

PARA APRENDER A ARGUMENTAR POR ESCRITO EN LENGUA EXTRANJERA CON MODELOS DE LENGUAJE DE LA IA GENERATIVA

GÉRALDINE DURAND
Departamento de Filología Francesa
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro estudio, que consta de varias etapas, se fundamenta en una serie de observaciones que han suscitado nuestra reflexión. Hoy en día, los usuarios necesitan más que nunca desarrollar su competencia escrita, sobre todo en textos argumentativos. Los actores sociales implicados necesitan habilidades para defender su opinión y su punto de vista por escrito. Por otra parte, la inteligencia artificial generativa proporciona herramientas que son capaces de generar textos en cualquier lengua. De ahí, nace una paradoja: la didáctica de la composición escrita en lengua extranjera corre el riesgo de ser relegada a un segundo plano, mientras la era digital trae consigo una generalización y democratización de la escritura. Esta paradoja muestra que resulta primordial entender el funcionamiento de los modelos de lenguaje de la IA. Solo así los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras podrán asumir los cambios que implica la presencia de herramientas de la IA generativa en las aulas. Los dispositivos tecnológicos disponibles para el estudiante de idiomas crean una necesidad real para el profesor de recibir recomendaciones y propuestas didácticas adaptadas y útiles, cuya aplicación sólo es posible después de una reflexión detenida sobre el nuevo paradigma. La integración efectiva de los modelos de lenguaje que proporciona la IA representa entonces un reto donde el profesor y el alumno de idiomas tienen que decidir si los chatbots son una herramienta adicional disponible o si son inevitables o incluso si se les debería frenar la entrada en el aula.

2. OBJETIVOS

En nuestro estudio, buscamos dar pistas para contribuir a la formación de los estudiantes inmersos en el proceso de alfabetización tecnológica y que desarrollan su competencia argumentativa escrita. Con este propósito, planteamos tres objetivos. El primer objetivo se centra en divulgar entre los profesores y estudiantes de lenguas extranjeras los elementos esenciales que faciliten la comprensión del funcionamiento de los modelos de lenguaje en lengua natural que proporciona la IA para encontrar la forma de abordar el nuevo paradigma. Es entonces cuando presentamos el segundo objetivo que consiste en recopilar los datos suficientes para definir las nuevas funciones de los agentes de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Finalmente, para completar la investigación y alcanzar el tercer objetivo, proponemos aplicaciones didácticas adaptadas para desarrollar la competencia argumentativa escrita en lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA

Para sustentar metodológicamente nuestro estudio, hemos seleccionado un modelo de lenguaje: ChatGPT. Hemos encuestado una muestra de 123 estudiantes escolarizados en Salamanca (España) que han alcanzado al menos el nivel B1 en francés y/o inglés: son 81 alumnos de bachillerato del colegio María Auxiliadora de Salamanca y 42 alumnos de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Hemos recopilado datos cuantitativos mediante encuestas realizadas en línea en febrero de 2024 acerca de las percepciones y de las prácticas de los estudiantes cuando manejan herramientas como ChatGPT para redactar textos argumentativos en lengua extranjera.

Además, llevamos a cabo una revisión bibliográfica de dos temas: primero el tema de las funcionalidades de los modelos de lenguaje de la IA en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y segundo, el tema de la didáctica de la argumentación escrita, especialmente en lengua extranjera.

4. RESULTADOS

4.1. EL FUNCIONAMIENTO DE LOS MODELOS DE LENGUAJE DE LA IA

La primera etapa de nuestro estudio parte de una revisión bibliográfica y consiste en recopilar los elementos necesarios y pertinentes para comprender el funcionamiento de los modelos de lenguaje de la IA. Los elementos seleccionados en la bibliografía especializada son los que han de considerar los agentes de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras y los que pueden tener una incidencia en dichos procesos. Surgen entonces las siguientes consideraciones.

Como disciplina, la inteligencia artificial generativa está avanzando en un campo “que creíamos propiamente humano: el lenguaje” (Vilches, 2023). Esta disciplina está desarrollando una nueva rama centrada en el procesamiento del lenguaje natural, donde proliferan diferentes modelos para su aplicación que están teniendo un gran impacto (Espejel Nonell, López Regojo et Troitiño Chinarro, 2023). Generan una intensa fascinación tanto para los escépticos como para los entusiastas. Al estar aún en la fase inicial, ante la novedad y lo desconocido, suscitan grandes temores y muchas preguntas. En la actualidad, ChatGPT, Copilot y Gemini se encuentran entre los más utilizados. Su presencia en el aula ya se hace sentir, aunque no hayan sido invitados a entrar (Grinbaum, 2023) y nos interesan especialmente porque, gracias a algoritmos, son capaces de producir textos de gran calidad con una corrección lingüística envidiable, en cualquier lengua estudiada en el sistema educativo español.

