



Baldrich, K. (2026). Entre la homogeneización automatizada y la subjetividad formativa: la escritura académica frente a la inteligencia artificial generativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(2), 179-191.

<https://doi.org/10.6018/rifop.738601>

Entre la homogeneización automatizada y la subjetividad formativa: la escritura académica frente a la inteligencia artificial generativa

Between Automated Homogenization and Formative Subjectivity: Academic Writing in the Face of Generative Artificial Intelligence

Kevin Baldrich

Universidad de Almería, <https://orcid.org/0000-0002-2243-3638>

Resumen

La escritura académica no es una tarea mecánica ni una actividad formal desprovista de implicación, sino una forma de pensamiento que compromete al sujeto con lo que dice, cómo lo dice y desde dónde elige decirlo. Por ese motivo, este estudio analiza cómo la introducción de inteligencia artificial generativa (IAGen) incide en la producción textual de estudiantes universitarios, con el objetivo de examinar las diferencias discursivas entre textos generados por IA y textos escritos manualmente. Se compararon 132 textos elaborados a partir de una misma consigna, 82 por estudiantes y 50 por ChatGPT-4o, mediante análisis cualitativo temático con Atlas.ti e indicadores estructurales. Los resultados muestran que el 95,88 % de los fragmentos generados por IAGen se ajusta a modelos homogéneos, impersonales y previsibles, mientras que el 50,8 % de los textos estudiantiles incluye posicionamientos explícitos, referencias a la experiencia y elecciones expresivas que evidencian apropiación del discurso. Esta diferencia permite comprender que el uso de IAGen, si no se acompaña de un trabajo consciente sobre la escritura, reduce la posibilidad de construir una voz propia y de establecer una relación crítica con el lenguaje. Integrar estas herramientas en la universidad exige condiciones que permitan asumir el decir como parte del proceso formativo.

Palabras clave: escritura académica; inteligencia artificial generativa; formación docente; ChatGPT; homogeneización discursiva.

Contacto: Kevin Baldrich Rodríguez. Kbr955@ual.es.

Proyecto «Transformación educativa: Explorando el impacto de la Inteligencia Artificial en la formación lectora y escritora del alumnado universitario» (PID2023-151419OB-I00)

Abstract

Academic writing is not a mechanical task nor a formal activity devoid of personal involvement, but rather a form of thinking that engages the writer with what is said, how it is said, and from what stance it is conveyed. For this reason, this study examines how the introduction of generative artificial intelligence (GenAI) influences the textual production of university students, aiming to analyze discursive differences between AI-generated texts and manually written texts. A total of 132 texts based on the same prompt were compared—82 written by students and 50 generated by ChatGPT-4o—using thematic qualitative analysis with Atlas.ti and structural indicators. The results show that 95.88% of the fragments generated by GenAI conform to homogeneous, impersonal, and predictable models, whereas 50.8% of the student texts include explicit stances, references to experience, and expressive choices that demonstrate discourse ownership. This contrast reveals that the use of GenAI, if not accompanied by conscious engagement with writing, reduces the possibility of constructing an individual voice and establishing a critical relationship with language. Integrating these tools into higher education requires conditions that enable students to assume authorship as part of their formative process.

Keywords: *academic writing; generative artificial intelligence; teacher education; ChatGPT; discursive homogenization.*

Introducción

La escritura como práctica formativa e identitaria

Diversas investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura han demostrado que escribir no es una mera técnica instrumental, sino una forma privilegiada de construir conocimiento, reflexionar críticamente y configurar la identidad académica y profesional (Carlino, 2005; Cassany, 2019; Jiménez-Cortés, 2025). La escritura académica implica apropiarse de géneros discursivos, operar con conceptos, adoptar posturas y expresar interpretaciones originales. En el caso del estudiantado de titulaciones educativas, la escritura no solo es una exigencia curricular, sino también una herramienta clave para elaborar marcos de comprensión sobre la realidad escolar y ensayar modos de intervención pedagógica (Baldrich & Domínguez-Oller, 2024).

