte de «truco de magia», como expone Alcázar en su escrito sobre la autoficción:

Un ejemplo paradigmático de este fenómeno suele ser la figura de *Jastrow* o figura patoconejo. [...] Puede ser vista o bien como la imagen de un pato o bien como la de un conejo [...]. Sin embargo, ambas experiencias no pueden tener lugar simultáneamente (2021: 73)

Este tipo de reflexiones responden a una teorización puramente formalista y clasificatoria del fenómeno, ajustando su objetivo a la definición taxonómica de la autoficción y limitándola a conceptos literarios preestablecidos, obviando su complejidad viva o experiencial, sin proponer, en ningún caso, un estudio interdisciplinar que permita explorar su potencial sociológico.

En el supuesto de adoptar el discurso taxonómico que coloca a la autoficción entre la ficción y la realidad en un juego de máscaras, seguiríamos entendiendo el movimiento como un diario personal, en el que el autor o la autora, lejos de ocultarse tras una máscara, se hace visible a través de las páginas del diario y/o del relato autoficcional, pues «no es posible el conocimiento directo de sí mismo, sino objetivándose en otro, en una criatura de ficción» (Alberca, 2008: 93). Tanto el diario como la autoficción desbordan esa dicotomía, pues no entienden al lector como un agente pasivo que centra su experiencia receptiva en etiquetar y delimitar cada sección del relato que consume, sino en verse o no reflejado en él —se entiende que la experiencia vivida por el lector que encuentra un diario personal se asemeja al rito del confesionario en las iglesias, en el que el confesor se desprende de su *culpa* y del peso de enfrentarlo en soledad, encontrando en el otro un cómplice; esta experiencia se traspa al acto del relato autoficcional (Picard, 1981)—.

Con ello, y entendiendo la experiencia autoficcional como un relato importante para cualquier movimiento social —para Haraway las escritoras feministas de ciencia ficción están entre las escritoras más importantes del feminismo moderno (2013)—, el objetivo de este estudio se centra en analizar los posibles beneficios que la práctica de la autoficción puede aportar a la salud mental del alumnado en el marco de la asignatura de Dirección de Actores. Basándonos en sus semejanzas con el diario personal, en el que el puente entre lo íntimo, lo privado y lo público desaparece al materializar lo íntimo y abriendo la posibilidad de su encuentro, se evidencia el potencial de este género para la identificación y reflexión entre espectador y autor.

Se parte de la especulación de Walter Benjamin en torno a las posibles relaciones existentes entre el arte de contar historias y la curación de enfermedades (Benjamin, citado en Vila-Matas, 2002) para reafirmar el valor de la autoficción como herramienta para fomentar la exploración identitaria y el bienestar emocional del alumnado a través de la asignatura de Dirección de actores.

METODOLOGÍA

Se llevará a cabo una metodología cualitativa de carácter reflexivo y autoetnográfico. Se propone la experiencia vivida por la autora como alumna de la asignatura de Dirección de Actores en la UCM—donde se abordó la creación escénica autoficcional— y miembro de dos Proyectos de Innovación Docente en torno a la Salud Mental y la práctica del Teatro Foro, como punto de aproximación al análisis crítico del proceso creativo de la autoficción y su potencial como herramienta para abordar la salud mental en el aula. La metodología se fundamenta en la autoetnografía crítica, entendida como una forma de investigación que parte de la experiencia individual como vía de acceso a comprensiones colectivas, principalmente en contextos pedagógicos y artísticos. Se incorporan experiencias vividas por los propios estudiantes durante el desarrollo del relato autoficcional —observación situada—. Se apuesta por una aproximación interpretativa basada en la observación crítica y en el potencial transformador del relato y el teatro aplicado en contextos formativos.

RESULTADOS

Eric Erikson definió en su teoría del desarrollo social la identidad como «el punto de encuentro entre lo que una persona quiere ser y lo que el mundo le permite ser» (1985, citado en Alberca, 2008: 100). Esta cita resuena en la vida del estudiantado en el aula, donde las expectativas de la construcción del *yo* se tornan a favor de una suerte de supremacismo que empuja al estudiantado a dinámicas de validación y normatividad que desencadenan en graves consecuencias sobre su salud mental. El abordaje psicológico del alumnado está empezando a adquirir mayor protagonismo en los últimos años entre los docentes universitarios, impulsando propuestas, tanto dentro como fuera del aula, para poner en el centro de la agenda educativa la reflexión crítica e inclusiva sobre la salud mental.

En lo que respecta al centro que se toma como referencia en esta investigación, desde el curso 2021-2022 hasta el cierre del presente curso, 2024-2025, se han desarrollado dos Proyectos de Innovación Docente de manera interfacultativa — participando la Facultad de Ciencias de la Información, la Facultad de Psicología y la Facultad de Educación—. Los objetivos fijados se centraban en abordar la desestigmatización de la salud mental, potenciar el conocimiento de patologías psicológicas a través de la representación visual —es decir, a través de la representación teatral en la asignatura de Dirección de actores desde el estudiantado—y promover herramientas de diálogo, en este caso el Teatro Foro, como medio de intervención para fomentar el diálogo y el apoyo entre el alumnado universitario. Además, el centro cuenta con un servicio de atención psicológica [PsiCallUCM], que utiliza medios telemáticos, dirigido a cubrir las necesidades psicosociales del alumnado. Todas estas acciones han demostrado tener una fuerte implicación del alumnado, no habiéndose realizado ninguna de ellas al margen del aula, sino con ellos al frente —en ambos Proyectos de Innovación era el propio alumnado el encargado de interpretar las escenas que representaban un tipo de estigma sobre la salud mental, guiado por los estudiantes y las estudiantes de Psicología y Trabajo Social para construir su personaje y valorar conjuntamente las repercusiones en torno a la estigmatización—. Además,

bajo la premisa de presentar y reflexionar conjuntamente sobre los resultados obtenidos y los beneficios de realizar este tipo de propuestas interfacultativas, se organizó una jornada: *Salud mental sin filtros. El impacto de la Comunicación*, donde el alumnado explicó cómo este tipo de proyectos —que unen el teatro, la reflexión y el diálogo— les había repercutido beneficiosamente, especialmente en situaciones que requieran abordar con otras personas diálogos sensibles en torno a determinadas patologías psicológicas; así como a reflexionar sobre su propia salud mental.

La asignatura de Dirección de actores en la Facultad de Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid, impartida por la profesora titular Mar Marcos Molano, lleva varios años incluyendo en su plan docente una actividad voluntaria sobre autoficción —centrada en construir un relato autobiográfico, enteramente real, ficcional, u otorgándole a una experiencia real, vivida, una perspectiva ficcionada—. La perspectiva elegida no influirá en ningún momento en la verosimilitud del relato, por no hablar de la escucha activa del resto del alumnado que, lejos de enfocar su intervención en descifrar el pacto al que responde, participarán del relato a través de una suspensión de incredulidad en la que todos coinciden en que «lo real debe ser ficcionado para ser pensado» (Moreno, 2022: 47).

La construcción del espacio en el aula donde se llevará a cabo su representación parte de un pacto en el que los alumnos, las alumnas, y la profesora han trabajado gradualmente a lo largo del curso, donde se ha entendido la caracterización del personaje y, en su defecto, del propio *yo*, como el núcleo vertebrador de todo análisis narrativo. Este pacto parte de la premisa de que todo elemento externo se convierte en un agente de cambio sobre la identidad, más allá de aquella forjada desde el proceso creativo (Stanislavsky, 2009). Bajo este compromiso se entiende cada fenómeno externo, creativo, fantástico y aparentemente ajeno al *yo* del que dice formar parte como posiblemente real. Se podría resumir como un pacto y un pensamiento que se encuentra entre la novela [lo *ficticio*] y la historia [lo *real*]: el pensamiento filosófico (Moreno, 2021). Es así como la construcción de un pacto pedagógico entre el alumnado y el docente se fundamenta en la suspensión del juicio, defendiendo la representación como un espacio íntimo, análogo a la escritura de un diario personal, donde autor y lector comparten la exposición de lo sincero y se convierten en cómplices y confidentes.

A pesar de ser una actividad voluntaria, consigue la participación total del estudiantado, encontrando en la autoficción el potencial narrativo para la materialización de sus experiencias, hayan o no ocurrido, llegando incluso a utilizar su relato como recurso para amplificar sus experiencias vividas a lo largo del curso, entre las que pueden encontrarse situaciones de acoso y marginación dentro del propio grupo. La ambigüedad del fenómeno atrapa al espectador, viéndose reflejado en la verosimilitud de lo narrado, pues el *yo* autoficcional no renuncia en ningún caso a hablar de sí mismo, pues tras ese juego entre *ficticio* y *real* el autor tiene la oportunidad de hablar de sí mismo sin ser evaluado y evitando la estigmatización inmediata. El resultado de su participación esclarece el potencial de ficcionar experiencias biográficas como medio para el empoderamiento narrativo del alumnado, dotándolo de herramientas para mostrar y reflexionar sobre su identidad en un espacio que se ha construido como seguro e igual al conseguir fomentar la identificación y la escucha mutua dentro del grupo.

DISCUSIONES

La aplicación de la práctica autoficcional como herramienta voluntaria de expresión en la asignatura de Dirección de actores en la Universidad Complutense de Madrid, ha permitido

reflexionar sobre la etimología de este fenómeno, superando su naturaleza tradicional como género literario para explorar su potencial sociológico en la identificación comunitaria. A través de las experiencias compartidas por el estudiantado se confirma el éxito de la autoficción como medio para abordar la salud mental del alumnado, prescindiendo del esquema tradicional de encuentros académicos de carácter puntual dedicados a hablar sobre patologías psicológicas y su tratamiento desde un enfoque protocolario y superficial. Por el contrario, esta propuesta se articula desde un espacio horizontal y experiencial, donde todos los alumnos y alumnas parten de los mismos estigmas heredados —vergüenza, miedo a la reflexión biográfica...—, encontrando en la interpretación y en la posibilidad de la ficción un canal de expresión libre de juicios, pues no hay mejor pseudónimo o forma de ocultarse que firmar con el propio nombre (Monge, citado en Alberca, 2008: 91).

Con el fin de evitar riesgos en la salud mental del alumnado a raíz de promover la reflexión y expresión de experiencias personales —entre las que pueden encontrarse recuerdos traumáticos— desde un espacio donde los límites entre lo terapéutico y lo artístico pueden quedar difusos, deviene fundamental acompañar estas propuestas con herramientas pedagógicas y, especialmente, con recursos de acompañamiento psicológico —en el caso que nos ocupa la unidad de PsiCallUCM es el agente de acompañamiento más capacitado para este fin— que permitan tratar adecuadamente aquello que se ha abierto. Además, es importante plantear un plan docente interfacultativo donde profesionales en psicología y trabajo social colaboren en la orientación de prácticas adecuadas. A través de este fenómeno se reivindica el aula como espacio favorable para la construcción de sinergias identitarias, el abordaje y la reflexión en torno a la salud mental y la urgente erradicación del estigma.

CONCLUSIONES

Los esfuerzos por delimitar la naturaleza taxonómica del fenómeno han apostado por delimitar su categoría a la de «género», buscando las diferencias difusas e ilusorias entre lo real y lo ficticio presentes en el relato autoficcional. Esta tendencia categórica elude una reflexión que confíe en su trascendencia sociológica y su potencial en la integración del pensamiento crítico sobre salud mental.

Los resultados conseguidos en la implantación de la práctica autoficcional en la asignatura de Dirección de Actores y en los Proyectos de Innovación Docente evidencian los beneficios sobre la salud mental del estudiantado. El afán por aclarar la incompatibilidad en la simultaneidad de un pacto autobiográfico y ficcional en el relato autoficcional carece aquí de importancia, pues se entiende que lo verdadero no se mide en su factualidad, sino en su capacidad para producir efectos en el sujeto o en la comunidad —en este sentido, la importancia de la caracterización del personaje ha evidenciado que cualquier elemento externo tiene un alto potencial como factor de cambio en el proceso identitario—. Su ambigüedad juega con la posibilidad de la *autoconfesión* libre de juicios, pues siempre existirá la posibilidad del relato no vivido. Es así como al favorecer la construcción de relatos personales donde las experiencias vividas o ficcionadas se entrelazan, se facilita un espacio seguro de reflexión y expresión emocional. La práctica autoficcional se revela, más que como un recurso literario, como un mecanismo de cuidado y acompañamiento del alumnado, haciéndose conscientes de la importancia de la reflexión en torno a la salud mental y favoreciendo la identificación de emociones, la gestión de conflictos internos y la visibilización protegida de condiciones personales.

BIBLIOGRAFÍA

Alcázar, M. J. (2021). «El lector ante la autoficción». *Thémata. Revista de Filosofía*, (63), 61-81.

Alberca, M. (2008). «¿Este (no) soy yo? Identidad y autoficción». *Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo*, (25), 89-100.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona, Paidós.

Gullón, R. (1976). *Autobiografías de Unamuno*. Madrid, Gredos.

Haraway, D.J. (2013). «SF. Science Fiction, Speculative Fabulation, String Figures, So Far». *Ada New Media*, (3), 1-18.

Vila-Matas, E. (2002). *El mal de Montano*. Barcelona, Anagrama.

Moreno, J. (2022). La autoficción como construcción de mundos posibles en las artes visuales del siglo XXI (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, Valencia.

Stanislavsky, K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Barcelona, Alba.

Molano, M. (2021-2022). *Desarrollo de recursos en abierto para la desestigmatización de la salud mental: Potenciación del conocimiento de patologías psicológicas a través de la representación visual* [Proyecto de Innovación Docente].

Gutiérrez, S. (2024-2025). *Salud mental y estigma en el aula: Teatro Foro como medio de intervención para fomentar el diálogo y el apoyo entre alumnado universitario* [Proyecto de Innovación Docente].

Picard, H. (1981). «El diario como género entre lo íntimo y lo público». *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, (4), 115-122.

EL RETO DEL BUEN USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EL MUNDO
ACADÉMICO

Sara Ribas Montero
Universidad Europea de Madrid

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8271-0618>

RESUMEN

Se va a tratar brevemente el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) tanto como para los investigadores e investigadoras como para el mundo académico en general. En un mundo en el que la investigación y la docencia, precisamente por ese impacto de las nuevas herramientas, está en boca de todos.

Este tipo de tecnología puede estar bien usada o crear situaciones o documentos erróneos. Son herramientas que pueden facilitar el trabajo diario si están bien utilizadas, pero si falta formación en la persona que investiga, puede estar cometiendo errores importantes.

Se espera que la IAG pueda ser útil, pero también que se deba hacer una reflexión de pensamiento crítico en el alumnado. Además, hay que conocer los límites para saber utilizar cada herramienta de manera correcta y aprovechar todas las ventajas que este tipo de tecnología puede ofrecer al investigador.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial generativa, tutorización, resultados académicos, sesgos, datos.

