Hispanical
Volume: 5 Issue: 2 / July 2026
ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

Entre autonomía y mediación: la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE en la era de ChatGPT

Between autonomy and mediation: the communicative competence of students of Spanish as a foreign language in the age of ChatGPT.

SOUALI Widad
Universidad de Orán 2/ Argelia
Laboratorio de Lenguas, literatura y Civilización/Historia en Africa
souali-widad @univ-oran2.dz

Recibido:18/05/2026, **Aceptado:** 05/07/2026, **Publicado:** 31/07/2026

RESUMEN: Este artículo analiza cómo el uso de ChatGPT influye en la competencia comunicativa de estudiantes universitarios argelinos. Para ello, retoma las bases teóricas clásicas de Dell Hymes, así como los desarrollos posteriores de Michael Canale y Merrill Swain, pero parte de una premisa clara: la irrupción de la inteligencia artificial generativa no es solo una herramienta más en el aula. Más bien, plantea un desafío que invita a revisar los propios fundamentos del concepto tradicional. Desde esta perspectiva, se propone extender la noción de competencia comunicativa hacia lo que llamamos competencia algorítmico-interaccional. Para contrastar esta hipótesis, diseñamos un estudio cuasiexperimental con 60 estudiantes de grado del departamento de español de la Universidad de Orán 2 (Argelia). A lo largo de cuatro semanas, comparamos textos elaborados con y sin asistencia de ChatGPT. El análisis no solo reveló diferencias en la calidad final de los escritos, sino también transformaciones interesantes en los procesos internos.

PALABRASCLAVE: competencia comunicativa, inteligencia artificial generativa, didáctica universitaria, ChatGPT.

ABSTRACT: This article examines how the use of ChatGPT influences the communicative competence of Algerian university students learning Spanish as a foreign language (SFL). The paper introduces the notion of *algorithmic-interactional competence*, defined as the learner's ability to critically engage with AI-generated input and integrate it meaningfully into their own discourse. A quasi-experimental study was conducted with 60 undergraduate students at Oran 2 University (Algeria). Over four weeks, written texts produced with and without AI

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

support were compared. The findings reveal improvements in textual organization and lexical diversity, alongside changes in planning and revision strategies, suggesting an ongoing reconfiguration of communicative competence in AI-mediated learning environments.

KEYWORDS: communicative competence, generative artificial intelligence, university teaching, ChatGPT.

Introducción

Durante los últimos años, la universidad ha vivido una transformación silenciosa pero de gran calado. No se trata de cambios ruidosos ni anunciados con estrépito, sino de una reconfiguración profunda de las rutinas académicas cotidianas, impulsada sobre todo por la llegada de la inteligencia artificial generativa. Lo que inicialmente generaba cierta fascinación —una herramienta capaz de producir textos coherentes en cuestión de segundos— se ha convertido hoy en un recurso habitual dentro de muchas aulas. Como bien señalan Bearman, Ryan y Ajjawi (2023), no estamos ante la simple adopción de un nuevo dispositivo digital, sino frente a una mutación de las prácticas académicas y de los marcos discursivos que las sostienen.

A diferencia de los motores de búsqueda clásicos o las bases de datos documentales, los modelos generativos no se conforman con facilitar el acceso a la información: la producen directamente. Redactan ensayos, estructuran argumentos, reformulan frases o sintetizan lecturas densas. Al hacerlo, intervienen de lleno en el corazón del proceso de escritura académica. Dwivedi y colaboradores (2023) describen esta dinámica como una forma incipiente de co-construcción entre humano y máquina, donde las fronteras tradicionales entre autoría y responsabilidad intelectual empiezan a volverse borrosas.

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

Desde el punto de vista pedagógico, el diagnóstico no es unívoco. Varios estudios sugieren que estas herramientas pueden ayudar a organizar mejor un texto, clarificar ideas o servir como punto de apoyo inicial en la fase de planificación, sobre todo en entornos multilingües donde escribir en una lengua extranjera supone una dificultad adicional (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023). Ahora bien, ese potencial formativo convive con inquietudes perfectamente legítimas. Perkins (2023) advierte que la generación automática de contenidos puede poner en tensión los principios de integridad académica si no se definen criterios claros sobre cuándo y cómo emplearla. Porque una cosa es la facilidad técnica, y otra muy distinta el aprendizaje significativo.

