

¿Herramienta o amenaza? Representaciones sociales de ChatGPT en argumentaciones de universitarios mexicanos

Tool or threat? Social representations of ChatGPT in argumentative texts of Mexican university students

MARÍA GABRIELA MAZZUCHINO

Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM); Río Hondo #1, Col. Progreso Tizapán, CP 01080, Alc. Álvaro Obregón, Ciudad de México.

Dirección de correo electrónico: maria.mazzuchino@itam.mx

ORCID [se incluirá tras la evaluación anónima]: <https://orcid.org/xxxx-xxxx-xxxx-xxxx>.

Recibido/Received: 12/05/2023 . Aceptado/Accepted: 16/12/2023 .

Cómo citar/How to cite: Mazzuchino, Gabriela (2023). ¿Herramienta o amenaza?

Representaciones sociales de ChatGPT en argumentaciones de universitarios

mexicanos. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, (6), 84-116. DOI: <https://https://doi.org/10.24197/redd.6.2023.84-116>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen: En un contexto de incertidumbre sobre el uso de ChatGPT en la universidad, este trabajo analiza discursivamente un corpus de argumentaciones de estudiantes de primer semestre de una universidad mexicana. El objetivo es dilucidar qué representaciones sociales comparten, para explicar cómo conciben la inteligencia artificial, qué papel le atribuyen en el marco de la escritura académica y cómo se representan a sí mismos en relación con ella. Con ese fin, se rastrean índices de subjetividad/valoración, voces o *ethos* implicados y metáforas conceptuales, entre otros aspectos. Los resultados alertan sobre una visión problemática de la escritura, de su rol como estudiantes y de los vínculos académicos en general.

Palabras clave: Chat GPT; inteligencia artificial; representaciones sociales; escritura académica; jóvenes; análisis del discurso.

Abstract: In a context of uncertainty regarding the use of ChatGPT at the university, this work discursively analyzes a corpus of argumentative texts from first-semester students at a Mexican university. The objective is to elucidate the social representations they share, in order to explain how they conceive artificial intelligence, what role they attribute to it in the framework of academic writing, and how they represent themselves in relation to it. To achieve this, indices of subjectivity/appraisal, voices or *ethos* involved, and conceptual metaphors, among other aspects, are tracked. The results raise concerns about a problematic vision of writing, their role as students, and academic relations in general.

Keywords: Chat GPT; artificial intelligence; social representations; academic writing; young people; discourse analysis.

INTRODUCCIÓN

Una de las tecnologías más disruptivas de los últimos tiempos¹ es ChatGPT², la inteligencia artificial (IA) desarrollada por la startup Open IA –financiada por Microsoft (Thormundsson, 2023)–, que constituye el modelo predictivo de lenguaje más avanzado, pues, a partir de una base de datos (de hasta septiembre de 2021) y de *prompts* o instrucciones del usuario, puede generar, de modo rápido y versátil, texto y código en forma de chat o conversación (Grossman, 2020; Dowling & Lucey, 2023, p. 1; Rudolph *et al.*, 2023a). Junto con otras IA similares (como Bing o Bardo), ChatGPT nos enfrenta a varias preguntas y dilemas en el ámbito educativo, donde ha sido recibido como “un cambio dramático” (Rudolph *et al.*, 2023b, p. 364) o “meteórico” (Richter, 2023) y ha desatado más dudas que certezas, en el marco de un relato vigente, el de la crisis, “la queja” (Russell, 2002, p. 6) o “el déficit” en la escritura de los jóvenes (Navarro, 2023).

Como ha ocurrido con la aparición de otras tecnologías, observamos reacciones enfrentadas, que podrían sintetizarse en la conocida oposición descrita por Eco (1965): la de los *apocalípticos*, que temen los riesgos éticos que entraña su uso (Gao *et al.*, 2023) y sus repercusiones en la evaluación tradicional (Rudolph *et al.*, 2023a), en el cada vez más creciente “Capitalismo de plataformas”, que se desarrolla a través de plataformas orientadas al extractivismo de datos de los usuarios³ (Srnicsek, 2018, p. 42), y la de los *integrados*, que celebran su aparición desde el supuesto de que optimizará muchas tareas tediosas, incluida la escritura; en medio, podría hablarse también de un sector que tolera la IA, sin promoverla ni prohibirla, soslayándola o negándola (Cope y Kalantzis,

¹ No solo por lo que permite hacer, sino porque, desde su lanzamiento en noviembre de 2022, “tardó menos de cinco días en alcanzar el millón de usuarios, un nuevo récord entre los fenómenos tecnológicos”, según Thormundsson (2023). De acuerdo con Statista (2023a), en Japón, 42% de las personas consultadas (entre 15 y 69 años) manifestó su deseo de usar esta IA si se presentara la oportunidad.

² <https://chat.openai.com/auth/login>

³ ChatGPT “utiliza el aprendizaje profundo [*deeplearning*] para mejorar su rendimiento” (Thormundsson, 2023) a partir de los *prompts* de los usuarios.

2023, p. 1). En este marco, múltiples trabajos vienen atestiguando cómo, cada vez más, las aulas son “permeables” al influjo de la tecnología digital y a los nuevos modos de leer y de escribir mediados por las pantallas (la metáfora es de Godoy, 2023, p. 58), sobre todo en la era “postcovid”, con un incremento de la “plataformización” (Rivera-Vargas *et al.*, 2023), la “hiperdigitalización” y la “datificación” de la vida cotidiana y de la educación superior, en un contexto de riesgo de suplantación del trabajo humano por la IA, de pildorización de programas de estudio o de búsqueda de contenidos “a la carta” (Williamson y Hogan, 2021, p. 22).

Desde la perspectiva de una lingüística educativa (Halliday, 2017a, p. 281), se asume que la tecnología no está reñida con “enseñar y aprender a través del lenguaje”; es decir, con la “reflexión-acción” que investiga los usos del lenguaje, los procesos de aprendizaje y la circulación de sentido en las aulas (Halliday, 2017a, 282-283). Si entendemos que el lenguaje es un “potencial de significado” y “un sistema de opciones” que permite organizar el mundo, interactuar y construir textos (Menéndez, 2017, pp. 18, 24), y no solo una gramática estructural o formal, y si consideramos que “brindar información nunca se torna la única función primaria del lenguaje” (Halliday, 2017b, p. 114), el uso de ChatGPT suscita varios interrogantes, por ejemplo, sobre el sesgo de sus respuestas, sobre el uso que se hace de estas, sobre la agencia del usuario y sobre su interacción misma con esta tecnología.

En el ámbito de la enseñanza de la escritura académica, y desde un enfoque basado en géneros y en actividades situadas, los expertos parecen inclinarse por la instrucción explícita en el uso de ChatGPT (Navarro, 2023; Universidad de O’Higgins, 2023). En esta línea, se invita a superar las actividades de carácter puramente epistémico, más aún las que supongan repetición de contenidos, y, por tanto, una mayor propensión al “cortar y pegar” característico del *patchwriting*, un tipo de “apropiación” indebida de las fuentes (Howard, 1992; Howard *et al.*, 2010), en pos de tareas que estimulen la agencia, la creatividad y el espíritu crítico. Pero esto no resulta sencillo, considerado que la escritura académica, sobre todo entre estudiantes noveles, conlleva un “cambio de discurso” o aun el borramiento de la propia identidad, cuando no un “desencuentro o frustración” (Vargas-Franco, 2019, p. 159), entre otros problemas ligados a la imitación, la intertextualidad y la síntesis de fuentes (Ivanič, 1998, p.

7). A ello se suma la falta de certeza respecto de si las respuestas de ChatGPT constituyen plagio o no⁴.

Gran parte de los trabajos previos sobre el ChatGPT consisten en revisiones bibliográficas exhaustivas (como la de García-Orosa *et al.*, 2023) o en recomendaciones pedagógicas no siempre sustentadas en una experiencia sistemática, pues el uso de esta IA no está extendido dentro de la academia (o no se admite abiertamente) y genera reticencias e inquietud, desde la perspectiva de los docentes o de las personas “a cargo de formular políticas” (Miao *et al.*, 2021). No hemos hallado análisis basados en las opiniones de los estudiantes mismos, los supuestos usuarios frecuentes de estas tecnologías⁵, a quienes –directa o indirectamente– se conceptualiza como sujetos acrílicos, incapaces de detectar los riesgos que entraña la IA, cuando no deshonestos. De ahí la importancia, desde un análisis *positivo*, que tienda a la construcción de un futuro mejor (Martin, 2004, p. 184), de entrar en contacto con estos discursos sobre ChatGPT en cierto modo alternativos, que contrastan con la mirada crítica que atraviesa a la academia.

