Question/Cuestión, vol. 3, núm. 83, 2'26, pp. 1-22.

«Escribiendo con el enemigo» Experiencia de escritura de un artículo científico con inteligencia artificial generativa en una carrera de comunicación.

Antonela Dambrosio.

Cita:

Antonela Dambrosio (2'26). *«Escribiendo con el enemigo» Experiencia de escritura de un artículo científico con inteligencia artificial generativa en una carrera de comunicación. Question/Cuestión, 3 (83), 1-22.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/antonela.dambrosio/40

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pm4X/dNV

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

QUESTION/CUESTIÓN
Periodismo / Comunicación
ISSN 1669-6581

Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-Compartir Igual
4.0 Internacional

QUESTION/CUESTIÓN
25 AÑOS

«Escribiendo con el enemigo»
Antonela Dambrosio
Question/Cuestión, Nro.83, Vol.3, Abril 2026
ISSN: 1669-6581
URL de la Revista: https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/
IICom- FPyCS- UNLP
DOI: https://doi.org/10.24215/16696581e1054

«Escribiendo con el enemigo»
Experiencia de escritura de un artículo científico con inteligencia artificial generativa en una carrera de comunicación

«Writing with the Enemy»
An Experience of Writing a Scientific Article with Generative Artificial Intelligence in a communication Degree Program

Antonela Dambrosio
UNISAL
Argentina
antogedam@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3780-8009

Resumen

El artículo analiza una experiencia de escritura colaborativa entre estudiantes de Comunicación y sistemas de inteligencia artificial generativa en la producción de un artículo científico. Desde un enfoque reflexivo y metodológico, se examinan las transformaciones en las prácticas académicas, la autoría y el rigor científico, así como las tensiones pedagógicas y epistemológicas que emergen de la cocreación humano-máquina en el contexto universitario argentino.

Abstract

The article analyzes a collaborative writing experience between Communication students and generative artificial intelligence systems in the production of a scientific article. Using a reflective and methodological approach, it examines transformations in academic practices, authorship, and scientific rigor, as well as the pedagogical and epistemological tensions emerging from human–machine cocreation in the Argentine university context.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; escritura académica; autoría distribuida; formación en Comunicación.

Keywords: generative artificial intelligence; academic writing; distributed authorship; Communication education.

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito académico representa uno de los cambios más significativos en la historia de la escritura científica. Como señalan diversos estudios recientes, esta tecnología está transformando profundamente las prácticas de escritura académica en la educación superior, planteando nuevos desafíos y oportunidades en la formación de futuros profesionales. En el contexto específico de las carreras de comunicación, donde la escritura constituye una herramienta fundamental tanto para la formación como para la práctica profesional, esta transformación adquiere particular relevancia.
En Argentina, el debate sobre el papel de la IAG en la educación superior ha cobrado especial intensidad, particularmente en el campo de la comunicación, donde se intersectan preocupaciones sobre la calidad académica, la formación profesional y el desarrollo de nuevas competencias.
Este contexto configura un espacio único para explorar las dinámicas emergentes en la producción de conocimiento académico, donde la relación tradicional entre autor y texto comienza a redefinirse.
La experiencia aquí presentada parte de una premisa provocadora: ¿qué ocurre cuando, junto a una IAG, estudiantes de comunicación argentinos emprenden la tarea de escribir un artículo científico sobre el uso de IAG en la redacción de un estudio científico? Esta pregunta nos lleva

a interrogarnos sobre las tensiones fundamentales que emergen en este proceso de cocreación, donde los límites entre lo humano y lo artificial se vuelven cada vez más difusos.

Este estudio busca documentar y analizar el proceso de escritura colaborativa entre estudiantes de comunicación y sistemas de IAG, examinando cómo esta interacción redefine los conceptos tradicionales de autoría, originalidad y rigor académico. A través de una aproximación reflexiva y sistemática, pretendemos comprender las transformaciones que experimentan las prácticas académicas y los procesos de autoría en este nuevo paradigma de producción textual.

La investigación se desarrolla en el marco de la Universidad Salesiana (UNISAL), considerando el contexto específico de la formación en comunicación, donde la escritura académica constituye un elemento central en la construcción de la identidad profesional. Este enfoque permite explorar no sólo las dimensiones técnicas de la colaboración humano-máquina, sino también las implicaciones pedagógicas y epistemológicas que emergen en este proceso innovador de producción del conocimiento académico.

Objetivos

General

Analizar reflexivamente la experiencia de escritura colaborativa con IAG en la redacción de un artículo científico, desde la perspectiva de estudiantes de comunicación en una universidad argentina, para comprender las transformaciones en las prácticas académicas, los procesos de autoría y las implicaciones pedagógicas.

Específicos

- Documentar y caracterizar el proceso de escritura colaborativa entre un grupo de estudiantes y docente y sistemas de IAG en la producción de un texto académico científico.
- Identificar las tensiones y sinergias que emergen en la interacción entre estudiantes de comunicación y sistemas de IAG durante el proceso de escritura.
- Examinar las transformaciones en los conceptos tradicionales de autoría, originalidad y rigor académico en contextos de cocreación con IA.
- Evaluar las implicaciones pedagógicas del uso de IAG en la formación de competencias de escritura académica en estudiantes de comunicación.

Estado de la cuestión

El estado de la cuestión sobre el uso de IAG en la escritura científica refleja un campo en rápida expansión, especialmente en el ámbito de la educación superior latinoamericana y argentina. La literatura reciente señala que la IAG está transformando las prácticas académicas tradicionales, generando nuevas formas de escritura colaborativa entre humanos y sistemas de IA, pero también planteando desafíos éticos, pedagógicos y epistemológicos.

La escritura colaborativa con IAG ha abierto un nuevo panorama en la producción de conocimiento académico. Autores como Neil Selwyn (2023) y Jeremy Knox (2023) apuntan a que esta incorporación aúna desafíos y potencialidades: si bien puede facilitar procesos cognitivos y creativos, también plantea interrogantes sobre la autonomía intelectual y la capacidad crítica del estudiante.