Solicitados por un usuario que formula prompts, es decir, instrucciones o peticiones que dan lugar a respuestas (CAVILAM - Alliance française, 2023b: 2), estas herramientas pueden interactuar y producir textos en lenguaje natural, en cualquier idioma, sin necesidad de pasar por una traducción del inglés, a partir de indicaciones que se les dan para analizar las probabilidades de colocaciones y combinaciones de palabras hasta dar las respuestas solicitadas. Como hay varias combinaciones posibles, estos agentes conversacionales producen textos diferentes, aunque reciban el mismo prompt y representan una tentación peligrosa

para el desarrollo competencial de los estudiantes. Los modelos de lenguaje como ChatGPT « take huge amounts of data, search for patterns in it and become increasingly proficient at generating statistically probable outputs — such as seemingly humanlike language and thought » (Chomsky, Roberts et Watumull, 2023).

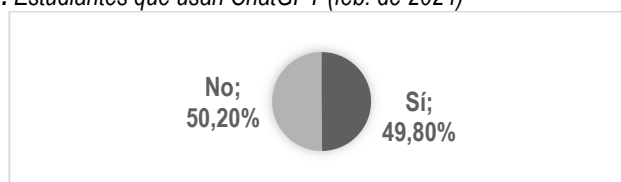
Estos generadores de texto no se presentan como herramientas para obtener información estable: no tienen la función de un buscador de Internet convencional. Son buscadores estadísticos que imitan la inteligencia humana. Al igual que los seres humanos, proporcionan información plausible y creíble, pero a veces cometen errores, por lo que esta información no es necesariamente real y exacta. Convergen muchas razones para creer que la máquina es inteligente y tiene amplios conocimientos en todos los ámbitos, “même si fondamentalement elle ne fait que du calcul” (Grinbaum, 2023, p. 56). La ilusión está creada: el usuario tiene la impresión de tratar con alguien sumamente inteligente, capaz de realizar tareas complejas que requieren el uso del lenguaje natural de forma mucho más rápida y satisfactoria que un ser humano. Al pertenecer al mundo virtual, la máquina es capaz de transmitir todo lo que no tiene, como conocimientos, emociones o incluso estados de ánimo. Da la ilusión de imitar la inteligencia humana, pero su forma de funcionar y de utilizar el lenguaje responde a patrones completamente diferentes. Como tal, la máquina no comprende. Calcular es lo único que puede hacer. No piensa, pero proporciona explicaciones esclarecedoras. Puede producir un artículo de opinión sin tener opinión y sin razonar. Gracias a los algoritmos, presenta proposiciones que son probables, aunque su “unintelligence” (Chomsky, Roberts et Watumull, 2023) le permite presentar datos que pueden ser aproximados o incluso falsos. Por ejemplo, en la pregunta sobre la diferencia entre los huevos de gallina y los de vaca, ChatGPT explica las características de estos dos tipos de huevos de forma muy convincente (CAVILAM - Alliance française, 2023a). Esta situación algo cómica demuestra la poca fiabilidad de la información transmitida y anticipa el papel fundamental que han de desempeñar los profesores.

4.2. LAS NUEVAS FUNCIONES DE LOS AGENTES DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

La irrupción de los modelos de lenguaje de la IA en nuestra vida cotidiana implica una alteración del orden establecido y exige una gran capacidad de asimilación y adaptación al cambio. Surgen preguntas acerca de la utilidad de la enseñanza, de los objetivos a alcanzar, del lugar y del papel del ser humano en la realización de tareas que requieren razonamiento y creatividad, cuando se plantea también el problema de la propiedad intelectual. Los profesores tienen el deber ineludible de despertar las necesidades de sus alumnos e incluso de crearlas si aún no existen, y de darles respuestas adecuadas, a pesar de las dificultades que conlleva el hecho de que todas estas cuestiones se vean sacudidas por la vertiginosa rapidez a la que se producen los cambios. Ahora que hemos identificado los aspectos de los modelos de lenguaje que nos interesan, iniciamos la segunda etapa de nuestro estudio que proporcionará los datos que nos faltan por considerar para estar proponer aplicaciones didácticas que integren generadores de texto que sean adecuadas y eficaces para el desarrollo competencial de los alumnos.

Al analizar los resultados de la encuesta a los estudiantes, observamos que tan solo un año después de estar disponible ChatGPT, el 49,8% de nuestro estudiantado lo utiliza. Quitando unas escasas excepciones, todos los usuarios encuestados afirman saber cómo utilizarlo. La fulgurante aceptación de la herramienta, que contaba con 100 millones de usuarios activos dos meses después de estar en acceso abierto, es decir, 4,5 veces más rápido que TikTok y 15 veces más que Instagram (Rahmoune, 2023), nos lleva a pensar que el número de alumnos que utilizan modelos de lenguaje de la IA solo puede aumentar.