En un marco tan problemático, este trabajo, que es parte de una investigación más amplia sobre los discursos sociales en torno de las IA y la relación entre las prácticas letradas académicas con ChatGPT, indaga en las representaciones que al respecto despliegan los estudiantes universitarios en sus escritos. Ellos, que muchas veces son explícita o implícitamente cuestionados por ser usuarios del chat, sin embargo, no suelen ser consultados ni escuchados por los expertos. Sin dudas, los jóvenes pueden echar luz sobre qué significa escribir hoy en la universidad a partir de, junto con o contra ChatGPT.

⁴ Según una encuesta de febrero de 2023 a 4.000 personas en el Sudeste Asiático (Statista, 2023b), no hay acuerdo firme al respecto; así, 53% de los encuestados en Tailandia sostuvieron que podría considerarse plagio, frente a 35% de Indonesia. Sorprenden más los “neutrales” o indecisos: 60%, en el primer caso, y 38%, en el segundo.

⁵ Una excepción la constituye el trabajo de Calvo-Rubio y Ufarte-Ruiz (2020), que estudia la “percepción” de estudiantes de Periodismo y Comunicación. Decimos “supuestos usuarios” porque se ha comprobado que, en Estados Unidos, “Los adultos con mayor nivel educativo –en particular, con un título de posgrado– son quienes están más familiarizados con ChatGPT” (43%), seguidos por los estudiantes universitarios (37%, según Statista, 2023c).

1. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En el contexto crítico descrito, surgió el interés por conocer cómo los ingresantes a la universidad conceptualizan ChatGPT y qué relaciones mantienen con esta tecnología, con el fin de contribuir a una reflexión más profunda sobre qué significa para los jóvenes, hoy, escribir y, en definitiva, estudiar y aprender en la universidad; cuáles son las motivaciones y finalidades de acercarse al chat; si lo conciben como una especie de coautor o como una herramienta más; si negocian o no su(s) identidad(es), entre otros aspectos que pueden resultar relevantes para comprender por qué recurren a esta IA, como nos lo han manifestado oralmente en clase. Tras una revisión bibliográfica exhaustiva, con énfasis en las investigaciones centradas en el impacto de la IA en la escritura y en la enseñanza-aprendizaje, diseñamos e implementamos tres actividades de escritura, dos de ellas orientadas a alumnos de nuevo ingreso y otra, a estudiantes más avanzados, de tercer semestre. Nuestro trabajo, cualitativo y de carácter exploratorio, asume un enfoque constructivista, interpretativo-explicativo, pues se vale de herramientas teórico-metodológicas del Análisis del Discurso, un campo en que convergen diversas aproximaciones tendientes a desvelar cómo se construyen y circulan los discursos sociales (Arnoux, 2006; Charaudeau y Maingueneau, 2005), desde una concepción polifónica del uso de la lengua (Bajtín, 1989), para analizar, de modo inductivo y no lineal, la primera de las actividades de escritura mencionadas, que consistía en argumentar, de modo personal, sobre la función de la IA en la universidad y en relación con la escritura académica. Se buscó describir las “voces”, puntos de vista o *ethos* en juego (Ducrot, 2001, Ivanič, 1998, p. 10), mediante la recolección de índices explícitos y huellas implícitas de subjetividad (Kerbrat-Orecchioni, 1986), y marcas de heterogeneidad mostrada o constitutiva (Authier-Revouz, 1984). El análisis dialogó también con categorías de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) que parecen adecuadas para acceder a los posicionamientos ideológicos (de legitimación o deslegitimación) (Martin y White, 2005; Oteiza y Pinuer, 2019; White, 2000) acerca de la experiencia de usar ChatGPT y de quiénes se comunican. En términos metodológicos, esta labor no resultó sencilla, pues debimos enfrentarnos a “la complejidad y dificultad de operacionalizar las categorías de análisis de la Teoría de la Valoración” (Pascual, 2011, p. 8). Puesto que nuestro propósito no era el de contribuir a la operacionalización de tales categorías en español, enfrentamos la

complejidad de este sistema atendiendo a las categorías más generales y claramente articulables con la visión polifónica descrita. El análisis también atendió puentes con la Lingüística cognitiva (Lakoff y Johnson, 2009), puesto que desde las primeras inmersiones en el corpus se observó una conceptualización metafórica de la IA.

El corpus está conformado por 33 textos predominantemente argumentativos⁶, de alrededor de 350 palabras cada uno, producidos durante agosto de 2023 por jóvenes de entre 19 y 20 años que cursan carreras no lingüísticas (Ciencia de Datos, Derecho, Dirección Financiera, Economía, etcétera) en una reconocida universidad privada de México, ubicada en la Ciudad de México, en el marco de una clase semestral (de tres horas semanales) en que se trabajan habilidades comunicativas y géneros académicos variados. La selección de los participantes fue propositiva (Hernández Sampieri *et al.*, 2018, p. 394), pues obedeció a los intereses de la investigación y a la oportunidad de acceder a una muestra homogénea (Hernández Sampieri *et al.*, 2018, p. 398-399). En la selección incidió también el interés de ofrecer evidencias empíricas, desde nuestra propia experiencia docente e investigadora, sobre cómo los estudiantes noveles negocian (o no) su quehacer con esta IA, en tareas de escritura académica que demandan capacidad crítica y argumentación. Por lo tanto, aunque hemos actuado como observadores participantes, este trabajo no se centra en las interacciones dialógicas que mantuvimos con los jóvenes, sino en el análisis discursivo de sus producciones escritas, de las que obtuvimos los datos de modo “no mecánico y reflexivo” (Borda *et al.*, 2017, p. 6), sino orientado a dilucidar cómo se construyen discursivamente los posicionamientos.

La consigna de escritura solicitaba argumentar, a partir de la propia experiencia académica y de la lectura de tres fuentes⁷, qué papel cumple ChatGPT en las prácticas letradas universitarias. Los textos fueron subidos por los estudiantes a Canvas, una plataforma de e-learning que permite gestionar actividades y compartir materiales, que la institución comenzó a usar durante el confinamiento por COVID-19, y que también recoge datos de los estudiantes a través de procesos algorítmicos (Giró-Gracia y Sancho-Gil, 2022, p. 132). El autor de cada texto es identificado en la

⁶ El corpus puede consultarse aquí: [Actividad1.rar](#)

⁷ Las lecturas comprendían un hilo de Twitter cuyo objetivo era mostrar los sesgos de género de ChatGPT (Rottman, 2023) y dos lecturas contrapuestas: una a favor del uso de esta IA (Carrión, 2023) y otra, en contra (Link, 2023).

plataforma, pero aquí ha sido anonimizado, para preservar su identidad. Todos los participantes autorizaron por escrito que su texto fuera usado para los fines de esta investigación.

2. CONCEPTOS TEÓRICOS CENTRALES

2.1. Las representaciones sociales a través del discurso: una mirada polifónica

Nuestro acercamiento al corpus parte del hecho de que todo discurso es fundamentalmente dialógico (Bajtín, 1982, p. 194), por el cual es imposible aislarlo del marco en que se produce y en que circula. Desde este supuesto, y en la medida en que nos interesaba explicitar las representaciones acerca de ChatGPT de nuestros estudiantes, tuvimos que tender puentes con la LSF, que, como señalan algunos autores (por ejemplo, Pascual, 2011, p. 9), “considera que texto y contexto son indivisibles y mutuamente dependientes, por lo cual podemos afirmar que es el único marco que permite interpretar elementos contextuales de manera sistemática”. La identificación de los posicionamientos, modos de interpretar la realidad cotidiana (Jodelet, 1986, p. 473) o “representaciones epocales” (Jodelet, 2008, p. 56-60) de los jóvenes, interpretaciones que pueden incidir en actitudes (o que son “una guía para la acción”, según Abric, 2001, p. 13), se basó en la detección y explicación de índices de subjetividad/valoración, entendiendo que estos no son solipsistas o individualistas, sino producto de “actores sociales activos, concernidos por los diferentes aspectos de la vida cotidiana, que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción” (Jodelet, 2008, p. 51). Moscovici (1979, p. 27) señala que el concepto de representación es complejo, una especie de “encrucijada” de conceptos sociológicos y psicológicos.