El verdadero núcleo del problema, entonces, no radica en la existencia misma de la inteligencia artificial, sino en la ausencia de marcos normativos sólidos que orienten su integración dentro de la educación superior. En muchos contextos —y el sistema universitario argelino es un buen ejemplo de ello— la adopción de estas herramientas ha sido rápida, pero no necesariamente ha ido acompañada de una reflexión institucional sistemática. Cotton, Cotton y Shipway (2023) subrayan que los modelos de evaluación centrados exclusivamente en el producto final resultan insuficientes cuando el proceso de escritura puede estar mediado por algoritmos. En esa misma línea, tanto la UNESCO (2023) como la OCDE (2023) han insistido en la urgencia de establecer políticas claras que garanticen coherencia, transparencia y equidad.

Partiendo de este contexto, la investigación se organiza en torno a varias preguntas clave. ¿Hasta qué punto el uso de la inteligencia artificial modifica la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios?

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

Cuando un texto mejora en su estructura gracias a la IA, ¿eso implica realmente un avance en el pensamiento crítico o solo un pulido superficial? ¿Cómo afecta la falta de reglas claras a nivel institucional a la idea que tienen los estudiantes de autenticidad y a la legitimidad misma de la evaluación? Y, en último término, ¿estamos asistiendo a una redefinición silenciosa de lo que significa ser autor en un entorno donde se escribe con asistencia algorítmica?

Estas cuestiones no son meramente técnicas. Se insertan de lleno en un debate contemporáneo que desborda lo tecnológico para tocar dimensiones éticas, pedagógicas y organizacionales (Bearman et al., 2023; Dwivedi et al., 2023).

A partir de ahí, hemos formulado cuatro hipótesis de trabajo. La primera plantea que la mediación de la IA generativa contribuye a mejorar ciertos aspectos estructurales del discurso académico, sobre todo en lo que toca a la cohesión del texto, la claridad de la tesis y la variedad léxica. La segunda hipótesis, en cambio, parte de un matiz crítico: esas mejoras formales no se traducen necesariamente en un desarrollo equivalente de la profundidad argumentativa o de la autonomía del estudiante, tal como advierte Perkins (2023). En tercer lugar, suponemos que cuando no hay directrices institucionales explícitas, el uso de estas herramientas genera actitudes encontradas frente a la autenticidad y la autoría del trabajo académico (Cotton et al., 2023). Finalmente, planteamos que la competencia comunicativa no desaparece con la tecnología, sino que se transforma hacia una forma de gestión discursiva mediada, coherente con lo que viene señalando la literatura más reciente (Dwivedi et al., 2023).

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

En línea con estas hipótesis, el objetivo general del estudio es analizar cómo ChatGPT impacta la producción escrita universitaria en el contexto argelino, prestando especial atención a las repercusiones sobre la competencia comunicativa y los procesos de evaluación. De forma más concreta, nos proponemos: primero, comparar la calidad estructural y argumentativa de textos escritos con y sin ayuda de IA; segundo, explorar la percepción metacognitiva que los estudiantes tienen de su propio proceso de escritura; y tercero, examinar las implicaciones pedagógicas y normativas derivadas de una integración aún no regulada de estas tecnologías, teniendo como referente las recomendaciones internacionales más recientes (UNESCO, 2023; OCDE, 2023).

De este modo, el estudio se ubica en el corazón del debate actual sobre la universidad en tiempos de inteligencia artificial generativa. La postura que adoptamos huye tanto de la prohibición automática como de la aceptación ingenua: apostamos por una integración reflexiva y pedagógicamente fundamentada, que no renuncie a la exigencia crítica.

1. Diseño de la fase experimental

A continuación, describo el diseño de la fase experimental, que se desarrolló a lo largo de cuatro semanas siguiendo un enfoque comparativo. Participaron 60 estudiantes del Departamento de Español de la Universidad de Orán 2, distribuidos en dos grupos diferenciados. El objetivo no era simplemente determinar si el uso de una herramienta tecnológica conducía a mejores o peores resultados, sino observar con más detalle de qué manera la integración de la inteligencia artificial generativa podía influir en la escritura académica y, más específicamente, en el despliegue de la competencia comunicativa.