Por ello, la escritura cumple al menos tres funciones formativas esenciales: 1) permite el desarrollo del pensamiento crítico, al requerir argumentación, evaluación de fuentes y toma de posición (Ruiz-Muñoz & Vasco-Delgado, 2025; Benuyenah, 2023); 2) promueve la construcción de una voz propia, en tanto obliga a decidir cómo y desde dónde se dice lo que se dice (Roca-Cuberes, 2014; Han, 2020); y 3) contribuye a la formación de una ética profesional discursiva, donde se aprende a distinguir entre repetición, plagio, paráfrasis, autoría y atribución (Ordellín, 2023). Estas funciones se ven interpeladas con la aparición de herramientas que automatizan la producción textual (Guerrero-Solís et al., 2025; García, 2025).

Pese al auge de estudios sobre escritura asistida por inteligencia artificial, buena parte de las investigaciones recientes se han centrado en aspectos instrumentales, como la mejora de la corrección gramatical o la eficacia en la redacción de textos (Monib et al., 2025; Fried et al., 2024; Henderson et al., 2025), y se han descuidado las dimensiones formativas, metacognitivas y metalingüísticas que implica el acto de escribir (Soto, 2025; Castillo Beltrán y Beltrán Montalvo, 2024; Chen et al., 2023). Algunas aproximaciones críticas han comenzado a advertir sobre los riesgos de una automatización acrítica, que podría debilitar procesos de autoría, reflexión y posicionamiento (Belinche & Viñas, 2024; García-Ull, 2023; Seifu, 2020; Majumdar, 2019). En esta línea, se vuelve necesario investigar cómo se ve afectado el desarrollo de una conciencia lingüística y epistemológica cuando se delegan a modelos generativos decisiones discursivas fundamentales.

El funcionamiento probabilístico de los modelos generativos

Los modelos de lenguaje generativo, como GPT-4, Gemini o Claude, se basan en arquitecturas de aprendizaje profundo entrenadas con enormes cantidades de datos textuales. Su principio

operativo es probabilístico: en lugar de comprender el lenguaje, estos modelos predicen la siguiente palabra más probable dadas una o varias anteriores. Este procedimiento de inferencia estadística no responde a una lógica semántica ni cognitiva, sino a una aproximación puramente computacional del lenguaje (Martin & Jurafsky, 2009; Chen et al., 2023; Else, 2023).

Como han señalado múltiples estudios (Hu, 2024; Garcia, 2025; Goyanes et al., 2025), este modo de funcionamiento genera una escritura que tiende a ser homogénea, genérica y neutral. La IA produce secuencias lingüísticas “correctas” desde el punto de vista gramatical, pero raramente introduce rupturas, ambigüedades, contradicciones, ironías, posicionamientos ideológicos o estructuras retóricas complejas (Moreno, 2022; Romero, 2024). En lugar de formular ideas singulares, la IA reproduce patrones estadísticamente frecuentes. Este fenómeno se ha conceptualizado como escritura uniforme y predecible, o “escritura probable”.

La escritura probable es aquella que se adapta a moldes discursivos previsibles, que privilegia la forma sobre el contenido, y que tiende a evitar cualquier signo de conflicto discursivo o subjetividad (López-Martín, 2023). Frente a ella, se plantea la noción de “escritura improbable”: aquella que introduce disonancias, que elabora puntos de vista inusuales, que se arriesga estilísticamente, que genera zonas de fricción interpretativa (Jaraba-Vergara, 2025; Castillo Beltrán & Beltrán Montalvo, 2024). Esta distinción es clave en el presente estudio, ya que permite comprender la diferencia entre los textos producidos por los estudiantes, aun con errores o vacilaciones, y los textos generados por modelos de IA, que si bien resultan impecables formalmente, carecen de densidad expresiva o singularidad autoral.

Riesgos formativos: homogeneización y pérdida de la implicación autoral

Los modelos generativos pueden ser útiles como apoyo a la escritura, para estructurar ideas, corregir errores o sintetizar información, pero su uso acrítico puede derivar en una dependencia funcional que anula la responsabilidad del sujeto en la producción del texto. El riesgo es doble. Por un lado, se pierde el esfuerzo cognitivo que implica escribir, lo que empobrece el desarrollo del pensamiento (Jiménez-Cortés, 2025; Seifu, 2020). Por otro, se diluye la identidad discursiva del estudiante, reemplazada por una textualidad neutra, desideologizada y formalmente “correcta”, pero ajena a su posicionamiento personal (Belinche & Viñas, 2024; Moreno, 2022).