Si bien términos como “*ethos*”, “*self*”, “persona”, “identidad”, “subjetividad”, “enunciador” o “locutor” resultan problemáticos en su alcance (Ivanič, 1998, p. 10), en conjunto, llaman la atención sobre la dimensión social inherente a toda comunicación y sobre el hecho de que en el texto convergen “voces” o perspectivas diversas: *grosso modo*, el locutor o responsable de la enunciación, caracterizado por las marcas de la primera persona, y los enunciadore, que corresponden a otros puntos de vista (Ducrot, 2001). Aunque la LSF reconoce una voz “del autor”

(Pascual, 2011, p. 8; Oteiza y Pinuer, 2019, p. 222), entendemos, con Ducrot (2001, p. 137-138), que tales voces, perspectivas o roles suponen una “puesta en escena” enunciativa (García Negroni, 2009, p. 17). Así, dentro de un texto aparentemente monológico (o despersonalizado), también puede haber “voces” que remitan a enunciadores que no se equiparan directa o intencionalmente con el hablante real, y cuyo entramado conforma “una manera de ser a través de una manera de decir”, el *ethos* (Maingueneau, 2008, p. 92).

Otras huellas polifónicas son más sutiles, como la negación, la modalidad, la concesión, las citas encubiertas o ecos (Reyes, 1984, 1994), la doxa u “opinión popular” (García Negroni, 2009, p. 19), los presupuestos y los sobreentendidos. Mientras que los presupuestos se orientan al pasado porque son ideas planteadas como consabidas o compartidas, los sobreentendidos tienden al futuro, dado que son puntos de vista añadidos que “permite[n] anticipar algo ‘sin decirlo y al mismo tiempo diciéndolo” (Ducrot, 2001, p. 34).

En síntesis, a través de información implícita y de índices de subjetividad (como nombres, verbos, adverbios y adjetivos emotivos o valorativos), que constituyen marcas de heterogeneidad mostrada (explícita) o constitutiva (implícita) (Authier-Revouz, 1984, pp. 98-99; 106-108), es posible reconstruir un panorama de las actitudes, afectos, juicios y apreciaciones del estudiantado frente a ChatGPT, es decir, de lo que la LSF denomina Tenor del Contexto de Situación (Eggins, 2004, p. 100; Montemayor-Borsinger, 2017, p. 52): en este caso, cómo los estudiantes conciben, reproducen o fomentan las relaciones de poder (de igualdad o desigualdad) con ChatGPT, qué frecuencia de contacto mantienen (frecuente u ocasional) y qué grado de compromiso afectivo (alto o bajo).

2.2. La valoración, un hecho intersubjetivo

Aproximarse a los hechos lingüísticos desde una perspectiva polifónica implica partir del supuesto de que la subjetividad, valoración o actitud no es un trasunto individual(ista), sino que es siempre social, en la medida en que todo posicionamiento responde a un patrón de significación interpersonal (Oteiza y Pinuer, 2019, p. 213) y aglutina ciertas “voces” sociales. Los índices de subjetividad (términos emotivos y valorativos, axiológicos y no axiológicos: Kerbrat-Orecchioni, 1986, pp. 95-156) dialogaron con las categorías más refinadas del Sistema de Valoración

(Martin y White, 2005; White, 2000), en su adaptación a la lengua española (Oteíza y Pinuer, 2019). Podría decirse que ambas líneas son compatibles, pese a sus diferencias de enfoque: la Teoría de la Enunciación distingue entre índices emotivos, por un lado, y valorativos (axiológicos o no), por otro, mientras que la Teoría de la Valoración subsume dentro de la “valoración” (que, a la vez, contiene la “actitud”) afectos, juicios y apreciaciones.

El afecto comprende las “categorías de in/felicidad, [de] in/seguridad y de in/satisfacción” (Oteíza y Pinuer, 2019, p. 216); el juicio, la estima o su reverso, la sanción social, de comportamientos conceptualizados en cuanto a la capacidad, veracidad, integridad, normalidad, etcétera, y la apreciación, “la evaluación de objetos y productos [...] en relación con principios estéticos” (White, 2000, p. 7), pero también la de fenómenos naturales, políticos, históricos o culturales (como advierten Oteíza y Pinuer, 2019, p. 219), todo lo cual es susceptible de ser atravesado por una escala de intensidad, de énfasis o de acentuación/disminución del foco (la “Gradación” según Hernández González, 2009, p. 35).

Las representaciones sociales también se asientan en metáforas conceptuales (Lakoff y Johnson, 2009), que son modos de aprehender o de comprender una experiencia (en este caso, la que involucra a ChatGPT), en términos de otra o mediante el desplazamiento de un campo conceptual a otro.

En la esfera universitaria, comprender cómo los estudiantes negocian intersubjetivamente tales significados puede echar luz sobre qué posiciones se institucionalizan, se excluyen o están en tensión, lo que resultaría provechoso, en nuestra práctica docente, no solo para contribuir al diálogo en torno de la incidencia de (o del papel que cabe a) ChatGPT en la educación, sino para canalizar las necesidades y expectativas del alumnado, así como para diseñar herramientas pedagógicas específicas.

3. ANÁLISIS DISCURSIVO

3.1. La puerta de entrada: los títulos

Luego de varias aproximaciones al corpus, en busca de recurrencias significativas, nuestro análisis focalizó en los títulos de los textos. Se observó un predominio de los que plantean un dilema en torno de ChatGPT (7 textos en total; por ejemplo, títulos 1 a 3, de más abajo) y de los que lo valoran negativamente (otros 7; por ejemplo, los títulos 4 a 7 de más

abajo), lo que no siempre es coherente con el desarrollo argumentativo posterior; son minoritarios los títulos que adelantan y resumen una tesis propia (3 en total; véase, como muestra, el ejemplo 8, abajo), una valoración positiva (3; por ejemplo, título 9, abajo), una duda (3; ver el ejemplo 10, abajo) o una visión aparentemente neutral (6; ver el último ejemplo aquí abajo):

1. La inteligencia artificial: ¿buena o mala?
2. ChatGPT: ¿herramienta o amenaza?
3. Las inteligencias como ChatGPT ¿nos hacen eficaces o vagos?
4. ChatGPT: una herramienta de doble filo
5. ChatGPT: los índices de la decadencia social
6. La inteligencia artificial como límite a la originalidad
7. El lado oscuro de ChatGPT
8. ChatGPT como apoyo y nada más
9. ChatGPT, un asistente a la mano
10. ChatGPT: ¿deberíamos usarlo?
11. Impacto de ChatGPT

La sintaxis de tales títulos suele ser bipartita: presenta una frase nominal o un sustantivo propio (ChatGPT) y a continuación, tras dos puntos, una frase especificadora. De acuerdo con el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, el uso de los dos puntos “delimita unidades lingüísticas y cuya función es detener el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue”, es decir, sobre lo que constituye el foco o segmento remático, de realce informativo (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2023). Los títulos también incluyen términos axiológicos opuestos (o sintetizan dos posturas enfrentadas), especialmente si condensan un dilema, e incluyen metáforas conceptuales, como “herramienta de doble filo” (ejemplo 4), que cristaliza una representación frecuente, la de ChatGPT como instrumento, pero también encastra una metáfora ontológica muy conocida, la de “arma de doble filo” (peligrosa para quien la usa).

Otros títulos incluyen metáforas contrarias al uso de ChatGPT, como se observa en los ejemplos 7 (“lado oscuro”) y 11 (“impacto”), que lo conceptualizan como amenaza, como tecnología siniestra y como objeto (bomba, bala o meteorito) que impacta sobre alguien desprevenido⁸. En los títulos también emerge la voz colectiva del estudiantado (por ejemplo, en

⁸ En el apartado 3.3 nos detendremos en estas metáforas.

3 y 10), por lo general, dentro de preguntas retóricas o que no son respondidas con claridad dentro del texto. Las visiones positivas se anuncian desde el título mismo, por ejemplo, en 8 y 9, que focalizan en la capacidad de asistencia de ChatGPT (contra la postura que asume que “reemplaza” al estudiante), incluso personificándolo.

