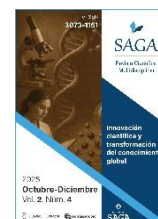


Artículo de Revisión

Usos de ChatGPT, por parte de estudiantes universitarios, en la lectura y la escritura académica: Revisión de literatura

Uses of ChatGPT by University Students in Academic Reading and Writing: A Literature Review

Usos do ChatGPT por Estudantes Universitários na Leitura e na Escrita Acadêmica: Revisão de Literatura



Yetel Ricaño Noguera¹  , Mónica Elena Cárdenas Vela¹  ,
Franklin Leonardo Frías Rivera¹  

¹ Universidad Estatal Amazónica, Puyo, Ecuador

Recibido: 2025-08-25 / Aceptado: 2025-10-02 / Publicado: 2025-10-20

RESUMEN

Este artículo explora cómo los estudiantes universitarios emplean ChatGPT en sus procesos de lectura y escritura académica. Se realizó una revisión narrativa exploratoria de la literatura científica reciente (2023-2025) y se aplicaron elementos de la metodología PRISMA para la búsqueda y selección de un cuerpo final de 21 artículos. Los hallazgos revelan que ChatGPT —o, en su defecto, otra IA generativa de texto— está profundamente integrado en todo el proceso de escritura. Los estudiantes lo utilizan para la ideación y planificación de ideas, para la generación de borradores, parafraseo o redacción de textos completos, para la corrección, edición y pulido del texto final y, también, como una herramienta de investigación para sintetizar información y buscar fuentes, entre otros usos. En drástico contraste, el hallazgo más significativo es el alarmante vacío investigativo sobre el rol de la herramienta en la lectura académica. La investigación se centra casi exclusivamente en la producción textual. Los pocos usos de lectura identificados (resumir, clarificar conceptos...) son puramente instrumentales para la escritura, sin evidencia de un compromiso crítico profundo con los textos. Se concluye que existe una tensión entre la eficiencia y los riesgos a largo plazo de la automatización de habilidades cognitivas.

Palabras clave: ChatGPT; inteligencia artificial generativa; escritura académica; lectura académica; estudiantes universitarios

ABSTRACT

This article explores how university students employ ChatGPT in their academic reading and writing processes. An exploratory narrative review of recent scientific literature (2023-2025) was conducted, applying elements of the PRISMA methodology for the rigorous search and selection of a final corpus of 21 articles. The findings reveal that ChatGPT—or other text-generative AI—is deeply integrated throughout the entire writing process. Students use it for ideation and planning, generating drafts, paraphrasing or writing complete texts, for the correction, editing, and polishing of the final text, and as a research tool to synthesize information and find sources, among other uses. In drastic contrast, the most significant finding is the alarming research gap concerning the tool's role in academic reading. The research focuses almost exclusively on textual production. The few identified reading uses (summarizing, clarifying concepts...) are purely instrumental for writing, with no evidence of deep critical engagement with the texts. It is concluded that a tension exists between efficiency and the long-term risks of automating cognitive skills.

keywords: ChatGPT; generative artificial intelligence; academic writing; academic reading; university students

RESUMO

Este artigo explora como os estudantes universitários utilizam o ChatGPT em seus processos de leitura e escrita acadêmica. Foi realizada uma revisão narrativa exploratória da literatura científica recente (2023–2025) e aplicaram-se elementos da metodologia PRISMA para a busca e seleção de um corpo final de 21 artigos. Os achados revelam que o ChatGPT — ou, em sua ausência, outra IA generativa de texto — está profundamente integrado em todo o processo de escrita. Os estudantes o utilizam para a ideação e o planejamento de ideias, para a geração de rascunhos, paráfrases ou redação de textos completos, para a correção, edição e refinamento do texto final e, também, como uma ferramenta de pesquisa para sintetizar informações e buscar fontes, entre outros usos. Em drástico contraste, o achado mais significativo é o alarmante vazio investigativo sobre o papel da ferramenta na leitura acadêmica. A pesquisa concentra-se quase exclusivamente na produção textual. Os poucos usos de leitura identificados (resumir, esclarecer conceitos...) são puramente instrumentais para a escrita, sem evidências de um engajamento crítico profundo com os textos. Conclui-se que existe uma tensão entre a eficiência e os riscos de longo prazo da automatização das habilidades cognitivas.

palavras-chave: ChatGPT; inteligência artificial generativa; escrita acadêmica; leitura acadêmica; estudantes universitários

Forma sugerida de citar (APA):

Yetel Ricaño Noguera, M., Cárdenas Vela, M. E., & Frías Rivera, F. L. (2025). Usos de ChatGPT, por parte de estudiantes universitarios, en la lectura y la escritura académica: Revisión de literatura. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(4), 321-343. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i4.292>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

INTRODUCCIÓN

La formación de nuevos profesionales en el mundo contemporáneo ya no puede obviar la existencia de ChatGPT y, en general, de la Inteligencia Artificial generativa. Allí donde un estudiante universitario tiene acceso a internet, tiene también la posibilidad de probar este tipo de herramienta siempre que cuente con el conocimiento para acceder a ella. Y una vez que se está ante la caja de preguntas de la IA, tan solo hay que hablarle o escribirle — aunque se amontonen faltas de ortografía e, incluso, incoherencias — para que esa IA devuelva en segundos una, por lo general, acertada y aceptable respuesta.

Esa velocidad con la que se perfecciona, con la que interpreta, con la que contesta, con la que complace los más variados deseos del usuario y, en específico, del estudiante que aspira a obtener un grado académico pone contra las cuerdas a la educación, no solo porque se ve precisada a evaluar si adopta o no la herramienta o a pensar cómo la integra, sino porque esa misma velocidad provoca saltos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que no necesariamente están vinculados a la constancia, el rigor y la profundidad deseada y necesaria en la adquisición de conocimientos

por parte de personas que «actuarán» en el mundo.

Desde el 2023, año que fue considerado el de la Inteligencia Artificial en el mundo (Mendiola & Degante, 2023), la academia ha dedicado esfuerzos a reconocer varias de las potencialidades de la IA a la que hoy pueden acceder las masas, incluidos los estudiantes de la educación superior. Un estudio titulado *La inteligencia artificial generativa y la educación universitaria. ¿Salió el genio de la lámpara? compilaba lo siguiente:*

En cuanto a las oportunidades para el uso de estas herramientas por las y los estudiantes, pueden considerarse las siguientes actividades: desarrollar habilidades de escritura y lectura; utilizar herramientas como “Copiloto” o compañero de estudio; generar preguntas, análisis y solución de problemas; aprender idiomas e interpretar lenguajes y culturas; generar hipótesis y problemas; comprender problemas y diseñar estrategias de solución; autoevaluar y evaluar por pares; organizar y sintetizar material de todo tipo; analizar escritos críticamente; desarrollar habilidades de investigación; definir estrategias para aprendizaje colaborativo, en línea o híbrido; actividades de empoderamiento de estudiantes

con capacidades diferentes; actividades para un aprendizaje personalizado, entre otras. (Bozkurt et al., 2023; Kasneci et al., 2023; Kukulska-Hulme et al., 2023; Nerantzi et al., 2023, como se citó en Mendiola & Degante, 2023, p. 76)

De las muy variadas actividades mencionadas en el anterior fragmento, una de ella es básica y primordial dentro de la educación superior: el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. No se concibe el paso exitoso por un aula sin leer para adquirir conocimientos o escribir para reforzar lo adquirido, puesto que «habilidades adecuadas de lectura y escritura son componentes cruciales de la alfabetización, ambas indispensables para una participación plena en las sociedades tecnológicamente avanzadas de hoy» (Mangenl, 2020, p. 32).

Cuando se interroga a ChatGPT, por ejemplo, más que imágenes, devuelve texto escrito por él a partir de otras lecturas que consulta. Esto pone a la universidad ante una realidad: ChatGPT o cualquier otra IA generativa de texto, lee y escribe y lo hace, además en tiempo récord; mas ¿se puede decir lo mismo del estudiante universitario que hace uso de esta herramienta? ¿Lee y escribe también? La potencialidad de desarrollar las habilidades de lectura y escritura del educando sí existe, pero ¿es aprovechada? Y, si lo es, ¿cómo es aprovechada?

Es justo esta duda la que dio paso a la construcción de la interrogante que guía el presente trabajo: ¿Cómo usan los estudiantes universitarios a ChatGPT en sus procesos de lectura y escritura académica?

Se trata de una pregunta ambiciosa, imposible de cumplir sin un equipo amplio y diversificado geográficamente, por ello se optó por realizar una revisión narrativa y exploratoria de la literatura científica reciente, del 2023 al 2025, sobre el tema.

Indagar en el cómo se ha documentado el uso de esta herramienta por parte de estudiantes universitarios a la hora de leer los textos académicos de rigor o de cumplir con la escritura de sus tareas posibilitará centrar la

mirada no solo en el potencial existente — beneficioso o dañino—, sino también en las prácticas reales documentadas, la cuales pueden dar pistas sobre la necesidad de generar nuevas líneas de investigación y de enfocarse en aquellas subexplotadas.