Como advierte Han (2020), vivimos en una sociedad que tiende a eliminar la negatividad, es decir, todo aquello que introduce resistencia, tensión o cuestionamiento. Esta lógica se traslada a la escritura generada por IA, donde lo friccionante (el error, la digresión, la duda) es sistemáticamente excluido. El resultado es una escritura sin temblor, sin marca humana. En el ámbito educativo, esta lógica se traduce en textos sin implicación, sin ética de la autoría, sin huella subjetiva.

La producción masiva de contenidos textuales indistinguibles entre sí, como observa Romero (2024), genera una especie de escritura industrial, donde las diferencias individuales se borran y los textos se convierten en “productos estándar”. Este fenómeno plantea un riesgo no solo estilístico, sino también epistémico: si la universidad renuncia a exigir escritura original, renuncia también a formar sujetos capaces de pensar, argumentar y transformar el mundo.

El objetivo de este estudio no es determinar cuál de los dos tipos de textos es “mejor”, sino comprender de qué manera la lógica de funcionamiento de los modelos generativos afecta a la construcción discursiva, y qué implicaciones tiene esto en el proceso formativo de los futuros docentes para mejorar las prácticas metodológicas que integran estas herramientas de forma consciente y formativa.

Método

Enfoque y diseño metodológico

Este estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a explorar los efectos discursivos, estilísticos y formativos del uso de inteligencia artificial generativa (IAGen) en la producción textual de estudiantes universitarios. El análisis se centra en el contraste entre dos tipos de textos: aquellos producidos directamente por modelos de lenguaje (LLM) y aquellos

escritos por estudiantes en condiciones controladas, sin asistencia de IA. El objetivo no es realizar una comparación evaluativa o clasificatoria, sino identificar patrones de homogeneización discursiva y comprender sus implicaciones pedagógicas (Majumdar, 2019; Christou, 2022).

El diseño del estudio combina herramientas de análisis cualitativo asistido por software (Atlas.ti) con indicadores textuales cuantificables, lo que permite una triangulación de resultados desde dos niveles: estructural y discursivo. Esta combinación metodológica responde a lo señalado por García-Ull (2023), quien advierte sobre la necesidad de articular variables cuantitativas (como densidad léxica o frecuencia de conectores) con dimensiones cualitativas emergentes del discurso (como la modulación subjetiva o el posicionamiento argumentativo).

Participantes

Participaron 82 estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Primaria de una universidad pública española, todos cursando asignaturas relacionadas con la Didáctica de la Lengua y la Literatura. La selección fue intencional, atendiendo a dos criterios fundamentales: (1) estar formándose como futuros docentes en el área de lengua y literatura, y (2) haber declarado previamente, mediante una encuesta inicial, el uso habitual de herramientas de IAGen (como ChatGPT, Grammarly, Claude, Gemini, etc.) para apoyar la redacción y elaboración de trabajos escritos.

Esta información fue recabada a través de una consulta previa, mediante preguntas abiertas, que permitió delimitar el perfil de los participantes y establecer un punto de partida significativo para el análisis de los efectos que estas tecnologías pudieran tener sobre sus prácticas de escritura. Todos los estudiantes fueron informados sobre el objetivo de la investigación y accedieron voluntariamente a participar. Los textos recopilados no se utilizaron para procesos de evaluación académica ni formaron parte del sistema de calificación de ninguna asignatura.

Corpus documental

El corpus de análisis se conformó con un total de 132 textos organizados en dos conjuntos:

Conjunto A (IA generativa): 50 respuestas generadas por ChatGPT (modo predeterminado, memoria desactivada, sin entrenamiento específico) ante una misma consigna:

“Como futuro/a docente, reflexiona sobre la importancia de la enseñanza de lengua y literatura en la educación actual. Explica qué puede suponer esta materia para tu formación como maestro/a”

Cada generación se realizó en sesiones nuevas e independientes para asegurar variabilidad y evitar influencias del historial. No se editaron los textos ni se intervino en su contenido.