3.2. La dimensión polifónica de la argumentación

Los textos analizados presentan una densidad polifónica notable. Es extraño que en ellos aparezca la figura del locutor (Ducrot, 2001, p. 189), la voz que se hace responsable de lo dicho (por lo general, en primera persona del singular, como en los siguientes ejemplos):

12. En mi experiencia académica, la IA ha sido útil a la hora de identificar rápidamente ideas principales en largos textos escolares y a la hora de investigar el contexto histórico de asuntos, conceptos o eventos.
13. En lo personal, yo uso ChatGPT para algunos aspectos académicos. Cuando tengo ejercicios muy difíciles de geometría vectorial, lo uso para ver si me surge alguna idea del procedimiento que me muestra el chat. Sin embargo, no copio y pego lo que me dice, solo tomo ideas que me parecen importantes. Mi opinión más sincera es que mientras no excedas de su uso, todo estará bien, porque si lo haces la IA empezará a lucrar con tu conocimiento propio.

La primera del singular matiza las afirmaciones y restringe lo dicho al marco de la experiencia individual. Las negaciones y nexos adversativos, como en “Sin embargo, no copio y pego lo que me dice”, nos hablan de un uso controlado del chat, contra la opinión de que los estudiantes tienden a plagiar. En el discurso estudiantil se observa también una tendencia a la despersonalización enunciativa, en los tramos textuales aparentemente objetivos y “monolíticos” (Martin y White, 2005, p. 99):

14. Actualmente, ChatGPT está siendo utilizado por los jóvenes de distintas edades, para realizar tareas o trabajo en lugar de buscar la información en Internet. El problema es si es tan verídico como aparenta ser.
15. Muchos jóvenes lo utilizan para hacer su tarea, sobre todo si esta es referente a redacción o investigación. Esto es visto como deshonesto o una forma de hacer trampa pues le evita al estudiante la “fatiga” de pensar y es como si alguien más hiciera su tarea por él [...] Mientras más específicas se vuelven nuestras preguntas, aumenta la probabilidad

de que el chat nos responda de forma errónea, lo cual vuelve esta plataforma no del todo confiable.

16. Cuando se usa este medio para la creación de escritos más amplios, nos topamos con que tiene ciertos sesgos.
17. Entre las funciones que tiene se encuentran las de generar, corregir y traducir textos. Estas cualidades son a menudo utilizadas para desarrollar escritos, argumentos, narrativas o artículos técnicos [...] el hecho de que se comentan malinterpretaciones por parte del chat al tomar órdenes del usuario puede llevarnos a obtener la información equivocada.

En los ejemplos previos, el discurso despersonalizado (producto del uso de la tercera persona, de sujetos no humanos, de nominalizaciones⁹, de formas no personales del verbo, etcétera) contrasta con la aparición repentina de la primera persona del plural. Esta asume la forma de “nosotros exclusivo” en varios textos, pues, en una primera instancia parece dirigida al lector adulto (el profesor, quien diseñó la tarea), pero, en el contexto más amplio de la argumentación, termina funcionando como marca distintiva de la juventud. Se les habla a otros jóvenes o estudiantes inexpertos, que pueden no saber cómo emplear ChatGPT. Este nosotros “exclusivo” también forja una línea argumentativa polémica, articulada en la oposición “nosotros vs. ellos” (Amossy, 2016, p. 54), que alude a dos sectores clave de la educación universitaria, los estudiantes y los profesores, que, así, aparecen conceptualizados como adversarios:

18. Las principales preocupaciones que rodean a este programa se relacionan con su integración en nuestras vidas cotidianas. Por el lado académico, la discusión se centra en los alumnos; se debate si el uso de esta herramienta traerá consecuencias negativas a su aprendizaje. Nuestra imaginación nos da rienda suelta a suponer que, si los estudiantes deciden apoyarse del chatbot para redactar sus ensayos o tareas, después les sea difícil generar sus propias ideas [...] Aunado a esto, surge la interrogativa [sic] sobre si nos podemos confiar que las respuestas del programa estarán sujetas o no a una ideología de trasfondo.

⁹ Nombres por lo general derivados de verbos, por lo que también se conocen como “nombres deverbales” (Picallo, 1999, p. 363-394), que condensan información (funcionan como “paquetes de información”, según Duo de Brottier, 2007, p. 138), focalizan en el proceso y evitan explicitar al agente de la acción –a veces, incluso, lo ocultan–. (Halliday y Martin, 1993, p. 53)

19. Hay opiniones controversiales al respecto, ya que mientras unos dicen que lucra con las ideas y el pensamiento, otros dicen que es una gran herramienta que sirve para aspectos literarios o de redacción.
20. Imagínate que tu abuelita o abuelito descubre esta herramienta: el primer sentimiento en aparecer sería el miedo y el rechazo a algo desconocido para ellos.

Unos pocos textos ofrecen soluciones concretas acerca de cómo usar esta “herramienta”; otros advierten acerca de sus problemas, que no tienen que ver con dilemas éticos, sino con cuestiones más inmediatas y ligadas a cómo superar las dificultades técnicas de la IA en estos momentos, como el hecho de que, al menos en su versión gratuita, no ofrezca referencias bibliográficas:

21. Hay que tomar lo que nos dice como una posibilidad, no como una afirmación.
22. Su utilidad depende de cómo las personas le den uso, informarse del tema que quieres investigar antes de preguntar directo a estas tecnologías, preguntarse sobre diversos puntos de vista tomando en cuenta diferentes culturas y personas, corroborar la información que recibimos [...] pueden impulsar nuestra creatividad, apoyarnos durante una investigación y corregir nuestros textos.
23. Evitar que estas tecnologías desdibujen lo que nos hace humanos: la capacidad de crear y cuestionar ideas.
24. Debemos analizar la manera en la que usamos esta herramienta. Más que como fuente principal, una de las mejores maneras de usarlo es simplemente como ayuda.
25. Debería de servir como una lluvia de ideas que ayude a maximizar la creatividad del escritor, pero no significa que se use para sustituir al escritor. Debe ser usado como un medio para mejorar.
26. Existe la amenaza de ser controlados por ella en un futuro [...] Solo debe ser usada cuidadosamente, como un apoyo, pero de ninguna manera se le debe de considerar una fuente de información fidedigna, por muy tentador que sea.
27. Si nosotros literalmente copiamos y pegamos lo que esta herramienta nos ha generado, nuestro cerebro se vuelve flojo, por el contrario, si utilizamos lo que nos genera el chat como forma de inspiración, comparación o lluvia de ideas, ahí es cuando podemos enriquecernos [...] al mismo tiempo [estas tecnologías] pueden ser muy rectas y en las artes hay muchos sentimientos de por medio, por lo tanto, sería deshumano el utilizarlas para generar literatura.

28. Sé que esto te podría sonar maravilloso y te ahorraría mucho trabajo, pero no todo es lo que parece. Este chat no garantiza que la información sea verídica.
29. Depende de cada uno cómo lo implementamos en nuestro día a día. ¿Lo usarías en tu rutina como si fuera un discípulo?
30. De la misma forma que no puede ayudarte en situaciones complejas, porque tiene una base de datos específica y no puede asistirte en algo que no esté en su ámbito de comprensión.
31. Reflexionar sobre cómo no nos podemos fiar totalmente de la inteligencia, porque esta es muy literal, y si le haces una pregunta o le pides algo, te mostrará una respuesta demasiado exacta y no logra llegar a una idea general y más amplia.
32. Mientras no excedas de su uso, estarás bien, porque si lo haces la IA empezará a lucrar con tu conocimiento propio. Dejarás de pensar por ti mismo. Recomiendo que no pienses que ChatGPT es un sabelotodo.
33. Esta herramienta es muy útil porque es un buscador muy fácil y rápido, a diferencia de Google, que a veces no te contesta la respuesta exacta a tu pregunta.
34. Podemos considerar el uso de esta herramienta como lo que es: una ayuda a la hora de escribir, como lo podría ser un diccionario o un traductor.

Ejemplos como los anteriores son muestra de discurso directivo u orientado a proporcionar consejos de uso de ChatGPT, por lo general mediante el tuteo o el infinitivo. Esto implica una conceptualización del estudiante universitario (el que escribe y el que escribirá) como usuario del chat, familiarizado con su dinámica interactiva y con los pros y contras de las respuestas que ofrece. A la par, de modo más sutil, se detectan voces de alerta, como se aprecia en los ejemplos 19, 21, 23, 26, 29 y 32, por lo general, mediante índices de subjetividad o valoración, y huellas o implícitos como las negaciones, la metáfora, el verbo en potencial o futuro, las condicionales y los focos que restringen o suavizan, como en el ejemplo 32 (“Mientras que no excedas su uso, estarás bien”).