Por lo general, la reflexión en la academia va a la zaga de los avances tecnológicos, de modo que este tipo de revisión ayuda a formar una idea más clara sobre los vacíos en el campo de la investigación y la enseñanza. Dichos campos, poco a poco manifiestan preocupaciones sobre la integridad académica y la profundidad del aprendizaje, así como sobre la automatización de habilidades que se esperaba que fuesen bien adquiridas por el estudiante (Zapata-Ros, 2023)

Breve marco conceptual

Cuando se habla de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se hace referencia a un subcampo de la inteligencia artificial que utiliza algoritmos y modelos de aprendizaje profundo para, a partir de instrucciones dadas por el usuario, crear contenido nuevo, como texto, imágenes, audio o código de software, que no siempre puede ser distinguido del producto final que produciría un humano, puesto que la IAG aprende de ejemplos reales (Casar Corredera, 2023).

De acuerdo con Casar Corredera (2023), «el principal concepto que soporta la Inteligencia Artificial Generativa actual es el aprendizaje automático no supervisado sobre redes neuronales profundas, aunque también pueda utilizar el aprendizaje supervisado, sobre todo en la etapa de ajuste fino en un dominio concreto de aplicación» (p. 79), de modo que su funcionamiento, basado en el aprendizaje de patrones, relaciones y estructuras a partir de grandes conjuntos de datos de entrenamiento, posibilita generar respuestas coherentes y en muy corto tiempo para cada usuario.

Quizá, en este momento de la historia, el nombre más conocido es el de ChatGPT, un programa desarrollado por la empresa estadounidense OpenAI, centrada en la investigación y perfeccionamiento de la inteligencia artificial. Este modelo, a partir de

su entrenamiento con grandes cantidades de texto y del desarrollo de la predicción mediante el uso de datos es capaz de comprender y generar, en tiempo real, lenguaje que le es natural al ser humano (Lopezosa, 2023).

El nombre completo es Chat Generative Pre-trained Transformer y, desde la primera palabra, alude a la capacidad de conversar con un lenguaje espontáneo, no artificioso. La segunda palabra del nombre hace referencia a la capacidad de producir texto nuevo a partir de la predicción de palabra por palabra. El tercer vocablo señala su entrenamiento previo con grandes cantidades de textos y, por último, Transformer hace referencia al tipo de arquitectura en la que se basa, un modelo de redes neuronales capaz de entender relaciones posibles y contextos (OpenAI, 2025).

Para un estudiante universitario, esa posibilidad de interactuar con un modelo de lenguaje que procurará comprenderle de cualquier manera y que le devolverá respuestas coherentes a sus inquietudes y urgencias no deja de ser tentadora ante la complejidad inherente a los textos académicos que debe decodificar o codificar y ante la sensación «de que el tiempo pasa mucho más rápido que antes» (Han, 2009, p. 5).

Esa capacidad de codificación y decodificación forma parte de la alfabetización académica y esta es central en la formación superior. Carlino (2005) define a la alfabetización académica como un grupo de nociones y estrategias que se precisan tanto para integrarse dentro de la propia cultura discursiva de cada disciplina como para cumplir con las tareas de producción y análisis de textos que el aprendizaje universitario requiere. De modo que, si una herramienta tecnológica es capaz de redefinir varias de esas estrategias, resulta imperativo analizarla para entender «la relación apropiada entre el uso de la tecnología, las actividades que se han hecho con ella y el área de conocimiento» (Zapata-Ros, 2023, p. 9).

La literatura académica ha centrado parte de sus miradas en la capacidad que tiene la IAG para personalizar las experiencias de aprendizaje, aumentar la eficiencia en la

alfabetización tanto de estudiantes como de docentes y fomentar la innovación en los métodos de enseñanza (Su & Yang, 2023). Sin embargo, la prisa por la aplicación, aún a pesar de los temores por la integridad académica, sin un análisis profundo de qué hacen con ella los estudiantes y qué ganan con ese uso, puede conducir a una adopción acrítica que sí llevaría a la universidad a estar casi a la par de la tecnología, pero que no necesariamente elevaría al estudiante a la altura del conocimiento.

Ha sido advertido que el modelo didáctico que con más frecuencia se emplea en las aulas contemporáneas es aquel en el que el docente le dice al estudiante lo que sobre un tema sabe, pero sin mostrarle modos de buscar, de aprender, de hacer uso del pensamiento, de leer y de escribir dentro de la comunidad académica de pertenencia (Gottschalk y Hjortshoj, 2004, como se citó en Carlino, 2005).

En este punto, hay que señalar que cualquier apropiación de ideas por parte de quien estudia ha de pasar antes, sin excepciones, por la reelaboración de esas ideas y dicha reelaboración depende en buena medida de la lectura y escritura de textos de corte académico, lo que implica siempre la necesidad de que exista análisis (Carlino, 2005) y no hay análisis sin lectura previa. Sin embargo, los estudios que registran el empleo del tiempo en la lectura muestran una disminución de las horas dedicadas a ella en este siglo (Southerton et al., 2012; Wennekers et al., 2018, como se citó en Kovač & Van der Weel, 2020)».

Ello supone un costo muy alto para la sociedad cuando se parte de la premisa de que es la lectura uno de los recursos más empleados para adquirir conocimiento y de que, por ende, tiene la potencialidad de favorecer la participación dentro de una sociedad (Acosta & Pedraza, 2019).

Cuando aún no se avizoraba el acceso masivo a la IA del que hoy se dispone en ciertas sociedades, ya se advertía sobre lo que la pantalla era capaz de provocar en los hábitos de lectura:

Leer es más exigente que ver imágenes, y las formas de entretenimiento poco exigentes, especialmente la televisión y el cine y ahora las series e incluso los juegos de computador, son una alternativa llamativa a una amplia clase de textos en formato extenso, como el género ficción. Internet es un medio inherentemente rápido: a medida que se sigue utilizando para la lectura, provoca una tendencia en los usuarios a preferir la lectura de textos más cortos. Los textos más cortos son, por naturaleza, menos complejos y con un vocabulario limitado. La reducción en la exposición a textos extensos tiende a disminuir la habilidad de involucrarse con la complejidad en la argumentación; la sintaxis y la gramática, y la profundidad y amplitud del vocabulario. (Kovač & Van der Weel, 2020, 18)

Si a esto se suma que «leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector» (Carlino, 2005, p. 69) y que la lectura propiamente académica se diferencia de la convencional porque precisa de un largo entrenamiento formativo que lleve al conocimiento y dominio de términos, expresiones y normas propias de la composición de artículos, monografías y ensayos (Cordón, 2019), esa reducción de la exposición del lector ante textos largos de la que hablaban Kovač y Van der Weel (2020) es uno de los grandes desafíos que enfrentan las universidades contemporáneas, puesto se estaría perdiendo cada vez más el ejercicio de obrar sobre el texto estableciendo uno mismo las relaciones, sin necesidad de que estas siempre sean dadas, y se debilitaría esa formación gradual que conduce al logro de profundidad en la inmersión y de entendimiento de lo complejo, sea esto una idea, un concepto, un término.

De manera análoga a la lectura, la escritura es también una habilidad que necesita tiempo y dedicación para ser desarrollada con destreza. Daniel Cassany (1999), al decir que escribir es una forma de usar el lenguaje y que ese uso es, a su vez, una forma de accionar para

conseguir objetivos, advierte con sutileza sobre la necesidad de esa competencia para la adquisición de un poder.

Con la escritura, el saber propio puede ser analizado de una manera diferente a la que posibilitan el pensamiento y el lenguaje hablado —marcados por la volatilidad— puesto que el trazo del signo, su estabilidad, «permite sostener la concentración en ciertas ideas» (Carlino, 2005. p. 27).

Y es precisamente concentración y tiempo lo que precisa la escritura académica, entre cuyos rasgos más notorios se incluyen su naturaleza propositiva, la argumentación, el diálogo con voces ajenas, la exigencia de una voz propia y original que se asiente sobre la tradición teórica y los datos empíricos, la construcción del texto propio a partir de lo ajenos y la revisión contante de la mirada (Hernández & Valero, 2015). En este sentido, Carlino (2004) postula que la escritura es una tecnología para pensar, puesto que «escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos, una tecnología para elaborar conocimiento y no solo un canal para transmitir lo ya conocido» (p. 10).

Los escritores que se insertan por vez primera en la escritura académica suelen experimentar problemas con la planeación del texto, de sus objetivos, estructura, presentación de posturas, desarrollo de una voz y discurso propio, incorporación de referencias y evidencias, así como de revisión (Hernández & Valero, 2015). Si tomamos en cuenta la complejidad que implica el desarrollo de la escritura académica y partimos de que herramientas como ChatGPT son capaces de generar una estructura, redactar con fluidez, leer en muy corto tiempo y referenciar lo citado, así como de simular un tono académico convincente, entonces la universidad se encuentra ante el problema de que el estudiante, si así lo quiere, en vez de tomarse el tiempo de desarrollar en sí las habilidades, tiene la opción de optar por aparentar que las desarrolla en tanto quien se entrena en verdad es una IA.

De ahí la importancia siempre presente —y que constituye el objetivo de este artículo— de

explorar cómo los estudiantes universitarios usan ChatGPT en sus procesos de lectura y escritura académica, a partir de una revisión narrativa exploratoria de la literatura científica reciente.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes: 1) registrar modos de empleo de ChatGPT, reportados en la literatura, para el desarrollo de tareas de escritura académica en la universidad, y 2) identificar modos de utilización de ChatGPT, identificados en la literatura, para facilitar procesos de lectura académica en estudiantes de educación superior.

METODOLOGÍA

El presente estudio empleó un diseño de revisión narrativa exploratoria de la literatura. Se optó por este enfoque debido a la naturaleza emergente, cambiante y de rápida evolución del tema: el uso de ChatGPT por estudiantes universitarios cuando de leer y escribir para la academia se trata.

