

Capítulo 13

Las representaciones sociales de la ortografía y el papel de la inteligencia artificial en la escritura académica doctoral

Marco Antonio Lizárraga Velarde, Gloria María Peña García, Jesús Eduardo Nava Aranda, María Candelaria Arias Alcaraz

Resumen

Este capítulo examina las representaciones sociales que los estudiantes de doctorado construyen sobre la ortografía y el uso de la inteligencia artificial en la escritura académica, desde una perspectiva que entrelaza fundamentos teóricos, diseño metodológico y lectura interpretativa de resultados. Se presenta un marco conceptual que articula la teoría de las representaciones sociales con la función epistémica de la escritura en la educación superior y con los debates contemporáneos sobre tecnologías de corrección algorítmica. La investigación adopta un enfoque mixto con predominio cualitativo y combina entrevistas semiestructuradas y un cuestionario para captar tanto los matices de la experiencia como ciertas tendencias generales. Los hallazgos se organizan en categorías analíticas y se sintetizan en una tabla comparativa y en una figura de distribución de percepciones que ilustran la convivencia de entusiasmos, cautela y preocupaciones éticas. La discusión conecta lo encontrado con la literatura especializada, proponiendo implicaciones pedagógicas orientadas a una alfabetización digital crítica que preserve la autoría y la autonomía, al tiempo que aprovecha las posibilidades de la inteligencia artificial. Se incluye una descripción pormenorizada de los instrumentos y de las consideraciones éticas, así como conclusiones y proyecciones institucionales sobre la viabilidad de integrar estas prácticas en la formación doctoral.

Palabras clave:
Ortografía;
Inteligencia
artificial;
Representaciones
sociales;
Educación
superior;
Escritura
académica

Lizárraga Velarde, M. A., Peña García, G. M., Nava Aranda, J. E., & Arias Alcaraz, M. C. (2025). Las representaciones sociales de la ortografía y el papel de la inteligencia artificial en la escritura académica doctoral. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinar con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 329-354). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.358.c631>



Introducción

Escribir en el posgrado es un acto de identidad. Cada elección — una coma colocada con calma, un conector que ordena la lógica, una cita que refrenda el argumento— deja ver el pulso de quien investiga y, a la vez, su deseo de pertenecer a una comunidad que exige precisión sin perder complejidad. No se trata de acomodar frases impecables para cumplir un protocolo: se trata de pensar por escrito y de ser leído con confianza. Desde esa perspectiva, la ortografía, tantas veces vista como trámite, despliega un valor simbólico que rebasa el catálogo de reglas: no es sólo forma; es un modo de reconocernos ante los otros, de decir “aquí estoy” con un texto que resiste la mirada crítica y pide ser discutido por su contenido, no por sus tropiezos superficiales.

La irrupción de la inteligencia artificial, que parecía lejana y de pronto está en todas partes, ha movido ese suelo. Correctores automáticos que detectan lo que nuestros ojos cansados ya no ven, asistentes que sugieren una versión más clara de la misma idea, modelos que señalan inconsistencias con la tranquilidad de quien no se agota... Las herramientas llegan como promesa de alivio cuando el tiempo apremia y el rigor no negocia. Y, sin embargo, junto con la ayuda surge una pregunta que no se disuelve con un clic: ¿hasta dónde aceptar la sugerencia sin ceder el timón de la autoría? Aún más: ¿qué clase de aprendizaje se gesta cuando delegamos en un algoritmo las decisiones pequeñas que, sumadas, configuran el estilo y la voz?

Este capítulo toma en serio esas preguntas. Se propone describir y comprender las representaciones sociales que los doctorandos de una universidad pública construyen sobre la ortografía y sobre la inteligencia artificial aplicada a la escritura académica. En lugar de tomar posición de entrada, escucha las voces, revisa la literatura y traza un mapa donde conviven la gratitud por el apoyo tecnológico y la inquietud por sus efectos colaterales. El propósito no es demonizar la herramienta ni celebrarla sin reservas, sino mostrar cómo, en el cruce entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo ético, se decide buena

parte de lo que hoy entendemos por escribir bien en el más alto nivel de formación.

El texto avanza en cuatro movimientos. Primero, presenta un marco teórico que articula la teoría de las representaciones sociales con la función epistémica de la escritura y con contribuciones recientes sobre tecnologías de corrección. Después, describe con detalle el diseño metodológico, los instrumentos y las garantías éticas que guiaron el trabajo. A continuación, expone los resultados y el análisis interpretativo, incluyendo una tabla comparativa de hallazgos y una figura que distribuye percepciones para visualizar de manera inmediata la escena. Finalmente, ofrece una discusión que enlaza lo encontrado con los debates contemporáneos, y concluye con implicaciones pedagógicas, relevancia institucional y una estimación razonada de viabilidad para incorporar estas prácticas en los programas de posgrado.

Marco teórico y revisión de la literatura

Las representaciones sociales

Hablar de representaciones sociales es adentrarse en un territorio donde el conocimiento no se limita a teorías abstractas ni a datos científicos puros, sino que se expande a imaginarios colectivos que guían nuestras prácticas diarias. Son, en esencia, los mapas invisibles con los que transitamos el mundo. Serge Moscovici (1981), fue pionero en darle un marco conceptual: las describió como un conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones que emergen en la vida cotidiana durante las interacciones y comunicaciones. A diferencia de las teorías científicas, que suelen estar circunscritas a comunidades especializadas, las representaciones sociales circulan en los pasillos de la vida diaria, en conversaciones informales, en opiniones compartidas y en creencias que terminan por consolidarse en sentido común.