ABSTRACT

This survey briefly examines the impact of Generative Artificial Intelligence on both researchers and the academic community at large. It is the talk of town because of the impact of these new tools in the scope of research and teaching.

This technology, though appropriately used, may cause misleading documents and situations. These are tools that ease the daily tasks when properly executed, but the lack of training of the person researching may lead to significant errors.

Findings are expected to highlight the potential usefulness of Gen AI in academic environments, while simultaneously underscoring the necessity of fostering students' critical thinking skills in its application.

Also, limits shall be understood to use each of the tools appropriately and to benefit from the advances this technology puts in the hands of the researcher.

KEYWORDS: Generative artificial intelligence, tutoring, academic performance, bias, data.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este capítulo se va a tratar el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en el mundo académico. En un momento en el que la investigación y la docencia, precisamente por ese impacto de las nuevas herramientas, está en boca de todos y es un reto al que hay que enfrentarse cada día.

Cabe destacar que la Inteligencia Artificial no es algo nuevo, aunque es cierto que su uso ha sido democratizado y masivo desde que, el 30 de noviembre del 2022, la empresa OpenAI lanzara ChatGPT y abriera al público en general la Inteligencia Artificial Generativa (desde ahora IAG). De hecho, ChatGPT es la aplicación que más rápido ha crecido en la historia (Hao, 2025) haciendo que todos los sectores quieran ser parte de este hito sin precedentes.

Antes de continuar, sería conveniente definir el campo e introducir algunos antecedentes importantes. La IA es una rama de la informática y desde mediados del siglo XX ha tenido diferentes procesos evolutivos. Ya en 1956, en la Conferencia Dartmouth se definió el término de Inteligencia Artificial, con científicos tan relevantes como Marvin Minsky, John McCarthy, Nat Rochester o Claude Shannon entre otros (Cchristofher, 2014). En esa década, los ya conocidos Alan Turing y Claude Shannon crearon diferentes programas de computación (Block, 2020) que proporcionaron su base matemática fundamental. Y desde entonces hasta hoy la IA es un campo en constante evolución con un fuerte impacto social que cuanto antes entiendan sus cambios, mejor se preparará la sociedad (Ramírez Aufrán, 2023).

Abordando la cuestión de una manera más específica, el impacto de la IAG en la docencia y en la investigación ha conllevado una velocidad y movimiento de datos e información nunca antes acaecidos, sobre todo desde que OpenAI democratizara la IAG, y, como consecuencia de ello, también ha promovido el aumento de datos falsos.

Bien es cierto que la utilidad de este tipo de herramientas y su eficacia a la hora de ahorrar tiempo y transformarlo en un tiempo de calidad, en el aula o bien para el alumnado, hace que su uso facilite a los investigadores información valiosa si se introduce bien la instrucción. No obstante, como recuerdan diferentes expertos en IAG, también tiene sesgos (Ramírez Aufrán, 2023) y limitaciones en la protección de datos (Quinde- Moncerrate et al., 2025).

A lo largo de este capítulo se va a realizar una comparativa entre Trabajos de Fin de Ciclo anteriores a la apertura al público de la IAG, curso 2021-2022, y se va a recoger datos de estudiantes que han utilizado IAG para sus Trabajos de Fin de Ciclo, en el curso 2024-2025.

METODOLOGÍA

Se han utilizado diferentes métodos aprobados para la investigación en las Ciencias Sociales (Berganza y San Román, 2005) mediante el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas en diferentes trabajos presentados por estudiantes y el uso que han hecho de la IAG.

Hay diversos autores que hacen alusión a la diferenciación entre sujetos individuales y sujetos de estudio colectivos (Martínez Rosas, 2021), en este proyecto de investigación se van a analizar diferentes sujetos en diferentes épocas.

Se va a realizar una comparativa de la evolución de notas de Trabajos de Fin de Ciclo antes de que ChatGPT se abriera al mercado y del curso 2024-2025 por ser el último año vigente.

En total, en el curso 2021-2022 se calificaron veintiocho Trabajos de Fin de Ciclo, con 39 estudiantes (dos no se presentaron) y en el curso 2024-2025 se han corregido seis Trabajos de Fin de Ciclo con 14 estudiantes, todos presentados.

La muestra y los resultados de este proyecto serán basados en los dos cursos, de diferentes años, con una población de 44 estudiantes.

Los criterios de inclusión son:

- Ser estudiante de 2º de CFGS de Marketing y Publicidad en la modalidad presencial de la Universidad Europea de Madrid.
- Haber participado activamente en los diferentes Trabajos de Fin de Ciclo.

Es importante añadir que la Ley de la Formación Profesional cambió y la preferencia pasó a ser que el Trabajo de Fin de Ciclo se hiciera en equipo, imposición que en 2021 no estaba y donde se presumía que debía ser un trabajo individual.

HIPÓTESIS PLANTEADAS

H1. La Inteligencia Artificial Generativa es útil para el mundo académico.

H2. El estudiantado trabaja menos por el uso de la Inteligencia Artificial Generativa.

H3. Los docentes con el uso de la Inteligencia Artificial Generativa ya no serán necesarios.

INSTRUMENTO

Si se quiere aplicar un conocimiento en cualquier campo de las Ciencias Sociales, habrá que aplicar un método a la investigación (Berganza y Ruiz San Román, 2005). La recolección de datos tiene un enfoque cualitativo y otro cuantitativo, en este caso, a través del análisis de datos numéricos basados en notas académicas.

En la parte cuantitativa, al final del proyecto los estudiantes tienen una nota numérica a través de rúbrica, tanto en la parte oral como en la parte escrita del trabajo.

Por otro lado, el proyecto tiene un enfoque cualitativo con recogida de datos sin medición numérica, es decir, se realiza una actividad donde se pide a los estudiantes que entreguen una serie de partes de trabajos para su calificación y hay una observación en el aula por parte de la docente. Así como las diferentes tutorías presenciales en las que se aportan mejoras al trabajo. Dentro del análisis cualitativo se tendrán en cuenta las diferentes fases y evoluciones de los trabajos, mediante la observación y tutorización de la docente.

Además, la comparativa de dos años al azar, uno previo al lanzamiento de ChatGPT y el último curso, donde ya estaba democratizada, ha sido elección subjetiva de la docente y, por lo tanto, también es parte de la investigación cualitativa.

DISEÑO

El diseño de la investigación es exploratorio, debido a que este tipo de investigaciones, aunque no sean concluyentes, sirven para estudiar un fenómeno en fase preliminar (Velázquez, s.f.). En este sentido, es la primera vez que se realiza una investigación de la evolución de la calificación de notas de diferentes Trabajos de Fin de Ciclo en el Centro Profesional de la Universidad Europea de Madrid, por lo tanto, es pionero y no hay antecedentes que puedan servir como referencia que se hayan podido analizar. Además, en el campo de la IAG todavía queda mucho recorrido y, aunque el futuro es incierto, lo que parece certero es que las máquinas sí serán distintas a las de hoy (López de Mántaras, 2015).

Por otro lado, también es un estudio primario y de tipo correlacional, debido a que pretende identificar la posible relación entre la evolución de las notas y el uso de la IAG.

RESULTADOS

En el curso académico 2024-2025, en los seis Trabajos de Fin de Ciclo presentados, han obtenido una nota media de 8,2/10 puntos, con catorce estudiantes presentados.

Frente a estos resultados, el curso 2021-2022, antes de la democratización de ChatGPT, el estudiantado sacó de media 6,4/10 con dos estudiantes no presentados.

Tabla 1. Muestra de nota media de Trabajos de Fin de Ciclo. Evolución.

Año	Número de estudiantes presentados en junio	Número de estudiantes suspensos o no presentados en junio	Nota Media
2024-2025	14	0	8,2/10
2023-2024	24	0	7,7/10
2022-2023	31	1	7,1/10
2021-2022	39	2	6,4/10

Fuente: Elaboración propia, 2025

El año 2021-2022, aunque tenían a disposición multitud de fuentes de información digitales, la nota media fue más baja y hubo dos alumnos, de género masculino, no presentados, sin embargo, el curso 2024-2025, el 100 % de los trabajos tuvo intervención de una manera o de otra de la IAG y todo estudiante presentado aprobó.

Este último curso, han mejorado considerablemente sus resultados académicos gracias al uso de la IAG.

IMÁGENES

En la parte cualitativa de los trabajos se les explicaba a los estudiantes que no se trata de copiar y pegar el texto, sino de comprenderlo y utilizarlo con pensamiento crítico. No se trata de utilizar una imagen tal cual, sino de modificarla para que también la autoría fuera propia.

Según Adobe Photoshop “no reclamamos ninguna propiedad de tu contenido, incluido el contenido que crees con Adobe Firefly” (Adobe, 2025), no obstante, es recomendable que haya una modificación importante para que la imagen sí pertenezca al profesional que da el prompt, entendido como la instrucción o comando que hace que la IAG responda y ejecute la orden (Fernández, 2025). El marco legal de la IAG no está todavía claro (Lombana, 2024).

TEXTO Y FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Se ha observado en las diferentes entregas parciales, en los diferentes Trabajos de Fin de Ciclo del curso 2024-2025, cómo la IAG puede ser mal usada. El alumnado copia y pega sin leer ni hacer una reflexión sobre lo que dice, así como la utilización de diferentes fuentes bibliográficas no existentes e inventadas por la propia IAG, planteando cuestiones éticas significativas (Paguay-Simbaña et al., 2024). El alumnado, por el hecho de que se lo dice la IAG, se lo cree y no hace ninguna investigación.

La labor de la docente en este caso ha sido supervisar que todo estuviera en orden y que los estudiantes entendiesen la gravedad de los hechos si existiese plagio o falsedad de datos.

Por otro lado, como ha mencionado en una entrevista y en numerosas ocasiones en diferentes proyectos y propuestas, Ignacio Ribas Montero, director de NTT DATA, la IAG puede tener sesgos, debido a que aprende a partir de grandes cantidades de datos existentes, si estos datos tienen estereotipos de género, raza, cultura u otros, o los datos de los que aprende están diseñados por un desarrollador con alguno de esos estereotipos, la IAG generará respuestas sesgadas. Aunque reducir los sesgos al 100% es prácticamente imposible, sí es posible reducir su aparición o utilizar diversas técnicas para evitar los sesgos consistentes en una buena selección de datos, la mejora técnica continua y la supervisión humana.

DISCUSIÓN

En este análisis de reflexión es importante tener en cuenta el contexto de investigación y asumir que la IAG tiene luces y sombras. Según datos de Statista, la IA es una de las áreas tecnológicas con mayor proyección económica a corto y medio plazo, sobrepasando cifras de 300.000 millones de dólares en dos años (Fernández, 2024) y con un número de usuarios que crece de manera exponencial, llegando a superar los 900 millones de usuarios en 2030 (Sureda, 2025).

Este tipo de tecnología puede estar bien usada o crear situaciones o documentos erróneos, si falta formación en la persona que investiga, puede estar cometiendo errores importantes, desde darle a la herramienta su trabajo hasta dar por certera cierta información que no existe.

La utilización de la IAG conlleva divergencias porque se pueden ocasionar ruidos o volúmenes de datos exorbitantes y hay autores, como Raquel Venancio Zambrano (2025), documentalista y gestora de información en la Universidad Europea, que, desde su punto de vista bibliométrico, creen que la IAG no es una autora como tal y por lo tanto la ética dependerá de la persona que la use. En definitiva, se habla de IA ética cuando su uso no tiene efectos nocivos o adversos para la sociedad (OdiseIA, 2022).

Quizá este sea el motivo por el que no debe tener ese carácter ético y riguroso como se entiende que debe tener el criterio científico. Hay que conocer los límites para saber utilizar cada herramienta de manera correcta y aprovechar todas las ventajas que este tipo de tecnología puede ofrecer al investigador (Ramírez Austrán, 2023).

CONCLUSIONES

En cuanto a la hipótesis planteada H1 de si es útil la IAG para el mundo académico, la respuesta es que sí, es una herramienta que optimiza los procesos educativos y su uso ha sido estandarizado en el estudiantado mejorando sus Trabajos de Fin de Ciclo considerablemente, viendo una evolución real y numérica en las notas finales.

En segundo lugar, a la Hipótesis planteada H2 sobre que el estudiantado trabaja menos, la respuesta es que los estudiantes trabajan de una manera distinta y que entran otros imponderables de la educación, que se deben tener en cuenta para mejorar la evaluación. Con el uso de la IAG se reducen los tiempos y también las cargas de trabajo, pero en este punto, la ética y el pensamiento crítico se hacen fundamentales para el buen rendimiento final.

En tercer lugar, se debe añadir como conclusión que el buen uso de la IAG ha mejorado el rendimiento académico del alumnado en general, reduciendo incluso el abandono. En este sentido, se observa en el análisis de la evolución de un curso hacia otro que hay menos estudiantes que no se atreven a enfrentarse a un papel en blanco y son más los estudiantes que se presentan a hacer este tipo de Trabajos de Fin de Ciclo.

Se espera que la IAG pueda ser útil, tanto para docentes como para estudiantes, pero también que se deba hacer una reflexión de pensamiento crítico en el alumnado. Se debe añadir que el uso de la IAG en los trabajos ha ayudado a la mejora de la redacción y a la mejora de la calidad de los trabajos presentados.

No obstante, no hay que olvidar que el uso de la IAG tiene sesgos que hay que tener en cuenta y que se debe enseñar al alumnado a hacer una buena praxis. En la línea de autores, como Ramírez Austrán, se hace necesario comprender qué oportunidades ofrece la IA y también sería conveniente tener la capacidad de controlarla (2023).

Como se ha dicho anteriormente, la IAG puede tener sesgos porque aprende a partir de grandes cantidades de datos existentes, si el propio investigador ya tiene esas limitaciones, también las adquirirá la propia IAG. Además, se ha observado en el aula que, en numerosas ocasiones, sin la ayuda del docente como guía que les ayude a discernir, el estudiantado entregaría cualquier trabajo realizado por la IAG sin importar de quién es la autoría y, por ende, no superando la prueba objetiva.

Aprender a enseñar diversas técnicas para evitar los sesgos es vital en este nuevo reto del proceso educativo donde será fundamental la buena selección de datos, la mejora técnica continua y la supervisión humana.

Esta reflexión lleva a la Hipótesis (H3) en la que se dudaba del futuro del profesor y la conclusión es que es fundamental el rol del docente para que actúe como corrector y guía y enseñe la buena práctica en la utilización de la herramienta, para que los trabajos sean lo más profesionales posibles y en las que el estudiantado aprenda a aportar su valor añadido.

En este proyecto, la docente ha servido como guía durante el curso para poder ayudar a utilizar la Inteligencia Artificial Generativa de una manera ética y con rigor, superando uno de los grandes retos actuales de la docencia, la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en el mundo académico.