De este modo, se pudo explorar el panorama actual de la investigación, identificar usos clave, tendencias predominantes y vacíos en el conocimiento.

Las definiciones de revisión narrativa hablan tanto de «un estudio bibliográfico en el que se recopila, analiza, sintetiza y discute la información publicada sobre un tema» como de «un estudio detallado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria y de conjunto», cuya «finalidad es examinar la bibliografía publicada y situarla en cierta perspectiva» (Fortich, 2013, pp. 1-2).

Sin embargo, una de las críticas suele referirse al hecho de que tipo de revisiones, por lo general, hacen referencia a publicaciones que describen y discuten el estado del arte de un tema sin la exigencia de informar las fuentes usadas y la metodología de búsqueda y selección de los trabajos que serán evaluados o examinados (Rother, 2007), de modo que es frecuente encontrar ellas la opinión del autor [o los autores] y se corre el riesgo de obtener

resultados marcados por el sesgo (Fortich, 2013).

Para disminuir un poco esta tendencia, aunque el enfoque principal de este estudio es narrativo (centrado en la síntesis e interpretación de los hallazgos), se optó por la adopción de elementos de la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). El uso de PRISMA no tuvo como objeto la realización de un metaanálisis, como es propio de las revisiones sistemáticas, sino que se enfocó en aumentar la transparencia, el rigor y la replicabilidad del proceso de búsqueda y selección de la literatura que sería analizada.

A continuación, se detallan las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de artículos.

Búsqueda de artículos científicos en bases de datos

No se contó con acceso institucional a bases de datos de suscripción como Scopus o Web of Science; por ello, la búsqueda se apoyó en repositorios de libre acceso y se enfocó en la inclusión de artículos científicos recientes y revisados por pares.

El rastreo se realizó en las siguientes bases de datos electrónicas, seleccionadas por su cobertura en ciencias de la educación, tecnología y ciencias sociales: Google Scholar, ERIC (Education Resources Information Center), ProQuest, Scielo, Redalyc y Dialnet.

No obstante, aparte de la búsqueda inicial en estas bases de datos, se hizo una búsqueda simultánea con Elicit, una herramienta de inteligencia artificial de investigación. El fin era que no quedasen por fuera resultados que, tal vez, los buscadores no filtran bien.

Los términos de búsqueda empleados fueron «ChatGPT», «estudiantes universitarios», «lectura académica» y «escritura académica». Adicionalmente, se utilizaron sus equivalentes en inglés para maximizar la cobertura y como operador lógico se usó «AND», con el objetivo de refinar la búsqueda.

Aunque podrían haberse utilizado otros términos de búsqueda como, por ejemplo, «inteligencia artificial generativa», no hubo necesidad de ello porque las bases de datos realizaban, de manera automática, la respectiva asociación.

De ese modo, la cadena de búsqueda principal, adaptada a la sintaxis de cada base de datos, fue similar a la siguiente: “ChatGPT” AND “estudiantes universitarios” AND “lectura académica” AND “escritura académica”.

El rastreo se centró en artículos de revistas científicas revisadas por pares y publicados entre enero de 2023 —ChatGPT fue lanzado el 30 de noviembre de 2022— y octubre de 2025.

Selección de artículos (fases de cribado y elegibilidad)

Los criterios por los que se descartaron o eligieron publicaciones para pasar a la siguiente fase son detallados en la Tabla 1. La selección fue realizada por la investigadora principal.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión aplicados para durante la fase de cribado

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos que discuten explícitamente el uso de ChatGPT (o IA generativa) por parte de estudiantes universitarios de pregrado.	Estudios enfocados en educación primaria o secundaria, en docentes o en estudiantes de postgrado.
Investigaciones que abordan el uso de ChatGPT (o IA generativa) en tareas de lectura y/o escritura con fines académicos.	Artículos sobre IA en general que no fueran generativas de textos.
Estudios empíricos (cualitativos, cuantitativos o mixtos), estudios de caso y revisiones de literatura.	Artículos centrados únicamente en los efectos o implicaciones, sin describir cómo se usa la herramienta en el proceso de lectura o escritura de un texto.
Artículos en español e inglés.	Editoriales, reseñas de libros, noticias o artículos de opinión sin bases teóricas o empíricas.
Publicados entre enero de 2023 y octubre de 2025.	

Fuente: Ricaño, Cárdenas y Frías (2025)

La búsqueda inicial en Elicit y en las bases de datos elegidas arrojó un total de 62 074 registros. En este punto se ha de señalar que algunos buscadores —por más que se refinó la estrategia de búsqueda y se hizo uso de varios filtros y del operador lógico «AND»— arrojaron todos los resultados posibles para cualquiera de las palabras clave empleadas y no para sus combinaciones, de ahí las altas cifras que aparecen en algunos casos.

A continuación, se listan los resultados del cribado:

Búsqueda en español en Google Scholar

4 030. Se alcanzó la saturación, es decir, los resultados dejaron de ser relevantes, en la cuarta página, de modo que se revisaron solo 30 resultados, de los cuales fueron elegidos 16.

Motivos de la exclusión

- No se enfocaban en estudiantes de pregrado: 9
- No se enfocaban explícitamente en la lectura o en la escritura: 3
- No estaban disponibles para su descarga: 1
- No eran artículos científicos: 1

Búsqueda en inglés en Google Scholar

16 900. Se alcanzó la saturación en la sexta página, de modo que se revisaron 50 resultados, de los cuales fueron elegidos 16.

Motivos de la exclusión

- No se enfocaban en estudiantes de pregrado: 23
- No se enfocaban explícitamente en la lectura o en la escritura: 5
- No estaban disponibles para su descarga: 6

ERIC

No devolvió resultados en español, pero en inglés sí lo hizo. Arrojó un total de 1 328 artículos. Se obtuvo la saturación en la cuarta página, por lo que se revisaron 45 estudios, de los que se extrajeron 8.

Motivos de la exclusión

- No se enfocaban en estudiantes de pregrado: 3
- No se enfocaban explícitamente en la lectura o en la escritura: 9
- No trataban de ChatGPT o IA generativa de textos: 25

ProQuest en inglés

Arrojó 34 resultados, de los que se eligieron 6.

Motivos de la exclusión

- No se enfocaban explícitamente en la lectura o en la escritura: 24
- No estaban disponibles para su descarga: 2
- No trataban de ChatGPT o IA generativa de textos: 1
- No se centraban en los usos: 1

ProQuest en español

Arrojó 13 resultados, de los cuales 1 fue seleccionado para pasar a la siguiente fase.

Motivos de la exclusión

- No se enfocaban en estudiantes de pregrado: 5
- No se enfocaban explícitamente en la lectura o en la escritura: 6

- No trataban de ChatGPT o IA generativa de textos: 1

Scielo

No arrojó resultado alguno.

Redalyc

Ofreció 39 721 resultados, pero ninguno era coincidente con la totalidad de las palabras clave. Se alcanzó la saturación total en la segunda página, de modo que fueron revisados los 20 primeros resultados y ninguno fue relevante.

Motivos de la exclusión

- No se enfocaban en estudiantes de pregrado: 3
- No se enfocaban explícitamente en la lectura o en la escritura: 12
- No trataban de ChatGPT o IA generativa de textos: 5

Dialnet

Ofreció 1 resultado, pero no cumplió con los criterios de inclusión, por lo que fue descartado.

Motivos de la exclusión

- No se enfocaban explícitamente en la lectura o en la escritura: 1

Elicit

Arrojó 47 resultados, y tras una revisión más exhaustiva fueron seleccionados 40 resultados.

Motivos de la exclusión

- No se enfocaban explícitamente en la lectura o en la escritura: 1
- No estaban disponibles para su descarga: 5
- No se enfocaban en estudiantes de pregrado: 1

Ello dio como resultado un primer cuerpo de artículos conformado por 87 resultados. En este punto, se procedió a realizar un cribado más riguroso, desglosado de la manera que sigue:

- a. Eliminación de duplicados: Con ayuda del gestor de citas Zotero se identificaron y

eliminar 11 de artículos duplicados. Tras ello, quedaron solo 76 de registros únicos.

b. Cribado riguroso por título y resumen: Se revisaron, en Rayyan, una plataforma de gestión de revisiones sistemáticas, los títulos y resúmenes de los 76 artículos. En esta fase, se excluyeron 55 artículos que incumplían los criterios de inclusión de la siguiente manera:

- No se enfocaban solo y explícitamente en estudiantes de pregrado: 17
- No se enfocaban explícitamente en los usos de la IA generativa para lectura o escritura por parte de estudiantes universitarios: 23

- Se enfocaban en los efectos o impacto, mas no en el uso: 8
- Eran estudios experimentales: 5
- Estaban duplicados: 1
- No mostraban investigación empírica: 1

Inclusión de artículos

Este nuevo cribado dio como resultado la selección de 21 artículos para analizar: 4 de ellos en español y 17 en inglés. El proceso completo se resume en la Figura 1.