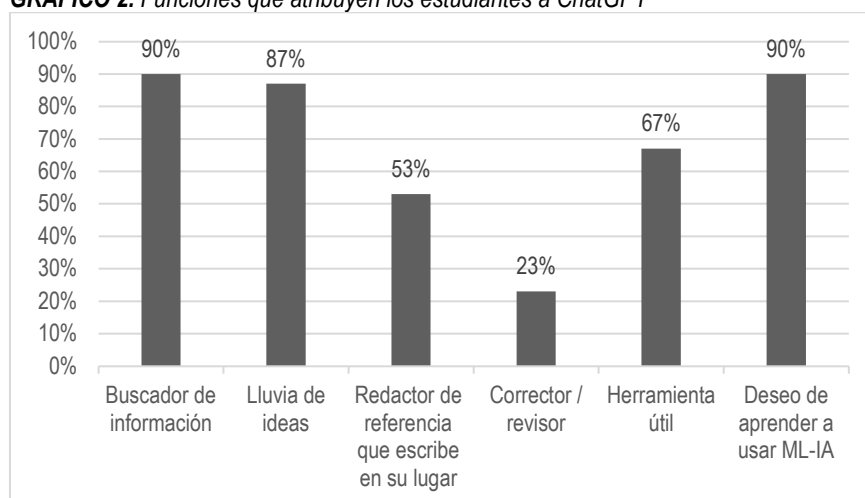
GRÁFICO 1. *Estudiantes que usan ChatGPT (feb. de 2024)*



Vemos que, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, ahora intervienen tres agentes: el profesor, el alumno y la máquina. Para ser cada vez más eficaz, cada miembro de este trío tiene que evitar una relación basada en la rivalidad y definir su función y su ámbito de actuación, teniendo el ser humano que compartir con la máquina áreas que antes le estaban reservadas.

Así que, en esta segunda etapa de nuestro estudio, queremos definir las funciones de los agentes de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y partimos de la relación que mantienen los alumnos con un modelo de lenguaje de la IA como ChatGPT y de las percepciones que tienen de él cuando tienen que escribir un texto argumentativo en lengua extranjera. Las funciones de los estudiantes que tenemos que determinar dependen de cómo consideren ellos la máquina y de las funciones que le asignen. Plasmamos los resultados conseguidos mediante encuestas en la siguiente gráfica que comentamos a continuación.

GRÁFICO 2. *Funciones que atribuyen los estudiantes a ChatGPT*



Observamos que los estudiantes tienen una consideración muy positiva de ChatGPT. Elogian su eficacia, su utilidad y su rendimiento y no emiten ninguna valoración negativa. Destacan las cualidades de la herramienta, y especialmente los más jóvenes, se culpan a sí mismos y se consideran los únicos responsables de los usos perjudiciales para su aprendizaje que hacen de la máquina.

Los alumnos no tuvieron ninguna dificultad para identificar las distintas funciones, a veces mal asignadas, que ChatGPT puede asumir. Aunque los encuestados no dejan de recurrir a los buscadores de Internet convencionales, el 90% de ellos utiliza el generador de texto cuando tiene que buscar información, observándose una complementariedad entre ambas herramientas: casi todos los alumnos lo utilizan como buscador, aunque no esté diseñado para cumplir esta función, pasando por alto u olvidando la poca fiabilidad de la información proporcionada.

También recurren al generador de texto cuando necesitan explicaciones complementarias, aclarar dudas o encontrar respuestas a preguntas que se les plantean. Esta función de profesor particular, que complementa la de buscador de Internet, refuerza otras funciones previas a la fase de textualización, como la de asistente para la redacción. Por un lado, sirve de fuente de inspiración para la mayoría de los alumnos: para el 87% de ellos, es una ayuda para encontrar ideas que sirven de base para una reflexión y que dan pie a la generación de ideas nuevas. Por otro lado, para los que ya son conscientes de las ventajas de adquirir competencias en composición escrita, la máquina ayuda a resolver problemas lingüísticos de forma más espontánea que para aquellos que añaden a la primera función de asistente para la redacción que hemos mencionado anteriormente la función de escritor de referencia que produce textos que sirven de modelo para ser retocados. Así, el 53% de los alumnos encuestados piden al generador de texto que haga el trabajo: gracias a su función de redactor, el agente conversacional hace el trabajo, y lo hace mucho más rápido que cualquier persona. Más del 95% de estos alumnos suelen mantener el texto y le aportan modificaciones más o menos importantes. Suelen añadir algunas ideas nuevas extraídas de la memoria a largo plazo y generadas gracias a las ideas sugeridas por ChatGPT. Cerca del 77% de los alumnos encuestados no reconocen la función de

corrector que puede desempeñar esta herramienta, sobre todo cuando han pedido a su ayudante que haga la mayor parte del trabajo. A pesar de las sugerencias y de los comentarios enriquecedores y útiles que puede aportar el asistente, la gran mayoría de los alumnos no siente la necesidad de pedir ayuda para repasar el texto, comprobar la corrección lingüística o hacer una valoración global de la producción que se entrega al profesor con vista a obtener una nota o una apreciación.