BIBLIOGRAFÍA:

Adobe. 2025. Ética de la IA: todo lo que debes saber - Adobe. <https://www.adobe.com/es/ai/overview/ethics.html>

Berganza Conde, María Rosa y Ruiz San Román, José Antonio. 2005. Investigar en Comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6530>

Block, Kassandra. 2020. Los padres de la Inteligencia Artificial no son del siglo

XXI. Recuperado de <https://blogthinkbig.com/los-padres-de-la-inteligencia-artificial-no-son-del-siglo-xxi>

Cchristofher. 15 de abril 2014. Sinopsis de la Inteligencia Artificial. Recuperado de <https://darthmouthconference.wordpress.com/>

Fernández, Rosa. 4 noviembre 2024. Número de usuarios de inteligencia artificial a nivel mundial de 2020 a 2030. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/1535028/inteligencia-artificial-usuarios-mundiales/>

Fernández, Yúbal. 9 de julio 2025. Qué es un Prompt y por qué son tan importantes para usar la inteligencia artificial. Revista Xataka. Recuperado de: <https://www.xataka.com/basics/que-prompt-que-importantes-para-usar-inteligencia-artificial>

Lombana, Juan. 26 de marzo 2024. ¿Las imágenes generadas con IA tienen derechos de autor? <https://www.mercatitlan.com/blog/las-imagenes-generadas-con-ia-tienen-derechos-de-autor>

López de Mántaras, Ramón. 2015. Algunas reflexiones sobre el presente y futuro de la Inteligencia Artificial. Recuperado de: <https://digital.csic.es/handle/10261/136978>

Martínez Rosas. José Luis. 2021. Innovación educativa y prácticas en centros escolares. Recuperado de: <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/04/libro.pdf>

OdiseIA y Pwc. 2022. GuIA de buenas prácticas en el uso de la inteligencia artificial ética. PricewaterhouseCoopers. S. L. Recuperado de: <https://www.pwc.es/es/publicaciones/tecnologia/assets/guia-buenas-practicas-uso-inteligencia-artificial-pwc-odiseia.pdf>

Paguay-Simbaña, Marcia; Jimenez-Abad, Donatila, Quiliguango-Lanchimba, Verónica; Maynaguez-Canacuan, María Pilar; Coello-García, Cristina de los Ángeles, & Coello-Ortiz, Susana Magdalena. 2024. La ética en el uso de la inteligencia artificial en los procesos

educativos. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 1(4), 145–158. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.12>

Quinde-Moncerrate, Heidy; Quinde-Zambrano, Luis Fernando; Franco-Arroyo, Pierina (2025). Incidencia de la Inteligencia Artificial en la educación contemporánea: Revisión sistemática. *Revista Sociedad & Tecnología*, 8(2), 358-368. Recuperado de:

<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/505/877>

Ramírez Autrán, Rodrigo. 2023. Sesgos y discriminaciones sociales de los algoritmos en Inteligencia Artificial. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9380872>

Ribas Montero, Ignacio. Director de NTT DATA. Responsable de Proyectos de DATA Analytics e Inteligencia Artificial.

Sureda, Marc. 18 abril 2025. La adopción mundial de IA alcanzará los 950 millones de usuarios en 2030. Recuperado de <https://digitalinside.es/la-adopcion-mundial-de-ia- alcanzara-los-950-millones-de-usuarios-en-2030/>

Velázquez, Aldrin. Sin Fecha. ¿Qué es la investigación exploratoria? Recuperado de: <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-exploratoria/>

Venancio Zambrano, Raquel. 15 mayo 2025. Curso en la Universidad Europea: La IA aplicada en herramientas de apoyo en investigación, desde un punto de vista bibliométrico.

Tania M. Roque Medel
Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3955-7617>

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo central analizar el derecho humano a comunicar de las mujeres desde una perspectiva teórica feminista y de derechos humanos, identificando los obstáculos estructurales que limitan su ejercicio pleno en la esfera mediática contemporánea.

La metodología de investigación es cualitativa y teórico-reflexiva, basada en análisis documental y revisión crítica de literatura. Se examinan contribuciones de pensadoras feministas (Gaye Tuchman, Carolyn Byerly, Karen Ross, Margaret Gallagher, Aimée Vega) y de teóricos críticos (Sean MacBride, Jesús Martín-Barbero). También se analizan instrumentos internacionales —CEDAW, Convención de Belém do Pará, Plataforma de Beijing— y se incorporan datos del Proyecto Global de Monitoreo de Medios y la Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales de México.

El caso mexicano se emplea como ilustrativo de problemáticas globales, dada su relevancia latinoamericana, la centralidad de la televisión abierta y la disponibilidad de datos que contrastan el marco normativo internacional con las prácticas mediáticas concretas.

Los resultados revelan profundas brechas de género: las mujeres constituyen solo el 25% de los sujetos noticiosos a nivel mundial, con avances mínimos en tres décadas. Se documenta la concentración de la propiedad mediática en manos masculinas, la precarización laboral de comunicadoras, la persistencia de estereotipos y la violencia sistemática contra periodistas mujeres. En México, el 91% de hogares tiene televisor y el 54% solo accede a señal abierta, pero dos empresas concentran más de la mitad de las concesiones.

Se concluye que democratizar la comunicación y transformar prácticas mediáticas es imperativo para garantizar inclusión, voz y ciudadanía de las mujeres, evidenciando la brecha entre los derechos reconocidos y su ejercicio y contribuyendo al debate académico sobre los retos para la igualdad comunicativa.

PALABRAS CLAVE: Comunicación, derechos humanos, feminismo, mujeres.

ABSTRACT

This article examines women's human right to communicate through a feminist theoretical and human-rights lens, documenting the structural barriers that impede its full exercise within contemporary media spheres.

It arises from doctoral research undertaken in the Political and Social Sciences Graduate Program at the National Autonomous University of Mexico, enriched by a research stay at the

Complutense University of Madrid and participation in the III Congress of Emerging Scholars in Communication.

The study is qualitative and theoretically reflective, grounded in documentary analysis and critical literature review. Contributions by feminist scholars (Gaye Tuchman, Carolyn Byerly, Karen Ross, Margaret Gallagher, Aimée Vega) and critical communication theorists (Sean MacBride, Jesús Martín-Barbero) are examined. International instruments—CEDAW, the Inter-American Convention of Belém do Pará, and the Beijing Platform for Action—are analyzed, and data from the Global Media Monitoring Project and Mexico’s National Audiovisual Content Consumption Survey are incorporated.

The Mexican case serves as an illustrative example of global structural issues, given its Latin American relevance, the centrality of broadcast television in its media ecosystem, and the availability of systematic data that contrast international normative frameworks with concrete media practices.

Findings reveal deep gender gaps in media representation: women constitute only 25 percent of news subjects worldwide, with minimal progress over three decades. Media ownership remains concentrated in male hands, women communicators face precarious labor conditions, stereotypes persist, and violence against women journalists is systemic. In Mexico, 91 percent of households own a television and 54 percent rely solely on free-to-air signals, yet two companies hold over half of all broadcast concessions.

It is concluded that democratizing communication and transforming media practices is imperative to ensure women’s inclusion, voice, and effective citizenship, exposing the gap between formally recognized rights and their actual exercise and contributing to the academic debate on current challenges to communicative equality.

KEYWORDS: Communication, feminism, human rights, women.

Este artículo parte de la investigación doctoral en el Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, enriquecida por una estancia en la Universidad Complutense de Madrid y la participación en el III Congreso de Jóvenes Investigadores de la Comunicación-UCM, experiencias que profundizaron sus marcos teóricos y metodológicos.

1. COMUNICACIÓN, MÁS ALLÁ DE LA VISIÓN INSTRUMENTAL

Reflexionar sobre comunicación y derechos humanos exige trascender la visión instrumental —la RAE (2025) la concibe como simple intercambio de señales— para reconocer su dimensión vinculada a derechos fundamentales. MacBride (1980) entiende la comunicación como un proceso experiencial, individual y colectivo, que promueve el diálogo, el aprendizaje compartido y la inclusión de grupos marginados.

Se considera que, en la vida cotidiana, la comunicación genera conocimiento y facilita la construcción de identidades y valores (Gumucio, 2018). El derecho a la libertad de expresión —plasmado en el Artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)— es esencial para participar en lo “público” y garantiza el acceso plural a los medios, bajo la premisa de que pluralismo y diversidad son bases de igualdad y libertad (Callamard, 2012).

Coincidimos con La Rue (2012), Gumucio (2018), Vega (2012) y Hamelink (2012), al subrayar que la libertad de expresión y la comunicación son esenciales para el ejercicio de otros derechos, especialmente de las mujeres, quienes requieren reconocimiento y desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas. Aunado a ello, sustentamos que la comunicación fortalece la exigibilidad de derechos y facilita el acceso a la justicia, robusteciendo así la democracia.

El principio de no discriminación, eje de la agenda internacional, exige valorar la comunicación más allá de lo legal, reconociendo su dimensión cultural y política (Gumucio, 2018). Lagarde (2018) sostiene que esta fomenta equidad y paz, y el paradigma de las mediaciones (Martín-Barbero, 1991) insta a democratizarla para consolidar una ciudadanía plural e igualitaria.

Reconocer el derecho humano a comunicar de las mujeres sigue siendo una tarea pendiente. Instrumentos como la CEDAW, la Convención de Belém do Pará y la Plataforma de Acción de Beijing lo consagran formalmente, pero el logro de una vida libre de violencia y discriminación permanece distante. ONU Mujeres (2022) advierte que la igualdad de género a escala global podría tardar cerca de trescientos años en alcanzarse, ya que ningún país cumple plenamente con los estándares requeridos para eliminar la discriminación o garantizar derechos sexuales y reproductivos.

Esta brecha entre los derechos declarados y la realidad demuestra los profundos obstáculos que enfrentan las mujeres para ejercer su derecho a comunicar (ONU Mujeres, 2022). El patriarcado ha relegado a las mujeres de la ciudadanía, la democracia y el desarrollo, restringiendo su presencia en el discurso público (Gallagher, 2012). El derecho a comunicar implica ejercer la libertad de expresión y opinión, pero millones de mujeres enfrentan vidas marcadas por el miedo y el silencio, sin gozar de ciudadanía plena (Gallagher, 2012).

Esta marginación se refleja en dinámicas comunicativas atravesadas por estructuras económicas, políticas y sociales desiguales. La comunicación, en cuanto recurso capacitante para la vida social, es equiparable en importancia a salud, trabajo y educación (Canclini, 2012). Kwame Boafo (2012) enfatiza que acceder a la comunicación es fundamental para que los grupos históricamente excluidos —en particular las mujeres— puedan combatir racismo, discriminación y promover valores democráticos.

2. BRECHAS, REPRESENTACIÓN Y DESAFÍOS PARA LAS MUJERES EN LOS MEDIOS

Aunque las mujeres aportan de manera significativa a la producción social, Gaye Tuchman (1978) observó que los medios las relegan a roles de madre, esposa u ornamento, produciendo lo que denominó como «aniquilación simbólica» que refuerza la desigualdad. Estos patrones patriarcales soslayan la autonomía de las mujeres. Tuchman (1978) argumenta que solo incorporando la perspectiva de género en la creación de contenidos se lograrán referentes más diversos y enriquecedores para niñas y mujeres.

Carolyn Byerly y Karen Ross (2006) identifican obstáculos como la propiedad concentrada de los medios y la reproducción de estereotipos, lo que limita la diversidad y presencia de voces femeninas en los relatos periodísticos. Para la investigación feminista en comunicación, analizar y transformar estos patrones institucionales es esencial (Byerly & Ross,

2006). Es clave superar la visión instrumental o económica y concebir la comunicación como derecho esencial para la democracia desde una dimensión colectiva (La Rue, 2012).

El derecho a comunicar debe verse como derecho individual y colectivo: no solo la libertad de acceder y difundir información, sino también la posibilidad de que grupos tradicionalmente excluidos participen en los espacios públicos. Solo así la libertad de expresión se convierte en un mecanismo real contra la discriminación y la exclusión, permitiendo la ciudadanía efectiva de todas las mujeres (La Rue, 2012; Gallagher, 2012).

2.1 Las mujeres en los medios

Un ejemplo paradigmático, según Gallagher (2012), es el de la radio comunitaria de mujeres en Kenia, donde su participación permitió visibilizar necesidades y dignificar vidas, aunque a nivel global millones de mujeres siguen enfrentando prácticas de violencia estructural como prostitución, pornografía, feminicidio o infanticidio (Jeffreys, 2011; Gallagher, 2012). La censura de género —represión, descrédito, amenazas o exclusión— sigue siendo obstáculo central para el pleno ejercicio comunicativo de las mujeres, al negar la validez de su experiencia y voz social (Ninotchka Rosca en Gallagher, 2012). Aun cuando los marcos legales internacionales proclaman la igualdad, la realidad cotidiana sigue marcada por prácticas y estructuras de exclusión y violencia.

El Proyecto Global de Monitoreo de Medios (GMMP) aporta mediciones sistemáticas sobre la presencia de las mujeres en la agenda informativa. En 1995 solo el 17% de los sujetos de noticia o fuentes eran mujeres; para 2005 la cifra ascendió al 21%. En 2015, las reporteras produjeron solo el 37% de las noticias en medios tradicionales y la representación femenina en medios digitales cayó a 26% (GMMP, 2020; Gallagher, 2012).

El monitoreo 2020 abarcó 30,172 notas de 2,251 medios y mostró, pese a un 63% más países respecto a 1995, que las mujeres seguían siendo menos vistas, leídas o escuchadas. Solo el 10% de los contenidos abordaba temas con impacto directo en la vida de las mujeres (GMMP, 2020). El informe de 2025 destaca que solo el 25% de sujetos noticiosos son mujeres, un avance de ocho puntos porcentuales en treinta años, prueba de la pervivencia de barreras estructurales (GMMP, 2025).

En cuanto a grupos étnicos, el GMMP 2020 reporta que solo el 3% de los sujetos noticiosos en América Latina pertenecen a grupos indígenas o tribales, y solo una de cada cinco de ellas es mujer —lo que representa el 0.6% de mujeres indígenas en las noticias (GMMP, 2020). En el caso de las mujeres afromexicanas, ni siquiera se registró su presencia en 2020; al momento de entrega del presente artículo, se espera la publicación de los datos desagregados del GMMP 2025 para analizar si hubo avances o no, en su inclusión mediática.

La persistente homogeneidad mediática revela brechas estructurales que invisibilizan y excluyen las voces femeninas, limitando sus derechos humanos y comunicativos. Aunque existen avances normativos, es imprescindible implementar cambios sustantivos y prácticas inclusivas para garantizar la participación efectiva de las mujeres en el discurso público. Fomentar el pensamiento crítico y la libertad de expresión desde la infancia es clave para desmantelar las estructuras de marginalización (La Rue Lewy, 2012; Gallagher, 2012), y democratizar los medios y el acceso comunicativo constituye un objetivo central en la búsqueda de justicia social y reconocimiento pleno de los derechos de las mujeres.