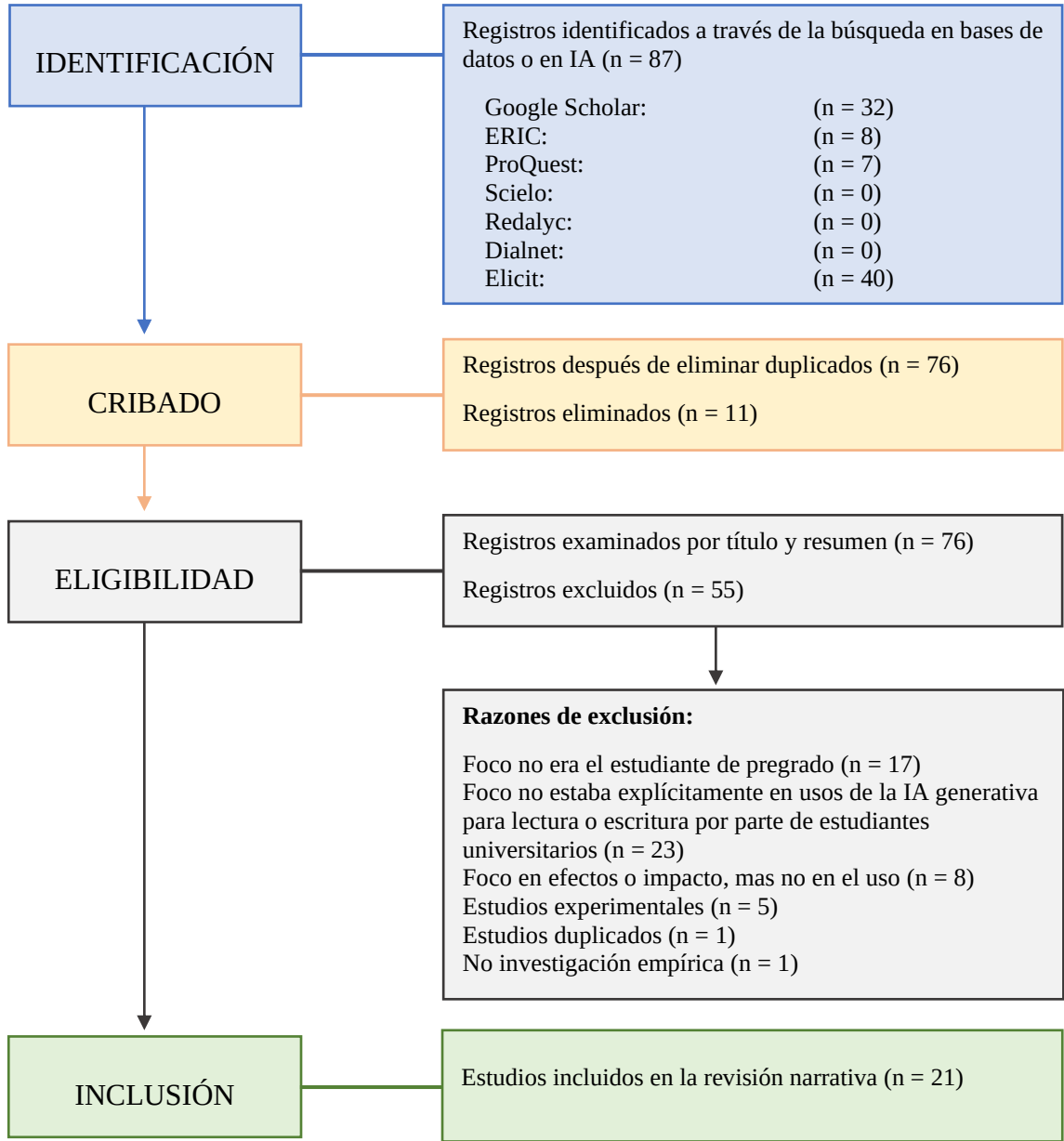


Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática

Para cada uno de los 21 artículos incluidos, se extrajo la siguiente información en una matriz de datos creada en Excel:

1. Título

2. Autor(es)

3. Año de publicación.
4. País(es) del estudio.

5. Tipo de estudio.

6. Usos reportados para la lectura académica.

7. Usos reportados para la escritura académica.

8. Limitaciones del estudio.

Tabla 2
Cuerpo de artículos analizados

No.	Título	Autor(es)	Año	País(es)
1	Exploring Senior University Students' Use of ChatGPT and its Perceived Impact on Academic Writing	Ali Abedelqader Ali Zendah	2025	Palestina
2	AI-Assisted Writing and Academic Literacy: Investigating the Dual Impact of Language Models on Writing Proficiency and Ethical Concerns in Nigerian Higher Education	Mohammed Sani Ya'u, Mohammed Sadaa Mohammed	2025	Nigeria
3	ChatGPT and Academic Writing: A Study of Japanese EFL Undergraduates	Nikan Fujii, Isobel Hook	2024	Japón
4	Apreciaciones de estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT	José Luis Soto Ortiz, Itzel Alessandra Reyes Flores	2024	México
5	Student Perspectives on Ethical Academic Writing with ChatGPT: An Empirical Study in Higher Education	Lukas Spirgi, Sabine Seufert, Jan Delcker, Joana Heil	2024	Alemania y Suiza
6	Writing with AI: University Students' Use of ChatGPT	Nikola Črček, Jakob Patekar	2023	Croacia
7	ChatGPT-Empowered Writing Strategies in EFL Students' Academic Writing: Calibre, Challenges and Chances	Ting Xu, Nurul Farhana Jumaat	2024	China
8	An Investigation into the Usage of ChatGPT in Academic Writing by EFL University Students in North and East Syria: A Cross-Sectional Study	Noman Ali Othman	2025	Siria
9	Use and Misuse of ChatGPT in Academic Writing among the English Language Students	Anita Janković, Danijela Kulić	2025	Serbia y Bosnia y Herzegovina
10	The use of AI Tools in English Academic Writing by Saudi undergraduates	Burhan Ozfidan, Dina Abdel Salam El-Dakhs, Lama Adel Alsalim	2024	Arabia Saudita
11	Uso de inteligencia artificial generativa en contextos académicos: percepción de estudiantes universitarios	Edgar Chaparro Aguilar, Jesús Arias Escobar, Mateo Quispe Capajaña	2025	Perú
12	The Perception by University Students of the Use of ChatGPT in Education	Thi Thuy An Ngo	2023	Vietnam
13	ChatGPT y la redacción académica en estudiantes universitarios lambayecanos	Javier Alonso Arbulú Vásquez, Janeth Benedicta Falla Ortiz	2025	Perú

No.	Título	Autor(es)	Año	País(es)
14	Are They Literate on ChatGPT? University Language Students' Perceptions, Benefits and Challenges in Higher Education Learning	Sri Sarwanti, Yanti Sariasih, Laily Rahmatika, M. Monjurul Islam, Eka Mustika Riantina	2024	Indonesia
15	University Students' Reactions to ChatGPT: Enhancing Academic English Writing and Addressing Challenges	Abdallah Abu Quba, Mohammed Nour Abu Guba, Asmaa Awad, Amira Traish	2025	Arabia Saudita y Emiratos Árabes Unidos
16	Help me ChatGPT! What ways does ChatGPT Influence Students' Productivity and Creativity in Academic Writing?	Wahyu Sudrajad, Moh. Hilman Fikri, Rizky Perdana Bayu Putra	2024	Indonesia
17	Percepción de estudiantes de una universidad de Lima sobre el uso de ChatGPT en la escritura académica	Edward Faustino Loayza-Maturrano	2024	Perú
18	The Role of ChatGPT in Enhancing Students' Critical Thinking in Academic Writing	Durratul Hikmah, Badilatil Walida	2024	Indonesia
19	ChatGPT Integration in Higher Education for Personalized Learning, Academic Writing, and Coding Tasks: A Systematic Review	Kaberi Naznin, Abdullah Al Mahmud, Minh Thu Nguyen, Caslon Chua	2025	No aplica. Revisión sistemática en inglés desarrollada desde Australia.
20	Students' Perceptions of Using ChatGPT for Academic Writing in English. Insights from a Finnish University	Peter Launonen, Ekaterina Talalakina, Galyna Dubova	2024	Finlandia
21	Exploring the Use of ChatGPT in EFL/ESL Writing Classrooms: A Systematic Review	Yustinus Calvin Gai Mali	2025	No aplica. Revisión sistemática en inglés desarrollada desde Indonesia.

Fuente: Ricaño, Cárdenas y Frías (2025).

Dado que se trató de una revisión narrativa, el análisis de los datos extraídos no fue estadístico (metaanálisis), sino cualitativo.

El proceso de síntesis implicó la lectura de los hallazgos de los 22 estudios y la codificación de los usos. Ello permitió estructurar la discusión en torno a los usos de IA generativa en la lectura académica y en la escritura académica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Breve descripción de los artículos revisados

El análisis de los 21 artículos científicos mostró que 2 eran revisiones sistemáticas de

literatura en inglés y 19 eran estudios empíricos no experimentales, 17 de ellos escritos en lengua anglosajona y 4 en español.

Por su parte, la distribución geográfica dio cuenta de un mayor interés sobre este tema en países del Sudeste Asiático, de Asia Oriental y de Medio Oriente, con un total de 11 investigaciones desarrolladas, lo que constituye poco más de la mitad de la muestra elegida para el análisis. Destaca, en este grupo Indonesia, con 4 investigaciones sobre el tema. También 4 estudios se desarrollaron en Europa, y solo 1 en África y en Oceanía, respectivamente.