En sus valoraciones positivas de la actuación de la máquina, nuestros alumnos consideran que las respuestas dadas son "completas", "variadas", "perfectas", "claras", "adaptadas" y "organizadas". Destacan el carácter facilitador del asistente, su facilidad de uso y su capacidad para redactar bien y ofrecer explicaciones accesibles y fáciles de entender. Todas estas cualidades llevan al 67% de ellos a verlo como muy útil o extremadamente útil. Además, llegan a atribuirle una fiabilidad totalmente convincente y equivalente a la de un ser humano y le valoran la rapidez de ejecución de las tareas que implica un valioso ahorro de tiempo. Esta consideración viene del hecho de que ChatGPT es capaz de proporcionar explicaciones sobre cualquier tema, ya que siempre tiene algo que decir, facilitando aún más el acceso a la información y completando las búsquedas realizadas en un buscador de Internet. En definitiva, como ayuda a realizar trabajos mejores y con bastante menos esfuerzo, apenas recibe críticas negativas.

Es en este contexto como el profesor de idiomas que adopte un enfoque accional y orientado hacia la sociedad del mañana debe aprender a situarse y a tener en cuenta las circunstancias que presentan los alumnos. Dada la amplitud de la información disponible en la red gracias a los buscadores de Internet y dado el potencial de los modelos de lenguaje de la IA, la condición del profesor como agente que posee y transmite el conocimiento está más que desfasado. El aprendizaje por competencias, que implica la movilización de conocimientos no obligatoriamente memorizados para realizar una tarea, se impone necesariamente, generando a veces reticencias y un sentimiento de nostalgia en el profesorado. Con los buscadores de Internet y los generadores de texto al alcance de todos, la función del profesor de idiomas se modifica y se redefine acorde con el contexto y también con la relación que existe entre

el alumno y la máquina. El profesor ya no se limita a dar explicaciones. Más que nunca, es urgente desarrollar un espíritu crítico agudo y al profesor de idiomas se le asigna la función de guía de los alumnos que utilizan la máquina, para que la máquina les acompañe en las tareas intermedias del proceso de escritura y para que adquieran una competencia comunicativa. Se convierte en agente responsable del desarrollo de las competencias globales y de las competencias comunicativas de la lengua de sus alumnos mediante la integración de herramientas como los dispositivos digitales y los modelos de lenguaje de la IA. En consecuencia, el docente está llamado a demostrar los beneficios de la autonomía intelectual y de una jerarquía marcada entre el ser humano y la máquina, concediendo a la máquina la función de asistente y reservando al ser humano la función de ser pensante capaz de construir una reflexión y proporcionar un razonamiento racional. Orienta al alumno para que aproveche el potencial de la máquina y pueda seguir desarrollando su capacidad para razonar. De esta forma, el alumno puede aliviar parte de la tensión provocada por el esfuerzo y puede volcarse en otras tareas del proceso de escritura. La concienciación sobre los beneficios de la escritura y la utilidad de desarrollar la capacidad para argumentar se convierte pues en un objetivo didáctico que puede concretarse en un contrato establecido entre el profesor y el alumno.

La tarea del profesor es compleja. Hoy en día, la comunicación entre los seres humanos incorpora la tecnología. Para poder utilizar un idioma en su vida cotidiana y/o profesional, fuera de un contexto de aprendizaje, los alumnos deben desarrollar su capacidad para utilizar las herramientas que la inteligencia artificial pone a su disposición y también para demostrar las competencias específicamente humanas que se requieren en el mundo laboral (Pape Van Dyck, 2019), es decir las "soft skills" o las competencias personales y relacionales regidas por los sentimientos y las emociones (Binkley et ál., 2012).

Así, para el 90% de los alumnos encuestados, existe una inquietud por descubrir cómo utilizar ChatGPT de forma provechosa y honesta, para poder elegir entre la función de asistido competente y la de asistido incompetente. Son deseosos de saber cómo evitar considerar únicamente el camino del asistido que sólo tiene que retocar el trabajo del asistente

y se queda sin aprender a realizar las tareas. El profesor tiene que guiar a los alumnos que creen que utilizar el agente conversacional es una forma de hacer trampas, copiar y obtener buenos resultados sin haber aprendido ni desarrollado ninguna habilidad. Está llamado a desmontar este principio y a marcarse el objetivo de integrar las herramientas que proporciona la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que no se utilicen como instrumentos que impiden el desarrollo competencial de los alumnos (Pérez Colomé, 2023), sino como un potenciador que permita “help us produce faster and higher quality” (Tarp y Nomdedeu-Rull, 2024, p. 319). El profesor está llamado a ser un agente de la cuarta revolución industrial: su tarea consiste en convertir el enorme potencial de los modelos de lenguaje en beneficio de los seres humanos y trabajar en pro de una colaboración fructífera entre los actores del mundo virtual y los del mundo físico. El reto es asimilar que estas herramientas son complementarias a la actividad humana y que no pretenden sustituir a los profesores (Teruel y Alonso, 2023, minuto 15) ni eximir a los alumnos de las tareas haciendo el trabajo en su lugar. El profesor se diferencia de este interlocutor no humano porque puede desempeñar funciones que le son ajenas a la máquina. Puede ofrecer algo que una aplicación no es capaz de hacer: responder a la búsqueda de contacto humano de los alumnos que siempre van acompañados de su smartphone y que necesitan conectar con la gente estableciendo una comunicación basada en la intuición y guiada por la emoción y la razón. Por tanto, el reto consiste en aprender a combinar el potencial del ser humano con el de la máquina con el fin de ser cada vez más eficaces.