3.3. Metáforas sobre ChatGPT

Las metáforas halladas proceden, sobre todo, de dos campos semánticos: el tecnológico o empresarial-de los negocios y el de la naturaleza. De acuerdo con tales metáforas, aun en los textos aparentemente críticos, ChatGPT se concibe como “una herramienta” al

servicio del usuario, lo que contrasta con las voces de alarma –aun entre los estudiantes– respecto de su injerencia en el trabajo humano, incluyendo el intelectual, encarnado en la investigación y en la escritura (como se observa en los ejemplos 21 a 34, entre muchos otros). La metáfora de medio o canal (como en 25) supone que las ideas son “objetos” (Lakoff y Johnson, 2009, p. 190) que pueden “meterse” en la mente y quitarse de un sitio para ponerse en otro (de ChatGPT al texto del estudiante); según esto, escribir consistiría en extraer datos o información de una fuente por la cual circulan sin restricciones.

ChatGPT también es designado como “máquina” o “tecnología” (a veces, en plural, “tecnologías”, si se pone de relevancia que es una de las tantas IA del mercado), metáfora ontológica que alude a su naturaleza artificial, en cuanto producto diseñado por el ser humano y que depende de (o funciona gracias a) la intervención humana. Esta representación también entraña la idea de progreso, cuando se inserta en textos favorables a la IA. Otra visión material es la que la conceptualiza con términos del campo del “impacto”, lo que es un lugar común en el ámbito de la ciencia y la tecnología (Lizcano, 2006, p. 73-79), y presupone entender a ChatGPT como un objeto material “rotundo”, con fuerza propia, agentivo, que golpea a un sujeto paciente o que carece de capacidad de reacción. Otras metáforas ontológicas, como la de los ejemplos 4 (“una herramienta de doble filo”), 28 (“pero no todo es lo que parece”: “no todo lo que reluce es oro”), o la que concibe a ChatGPT como “una piedra en el camino”, de modo implícito cuestionan la calidad de las respuestas del chat o advierten sobre las consecuencias que su uso, aparentemente inocuo, puede acarrear para la humanidad.

Hallamos también personificaciones de ChatGPT, un tipo de metáfora ontológica que permite comprender un objeto físico (o digital, en este caso) “en términos de motivaciones, características y actividades humanas” (Lakoff y Johnson, 2009, p. 71). Además de las que se incluyen en los ejemplos previos (como 21: “nos dice”; 26: “ser controlados por ella” [la IA]; 30: “algo que no esté en su ámbito de comprensión”, etcétera), que aplican a la IA procesos mentales, verbales o materiales típicamente humanos, detectamos metáforas como “discípulo” (29) o “sabelotodo” (32), que se conectan con la esfera educativa o del conocimiento, y metáforas vinculadas con el medio empresarial y el computacional, como la de “asistente”, que, al igual que “discípulo”, entraña la idea de que ChatGPT está en proceso de formación, aprendiendo, y depende para ello del usuario, al que ayuda o asiste. Llama la atención, en el ejemplo 29, que

el discípulo se piense como “usable” (“¿Lo usarías en tu rutina como si fuera un discípulo?”), puesto que la relación maestro-alumno, de acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española* (Real Academia Española, s.f., definición 1), no es definida en términos utilitarios, o no en el sentido de que el maestro *use* al alumno como si de un objeto se tratara. Estas metáforas suponen, por un lado, que hay alguien que le enseña a ChatGPT, pero que a la vez “lo usa” (el estudiante); por lo tanto, el aprendizaje aquí se entiende no como un proceso mutuo de enriquecimiento entre seres vivos, sino como una práctica centrada en el resultado, en “Hacer servir una cosa [ChatGPT] para algo”, y en una imagen del aprendiz de carácter materialista u objetivante.

La personificación muchas veces se asienta en estructuras comparativas, como se observa a continuación:

35. Al igual que los escritores que hacen publicaciones para periódicos o revistas, el chat está predispuesto a crear escritos que estén estandarizados y cubran las necesidades básicas, sin necesariamente tener la creatividad, ocurrencia o amplitud mental con el que cuenta el ser humano.
36. Las personas eran las únicas capaces de reflexionar o de resolver ideas complejas, mientras que las máquinas se limitaban a conocimientos técnicos. Ahora, una nueva tecnología ha surgido, la cual es capaz de razonar igual de bien que el ser humano [...] [resuelve] problemas de la misma forma como nosotros lo haríamos.
37. Tenemos que tomar en cuenta que igual que las personas es una herramienta llena de subjetividad y sin neutralidad.
38. ChatGPT va más allá de ser una herramienta tecnológica con la capacidad de generar un juicio subjetivo como el que haría un humano; es un programa que se desarrolló sobre las mismas bases de la educación de un humano, con una opinión cargada de una interpretación de información aprendida.

Los ejemplos previos muestran una gradación, entre las personificaciones que equiparan a la IA con los seres humanos (35, 36 y 37), las cuales aparecen en entornos que implícitamente despliegan una valoración positiva del arte, de la escritura y de la creatividad, y las que sugieren que la capacidad de la IA es superior (38), las cuales se insertan en contextos desfavorables o que implícitamente cuestionan que tales actividades tengan un valor social. De 35, además, surge que la escritura es cosa de “escritores” (profesionales, no estudiantes) y que, como ellos,

ChatGPT está “predispuesto a crear escritos” (nueva metáfora utilitaria), lo que implícitamente entiende que la escritura es una capacidad innata, y no una habilidad que se aprende y que se puede desarrollar.

Entre las metáforas ontológicas de la naturaleza, que en ocasiones aparecen en contextos híbridos, en que hay personificación, destaca la del virus:

39. La tecnología, a través de los años, logró abrirse paso en todos los aspectos de nuestra vida.
40. Una nueva herramienta, ChatGPT, que se viralizó por poder crear al instante conversaciones, ensayos, música e incluso tiene la capacidad de aventar datos de manera inmediata al momento que se le pregunta.
41. La IA no es generadora de conocimiento, pues se nutre tan solo de información preexistente y, por lo tanto, carece de toda originalidad.
42. La aplicación va creciendo día con día, por medio que aprende sobre las personas, para generar mejores respuestas. Del mismo modo, se está desarrollando, ya que actualmente tiene funciones que cuando comenzó no conocíamos. La aplicación se genera a medida que avanza. Cuenta con la capacidad de adaptarse a lo que las personas le piden [...] evoluciona a medida que adquiere más información, pero nunca quedará finalizado, debido a que cada día aprende algo nuevo.

Como se observa, ChatGPT es conceptualizado como un ente vivo (a veces, similar al ser humano), que se sigue desarrollando y sigue evolucionando, que se adapta al entorno y que aprende; por si fuera poco, “nunca quedará finalizado”, lo que sugiere una existencia no finita, a diferencia de la humana.

En el próximo apartado, estos hallazgos serán interpretados a la luz del marco teórico que guio nuestra labor.

4. DISCUSIÓN

La “voz” estudiantil predominante, en apariencia impersonal y cristalizada mediante tercera persona gramatical, verbos impersonales y nominalizaciones, parece acoplarse a la tradición “objetivante” o “de transparencia” que prima en la escritura académica (Zavala, 2011, p. 55), pero también puede interpretarse como un modo de encubrir a los agentes de la acción, que, en este caso, son los usuarios de la IA, los estudiantes mismos. En un contexto de incertidumbre acerca del alcance y de las repercusiones del uso de ChatGPT en la universidad, y en el marco de una

actividad de escritura que los pone en situación de tomar una postura clara al respecto, los jóvenes eluden responsabilizarse en singular de sus afirmaciones, lo que no significa que eviten argumentar o proporcionar juicios fundados.

La primera persona del plural adquiere un valor excluyente: se les habla a los pares, en cuanto integrantes del mismo colectivo, que se opone al de los adultos (docentes y autoridades). El tuteo singular emerge en segmentos de tono directivo, cuyo destinatario previsto sería otro estudiante joven e inexperto, que no sabe cómo proceder con ChatGPT y que aún no domina los usos y costumbres de la universidad. Ambas voces, el nosotros exclusivo y el tuteo singular, se articulan en varios textos, en tramos en que se reflexiona sobre el modo “correcto” de emplear ChatGPT. Estas formas contribuyen a forjar una oposición irreductible, en términos de “nosotros vs. ellos”, entre los protagonistas de la vida académica: los usuarios, asimilados a la juventud, y los detractores, que implícita o explícitamente son identificados con los adultos (o aun ancianos), que por tanto emergen como un colectivo conservador y desactualizado, al que algunas argumentaciones intentan captar, mostrando los beneficios de la IA. Esta es una representación compleja, pues no presupone posibilidad de negociación entre las partes y, en vez de presentar a los docentes como parte necesaria del proceso de aprendizaje, como guías o apoyos, y como aliados, los concibe como adversarios.