América Latina no quedó atrás, puesto que estuvo presente con 4 estudios, pero desarrollados en tan solo 2 países: México (1) y Perú (3). Si bien la IAG es un tema que gana cada vez más atención en el ámbito científico latinoamericano, el interés por el conocimiento de los usos que de ella hacen los estudiantes universitarios, aquellos que se preparan para ejercer una profesión, no cobra aún el impulso que se esperaría si es que se quiere reflexionar, con rigor, sobre beneficios y riesgos que comporta, sobre efectos e implicaciones de su uso o sobre el delineado de políticas institucionales, más que entusiastas, provechosas para la sociedad.

Una limitación que se encontró fue la del hecho de que la mayoría de los estudios se centraron en la realización de encuestas o de entrevistas, con el riesgo que supone la existencia de sesgos de deseabilidad social y de memoria. Los estudios empíricos, además, fueron de corte transversal, de modo que se obtuvo una instantánea de un momento en lugares muy concretos, lo cual, sumado al diseño de las muestras, no siempre

representativas, impide hacer generalizaciones sobre los hallazgos, de modo que esta investigación se centrará en registrar los usos mencionados, mas no en ejemplificar con datos específicos de esas investigaciones.

Se advierte que se utilizarán los términos ChatGPT e IA generativa indistintamente, puesto que, si bien ChatGPT fue elegido por ser el más popular de estos modelos de lenguaje, sus usos pueden extenderse a los otros exponentes disponibles en el mercado.

Usos de ChatGPT en la escritura académica por parte de estudiantes universitarios

Se pudo observar que el empleo de ChatGPT —o de cualquier otra IA generativa de texto—, por lo general, no es puntual ni aislado en el proceso de la escritura académica, sino que más bien se extiende a lo largo de toda la ruta de la composición de un texto.

A continuación, se detallan los usos documentados para cada una de las fases de la escritura:

Búsqueda de inspiración, formación de ideas y preparación previa para la escritura

Tabla 3
Usos de IAG antes de empezar a escribir

Etapas del proceso de escritura	Uso específico	Estudios que lo documentan (Autores, Año)
1. Ideación y andamiaje	Generación y organización de ideas y contenidos / lluvia de ideas, planificación de la estructura del texto	(Zendah, 2025), (Ya'u & Mohammed, 2025), (Fujii & Hook, 2024), (Xu & Jumaat, 2024), (Ozfidan et al., 2024), (Sudrajad et al., 2024), (Loayza-Maturrano, 2024), (Sarwanti et al., 2024), (Hikmah & Walida, 2024), (Launonen et al., 2024), (Chaparro Aguilar et al., 2025), (Gai Mali, 2025), (Črček & Patekar, 2023), (Othman, 2025), (Janković & Kulić, 2025), (Ngo, 2023), (Naznin et al., 2025)
	Superación del bloqueo del escritor	(Sudrajad et al., 2024), (Launonen et al., 2024), (Chaparro Aguilar et al., 2025)

Fuente: Ricaño, Cárdenas y Frías (2025)

De los 21 estudios, 17 citan el uso de ChatGPT —u otra herramienta análoga— para generar y organizar ideas o contenido o para planificar la estructura antes de escribir. Únicamente Soto Ortiz & Reyes Flores (2024), Spirgi et al., (2024), Arbulú Vásquez & Falla

Ortiz, (2025) y Abu Quba et al., (2025) no mencionan este uso. Dicho detalle resulta interesante porque, si bien no es un dato que ha de ser generalizado, por la propia naturaleza local de los estudios, las limitaciones metodológicas señaladas y la dispersión

geográfica que muestra el conjunto, el reconocimiento manifiesto de emplear el chatbot para generar ideas y darles orden y forma sugiere la probable existencia de un sentimiento de cocreación, que no admite culpas.

Los datos sugieren que el uso más intensivo —y, quizás, el percibido como éticamente más aceptable de ChatGPT— ocurre en la fase previa a la escritura. En esta etapa, los estudiantes universitarios aprovechan al chatbot como un partner creativo capaz de iluminar la creatividad propia y capaz también de romper el bloqueo de la página en blanco, tan común en el ámbito académico, puesto que se exagera ante la complejidad de generar e integrar una voz propia entre voces ajenas mientras se argumenta y se gana en profundidad de pensamiento, como bien señalaran Hernández & Valero (2015).

Ello nos habla de ChatGPT no solo como un facilitador creativo, sino como una herramienta con la potencialidad de ser tanto un aliado como un opioide a la hora de

enfrentarse el estudiante universitario a la ansiedad que genera la escritura por ese tener que pensar y dar orden a las ideas por escrito.

Tal vez el riesgo más notorio aquí se centre en el hecho de que aunque se pueda dejar en manos de la herramienta todo ese proceso creativo, aunque se pierda el diálogo que se asume como parte de la lluvia de ideas y aunque se constate que toda la ideación y andamiaje consiste en dar unas instrucciones para que la IA se encargue del trabajo, el estudiante —aun así— se sienta y se asuma siempre como autor a pesar de no desarrollar su capacidad creativa y el genio inconforme.

Podrá contrargumentarse que con cada devolución el estudiante aprende y que, por repetición, luego será capaz de hacer, pero ante ello hay que aclarar que cuando el estudiante recibe lo hecho por chat GPT, en el mejor de los casos, está en una posición de consumo, mas no necesariamente de práctica y es en la praxis, no en la «automatización, como mencionaba Zapata-Ros (2023) donde la habilidad es adquirida.

Generación y redacción del contenido

Tabla 4
Usos en la construcción del contenido

Etapas del proceso de escritura	Uso específico	Estudios que lo documentan (Autores, Año)
Generación y redacción de contenido	Estructuración de argumentos, párrafos y oraciones; diseño de conceptos y organización	(Zendah, 2025), (Ya'u & Mohammed, 2025), (Fujii & Hook, 2024), (Spirgi et al., 2024), (Ozfidan et al., 2024), (Sudrajat et al., 2024), (Loayza-Maturrano, 2024), (Sarwanti et al., 2024), (Arbulú Vásquez & Falla Ortiz, 2025), (Hikmah & Walida, 2024), (Launonen et al., 2024), (Chaparro Aguilar et al., 2025), (Črček & Patekar, 2023), (Abu Quba et al., 2025)
	Creación de plantillas de escritura e incorporación de las ideas del estudiante	(Xu & Jumaat, 2024)
	Traducción	(Spirgi et al., 2024), (Xu & Jumaat, 2024), (Sarwanti et al., 2024), (Črček & Patekar, 2023), (Naznin et al., 2025)
	Parafraseo / reformulación	(Zendah, 2025), (Sarwanti et al., 2024), (Chaparro Aguilar et al., 2025), (Črček & Patekar, 2023), (Othman, 2025), (Janković & Kulić, 2025)

Etapa del proceso de escritura	Uso específico	Estudios que lo documentan (Autores, Año)
	Desarrollo de textos coherentes a partir de palabras clave o ideas sueltas	(Spirgi et al., 2024)
	Integración fluida del propio texto con el de la IA generativa	(Spirgi et al., 2024)
	Enriquecimiento de contenido con la adición de ejemplos, detalles y de profundidad	(Xu & Jumaat, 2024), (Sudrajad et al., 2024)
	Desarrollo de conceptos nuevos	(Spirgi et al., 2024)
	Redacción de borradores de partes de textos o de textos completos	(Zendah, 2025), (Soto Ortiz & Reyes Flores, 2024), (Loayza-Maturrano, 2024), (Chaparro Aguilar et al., 2025)
	Redacción de secciones enteras o de trabajos completos; generación de contenido rápidamente	(Arbulú Vásquez & Falla Ortiz, 2025), (Gai Mali, 2025), (Črček & Patekar, 2023), (Janković & Kulić, 2025)

Fuente: Ricaño, Cárdenas y Frías (2025)

En este apartado se encuentra la mayor cantidad de usos y también están los más polémicos, puesto que hace aparición la generación directa de un texto por parte de la IA.

Destaca, por su utilidad en el aprendizaje, el empleo de ChatGPT para traducir (Spirgi et al., 2024), (Xu & Jumaat, 2024), (Sarwanti et al., 2024), (Črček & Patekar, 2023), (Naznin et al., 2025). Al documentar este uso, los estudios se enfocaron, principalmente en los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL/ESL), quienes señalaban la ventaja de encontrar en la IAG mayor conciencia del contexto.

Este resultado un software tradicional o un diccionario no puede darlo, puesto que carecen del entrenamiento con grandes volúmenes de textos y la red neuronal de apoyo con que cuenta ChatGPT para poder predecir y responder de manera adaptada (OpenAI, 2025). La IAG le permite al estudiante encontrar, en otro idioma, la expresión más

cercana a lo que concibe en su propia lengua. Sin embargo, hay que anotar que, como existe una fuerte intervención de la volición de aprender y hacerse comprender, hay entonces mayor predisposición a la apropiación del resultado. Sin la existencia de esa volición, el aprovechamiento podría ser nulo.

Y en ese extremo, podrían encontrarse precisamente los usos más polémicos documentados: desarrollo de textos coherentes a partir de palabras clave o ideas sueltas, desarrollo de conceptos nuevos, redacción de borradores de partes de textos o de textos completos, y redacción de secciones enteras o de trabajos completos (Véase la Tabla 4). Aquí se asiste a la delegación casi completa o completa de la escritura académica.

Lo interesante de este punto es que no solo se delega fuertemente la escritura, sino también la consulta de fuentes, la búsqueda de información, el establecimiento de relaciones que posibilitan el desarrollo de argumentos.