Conjunto B (estudiantes): 82 textos escritos manualmente por los estudiantes en condiciones de aula. La consigna fue exactamente la misma, y se dio un tiempo único de 50 minutos, sin acceso a dispositivos ni fuentes externas. Posteriormente, los textos fueron transcritos sin correcciones ni normalización ortográfica o sintáctica, con el objetivo de preservar las marcas de estilo, estructura y voz.

Ambos conjuntos se organizaron en un sistema codificado (IA-01 a IA-50; EST-01 a EST-82), se mantuvo la trazabilidad del origen y permitiendo una lectura comparada entre los discursos generados por humanos y por IA.

Análisis y categorización

El análisis se organizó mediante un proceso de codificación cualitativa asistida por Atlas.ti 23, con un enfoque inductivo y abierto que permitió construir un sistema de categorías emergentes. La unidad de análisis fue el fragmento discursivo con valor argumentativo, estilístico o enunciativo (entre una y tres oraciones), y no se impusieron categorías previas, sino que estas fueron definidas a partir de la lectura iterativa del corpus completo.

A partir de la codificación se configuraron cuatro categorías principales que agrupan fenómenos discursivos diferenciados:

1. Escritura probable (estructura predecible)

Se incluyen aquí fragmentos contruidos a partir de secuencias retóricas convencionales, patrones de desarrollo temático recurrentes o estructuras predecibles. Esta escritura responde a un criterio estadístico de verosimilitud textual, que prioriza la cohesión, la neutralidad y la formulación genérica.

Indicadores discursivos: fórmulas prefabricadas ("la lengua es una herramienta clave"), conectores reiterativos ("en la actualidad", "por tanto"), secuencia causa-consecuencia sin matices, desarrollo enumerativo plano.

Ejemplo (IA): "La literatura permite desarrollar competencias comunicativas, emocionales y sociales".

2. Escritura desubjetivada

Reúne aquellos fragmentos donde no se identifica posicionamiento del emisor ni huella subjetiva. El texto aparece despersonalizado, contruido desde un "se dice" impersonal que diluye cualquier marca de enunciación o experiencia vivida.

Indicadores discursivos: uso de pasivas reflejas, ausencia de pronombres personales, formulaciones impersonales.

Ejemplo (IA): "Se considera fundamental fomentar la lectura desde edades tempranas".

3. Escritura situada (improbable)

Comprende los fragmentos en los que se manifiesta una voz personal, anclada en experiencias concretas, opiniones argumentadas o referencias contextualizadas. Esta escritura se aleja de lo esperable, introduce matices, narrativas personales o perspectivas no estandarizadas.

Indicadores discursivos: uso de primera persona, valoraciones explícitas, posicionamiento frente a lo dicho, ruptura con lo habitual.

Ejemplo (estudiante): "Cuando hice prácticas, vi que el alumnado entendía mejor cuando hablábamos de libros que ya conocían en casa".

4. Escritura con riesgo expresivo

Incluye fragmentos en los que el emisor toma decisiones estilísticas no convencionales: imágenes, ironías, inversiones sintácticas, léxico infrecuente o estructuras creativas. Se trata de una escritura que introduce discontinuidad y disonancia, con el término de improbabilidad discursiva.

Indicadores discursivos: metáforas ("enseñar lengua es abrir puertas"), estructuras no lineales, uso lúdico del lenguaje, ruptura del orden lógico.

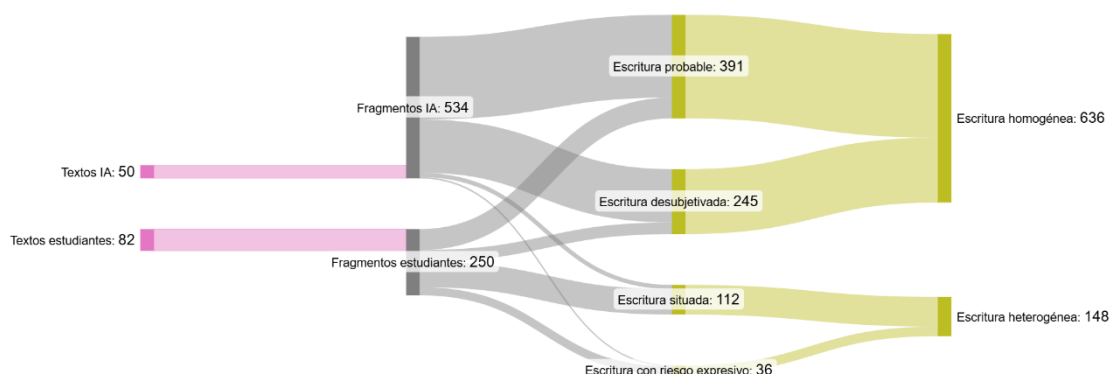
Ejemplo (estudiante): "Leer no es una obligación escolar, es una rebelión silenciosa contra el olvido".