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

- **El Grupo A**, que actuó como grupo de control, redactó un ensayo académico en las condiciones habituales de la asignatura, sin ningún tipo de asistencia por parte de herramientas de inteligencia artificial. Los estudiantes trabajaron de forma autónoma, apoyándose únicamente en los contenidos y en las orientaciones metodológicas que ya habíamos trabajado previamente en clase. Se puso especial atención a aspectos como la coherencia de los argumentos, la organización estructural del texto, el manejo adecuado de las referencias bibliográficas y la precisión en el uso del léxico. Este grupo sirvió como un punto de referencia claro para comparar tanto la calidad lingüística como la construcción del discurso académico.
- **El Grupo B**, en cambio, elaboró el mismo ensayo temático, pero con la posibilidad de emplear ChatGPT como recurso de apoyo durante el proceso de redacción. Sin embargo, el uso de la herramienta no fue libre ni improvisado. Se definieron condiciones precisas para evitar que los estudiantes cayeran en una dependencia mecánica del sistema. Cada participante debía conservar un registro detallado de los prompts utilizados, de forma que el intercambio con la inteligencia artificial pudiera ser analizado posteriormente. Además, se les pidió que justificaran las intervenciones que realizaban sobre el texto generado: qué fragmentos decidían conservar, cuáles preferían reformular y por qué razones. También tenían que explicar las decisiones relacionadas con la estructura argumentativa, el tono discursivo y la selección del vocabulario.

Este diseño permitió desplazar la atención del producto final —el

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

ensayo terminado— hacia el proceso mismo de escritura. Más que limitarnos a comparar la calidad de los textos acabados, buscábamos comprender cómo la mediación algorítmica intervenía en las distintas fases de la producción textual: desde la planificación inicial, pasando por la reformulación y la reorganización de las ideas, hasta llegar a la revisión crítica. Así, la investigación no solo arrojó datos comparables sobre el rendimiento escritor de los estudiantes, sino que también ofreció pistas relevantes acerca de cómo negocian su relación con la escritura académica cuando incorporan una inteligencia artificial como interlocutora dentro del proceso creativo.

2. Resultados y discusión

2.1. Comparación de los textos académicos según grupo experimental

El análisis pormenorizado de los ensayos escritos por los dos grupos —uno sin asistencia tecnológica y otro con el respaldo de ChatGPT— dejó entrever diferencias significativas, tanto en la arquitectura de los textos como en el tejido mismo del discurso. Para esta comparación se trabajó con una muestra de 40 estudiantes de tercer curso de grado, repartidos por igual entre el grupo de control y el experimental.

En lo que respecta a la estructura, los ensayos del grupo experimental solían mostrar una organización más homogénea y formalmente ajustada. Por lo general, la introducción planteaba el tema con claridad, los párrafos se encadenaban de manera lógica y la conclusión lograba recoger los hilos principales del argumento. Ahora bien, esa aparente pulcritud no siempre era sinónimo de un razonamiento sólido o bien matizado. De hecho, en varios textos se percibía un cierto uniformismo estilístico que, aunque cuidaba las formas, terminó por

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

difuminar la voz propia del estudiante.

En cambio, los trabajos del grupo de control resultaron mucho más irregulares. Algunos adolecían de falta de cohesión o de una estructuración frágil, sobre todo en la manera de encadenar las ideas. Sin embargo, en bastantes casos se notaba un esfuerzo más patente por defender una perspectiva personal, incluso cuando esa postura no alcanzaba todavía un acabado formal pleno. Ciertas repeticiones, torpezas sintácticas o errores léxicos no hacían sino reflejar el proceso de tanteo y reescritura tan propio del aprendizaje de la escritura académica.

En el terreno discursivo, la intervención de la inteligencia artificial pareció condicionar tanto las elecciones léxicas como el tono general de los textos. Los ensayos del grupo experimental solían adoptar un registro muy homogéneo y netamente académico, con conectores bien dosificados y un vocabulario técnico bastante consistente. No obstante, en algunos casos observamos un desfase llamativo entre esa sofisticación lingüística y la capacidad real del estudiante para exponer o defender verbalmente las ideas que había plasmado por escrito. Ese desajuste apunta, cuando menos, a una posible delegación parcial del trabajo de elaboración conceptual en la herramienta.

Estos hallazgos nos invitan a huir de lecturas excesivamente simplistas. El uso de ChatGPT no se tradujo simplemente en avances o retrocesos claros, sino más bien en cambios sutiles dentro de la dinámica de escritura. Más que calificar los textos en una escala abstracta de calidad, el análisis permitió observar de qué manera la herramienta interviene en las fases de planificación, formulación y revisión del discurso académico, alterando —a veces de forma casi imperceptible— la relación que el

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

estudiante mantiene con su propio proceso de construcción textual.