En el contexto argentino, el debate sobre el papel de la IAG en la educación superior ha cobrado especial intensidad, particularmente en el campo de la comunicación, donde se intersectan preocupaciones sobre la calidad académica, la formación profesional y el desarrollo de nuevas competencias. La incorporación de IAG en aulas universitarias representa un caso particular que articula estas discusiones generales con las especificidades pedagógicas y formativas del país.

Diversos estudios latinoamericanos, como el trabajo de Alfredo Maturana (2025), destacan que, aunque las IAG como *ChatGPT* no pueden realizar investigación original, sí ofrecen herramientas poderosas para apoyar procesos de recopilación, síntesis y generación de ideas, ampliando los horizontes creativos y liberando tiempo para tareas más complejas. Sin embargo, se advierte la necesidad de superar un uso meramente instrumental o mecánico de estas herramientas para favorecer un pensamiento crítico y creativo profundo.

El estado del arte indica que la escritura colaborativa con IA genera un escenario complejo y multifacético que afecta las prácticas académicas, las definiciones sobre autoría y la pedagogía universitaria, donde la experiencia propuesta de escritura colectiva entre estudiantes de comunicación y sistemas de IAG emerge como una oportunidad única para explorar y documentar estas transformaciones en curso.

Marco teórico

La irrupción de la IAG en la educación superior ha transformado radicalmente las prácticas de escritura académica, desplazando los límites entre autoría humana y producción automatizada. Esta transformación puede comprenderse a partir de tres ejes conceptuales: la escritura como práctica distribuida entre humanos y sistemas tecnológicos; la redefinición de la autoría en contextos de colaboración humano–máquina; y las implicaciones pedagógicas que emergen de estas nuevas formas de producción textual.

Escritura, cognición y tecnologías distribuidas

La escritura académica ha sido históricamente un proceso cognitivo y social que implica la organización del pensamiento y la construcción de conocimiento. Sin embargo, la incorporación de herramientas de IAG como *ChatGPT* ha modificado esta concepción, integrando al proceso nuevos agentes no humanos que participan activamente en la generación y estructuración del discurso.

Desde la perspectiva de las *cogniciones distribuidas* (Salomon, 1993, citado en Maturana, 2025), el conocimiento no reside únicamente en la mente individual, sino que se extiende a través de redes sociotécnicas que incluyen herramientas, entornos y otros actores. En este marco, los sistemas de IAG operan como extensiones de la cognición humana, reconfigurando las dinámicas de producción de saber académico. Maturana (2025) sostiene que esta alianza configura un nuevo tipo de *escritura híbrida*, donde la agencia se reparte entre humanos y programas, y donde las nociones de control y autoría se tornan porosas.

Esta idea se vincula con la noción de *alfabetismos fluidos* (Lion, Kap y Ferrarelli, 2023), que describe las competencias necesarias para interactuar críticamente con entornos digitales dinámicos. En la escritura académica asistida por IAG, el alfabetismo ya no se limita al dominio del lenguaje y la retórica científica, sino que incluye la capacidad de interpretar, evaluar y reelaborar los textos producidos por sistemas algorítmicos. En este sentido, la formación universitaria enfrenta el desafío de promover una literacidad expandida que articule pensamiento crítico, competencia informacional y comprensión del funcionamiento de las tecnologías generativas.

Escritura artificial y redefinición de la autoría

Jorge Carrión (2023) conceptualiza la *escritura artificial* como una nueva etapa de la historia de la escritura, heredera de la escritura automática surrealista, pero mediada por algoritmos. En su obra *Los campos electromagnéticos*, Carrión y el colectivo Taller Estampa exploran la coautoría entre humanos y modelos de lenguaje, entendiendo que la inteligencia artificial actúa como un «nuevo agente escritural» capaz de producir sentido dentro de un entramado cultural compartido. Esta perspectiva cuestiona la idea moderna de autoría como propiedad individual y exclusiva, y sugiere una transición «de programadores a editores», en la que el escritor asume un rol de curador o mediador del texto generado por el sistema.

La reflexión de Carrión se complementa con la propuesta de Tuba Livberber (2023), quien plantea el diseño no centrado en lo humano como enfoque epistemológico y metodológico. En sus experimentos con ChatGPT, la autora analiza cómo los modelos lingüísticos amplían el proceso de diseño de artículos académicos, generando ideas, estructurando argumentos y corrigiendo textos. No obstante, advierte que esta colaboración conlleva riesgos —reducción del pensamiento crítico, pérdida de originalidad, plagio o desinformación— que exigen redefinir los marcos éticos y epistémicos de la producción científica.

Desde esta perspectiva, la autoría deviene un proceso relacional, donde la creatividad no se mide por la originalidad absoluta, sino por la capacidad de articular y supervisar las contribuciones del sistema. Livberber (2023) observa que los modelos GPT funcionan como *asistentes cognitivos* que facilitan la organización textual, pero cuya eficacia depende de la intervención reflexiva del usuario. En consecuencia, la escritura académica con IAG se constituye como una práctica de edición crítica más que de mera generación textual.

Esta concepción se alinea con la noción de *escritura centauro* (Piscitelli, 2022, citado en Maturana, 2025), que describe una simbiosis entre inteligencia humana y artificial. En este modelo híbrido, la IAG no sustituye la creatividad humana, sino que la amplifica, permitiendo explorar nuevas combinaciones discursivas y expandir las fronteras de la imaginación científica.

Pensamiento crítico y alfabetización digital en contextos educativos

El desafío central de estas transformaciones radica en cómo las instituciones educativas integran críticamente las IAG en sus prácticas pedagógicas. Azahara Cuesta García, Vicente Argüello y Joan-Tomás Pujolà (2024) subrayan que el uso de herramientas como *ChatGPT* o Perplexity en procesos de escritura académica requiere desarrollar estrategias de pensamiento crítico que permitan al estudiante evaluar la fiabilidad, pertinencia y coherencia de los textos generados.