Denise Jodelet (1989), afinó aún más esta definición, subrayando que no se trata de conocimientos ingenuos o carentes de valor, sino de formas de conocimiento práctico que orientan la comprensión, la comunicación y la acción sobre el mundo. Dicho en otras palabras: no solo pensamos con conceptos abstractos, también nos movemos con representaciones que nos dicen cómo interpretar lo que ocurre, qué valor darle y cómo reaccionar.

Jean-Claude Abric (1994), ofreció un aporte decisivo al distinguir entre el núcleo central de una representación social —ese conjunto de creencias estables, resistentes al cambio y compartidas por un grupo— y el sistema periférico, que funciona como un espacio más flexible, abierto a las adaptaciones. Esta estructura ayuda a explicar por qué ciertas ideas sobreviven incluso frente a evidencia contraria. Por ejemplo, en la academia persiste la convicción de que “una persona que escribe con faltas de ortografía refleja poca preparación”, a pesar de que múltiples estudios sugieren que los errores ortográficos pueden responder a factores cognitivos, contextuales o tecnológicos, y no necesariamente a la falta de inteligencia. El núcleo sostiene la idea, mientras el sistema periférico admite matices.

Cuando llevamos esta teoría al campo educativo, el valor se multiplica. Lo que los grupos piensan sobre la ortografía, sobre la escritura o sobre el uso de tecnologías digitales condiciona directamente las prácticas docentes, las evaluaciones y las dinámicas de interacción. Abric (1994), recordaba que las representaciones son esenciales para entender cómo los individuos interpretan su entorno; en el aula, esa interpretación moldea cómo un estudiante percibe un error, cómo un profesor lo corrige y cómo el grupo lo juzga.

Un ejemplo cercano lo encontramos en la ortografía en contextos de posgrado. En este nivel, la escritura no solo comunica ideas: se convierte en símbolo de rigor académico y de pertenencia a una comunidad científica. Un doctorante que presenta un texto con errores ortográficos puede experimentar que el auditorio no solo evalúa su argumento, sino su identidad académica. Así, el error ortográfico

deja de ser técnico para convertirse en social: es interpretado como síntoma de descuido, falta de preparación o debilidad en la formación. En este punto, la representación social opera con fuerza simbólica.

Además, estas representaciones influyen en la autoestima y en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos. Sotomayor et al. (2017), mostraron que la ortografía, al ser parte del componente comunicacional, incide directamente en la motivación y en la manera en que los alumnos se posicionan dentro de un grupo. Quien escribe con corrección siente que su voz tiene legitimidad; quien tropieza con errores repetidos puede llegar a pensar que su pensamiento vale menos.

En síntesis, las representaciones sociales son una especie de andamiaje cultural que media entre lo individual y lo colectivo. Y cuando las aplicamos al análisis de la ortografía y la escritura en entornos académicos, nos permiten comprender no solo cómo se corrige, sino también cómo se juzga, se etiqueta y se legitima el saber escrito.

Ortografía y educación

La ortografía, a primera vista, puede parecer un aspecto accesorio de la escritura, un adorno normativo destinado a satisfacer exigencias escolares. Sin embargo, al mirar más de cerca, se revela como un elemento central del proceso comunicativo. Escribir sin errores no es un lujo, sino una condición básica para asegurar que el mensaje se transmita con claridad, sin ambigüedades.

Sánchez (2013), lo expresa de manera contundente: la ortografía es una herramienta indispensable para la comunicación técnica, que complementa el hablar y el escribir. Si pensamos en un puente colgante, la ortografía serían los cables que sostienen la estructura: invisibles para el transeúnte que cruza, pero imprescindibles para que el puente no colapse. En un artículo científico, en una tesis o en

un informe académico, los errores ortográficos pueden convertirse en distracciones que desdibujan la lógica del argumento.

En la educación superior y, de manera más clara, en el posgrado, esta dimensión se agudiza. Los estudiantes no solo producen textos; producen conocimiento. En este sentido, Villalón y Mateos (2009), sostienen que la escritura académica no es un mero registro de ideas previas, sino un proceso epistémico en sí mismo: se piensa mientras se escribe. La corrección ortográfica, entonces, no es cosmética; es parte constitutiva del pensar con precisión.

Ahora bien, la enseñanza de la ortografía en contextos escolares enfrenta obstáculos múltiples. Bravo y Varguillas (2015), insisten en que los problemas ortográficos no pueden abordarse de manera fragmentada. No basta con ejercicios de dictado o con memorizar reglas de acentuación. Lo que se necesita es un enfoque holístico que considere los intereses, necesidades y trayectorias de los estudiantes. La ortografía no se aprende solo en clase de Lengua, sino en todas las interacciones donde el lenguaje escrito está presente.

Un problema creciente es la influencia de las redes sociales y del lenguaje digital. Carmona y Cortines (2014), han documentado cómo los jóvenes han desarrollado códigos comunicativos propios en entornos digitales: abreviaciones, emoticonos, sustituciones fonéticas. Estos códigos funcionan bien en contextos informales, pero cuando se trasladan al ámbito académico generan tensiones. Una tesis doctoral con expresiones como “q” por “que” o “xq” por “porque” no solo rompe con la norma; choca con la expectativa social de rigor. El reto para la educación es ayudar a los estudiantes a transitar entre registros, comprendiendo cuándo es válido flexibilizar y cuándo es indispensable apegarse a la norma.

La ortografía, en suma, es un indicador social y cultural. Escribir con corrección transmite disciplina, respeto por el lector y pertenencia a una comunidad académica. Escribir con errores puede interpretarse como desinterés o falta de preparación, aunque en

muchos casos se trate de factores ajenos a la capacidad intelectual. La clave está en no reducir la ortografía a un simple examen de memoria, sino en reconocerla como parte de un entramado más amplio de competencias comunicativas, cognitivas y sociales.