Ello aleja a la formación, cada vez más, de la idea de Carlino (2005) de que haya reelaboración de ideas para que exista apropiación, puesto que el universitario se salta ese proceso, para que lo desarrolle la IAG en su lugar.

Tal vez, en el caso de estos usos mencionados, la mayor posibilidad de actuación por parte del educando se pueda encontrar en el empleo de la IA para redactar borradores, porque se infiere que luego podrá pulir el texto y darle un sello más personal, pero no deja de ser preocupante que todo el esqueleto sea dado solo para su posterior maquillaje.

El resto de los usos en este apartado, tampoco escapan de la controversia. ¿Cuánta coautoría hay en el empleo de ChatGPT en la creación de plantillas de escritura e incorporación de las ideas del estudiante (Xu & Jumaat, 2024)? ¿Cuánta podremos encontrar en el uso para la integración fluida del propio texto con el de la IA generativa (Spirgi et al., 2024)? En el primer caso hay un cuerpo que busca un molde, en el segundo hay uno que no se sostiene por sí solo.

La pregunta inevitable es la siguiente: ¿El estudiante toma la plantilla e incorpora en ella sus ideas, es decir, batalla por la adaptación, o esa adaptación la delega en la IA también? Si se tratase de una actividad industrial, tendría sentido delegar en la máquina el trabajo pesado, pero cuando se trata del trabajo intelectual, del uso del pensamiento, este tipo de delegaciones hace al estudiante dependiente de la IA para poder concretar un proyecto. La duda que surge es si podrá luego independizarse y hacer el trabajo sin necesidad de moldes y prótesis.

El siguiente conjunto de usos también es polémico en cuanto a la coautoría del estudiante. Aquí se optó por agrupar el empleo declarado en estructuración de argumentos, párrafos y oraciones, así como en diseño de conceptos y organización (14 estudios empíricos lo mencionan); parafraseo y reformulación de textos, y enriquecimiento de contenido con la adición de ejemplos, detalles y profundidad.

Si bien las visiones entusiastas de uso de IAG ven estas acciones como una forma de aprender mientras se mejora el texto, puesto que parten del supuesto de que existe interés por parte del estudiante, lo cierto es que este tipo de usos pone en manos de la tecnología uno de los trabajos más importantes que se espera de un universitario: el saber leer y escribir de manera «adecuada» (Mangenl, 2020).

Si quien parafrasea es un modelo de lenguaje, si quien busca los ejemplos, los datos y los detalles sigue siendo un modelo de lenguaje, si quien da estructura al texto es un modelo de lenguaje, ¿qué hace el universitario? ¿Da instrucciones? ¿Supervisa el diálogo con ChatGPT? ¿Son estas las nuevas formas de adquirir conocimiento? ¿Ahora la alfabetización académica debería poner el centro en saber cómo hacer que la tecnología llegue al resultado que se espera? ¿Cómo se desarrollará entonces el pensamiento crítico?

Por último, un uso mencionado en algunos estudios, aunque no listado en la Tabla 4, es el empleo de ChatGPT para incrementar la productividad, para ahorrar tiempo (Ozfidan et al., 2024; Sudrajad et al., 2024; Loayza-Maturrano, 2024; Launonen et al., 2024; Chaparro Aguilar et al., 2025; Othman, 2025; Naznin et al., 2025). Se optó por no incluirlo porque, más que un uso, es un beneficio, un fin; no embargante, permite entender una de las necesidades básicas que rigen la delegación de la escritura: la urgencia por la rapidez.

Ya sea porque hay fechas límites o porque se quieren abarcar varias actividades al mismo tiempo, esa obsesión por lo rápido alimentada por la llegada de internet, como señalaban Kovač & Van der Weel (2020), es uno de los aspectos que bien podría la educación superior mirar con lupa. ¿Se está hoy promoviendo el aprendizaje lento y en profundidad? ¿Se considera la lentitud un concepto anticuado? ¿Están abrumados los estudiantes con montones de conocimiento que no pueden procesar, entre otras cosas, por falta de lecturas, fragmentación de la atención y falta de tiempo?

Pulido y refinamiento del texto escrito

Tabla 5
Usos de ChatGPT para la corrección del texto

Etapas del proceso de escritura	Uso específico	Estudios que lo documentan (Autores, Año)
Pulido y refinamiento	Revisión de la gramática y la ortografía	(Zendah, 2025), (Ya'u & Mohammed, 2025), (Fujii & Hook, 2024), (Spirgi et al., 2024), (Ozfidan et al., 2024), (Sudrajad et al., 2024), (Sarwanti et al., 2024), (Gai Mali, 2025), (Othman, 2025), (Abu Quba et al., 2025), (Naznin et al., 2025)
	Enriquecimiento del vocabulario y de las formas de expresión	(Ya'u & Mohammed, 2025), (Fujii & Hook, 2024), (Othman, 2025)
	Mejoramiento de la cohesión, la coherencia, la claridad y el ritmo	(Xu & Jumaat, 2024), (Launonen et al., 2024), (Othman, 2025), (Abu Quba et al., 2025)
	Evaluación de la calidad de la escritura	(Hikmah & Walida, 2024), (Črček & Patekar, 2023)
	Identificación de fortalezas y debilidades; sugerencias para mejorar	(Hikmah & Walida, 2024), (Abu Quba et al., 2025)
	Retroalimentación y refinamiento de borradores	(Spirgi et al., 2024), (Xu & Jumaat, 2024), (Sudrajad et al., 2024), (Ngo, 2023), (Naznin et al., 2025)
	Refinamiento del estilo y el lenguaje; corrección de pruebas y edición	(Fujii & Hook, 2024), (Xu & Jumaat, 2024), (Sudrajad et al., 2024), (Sarwanti et al., 2024), (Launonen et al., 2024), (Othman, 2025), (Janković & Kulić, 2025), (Naznin et al., 2025)
	Mantenimiento de un estilo consistente	(Sudrajad et al., 2024)
	Verificación de alineación con criterios académicos solicitados	(Črček & Patekar, 2023)
	Comprobación de plagio	(Fujii & Hook, 2024)

Fuente: Ricaño, Cárdenas y Frías (2025)

En esta etapa de la escritura, la que corresponde a la revisión y la corrección del texto, nuevamente los usos son variados y, podría decirse, minuciosos, en el sentido de abarcar casi todos los detalles necesarios para lograr un texto legible.

ChatGPT adopta un útil rol de corrector y editor que eleva la calidad del trabajo escrito. Su uso más documentado es el que posibilita la corrección gramatical y ortográfica (12

estudios lo destacan. Véase la Tabla 5). Lo complementan el enriquecimiento del vocabulario y de las formas de expresión (Ya'u & Mohammed, 2025), (Fujii & Hook, 2024), (Othman, 2025) y el mejoramiento de la cohesión, la coherencia, la claridad y el ritmo (Xu & Jumaat, 2024), (Launonen et al., 2024), (Othman, 2025), (Abu Quba et al., 2025).

También se mencionan la retroalimentación y refinamiento de borradores (6 estudios.

Véase la Tabla 5) y el refinamiento del estilo y el lenguaje, la corrección de pruebas y la edición (8 estudios). Ambos, aunque dichos con otras palabras más generales, no dejan de cumplir con la misma función de los tres usos anteriormente mencionados en este apartado.

Estos usos podrían calificarse como un arma de doble filo en determinados contextos. Si bien la presentación ante otro puede afectar la confianza y es necesario, por respeto y orgullo, pulir lo que se escribe, sería necesario hacer estudios sobre cuánto se delega en esta etapa, cuánto es el cambio que necesita o que le permite el estudiante a ChatGPT para que no elimine la voz propia y la sustituya por una genérica.

De igual manera, tocaría ir más allá de lo que afirma el estudiante y confirmar cuánto vocabulario incorpora en verdad a partir de lo que le da la IAG o si esa retroalimentación, a veces explícita, y a veces implícita en el arreglo final de un texto, es analizada con minuciosidad para aprender de sus errores y evitarlos.

Dos usos interesantes que destacan en esta etapa son la evaluación de la calidad de la

escritura (Hikmah & Walida, 2024), (Črček & Patekar, 2023) y la identificación de fortalezas y debilidades, con sugerencias para mejorar (Hikmah & Walida, 2024), (Abu Quba et al., 2025). Con ellos, el potencial de actuación del estudiante se incrementa, puesto que tiene que tomar decisiones sobre la ruta a seguir. Si la corrección sirve de ejemplo para un posterior trabajo autónomo, los beneficios del chatbot serán siempre mayores que los asociados al uso de este como apéndice sin que nada pueda ser hecho fuera de su abrigo.

Otros usos hacen referencia al mantenimiento de un estilo consistente (Sudrajad et al., 2024), a la comprobación de plagio (Fujii & Hook, 2024) y a la verificación de alineación con los criterios académicos solicitados (Črček & Patekar, 2023). Comparten los tres la preocupación por el cumplimiento de las reglas. Y, siempre que el estudiante tenga interés por leer y analizar el producto final que le es entregado, se podrá beneficiar de ese temor a incumplir o, incluso, a ser atrapado in fraganti si ha cometido algún pecado académico.