2.2 El caso mexicano, ilustrativo de la desigualdad global

En México, la investigación feminista sobre la representación mediática de las mujeres en la televisión abierta cobra especial relevancia por su papel central en la vida social y cultural. Este «supermercado globalizado de bienes simbólicos» —que incluye telenovelas, series, reality shows y blogs— moldea la cultura urbana y plantea nuevos desafíos identitarios y para las políticas culturales (Giménez, 2014).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales 2024 (ENCCA), el 91% de los hogares mexicanos dispone de al menos un televisor (promedio de 1.8 por hogar), y el 54% solo cuenta con señal abierta. El 74% ve televisión abierta durante un promedio de 2.3 horas diarias (IFT, 2024: 9, 17). El 72% de la población se informa a través de noticias, 61% lo hace en TV abierta, 35% en redes sociodigitales y 15% en radio (IFT, 2024: 10).

Entre los canales favoritos destacan *Las Estrellas* (50%), Canal 5 (48%), *Azteca Uno* (45%) y *Azteca 7* (41%); los géneros más vistos son noticias (50%), películas (46%), telenovelas (33%), deportes (24%), caricaturas (23%), series (22%), musicales (8%), comedia (8%), documentales (7%) y *reality show* (5%) (IFT, 2024: 17, 19). La televisión abierta es así espacio privilegiado para el acceso masivo a la comunicación, garantizando a las audiencias la posibilidad de informarse y entretenerse sin restricciones económicas, lo que la sitúa en el centro de la programación mediática nacional.

A pesar de su centralidad, el acceso de las mujeres al derecho a comunicar enfrenta barreras estructurales. La propiedad mediática está altamente concentrada: cinco empresas controlan el 66% de la televisión abierta y nueve el 37% de la radio comercial; Televisa y TV Azteca concentran más de la mitad de las concesiones (GMMP, 2020). Esta concentración restringe la diversidad de perspectivas y perpetúa contenidos estereotipados que relegan a las mujeres a roles secundarios o discriminatorios.

El contexto laboral de las comunicadoras mexicanas es especialmente adverso: en 2020 se documentaron 251 casos de violencia contra periodistas, entre feminicidios, desapariciones y desplazamientos forzados, reflejando la gravedad de los riesgos asociados al ejercicio crítico y libre del periodismo (GMMP, 2020: 6).

La cobertura mediática tiende además a mostrar a las mujeres principalmente como víctimas, especialmente de violencia de género, y solo excepcionalmente las representa como expertas o protagonistas en posiciones de poder, lo que reproduce una realidad nacional atravesada por la violencia feminicida cotidiana (GMMP, 2020: 71).

Transformar la televisión abierta en un espacio democrático y libre de violencia de género exige políticas regulatorias, estrategias comunicativas con enfoque de derechos humanos y monitoreo efectivo. Garantizar representación equitativa y el pleno derecho a comunicar es vital para la justicia social, la democratización de los medios y el reconocimiento real de los derechos de las mujeres en México.

3. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES: DESAFÍOS PENDIENTES PARA LA IGUALDAD COMUNICATIVA

Los resultados del análisis documental muestran que los retos para que las mujeres ejerzan plenamente su derecho humano a comunicar, están profundamente arraigados tanto en la estructura de los sistemas mediáticos, como en los contextos socioculturales que perpetúan la desigualdad y la exclusión. Los ejemplos aquí revisados evidencian que la representación de las mujeres en los medios sigue siendo limitada y, en muchos casos, marcada por estereotipos y roles tradicionales.

La inequidad en el acceso a la producción, distribución y gestión de contenidos, así como la persistencia de la violencia y la precarización laboral hacia las mujeres periodistas, obstaculizan no sólo su presencia en el espacio público, sino también su reconocimiento como sujetas plenas de derechos.

La transformación de estas condiciones exige avanzar más allá de la igualdad formal, promoviendo la democratización real de la comunicación mediante políticas, prácticas culturales y acciones concretas que garanticen la voz de las mujeres en el discurso público. Solo así será posible que ellas encuentren, en la comunicación, un instrumento para reivindicar su ciudadanía y participar activamente en la construcción de sociedades más equitativas y democráticas.

BIBLIOGRAFÍA

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Beijing. (1995). Plataforma de Acción. Conferencia Mundial sobre la Mujer. Apartado J: La mujer y los medios de difusión. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/10288/3CONFERENCIA_MUNDIAL_MUJER_BEIJING_1995.pdf

Boafo, K. (2012). Comunicación y derechos humanos: el papel de la Unesco. En A. Vega Montiel (Coord.), *Comunicación y derechos humanos* (pp. 37–49). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Byerly, C., & Ross, K. (2006). *Women and media: A critical introduction*. Blackwell Publishing.

Callamard, A. (2012). Comunicación y derechos humanos: Artículo 19. En A. Vega Montiel (Coord.), *Comunicación y derechos humanos* (pp. 51–54). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

CEDAW. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. <http://www.scjn.gob.mx/igualdad-de-genero/cedaw>

Convención de Belém do Pará. (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

Facio, Alda (2021). La evolución de los derechos humanos de las mujeres en las Naciones Unidas. Fundación Justicia y Género/ONU Mujeres.

Gallagher, Margaret (2012). Los derechos humanos y a comunicar de las mujeres. En A. Vega Montiel (Coord.), *Comunicación y derechos humanos* (pp. 87–93). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

García Canclini, N. (2012). Introducción: comunicación y derechos humanos. En A. Vega Montiel (Coord.), *Comunicación y derechos humanos* (pp. 17–30). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Giménez, G. (2014). El retorno de las culturas populares en las ciencias sociales. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102014000100005

Global Media Monitoring Project. (2022). ¿Quién hace las noticias? Informe GMMP 2020. World Association for Christian Communication. <https://whomakesthenews.org/wp-content/uploads/2022/03/GMMP-2020-Spa.FINAL-2022-0303.pdf>

Gumucio Dagron, A. (2018). El derecho a la comunicación: articulador de los derechos humanos. *Razón y Palabra*, 22(100), 207–233.

Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT). (2024). Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales (ENCCA) 2024. https://somosaudiencias.ift.org.mx/subsecciones/2#documento=https://somosaudiencias.ift.org.mx/archivos/6_REPORTE_ENCCA_2024_o.pdf&id:20

Lagarde y de los Ríos, Marcela. (2018). *Género y feminismo. Siglo XXI*.

La Rue Lewy, F. (2012). Comunicación y derechos humanos: la Relatoría Especial de Naciones Unidas. En Aimée Vega Montiel (Coord.), *Comunicación y derechos humanos* (pp. 55–59). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

MacBride, S., et al. (1980). *Un solo mundo, voces múltiples: Comunicación e información en nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Ediciones G. Gilli S.A. de C.V.

Naciones Unidas. (2022, septiembre 7). Lograr la plena igualdad de género aún está a siglos de alcanzarse, advierte un nuevo informe de la ONU. <https://www.un.org/en/desa/achieving-full-gender-equality-still-centuries-away-warns-un-new-report>

Real Academia Española. (2025). Comunicación. En *Diccionario de la lengua española* (Ed. 24). <https://dle.rae.es/comunicación>

Tuchman, Gaye (1978). Symbolic annihilation of women by the mass media. En G. Tuchman, A. K. Daniels & J. Benét (Eds.), *Hearth and home: Images of women in the mass media* (pp. 3–38). Oxford University Press.

Vega Montiel, Aimée (2012). Prólogo. En A. Vega Montiel (Coord.), *Comunicación y derechos humanos* (pp. 15–16). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

DE LA «HERENCIA SIMBÓLICA» A LA «DIFUSIÓN VIVA»: PRESERVAR EL NÚCLEO CULTURAL Y LAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS EN LA DIGITALIZACIÓN DEL NÜ SHU

Yuting TANG
Universidad Complutense de Madrid, España

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9015-484X>

RESUMEN

El *nü shu*, el único sistema de escritura del mundo creado y mantenido por mujeres, encarna la memoria cultural local y la expresión de la identidad femenina. En la era digital, dicho patrimonio ha logrado una mayor visibilidad y difusión transregional a través de plataformas de vídeos cortos, exposiciones en línea e iniciativas de divulgación comunitaria, al tiempo que se enfrenta a controversias sobre su autenticidad y a riesgos de mercantilización simbólica.

Este estudio emplea métodos de investigación cualitativos, integrando análisis textual, análisis narrativo visual y estudios de casos comparativos para examinar las estrategias de difusión y los resultados del *nü shu* en los medios digitales y las iniciativas educativas y de divulgación comunitaria. Los resultados revelan que las plataformas digitales amplían significativamente el alcance de la audiencia, mientras que las iniciativas comunitarias profundizan la resonancia cultural y el valor educativo; su integración logra un equilibrio entre la amplitud comunicativa y la profundidad cultural. No obstante, persisten los retos relacionados con la autenticidad, la mercantilización cultural y la sostenibilidad dentro de las prácticas actuales.

Los resultados indican que la difusión digital y las prácticas educativas del *nü shu* ofrecen nuevas vías para la educación de género, el entendimiento intercultural y la preservación de la cultura tradicional. Las investigaciones futuras deberían ampliar los estudios de casos y las encuestas de audiencia para perfeccionar las estrategias de difusión.

PALABRAS CLAVE: Difusión digital, educación de género, medios audiovisuales, *nü shu*, promoción comunitaria.

ABSTRACT

Nü shu, the world's only writing system created and maintained by women, embodies local cultural memory and the expression of female identity. In the digital age, this heritage has achieved greater visibility and transregional dissemination through short video platforms, online exhibitions, and community outreach initiatives, while facing controversies over its authenticity and risks of symbolic commodification.

This study employs qualitative research methods, integrating textual analysis, visual narrative analysis, and comparative case studies to examine the dissemination strategies and outcomes of *nü shu* in digital media and community outreach and educational initiatives. The results reveal that digital platforms significantly expand audience reach, while community initiatives deepen cultural resonance and educational value; their integration achieves a balance between communicative breadth and cultural depth. However, challenges related to authenticity, cultural commodification, and sustainability persist within current practices.

The results indicate that digital dissemination and educational practices of *nü shu* offer new avenues for gender education, intercultural understanding, and the preservation of traditional culture. Future research should expand case studies and audience surveys to refine dissemination strategies.

KEYWORDS: Audiovisual media, community promotion, digital dissemination, gender education, *nü shu*.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes

El *nü shu*, muy extendido en la zona del condado de Jiangyong, en la provincia china de Hunan, es un sistema de escritura utilizado por las mujeres locales en su vida cotidiana, en rituales religiosos y para expresar sus emociones (Tang, 2016). Sus caracteres se caracterizan principalmente por símbolos en forma de rombo, alargados u oblicuos, que muestran correspondencias fonéticas con los caracteres chinos (Gong & Tang, 2007), al tiempo que poseen características estéticas y un significado cultural distintivos. Dicha grafía no solo servía como medio de comunicación, sino también como vínculo de identidad y emoción (Zhao et al., 1992). Las mujeres locales expresan sus lazos de hermandad y sus reflexiones sobre la vida mediante la escritura de cartas y la composición de versos, formando una comunidad cultural de las mujeres distintiva. En 2006, fue inscrito en la Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial Nacional de China (Chen, 2018).

Como único sistema de escritura del mundo creado y utilizado de forma independiente por mujeres, el *nü shu* ocupa una posición única en la investigación sobre cultura de género y semiótica. Sin embargo, su supervivencia sigue dependiendo en gran medida de la transmisión oral y los manuscritos escritos a mano (Gong, 1983). En consecuencia, su difusión digital y sus prácticas educativas tienen una importancia ejemplar para la difusión viva del patrimonio cultural inmaterial.

En el contexto del auge de Internet y los nuevos medios de comunicación, los modos de difusión de la cultura tradicional han experimentado una transformación significativa. Impulsados por Internet y los nuevos medios, los métodos tradicionales de difusión cultural están pasando de las publicaciones y exposiciones *offline* a la integración con vídeos cortos, redes sociales y programas de educación digital (Chen, et al., 2025).

1.2. Objetivos

En primer lugar, catalogar sistemáticamente los formatos de difusión y las características del contenido del *nü shu* en las plataformas digitales, los equipos académicos y los estudiosos individuales, estableciendo un marco comparativo de múltiples vías. En segundo lugar, esforzarse por combinar métodos cuantitativos y cualitativos para evaluar la eficacia de las diferentes vías en la mejora de la visibilidad cultural y la promoción de prácticas educativas. Finalmente, se plantean estrategias viables para integrar la digitalización y la educación en la difusión de este y otros patrimonios culturales inmateriales. Tenemos las siguientes preguntas centrales:

- P1: En el contexto digital y educativo, ¿qué características definen las vías de difusión del *nü shu* (plataformas digitales, equipos académicos, estudiosos individuales)? ¿Cómo logran la representación cultural los contenidos y formatos difundidos?
- P2: ¿Qué papel desempeñan las diferentes vías de difusión en la transformación del valor educativo del *nü shu*? ¿Pueden contribuir eficazmente a la sensibilización sobre la igualdad de género, el entendimiento intercultural y la difusión del conocimiento sobre el patrimonio cultural inmaterial?
- P3: ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrenta el *nü shu* en la difusión digital y la práctica educativa?

2. METODOLOGÍA

2.1. Paradigma

Este estudio adopta un paradigma de investigación cualitativo, centrándose en interpretar el significado cultural detrás de los textos y las imágenes, en lugar de indicadores cuantitativos estadísticos. Este enfoque se alinea con las características de la difusión del *nü shu*, que prioriza los aspectos culturales sobre los técnicos. Centrado en el análisis en profundidad de casos típicos, revela similitudes y contradicciones en los patrones de difusión mediante la comparación de tres tipos de casos distintos: plataformas digitales, equipos académicos y académicos individuales.

2.2. Fuentes de datos

Los casos seleccionados abarcan tres dimensiones: comunicación masiva no académica, comunicación pública académica y comunicación interdisciplinaria individual. Son representativos, lo que garantiza una alta actividad de difusión, períodos de implementación prolongados y una gran accesibilidad a los datos. Los detalles específicos son los siguientes:

- *@Estudios sobre el Nü Shu~Mandarin Nü Shu*: una cuenta de Xiaohongshu (una de las redes sociales más populares de china) con vídeos cortos y contenidos de textos.
- Equipo de investigación universitario *Nü'er Nü'ye*: una programa con actividades de investigación y promoción.
- Investigadora Han Yuekeqing: promueve unas actividades de investigación y difusión de la investigadora de *nü shu*, tanto a nivel universitario como social.

3. DISCUSIÓN

Tres estudios de caso demuestran el desarrollo multidimensional del *nü shu* en el ámbito de la difusión digital y la educación: las plataformas digitales aumentan la visibilidad, los equipos académicos refuerzan el valor educativo y los estudiosos individuales tienden puentes entre la investigación y la práctica. Sin embargo, estos avances ponen de manifiesto al mismo tiempo cuestiones relacionadas con la autenticidad, la comercialización y la insuficiente profundidad educativa, que se analizarán más adelante.