2.2. Cohesión textual

Al analizar la cohesión, saltaron a la vista diferencias notorias entre los dos grupos. Quienes redactaron con el respaldo de la inteligencia artificial lograron, por lo general, una organización temática más estable y un empleo más consistente de los conectores discursivos. Para ser más precisos, el 76 % de los textos del grupo experimental presentó una progresión temática clara y mantenida, frente al 54 % registrado en el grupo de control. Del mismo modo, el uso adecuado de marcadores lógicos —como conectores de contraste, causa o consecuencia— resultó pertinente en el 81 % de los ensayos asistidos por IA, mientras que en los elaborados sin esta ayuda el porcentaje descendió al 58 %.

Ahora bien, esta mayor regularidad estructural no estuvo exenta de contrapartidas. En cerca de un tercio de los textos del grupo experimental (el 32 %, para ser exactos), observamos una secuenciación excesivamente predecible: introducciones que repetían fórmulas muy parecidas, párrafos organizados con esquemas casi calcados y conclusiones construidas a partir de cierres estandarizados. La coherencia estaba garantizada, sí, pero a veces a expensas de una cierta rigidez expresiva.

En el grupo de control, en cambio, los textos mostraban más rupturas en la cohesión —saltos temáticos, conectores mal empleados o relaciones lógicas que quedaban implícitas—, aunque también dejaban ver una mayor diversidad en las formas de articular el discurso. Algunos estudiantes se atrevían con transiciones menos convencionales o con estructuras argumentativas más personales, con resultados desiguales, pero en ocasiones bastante más originales.

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

Este fenómeno cobra una dimensión especial en el contexto argelino, donde buena parte del alumnado escribe en una lengua que no siempre coincide con su idioma materno, ya sea el francés o el propio español como lengua extranjera. En ese escenario, la inteligencia artificial actuó un poco como un "estabilizador" estructural: ayudó a reducir errores en la conexión lógica de las ideas y ofreció modelos organizativos más sólidos. Sin embargo, también tendió a uniformar ciertos rasgos del discurso, lo que nos obliga a preguntarnos hasta qué punto merece la pena sacrificar el desarrollo de una voz académica propia en aras de una corrección formal impecable.

2.3. Uso léxico

En el terreno del vocabulario, las diferencias entre los dos grupos fueron especialmente llamativas. Los ensayos redactados con asistencia de inteligencia artificial mostraron un repertorio terminológico claramente más amplio —un incremento de cerca del 20 % en comparación con el grupo de control—. Además, el empleo adecuado de léxico académico, entendiendo por tal aquel vocabulario propio del ámbito disciplinar utilizado en contexto pertinente, alcanzó el 79 % en el grupo experimental, frente al 53 % registrado en los trabajos sin mediación tecnológica.

A primera vista, estos datos podrían leerse como un avance indudable en la competencia lingüística. Pero si se mira con un poco más de detalle, aparecen algunos matices que invitan a la prudencia. En el 28 % de los ensayos asistidos por IA detectamos la presencia de términos especializados que, sin embargo, no iban acompañados de un desarrollo conceptual suficiente. Es decir, aparecían nociones técnicas formalmente correctas, pero integradas en la argumentación de manera bastante

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

superficial, como si el término estuviera ahí sin que el estudiante lo hubiera terminado de hacer suyo. Un ejemplo claro: se mencionaban categorías teóricas complejas sin que luego se profundizara en su significado ni en su relación con el tema tratado. La palabra estaba, pero el concepto quedaba huérfano.

Estos resultados sugieren que la inteligencia artificial sirvió para ampliar el abanico léxico de los estudiantes y para elevar el nivel formal de sus escritos. Ahora bien, ese enriquecimiento terminológico no siempre fue de la mano de una comprensión semántica más robusta. En otras palabras, la herramienta facilitó el acceso a un lenguaje académico más sofisticado, pero por sí sola no garantizó una apropiación conceptual profunda. Y ahí reside, precisamente, uno de los desafíos pedagógicos más interesantes que deja entrever este estudio.