La información implícita desvela, en textos aparentemente críticos, que los estudiantes son usuarios regulares de ChatGPT y planean seguir siéndolo, independientemente de lo que sostengan en su escrito; esto podría deberse a la confrontación entre las representaciones “oficiales” en torno de lo que puede hacerse o no con ChatGPT en la educación superior (o en torno de lo que los estudiantes estiman que esperan las autoridades y el profesorado) y lo que en la realidad (y de modo encubierto) ocurre entre los jóvenes.

Hay varios *ethos* cristalizados: la voz de autoridad, con cierta experiencia en el uso de ChatGPT, que brinda consejos al estudiante inexperto; la voz colectiva, que habla en y para el estudiantado, con un objetivo solidario; la voz más polémica, que se enfrenta al sector crítico y conservador, integrado exclusivamente por adultos (facultad y autoridades), y una voz más pasiva, que llamamos “de observador-paciente, impotente”. Estas figuras enunciativas son resumidas en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Ethos* estudiantil, a partir de los recursos empleados

<i>Ethos</i>	Recursos
Voz de autoridad, entre especialista y consejero (usuario habitual, que sabe)	<ul style="list-style-type: none"> • Impersonalidad semántica: distancia/discurso del saber • Descripciones minuciosas sobre el uso de la IA • Aspecto verbal imperfectivo (conocían y usaban ChatGPT, y aún lo usan) • Imperativo y tuteo: enunciados directivos (consejos y exhortaciones)
Voz colectiva Voz polémica (innovadora, crítica del <i>statu quo</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Primera persona del plural con valor excluyente: <i>nosotros, los jóvenes</i> • Términos valorativos axiológicos negativos • Negación • Nexos adversativos
Observador-paciente, impotente	<ul style="list-style-type: none"> • Títulos y otros fragmentos que plantean un dilema • Términos axiológicos opuestos (maniqueístas) • Verbos de percepción y de reacción • Interrogaciones retóricas • Información implícita • Metáfora viral y del impacto

La escritura no es concebida como un proceso epistémico, de transformación del conocimiento (Carlino, 2005, p. 144), sino como una tarea tediosa, un trámite más que debe ser resuelto rápidamente, para lograr el objetivo de llegar a un resultado (¿aprobar?). Lo que permea en estos textos es un horizonte educativo en que priman la inmediatez, la resolución de problemas o de tareas “difíciles”, con una única respuesta, y la optimización del tiempo, en el cual no habría lugar para el pensamiento por el pensamiento mismo, o en el cual la escritura sin un fin utilitario ocupa un lugar marginal.

Las metáforas de la naturaleza ofrecen una imagen de ChatGPT como organismo vivo, lo que contrasta con la otra representación mayoritaria, que lo concibe como una herramienta. Así, el chat es mostrado como un ente que tiene capacidad de adaptación, que se viralizó, que se alimenta (de las personas) y que logró abrirse paso a pesar de las contingencias “ambientales” (la crítica de sus detractores); su capacidad de “contagio” es exponencial. La metáfora viral, además, suele encerrar la idea de algo pequeño, no visible, cuya infección daña y que se asocia con la idea de invasión (Lizcano, 2006, p. 83): en el futuro, habrá que analizar con mayor profundidad, y en un corpus más amplio, si este sentido está extendido entre los estudiantes. Los virus, por otra parte, no están vivos; requieren de un portador vivo para subsistir, lo que es más significativo en este caso: es el supuesto usuario quien lo “propaga” por contacto directo y quien le permite sobrevivir, mediante sus *prompts* y mediante la reproducción de contenido. De modo implícito, esta metáfora se vincula con la idea de contagio, de copia, noción controvertida en la academia.

La IA también es representada como “un asistente”, término que en algunos textos adquiere visos humanos y en otros se equipara a alguna de las tecnologías habituales en la universidad como complemento del proceso de escritura (Google, el traductor automático, el autocorrector, etcétera). En los entornos en que entraña una personificación, la de asistente o discípulo es una imagen ambigua: aparentemente, ubica a ChatGPT en una posición de inferioridad respecto del usuario, supuesta figura de autoridad de la que “aprende”, pero también es descrito como un apoyo del que emana una cantidad indiscriminada de información, sin restricciones, lo que lo distingue del ser humano. Además, lo habitual no es pensar en un discípulo o alumno en términos utilitarios. Esta metáfora, junto con la natural, que concibe a ChatGPT como un ente cuya expansión es incontrolable y cuya capacidad de aprendizaje es ilimitada (en un aprender *sobre* las personas, y no a partir de ellas), trasluce una relación de poder desigual entre la IA y los estudiantes.

A menudo, también se aplica a ChatGPT la metáfora de la máquina, pese a que la gran revolución que supone es que se distancia mucho de la visión tradicional de los robots o las tecnologías conformadas por *hardware* y *software*. Algunos textos, minoritarios, aluden al carácter “siniestro” de ChatGPT, que podríamos interpretar a la luz de lo que los trabajos previos han advertido sobre el carácter de “caja negra” de los algoritmos (Giró-Gracia y Sancho-Gil, 2022, p. 133), demasiado complejos para ser entendidos por las personas, que, no obstante, confían

en sus respuestas, o al hecho de que su “fuerza reside, en parte, en la ocultación de su funcionamiento, identidad y objetivos” (García-Orosa *et al.*, 2023, p. 10).

Los índices de subjetividad/valoración, incluyendo las metáforas, son términos axiológicos que muestran un carácter dicotómico, pues suelen presentarse como pares antagónicos maniqueístas (cuyo prototipo es “bueno/malo”), en enunciados interrogativos o afirmativos que plantean un dilema, y con los cuales los estudiantes dan indicios del marco de incertidumbre que los rodea.

La siguiente tabla representa los recursos discursivos sobresalientes en el corpus:

Tabla 2. Resumen de los recursos más relevantes

Recursos	Función
Impersonalidad semántica: <ul style="list-style-type: none"> • tercera persona • verbos impersonales • nominalizaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocultar al agente/usuario del ChatGTP (es decir, a los jóvenes mismos) • Criticar a los detractores (adultos)
Primera persona del plural	“Nosotros excluyente”: <ul style="list-style-type: none"> • Jóvenes escribiendo para jóvenes (solidaridad) • Jóvenes vs. adultos (enfrentamiento)
Tuteo	Dar consejos útiles a los estudiantes que aún no ingresaron a la universidad o que son más inexpertos
Primera persona del singular	Locutor responsable: <ul style="list-style-type: none"> • proponer “soluciones” basadas en la propia experiencia • suavizar la argumentación a favor de la IA (en un contexto crítico)
Metáforas	<ul style="list-style-type: none"> • Utilitarias-materiales: presentar a la IA como una herramienta → enfatizar su utilidad y su carácter dependiente (o al servicio) de los usuarios (operadores) • Naturales: aludir a su capacidad evolutiva y al peligro de un uso indebido • Tecnológicas: es una inteligencia, pero artificial. No puede emular realmente

	<p>a las personas, pero tiene una capacidad ilimitada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personificación: ChatGPT es un asistente o un discípulo
Negación y nexos adversativos	<ul style="list-style-type: none"> • Polemizar con los adversarios (adultos percibidos como desactualizados: la facultad o las autoridades) • Corregir algunas ideas de los alumnos inexpertos, como que está bien cortar y pegar las respuestas de ChatGPT

Los recursos anteriores, en integración con los *ethos* cristalizados, fijan ciertas representaciones o posicionamientos, que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 3. Representaciones de ChatGPT, del estudio-escritura y de los jóvenes según ellos mismos

Utilitarista, materialista	<p>ChatGPT es una herramienta, un medio o un instrumento para realizar algo (escribir)</p> <p>*Representación del estudiantado: “desde arriba” (usuario-actor, incluso maestro o guía de la IA)</p>
Naturalista, biologicista	<p>ChatGPT es <i>como</i> un ser vivo o un virus: aprende, evoluciona, crece exponencialmente, “se contagia”; también es como un meteorito: “impacta”</p> <p>*Representación del estudiantado: “externa” (observador-paciente o persona “impactada”: el avance de ChatGPT ocurre fuera de su injerencia, por otros canales [apreciación→reacción→impacto])</p>
Mecanicista, tecnológica	<p>Es una inteligencia artificial (“máquina”) entre otras, que aprende y arroja datos; su capacidad es ilimitada</p> <p>*Representación del estudiantado: “externa” (observador-paciente)</p>
Personificada	<p>Es igual que una persona o superior a ella: un asistente, un discípulo, una inteligencia superior</p> <p>*Representación del estudiantado: “desde arriba” (agente-jefe o guía) y “externa” (paciente)</p>

En futuros trabajos, será necesario refinar las categorías léxico-gramaticales de análisis, abarcar un corpus más amplio, y, probablemente, contrastar las representaciones de los estudiantes noveles con las de los estudiantes más avanzados. No descartamos tampoco apoyarnos en herramientas tecnológicas, que nos permitan detectar otras representaciones y darles validez cuantitativa.