Inteligencia artificial en la corrección ortográfica

El auge de la inteligencia artificial (IA) ha transformado radicalmente la manera en que los estudiantes, docentes e investigadores se aproximan a la escritura. Herramientas de corrección ortográfica y gramatical potenciadas por algoritmos permiten detectar errores de manera casi instantánea, sugiriendo alternativas que antes requerían un proceso laborioso de revisión manual.

Martínez y Gómez (2020), señalan que la IA ofrece soluciones rápidas y precisas para abordar deficiencias ortográficas, convirtiéndose en un aliado poderoso en entornos educativos. Pensemos en un doctorante frente a la pantalla: al escribir un párrafo complejo, el sistema subraya en rojo un error de acentuación o sugiere un conector más adecuado. Ese feedback inmediato no solo corrige la superficie del texto; libera al estudiante de la carga mecánica para concentrarse en la idea central.

Sin embargo, esta comodidad conlleva riesgos. La UNESCO (2021), advierte que el uso de la IA debe estar guiado por principios éticos y responsables. El peligro no está solo en aceptar correcciones sin cuestionarlas —lo que puede fomentar aprendizajes superficiales—, sino también en la posibilidad de que la tecnología incremente las desigualdades educativas. Quienes tienen acceso a versiones avanzadas cuentan con ventaja sobre quienes no pueden costearlas.

En la práctica, la IA se ha convertido en una suerte de tutor digital. Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023), destacan que estas herramientas mejoran la calidad de los textos y facilitan una

comunicación más clara entre docentes y estudiantes. Garrido y Valdivia (2022), agregan que la IA, al emular procesos que antes se atribuían solo a la inteligencia humana, no se limita a corregir: también sugiere estructuras, anticipa necesidades y acompaña procesos de aprendizaje.

Pero, como todo tutor, la IA plantea dilemas. Usada con criterio, empodera; usada sin reflexión, puede generar dependencia. López y Ramírez (2023), advierten sobre la pérdida de autonomía cuando el estudiante delega por completo la revisión a la máquina. Y Hyland (2011), llama la atención sobre un efecto colateral: la homogeneización estilística. Al pasar por las mismas “lijadoras digitales”, los textos terminan sonando correctos, pero parecidos, como si la voz del autor se diluyera en la corrección automática.

Un ejemplo de este dilema lo narraba un estudiante de doctorado entrevistado en otro estudio: “Antes me daba miedo escribir frases largas; ahora me atrevo, porque sé que el corrector me respalda. Pero siento que mi estilo ya no es tan mío”. Esa tensión entre ganar precisión y ceder identidad refleja con claridad los desafíos pedagógicos y éticos que la IA introduce.

Relación entre representaciones sociales y deficiencias ortográficas

Finalmente, llegamos al núcleo que articula esta investigación: la relación entre las representaciones sociales y las deficiencias ortográficas.

Ruiz et al. (2019), documentaron que los errores ortográficos no son leídos de manera neutral. Funcionan como símbolos sociales que afectan la percepción de la competencia intelectual del autor. En contextos de posgrado, un texto con faltas puede ser interpretado no solo como producto de descuido, sino como reflejo de debilidad

académica. La representación social que subyace aquí es clara: escribir sin errores es sinónimo de ser un “buen académico”.

Esta percepción tiene consecuencias profundas en la autoestima. Pérez (2018), advierte que las deficiencias ortográficas afectan no solo la comunicación, sino también el bienestar de los estudiantes, pues los errores son estigmatizados y terminan generando inseguridad. Sotomayor et al. (2017), confirman esta idea: los errores ortográficos no son inocuos; inciden en la motivación, en la autopercepción y en el sentido de pertenencia de los estudiantes.

La entrada de la IA complica aún más el panorama. Por un lado, funciona como un amortiguador: permite entregar textos más cuidados, reduciendo la posibilidad de ser juzgado negativamente. Pero, al mismo tiempo, corre el riesgo de ocultar problemas de fondo. Si el estudiante nunca se detiene a reflexionar por qué una coma va en cierto lugar o por qué una tilde cambia el sentido de la palabra, el aprendizaje real no se consolida.

La clave está en promover un uso crítico de la IA, donde cada corrección sea transformada en una oportunidad metalingüística. Preguntas sencillas como “¿por qué el algoritmo me sugiere este cambio?” pueden convertirse en puertas para profundizar en la norma y, al mismo tiempo, en la conciencia de autoría. En otras palabras, no se trata de prohibir ni de delegar por completo, sino de educar para equilibrar la utilidad de la herramienta con la responsabilidad de aprender.

Este cruce entre representaciones sociales y deficiencias ortográficas revela, en última instancia, un campo fértil para la pedagogía contemporánea. Las representaciones sociales nos muestran cómo los grupos valoran y juzgan la escritura; la ortografía nos recuerda que esos juicios tienen consecuencias prácticas; y la IA introduce un nuevo actor que, dependiendo del uso, puede ser un puente hacia la inclusión o una muleta que fomente dependencia.

Al recorrer este marco, observamos que la escritura en el posgrado no es un acto aislado. Se encuentra atravesada por representaciones sociales que la dotan de sentido, por normas ortográficas que garantizan la claridad del mensaje y por tecnologías emergentes que modifican la manera en que corregimos y aprendemos. Cada dimensión aporta una pieza al rompecabezas:

- Las representaciones sociales explican por qué los errores ortográficos son juzgados con tanta carga simbólica.
- La ortografía, entendida como competencia comunicativa, muestra su centralidad en la construcción del conocimiento.
- La inteligencia artificial se revela como un aliado poderoso, aunque no exento de riesgos éticos y pedagógicos.
- Y la relación entre todas ellas confirma que la escritura académica es un espacio donde se cruzan identidad, poder, conocimiento y tecnología.