Estos autores proponen el modelo de las «3C» —comprobar, contrastar y cuestionar— como marco para la alfabetización crítica ante la IAG. Verificar la información generada, confrontarla con fuentes externas y formular preguntas sobre sus sesgos son habilidades indispensables para evitar una relación pasiva con el sistema. Esta dimensión crítica se vuelve especialmente relevante frente al fenómeno de las *alucinaciones* de los modelos de lenguaje (Voss et al., 2023, citado en Cuesta et al., 2024), es decir, la producción de datos erróneos o inexistentes que el usuario debe aprender a detectar y corregir.

En términos pedagógicos, estas prácticas implican un desplazamiento desde un modelo de enseñanza centrado en la transmisión de contenidos hacia uno basado en la coconstrucción del conocimiento, donde docentes, estudiantes y programas de IAG participan conjuntamente en la elaboración del texto. Cuesta *et al*. (2024) muestran que esta colaboración, cuando es mediada reflexivamente, puede fortalecer la autorregulación, la autonomía intelectual y la capacidad de análisis crítico del alumnado.

Tensiones epistemológicas y horizontes pedagógicos

La convergencia entre las ideas de Maturana, Livberber, Cuesta *et al.* y Carrión permite identificar un campo de tensiones epistemológicas que atraviesan la escritura con IAG. Por un lado, la inteligencia artificial aparece como herramienta de apoyo cognitivo, capaz de ampliar las capacidades humanas en la producción de conocimiento. Por otro, su incorporación plantea dilemas sobre la originalidad, la autoría y la responsabilidad ética en la escritura científica.

Estas tensiones reflejan una transformación más amplia en la ecología del conocimiento académico: el tránsito desde un paradigma humanocéntrico hacia uno posthumanista, donde la agencia se distribuye entre humanos y sistemas técnicos. En esta línea, la noción de *escritura*

artificial de Carrión (2023) y la de *diseño no centrado en lo humano* de Livberber (2023) dialogan con la concepción de *cognición distribuida* de Maturana (2025), coincidiendo en que el conocimiento contemporáneo es el resultado de una red de interacciones entre inteligencias múltiples.

Sin embargo, como advierten Cuesta *et al*. (2024), esta expansión de las posibilidades cognitivas no garantiza automáticamente un aprendizaje significativo. Para que la escritura con IAG contribuya al desarrollo de competencias académicas, es necesario que se inscriba en un marco pedagógico orientado a la reflexividad y la ética del uso tecnológico. En este sentido, la formación en comunicación, particularmente en universidades latinoamericanas, ofrece un terreno privilegiado para problematizar críticamente estas prácticas, al articular la dimensión técnica de la escritura con la cultural y simbólica.

Síntesis conceptual

La revisión teórica permite delinear un conjunto de categorías analíticas que orientan el estudio de la escritura colectiva con IAG en la carrera de Comunicación:

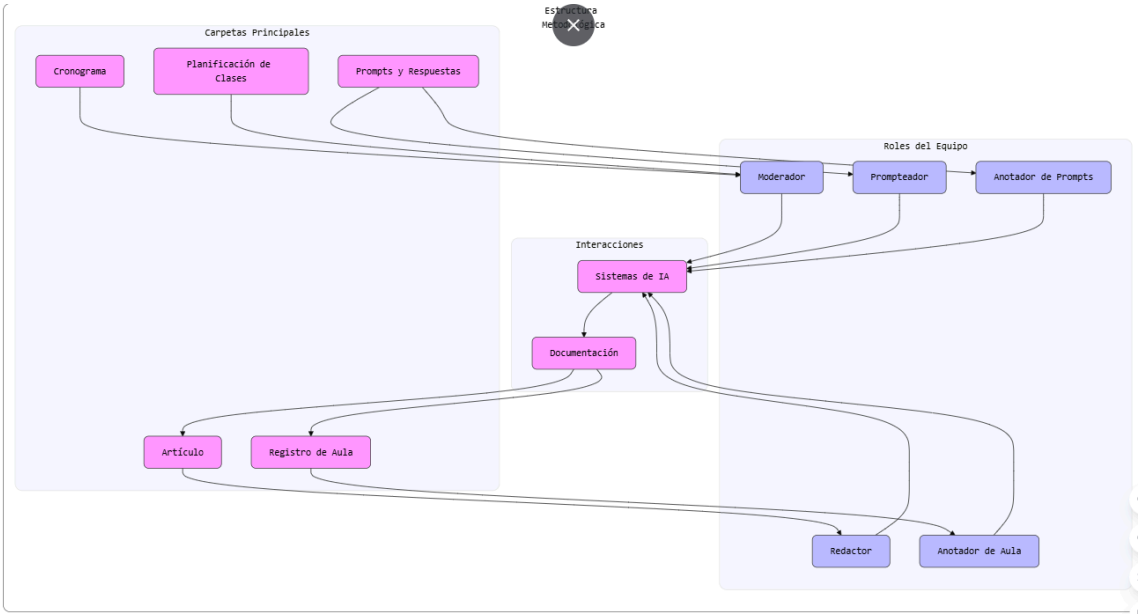
- *Cognición distribuida*: la escritura como proceso compartido entre humanos y sistemas tecnológicos (Maturana, 2025)
- *Escritura artificial*: la creación textual como acto mediado por algoritmos que tensiona las nociones de autoría y originalidad (Carrión, 2023)
- Diseño no centrado en lo humano: el desplazamiento del protagonismo autoral hacia configuraciones colaborativas entre humanos y máquinas (Livberber, 2023).
- Pensamiento crítico y alfabetización digital: competencias necesarias para la apropiación responsable y creativa de la IAG en contextos educativos (Cuesta *et al*., 2024).

Estas categorías permiten abordar la experiencia de escritura colectiva no sólo como fenómeno técnico, sino como práctica cultural y pedagógica que redefine las formas de producción del conocimiento académico en la era de la inteligencia artificial.