Investigación y síntesis de información

Tabla 6
Usos de ChatGPT para garantizar la solidez de un texto escrito

Etapas del proceso de escritura	Uso específico	Estudios que lo documentan (Autores, Año)
Investigación y síntesis de información	Generación de palabras clave de búsqueda	(Spirgi et al., 2024)
	Identificación de géneros textuales	(Hikmah & Walida, 2024)
	Obtención de datos difíciles o de respuestas a preguntas concretas, con retroalimentación instantánea	(Sarwanti et al., 2024), (Launonen et al., 2024)
	Consulta de conceptos, verificación de temas, búsqueda de información	(Soto Ortiz & Reyes Flores, 2024), (Spirgi et al., 2024), (Chaparro Aguilar et al., 2025)
	Recopilación de información	(Loayza-Maturrano, 2024), (Launonen et al., 2024), (Xu & Jumaat, 2024)

Etapas del proceso de escritura	Uso específico	Estudios que lo documentan (Autores, Año)
	Síntesis de textos, resumen	(Xu & Jumaat, 2024), (Loayza-Maturrano, 2024), (Launonen et al., 2024), (Črček & Patekar, 2023), (Naznin et al., 2025)
	Análisis de datos e información recopilada; evaluación y extracción de datos clave	(Loayza-Maturrano, 2024), (Xu & Jumaat, 2024)
	Redacción de listas de referencias	(Črček & Patekar, 2023), (Janković & Kulić, 2025)
	Acceso inmediato a la información	(Arbulú Vásquez & Falla Ortiz, 2025)

Fuente: Ricaño, Cárdenas y Frías (2025)

Esta subsección contiene uno de los apartados más importantes en cualquier acto de escritura académica. No es posible pensar la respuesta a una tarea sin una investigación previa.

Los estudiantes universitarios emplean la IAG, por ejemplo, con el objeto de generar palabras clave para búsquedas de literatura (Spirgi et al., 2024). Este es un paso crucial en la fase inicial de una investigación, pero también un paso crucial en el entendimiento de cómo funciona la tecnología, de cómo aprovechar las posibilidades para hacerla trabajar con eficiencia.

También la utilizan para la identificación de géneros textuales (Hikmah & Walida, 2024), la obtención de datos difíciles o de respuestas a preguntas concretas, con retroalimentación instantánea (Sarwanti et al., 2024), (Launonen et al., 2024), la consulta de conceptos, la verificación de temas y la búsqueda de información (Soto Ortiz & Reyes Flores, 2024), (Spirgi et al., 2024), (Chaparro Aguilar et al., 2025), así como la recopilación de información (Loayza-Maturrano, 2024), (Launonen et al., 2024), (Xu & Jumaat, 2024), y todo ello se puede hacer de forma instantánea.

ChatGPT es capaz de procesar grandes volúmenes de datos para ofrecer respuestas y tiene, además, la función de investigación profunda, de modo que se vuelve un gran aliado para el estudiante que necesita descubrir datos nuevos que no encuentra en un buscador habitual.

El riesgo con estos usos radica en la posibilidad del conformismo, en el hecho de que le baste al estudiante solo lo que el chatbot diga y no amplíe sus conocimientos con la consulta de las fuentes primarias, de las obras originales y complejas, capaces de llevarlo a desarrollar, a su vez, el pensamiento abstracto.

Con la síntesis de textos y la elaboración de resúmenes (5 autores la mencionan. Véase la Tabla 6) se favorece la comprensión, pero también se simplifican las obras y se termina por correr el mismo riesgo mencionado en el párrafo anterior, con el añadido de que la apropiación de la que hablaba Carlino (2005) ahora podría darse sobre la base de la reelaboración de lo que ya está simplificado. Es una simplificación que abarca las formas, abarca los matices, abarca el vocabulario... Y ese vocabulario que disminuye, entre otras cuestiones por el creciente hábito de textos cortos en la pantalla (Kovač & Van der Weel, 2020), deja al estudiante sin capacidad de entendimiento total de textos complejos y con necesidad de un «traductor», que terminará por dictarle su léxico.

También fueron mencionados como usos el análisis de datos e información recopilada y la evaluación y extracción de datos clave (Loayza-Maturrano, 2024), (Xu & Jumaat, 2024), el acceso inmediato a la información (Arbulú Vásquez & Falla Ortiz, 2025) y la redacción de listas de referencias (Črček & Patekar, 2023), (Janković & Kulić, 2025). Los dos primeros, valiosísimos en esta sociedad sin

tiempo y saturada de información; más el último entraña un riesgo importante.

La propia experiencia de uso muestra que la herramienta, en aras de complacer, es propensa a la «fabricación de fuentes» y, por ende, de referencias falsas. Pero ello, no es el único problema asociado. Esa creación —a posteriori— de una lista de referencia que no se ha ido construyendo a medida que se lee pone al estudiante ante el hecho de que falta rigor en lo hecho. Y el rigor tiene que ser enseñado a quien se forma para ser un profesional.

Los usos de ChatGPT en la lectura académica: los grandes ausentes en la investigación contemporánea

Tal vez el hallazgo más importante de esta investigación radica en el hecho de que, si bien se preveía hacer un desglose exhaustivo de usos de la IAG en la lectura, se ha encontrado que las miradas de los 21 artículos analizados se enfocaron en la escritura, pero obviaron, casi por completo, la lectura de textos académicos por parte del estudiante universitario.

En contraste con los usos de chat GPT durante todo el proceso de escritura académica, no se encontraron estudios, en esta revisión, que hablasen exclusivamente sobre su papel en los procesos de lectura. Esto podría ser interpretado como síntoma de una sociedad que pretende buscar el conocimiento o aparentar que busca el conocimiento saltándose una de las principales vías de acceso a él.

Tras la revisión de los datos, se lograron identificar algunos usos, compartidos la mayoría de las veces con los de la etapa de investigación y síntesis de información de la escritura. Ellos fueron mencionados indirectamente en 8 estudios, en los que se valorizó hasta cierto punto la lectura como parte esencial en la construcción de un texto escrito.

Los usos identificados se centran, principalmente, en lo siguiente:

- Pedido de definiciones o explicaciones de textos difíciles; búsqueda de literatura y de

palabras claves para su localización (Spirgi et al., 2024).

- Comprensión de textos, teorías y conceptos; explicaciones (Ngo, 2023), (Sarwanti et al., 2024).
- Resumen y síntesis de documentos (Xu & Jumaat, 2024).
- Asistencia en revisión de literatura (Xu & Jumaat, 2024).
- Búsqueda y análisis de información (Loayza-Maturrano, 2024).
- Búsqueda de fuentes válidas (Launonen et al., 2024), (Chaparro Aguilar et al., 2025).
- Consultas informativas sobre qué leer o qué referencias usar (Chaparro Aguilar et al., 2025).

Los pocos usos identificados no están orientados a la lectura por sí misma, a la lectura como un fin, sino a la lectura como un medio para lograr la producción escrita. Ello se debe a que los estudios estuvieron enfocados en la escritura como tal. Sin embargo, esta ausencia de estudios que se enfoquen en los usos de ChatGPT o IAG, en general, durante los procesos de lectura de los estudiantes universitarios, podría ser un síntoma de la pérdida de valorización de la comprensión profunda y del disfrute de los argumentos de un texto.

Ninguno de los estudios hace alusión al uso del chatbot para prácticas de lectura más reflexivas, como el análisis de estrategias retóricas, la identificación y la polemización sobre sesgos, el contraste de fuentes o el establecimiento de un diálogo que permita (re)elaborar los pensamientos propios en torno a la obra.

No se contempla la lectura académica como placer y azote, sino como herramienta exigida para la extracción de información que será usada en la producción textual. Carlino advertía, desde 2005, de la necesidad de que los docentes enseñen no solo lo que saben, sino también modos de leer, de escribir, de aprender... y, en el caso de la lectura, podríamos estar ante el hecho de que es la tecnología la que está enseñando modos de leer rápidos, superficiales, simplificados, alejados de las fuentes originales, por lo que las

habilidades de lectura crítica en la academia podrían limitarse a los límites que muestre al estudiante ChatGPT, herramienta que con el tiempo podría alcanzar, incluso, para los menos lectores, el statu de fuente primaria.

CONCLUSIONES

El análisis de los 21 artículos que conformaron esta revisión mostró el siguiente hallazgo: los estudios se centraron, de manera abrumadora, en el uso de ChatGPT en el proceso de escritura académica, mientras que se confirmó la existencia de un alarmante vacío en los usos relacionados con la lectura de textos académicos.

Contrasta la variedad de usos de esta herramienta de inteligencia artificial generativa en todas las etapas de la escritura (ideación y estructuración, redacción, revisión, investigación) con los usos instrumentales en la lectura, mencionados de manera indirecta, y que se centran, principalmente, en encontrar literatura, en comprender ideas y en sintetizarlas. No se evidencia, por ejemplo, la posibilidad de un compromiso más profundo y crítico con los textos, ni tampoco la búsqueda de un diálogo para la comprensión, expansión o polemización de perspectivas.

En el caso de los usos en la escritura académica, se observa siempre una tensión entre la coautoría del estudiante universitario y la autoría total por parte de ChatGPT. Si bien hay usos como la generación de ideas, la traducción, la generación de palabras clave de búsqueda, la extracción de datos clave o la creación de plantillas de escritura, que tienen la potencialidad de encontrar a un estudiante interesado en aprender o darle forma a su trabajo, también hay usos controversiales como el hecho de que la herramienta se encargue de la redacción de secciones enteras o del trabajo completo.