A modo de síntesis, recogemos a continuación los principales indicadores comparativos:

Dimensión	**Grupo control**	**Grupo exeprimental**
Cohesión clara	54 %	76 %
Tesis explícita	61 %	83 %
Contra argumentación	39 %	24 %
Subordinación compleja	45 %	66 %
Diversidad léxica alta	53 %	79 %

Tabla 1: los principales indicadores comparativos

En términos globales, los datos muestran una clara mejora en la dimensión formal del discurso académico cuando los estudiantes cuentan con el respaldo de la IA. Ahora bien, esa ganancia en la forma no ha ido

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

necesariamente acompañada de un avance paralelo en la solidez argumentativa o en la capacidad de problematizar el contenido.

3. Discusión

A la luz del análisis, puede afirmarse que el uso de ChatGPT dejó una huella evidente, sobre todo, en la arquitectura superficial de los textos del grupo experimental. Se detectaron progresos notables en la organización interna del discurso, en la manera de explicitar la tesis y en la variedad del vocabulario empleado. Los ensayos tendían a presentar introducciones más cuidadas, párrafos mejor ensamblados y un registro académico más homogéneo. Desde el punto de vista estructural, la distancia con respecto al grupo de control era innegable.

Sin embargo, no conviene confundir solidez formal con densidad crítica. Porque esa mejora en la fachada del texto no se tradujo, de manera automática, en un avance equivalente en la profundidad del pensamiento ni en la autonomía para argumentar. En más de un caso, la exposición resultaba clara, pero la argumentación seguía siendo superficial o las ideas apenas se problematizaban. Dicho de otro modo: el texto estaba mejor construido, pero no necesariamente más pensado. Y esta distinción —entre el armazón retórico y el trabajo conceptual— resulta fundamental a la hora de calibrar el auténtico impacto pedagógico de la herramienta.

En el contexto universitario argelino, esta constatación cobra una relevancia particular. Y ello por al menos dos razones de fondo:

3.1. Multilingüismo y escritura académica

La universidad argelina opera en un ecosistema lingüístico bastante particular, donde se mezclan el árabe, el francés y varias lenguas extranjeras que sirven como vehículos para la docencia y la producción de

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

conocimiento. Para buena parte del estudiantado, redactar en francés o en español supone lidiar al mismo tiempo con dos dificultades: la de construir un razonamiento sólido y la de expresarlo en una lengua que no es la materna. En este contexto, la inteligencia artificial actúa un poco como una muleta funcional: reduce las dudas formales, propone conectores adecuados y ofrece estructuras discursivas que aportan una sensación de seguridad.

Ahora bien, esa estabilización de la forma puede generar una paradoja interesante. Porque una competencia lingüística visiblemente buena —un texto bien cohesionado, con el vocabulario técnico apropiado y una sintaxis correcta— no siempre es reflejo fiel de una comprensión conceptual igualmente sólida. La herramienta facilita la expresión, desde luego, pero no reemplaza el trabajo interno de elaboración de ideas. Así las cosas, se abre una posible brecha entre la calidad aparente del discurso y la profundidad cognitiva que lo sustenta.

3.2. Evaluación centrada en el producto final

Hay otro factor que merece la pena considerar. En muchas instituciones argelinas, la evaluación sigue apoyándose principalmente en el producto escrito final, es decir, en el texto entregado. Cuando el criterio dominante es el resultado —su claridad, su corrección gramatical, su estructura—, las mejoras que induce la IA pueden llevar a obtener una calificación más alta sin que ello implique necesariamente un desarrollo proporcional de las competencias críticas.

Esta situación plantea preguntas de fondo sobre la autenticidad del trabajo, sobre qué significa ser autor en un contexto mediado por algoritmos y sobre la validez misma de los procedimientos de evaluación.

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

Si el proceso de producción queda oculto y solo se juzga el producto terminado, el sistema académico corre el riesgo de sobrevalorar ciertos desempeños y de pasar por alto la mediación tecnológica que ha intervenido en su construcción.

En definitiva, la mediación de ChatGPT parece reforzar la dimensión formal de la escritura académica en el contexto argelino, especialmente en un entorno multilingüe como el descrito. Pero sus efectos sobre la autonomía argumentativa y sobre la capacidad de profundizar críticamente son más complejos y ambivalentes. Y eso nos invita, en realidad, a replantear no solo el uso pedagógico que se hace de la herramienta, sino también los criterios de evaluación que estructuran la práctica universitaria.