Marco metodológico

El estudio adopta un enfoque metodológico que combina elementos de investigación acción participante con métodos de documentación sistemática, diseñado específicamente para analizar la experiencia de escritura colaborativa entre estudiantes de comunicación y sistemas de IAG.

La investigación se estructura mediante un sistema integral de documentación y seguimiento que se materializa a través de cinco espacios virtuales interconectados, cada uno con funciones específicas en el proceso de investigación y producción textual. Este diseño metodológico permite capturar tanto los productos como los procesos de la colaboración humano-máquina en tiempo real.



El núcleo organizativo del estudio reside en una estructura compartida que facilita la coordinación y documentación sistemática de todas las actividades. Esta arquitectura se compone por cinco carpetas principales que funcionan como nodos interconectados de un sistema más amplio de investigación acción participante.

Como se observa en el diagrama, el sistema metodológico se organiza mediante flujos bidireccionales de información. Las carpetas principales (rosa) funcionan como nodos centrales donde convergen las actividades de los diferentes roles (azul). Las flechas indican tanto la

responsabilidad principal de cada rol sobre determinada carpeta como el flujo de información hacia los sistemas de IA y la posterior documentación.

La carpeta de Cronograma funciona como centro coordinador, donde el moderador registra diariamente las responsabilidades asignadas a cada miembro del equipo. Esta documentación permite rastrear tanto los roles rotativos como la evolución del proceso colaborativo.

La carpeta del Artículo constituye el espacio central de producción textual, donde el redactor integra sistemáticamente las respuestas seleccionadas de los sistemas de IA. Este proceso de integración se realiza previa evaluación colectiva de las contribuciones generadas por Perplexity, KOMO, Phind y ChatGPT, incorporados progresivamente según su utilidad para el desarrollo del artículo.

La carpeta de *Prompts* y Respuestas opera como registro de todas las interacciones con los sistemas de IA. Aquí, el *prompteador* y el anotador de *prompts* trabajan en conjunto para documentar tanto las consultas realizadas como las respuestas recibidas, permitiendo evaluar la efectividad de cada aproximación y mantener un seguimiento exhaustivo del proceso de cocreación.

El Registro de Aula cumple una función reflexiva, donde el anotador documenta minuciosamente los debates, decisiones y dificultades surgidas durante el proceso. Esta documentación incluye un componente cualitativo significativo mediante entrevistas individuales que capturan las percepciones personales sobre la experiencia de escritura colaborativa con IA.

Finalmente, la carpeta de Planificación de Clases, bajo responsabilidad del moderador, asegura la continuidad metodológica y la coherencia del proceso investigativo, estableciendo objetivos claros para cada sesión de trabajo y garantizando el avance sistemático hacia los objetivos planteados.

Esta estructura metodológica permite no solo producir el artículo científico sino también documentar en detalle el proceso de transformación de las prácticas académicas tradicionales hacia nuevas formas de escritura colaborativa entre humanos y sistemas de IAG. La naturaleza iterativa y reflexiva del diseño metodológico facilita tanto la producción del conocimiento como

su documentación sistemática, creando así una base sólida para el análisis posterior de las dinámicas emergentes en este nuevo paradigma de producción textual académica.

Procesamiento de los datos- análisis

El análisis parte de una advertencia metodológica: la documentación del proyecto opera en dos registros temporales distintos y potencialmente conflictivos. Por una parte, las planificaciones y el cronograma representan la temporalidad normativa del proyecto —las fechas previstas, los hitos y la distribución rotativa de roles—; por otra, el registro de aula contiene la temporalidad efectiva: las fechas en las que las actividades se realizaron realmente, con sus demoras, crisis y rectificaciones. Esta doble temporalidad no es un mero detalle logístico: constituye la pista analítica que permite observar cómo la intervención de las IAG reconfigura ritmos, prioridades y estrategias de edición colectiva. El material de planificaciones consignaba una progresión lineal ideal (inicios en septiembre para selección de IAG; avance del estado del arte y marco teórico en octubre; cierre y redacción final en noviembre), así como la rotación planificada de moderadores y roles que, en principio, debía garantizar un avance ordenado. Sin embargo, la evidencia de aula documenta una dinámica menos predecible: iteraciones, reescrituras y momentos de parada que reposicionaron al cronograma como referencia orientadora más que como calendario inmutable.

Analizada por separado, la carpeta de Planificaciones de clase se muestra como el instrumento de gestión y anticipación. En ella se registraron objetivos por sesión, propuestas de actividades (por ejemplo, ejercicios de experimentación con dos IAG por grupo, puestas en común) y responsables por encuentro; esas planificaciones también incorporaron sucesivos reajustes didácticos, reservando espacios explícitos para metarreflexión y verificación, lo que indica una sensibilidad pedagógica frente a la novedad tecnológica y su potencial disruptivo en los tiempos de producción académica. La estructura de roles (moderador, *prompteador*, anotador de aula, anotador de *prompts*, redactor) aparece en las planificaciones como mecanismo para distribuir tareas cognitivas y operativas; esta división busca, en principio, proteger la integridad epistemológica del trabajo frente a la heterogeneidad de las salidas algorítmicas.

La carpeta Registro del aula expone las contingencias y los aprendizajes emergentes. Los diarios de sesión registran desde ejercicios de diseño de *prompt* hasta debates sobre la

condición de coautoría de la IAG, pasando por episodios concretos de error tecnológico que obligaron a reescribir fragmentos del manuscrito. Un momento clave documentado en este registro fue la detección —en una sesión del 16 de octubre— de referencias apócrifas generadas por Perplexity; esa constatación produjo un giro metodológico: la priorización de la verificación humana, el rescate de fragmentos provenientes de Phind y la reconfiguración del modo en que el equipo entendió la autoridad de las salidas algorítmicas. Ese episodio no solo provocó retrasos en la hoja de ruta, sino que también forzó una reflexión epistemológica sobre la relación autor–programa que luego se tradujo en prácticas concretas (doble verificación de citas, selección combinatoria de salidas según fortalezas de cada herramienta, y la figura del redactor-curador como garante final del rigor).