4.3. ALGUNAS PROPUESTAS DE APLICACIONES DIDÁCTICAS DE LOS MODELOS DE LENGUAJE DE LA IA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS ESCRITAS

El docente debe concienciar a los alumnos sobre la necesidad de ser sensibilizados y entrenados para utilizar un generador de texto como herramienta estratégica para su aprendizaje. El objetivo es que se convierta en un aliado que les ayude a alcanzar sus objetivos de aprendizaje

y a mantener su motivación al permitirles invertir menos tiempo y esfuerzo en una tarea. Con este planteamiento, las aplicaciones didácticas de los modelos de lenguaje en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la producción escrita con fines argumentativos son numerosas. Una conclusión precipitada podría llevar a pensar lo contrario e insinuar que esta actividad es obsoleta e inútil ya que la máquina es capaz de escribir como un ser humano. El alumno podría hacerse esta pregunta: ¿Por qué escribir si una máquina puede hacerlo por mí? Al igual que la calculadora que ayuda en ejercicios complejos y permite ir más lejos en la resolución de problemas matemáticos, los generadores de texto pueden contribuir a multiplicar exponencialmente las competencias de los estudiantes que, como usuarios de modelos de lenguaje, necesitan "more knowledge, more general culture, more skills and more linguistic intuition" (Tarp y Nomdedeu-Rull, 2024, p. 310). Para el estudiante, la clave está en aceptar que el agente conversacional está diseñado para apoyarle y asesorarle en la elaboración del producto final, y no para elaborar directamente el producto final.

En un plan instruccional destinado a desarrollar la competencia argumentativa escrita, la integración de esta herramienta refuerza la dinámica pedagógica en la que se da prioridad a las tareas intermedias, con el fin de minimizar la importancia del momento de la redacción final y del producto acabado. Los modelos de lenguaje, con su inmenso potencial, hacen necesario conocer y tratar eficazmente las tres fases del proceso redaccional: la planificación, la textualización y la revisión (Flower y Hayes, 1981, Hidden, 2013). Así pues, en la tercera fase de nuestro estudio, proponemos posibles aplicaciones didácticas para contribuir al desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los alumnos cuando utilizan los modelos de lenguaje de la IA durante el proceso de composición escrita.

En la fase de planificación (la primera fase), la máquina puede ayudar a detectar elementos relevantes. Por ejemplo, nada más empezar, durante la búsqueda bibliográfica, cuando el alumno está analizando textos, el chatbot es útil para encontrar, seleccionar y extraer información e ideas que van a conformar el texto que va a escribir. Se hace más fácil el análisis de los textos encontrados o de los que haya creado él mismo.

En este último caso, los alumnos sensibilizados tienen en cuenta que el modelo de lenguaje reproduce los errores y las orientaciones ideológicas de los datos que lo alimentaron. En esta fase preparatoria, en la que se combinan las actividades de comprensión y producción escritas, la máquina puede ayudar primero al estudiante a identificar el detonante de la situación argumentativa que se presenta en el documento que está analizando, así como los parámetros situacionales (el "dónde" y el "cuándo"), las personas implicadas, incluido el destinatario, con su función y la relación que mantienen entre sí y con el argumentador (el "quién").

De este modo, los agentes conversacionales pueden ser un apoyo en el análisis posterior, que es esencial para que el alumno adopte automatismos y siga el mismo procedimiento cuando entre en la fase de planificación de su propio texto. La máquina puede detectar y comentar otros elementos del texto analizado, como el objetivo, la intención, el posicionamiento y la posición del argumentador, la tesis defendida, la forma de presentar el argumento, el tipo de discurso y de género, la lengua utilizada, el tono y el registro. Dado que estos elementos de la dimensión pragmática del discurso son numerosos pero decisivos para tomar decisiones que llevan a adaptar la argumentación al marco comunicativo, detectarlos es una etapa delicada y formativa durante la cual el escritor agradece ser asistido para no entrar demasiado rápido en sobrecarga cognitiva y evitar quedarse atascado (Barbier, 2012, p. 58).

Por otra parte, los agentes conversacionales pueden ayudar a los estudiantes a enumerar, clasificar y analizar lo que se dice, es decir, el contenido (el "qué") de un texto escrito. De este modo, al localizar los elementos constitutivos del texto y al facilitar el trabajo de vocabulario mediante el desarrollo de los campos léxicos, los alumnos acumulan más rápidamente una reserva de ideas y argumentos de la que pueden partir para producir su propio texto. Les resultará más fácil distinguir las verdades generales, los conceptos asociados a su definición, los argumentos y contraargumentos con sus ejemplos y contraejemplos.