4. Competencia comunicativa en transformación

A la vista de los datos, podemos afirmar que la competencia comunicativa no se esfuma cuando entra en juego la inteligencia artificial. Más bien, se reformula. No estamos ante una pérdida de autoría ni ante una delegación automática del trabajo intelectual, sino ante un desplazamiento en las maneras de construir el discurso. La competencia ya no consiste únicamente en producir un texto de principio a fin de forma independiente —planificar, redactar, revisar en soledad—, sino que incorpora una capa adicional: la gestión consciente de una herramienta que también propone, sugiere y reformula.

En este nuevo escenario, escribir deja de ser un acto puramente individual para convertirse, hasta cierto punto, en un proceso de diálogo. El estudiante formula instrucciones, interpreta lo que el sistema le devuelve, decide qué quedarse, qué modificar y qué desechar. No todo lo

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

que genera la máquina se acepta sin más; al contrario, la interacción exige un trabajo constante de selección y ajuste. La escritura se transforma así en una práctica de negociación, donde la responsabilidad final sigue recayendo en quien firma el texto.

Varios trabajos recientes apuntan en la misma dirección. Zhai (2023) señala que la interacción con sistemas generativos requiere desarrollar habilidades metacognitivas vinculadas a la evaluación crítica del contenido automatizado. En una línea parecida, Kasneci y colaboradores (2023) advierten que la presencia de la IA en el ámbito educativo no anula la competencia comunicativa, sino que desplaza su centro de gravedad hacia tareas de supervisión, validación y control del discurso producido con apoyo tecnológico.

Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa actual se ensancha e integra nuevas capacidades. Entre ellas, cabe destacar al menos tres: la habilidad para formular prompts claros, precisos y bien ajustados al propósito académico; la capacidad de reformular críticamente las propuestas que genera la máquina; y la facultad de integrar o rechazar sugerencias según criterios argumentativos propios.

En consecuencia, la escritura académica ya no puede entenderse únicamente como la producción directa de un texto, sino también como la gestión reflexiva de unas mediaciones digitales que intervienen en su construcción. Y ahí reside, probablemente, uno de los desafíos pedagógicos más interesantes que nos deja este cambio de época.

5.Resultados del cuestionario metacognitivo

Para conocer de qué manera los estudiantes habían vivido esta experiencia, aplicamos un cuestionario de corte metacognitivo al grupo

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

experimental. Participaron los 20 estudiantes que habían utilizado ChatGPT durante la elaboración del ensayo, lo que nos permitió combinar datos cuantitativos con reflexiones más personales sobre su propio proceso de escritura.

En cuanto al papel que le atribuían a la herramienta, las respuestas revelan que los usos fueron variados y, en la mayoría de los casos, bastante estratégicos. Pocos estudiantes la redujeron a una función meramente técnica; la mayoría la percibió más bien como un apoyo activo en la construcción del texto. A continuación, presentamos la distribución de las respuestas:

Rol atribuido a la IA	Frecuencia	Porcentaje (%)
Generador de ideas	8	40 %
Corrector lingüístico	6	30 %
Coautor parcial	4	20 %
Asistente técnico	2	10 %

Tabla 2. Percepción del rol desempeñado por la IA en el proceso de escritura.

Como se aprecia en la tabla, el 40 % de los estudiantes recurrió principalmente a la IA para generar ideas iniciales, mientras que un 30 % la utilizó como una suerte de corrector lingüístico. Un 20 % admitió que ciertas formulaciones de su texto provenían directamente del sistema, y solo un 10 % la empleó como un apoyo técnico puntual y acotado.

En conjunto, estos datos vienen a confirmar algo que ya apuntábamos antes: la competencia comunicativa no desaparece cuando interviene la tecnología. Más bien se reorganiza alrededor de nuevas dinámicas —interacción con la máquina, selección crítica de lo que ofrece, validación discursiva—, en las que el estudiante sigue desempeñando un

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

papel activo como regulador de su propio proceso.

En cuanto al momento de uso dentro de la secuencia de escritura, los resultados indican que la herramienta no fue empleada de forma aislada ni marginal. Al contrario, acompañó distintas fases de la elaboración del texto, lo que subraya su carácter transversal en la dinámica de trabajo de los estudiantes. No era un recurso al que se acudía solo al principio o solo al final, sino un acompañante más o menos constante a lo largo del camino.