Se corre el riesgo de delegar en la IAG actividades que garantizan que el estudiante adquiera un pensamiento crítico no amparado en la emocionalidad y la improvisación, sino en la racionalidad y el conocimiento. Ello lleva a compartir las mismas preocupaciones que Zapata-Ros (2023) sobre la automatización de

habilidades que son críticas en la educación superior y, por ende, en la educación de un profesional que procurará actuar dentro de la sociedad donde viva.

Carlino (2004) apuntaba que escribir es una tecnología que permite la elaboración de conocimiento. Hoy se está en un momento en el que se asiste a la posibilidad de que se asuma a la IA como un partner, una secretaria, un genio de la lámpara... y se descargue sobre ella la responsabilidad en la elaboración de ese conocimiento, mientras la persona queda huérfana de las herramientas para elaborarlo porque no ha necesitado hacer un gran esfuerzo cognitivo.

Si bien le permite a los estudiantes aumentar su confianza a la hora de entregar un trabajo y mejorar la calidad de sus entregas, una de las grandes gratificaciones que obtienen y que fue mencionada, en ocasiones, como uso es la posibilidad de aumentar la productividad, de reducir los tiempos, de tener acceso a una respuesta de manera instantánea, lo cual no responde solo a una sensación interior, sino incluso a una cultura educativa que podría replantearse los tiempos destinados al aprendizaje en profundidad de los alumnos matriculados en la universidad.

Una de las limitaciones que se encontraron en esta revisión de literatura estuvo en el hecho de que al centrarse en encuestas y entrevistas los artículos analizados, se pudo determinar que los usos «reales» que se esperaban partían más bien de los usos declarados por los estudiantes universitarios, de modo que se recomienda para investigaciones futuras enfocarse en observaciones de campo, en análisis directos de la interacción y de los textos que se generan.

Sería deseable también realizar estudios longitudinales que permitan observar variaciones o constancias en los usos, así como los posibles efectos que estos están teniendo en el aprendizaje de los estudiantes. Esa evaluación a lo largo del tiempo permitirá una toma de decisiones sólida en torno a cuánto incorporar la herramienta cuando de adquirir habilidades de lectura y escritura se trata.

Por último, se recomienda también la ampliación y diversificación de las muestras, puesto que se requieren estudios a gran escala, transculturales, transdisciplinarios, transcontinentales tal vez, que puedan dar pistas sobre los patrones de uso y sus variaciones tanto por disciplinas, como por regiones y culturas.

Las habilidades «adecuadas» de lectura y escritura de las que hablaba Mangenl (2020) no son ambiguas, no están libradas a la imaginación, son habilidades con las que el estudiante es capaz de hacer por sí mismo el trabajo duro, aunque agobie, y de superarse cada vez, aunque caiga, sin apéndices irremplazables para darle valor y maquillar lo que se ha de hacer con rigor y bien.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu Quba, A., Abu Guba, M. N., Awad, A., & Traish, A. (2025). University students' reactions to ChatGPT: Enhancing academic English writing and addressing challenges. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(1), 2732–2740. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.5048>
- Arbulú Vásquez, J. A., & Falla Ortiz, J. B. (2025). ChatGPT y la redacción académica en estudiantes universitarios lambayecanos. *EDUCARE ET COMUNICARE. Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 13(1), 16–23. <https://doi.org/10.35383/educare.v13i1.1294>
- Carlino, P. (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Casar Corredera, J. R. (2023). Inteligencia artificial generativa. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, 8(3), 475–489. <https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3%20-%2001%20-%20ED%20-%20CASAR.pdf>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Grupo Planeta (GBS).
- Chaparro Aguilar, E., Arias Escobar, J., & Quispe Capajaña, M. (2025). Uso de inteligencia artificial generativa en contextos académicos: Percepción de estudiantes universitarios. *INGENIERÍA INVESTIGA*, 7. <https://doi.org/10.47796/ing.v7i00.1192>
- Cordón, J. A. (2019). La lectura académica en el entorno impreso y digital: Contextos, disrupciones y canon. En *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 17–34). UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Črček, N., & Patekar, J. (2023). Writing with AI: University students' use of ChatGPT. *Journal of Language and Education*, 9(4), 128–138. <https://cyberleninka.ru/article/n/writing-with-ai-university-students-use-of-chatgpt>
- Fortich, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud Virtual*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>
- Fujii, N., & Hook, I. (2024). ChatGPT and academic writing: A study of Japanese EFL undergraduates. *JALT PanSIG Journal*, 10(1), 91–98. <https://doi.org/10.37546/JALTPanSIGJ10.1-12>
- Gai Mali, Y. C. (2025). Exploring the use of ChatGPT in EFL/ESL writing classrooms: A systematic literature review. *Journal of Language and Education*, 11(2), 137–156. <https://doi.org/10.17323/jle.2025.21793>
- Han, B.-C. (2009). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Titivillus.
- Hernández, B. A. R., & Valero, L. B. G. (2015). Escritura de textos académicos: Dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 249–265. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746012>
- Hikmah, D., & Walida, B. (2024). The role of ChatGPT in enhancing students' critical thinking in academic writing. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 11(2). <https://doi.org/10.30605/25409190.780>
- Janković, A., & Kulić, D. (2025). Use and misuse of ChatGPT in academic writing among the English language students. *Information Technologies and Learning Tools*, 105(1), 178–188. <https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5955>
- Kovač, M., & Van der Weel, A. (2020). La lectura en una era postextual. En *Lectura en papel*

- vs. *lectura en pantalla* (pp. 11–30). Cerlalc-Unesco. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Launonen, P., Talalakina, E., & Dubova, G. (2024). Students' perceptions of using ChatGPT for academic writing in English: Insights from a Finnish university. *Póltrocznik Językoznawczy Tertium*, 9(1), 219–249. <https://doi.org/10.7592/Tertium.2024.9.1.274>
- Loayza-Maturrano, E. F. (2024). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de ChatGPT en la escritura académica. *EDUCARE ET COMUNICARE. Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 12(2), 28–38. <https://doi.org/10.35383/educare.v12i2.1195>
- Lopezosa, C. (2023). La inteligencia artificial generativa en la comunicación científica: Retos y oportunidades. *Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud*, 5(1), 1–5. <https://doi.org/10.46634/riics.211>
- Mangen, A. (2020). Modos de escritura de la era digital: Lo bueno, lo malo y lo desconocido. En *Lectura en papel vs. lectura en pantalla* (pp. 31–48). Cerlalc-Unesco. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Mendiola, M. S., & Degante, E. C. (2023). La inteligencia artificial generativa y la educación universitaria: ¿Salió el genio de la lámpara? *Perfiles Educativos*, 45(Especial), 70–86. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61692>
- Naznin, K., Al Mahmud, A., Nguyen, M. T., & Chua, C. (2025). ChatGPT integration in higher education for personalized learning, academic writing, and coding tasks: A systematic review. *Computers*, 14(2), 53. <https://doi.org/10.3390/computers14020053>
- Ngo, T. T. A. (2023). The perception by university students of the use of ChatGPT in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(17), 4–19. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i17.39019>
- OpenAI. (2025). *ChatGPT (versión del 22 de octubre)* [Software] (Versión GPT-5). <https://chat.openai.com/>
- Othman, N. A. (2025). An investigation into the usage of ChatGPT in academic writing by EFL university students in North and East Syria: A cross-sectional study. *TESOL Today*, 2(1), 76–88. <https://doi.org/10.53898/tesol2025215>
- Ozfidan, B., El-Dakhs, D. A. S., & Alsalam, L. A. (2024). The use of AI tools in English academic writing by Saudi undergraduates. *Contemporary Educational Technology*, 16(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1449345>
- Rother, E. T. (2007). Revisión sistemática x revisión narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20, v–vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Sarwanti, S., Sariasih, Y., Rahmatika, L., Islam, M. M., & Riantina, E. M. (2024). Are they literate on ChatGPT? University language students' perceptions, benefits and challenges in higher education learning. *Online Learning*, 28(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4599>
- Soto Ortiz, J. L., & Reyes Flores, I. A. (2024). Apreciaciones de estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia, FACEN-UNA*, 5(2), 56–65. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art5>
- Spirgi, L., Seufert, S., Delcker, J., & Heil, J. (2024a). Student perspectives on ethical academic writing with ChatGPT: An empirical study in higher education. *Proceedings of the 16th International Conference on Computer Supported Education* (pp. 179–186). <https://doi.org/10.5220/0012555700003693>
- Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/20965311231168423>
- Sudrajad, W., Fikri, M. H., & Putra, R. P. B. (2024). Help me ChatGPT! What ways does ChatGPT influence students' productivity and creativity in English academic writing? *EDUCATUM: Scientific Journal of Education*, 2(2), 48–57.

<https://doi.org/10.59165/educatum.v2i2.65>

- Xu, T., & Jumaat, N. F. (2024). ChatGPT-empowered writing strategies in EFL students' academic writing: Calibre, challenges and chances. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 18(15), 95–114. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i15.49219>
- 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://eric.ed.gov/?id=EJ1468638>

- Zapata-Ros, M. (2023). Inteligencia artificial generativa y aprendizaje inteligente. https://osf.io/86ykm_v1
- Zendah, A. A. A. (2025). Exploring senior university students' use of ChatGPT and its perceived impact on academic writing. *Education Achievement: Journal of Science and Research*, 487–499. <https://doi.org/10.51178/jsr.v6i2.2494>

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.



DERECHOS DE AUTOR

Yetel Ricaño Noguera, M., Cárdenas Vela, M. E., & Frías Rivera, F. L. (2025)



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.



El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la revista.