La carpeta *Prompts* y respuestas funciona como el archivo empírico más rico para analizar la coproducción textual. En ella se registra la evolución técnica de los *prompts* —desde consignas largas y ambiguas hasta *prompts* breves, contextuales y estratégicos— y la heterogeneidad de las salidas entre herramientas (Phind, Komo, Perplexity, Genspark, entre otras). El material permite identificar una práctica compositiva: ninguna IAG resolvió el trabajo por sí sola; más bien, cada sistema aportó fortalezas específicas (p. ej. Phind y Komo tendieron a ofrecer mayor cohesión y referencias más verificables; Perplexity resultó útil para síntesis rápidas, pero exhibió errores de fuentes; *ChatGPT* fue empleado finalmente para consolidar y dar forma a inputs finales). Esa complementariedad condujo a una forma de *escritura centauro*: la inteligencia humana y la artificial se ensamblaron en una ecología de edición y curaduría, en la que la capacidad crítica del equipo hizo posible convertir salidas heterogéneas en texto académico coherente.

Al articular las cuatro carpetas emergen varias líneas analíticas centrales. La primera es la transformación de la autoría: el trabajo documenta un desplazamiento desde la noción tradicional de autoría como propiedad individual hacia una autoría distribuida y curatorial. En la práctica, los alumnos pasaron de concebir a la IAG como *coautora* (postura inicial que aparece en las actas) a reposicionarla como *asistente* o *colaboradora cognitiva* una vez que se volvieron evidentes los límites de fiabilidad de algunas plataformas; la responsabilidad ética y la verificación quedaron radicadas de manera inequívoca en el sujeto humano, que actúa como editor-final del material generado por la máquina. Este desplazamiento es consistente con

marcos teóricos recientes sobre escritura híbrida y cognición distribuida y queda registrado tanto en las planificaciones como en los registros de aula y en las decisiones prácticas consignadas en los *prompts*.

La segunda línea es la reconfiguración temporal y organizativa: las planificaciones fueron adaptadas en función de contingencias tecnológicas (errores, caídas, respuestas insuficientes) y afectivas (cansancio, tedio por tareas prolongadas), lo que obligó a reordenar prioridades y reasignar sesiones. La estructura de roles, diseñada para repartir la carga cognitiva, se mostró flexible: en el curso del proceso las fronteras entre *prompteador*, redactores y anotadores se volvieron permeables, evidenciando que la experiencia con IAG demanda competencias transversales (capacidad de evaluación de fuentes, habilidad *metaprompting*, criterio editorial). El balance organizativo final sugiere que la IAG no aligera linealmente el trabajo, sino que lo redistribuye: facilita algunos procesos (borradores, síntesis, ideas iniciales) pero impone otros (verificación, reescritura, supervisión ética) que consumen tiempo y esfuerzo.

La tercera línea refiere a la alfabetización crítica y las prácticas pedagógicas emergentes. Documentos y actas muestran que la experiencia promovió un aprendizaje metacognitivo: el grupo desarrolló mejores estrategias de formulación de *prompts*, incorporó la triple regla didáctica propuesta (comprobar, contrastar, cuestionar) y elaboró un protocolo operativo (*3C* + curador) para integrar IAGs en tareas académicas. Tales competencias constituyen un hallazgo pedagógico de primera magnitud: si la IAG se incorpora sin una mediación crítica se corre el riesgo de banalizar la investigación y reproducir errores; si, en cambio, se enseña como un componente de un ecosistema explicable y verificable, puede potenciar la autonomía intelectual del estudiantado. Esta conclusión surge de la relación entre las planificaciones (que incorporaron explícitamente espacios para metarreflexión), los *prompts* (que muestran progresión estratégica) y el registro de aula (que documenta debates y decisiones).

Desde la perspectiva de las IAG en particular, el material permite trazar trayectorias diferenciadas: Perplexity funcionó como herramienta de síntesis y búsqueda, pero evidenció problemas de exactitud en fuentes, lo que lo transformó en un recurso complementario sujeto a verificación; Phind se confirmó como un recurso relativamente fiable para extracción de fragmentos y citas que después fueron seleccionados por el equipo; Komo aportó estructuras

útiles en etapas tempranas, pero sufrió fallas operativas en momentos puntuales; *ChatGPT* actuó, en fases finales, como consolidante del análisis y la redacción en lenguaje académico, aunque su intervención también requirió edición humana a fin de ajustarla a especificaciones del grupo. Ese mapa de fortalezas y debilidades sustentó una práctica combinatoria: el equipo aprendió a «encadenar» herramientas según propósito, lo que es una modalidad empírica de cognición distribuida.

En términos epistemológicos y éticos, la experiencia arroja una lección doble: por un lado, la IAG amplía las posibilidades heurísticas y productivas de la escritura científica; por otro, legitima la necesidad de protocolos de comprobación y de prácticas de transparencia metodológica (por ejemplo, anexar en repositorios los *prompts* y las respuestas seleccionadas). En la medida en que la verificación y la curaduría humana se constituyen como condición de validez, la escritura asistida por IAG exige un nuevo repertorio de prácticas académicas que combinen alfabetizaciones técnicas, criterios epistemológicos y marcos éticos.

En síntesis: la experiencia documenta una transición pedagógica y epistemológica relevante. La IAG no reemplaza la autoría humana, sino que la reconfigura; exige la formación de editores-curadores capaces de negociar la heterogeneidad de salidas algorítmicas; y transforma los tiempos institucionales de la producción académica, introduciendo una temporalidad iterativa dominada por verificación y reescritura. Las cuatro carpetas, en conjunto, constituyen un archivo metodológico que legitima empíricamente estas conclusiones y ofrece herramientas prácticas para su integración en el currículo de comunicación.