Por último, los agentes conversacionales pueden ayudar al estudiante a observar la forma en que se lleva a cabo la argumentación (el "cómo"): ayudan a identificar los tipos de argumentos y ejemplos y a recoger

elementos relativos a la jerarquización y al desarrollo del contenido. Con una supervisión adecuada, la retroalimentación que ofrece la máquina en sus comentarios permite establecer una interacción enriquecedora entre el asistente y el alumno. Es una forma de encaminar al alumno hacia un trabajo autónomo, basado en la reflexión y en la sistematización de los elementos a detectar y de los pasos a seguir durante el proceso redaccional.

Tras la fase de búsqueda documental, la máquina puede seguir ayudando al estudiante a generar ideas. La máquina destaca por su capacidad para proporcionar ejemplos de ideas, ventajas e inconvenientes aliviando a los alumnos la carga cognitiva. Así, pueden reservar su atención y su memoria de trabajo para otras tareas, como la redacción del texto o la construcción de una reflexión que exige generar ideas nuevas, pertinentes y organizadas juiciosamente en el texto. Aunque a veces las respuestas de la máquina carecen de originalidad y creatividad, el agente conversacional representa una verdadera ayuda cuando se utiliza para resolver tareas intermedias. En su papel de asistente, es "un accélérateur d'idées" (Giorgetta, 2023, minuto 11'52) que está a nuestro servicio, sin hacerlo todo por nosotros: proporciona ideas (Schlemminger, 2024) que sirven de punto de partida y de guía, sin quitarnos la responsabilidad de la realización de la tarea. El ser humano se reserva la tarea de filtrar, controlar, comprobar y adaptar la información proporcionada por la máquina.

Después de la fase de planificación, cuando el estudiante se encuentra en la fase de producción del texto, el generador de texto también puede ser útil. Esta vez, puede ayudar a elegir la palabra adecuada gracias a su capacidad para sugerir un gran número de colocaciones y combinaciones de palabras, sinónimos y antónimos.

Por último, en la tercera fase del proceso de composición, en la fase de revisión, la máquina puede proporcionar una ayuda valiosa para evaluar los mecanismos de coherencia y cohesión utilizados, especialmente al identificar los organizadores textuales y los marcadores lógicos. Además, el estudiante tiene la posibilidad de enriquecer su reflexión sobre la lengua al tener que volver a leer su texto para detectar y corregir imprecisiones lingüísticas y al tener que comprobar la validez de las

explicaciones de una máquina que, a veces, comete errores en la terminología gramatical.

Los agentes conversacionales son herramientas muy útiles cuando el dominio del idioma es limitado. Son capaces de proporcionar aportaciones que complementan las correcciones y los comentarios personalizados que ya ha hecho el profesor. Por su parte, su eficacia es mayor cuando el prompt se centra en un elemento concreto, y por parte del alumno, es más fácil asimilar los aspectos problemáticos cuando se tratan uno por uno. En este caso, el trabajo previo del profesor es fundamental para focalizar los aspectos sobre los que el agente conversacional puede dar respuestas concluyentes, porque el chatbot no es útil cuando hay que hacer un esfuerzo de interpretación para comprender el significado del texto. Tiene grandes dificultades para detectar errores lexicales y sintácticos, que requieren habilidades interpretativas para entender la intención del autor. Es incapaz de descifrar párrafos demasiado confusos, llenos de construcciones incorrectas y difíciles de entender, que pueden encontrarse todavía en el nivel umbral. Si el profesor realiza una corrección previa, esta herramienta es complementaria y útil, y ofrece una interacción interesante y gratificante.

Cuando el nivel lingüístico del alumno es ya el de un experto, se puede plantear un trabajo más autónomo y formular prompts para mejorar la calidad lingüística del discurso. Aunque pueda cometer errores ocasionales, los modelos de lenguaje pueden comprobar el uso de determinadas categorías gramaticales, como un pronombre relativo, un pronombre de complemento, o un tiempo verbal concreto, como el presente de subjuntivo exigido en el nivel B1... Para llevar a cabo este tipo de comprobación, los alumnos necesitan formular prompts muy precisos, con el fin de evitar respuestas insatisfactorias e inútiles. Este trabajo de revisión obliga a los alumnos a tomar conciencia de los aspectos a los que deben prestar atención para producir un texto de calidad. Deben interiorizar el esfuerzo que hay que hacer para elevar el nivel lingüístico del texto ofreciendo cierta densidad léxica mediante el uso de sinónimos, perífrasis, adjetivos, adverbios de modo y otros adjetivos, y haciendo un uso variado de estructuras, oraciones simples y complejas, modos y tiempos verbales. Este proceso de revisión del texto sensibiliza y ayuda

al estudiante a utilizar una lengua que se caracteriza por su variedad y precisión, y cuya riqueza le permite expresar su punto de vista y hacer oír su voz.