En consecuencia, comprender estas interacciones no es un lujo teórico, sino una necesidad urgente para guiar a los estudiantes de posgrado hacia un uso consciente de las herramientas digitales y hacia una escritura que, sin dejar de ser rigurosa, siga sonando a su propia voz.

Metodología

El diseño metodológico se concibió con la intención de escuchar con detalle y, a la vez, mirar con distancia. Por ello, se adoptó un enfoque mixto con predominio cualitativo, idóneo para captar tanto el espesor de las experiencias como ciertos patrones de respuesta. Se trató de una investigación exploratorio-descriptiva que privilegia la comprensión de las representaciones sociales en su contexto de emergencia por encima de la generalización estadística. La combinación de entrevistas semiestructuradas y un cuestionario

permitió, por un lado, recuperar relatos que iluminan matices, dudas y dilemas; por otro, discriminar tendencias en el uso y la valoración de herramientas de inteligencia artificial aplicadas a la corrección ortográfica.

El estudio se realizó en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Unidad Mazatlán, con estudiantes del segundo semestre del Doctorado en Educación con énfasis en formación docente. Esta elección respondió a una razón académica: se trata de un momento del trayecto en que los doctorandos ya han superado el umbral de adaptación inicial y, al mismo tiempo, están enfrentando con mayor intensidad la producción de textos propios (avances de tesis, reportes de investigación, propuestas de ponencias). La selección de participantes fue intencional; no buscó representatividad estadística sino variedad de experiencias, de tal manera que confluyeran trayectorias diversas en edad, formación previa y familiaridad con tecnologías de escritura.

La entrevista semiestructurada se convirtió en el instrumento central de esta investigación. No se pensó como una lista fría de preguntas, sino como un camino que abría paso a la conversación, un espacio para que los doctorantes compartieran lo que realmente piensan y sienten al escribir en un nivel tan demandante. Más que rígida, la guía fue un marco flexible que permitió explorar cuatro zonas de indagación que se entrelazaban entre sí, como hilos que forman un mismo tejido.

La primera zona se enfocó en la influencia de las representaciones sociales; aquí interesó descubrir cómo los estudiantes construyen y reproducen ideas compartidas acerca de lo que significa escribir “bien”, cuidar la ortografía o recurrir a la inteligencia artificial. Son creencias que, a veces sin notarlo, influyen en sus prácticas cotidianas: desde la seguridad con la que entregan un trabajo hasta la manera en que enfrentan una corrección. Y es que lo que se comenta entre pares o lo que se da por sentado en el aula termina moldeando la experiencia de la escritura tanto como las reglas gramaticales.

La segunda zona abordó las deficiencias ortográficas; no se trataba únicamente de enlistar errores en acentos, signos de puntuación o palabras confusas, sino de comprender cómo los propios doctorandos interpretan estas fallas y qué significados les atribuyen. En un entorno donde la precisión lingüística es casi un sello de credibilidad, un error ortográfico puede sentirse como una sombra que pone en duda el esfuerzo invertido. La entrevista permitió asomarse a esas percepciones, a veces cargadas de autoexigencia, otras de resignación, pero siempre reveladoras.

La tercera zona giró alrededor del impacto de la inteligencia artificial en la escritura académica. Aquí los relatos mostraron un vaivén de emociones: alivio por contar con un apoyo inmediato que corrige y sugiere, pero también sospecha que esa ayuda pueda terminar silenciando la voz propia. Los doctorandos narraron cómo usan correctores automáticos, asistentes de estilo o modelos conversacionales, y qué tan dispuestos están a aceptar sus propuestas. Algunos lo ven como un aliado indispensable; otros, como una muleta que conviene usar con cautela.

La cuarta zona se orientó hacia la mejora del proceso de aprendizaje. Este espacio permitió que los participantes imaginaran rutas para crecer como escritores: desde la práctica constante de la lectura y la escritura hasta el diálogo con compañeros y docentes. También se mencionó la necesidad de usar la IA con mirada crítica, no como un sustituto, sino como un recurso que invita a la reflexión sobre las propias decisiones al redactar. En este punto, más que dificultades, lo que emergió fue un horizonte de posibilidades y aprendizajes por construir.

Las entrevistas, que tuvieron una duración aproximada de entre cuarenta y cinco y sesenta minutos, se llevaron a cabo en un ambiente de confianza y respeto. Cada una fue grabada con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcrita con cuidado, procurando no perder los matices de su voz. Este proceso no solo garantizó el rigor metodológico, sino que también dio valor

a la palabra de quienes participaron, pues son sus experiencias, dichas en primera persona, las que dan vida a los hallazgos de esta investigación.

El cuestionario operó de manera complementaria. Sus apartados recogieron datos sociodemográficos, prácticas de uso de herramientas (frecuencia, aplicaciones favoritas, momentos del proceso de escritura en que se activan) y percepciones sobre efectos en la autoestima, en la claridad del texto y en la voz autoral. Las escalas tipo Likert permitieron dimensionar acuerdos y desacuerdos ante afirmaciones como “la IA me hace sentir más seguro al escribir” o “la IA homogeneiza mi estilo”, mientras que las preguntas abiertas capturaron ejemplos concretos y justificaciones. La combinación de preguntas cerradas y abiertas no buscó un recuento exhaustivo, sino estabilizar el foco interpretativo: allí donde los relatos marcaban una veta, el cuestionario ayudaba a contrastar si aquello era una percepción singular o una tendencia compartida.