3.1. Estudio de caso: Cuenta Xiaohongshu *@Estudios sobre el Nü Shu~Mandarin Nü Shu*

Como plataforma social centrada en el estilo de vida que ha ganado protagonismo en los últimos años, Xiaohongshu hace hincapié en la narración visual y la interacción comunitaria, ofreciendo nuevas vías para difundir la cultura tradicional. La cuenta *@Estudios sobre el Nü Shu~Mandarin Nü Shu* publica regularmente vídeos y contenido ilustrado para presentar al público los caracteres fundamentales, el proceso de escritura y el contexto cultural de la escritura.

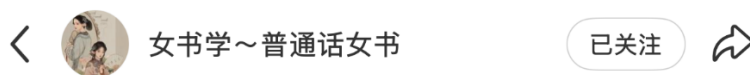
Imagen 1



Captura de la cuenta *@Estudios sobre el Nü Shu~Mandarin Nü Shu* de Xiaohongshu

Esta cuenta utiliza narraciones en mandarín, lo que permite que el público sin conocimientos del dialecto de Hunan pueda comprenderla sin dificultad. De este modo, se logra una desregionalización cultural, lo que reduce las barreras de aprendizaje y amplía el alcance de la difusión. Al mismo tiempo, las características sociales de la plataforma fomentan los comentarios y la interacción, formando pequeñas comunidades de aprendizaje unidas por intereses comunes.

Imagen 2



女书学研习社——古女书309字

(字符全部来自真正佚名原件，该表不含异体字和重复符号)

1. 一	ノ	23. 上	∩	45. 看	𠄎
2. 二	夕	24. 千	𠄎	46. 天	𠄎
3. 七	𠄎	25. 三	𠄎	47. 年	𠄎
4. 人	人	26. 没	𠄎	48. 并	𠄎
5. 八	𠄎	27. 非	𠄎	49. 王	𠄎
6. 十	𠄎	28. 刀	𠄎	50. 未	𠄎
7. 飘	𠄎	29. 才	𠄎	51. 亏	𠄎
8. 屋	𠄎	30. 子	𠄎	52. 吹	𠄎
9. 水	𠄎	31. 洞	𠄎	53. 对	𠄎
10. 了	𠄎	32. 少	𠄎	54. 金	𠄎
11. 义	𠄎	33. 夫	𠄎	55. 衣	𠄎
12. 大	𠄎	34. 火	𠄎	56. 不	𠄎
13. 尺	𠄎	35. 父	𠄎	57. 曰	𠄎
14. 下	𠄎	36. 句	𠄎	58. 压	𠄎
15. 小	𠄎	37. 分	𠄎	59. 他	𠄎
16. 女	𠄎	38. 口	𠄎	60. 之	𠄎
17. 文	𠄎	39. 六	𠄎	61. 时	𠄎
18. 工	𠄎	40. 交	𠄎	62. 仕	𠄎
19. 可	𠄎	41. 手	𠄎	63. 几	𠄎
20. 个	𠄎	42. 劝	𠄎	64. 喜	𠄎
21. 九	𠄎	43. 方	𠄎	65. 壹	𠄎
22. 两	𠄎	44. 算	𠄎	66. 母	𠄎



女书学研习社：古女书 309 字

#女书塑造派 #女书人 #女书文化现当代重构 #女书 #塑造派女书 #女书学 #普通话女书 #女书本字 #女书学研习社 #女书本字输入法

Captura de uno de los contenidos publicados por
@Estudios sobre el Nü Shu~Mandarin Nü Shu

El contenido de los vídeos cortos no solo satisface las necesidades de adquisición de conocimientos del público, sino que también tiene un valor educativo. Por ejemplo, los tutoriales concisos guían a los alumnos a través de ciertos métodos de escritura, al tiempo que exploran sus implicaciones culturales de género. En comparación con las exposiciones

tradicionales de los museos, la comodidad y la difusión fragmentada de los vídeos cortos hacen que el *nü shu* se integre más fácilmente en el flujo de información diario del público.

Imagen 3



Captura de uno de los vídeos cortos educativos publicados por
@Estudios sobre el Nü Shu~Mandarin Nü Shu

Sin embargo, la difusión de la plataforma también tiene limitaciones. En primer lugar, el contenido se centra principalmente en la demostración, sin un análisis en profundidad del contexto histórico y el significado cultural del *nü shu*. En segundo lugar, las interacciones siguen siendo en gran medida superficiales, con poca retroalimentación sistemática sobre el aprendizaje. En tercer lugar, la cuenta ha publicado contenidos críticos con autoridades académicas como los profesores Zhao Liming y Zhou Shuoyi, lo que podría socavar la comprensión precisa del público sobre la investigación académica sobre dicho patrimonio. En general, aunque las plataformas digitales mejoran significativamente la visibilidad cultural,

tienen dificultades para lograr una transformación efectiva en términos de profundidad educativa y rigor académico.

3.2. Estudio de caso: *Nü'er Nü'ye*

El equipo *Nü'er Nü'ye*, creado por profesores y estudiantes de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad Minzu de China, tiene como objetivo promover la difusión y la aplicación educativa de la cultura del *nü shu* a través de exposiciones, talleres y artes visuales. Se dedica a promover el *nü shu* como parte del patrimonio cultural inmaterial de China, garantizando su reconocimiento y experiencia en contextos sociales más amplios.

En colaboración con instituciones culturales, escuelas y el público, permiten a los participantes interactuar directamente con el *nüshu* y su significado simbólico. La traducción de canciones y poemas al inglés amplía su potencial para el intercambio intercultural. Esta práctica multilingüe resuena con el espíritu de dicha facultad de «construir puentes culturales a través del lenguaje», impulsando el *nü shu* hacia una difusión internacional más amplia.

Imagen 4



Captura de la cuenta @*Nü'er Nü'ye* de Xiaohongshu

Este modelo trasciende los límites de la investigación puramente académica al integrar el patrimonio cultural inmaterial en la educación pública y la práctica artística interdisciplinaria, logrando un equilibrio entre el rigor académico y la participación pública. No obstante, el enfoque del equipo tiene sus limitaciones: tiende a presentar el *nü shu* principalmente como una muestra de patrimonio cultural, sin explorar en profundidad sus dimensiones históricas y de género. En consecuencia, la difusión da prioridad a la comunicación cultural y al intercambio intercultural, mientras que los debates relacionados con el género siguen siendo relativamente moderados.



Captura del mensaje de «Bienvenida Refugiados de TikTok que aprenden *Nü Shu*»

3.3. Estudio de caso: la investigadora Han Yuekeqing

Como representante de los investigadores independientes, Han Yuekeqing, vicesecretaria general del Instituto de Investigación del *Nü Shu* de la Universidad Minzu del Centro-Sur, actúa como intermediaria entre la investigación universitaria y la práctica social. Aprovechando su

formación universitaria en estudios artísticos, no solo integra el *nü shu* en sus creaciones artísticas, sino que también difunde los resultados de sus investigaciones a un público más amplio a través de conferencias comunitarias, programas de intercambio cultural e iniciativas de divulgación en línea, llevando así el trabajo académico al ámbito público.

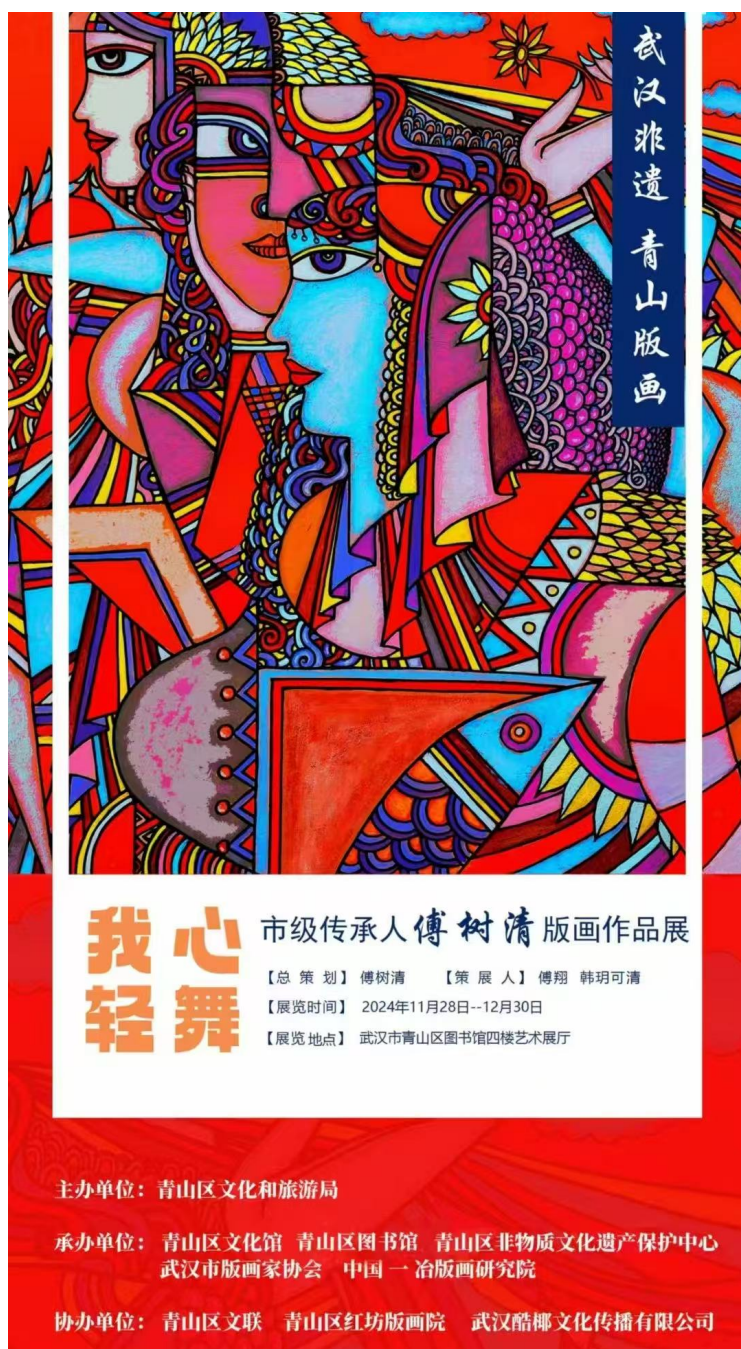
Imagen 6



Fotografía de Han Yuekeqing (la segunda por la izquierda) asiste a la rueda de prensa de la película *Nü Shu: The Tide Rises* (*Nü shu: La marea sube*).

Como investigadora, su comunicación hace hincapié en la interpretación en profundidad. Por ejemplo, durante las conferencias, no sólo explica la historia y el simbolismo del *nü shu*, sino que también invita al público a reflexionar sobre cuestiones como: «¿Por qué dicho patrimonio era utilizado exclusivamente por mujeres?» «¿Conserva dicha escritura su especificidad de género en la era digital?» Este enfoque trasciende la mera transferencia de conocimientos, fomenta el pensamiento crítico y destaca su función educativa.

Imagen 7



Cartel promocional de la exposición de artes del patrimonio cultural inmaterial de Wuhan, Han Yuekeqing en el que se participa

Sin embargo, la influencia de los académicos individuales a menudo depende de los recursos personales y la posición académica, lo que dificulta lograr los efectos de escala que son posibles a través de plataformas o equipos. Al mismo tiempo, la receptividad del público varía considerablemente, y algunas iniciativas sociales se quedan en el nivel de muestra en lugar de producir resultados educativos sostenidos y sistemáticos.

3.4. Las contradicciones fundamentales

En la era digital, la difusión y la enseñanza del *nü shu* presentan dos características: las plataformas digitales mejoran significativamente su visibilidad, lo que le permite trascender las barreras geográficas y lingüísticas para llegar a un público más amplio. Sin embargo, este enfoque se basa en gran medida en vídeos cortos, contenido visual y recomendaciones algorítmicas, lo que a menudo descuida el contexto histórico y la importancia cultural, lo que da lugar a un compromiso superficial. Por el contrario, los equipos académicos y los estudiosos individuales garantizan el rigor académico y la profundidad cultural mediante el trabajo de campo, la recopilación de textos y la investigación crítica. Sin embargo, limitados por los canales de difusión, su influencia sigue siendo limitada, lo que dificulta una participación pública efectiva.

Esta contradicción refleja los objetivos divergentes de los agentes de difusión: las plataformas digitales dan prioridad a maximizar el tráfico, haciendo hincapié en la exposición instantánea y la retención de usuarios, lo que convierte a dicho patrimonio, en virtud de su naturaleza «exclusivamente femenina», en un símbolo cultural que llama la atención; Las entidades académicas, sin embargo, dan prioridad al rigor científico, centrándose en el profundo simbolismo histórico, de género y cultural. La ausencia de mecanismos de colaboración crea una desconexión entre el tráfico y el conocimiento: el público toma conciencia, pero carece de una comprensión profunda; los logros académicos, aunque rigurosos, tienen dificultades para lograr una difusión generalizada. Esta desconexión impide que el *nüshu* establezca una influencia duradera y eficaz en la comunicación y la educación contemporáneas.

4. RESULTADOS

Es innegable que la digitalización ha aumentado la visibilidad del *nü shu*. Aprovechando las plataformas digitales, dicha grafía ha trascendido progresivamente las fronteras geográficas y de género para entrar en la conciencia pública más amplia (Ji, 2024). Los vídeos cortos y las redes sociales logran una rápida difusión a través de contenidos visuales fragmentados (Gao, 2024), lo que despierta el interés del público y abre nuevas vías para la transmisión cultural.

La difusión del *nü shu* trasciende la mera reproducción simbólica con un importante valor educativo. Las plataformas digitales reducen las barreras de aprendizaje y sirven para popularizar el conocimiento (Zhang, 2023); los equipos académicos, a través de la colaboración interdisciplinaria y las actividades prácticas, se integran en contextos de igualdad de género y educación intercultural; los académicos individuales, a través de conferencias e investigaciones, guían al público hacia una reflexión cultural más profunda. Esto demuestra que dicho patrimonio no es solo un símbolo cultural, sino que también puede servir como un recurso vital para los estudios educativos y de comunicación.

Sin embargo, estas prácticas diversas también se enfrentan a retos: en la difusión digital, el *nü shu* se reduce con frecuencia a símbolos visuales, pasando por alto su contexto histórico y de género, y corre el riesgo de convertirse en una curiosidad cultural. Las plataformas como los servicios de vídeos cortos siguen siendo limitadas en la difusión del conocimiento y tienen dificultades para abordar los valores y el pensamiento crítico (Liu, 2025). El trabajo de los equipos académicos y los estudiosos individuales se centra a menudo en proyectos o eventos,

careciendo de mecanismos para mantener la participación de la comunidad y los resultados educativos a largo plazo.