Conclusión

La experiencia de escritura colectiva asistida por sistemas de IAG en la carrera de comunicación de la Universidad Salesiana (UNISAL) permitió observar, con una claridad inédita, cómo las prácticas académicas contemporáneas atraviesan un proceso de reconfiguración profunda. El análisis integrado de las cuatro carpetas de trabajo —Planificaciones, Registro del aula, *Prompts* y respuestas, y Cronograma— evidenció que la incorporación de programas de IAG no constituye un mero soporte técnico, sino un agente que interviene activamente en los modos de producir conocimiento, redistribuir tareas cognitivas y redefinir los tiempos de la investigación.

La comparación entre las fechas previstas y las fechas efectivas de trabajo reveló que la interacción con sistemas como Perplexity, Phind, Komo o *ChatGPT* introduce una temporalidad emergente, más iterativa y menos lineal que la contemplada originalmente. Los retrasos, las revisiones obligadas y las reescrituras surgidas frente a errores algorítmicos o salidas inconsistentes muestran que la IAG, lejos de acelerar de forma automática el proceso de redacción, demanda nuevas competencias de verificación, curaduría y evaluación crítica. Estas prácticas, documentadas en los registros de aula, sitúan la figura del estudiante no como receptor pasivo de aportes mecánicos, sino como editor-curador responsable de garantizar la coherencia, la validez y la integridad del texto académico.

Asimismo, los documentos de trabajo permiten afirmar que la IAG contribuyó a expandir las posibilidades heurísticas del grupo: facilitó la exploración de estructuras, la generación de ideas iniciales y la reorganización de argumentos, nutriendo un ecosistema de escritura híbrida donde la creatividad humana y la potencia algorítmica se articulan de manera complementaria. Sin embargo, esta sinergia se sostuvo únicamente en la medida en que el equipo desarrolló alfabetizaciones críticas robustas —particularmente en relación con la formulación de *prompts*, la evaluación de fuentes y la aplicación de criterios éticos—, confirmando que el uso pedagógico de la IAG exige marcos formativos que integren técnica, epistemología y ética.

Finalmente, la experiencia permitió visibilizar una transformación epistemológica más profunda: la autoría, tradicionalmente entendida como propiedad individual, se desplazó hacia un modelo distribuido y relacional en el que los límites entre lo humano y lo artificial se vuelven porosos. Esta constatación no diluye la responsabilidad humana; por el contrario, la refuerza, en tanto situó al equipo como garante último del sentido, la precisión y la legitimidad del conocimiento producido.

En conjunto, estos hallazgos permiten concluir que la escritura académica asistida por IAG no constituye una amenaza para la formación en comunicación, sino una oportunidad para reconfigurarla críticamente. Integrar estas tecnologías desde una perspectiva reflexiva, situada y pedagógicamente orientada habilita la emergencia de nuevas prácticas escriturales que fortalecen el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de análisis del estudiantado. En este sentido, la experiencia documentada no sólo describe un caso de

estudio, sino que aporta una base sólida para continuar investigando y diseñando estrategias educativas que acompañen la transformación de la cultura académica en la era de la inteligencia artificial.

Referencias bibliográficas

- Maturana, A. J. (2025). Inteligencias artificiales generativas y prácticas de escritura académica en la educación superior: un estado del arte desde aportes publicados en América Latina en 2022-2023. RAES. Revista Argentina de Educación Superior, (30), 98-113. https://revistas.untref.edu.ar
- Pereyra, M. (2023). SEDICI- Repositorio institucional de la UNLP. Recuperado a partir de https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/166607
- Carrión, J., & Taller Estampa (2023). *Los campos electromagnéticos: Teorías y prácticas de la escritura artificial*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Cuesta García, A., González Argüello, V., & Pujolà, J.-T. (2024). *El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura con herramientas de inteligencia artificial generativa en la formación inicial de maestros*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18(36).
- Livberber, T. (2023). *Hacia un diseño no centrado en lo humano: diseñando un artículo académico con ChatGPT*. *Profesional de la información*, 32(5), e320512

Palabras necesarias para volver sobre el artículo

El artículo presentado se encuentra redactado en su totalidad mediante un uso combinado de distintos sistemas de inteligencia artificial generativa a partir de *prompts* confeccionados por estudiantes. Esto fue una propuesta elaborada por la docente a cargo de la materia *Lingüística II*. A sabiendas de que «la colaboración entre humano e IAG será habitual en el futuro» (Daniel Cassany, 2024, p. 334) y considerando otras experiencias similares —*e.g.* Thunström (2022)— que advierten sobre la potencialidad de desarrollar actividades en el nivel superior que problematicen los usos de la IAG para la redacción académica, es que creamos esta actividad experimental. De manera concreta, se planteó a los estudiantes del tercer año de la

Licenciatura en Comunicación de la Universidad Salesiana (UNISAL) la redacción de un artículo científico de manera colectiva usando herramientas de IAG. El proceso de escritura se desarrolló en clases presenciales a lo largo de todo un cuatrimestre y para su puesta en marcha se fueron asignando distintos roles rotativos.

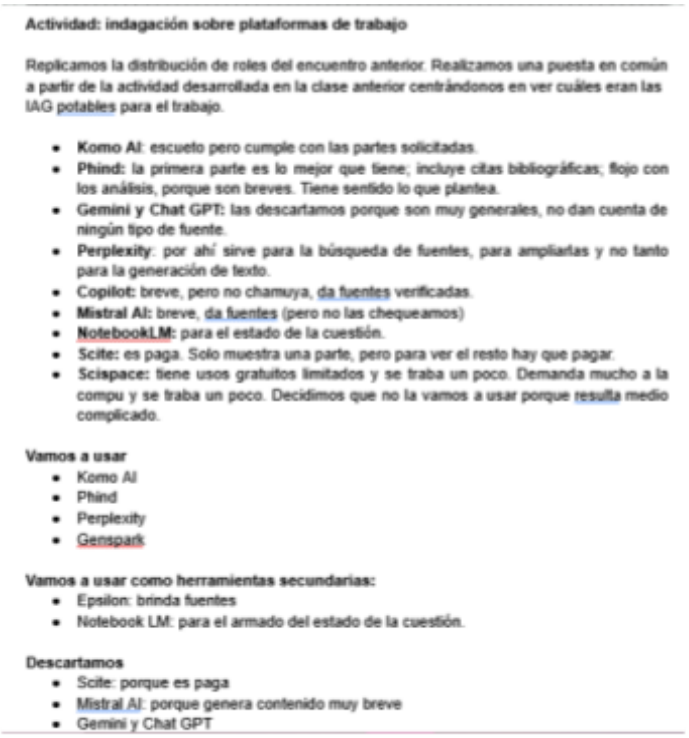
.