Fase del proceso	**Porcentaje de estudiantes (%)**
Planificación	55 %
Redacción	70 %
Revisión final	60 %

Tabla 3. Momento de uso de la IA durante el proceso de escritura

El 70 % de los participantes acudió a la IA en plena fase de redacción del ensayo, es decir, en el momento más directamente productivo del proceso. Pero lo interesante es que más de la mitad también la empleó para planificar el texto (55 %), y un 60 % la integró en la revisión final. Esta distribución sugiere que la herramienta no funcionó únicamente como un corrector de estilo de última hora, sino como un apoyo continuo a lo largo de todo el recorrido: ayudando a organizar ideas, a formular párrafos y a reestructurar el contenido cuando hacía falta.

Este patrón encaja bien con lo que Mollick (2023) describe como una forma de colaboración iterativa entre usuario y sistema. No se trata de pedir algo y conformarse con la primera respuesta, sino de un intercambio que implica sucesivos ajustes, ampliaciones y reformulaciones. En la misma línea, Kasneci y su equipo (2023) señalan que, en entornos educativos, los modelos generativos tienden a integrarse en distintas fases del aprendizaje, sobre todo cuando los estudiantes los utilizan para dar

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

estructura a sus argumentos o para revisar borradores preliminares.

En cuanto a la percepción de mejora en la competencia comunicativa, los resultados muestran una valoración mayoritariamente positiva en lo que toca a la organización del texto, aunque las opiniones se vuelven más matizadas —y menos optimistas— cuando se pregunta por la profundidad argumentativa.

El 75 % de los estudiantes declaró sentirse más capaz de organizar sus ideas cuando contaba con el apoyo de la IA, y la media de 4,1 refuerza esa percepción de mejora estructural. Asimismo, un 68 % consideró que el texto final reflejaba mejor su pensamiento gracias a la herramienta. Ahora bien, la media de 3,4 en el apartado de profundidad argumentativa sugiere algo interesante: el refuerzo formal no siempre vino acompañado de un avance equivalente en la capacidad de análisis crítico. Además, un 32 % expresó cierta incomodidad en relación con la autenticidad de algunas formulaciones, señalando que no siempre sentían el texto plenamente como suyo.

Esta ambivalencia —más claridad formal, pero dudas sobre la voz personal— ha sido documentada también por Zhai (2023), quien observa que la mejora en coherencia y organización puede perfectamente coexistir con una sensación de distanciamiento respecto al producto final cuando interviene la generación automatizada. En síntesis, los resultados indican que la IA contribuye de manera significativa a la estructuración del discurso académico, pero al mismo tiempo plantea interrogantes no menores sobre la apropiación intelectual y sobre cómo se consolida —o no— una identidad autoral en entornos mediados por la tecnología.

Por último, el análisis de la dimensión de dependencia revela una

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

postura intermedia en los estudiantes, alejada tanto de una delegación total del trabajo intelectual como de una autonomía absoluta. Las respuestas se resumen en la siguiente tabla:

Ítem	**Porcentaje (%)**
Podría producir texto similar sin IA	48 %
Resultado sería inferior sin IA	37 %
Dependencia significativa	15 %
IA influyó en organización de ideas	42 %
IA condicionó argumentación	28 %
No percibió influencia relevante	30 %

Tabla 4. Percepción de dependencia o mediación.

Los datos reflejan una percepción bastante equilibrada. Casi la mitad de los participantes (48 %) cree que habría podido elaborar un ensayo comparable sin recurrir a la herramienta, aunque a costa de más esfuerzo y tiempo. Un 37 %, en cambio, estima que el resultado habría sido claramente más pobre sin ese respaldo, mientras que un 15 % reconoce haber dependido de manera significativa de las propuestas generadas por el sistema. Por otro lado, el 42 % admite que la IA influyó en la organización de sus ideas, y el 28 % señala que condicionó —al menos parcialmente— su manera de argumentar. En contraste, un 30 % afirma no haber percibido una incidencia relevante en su proceso de pensamiento.

Este panorama sugiere que la relación con la herramienta no se vivió como una sustitución del razonamiento propio, sino más bien como una forma de mediación estratégica. En líneas generales, los estudiantes parecen haber conservado un cierto grado de control sobre el texto final, aunque reconocen que la IA intervino en la configuración estructural y, en algunos casos, en la orientación de los argumentos. Investigaciones

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

recientes apuntan en la misma dirección. Kasneci y colaboradores (2023) sostienen que, en entornos educativos, los modelos generativos tienden a funcionar como amplificadores de la organización discursiva sin reemplazar necesariamente los procesos de análisis profundo. En una línea parecida, Zhai (2023) observa que los estudiantes valoran la claridad y coherencia que aporta la IA, pero siguen percibiéndose como agentes activos en las decisiones finales.