CONCLUSIONES

¿Se visualizan los estudiantes noveles como meros usuarios de ChatGPT o como sus instructores o guías? Las representaciones que emergen del corpus ofrecen una imagen compleja de aquel, en su relación con los jóvenes: la que lo concibe como herramienta (visión utilitario-materialista); la que lo presenta como un ente a veces vivo o similar a un virus (visión naturalista-biologicista) o a un meteorito; la que lo conceptualiza como máquina o ente artificial (visión mecanicista-tecnológica), cuya capacidad de aprendizaje y de generación de datos (o de resolución de problemas) es ilimitada, y la personificación de ChatGPT, que oscila entre su conceptualización como subordinado a las personas (un mero asistente o incluso un discípulo, lo que presupone que el estudiante está en dominio de un saber, además de un poder), y como ente suprahumano, infinito, ilimitado, más inteligente.

En muchos textos, la IA parece escapar al control humano, especialmente cuando se piensa en ella como algo que aprende *sobre* las personas, y no *de* ellas, o no como un verdadero instrumento para acrecentar el propio pensamiento: como en obras tradicionales de la ciencia ficción, esta visión exhibe a una tecnología que parece competir con la humanidad, al absorber el lenguaje y las capacidades humanas con el fin de incrementar su propia capacidad (¿de ser autosuficiente?). Como tecnología y como ente vivo, ChatGPT presupone la existencia de observadores pasivos, que ven, en un caso, cómo se incrementa exponencialmente su capacidad generativa y, en otro, cómo evoluciona y se adapta a un entorno cada vez más cambiante y crítico, de contingencias (encarnadas en las voces de alarma). En ambas conceptualizaciones estudiantiles, ChatGPT aparece como un ente activo y hasta cierto punto incontrolable, a diferencia de los estudiantes, que asumen un rol pasivo-dependiente. Por el contrario, cuando ChatGPT es representado como herramienta, presupone la existencia de usuarios, quienes “hacen uso” de él. Pero lo que habría que considerar al respecto es que no estamos frente

a una tecnología neutral, “que el sujeto maneje a su antojo” (Scolari, 2023), una representación frecuente en nuestro corpus. La idea misma de usuario y de interfaz implica que “Utilizamos la tecnología y la hablamos, pero, al mismo tiempo, la tecnología también nos usa y nos habla” (Scolari, 2018, p. 16). Y esto es especialmente evidente con ChatGPT, que genera respuestas a partir de su interacción con las personas y dentro de ciertas posibilidades y restricciones, las establecidas por la tecnología misma. Por lo tanto, la representación de ChatGPT como una mera herramienta deberá ser estudiada y deberá ser materia de análisis y de diálogo en la comunidad educativa, en la medida en que el usuario no “domina” realmente a esta tecnología, cuyo alcance ni siquiera los expertos son capaces de establecer, y que no ha sido pensada, en principio, para la educación (Giró-Gracia y Sancho-Gil, 2022, p. 130).

Hemos detectado dos posicionamientos sobre los usuarios de ChatGPT: uno activo y otro pasivo, correspondiente a quien se acerca a la IA en actitud de no saber algo/de querer saber, para obtener una respuesta concreta. Esto contrasta con lo que los textos explícitamente afirman, respecto de que la IA es un mero medio o instrumento. La visión naturalista también supone (de modo implícito) que “el avance” de ChatGPT ocurre por canales ajenos al usuario: pese a que los estudiantes señalan que “se alimenta” de sus *prompts*, a la vez da la impresión de que su funcionamiento no dependiera de las personas, especialmente cuando aparecen la metáfora del impacto y la del virus.

Estas visiones podrían alinearse con una representación de la escritura académica que está muy extendida: la de la escritura como demostración de conocimiento o como forma de transmitir información (Carlino, 2005, p. 149). Pero la escritura académica transforma y enriquece el pensamiento, a la par que permite el ingreso en un campo disciplinar, lo que implica apropiarse de sus géneros discursivos y de sus rasgos propios (Carlino, 2005, pp. 149, 152).

Algunos estudiantes implícitamente conciben a la escritura como una actividad tediosa, mecánica, que carece de una utilidad aplicada y que insume tiempo y esfuerzo, problemas que ChatGPT revertiría mediante el simple mecanismo de pregunta-respuesta. Ahora bien, según Billig (1985), el problema de asimilar el pensamiento a la resolución de problemas es que

[se ve] el pensamiento principalmente como un saber que sigue a las reglas que conducen a la solución correcta [...] Cuando esta solución es

descubierta, el problema termina, y no hay ninguna necesidad de mayor pensamiento [...] Sin embargo, la enorme mayoría de los problemas diarios que dejan perpleja a la gente en la vida ordinaria no poseen tal estructura finita. (1985, p. 15)

Limitado a la capacidad de “respuesta” o a la ejecución de una tarea ligada a un problema, ChatGPT, para los estudiantes, no aparece ligado a formas de pensamiento profundo, argumentativo, sino a la extracción de datos –que podríamos caracterizar, siguiendo a Giró-Gracia y Sancho-Gil (2022, p. 137), como “soluciones reduccionistas a problemas complejos” –, cuyo uso concreto en los textos se evita especificar (es información omitida) y a una visión también reduccionista de la escritura, como una tarea automatizada y orientada a un fin utilitario. El chat se asemeja a un ventrílocuo: habla a través de los estudiantes o estos podrían llegar a reproducir lo que aquel les dicta, como sugieren las exhortaciones o “soluciones” respecto de cómo usarlo para evitar la reproducción de sesgos o la copia literal.

Desde los Nuevos Estudios de Literacidad, se remarca que “La gente aprende en la práctica, pero no en el sentido de una ejercitación mecánica, sino en el de actividades que se desarrollan en el mundo y a través de las cuales se forjan identidades y membresías en colectividades” (Zavala, 2011, p. 56). De hecho, lo característico del discurso académico es que se construye sobre la base de la “negociación” de voces, como si se tratara de un coro (Boughey, 2000, p. 283)¹⁰.

Escribir en la universidad, por tanto –y contra la visión que prima en los discursos analizados–, no es ni debería ser entendido como una tarea individual(ista), solitaria, a lo sumo desarrollada a través de una tecnología como ChatGPT (que, por otra parte, no adhiere a este carácter “coral” de la escritura ni identifica respaldos), pues se ha demostrado que es una actividad social, desplegada en comunidades de práctica (Ivanič, 1998, p. 45), y a través de la cual los sujetos *hacen cosas* y se hacen a sí mismos; el discurso –recuerda Zavala (2011, p. 63)– siempre es “una forma de acción social”.

Sobre esa representación solitaria y descontextualizada de la escritura y del aprendizaje (similar a la descrita por Giró-Gracia y Sancho-Gil, 2022,

¹⁰ Porque escribir “contiene las voces de las autoridades que el autor cita y también contiene la voz del autor que aparece en relación con estas otras voces, como un solo que está respaldado por un coro” (traducción de Zavala, 2011, p. 58).

p. 137), tendremos que trabajar pedagógicamente, así como sobre la agencia del estudiante (o su reverso, la imagen de sujeto subordinado a la IA, a merced de su avance aparentemente incontenible), y sobre la percepción de que docentes y estudiantes somos adversarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Amossy, R. (2016). Por una retórica del dissensus: las funciones de la polémica. En A. S. Montero (comp.) *El análisis del discurso polémico. Disputas, querellas y controversias* (pp. 25-38). Prometeo.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modo de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos Editor.
- Authier-Revouz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Language*, (73), 98-111. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1984_num_19_73_1167
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Altea-Taurus-Alfaguara.
- Billig, M. (1985). Pensar y argumentar. *El Alma Pública*. 8(15), 5-27.
- Borda, P., Dabenigno, V., Betina Freidin, B. & Martín Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Herramientas para la investigación social*. Serie Cuadernos de Métodos y Técnicas de la Investigación Social. ¿Cómo se hace? (2). Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Boughey, C. (2000). Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(3), 279-290.