Figura 1: *screenshot* del archivo Cronograma y distribución de roles. Autoría propia

En una reunión realizada junto con los estudiantes al finalizar la experiencia, se consultó sobre la posibilidad de editar algunas secciones del artículo, pero se acordó que sería mejor presentar el producto tal y como había sido generado por las IAG a fin de que los lectores pudieran juzgar por sí mismos las debilidades y fortalezas de esta producción. Una de ellas expresó: «Creo que el trabajo no necesita cambios. ¿Por qué? [...] En todo el trabajo pueden verse las dificultades que sorteamos, la forma de escribir, la información que le interesa a la IA y su forma de trabajar. [...]».

Al comienzo de esta sección hemos elegido el verbo *redactar* y no escribir porque sabemos que *escribir* involucra distintas etapas y procesos cognitivos dentro de los que la puesta en palabras es solo uno de ellos (Flower y Hayes, 1981). Todos estos implicaron la intervención de los estudiantes no solo en la redacción de los *prompts*, sino también en la elección de las respuestas que se consideraron mejores para ser incluidas en la versión final del trabajo y en su combinación orgánica. La elaboración del artículo comprendió también actividades de

sondeo y puesta a prueba de plataformas. Concluida esa etapa, se seleccionaron cuatro aplicaciones: *Phind, Perplexity, Komo* y *ChatGPT* en sus versiones gratuitas.



Actividad: indagación sobre plataformas de trabajo

Replicamos la distribución de roles del encuentro anterior. Realizamos una puesta en común a partir de la actividad desarrollada en la clase anterior centrándonos en ver cuáles eran las IAG potables para el trabajo.

- **Komo AI**: escueto pero cumple con las partes solicitadas.
- **Phind:** la primera parte es lo mejor que tiene; incluye citas bibliográficas; flojo con los análisis, porque son breves. Tiene sentido lo que plantea.
- **Gemini y Chat GPT:** las descartamos porque son muy generales, no dan cuenta de ningún tipo de fuente.
- **Perplexity**: por ahí sirve para la búsqueda de fuentes, para ampliarlas y no tanto para la generación de texto.
- **Copilot:** breve, pero no chamuya, da fuentes verificadas.
- **Mistral AI:** breve, da fuentes (pero no las chequeamos)
- **NotebookLM:** para el estado de la cuestión.
- **Scite:** es paga. Solo muestra una parte, pero para ver el resto hay que pagar.
- **Scispace:** tiene usos gratuitos limitados y se traba un poco. Demanda mucho a la compu y se traba un poco. Decidimos que no la vamos a usar porque resulta medio complicado.

Vamos a usar

- Komo AI
- Phind
- Perplexity
- Genspark

Vamos a usar como herramientas secundarias:

- Epsilon: brinda fuentes
- Notebook LM: para el armado del estado de la cuestión.

Descartamos

- Scite: porque es paga
- Mistral AI: porque genera contenido muy breve
- Gemini y Chat GPT

Figura SEQ Figura * ARABIC 2: *screenshot* de uno de los Registros de clase. Autoría propia

De todas las etapas de redacción, la que generó más expectativa en cuanto al resultado que podría obtenerse fue la de la sección Análisis. A continuación, incluimos la voz de un estudiante involucrado en este proceso que explica brevemente cómo fue desarrollado: «Recuerdo que consideramos la posibilidad de incorporar las carpetas del trabajo para darle a la IA una mayor cantidad de información y mejorar la calidad de los resultados obtenidos. Para esto, nos organizamos y dividimos el trabajo, realizando resúmenes de los contenidos principales de cada carpeta, que luego fueron incorporados a la herramienta. También, moneda corriente en el trabajo, se decidió adjuntar las partes previas del artículo ya elaboradas, para darle un marco contextual más amplio que orientara el desarrollo del análisis. Primeramente, la IA tendió a

estructurar el contenido de una forma bastante estructurada y no cumpliendo con lo que nosotros pretendíamos, también presentó algunos apartados en forma de ítems, lo que generó diversas dificultades y varios momentos de frustración. Tuvimos que explicar de manera detallada, paso a paso, como debía redactar, lo cual, a la larga, se torna algo un tanto tedioso. Sin embargo, a medida que el trabajo avanzó, fue posible ir corrigiendo el tipo de lenguaje utilizado y puliendo estas cuestiones, para lograr un resultado más acorde a los objetivos planteados».

Las palabras de este estudiante dan cuenta de varios aspectos de interés. El primero, la voluntad del grupo de trabajo de no intervenir los textos obtenidos como respuestas de las IAG. Si bien no se había indicado como un objetivo en la propuesta inicial, todos asumieron la «menor intervención posible» como una meta importante a conseguir. En ese sentido, el compromiso se evidencia en el trabajo de reescritura de los *prompts* para obtener los resultados esperados en lugar de la edición de alguna de las respuestas obtenidas, que hubiera resultado más sencillo. El segundo aspecto, relacionado con el anterior y que fue recurrente en las devoluciones de los estudiantes, es lo «tedioso» que resultó el trabajo. Algunos lo calificaron como un «padecimiento». Un tercer punto de interés radica en el señalamiento que se hace de que se tenían que incluir fragmentos del artículo que se iba construyendo para poder obtener resultados acordes a lo esperado y que cada sección resultara coherente con las demás. Esto dificultó la labor de redacción de *prompts*, pero, según varios de los participantes, fue lo que permitió obtener un mejor texto. Este aspecto (y algunos más que cada lector podrá identificar a partir de la lectura del artículo), da cuenta de lo que los

sistemas de IAG no logran hacer. En este caso, evidenció la carencia de *recursividad* (Flower y Hayes, 1981), característica inherente al proceso de escritura. Independientemente de que se trabaje con una IAG o con varias al mismo tiempo, el trabajo desarrollado demostró que muchas de ellas no pueden volver sobre sus producciones para mejorarlas en función de nuevas indicaciones. No hay dudas de que esta es solo una de las cuestiones que los sistemas de IAG empleadas con fines académicos no logra resolver de manera satisfactoria. Otros se relacionan con la inclusión de fuentes y referencias de las afirmaciones, en la profundidad de las interpretaciones o en el estilo de escritura.