El procedimiento de análisis se desplegó en tres momentos. En la fase exploratoria se realizaron entrevistas piloto que actuaron como campo de pruebas para refinar las preguntas y ajustar el lenguaje; al mismo tiempo, se revisó la literatura que serviría como telón de fondo teórico. La fase de construcción correspondió a la aplicación del cuestionario y de las entrevistas definitivas, a la codificación inicial y a la organización del material en matrices de sentido. La fase interpretativa implicó la lectura cruzada del corpus, la identificación de categorías emergentes y la elaboración de una síntesis visual que facilitara recuperar, sin perder complejidad, aquello que con mayor fuerza aparecía en las voces: percepciones positivas, riesgos y limitaciones, cambios antes y después del uso de IA, y tensiones entre tutor digital y dependencia.

La validez del proceso se aseguró con triangulación de fuentes (entrevistas, cuestionarios, bibliografía), validación por jueces (tres especialistas revisaron instrumentos y categorías), prueba piloto (ajustes de redacción y secuenciación) y codificación doble (dos

investigadores analizaron de manera independiente fragmentos clave y discutieron discrepancias hasta arribar a consensos). Las consideraciones éticas atravesaron todo el itinerario: se obtuvo consentimiento informado, se garantizó confidencialidad mediante seudonimización, se resguardaron los datos en dispositivos protegidos y se explicitó desde el inicio que cualquier herramienta de IA empleada en el estudio funcionaría estrictamente como apoyo a la corrección y organización del texto, nunca como sustitución de la producción intelectual de los participantes. En coherencia con el espíritu de la Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial de la UNESCO (2021), se alentó a los estudiantes a declarar de forma transparente el tipo de apoyo tecnológico que hubiesen utilizado y el criterio seguido para aceptar o rechazar sugerencias.

Finalmente, y para orientar la interpretación, se formularon supuestos de trabajo que guiaron la lectura sin asfixiar los datos. El primero anticipaba que representaciones negativas en torno a las deficiencias ortográficas se asociarían con baja autoestima académica y con mayor ansiedad ante la escritura. El segundo sugería que el uso crítico de herramientas de IA —es decir, acompañado de verificación manual y reflexión metalingüística— se vincularía con mejoras sostenidas en precisión ortográfica sin detrimento de la voz autoral. El tercero planteaba que la dependencia acrítica podría desembocar en homogeneización estilística y en debilitamiento de la autonomía. El cuarto, finalmente, suponía que una formación explícita en ética y transparencia contribuiría a reducir el estigma asociado a los errores y promovería prácticas más conscientes de aprendizaje.

Resultados y análisis

La lectura global de las entrevistas y de los cuestionarios aplicados a los doctorantes dibuja un paisaje lleno de matices, donde se entremezclan el alivio y la sospecha. Alivio, porque la inteligencia artificial parece quitar ruido y libera de la vigilancia minuciosa sobre

tildes, comas y otras exigencias formales que consumen energía; sospecha, porque el brillo impecable de un texto pulido por un algoritmo puede encubrir un aprendizaje demasiado frágil, poco transferible y, en ocasiones, superficial.

La mayoría de los participantes reconoció mejoras visibles desde que comenzó a incorporar estas herramientas. Se perciben textos más limpios, con menos erratas y mayor fluidez en la construcción de párrafos complejos. Varios de ellos señalaron que la IA les permitió arriesgarse con frases largas y estructuras más elaboradas que antes evitaban por temor a equivocarse. La sensación predominante es la de tener un cinturón de seguridad en la carretera conocida y un mapa señalético cuando se transita por terreno incierto. Esta percepción positiva se acompaña, sin embargo, de una serie de reservas que emergen con claridad en los testimonios: la inquietud de aceptar sin comprender, el temor a que la voz propia se disuelva bajo un tono neutro impuesto por la herramienta y la duda ética sobre el alcance real de la intervención algorítmica en un proceso que debería ser profundamente personal y reflexivo.

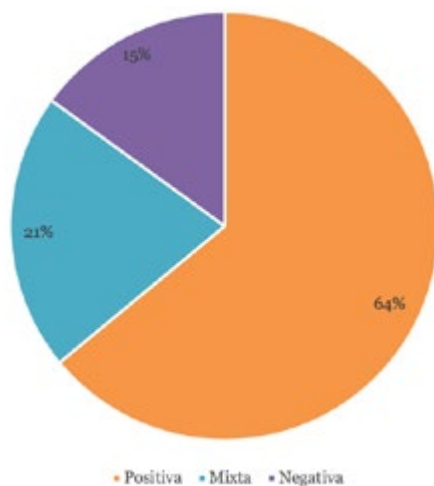
Tabla 1. Hallazgos y matices sobre la influencia de las representaciones sociales en la escritura doctoral.

Categoría	Hallazgos clave	Matices y percepciones
Influencia de las representaciones sociales	La ortografía opera como marcador de identidad, prestigio y credibilidad académica.	Predomina la disposición a mejorar; persiste la alerta ante la dependencia tecnológica.
Deficiencias ortográficas	Se mantienen errores en acentuación, puntuación y homófonos que afectan la percepción de rigor.	Se leen como descuido o debilidad formativa, aun en textos de posgrado.
Impacto de la inteligencia artificial	La herramienta acelera la detección y corrección y mejora la presentación formal.	El beneficio convive con el temor a la homogeneización y al aprendizaje pasivo.
Mejora del proceso de aprendizaje	Lectura deliberada, práctica sostenida y uso crítico de IA se asocian con avances visibles.	Se sugieren talleres, revisión entre pares y listas de verificación para sostener la autonomía.

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas y cuestionarios aplicados a estudiantes de doctorado.