Durante la fase de revisión del texto, a pesar de las limitaciones actuales, los agentes conversacionales desempeñan la función de profesor particular y pueden prestar al alumno una atención individualizada que complementa la del profesor. Para corregir ciertos fallos lingüísticos, independientemente del nivel, el alumno puede recurrir a la tecnología para identificar los errores morfológicos y recibir una propuesta de corrección, siendo más dinámica que el corrector ortográfico y gramatical de Word o que un corrector de pago. Además, se anima a los estudiantes a aprender a sistematizar la verificación crítica de la información y de las correcciones proporcionadas por el agente conversacional.

Así pues, el contacto supervisado del alumno con los modelos de lenguaje de la IA cuando están inmersos en un proceso redaccional implica el desarrollo de competencias específicas incluidas en las competencias lingüísticas comunicativas y el desarrollo de competencias globales. Las competencias globales (Binkley et ál., 2012) priorizadas son las relacionadas con las formas de pensar, en particular las que cultivan el pensamiento crítico y las que introducen las herramientas de trabajo necesarias para desarrollar la competencia digital.

Como parte de la alfabetización tecnológica, el uso de generadores de texto también presupone una competencia digital basada en saber utilizar la máquina como asistente durante el proceso de redacción y en ser capaz de formular prompts operativos y eficaces. Al utilizar la máquina, el alumno debe aprender a interactuar con ella para que los intercambios conduzcan a los resultados deseados. Debe saber qué preguntar y cómo hacerlo. Desarrollando una competencia "tecnolingüística", aprende códigos que tienen en cuenta los modos de funcionamiento del agente conversacional, para que se convierta en un asistente útil que les ayude a realizar una tarea. Considerando que el agente conversacional es una máquina programada para ser un asistente y facilitar la interacción con el ser humano, la dinámica a aplicar para formular prompts sigue un enfoque dialéctico de la tradición de la mayéutica socrática, cuyo motor es la reflexión. Para adquirir conocimientos en este ámbito y demostrar

autonomía al interactuar con la máquina, el alumno pasa por una fase inicial de aprendizaje en la que el profesor le asesora en la formulación de los prompts que debe proponer a la máquina para llevar a cabo la tarea intermedia requerida, mientras se le guía a través de un proceso redaccional dividido en etapas claramente marcadas. El alumno debe saber formular prompts y hacer preguntas al agente conversacional para que éste pueda ofrecer respuestas que le permitan progresar en su desarrollo competencial. Esta fase previa ayuda a establecer la función de cada una de las partes implicadas: el alumno establece un intercambio en el que la máquina responde a sus indicaciones y proporciona explicaciones que aclaren las dudas.

Así pues, en el contexto de la evaluación formativa, ya no es pertinente evaluar únicamente el texto final. Evaluar la producción escrita basándose exclusivamente en el texto final lleva al alumno a conceder a la máquina la función de redactor y a seguir un camino en el que su formación se ve perjudicada. Con la introducción en el aula de los modelos de lenguaje de la IA, se reafirma la idea de que la evaluación del proceso redaccional es realmente la única evaluación relevante en un contexto de aprendizaje. Demostrar cómo se ha pasado por las etapas del proceso redaccional es una prueba del desarrollo de la competencia escrita en particular y de la competencia comunicativa en general. Sin embargo, según el tipo de evaluación adoptado, la evaluación de las tareas intermedias está menos justificada, como en el caso de los exámenes oficiales de certificación del DELF-DALF, que se inscriben en el marco de la evaluación del dominio, aunque, también en este contexto, sería posible pedir a los candidatos un registro de su paso por determinadas tareas intermedias del proceso redaccional.

5. DISCUSIÓN

Nos acercamos a la fase final de nuestro estudio, en la que estamos en condiciones de examinar los resultados obtenidos y sacar conclusiones. Hoy en día, al contribuir al desarrollo competencial de los alumnos, la enseñanza de idiomas está destinada a integrar los dispositivos tecno-

lógicos disponibles en sus planteamientos pedagógicos. Nuestra propuesta de utilizar modelos de lenguaje que fomenten el desarrollo de las competencias globales requeridas en el mundo laboral y de la competencia escrita para producir textos argumentativos en lengua extranjera se inscribe en nuestra concepción del uso de herramientas digitales como medio de trabajo para formar a los alumnos y multiplicar sus capacidades para llevar a cabo tareas con eficacia. Recomendamos que los alumnos utilicen los generadores de texto para que les acompañen en la realización de tareas intermedias del proceso redaccional. Consideramos los modelos de lenguaje como una herramienta que comprueba o da ideas para completar el trabajo ya realizado o para iniciarlo, y no como medio para completar las tareas principales de la actividad o la actividad en su totalidad. El papel insustituible del profesor radica en sensibilizar cómo la presencia de modelos de lenguaje de la IA en el aula puede ser beneficiosa para el alumno y constituir una ventaja. La competencia escrita se fundamenta en competencias lingüísticas comunicativas y en competencias generales en las que convergen conocimientos complejos y habilidades que son la prueba de que el escritor experto es alguien que posee una sólida formación que le permite construir un razonamiento. Una competencia escrita bien desarrollada implica una alfabetización informacional, que requiere la capacidad de juzgar, evaluar y comprender los textos para utilizarlos, procesar la información y reaccionar ante ella de forma razonada. El uso de modelos de lenguaje de la IA en las tareas intermedias del proceso redaccional no anula la función reflexiva de la escritura.