Estas categorías no se entienden como compartimentos inamovibles, sino como zonas de sentido que permiten observar gradientes entre discursos generados por IA y producciones humanas. A partir de la codificación, se identificó un sistema de más de 69 códigos específicos, asociados a estos planos discursivos y a dimensiones estructurales complementarias.

Durante el proceso de codificación, cada fragmento podía recibir más de un código. Esto permitió establecer relaciones entre categorías y realizar un análisis de co-ocurrencias mediante la herramienta "Co-occurrence Explorer" de Atlas.ti. Dicho análisis reveló asociaciones frecuentes entre ciertos códigos, como la alta correlación entre lenguaje probable (subcódigo de escritura predecible) y neutralización de la voz en los textos IA, frente a la frecuente asociación entre escritura improbable y recurso expresivo intencional en los textos humanos.

Figura 1

Mapa de co-ocurrencias de códigos discursivos en textos generados por IA y textos estudiantiles



Nota. Cada flujo representa el número de fragmentos discursivos codificados ($n=784$), procedentes de textos generados por IA ($n=50$) y textos producidos por estudiantes universitarios ($n=82$). La visualización distingue cuatro categorías principales de escritura y su agrupación final en dos macrocategorías: escritura homogénea (probable y desubjetivada) y escritura heterogénea (situada y con riesgo expresivo).

Además de las cuatro categorías principales, el sistema de codificación se amplió para incorporar aspectos textuales estructurales para ver cómo ciertas formas gramaticales, léxicas o de puntuación también reflejan fenómenos de homogeneización. Esta ampliación se basó en las recomendaciones de García-Ull (2023), quien defiende la inclusión de indicadores cuantificables dentro de análisis cualitativos sin que ello suponga una desnaturalización del enfoque interpretativo.

Se consideraron, por tanto, indicadores como el uso de palabras complejas (tres o más sílabas), la longitud media de las frases y las palabras, el número de signos de puntuación (puntos, comas), la frecuencia de aparición de determinados verbos y sustantivos, así como la estimación de densidad léxica y el índice de legibilidad SMOG. Estas variables, calculadas sin programación computacional, ofrecieron un contraste adicional con los resultados del análisis discursivo, al mostrar una menor riqueza estructural y expresiva en los textos generados por IA.

Las subcategorías incluidas en el sistema de codificación final fueron: tipo de apertura (genérica, anclada o creativa); uso de fórmulas retóricas estándar; estilo discursivo (neutro, evaluativo o narrativo); presencia de desviación léxica intencionada; tipo de conectores (convencionales u originales); posicionamiento argumentativo explícito; uso de metáforas, analogías o rupturas sintácticas; número de puntos y comas por párrafo; longitud media de palabra (en caracteres); presencia de palabras complejas; índice de legibilidad SMOG; densidad léxica; frecuencia de sustantivos y verbos predominantes; y reiteración sintáctica o semántica.

Este enfoque mixto dentro del análisis cualitativo permitió reforzar la fiabilidad interpretativa del estudio, al vincular rasgos estructurales cuantificables con las manifestaciones discursivas observadas en cada conjunto. En la discusión se analizarán con mayor profundidad las convergencias y disonancias detectadas entre ambas dimensiones.

Consideraciones éticas

El estudiantado fue previamente informado del objetivo de la investigación y autorizó expresamente el uso de sus textos con fines analíticos. Se garantizó que dichos textos no formarían parte de ningún proceso de evaluación académica ni influirían en sus calificaciones. Esta información fue comunicada con claridad antes de la redacción de los textos, asegurando el consentimiento informado y la participación voluntaria.