En resumen, la difusión digital de sí mismo demuestra el potencial de innovación cultural, al tiempo que nos recuerda la necesidad de equilibrar la profundidad en la educación y la comunicación. Esta cuestión no es exclusiva del *nü shu*, sino que representa un reto al que se enfrentan las culturas tradicionales en la era digital.

5. CONCLUSIONES

Como único sistema de escritura del mundo creado y utilizado exclusivamente por mujeres, el *nü shu* ha cobrado nueva vitalidad en la era digital. La difusión de vídeos cortos en las redes sociales, las prácticas educativas interdisciplinarias de equipos universitarios y los esfuerzos interdisciplinarios de académicos individuales demuestran colectivamente tanto el potencial como las limitaciones del *nü shu* en los ámbitos de la exploración, la enseñanza y la difusión. Estos casos no sólo revelan los retos a los que se enfrentan las culturas tradicionales durante la digitalización, sino que también ofrecen nuevas perspectivas para la educación y la comunicación contemporáneas.

5.1. Implicaciones

Basándonos en las conclusiones anteriores, la comunicación y la educación contemporáneas pueden extraer conclusiones de tres aspectos. En primer lugar, es esencial explorar un mecanismo que equilibre la visibilidad y la profundidad. La difusión del *nü shu* no debe limitarse a una exhibición simbólica, sino que debe lograr una estructura de dos niveles que progrese desde la popularización hasta un compromiso profundo a través de diversas vías de comunicación. La difusión basada en plataformas puede servir como punto de entrada, mientras que la investigación académica y las actividades educativas deben asumir la responsabilidad de profundizar en la comprensión. En este caso, La Universidad de Mujeres de Hunan es un excelente ejemplo (Zhou & Lai, 2024): la institución concede gran importancia al descubrimiento del patrimonio cultural inmaterial local, explora activamente nuevos modelos para revitalizar esas tradiciones y defiende el principio de las cuatro integraciones: implica integrar la transmisión del patrimonio cultural inmaterial en la enseñanza en el aula, la cultura del campus, la innovación y el espíritu empresarial, y la práctica del servicio social. Al incorporar el *nü shu* a la vida cotidiana, la universidad garantiza su vitalidad duradera.

En segundo lugar, se puede considerar la posibilidad de establecer un modelo educativo basado en la colaboración intersectorial. Una única vía de comunicación tiene dificultades para cumplir las funciones educativas sistémicas, lo que requiere la coordinación de múltiples partes interesadas, incluidas las plataformas digitales, las instituciones culturales, las empresas y los organismos gubernamentales. Las prácticas existentes ofrecen puntos de referencia claros: por un lado, el Parque de Jiangyong *Nü Shu* aprovecha la integración tecnológica intersectorial para desarrollar un sistema interactivo inteligente, que permite experiencias inmersivas para cursos de aprendizaje basados en la investigación dentro de espacios digitales (Zhao, 2025). A partir de aquí, la expansión futura puede continuar tanto horizontal como verticalmente, lo que permite la colaboración entre sectores.

Por último, el *nü shu* no solo representa un patrimonio cultural, sino también un vehículo para la expresión de género y la construcción de la identidad (Luo, 2010). En la antigua China, las mujeres se enfrentaban a restricciones en materia de educación y alfabetización. En este

contexto surgió el *nü shu*, que ofrece una valiosa perspectiva sobre el contexto histórico de la desigualdad de género y las experiencias vividas por las mujeres en la antigüedad. Por consiguiente, la incorporación de dicho sistema en los programas educativos puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor las circunstancias históricas que rodean la desigualdad de género (Luo, 2022). Además, en el contexto de la globalización, promover la educación multicultural mediante la difusión del *nü shu* facilita la comprensión de la lengua y la cultura chinas por parte de otras naciones (Tan, 2021), lo que refuerza la influencia de la cultura china.

5.2. Futuras investigaciones y limitaciones

Aunque este estudio ha revelado las prácticas multidimensionales del *nü shu* en la difusión y la educación en la era digital a través de tres casos prácticos, sigue estando limitado por el tamaño de la muestra y el marco temporal. Dado el estado actual de la investigación, las investigaciones futuras podrían ampliar estas bases para abarcar ámbitos más amplios, como las iniciativas oficiales, las colaboraciones internacionales y la difusión comercial. Al integrar las encuestas de audiencia con perspectivas multidisciplinarias, dicha investigación podría proporcionar una evaluación más exhaustiva de la eficacia de la difusión y el valor educativo de dicho y otros patrimonios culturales inmateriales similares.

BIBLIOGRAFÍA

Chen, L., Wang, S., Zhao, M., & Wu, X. (2025). *Construcción de un ecosistema digital para la cultura nü shu en el contexto de la transformación digital*. Recuperado de <http://xueshu.qikan.com.cn/preview/1/229/4564015>

Chen, X. (2018). *Nüshu: From Tears to Sunshine*. The UNESCO Courier, 47–50. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261323>

Gao, H., (ed.) (2024). *Jiangyong nü shu: La «rosa» de las montañas profundas, floreciendo en todo su esplendor*. Xinhua Press. Recuperado de <http://www.news.cn/gongyi/20240511/1393ff56e2d34940a17b0e2c7875e93a/c.html>

Gong, Z. (1983). *Informe de una encuesta sobre una escritura concreta: notas de campo de Yaoshan, sur de Hunan*, Revista de la Universidad Zhongnan de Nacionalidades (Edición de Filosofía y Ciencias Sociales), 3 (1), pp. 127.

Gong, Z. & Tang, G. (2007). *Manual de Nü Shu: Guía de referencia sobre el nü shu*. Wuhan, Editorial Hubei Education Press.

Ji, X. (ed.) (2024). *Las herederas de la escritura femenina debaten sobre innovación y promoción: los nuevos medios permiten que la única escritura femenina del mundo salga del anonimato*. China News. Recuperado de <https://www.chinanews.com.cn/sh/shipin/cns/2024/01-28/news981107.shtml>

Liu, G. (2025). *Los vídeos cortos no deben ser miopes*. Guangming Daily. Recuperado de https://epaper.gmw.cn/gmrb/html/2025-01/18/nw.D110000gmrb_20250118_2-09.htm

Luo, X. (2010). *Investigación sobre el Nü Shu de la región de Jiangyong desde una perspectiva feminista*. Revista Arts Ocean (2), 4.

- Luo, X. (2022). *Interpretando el Nüshu*. Changsha, Editorial de la Universidad de Hunan.
- Tan, S. (2021). *Reflexiones sobre las estrategias de difusión intercultural del jiangyong nü shu*. *Revista de Investigación Periodística*, 12(10), 80-82.
- Tang, Z. (2016). *Abanicos Plegables: El Último Heredero Natural Del Nü Shu*. Pekín, Editorial Literaria Octubre de Pekín.
- Zhao, J. (2025). *La tecnología se une al patrimonio cultural inmaterial, dando nueva vida al arte milenario de la nü shu*. *Yongzhou News*. Recuperado de https://m.sohu.com/a/933774746_121048081/
- Zhao, L., Zhou, S. & Chen, Q. (1992). *Antología de escritos de mujeres chinas: Una recopilación exhaustiva de escritos femeninos poco comunes*. Pekín, Tsinghua University Press.
- Zhang, X. (2023). *La generación Z de China da un nuevo impulso al patrimonio cultural inmaterial tradicional: el nü shu de Jiangyong*. *China News (Hunan version)*. Recuperado de <https://www.hn.chinanews.com.cn/news/kjww/2023/0729/476974.html>
- Zhou, H. & Lai, S. (2024). *Exploración activa de nuevos modelos para revitalizar el patrimonio cultural inmaterial — Universidad de Mujeres de Hunan: dando vida al patrimonio cultural inmaterial*. Hunan Women's University. Recuperado de <https://www.hnwu.edu.cn>

Rosa Maria Teixidor
Universitat Pompeu Fabra

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8892-6264>

Khadija Ftah Ftah
Universidad de Sevilla

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6373-6724>

RESUMEN

La expansión del uso de la inteligencia artificial en la universidad evidencia una paradoja: mientras ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje, también plantea riesgos éticos y emocionales que todavía no cuentan con un marco pedagógico claro. En este capítulo se realiza una revisión de la literatura reciente (2019-2025) para responder a la pregunta: ¿cómo puede construirse un enfoque pedagógico crítico que permita el uso de IA sin comprometer la salud emocional ni la integridad académica del entorno universitario? La revisión se estructura en tres ejes fundamentales: en primer lugar, la alfabetización digital crítica, que plantea la necesidad de enseñar a pensar con y sobre la inteligencia artificial; en segundo lugar, las oportunidades y riesgos éticos asociados, entre los que se destacan los sesgos algorítmicos, el plagio y las prácticas de vigilancia; y por último, el impacto emocional que se deriva tanto del uso como del desconocimiento de estas tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial, comunicación, alfabetización digital, educación, impacto psicoemocional.

ABSTRACT

The expansion of artificial intelligence use in universities reveals a paradox: while it offers new learning opportunities, it also raises ethical and emotional risks that still lack a clear pedagogical framework. This chapter reviews recent literature (2019–2025) to answer the question: how can a critical pedagogical approach be built that enables the use of AI without compromising the emotional health or academic integrity of the university environment? The review is structured around three key axes: first, critical digital literacy, which emphasizes the need to teach how to think with and about artificial intelligence; second, the ethical opportunities and risks involved, including algorithmic bias, plagiarism, and surveillance practices; and finally, the emotional impact that arises both from the use and from the lack of knowledge of these technologies.

KEYWORDS: Artificial intelligence, communication, digital literacy, education, psycho-emotional impact

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito universitario ha transformado de manera acelerada la forma en que estudiantado y profesorado se aproximan al aprendizaje y la enseñanza. Herramientas como ChatGPT, Copilot o Gemini han pasado, en apenas unos meses, de ser percibidas como una curiosidad tecnológica a convertirse en aliados cotidianos para redactar textos, planificar tareas o generar materiales educativos. Este fenómeno, sin embargo, ha traído consigo no solo oportunidades pedagógicas, sino también inquietudes profundas en torno a la integridad académica, la equidad, la discriminación, la desigualdad y la privacidad (García-peñalvo, et al., 2023).

Uno de los riesgos de la exposición continua a la IA es el impacto emocional que es susceptible de generar. Por un lado, el contacto reiterado tiende a provocar ansiedad tecnológica, sentimientos de desconfianza e inseguridad, especialmente en entornos académicos competitivos. Por otro, la falta de alfabetización puede generar incertidumbre y disminución del rendimiento académico de los estudiantes (Cengiz y Peker 2025).

En este contexto, resulta necesario abrir espacios de reflexión académica que permitan comprender los riesgos y las oportunidades de la IA más allá del entusiasmo tecnológico inicial.

2. IA Y UNIVERSIDAD: OPORTUNIDADES Y RIESGOS

La inteligencia artificial se ha consolidado como una herramienta adicional de apoyo en el entorno académico. La literatura reciente destaca como potencialidades la capacidad para fomentar la productividad, la personalización y la accesibilidad (Cedeño Moreira et al., 2025; Perezchica-Vega et al., 2024; Delgado de Frutos et al., 2024). Otras ventajas de estas herramientas es su disponibilidad inmediata y gratuita, que democratiza el acceso a recursos que antes estaban limitados a quienes no podían costear apoyo adicional. Pese a que existen críticas hacia el modelo actual freemium, que sigue perpetuando inequidades y generando nuevas brechas al limitar las funcionalidades de las versiones gratuitas (Beckman et al., 2025).

Sin embargo, junto con estas oportunidades surgen riesgos significativos que no pueden ignorarse. La utilización acrítica e indiscriminada de la IA genera preocupación por su aplicación ética (Perezchica-Vega et al., 2024; Sánchez Vera, 2023). En un entorno donde se exige transparencia en el uso de herramientas automatizadas, la falta de marcos regulatorios, la vigilancia digital o el funcionamiento opaco al introducir datos personales o académicos en plataformas de terceros (Cedeño Moreira et al., 2025; Bolaño-García & Duarte-Acosta, 2024; Jobin et al., 2019) pueden convertirse en un determinante psicológico de susceptibilidad. De forma análoga, las posibilidades de plagio, la generación de trabajos superficiales o la delegación excesiva de tareas pueden erosionar el aprendizaje significativo y el valor formativo de la evaluación (Díaz-Cuevas & Rodríguez-Herrera, 2024). Con base en esto, el uso continuado de la IA puede reducir la independencia cognitiva y el pensamiento crítico (Gómez, 2023; Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023), aunque, es relevante destacar que, otros estudios apuntan que, a mayor nivel de alfabetización en la IA, menor ansiedad frente a ella (Cengiz y Peker, 2025).

3. DIMENSIONES DE UN ENFOQUE PEDAGÓGICO CRÍTICO

3.1. Ética y privacidad

Para muchos investigadores la inteligencia artificial representa una valiosa oportunidad para transformar la educación, más que una amenaza a evitar. Su incorporación en las aulas

abre posibilidades para renovar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, promover enfoques más personalizados y estimular nuevas líneas de investigación educativa (Tomalá de la Cruz et al., 2023).

Sin embargo, para que estas potencialidades se materialicen sin comprometer los valores educativos, es imprescindible reconocer sus limitaciones: las herramientas de IA pueden reproducir sesgos (Khedekar & Bundhe, 2024). En esta línea, Emily Bender (2022) advierte que los modelos de lenguaje, como ChatGPT, funcionan como “loros estocásticos”, ya que generan texto en base a probabilidades estadísticas, sin comprender el significado. Con base a lo anterior, Tomalá de la Cruz et al. (2023) consideran que la falta de alfabetización crítica es un riesgo de uso irresponsable, ya que se acepta la información que ofrece la IA sin contrastar ni reflexionar.

Otro aspecto central en el debate sobre la IA en la educación es la protección de la privacidad. Estas herramientas suelen recolectar grandes volúmenes de información sensible, que sin un marco normativo bien delimitado pueden derivar en prácticas de vigilancia, pérdida de autonomía o manipulación algorítmica (García Peñalvo et al., 2024). No obstante, para Jobin et al. (2019) la IA puede ser una aliada para una educación inclusiva y señalan la convergencia global en torno a cinco principios —transparencia, justicia e imparcialidad, no maleficencia, responsabilidad y privacidad—. En este sentido, diversos autores subrayan que la IA debe servir de apoyo, nunca como sustituto del juicio humano (Cassany, 2024; Trunk et al., 2020).