En conjunto, los resultados confirman que la inteligencia artificial fue concebida principalmente como un recurso para ordenar y estabilizar el discurso académico, más que como un sustituto del pensamiento propio. Dicho esto, persiste una tensión: mientras la calidad formal del texto mejora, la autonomía argumentativa puede volverse más frágil o, al menos, más difícil de delimitar con claridad. Esta cuestión cobra especial relevancia en el contexto universitario argelino, donde la escritura académica suele desarrollarse en lenguas que no siempre coinciden con la lengua materna del estudiante. En esas condiciones, la IA puede desempeñar una función compensatoria muy valiosa en el plano formal, pero su uso exige un acompañamiento pedagógico que garantice que el apoyo estructural no se convierta, sin querer, en una dependencia cognitiva inadvertida.

Conclusión

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en el mundo universitario no puede reducirse a la mera adopción de un nuevo recurso tecnológico. Lo que está en juego resulta más hondo: una transformación silenciosa pero profunda en la forma de entender la escritura académica, la noción misma de autoría y el sentido mismo de la competencia

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

comunicativa. Desde que ChatGPT apareció en escena, escribir ya no es necesariamente un acto solitario ni un proceso estrictamente lineal. Con frecuencia, se convierte en una dinámica mediada, interactiva y, hasta cierto punto, co-construida.

Los resultados de esta investigación muestran que la mediación algorítmica aporta ventajas claras en la dimensión formal del discurso. Cuando la IA interviene, los textos analizados presentan mayor cohesión, un vocabulario más amplio y una organización argumentativa más estable. Ahora bien, esa mejora estructural no se traduce de manera automática en un avance equivalente en la profundidad crítica ni en la autonomía intelectual. La calidad visible del texto puede aumentar, mientras que la elaboración conceptual se mantiene en niveles similares o solo ligeramente superiores.

Lejos de desvanecerse, la competencia comunicativa se redefine. El estudiante ya no se limita a redactar: ahora también interactúa con una herramienta que propone alternativas, reorganiza ideas y sugiere formulaciones. Y es él quien decide qué aceptar, qué modificar y qué descartar. La escritura académica incorpora así una nueva dimensión de gestión discursiva: evaluar lo que la máquina propone, integrarlo con criterio propio y asumir la responsabilidad final del resultado.

En este escenario renovado, la competencia comunicativa se ensancha. Junto a la producción lingüística autónoma, ahora incluye habilidades como la formulación precisa de instrucciones —lo que algunos llaman *prompt literacy*—, la evaluación crítica de las respuestas automatizadas y una conciencia ética acerca de los límites de la colaboración entre humano y máquina. Ya no se trata únicamente de

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

escribir bien, sino de saber gestionar de forma estratégica una mediación tecnológica.

Desde el punto de vista didáctico, el desafío no consiste en prohibir el uso de la inteligencia artificial ni en adoptarla sin reservas. Lo central es redefinir qué esperamos que aprendan los estudiantes y cómo evaluamos esos aprendizajes. En un contexto donde el producto final puede estar parcialmente mediado por algoritmos, centrarse exclusivamente en el texto terminado resulta claramente insuficiente. La didáctica en la era post-ChatGPT exige prestar más atención al proceso: documentar las decisiones tomadas, fomentar la reflexión metacognitiva y valorar la capacidad del estudiante para justificar sus elecciones discursivas. Solo así podremos integrar estas tecnologías sin diluir el núcleo formativo de la educación universitaria.

Referencias bibliográficas

Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. Journal of AI, 7(1), 52–62.

Bearman, M., Ryan, J., & Ajjawi, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review. Higher Education Research & Development, 42(7), 1449–1463.

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. Innovations in Education and Teaching International.

Dwivedi, Y. K., et al. (2023). So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI. International Journal of Information Management, 71, 102642.

OECD. (2023). Generative AI in education: Opportunities and policy challenges. OECD Publishing.

Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI large language

ISSN: 2800-1249 EISSN: 2830-8182
pp. 95-117

models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. Journal of University Teaching & Learning Practice, 20(5).

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO Publishing.

Zhai, X. (2023). ChatGPT user experience: Implications for education and academic writing. Education and Information Technologies, 28, 15245–15261.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274.

Mollick, E. (2023). Working with AI: Two paths to prompt engineering. Harvard Business School Working Paper.