Por otro lado, los textos generados por inteligencia artificial fueron elaborados exclusivamente mediante el modelo ChatGPT-4o, sin intervención humana ni edición posterior. Su uso en el

estudio se limitó estrictamente a la producción de los materiales que conforman el corpus comparativo, sin que se emplearan estas herramientas en ninguna fase del proceso de análisis, codificación o interpretación de resultados.

Resultados

El análisis del corpus permitió identificar contrastes sustantivos entre los textos generados por modelos de lenguaje (n=50) y los textos producidos por estudiantes universitarios (n=82). A partir de la codificación de 784 fragmentos discursivos con valor argumentativo o estilístico, se organizaron en cuatro categorías y en indicadores estructurales para ver tanto la dimensión retórica como la configuración formal de los textos.

Tabla 1

Distribución de fragmentos discursivos por categoría y origen del texto

<i>Categoría</i>	<i>Textos (n=50)</i>	<i>IA</i>	<i>Textos (n=82)</i>	<i>estudiantes</i>	<i>Total fragmentos</i>	<i>de</i>	<i>Porcentaje sobre el total</i>
Escritura probable	312		79		391		49,87 %
Escritura desubjetivada	201		44		245		31,26 %
Escritura situada (improbable)	16		96		112		14,29 %
Escritura con riesgo expresivo	5		31		36		4,59 %
Total	534 (Fragmentos)		250 (Fragmentos)		784 (Fragmentos)		100 %

Los textos generados por IA muestran una concentración marcada en estructuras homogéneas: 312 fragmentos corresponden a “escritura probable” y 201 a “escritura desubjetivada”, lo que representa el 96,07 % del total de fragmentos de IA. En contraste, los textos producidos por estudiantes presentan una distribución más equilibrada: el 49,2 % se enmarca en categorías homogéneas (probable + desubjetivada) y el 50,8 % en categorías heterogéneas (“escritura situada” y “escritura con riesgo expresivo”), vinculadas a formas de argumentación subjetiva, narración personal y decisiones estilísticas con intención comunicativa.

El análisis de coocurrencias entre códigos evidenció asociaciones distintivas. En los textos de IA, la combinación más frecuente fue entre estructura enumerativa e impersonalidad valorativa, presente en 41 textos (82 %), reforzando un discurso organizado en listas impersonales con afirmaciones categóricas como “es fundamental desarrollar...”, sin anclaje en una voz o experiencia. En 35 textos se registró además la concurrencia entre conectores previsibles y formulaciones neutras (“en conclusión”, “por lo tanto”, “en la actualidad”), que confieren cierres mecánicos y previsibles.

En los textos estudiantiles, por el contrario, predominan combinaciones que remiten a la implicación subjetiva. En 56 casos se entrelazan primera persona y referencia experiencial, con fragmentos que incorporan práctica docente, observación directa o reflexión situada. También se identificó en 21 textos la asociación entre estilo evaluativo y ruptura sintáctica, empleada para enfatizar valoraciones o ideas clave mediante quiebres estructurales. Estas asociaciones reflejan una mayor agencia discursiva, apropiación del género y articulación de la experiencia en el texto.

Los textos IA presentan frases más extensas, mayor presencia de palabras largas y un índice SMOG más alto, lo que se traduce en una legibilidad reducida. Esta complejidad estructural no implica

mayor riqueza conceptual: la densidad léxica es más baja, y el repertorio léxico se limita a términos abstractos y fórmulas frecuentes. La reiteración de construcciones impersonales como "se debe fomentar..." o "es necesario desarrollar..." evidencia la falta de variación en los modos de formular ideas. En cambio, los textos estudiantiles integran conectores diversos, signos de puntuación que marcan matices, y un léxico vinculado a situaciones concretas. Verbos como "observar", "sentir" o "trabajar" se enuncian desde la experiencia docente, y sustantivos como "alumnado" o "lectura" aparecen encuadrados en escenas escolares específicas.