Asimismo, la ausencia de lineamientos institucionales claros sobre el uso de la inteligencia artificial puede generar ambigüedad, desigualdad y estrés en el entorno académico (Parker et al., 2024). Muchos docentes se sienten desorientados y deben tomar decisiones éticas sin respaldo normativo, lo que aumenta la tensión en el entorno universitario. Por ello es indispensable establecer políticas educativas que regulen el uso ético de la IA, respeten los derechos humanos y fomenten un acceso equitativo (Tomalá de la Cruz et al., 2023; Ortega Auris et al., 2025). A este respecto, hay quienes advierten que, “Mientras organizaciones e instituciones debaten sobre la postura que deben tomar o recomendar sobre el uso de estas IA en la educación, la tecnología avanzará lo suficiente, como para que dichas resoluciones carezcan de sentido cuando se aprueben. Es muy importante tener esto en cuenta, para no dedicar tiempo a normas o recomendaciones de imposible cumplimiento” (García-peñalvo, et al., 2023: p. 19). En cualquier caso, la responsabilidad ética y académica del producto final sigue siendo del usuario que la utiliza (Bender, 2022).

3.2. Impacto en la salud emocional y bienestar

Un segundo aspecto clave tiene que ver con los efectos psicológicos y emocionales derivados del uso y desconocimiento de la IA. La rapidez con que estas herramientas han irrumpido en el entorno educativo ha generado en muchos estudiantes y docentes ansiedad por no saber utilizarlas correctamente, miedo a quedarse atrás o incluso sentimientos de desmotivación cuando las respuestas de la IA superan las suyas propias (Álvarez Merelo & Cepeda Morante, 2024; Jardón Gallegos et al., 2024). En este sentido, Parker et al. (2024) describen una creciente sensación de ansiedad y presión profesional entre el profesorado, que se siente mal preparado y con una “*curva de aprendizaje empinada*” al no contar con recursos y tiempo suficiente. Si bien la IA puede reducir la carga laboral automatizando tareas (Ortega Auris et al., 2025), también puede generar sobrecarga emocional si no se acompaña de apoyo institucional y formación continua (Tomalá de la Cruz et al., 2023).

Wang y Wang (2019) crearon una herramienta para medir el grado de ansiedad que provocan las tecnologías de la IA, la escala de ansiedad ante la inteligencia artificial (AIAS). Los autores animan a los sistemas educativos a implementar esta escala para mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje entre docentes y alumnos. Esta herramienta mide la ansiedad en 4 dimensiones fundamentales: la dificultad que las personas encuentran al aprender a utilizar la IA, el miedo hacia las máquinas con apariencia humanoide, el miedo a perder un empleo y la ceguera sociotécnica, que es el miedo o ansiedad que puede generar la IA en nuestro entorno social.

Toda ansiedad actúa como un secuestro emocional que impide razonar con claridad, genera fatiga cognitiva y afecta tanto la motivación como el bienestar general. A esta ansiedad se suma la creciente infoxicación —sobrecarga informativa— (Suárez Estavillo, 2025). Esta abundancia de información, lejos de aclarar, a menudo abrumba a estudiantes y docentes, dificultando discernir qué información es relevante, fiable o útil. La infoxicación contribuye así a la fatiga mental y emocional, alimenta la desconfianza en los propios criterios de selección y debilita la capacidad para tomar decisiones acertadas. Para mitigar estos efectos, las universidades deberían ofrecer programas de formación y espacios de diálogo que reduzcan la presión y promuevan un uso saludable y pedagógico (Velásquez Loor et al., 2025).

El bienestar psicológico debe entenderse como parte inseparable de la integridad académica. Cuidar la salud mental de los estudiantes y el profesorado es también proteger el sentido formativo de la universidad frente a los riesgos de la automatización deshumanizada.

3.3. El pensamiento crítico como competencia clave

La incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior exige reforzar el pensamiento crítico como competencia transversal; las respuestas generadas por estas herramientas, aunque persuasivas, son susceptibles de errores, simplificaciones o sesgos difíciles de detectar si no se cultiva una actitud reflexiva. Promover la autonomía intelectual frente a la dependencia tecnológica implica enseñar a los estudiantes a cuestionar, contrastar y evaluar críticamente las propuestas de la IA antes de integrarlas en su propio trabajo (Gómez, 2023).

El fomento del pensamiento crítico también contribuye a mitigar los impactos emocionales antes descritos, fortaleciendo la confianza y la capacidad para tomar decisiones informadas. Como señala Parker et al. (2024), el mayor reto no es evitar que se utilicen herramientas como ChatGPT, sino asegurar que su uso no sustituya la construcción personal del conocimiento. En este contexto, Fondón-Ludeña (2024) defiende la metacognición, pensar sobre nuestro propio pensamiento, y el pensamiento crítico como competencias imprescindibles para ser ciudadanos críticos y responsables.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las tres dimensiones analizadas en este capítulo —ética y privacidad, salud mental, y pensamiento crítico, están intrínsecamente interrelacionadas. Ignorar una de ellas pone en riesgo las demás. Así, cualquier estrategia institucional debe concebirse de forma holística, combinando políticas claras, formación transversal y espacios de acompañamiento.

En este sentido, La UNESCO (2021) recomienda concienciar y fomentar un uso responsable de la IA, integrar normativas éticas en aspectos como la protección de datos y

privacidad, impulsar el pensamiento crítico o la inclusión de una ética digital en el currículo educativo. No obstante, lejos de la realidad, su uso resulta desigual, por falta de criterios comunes. Por eso, creemos firmemente que en esta era debemos reforzar habilidades transferibles como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, y la inteligencia emocional, además de incorporar la voz del estudiantado en el diseño de políticas y formaciones.

De cara al futuro la IA puede ser una aliada formidable, pero solo si somos capaces de integrarla sin perder de vista que el objetivo último de la universidad no es la automatización de procesos, sino la formación integral de personas críticas, autónomas y emocionalmente saludables.

Tal como señala Yuval Noah Harari (2023), mantener una mente abierta y flexible en tiempos de cambio acelerado es indispensable. La capacidad de desaprender, reaprender y adaptarse ya no es solo una ventaja: es una necesidad vital. Esta mentalidad nos invita a vivir con humildad intelectual, valentía emocional y una curiosidad constante. En un mundo tan incierto como el actual, cultivar esta actitud puede ser nuestra mejor brújula para superar los retos que plantea esta tecnología. Este es solo el inicio de una conversación que deberá mantenerse viva y adaptarse continuamente a los rápidos cambios del ecosistema digital.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Merelo, J. C., & Cepeda Morante, L. J. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje. *Latam Journal*, 5(3), [pp.]. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2061>

Beckman, K., Apps, T., Howard, S. K., Rogerson, C., Rogerson, A., & Tondeur, J. (2025). The GenAI divide among university students: A call for action. *The Internet and Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.101036>

Bender, E. M. (2022, July 29). *Resisting dehumanization in the age of "AI"*. CogSci 2022, Toronto, Canada: Cognitive Diversity. <https://faculty.washington.edu/ebender/papers/Bender-CogSci-2022.pdf>

Bolaño-García, M., & Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39, 51-63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>

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>

Cedeño Moreira, C. L. ., Buraú Grain, E. E. ., Carrión, O. P. ., & González Martínez, J. R. . (2025). Revolucionando la enseñanza universitaria: inteligencia artificial y estrategias personalizadas para un aprendizaje más eficiente y adaptable. *Reincisol.*, 4(7), 1469–1487. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1469-1487](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1469-1487)

Cengiz, S., & Peker, A. (2025). Generative artificial intelligence acceptance and artificial intelligence anxiety among university students: The sequential mediating role of attitudes

toward artificial intelligence and literacy. *Current Psychology*, 44(7991–8000). <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07433-7>

Delgado de Frutos, N., Campo-Carrasco, L., Sainz de la Maza, M. & Extabe-Urbieta, J.M. (2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: Los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 207-22. <https://doi.org/10.6018/reifop.577211>

Díaz-Cuevas, A. P., & Rodríguez-Herrera, J. D. (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>

Flores-Vivar, J. M. & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 31(74), 37-47. Retrieved from <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C74-2023-03>

García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>

Harari, Y. N. (2023, julio 24). *Habilidades clave para una nueva era* [Video]. YouTube. Aprendemos Juntos BBVA. <https://www.youtube.com/watch?v=7m0rJzK9TWQ>

Jardón Gallegos, M. del C. ., García Pilataxi, A. C. ., Constante Toscano, M. B., & Mallitasig Sangucho , A. J. . (2024). La mente digital: un análisis del impacto psicosocial de la inteligencia artificial en los estudiantes del siglo XXI. *Reincisol.*, 3(6), 2038–2069. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)2038-2069](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2038-2069)

Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389–399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>

Khedekar, S., & Bundhe, S. (2024). Exploring business decision-making with artificial intelligence: A comprehensive review. *European Economic Letters*, 14(2), 3204–3209. <https://doi.org/10.52783/eel.v14i2.1683>

Ortega Auris , Ángela S., Agustín Padilla Caballero , J. E., & Ortega Auris , J. S. (2025). Sobrecarga laboral e inteligencia artificial en docentes: revisión sistemática. *Impulso, Revista De Administración*, 5(10), 227-242. <https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i10.113>

Parker, L., Carter, C., Karakas, A., Loper, A. J., & Sokkar, A. (2024). Graduate instructors navigating the AI frontier: The role of ChatGPT in higher education. *Computers and Education Open*, 6, 100166. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100166>

Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A. & Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-593>

Sánchez Vera, M. del M. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *EDUCAR*, 60(1), 33–47. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>

Tomalá De La Cruz, M. A., Mascaró Benites, E. M., Carrasco Cachinelli, C. G., & Aroni Caicedo, E. V. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación. *RECIMUNDO*, 7(2), 238–251. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.238-251](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.238-251)

Trunk, A., Birkel, H., & Hartmann, E. (2020). On the current state of combining human and artificial intelligence for strategic organizational decision making. *Operations Management Research*, 13(3–4), 136–149. <https://doi.org/10.1007/s40685-020-00133-x>

UNESCO (2021). Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial. <https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics>.

Velásquez Loor, W. A., Gabriela Ángela, T. P., Vizcaino Castillo, M. G., Vélez Burgos, L. E., & Zambrano Navarrete, A. E. (2025). Influencia de la inteligencia artificial en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los profesionales de educación. *Emergentes - Revista Científica*, 5(2), 158–172. <https://doi.org/10.60112/erc.v5.i2.404>

Wang, Y.-Y., & Wang, Y.-S. (2019). Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: An initial application in predicting motivated learning behavior. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 619–634. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674887>

RESUMEN

Introducción. En un mundo cada vez más digitalizado, la brecha digital es un problema que dificulta la integración y la inclusión social de muchas personas mayores, pese a que existen iniciativas para el acceso a la red. Enseñar tecnología a este grupo poblacional no debe limitarse a transmitir información sobre su funcionamiento. **Objetivo.** Esta investigación busca analizar los retos comunicativos para aportar una enseñanza tecnológica inclusiva para las personas mayores. **Metodología.** A partir de la revisión académica de la literatura existente y de materiales formativos sobre el tema, se identifican las principales limitaciones comunicativas y educativas en el contenido tecnológico dirigido a la tercera edad. **Resultados y conclusiones.** El análisis detecta obstáculos tanto cognitivos como emocionales que complican su adaptación al aprendizaje digital. Se concluye que es fundamental adaptar el lenguaje, el ritmo y las tácticas de enseñanza, modificar la forma de instruir y comunicar la tecnología, y priorizar a los mayores en la estrategia comunicacional, creando espacios accesibles y personalizados. Instruir a la tercera edad en tecnología es un desafío de la comunicación que implica guiar con empatía.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización digital, personas mayores, brecha digital, exclusión social, soledad.

ABSTRACT

Introduction. In an increasingly digitised world, the digital divide is a problem that hinders the integration and social inclusion of many older people, despite initiatives to promote access to the internet. Teaching technology to this population group should not be limited to conveying information about how it works. **Objective.** This research seeks to analyse the communication challenges in order to provide inclusive technology education for older people. **Methodology.** Based on an academic review of existing literature and training materials on the subject, the main communication and educational limitations in technological content aimed at older adults are identified. **Results and conclusions.** The analysis detects both cognitive and emotional obstacles that complicate their adaptation to digital learning. It concludes that it is essential to adapt the language, pace and teaching tactics, modify the way technology is taught and communicated, and prioritise older people in the communication strategy, creating accessible and personalised spaces. Teaching technology to older people is a communication challenge that involves guiding them with empathy.

KEYWORDS: *Digital literacy, older adults, digital divide, social exclusion, loneliness.*

Hoy en día hay una creciente relevancia social del envejecimiento poblacional que está unida a la expansión de las tecnologías como medio de interacción e información. Según Burholt et al. (2024), el uso de tecnologías de la comunicación puede facilitar la conexión intergeneracional y familiar, pero su acceso desigual entre personas mayores tiende a profundizar situaciones de aislamiento. Además, el fenómeno de la soledad no deseada ha sido descrito como una “epidemia silenciosa” (White et al., 2025), con importantes consecuencias sobre la salud física y mental de los mayores (Carreño, 2023).

La urgencia del problema se refleja en estudios recientes sobre el edadismo, como el del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2025), que revela que el 14,3 % de las personas mayores identifican la soledad y la falta de contacto social como uno de sus principales problemas. Además, los encuestados otorgan una puntuación media de 8 sobre 10 a la necesidad de implementar políticas públicas que reduzcan la brecha digital entre las personas mayores y el resto de la sociedad. Estos resultados refuerzan la urgencia de abordar de forma interdisciplinaria esta problemática.

Diversas investigaciones apuntan a que el acceso a dispositivos tecnológicos no es suficiente para garantizar la inclusión digital. Factores como la alfabetización tecnológica, la percepción de utilidad o el miedo al error siguen siendo determinantes (Juste et al., 2015). La exclusión digital, por tanto, no solo limita la participación social, sino que contribuye al sentimiento de soledad, especialmente en personas que viven solas o con movilidad reducida (Dinet et al., 2024).

Frente a esta realidad, este capítulo plantea una pregunta central: ¿cómo comunicar y enseñar tecnología para que deje de ser una barrera y pase a ser una palanca de autonomía y relación? A lo largo del texto se explorarán los nudos conceptuales —brecha, alfabetización, soledad—, se identificarán los principales retos comunicativos y se propondrán estrategias pedagógicas y medidas orientadas a la mejora de la calidad de vida relacionada con las nuevas tecnologías y a la reducción de la brecha digital que presenta este grupo de población.

El enfoque metodológico de este capítulo combina el análisis de materiales formativos sobre tecnología para la tercera edad y una revisión sistemática de la literatura académica. Para esta revisión, se realizó una búsqueda y selección de artículos de investigación y capítulos de libro publicados, principalmente, entre 2013 y 2024. Los criterios de selección se centraron en la pertinencia temática (*digital divide, digital literacy, older adults, social exclusion/loneliness*) en bases de datos especializadas en Comunicación, Gerontología Social y Alfabetización Digital. Esta aproximación permitió identificar los principales retos comunicativos, los nudos conceptuales y las estrategias pedagógicas más recientes para fomentar la inclusión digital.