La **Figura 1** agrega una vista de conjunto de las posturas frente a la IA. Aunque el estudio no buscaba representatividad estadística, la distribución de percepciones ayuda a calibrar el clima general.

Figura 1. Distribución de percepciones sobre el uso de inteligencia artificial en la escritura académica doctoral



Fuente: elaboración propia con datos derivados de entrevistas y cuestionarios aplicados a estudiantes de doctorado.

Un 64 por ciento de los doctorantes manifestó una valoración mayormente favorable, destacando el ahorro de tiempo, la tranquilidad de contar con una especie de tutor discreto y la claridad con que sus textos comienzan a circular en los espacios académicos. “Me siento más seguro cuando entrego un escrito, porque sé que al menos no habrá faltas evidentes”, comentó uno de ellos, sintetizando un sentimiento compartido. Otro grupo, que representa alrededor del 21 por ciento, expresó percepciones mixtas. Sus palabras combinan agradecimiento y recelo, pues reconocen la ayuda de la herramienta, pero no dejan de sentir la amenaza de la dependencia. Para ellos, la IA es como una calculadora que da el resultado correcto, pero puede hacer olvidar el procedimiento. Finalmente, un 15 por ciento sostuvo una postura crítica, percibiendo en la corrección automática

el riesgo de un aprendizaje superficial y el peligro de que los textos se homogenicen en estilo, perdiendo matices y autenticidad.

Los testimonios cualitativos dotan de densidad a estas cifras. En más de una entrevista apareció el relato de estudiantes que, al aceptar sin revisar una sugerencia del programa, descubrieron tiempo después que la modificación había cambiado el sentido de su frase. Ese descubrimiento los llenó de enojo consigo mismos, al darse cuenta de que habían cedido más de lo que querían. En contraste, otros narraron la satisfacción de recuperar un párrafo que la herramienta había “alisado” en exceso, reinstalando una construcción que reflejaba mejor lo que querían expresar. En ese ir y venir entre aceptación y resistencia, se despliega la complejidad de la experiencia.

La metáfora del andamiaje, inspirada en Vygotsky, ayuda a comprender estas tensiones. Un andamio sostiene mientras la estructura se consolida, pero no puede confundirse con la estructura misma. Así ocurre con la inteligencia artificial: resulta útil en borradores iniciales, imprescindible cuando la fatiga nubla la revisión fina y prescindible, incluso riesgosa, cuando amenaza con inhibir la decisión autoral. Los doctorantes parecen haberlo comprendido intuitivamente. Muchos reconocen que la herramienta es valiosa como primer filtro, pero insisten en que la última palabra debe quedar en sus manos.

En el fondo, lo que emerge es la necesidad de graduar el apoyo. La IA es celebrada cuando corrige deslices menores, pero genera incomodidad cuando reescribe frases enteras o cuando parece dictar el tono. Ese vaivén, a medio camino entre la gratitud y la sospecha, muestra con claridad que la calidad del aprendizaje se juega en cómo se equilibra la presencia del tutor digital con la voz irrenunciable de quien escribe.

Discusión e implicaciones pedagógicas

Los resultados obtenidos dialogan de manera clara con la literatura revisada. El beneficio instrumental de la inteligencia artificial, expresado en la reducción de la carga mecánica de corrección, en la sensación de control y en la mayor fluidez para producir textos extensos, coincide con lo documentado por Flores y Ramírez en 2022 y por Martínez y Cárdenas en 2020. Al mismo tiempo, los riesgos advertidos por Hyland en 2011 y por Pérez y Martínez en 2021 también emergen con fuerza en los relatos. Los estudiantes perciben con nitidez que el brillo de un texto pulido por la máquina no siempre equivale a una comprensión más profunda de las reglas que sustentan la escritura. De igual manera, la preocupación por la integridad autoral planteada por Fitzpatrick en 2023 encuentra eco en gestos cotidianos: revisar dos veces antes de aceptar una sugerencia, decidir qué cambios incorporar y, en algunos casos, incluir explícitamente una declaración de qué parte del proceso estuvo mediada por una aplicación de IA.

La discusión, sin embargo, no puede reducirse a un inventario de ventajas y desventajas. El núcleo pedagógico consiste en transformar cada corrección automática en una oportunidad de aprendizaje. La clave está en que los estudiantes no se limiten a aceptar las sugerencias, sino que se pregunten por la regla que subyace a la recomendación. De este modo, la herramienta deja de ser una muleta y se convierte en plataforma de reflexión. Aquí resulta iluminadora la noción de alfabetización digital crítica desarrollada por Area y Pessoa (2018). No se trata de enseñar a usar un programa, sino de guiar a los estudiantes en el arte de decidir: cuándo confiar, cuándo dudar, cuándo reescribir.

La formación de posgrado tiene así la posibilidad de avanzar en tres direcciones que se retroalimentan mutuamente. La primera es cultivar el criterio. No basta con delegar la corrección; hay que aprender a justificar cada elección, a defender por qué una palabra

se queda y otra se va, a reflexionar sobre qué pierde o gana un texto con la incorporación de una sugerencia algorítmica. La segunda es consolidar un método de revisión híbrido, donde la herramienta haga una primera limpieza y la lectura atenta del autor asegure la coherencia del argumento, la precisión conceptual y la consistencia de las citas. La tercera es construir una cultura ética de transparencia, donde declarar el uso de IA en un manuscrito no sea motivo de sospecha ni de sanción, sino una práctica normalizada que visibiliza la agencia del autor y delimita el papel de la herramienta.