- Calvo-Rubio, L. & M. Ufarte-Ruiz (2020). Percepción de docentes universitarios, estudiantes, responsables de innovación y periodistas sobre el uso de inteligencia artificial en periodismo. *El Profesional de la Información*, 29(1), 1-14. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.09>
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación* (336), 143-168. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/130>
- Carrión, J. (30 de marzo de 2023). El GPT-5, la escritura y la edición: escenarios del inminente futuro. *Infobae*. <https://www.infobae.com/cultura/2023/03/31/el-gpt-5-la-escritura-y-la-edicion-escenarios-del-inminente-futuro-1-parte/>.
- Charaudeau, P., y D. Maingueneau (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2023). On Cyber-Social Learning: A Critique of Artificial Intelligence in Education, En T. Kourkoulou, A. O. Tzirides, B. Cope & M. Kalantzis (Eds.). *Trust and Inclusion in AI-Mediated Education: Where Human Learning Meets Learning Machines*. Springer. <https://n9.cl/xuag9f>
- Dowling, M., & Lucey, B. (2023). ChatGPT for (finance) research: The Bananarama conjecture. *Finance Research Letters*, (53), 1-6, <https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.103662>
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Edicial.
- Duo de Brottier (2007). La ponencia y el resumen de ponencia. En L. Cubo de Severino (coord.). *Los textos de la ciencia*. Comunicarte, 113-166.
- Eco, U. (1965). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Pinter Publishers.

- Gao, C.A., Howard, F.M., Markov, N.S., [Emma C. Dyer](#), E. C., Ramesh, S., Luo, Y. & Pearson, A. T.(2023). Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to real abstracts with detectors and blinded human reviewers. *npj Digital Medicine*, 6(75), 1-5.
<https://doi.org/10.1038/s41746-023-00819-6>
- García Negroni, M. M. (2009). Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso/historia. *Páginas de guarda*, (7), 11-61.
- García-Orosa, B., Canavilhas, J., & Vázquez-Herrero, J. (2023). Algorithms and communication: A systematized literature review. *Comunicar*, (74), 9-21. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-01>
- Giró-Gracia, X. y J. Sancho-Gil (2022). La Inteligencia Artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 129-145.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.129>
- Godoy, L. (2023). Interacciones en el aula durante las búsquedas en Internet: negociaciones entre docentes y estudiantes. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics (SOPRAG)*, 11(1), 57-76.
<https://www.asice.se/index.php/soprag/article/view/452>
- Grossman, G. (3 de septiembre de 2020). We're entering the AI twilight zone between narrow and general AI. Venture Beat, <https://venturebeat.com/?s=We%E2%80%99re+entering+the+AI+twilight+zone+between+narrow+and+general+AI>
- Halliday, M.A.K. (2017a). Sobre el concepto de lingüística educativa. En *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 281-297). Eudeba y Ediciones UNL.
- Halliday, M.A.K. (2017b). Ideas sobre el lenguaje. *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 111-135). Eudeba y Ediciones UNL.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science Literacy and Discursive Power*. The Falmer Press.

- Hernández González, D. G. (2009). Una aproximación a la Teoría de la Valoración. *Cinzontle. Revista de difusión cultural y divulgación académica*, (2), 35-40. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2214>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Howard, R. M. (1992). A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, 11(2), 233-245. <http://www.citationproject.net/wp-content/uploads/2018/03/Howard-Plagiarism-Pentimento.pdf>
- Howard, R. M., Serviss, T. & Rodrigue, T.K. (2010). Writing from Sources, Writing from Sentences. *Writing and Pedagogy (WAP)*, 2(2), 177–192. <https://doi.org/10.1558/wap.v2i2.177>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. John Benjamins.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (ed.). *Psicología social II* (469-495). Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102008000200002&script=sci_abstract
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Octaedro.
- Link, D. (1 de julio de 2023). (Des)inteligencia natural. *Perfil*. <https://www.perfil.com/noticias/columnistas/desinteligencia-natural.phtml>

- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Traficantes de Sueños.
- Maingueneau, D. (2008). *Gênese dos discursos*. Parábola Editorial.
- Martin, J. R. (2004). Positive Discourse Analysis: Solidarity and Change. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, (49), 179-200. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/29390>.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave McMillan.
- Menéndez, S. M. (2017). M.A.K. Halliday: de la opción al recurso, de la gramática al registro. En *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 17-33). Eudeba y Ediciones UNL.
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R. & Zhang, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas*. Organización de las Naciones Unidas (UNESCO), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- Montemayor-Borsinger, A. (2017). Diálogo en torno al análisis del discurso: una mirada a la metafunción interpersonal y a la variable Tenor del Contexto de Situación (sistemas de opciones en la representación de interacciones sociales). En Anglada, L. *et al.* (eds.) *La lingüística sistémico-funcional en diálogo: reflexiones acerca del lenguaje, su uso y su enseñanza* (pp. 49-58). XIII Congreso Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ASFAL). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/6927?show=full>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Navarro, F. [Facultad de Comunicación UNC] (26 de octubre de 2023). *¿Qué nos enseña ChatGPT sobre escritura? Amenazas y oportunidades de la inteligencia artificial generativa* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/h5UCAqs08BY>

- Oteiza, T. & Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 207-229. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2918>
- Pascual, M. (1-4 de noviembre de 2011). *Corrientes teóricas y aportes de estudios del lenguaje evaluativo*. IX Congreso Internacional de la ALED - Asociación Latinoamericana de estudios del discurso. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Picallo, M.C. (1999). La estructura del sintagma nominal, las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales. En Demonte, V. y I. Bosque (coord.). *Gramática descriptiva de la lengua española: Sintaxis básica de las clases de palabras* (pp. 363-394). Espasa Calpe.
- Real Academia Española (s.f.). Alumno. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 9 de noviembre de 2023 de <https://www.rae.es/drae2001/alumno>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f.). Dos puntos. En *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* <https://www.rae.es/dpd/dos%20puntos>
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Gredos.
- Reyes, G. (1994). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Arco/Libros.
- Richter, F. (2023). How Will AI Change Our Lives? *Statista*. <https://statista.itam.elogim.com/chart/29229/areas-of-life-most-expected-to-change-by-the-use-of-ai/>
- Rivera-Vargas, P., Jacovkis, J., Passerón, E. & Cobo, C. (2023). Centros universitarios para el estudio de datos. Responsabilidad y justicia institucional en una sociedad plataformizada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 175-197. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.24643>

- Rottman, D. [@diegorottman]. (5 de marzo de 2023). *Historia de la Filosofía para ChatGPT: “Nombra 10 filósofos”* [Tweet]. X. <https://x.com/diegorottman/status/1632410172357242885?s=20>
- Rudolph, J., Tan, Sa. & Tan, Sh. (2023a). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 342-363, <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Rudolph, J., Tan, Sa. & Tan, Sh. (2023b). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 364-389, <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23>.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: a curricular history*. Southern Illinois University Press.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, complejidad*. Gedisa.
- Scolari, C. [Revista Anfibia] (17 de octubre de 2023). *Las IA y las fake news pueden ser una dupla imparables* [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/gpNYCTyjMw4>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Statista (2023a). Share of people who want to use ChatGPT in Japan as of June 2023.
- Statista (2023b). User share agreeing that AI-generated content might be considered plagiarism in Southeast Asia as of February 2023, by selected country.
- Statista (2023c). ChatGPT awareness in the United States in 2023, by level of education.
- Thormundsson, B. (2023). “ChatGPT - statistics & facts”. *Statista*.

- Universidad de O'Higgins [Universidad de O'Higgins] (2023). Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía UOH- día 1 [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/X67t3koFOII>
- Vargas-Franco, A. (2019). Apropiación y plagio académico: Un estudio de caso sobre una estudiante debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 155-179. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08>
- White, P. R. R. (2000). *Un recorrido por la teoría de la valoración*. https://www.researchgate.net/publication/255625569_Un_recorrido_por_la_teor%C3%ADa_de_la_valoracion_Teor%C3%ADa_de_la_valoracion
- Williamson, B., & Hogan, A. (2021). Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech & University Reform. *Education International Research*. <https://www.ei-ie.org/en/item/25245:pandemic-privatisation-in-higher-education-edtech-university-reform>.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1), 52-66. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2017/03/u1-obligatoria-zavala.pdf>.