6. CONCLUSIONES

Poseer competencias para escribir se convierte en sinónimo de poseer el bagaje necesario para poder dominar la comunicación y otorga la libertad de expresarse y de transmitir sus ideas. La presencia de modelos de lenguaje de la IA en el aula y en la vida cotidiana no priva al ser humano del derecho a seguir desarrollando su competencia comunicativa. La formación que recibe en este ámbito contribuye a su desarrollo personal e intelectual y le proporciona los medios de expresión que ne-

cesita también para su vida profesional. El ser humano que desea definirse como un ser pensante no renuncia a la posibilidad de ser una persona formada que sabe expresarse por escrito. Por ello, el alumno se deja llevar por los meandros del proceso redaccional, siguiendo los pasos y planteamientos establecidos en el plan instruccional que propone el profesor, utilizando generadores de texto y formando pareja con su asistente ultra potente para ayudarle a desarrollar su competencia argumentativa escrita.

7. REFERENCIAS

- Barbier, M-L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 7(1-2), 6-21. <https://bit.ly/3QnNE4C>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. y Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En P. Griffin, B. McGaw y E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2.
- CAVILAM - Alliance Française (2023a, 26 de mayo). Osez l'IA [webinar]. Vichy.
- CAVILAM - Alliance Française (2023b). *Utiliser l'intelligence artificielle en classe*. Épisodes 1-6. Vichy.
- Chomsky, N., Roberts, I. y Watumull, J. (2023, 8 de marzo). Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT. *The New York Times*. Opinion, Guest essay. <https://bit.ly/3WjJA9r>
- Espejel Nonell, O., López Regojo, Y. y Troitiño Chinarro, S. (ponentes). (2023, 18 de abril). ChatGPT y la IA, ¿evolución o revolución? La integración efectiva de la IA para la enseñanza y aprendizaje de ELE [webinar]. Madrid. <https://bit.ly/49RG2P3>
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). Plans that guide the composing process. En C. H. Frederiksen y J. F. Dominic, *Writing: the nature, development, and teaching of written communication. Vol. 2, Writing: process, development and communication* (pp. 39-58). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gros, D. (presentadora), Lasne, G. y Giorgetta, A. (invitados). (2023, 14 de noviembre). L'intelligence artificielle, ça sert à quoi ? [episodio de podcast]. RFI - CAVILAM-Alliance Française, En cours. Épisode 1. <https://bit.ly/3WhV9Om>

- Grinbaum, A. (2023). Nous vivons une transformation absolument majeure. *Le français dans le monde*, 449, 56-57.
- Hidden, M-O. (2013). *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette français langue étrangère.
- Pape Van Dyck, A. (2019, 23 de octubre). Diálogo: quelles compétences sont recherchées par les recruteurs ? *Le petit journal*. Vivre à Madrid. Entreprise. <https://bit.ly/44m65wk>
- Pérez Colomé, J. (2023, 22 de febrero). “Obligo a usar ChatGPT en mis clases.” Así es la irrupción inexorable de la nueva IA a las aulas. *El País*. Educación. <https://bit.ly/4dklWzC>
- Rahmoune, S. (2023, 2 de febrero). ChatGPT : le nombre d'utilisateurs du chatbot atteint des sommets. *Clubic* - [En línea]. <https://bit.ly/4df49Kl>
- Tarp, S. y Nomdedeu-Rull, A. (2024). Who has the last word? Lessons from using ChatGPT to develop an AI-based Spanish writing assistant. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 97, 309-321. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.91985>
- Teruel, C. y Alonso, C. (2023, 30 de septiembre). *IA, la revolución en las aulas*. Informe semanal. RTVE. <https://bit.ly/4de8qO7>
- Schlemminger, G. (2024, 15 de febrero). Chat GPT, une révolution didactique au service de l'apprentissage du FLE ? Entre innovation pédagogique et défis de fiabilité [conferencia]. Coloquio internacional “Lenguas extranjeras, enseñanza superior y tecnologías: desarrollo de competencias para afrontar el mercado laboral actual”. Facultad de Letras. Universidad de Castilla La Mancha. Ciudad Real, España. <https://bit.ly/44kRrFR>
- Vilches, S. (2023, 2 de octubre). Los peligros de sustituir personas por algoritmos. *El Mundo*. Papel/Futuro. <https://bit.ly/3JBIYEL>