Estas implicaciones no pretenden sobrecargar las agendas ya exigentes del posgrado, sino redistribuir los esfuerzos. La IA puede hacerse cargo de las tareas mecánicas que distraen, para que la lectura humana se concentre en lo que importa: el argumento, la coherencia y la profundidad del análisis. Al mismo tiempo, la retroalimentación entre pares cobra un papel renovado. En lugar de un diálogo silencioso entre persona y máquina, la escritura puede recuperar su dimensión social en los seminarios, en los talleres de tesis, en las tutorías. Allí, el conocimiento se enriquece en conversación, no en aislamiento. La IA limpia la superficie; los colegas y profesores se concentran en el contenido. Así, lejos de sustituir la relación pedagógica, la tecnología la redimensiona.

Conclusiones, relevancia institucional y viabilidad

La evidencia recogida en esta investigación sugiere que la inteligencia artificial ha llegado para quedarse en el paisaje de la escritura doctoral. No obstante, su impacto dependerá menos de la potencia técnica de los algoritmos que de la intencionalidad pedagógica con la que se integren en los procesos de formación. Si los estudiantes aprenden a pensar con la IA y no desde la IA, la herramienta puede convertirse en aliada estratégica. En ese escenario, la ortografía seguirá siendo un marcador simbólico importante de la competencia académica, pero ya no será un muro que excluye, sino una puerta

de acceso al reconocimiento, siempre que detrás de cada corrección haya un aprendizaje transferible y una voz propia que no se diluya.

Para la institución, este diagnóstico plantea retos y oportunidades claras. Un programa de acompañamiento a la escritura que articule talleres de alfabetización digital crítica, espacios de lectura y retroalimentación entre pares y lineamientos éticos explícitos puede elevar de manera significativa la calidad de los manuscritos producidos en el doctorado. Más allá de los resultados formales, la universidad estaría apostando por un horizonte más profundo: formar investigadores capaces de apropiarse críticamente de las herramientas tecnológicas, de reconocer su voz en medio de los algoritmos y de escribir con seguridad en un mundo académico cada vez más exigente.

La viabilidad de estas propuestas es alta. Las herramientas necesarias ya existen, muchas de ellas son gratuitas o de bajo costo, y los docentes cuentan con la experiencia suficiente para integrar estas discusiones en los seminarios de tesis. Lo que se requiere es voluntad institucional para consolidar una cultura de confianza y transparencia. Declarar el uso de IA en los manuscritos no debería convertirse en un estigma, sino en un gesto de honestidad que fortalezca la integridad académica.

Es necesario reconocer, por honestidad intelectual, que el estudio tiene limitaciones. Su carácter exploratorio y la selección intencional de la muestra acotan el alcance de las conclusiones. No se habla en nombre de todas las disciplinas ni de todos los programas. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, comparar áreas del conocimiento y, sobre todo, realizar estudios longitudinales que permitan observar qué aprendizajes permanecen cuando la herramienta no está disponible. También resultaría valioso rastrear la evolución de un manuscrito en sus distintas versiones para identificar con precisión qué corrige la IA, qué decide el autor y cómo se transforma la voz personal a lo largo del proceso.

Con todo, este capítulo deja una convicción de fondo. La escritura académica no es solo un producto que hay que entregar limpio y sin errores; es un proceso formativo que moldea la manera de pensar. La IA puede ser una gran aliada en esa tarea si se usa con criterio. Puede funcionar como espejo que devuelve un reflejo más nítido, siempre que no nos impida mirar de frente. En última instancia, un buen texto doctoral se reconoce por dos rasgos fundamentales: piensa con claridad y suena, de manera inequívoca, a quien lo firma.

Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Editorial Coyoacán.
- Area, M., & Pessoa, T. (2018). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competence framework. *Revista de Educación a Distancia*, 56(1), 1–22. <https://doi.org/10.6018/red/56/1>
- Bravo, A., & Varguillas, C. (2015). La enseñanza de la ortografía en el contexto escolar: hacia un enfoque integral. *Revista de Educación y Humanidades*, 17(2), 55–72.
- Carmona, C. J., & Cortines, A. (2014). Impacto de las redes sociales en el proceso escritural de los jóvenes. *Revista Educación y Humanismo*, 16(26), 101–116. <https://doi.org/10.17081/eduhum.16.26.1073>
- Corvalán, J. G. (2017). Inteligencia artificial: Retos, desafíos y oportunidades. *Revista de Investigações Constitucionais*, 5(1), 295–316. <https://doi.org/10.5380/rinc.v5i1.55334>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Fitzpatrick, J. (2023). Artificial intelligence and academic integrity: Navigating the challenges of authorship. *Higher Education Research & Development*, 42(4), 655–669. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2177658>
- Flores, M., & Ramírez, A. (2022). Inteligencia artificial y escritura académica: Oportunidades y riesgos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 67–84. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.36.1107>
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). La vida algorítmica de la educación: Herramientas y sistemas de inteligencia artificial para el aprendizaje en línea. En G. Bonales Daimiel, & J. Sierra Sánchez, (eds.). *Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación* (pp. 109–121). McGraw-Hill. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/2871>
- Garrido Martín, J., & Valdivia Jiménez, R. (Coords.). (2022). *Inteligencia artificial y filosofía del derecho*. Editorial Laborum.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hyland, K. (2011). Disciplines and identities: Individuality and community in academic discourse. *English for Specific Purposes*, 30(2), 109–121. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2010.11.001>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, (ed.). *Psicología social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469–494). Paidós.
- López, J., & Ramírez, C. (2023). Dependencia tecnológica en la escritura digital: Retos para la autonomía. *Revista de Lingüística Aplicada*, 41(2), 45–63.
- Marinkovich, J., & Córdova, A. (2013). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Signos*, 46(82), 155–173. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000200005>
- Martínez, J., & Gómez, M. (2020). El impacto de la inteligencia artificial en la corrección ortográfica. *Tecnología Educativa*, 10(1), 78–91.
- Martínez, R., & Cárdenas, L. (2020). La escritura académica y el apoyo de las tecnologías emergentes. *Educación y Humanidades*, 14(2), 89–106.
- Moscovici, S. (1981). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Pérez, A. (2018). La importancia de la ortografía en la educación. *Revista de Educación*, 20(2), 45–56.
- Pérez, L., & Martínez, D. (2021). La corrección automática y el aprendizaje pasivo en la escritura académica. *Estudios Lingüísticos*, 25(3), 77–95.
- Restrepo, D. A. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(2), 122–133. <https://doi.org/10.21615/cesp.6.2.8>
- Ruiz, C., Hernández, M., & Salgado, F. (2019). La influencia de las representaciones sociales en la corrección ortográfica: un estudio exploratorio. *Investigación Educativa*, 25(2), 345–358.
- Salinas, R. (2022). Mediación cognitiva y tecnologías emergentes en educación. *Educación y Futuro Digital*, 12(2), 15–29.
- Sánchez, D. (2013). Trascendencia de la ortografía en la clase de español como lengua extranjera y su aplicación didáctica. *Revista de Estudios Filológicos*, (24), 1–16.

- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., & Jeldres, G. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: Claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 315–332. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200018>
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*.
- Van Dalen, D. B., & Meyer, W. J. (s. f.). Estrategia de la investigación descriptiva. En *Manual de técnica de la investigación educacional*. Lecturas en Línea.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Aprender a escribir en la universidad: La función epistémica de la escritura. *Revista Signos*, 42(70), 219–236. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000200005>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Social Representations of Spelling and the Role of Artificial Intelligence in Doctoral Academic Writing

As Representações Sociais da Ortografia e o Papel da Inteligência Artificial na Escrita Acadêmica Doutoral

Marco Antonio Lizárraga Velarde

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0000-0002-7286-7709>

marco.lizarraga@upes.edu.mx

marcolizarraga16@gmail.com

Doctor en Educación por la Universidad del Pacífico Norte (UNIP). Profesor-Investigador Titular "C" de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Unidad Mazatlán. Investigador del SSIT

Gloria María Peña García

Universidad Autónoma de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0000-0001-9935-608X>

gpena@uas.edu.mx

glorucaps@hotmail.com

Doctora en Enfermería por la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile. Doctora en Educación por la UNIP. Profesora Investigadora de Tiempo Completo Titular "C", en UAS. Integrante del SNII nivel II, investigadora honorífica del SSIT.

Jesús Eduardo Nava Aranda

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0009-0002-0941-7729>

jesus.nava@upes.edu.mx

jesuseduardo.nava@gmail.com

Doctorante en Educación con Énfasis en la Formación Docente por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). Profesor-Investigador Titular "C" de Medio Tiempo en UPES, Unidad Mazatlán, Investigador del SSIT.

María Candelaria Arias Alcaraz

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0009-0009-1965-3240>

maria.arias@upes.edu.mx

cande_ari05@hotmail.com

Doctorado en Educación por la Universidad del Pacífico Norte. Maestra en el nivel de primaria para la Secretaría de Educación Pública y Cultura, Profesora e Investigadora en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Integrante del SSIT.

Abstract

This chapter examines the social representations that doctoral students construct about spelling and the use of artificial intelligence in academic writing, from a perspective that intertwines theoretical foundations, methodological design, and an interpretive reading of the results. A conceptual framework is presented that articulates the theory of social representations with the epistemic function of writing in higher education and with contemporary debates on algorithmic correction technologies. The research adopts a mixed-methods approach with a qualitative predominance and combines semi-structured interviews and a questionnaire to capture both the nuances of the experience and certain general trends. The findings are organized into analytical categories and synthesized in a comparative table and a figure illustrating the distribution of perceptions, which show the coexistence of enthusiasm, caution, and ethical concerns. The discussion connects the findings with the specialized literature, proposing pedagogical implications aimed at a critical digital literacy that preserves authorship and

autonomy while harnessing the possibilities of artificial intelligence. A detailed description of the instruments and ethical considerations is included, as well as conclusions and institutional projections on the feasibility of integrating these practices into doctoral training.

Keywords: Spelling; Artificial Intelligence; Social Representations; Higher Education; Academic Writing.

Resumo

Este capítulo examina as representações sociais que os estudantes de doutorado constroem sobre a ortografia e o uso da inteligência artificial na escrita acadêmica, desde uma perspectiva que entrelaça fundamentos teóricos, desenho metodológico e leitura interpretativa de resultados. Apresenta-se um marco conceitual que articula a teoria das representações sociais com a função epistêmica da escrita no ensino superior e com os debates contemporâneos sobre tecnologias de correção algorítmica. A investigação adota um enfoque misto com predomínio qualitativo e combina entrevistas semiestruturadas e um questionário para captar tanto os matizes da experiência como certas tendências gerais. Os achados organizam-se em categorias analíticas e sintetizam-se num quadro comparativo e numa figura de distribuição de percepções que ilustram a convivência de entusiasmo, cautela e preocupações éticas. A discussão conecta o encontrado com a literatura especializada, propondo implicações pedagógicas orientadas para uma alfabetização digital crítica que preserve a autoria e a autonomia, ao mesmo tempo que aproveita as possibilidades da inteligência artificial. Inclui-se uma descrição pormenorizada dos instrumentos e das considerações éticas, assim como conclusões e projeções institucionais sobre a viabilidade de integrar estas práticas na formação doutoral.

Palavras-chave: Ortografia; Inteligência Artificial; Representações Sociais; Ensino Superior; Escrita Acadêmica.