ENVEJECIMIENTO EN CLAVE DIGITAL: POR QUÉ IMPORTA HOY

La creciente digitalización de la sociedad presenta tanto oportunidades como desafíos para la inclusión social de las personas mayores. Las tecnologías digitales pueden mejorar la calidad de vida de las personas mayores al reducir la soledad, brindarles apoyo social e integrarlas en la sociedad. No obstante, la brecha digital plantea importantes barreras para su inclusión, especialmente para quienes carecen de acceso o habilidades para usar las nuevas tecnologías de forma eficaz. Esta dualidad resalta la necesidad de estrategias específicas para promover su inclusión digital.

Existen numerosas oportunidades para reducir la brecha digital y fomentar la inclusión social en la tercera edad. El uso de las tecnologías de la información e internet puede reducir significativamente los sentimientos de soledad y aislamiento social al facilitar la comunicación con familiares y amigos y brindarles acceso a redes sociales y comunidades en línea (Irwansyah, 2023). La digitalización de los servicios públicos y privados, como servicios sociales y de salud, puede mejorar su disponibilidad y la accesibilidad, promoviendo la independencia y el bienestar ((Rasi-Heikkinen & Doh, 2023). Además, las tecnologías digitales ofrecen oportunidades para el envejecimiento activo, facilitando el aprendizaje permanente y el voluntariado digital (Llorente Barroso et al., 2023).

A pesar de las oportunidades, este grupo de población se enfrenta a retos importantes. El principal es la brecha digital significativa debido a las disparidades en el acceso, las habilidades y los recursos, especialmente entre los grupos de mayor edad y en residencias (Rasi-Heikkinen & Doh, 2023). A esto se suman barreras intrapersonales, interpersonales, estructurales y funcionales que dificultan su capacidad para beneficiarse de la inclusión digital (Irwansyah, 2023). La rápida evolución de la digitalización de los servicios puede llevar a la exclusión, exacerbando los sentimientos de obsolescencia y soledad.

Pese a estos desafíos, es esencial reconocer el potencial de los adultos mayores para contribuir positivamente a la sociedad y la necesidad de estructuras de apoyo que los empoderen. La exclusión digital reproduce y profundiza desigualdades sociales. Quedar fuera de los circuitos digitales implica menor participación en redes de apoyo, acceso restringido a servicios esenciales (sanidad electrónica, trámites administrativos) y, en consecuencia, mayor vulnerabilidad frente a la soledad y la marginalidad. Si la interacción social se limita al entorno en línea sin alternativas accesibles, las personas mayores corren el riesgo de perder autonomía funcional y de ver disminuidas sus oportunidades de participación cívica.

NUDOS CONCEPTUALES: BRECHA, ALFABETIZACIÓN Y SOLEDAD

La relación entre la brecha digital y la alfabetización digital es compleja y multifacética, con una influencia significativa entre ambas. La brecha digital se refiere a la brecha entre quienes tienen acceso a las tecnologías digitales y quienes no, mientras que la alfabetización digital implica las habilidades necesarias para entenderlas y utilizarlas eficazmente. La falta de acceso obstaculiza el desarrollo de las habilidades de alfabetización, y, a la inversa, la falta de estas habilidades exacerba la brecha, limitando el uso pleno de la tecnología disponible. Esta interacción tiene profundas implicaciones para la educación, el empleo y la participación social. Esta interacción tiene profundas implicaciones para la educación, el empleo y la participación social (Liu, 2024).

Los problemas de acceso incluyen la disponibilidad de dispositivos físicos, la conectividad a internet y los medios financieros para mantener estos recursos. La alfabetización digital es crucial para interactuar con los medios digitales en la educación, el comercio y la comunicación. Además, la brecha digital dificulta significativamente el desarrollo de la alfabetización digital, ya que quienes no tienen acceso a la tecnología no pueden desarrollar las habilidades necesarias. Los sistemas educativos se enfrentan al reto de integrar la tecnología eficazmente para cerrar esta brecha y mejorar la alfabetización digital (Paul y Crowe, 2023).

Las propuestas para abordar la brecha digital incluyen el desarrollo de infraestructura, tecnología asequible y la promoción de la alfabetización digital mediante iniciativas educativas

(Liu, 2024). Un ecosistema interactivo de servicios de alfabetización digital puede fomentar el desarrollo de habilidades y reducir la brecha digital.

La alfabetización digital, la brecha digital y la soledad entre las personas mayores son problemas interconectados. La brecha puede potenciar los sentimientos de soledad en los adultos mayores, ya que la alfabetización digital es cada vez más esencial para la interacción social y el acceso a los servicios. Mejorar la alfabetización digital puede mitigar la soledad al fomentar las conexiones sociales y mejorar la calidad de vida. Los programas de formación han mostrado mejoras significativas en la alfabetización digital, lo que tiene un efecto indirecto positivo en el bienestar, mediado por la conexión social y la percepción de soledad. Por último, la creación de entornos digitales adaptados y la integración de tecnologías en la vida diaria promueven el envejecimiento activo y la inclusión social (Chen et al., 2024).

RETOS DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN

Los desafíos de la alfabetización digital entre las personas mayores son multifacéticos, especialmente en contextos de exclusión. La urgencia de interactuar con las tecnologías digitales choca con barreras significativas derivadas de factores cognitivos, emocionales y físicos, así como de problemas sistémicos relacionados con el acceso y el diseño de los servicios.

Muchas personas mayores experimentan deterioro cognitivo, caracterizado por un deterioro de capacidades mentales como la memoria, la atención y la resolución de problemas. La prevalencia del deterioro varía, pero afecta aproximadamente al 31,25 % de los adultos mayores, con tasas más altas en las personas de 90 a 100 años, llegando al 71,4%. Además, el riesgo de deterioro es mayor en mujeres y en personas de menor nivel socioeconómico, y también se relaciona con factores del estilo de vida (Muhammed et al., 2023; Shang et al., 2023).

El miedo a la tecnología o tecnofobia es un problema multifacético que afecta significativamente su compromiso con las herramientas digitales. Esta ansiedad se debe a factores como el deterioro cognitivo, los problemas de privacidad, la falta de apoyo personalizado y la sensación de desconexión ante la rápida evolución tecnológica. Este temor, sumado a la preocupación por la seguridad y la privacidad de los datos, contribuye a su reticencia a utilizar las nuevas tecnologías (Falk, 2024).

A todo esto, se le añade que la gran mayoría de los servicios digitales no están diseñados para las personas mayores, lo que genera problemas de usabilidad. Estas barreras incluyen limitaciones cognitivas y físicas, que afectan a la interacción con las interfaces de usuario. Los usuarios de edad avanzada suelen tener dificultades con diseños complejos que requieren recuperar la memoria en lugar de reconocerla. Esto se agrava porque muchas tecnologías no se adaptan a la visibilidad reducida, ya que las fuentes pequeñas y el contraste de color deficiente dificultan la lectura y la navegación (Rusdi & Noor, 2017).

No obstante, algunos investigadores sostienen que, con las directrices de diseño adecuadas y la participación de los usuarios, las tecnologías pueden adaptarse para mejorar la experiencia y el compromiso general de las personas mayores.

La comunicación y la enseñanza de la tecnología a los adultos mayores requieren un enfoque personalizado que tenga en cuenta sus necesidades y preferencias únicas. Anteriormente se ha visto cómo la tercera edad se enfrenta a numerosas barreras, como la falta de acceso a la tecnología, la falta de conocimientos o la falta de confianza. Por ello, crear unas estrategias eficaces para enseñar tecnología a este grupo demográfico pueden mejorar su participación y sus resultados de aprendizaje.

Los profesores deben crear entornos de aprendizaje interactivos y sociales que permitan a los adultos mayores interactuar con sus compañeros, fomentando la motivación. Para ello, es fundamental incorporar tiempo para la socialización y hacer que las clases sean más prácticas, reorientando el proceso de aprendizaje hacia la participación y no solo hacia los resultados. Además, es necesario capacitar a los educadores sobre cómo enseñar tecnología de manera efectiva a este grupo, lo que incluye comprender sus necesidades y sus estilos de aprendizaje únicos (Bangert et al., 2022).

La enseñanza presencial personalizada ha demostrado su eficacia, al permitir recibir comentarios personalizados y tiempo suficiente para entender las nuevas tecnologías. Debe centrarse en aplicaciones que se ajusten a los intereses de los adultos mayores, haciendo el proceso de aprendizaje más relevante y disfrutable, con redes sociales, comunicación en línea o aplicaciones de salud. Proporcionar herramientas adicionales como notas y ayudas visuales, también ayuda a los adultos mayores a recordar y aplicar lo que han aprendido de manera más efectiva (Ahmad et al., 2013).

Según Ribeiro, proporcionar apoyo y recursos de forma semipermanente a los adultos mayores mientras siguen utilizando la tecnología es crucial para el aprendizaje sostenido y el fomento de la confianza. Los programas que promueven el uso de la tecnología pueden ayudar a cerrar la brecha digital generacional, fomentando un sentido de comunidad y pertenencia (2019).

Si bien estas estrategias son eficaces, es importante reconocer que los adultos mayores no son un grupo homogéneo y que sus necesidades y preferencias pueden variar considerablemente. Algunos pueden requerir un apoyo más intensivo y una instrucción personalizada, mientras que otros pueden prosperar en entornos grupales. Además, el rápido ritmo del cambio tecnológico exige una adaptación y actualización continuas de los métodos de enseñanza para mantener a los adultos mayores comprometidos e informados.

En definitiva, la alfabetización digital de las personas mayores debe dejar de entenderse como una cuestión meramente técnica para ser abordada como un problema comunicativo, pedagógico y político: la brecha digital, la falta de usabilidad y un lenguaje inadecuado no solo dificultan el aprendizaje, sino que amplifican la soledad y la marginación de un grupo con enorme potencial social. Por eso, se debe desplazar el foco de la provisión de dispositivos hacia unas intervenciones que partan de usos significativos, apoyadas en lecciones, materiales y soporte para después de las clases, y una formación al profesorado, garantizando recursos continuos. Estas medidas requieren pruebas y evaluación, pero su adopción puede transformar la tecnología en una palanca de participación y dignidad. Si queremos que la digitalización sea una oportunidad y no una fuente más de exclusión hace falta enseñar con sentido, comunicar con respeto y diseñar políticas con mirada a largo plazo para poder explorar, enseñar y comunicar.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmad, N. A., Razak, F. H. A., Zainal, A., Kahar, S., & Adnan, W. A. W. (2013-12). Teaching older people using web technology: A case study. Paper presented at the 396–400. <https://doi.org/10.1109/ACSAT.2013.84>

Bangert, A. S., Nunez-Mchiri, G. G., Mondragon, O. A., Calvo, D., Ruiz, C., Escobedo, E., Villanueva-Rosales, N., & Cheu, R. L. (2022-09). Using technology to teach older adults during the COVID-19 pandemic. Paper presented at the 1–7. <https://doi.org/10.1109/ISC255366.2022.9922123>

Burholt, V., Percival, J., & Morgan, D. J. (2024). Communication technologies in older people's long-distance family relationships, and the impact on isolation and loneliness. *Information, Communication & Society*, 27(5), 895–914. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2023.2230246>

Carreño, A. U. (2023). La relación entre el uso de las TIC y el sentimiento de soledad: *Revista Española De Comunicación En Salud*, 74–80. <https://doi.org/10.20318/recs.2023.7229>

Chen, X., Yu, Z., & Xu, Q. (2024). How does digital use affect the daily activities and loneliness among chinese older adults? *Innovation in Aging*, 8(Supplement_1), 1004. <https://doi.org/10.1093/geroni/igae098.3232>

Dinet, J., Morère, Y., Nouchi, R., Sakaki, K., Clanche, F., & Casteran, M. (2023). *Breaking social isolation for older people living alone with technology*. Informa UK Limited. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2023.2298706>

Estudio . Retrieved Aug 31, 2025, from <https://www.cis.es/detalle-ficha-estudio>

Falk, M. A. (2024). Causes and coping strategies for technology anxiety among the elderly in the digital age. *Journal of Research in Social Science and Humanities*, 3(10), 6–11. <https://www.pioneerpublisher.com/jrssh/article/view/1034>

Febryanti, D. R., & Irwansyah, I. (2022). Chance and hindrance for elder toward digital inclusion: A literature review. *Mediator: Jurnal Komunikasi*, 15(2), 172–185. <https://doi.org/10.29313/mediator.v15i2.10097>

Liu, Y. (2024). Analyzing the impact of the digital divide on individuals, families, and society: A technological perspective. *Journal of Applied Economics and Policy Studies*, 14, 44–51. <https://doi.org/10.54254/2977-5701/2024.18281>

Llorente-Barroso, C., Abad-Alcalá, L., & Colombo, F. (2023). Communication for seniors' inclusion in today's society: The effects of digitisation on active ageing. *Media and Communication*, 11(3), 1–5. <https://doi.org/10.17645/mac.v11i3.7039>

Muhammed, Z. F., Hussain, A. H., & Abdalrazak, H. A. (2024). Prevalence of cognitive impairment amongst older adults and the associated risk factors. *Kurdistan Journal of Applied Research*, 9(1), 126–138. <https://doi.org/10.24017/science.2024.1.10>

Paul, H. W., & Crowe, M. M. (2023). *Digital literacy inequities, higher education, and the new digital divide*. Infonomics Society. <https://doi.org/10.20533/ijicr.2042.4655.2023.0144>

Pino Juste, M. R., Soto Carballo, J. G., & Rodríguez López, B. (2015). *Las personas mayores ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación. un compromiso para reducir la brecha digital social*. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). https://doi.org/10.7179/psri_2015.26.13

Rasi-Heikkinen, P., & Doh, M. (2023). Older adults and digital inclusion. *Educational Gerontology*, 49(5), 345–347. <https://doi.org/10.1080/03601277.2023.2205743>

Ribeiro, I. (2019-06). Seniors and technology: Overcoming the barriers of the digital world. Paper presented at the 1–7. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760985>
<https://ieeexplore.ieee.org/document/8760985>

Rusdi, R., Sahari@Ashaari, N., & Mat Noor, S. F. (2017). Usability guidelines for elderly website interface. *Asia-Pacific Journal of Information Technology & Multimedia*, 06(02), 109–122. <https://doi.org/10.17576/apjitm-2017-0602-10>

Shang, H., Xu, C., Lu, H., & Zhang, J. (2023). The early stage of abnormal aging: Cognitive impairment. In Z. Zhang (Ed.), *Cognitive aging and brain health* (pp. 149–155). Springer Nature.

White, J., Falcioni, D., Thomacos, N., Mackenzie, L., Noble, N., & Boyes, A. Social connection, loneliness, and solutions: Perceptions of older adults. *Activities, Adaptation & Aging*, 0(0), 1–25. <https://doi.org/10.1080/01924788.2025.2492991>