Finalmente, la dificultad a la que refieren muchos de los estudiantes también radica en las características del artículo que nos propusimos escribir. Con frecuencia se escuchó «es muy *meta*, no entiende». Y esa es la grieta en la que se asoma la vida *humana*. Es sumamente complejo para un sistema de algoritmos escribir sobre una experiencia llevada a cabo por un grupo de personas mientras se iba desarrollando. Una alumna mencionó: «No hace conexiones de tipo “ah mirá eligieron esto por esto”, o “este día se pelearon”». Ningún sistema de IAG puede recuperar la vida en el aula, con sus altibajos, con el cansancio, el entusiasmo y la frustración; ninguna puede dar cuenta de la dimensión afectiva del proceso pedagógico. Ese continúa siendo, afortunadamente, territorio humano.

Referencias bibliográficas

Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320-336.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Comunication*, 32(4), 365-387.

Thunström, A. O. (2022, 30 de junio). We asked GPT-3 to write an academic paper about itself—then we tried to get it published. Scientific American.

Anexo: *prompts* empleados para la redacción del artículo

Por razones de extensión no fue posible incluir la totalidad de los *prompts* empleados durante todo el proceso de redacción del artículo. Hemos seleccionado dos correspondientes a distintas

secciones a fin de dar cuenta de las características de estas indicaciones. Además, por la misma razón, en los casos en que se citó texto extenso, lo hemos omitido.

***Prompt* para el Marco teórico**

Hola! qué textos académicos (como: artículos, tesis, monografías, investigaciones) preferentemente en español crees confiables y que estén disponibles en Internet para utilizarlos como fuentes para redactar el marco teórico de un artículo científico sobre la experiencia de escritura colectiva de un artículo científico acerca del uso de inteligencia artificial generativa en la redacción de artículo científico en un aula universitaria de una carrera de comunicación argentina?
teniendo en cuenta que el título es [...]
Los objetivos son [...]
La Introducción es [...]
El Estado de la cuestión es [...]

***Prompt* para Metodología**

Ahora, necesito que escribas el marco metodológico, no lo hagas en formato de lista, sino que redactalo. Para ello, ten en cuenta una redacción coherente y cohesiva con un lenguaje académico. Por eso procedo a describir cómo trabajamos para realizar este artículo: tenemos 5 carpetas de Drive que todos compartimos.
1) La primera es la carpeta con el cronograma, en la que vamos poniendo día a día, quién se va a ocupar de qué, en cada ocasión. Los papeles que hay son [...]
La decisión sobre quién asumirá qué papel se decide de forma rotativa aunque es bastante libre.
2) En la carpeta nombrada Artículo, plasmamos el desarrollo de nuestro trabajo teniendo presente que sería la versión final. Esto se realizó luego de corroborar la información obtenida por las IAs, corrigiendo o modificando los detalles que considerábamos no eran relevantes para nuestro artículo científico y teniendo presente las anotaciones realizadas en las demás carpetas, como Cronograma y fechas (para tener presente el orden en que realizaríamos el trabajo) y *Prompts* y Respuestas (de donde obtuvimos todos los aportes para utilizar en el desarrollo)

3) La carpeta *prompts* y respuestas es donde el anotador de *prompts* hace registro de cada interacción que se hace con la IA, tanto las preguntas como sus respuestas. Es importante mencionar que en un inicio se decidió en equitativamente la utilización de 3 IAS que más útiles nos parecieron: perplexity, KOMO, phind , entre otras y a lo último incorporamos *ChatGPT*

4) La carpeta de registro de aula permite documentar los procesos, interacciones y reflexiones que ocurren durante los días de trabajo en torno a la elaboración del artículo. Los propósitos principales de este registro son diversos; fundamentalmente se trata de identificar dificultades, avances, patrones o dinámicas grupales que influyen en el desarrollo de cada día. Los propósitos principales de este registro son diversos: buscamos identificar las dificultades que surgen, los avances que logramos, dinámicas grupales que influyen en el desarrollo de cada jornada, etc. El registro se realiza de forma rotativa, en cada encuentro una o dos personas distintas asumen la responsabilidad de anotar lo que sucede durante la clase. Para esto utilizamos un documento compartido en línea, donde anotamos observaciones sobre aspectos como la organización del trabajo, interacciones entre integrantes del grupo, discusiones que surgen, estrategias para resolver problemas y demás.

Además, en esta carpeta hay un apartado llamado *entrevistas*. En esa parte cada participante respondió tres preguntas, con el objetivo de contar qué pensamos del trabajo, e incluir nuestra mirada cualitativa.

5) En la carpeta de planificación de clases el moderador escribe lo que tiene planificado para dictar en la clase del día.

A su vez tené en cuenta que esto es lo que llevamos escrito del trabajo [...]

Colaboradores

Paulina Escalas, María Paz González Pappier, Ariel Leonardo Campos Cruglak, Lola Ficcadenti, Kiara Mailen Chirino, Kiara Iliana Puebla, Abril Leobono Betancur, Silvina Elizabeth Emeri, Lourdes Laura García, Morena Gómez González, Juan Ignacio Peramato, Martín Philippi.