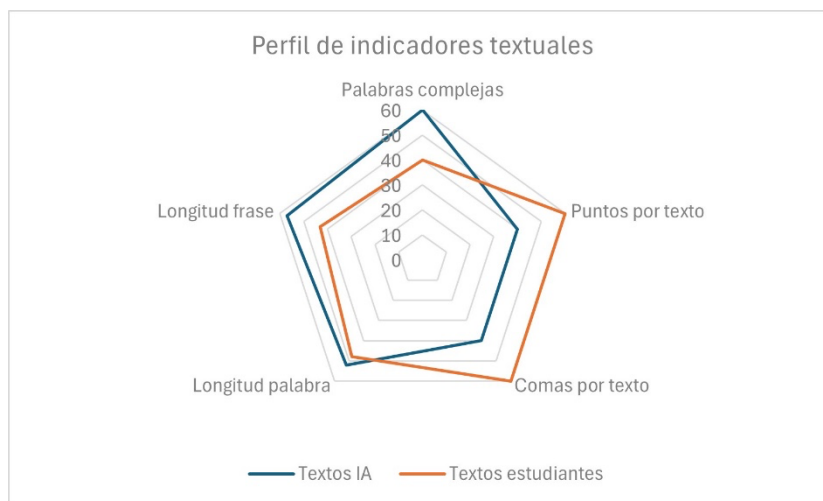
Tabla 2

Promedios comparados de indicadores estructurales y léxicos

Indicador	Textos IA (media)	Textos estudiantes (media)
Palabras complejas (≥ 3 sílabas) por texto	56,1	37,3
Puntos por texto	6,2	9,4
Comas por texto	9,8	14,6
Longitud media de palabra (caracteres)	5,1	4,7
Longitud media de frase (palabras)	21,3	15,8

Figura 2

Perfil comparativo de indicadores estructurales y léxicos entre textos IA y estudiantes



Nota: Gráfico radial con datos normalizados y escalados a 100 para facilitar la comparación visual. Los valores representan las proporciones relativas entre textos IA y estudiantes para cada indicador. La tabla precedente contiene los valores absolutos originales. Elaboración propia.

Se codificaron 68 subcategorías discursivas que amplían la lectura comparada entre ambos conjuntos. En los textos de IA predominan fórmulas retóricas estandarizadas como "la lengua es una herramienta fundamental", construcciones causa-consecuencia sin matices ("si se fomenta la lectura, se mejora la competencia"), conectores convencionales ("por tanto", "en la actualidad") e impersonalidades valorativas ("es necesario...", "se considera fundamental..."); estructuras predecibles y cerradas que no incorporan desplazamientos de punto de vista ni perspectivas personales.

En los textos humanos, en cambio, se identificaron fragmentos en primera persona, referencias directas a experiencias en el aula y posicionamientos explícitos. Expresiones como “durante mis prácticas”, “yo observé que...” o “en mi opinión como futura docente...” evidencian una autoría asumida y una intención comunicativa propia. El uso de valoraciones subjetivas y metáforas genera fragmentos que rompen la homogeneidad del discurso automatizado, activando la relación entre experiencia, lenguaje y pensamiento.

La escritura probable se concentra en los textos generados por IA, caracterizada por secuencias retóricas predecibles, conectores estandarizados y afirmaciones genéricas (“la literatura permite desarrollar competencias”, “la lengua es clave para la formación integral”). La escritura desubjetivada, también dominante en este grupo, se manifiesta en construcciones impersonales como “se debe trabajar” o “es importante considerar”, sin la presencia de un sujeto que asuma el enunciado.

En los textos estudiantiles prevalece la escritura situada, con fragmentos redactados en primera persona y anclados en experiencias reales o posicionamientos vinculados a la práctica docente: “cuando hice prácticas, observé que...”, “yo sentí que el alumnado...”, “me di cuenta de que al leer cuentos...”. La escritura con riesgo expresivo, menos frecuente pero significativa, incluye metáforas originales y estructuras inusuales, como “leer en el aula es como abrir ventanas” o “la escritura es una forma de ordenar el caos”. Estas formas, no replicables por modelos generativos, evidencian intencionalidad estilística y una vinculación entre lenguaje y experiencia.

Tabla 3

Ejemplos representativos de subcategorías discursivas por tipo de texto

Tipo_texto	Categoría	Subcategoría	Ejemplo	Frecuencia
IAG	Escritura probable	Fórmulas prefabricadas	"La lengua es una herramienta fundamental"	28
		Conectores reiterativos	"En la actualidad es necesario"	24
		Causa-consecuencia	"Si se fomenta la lectura, se mejora la competencia"	19
		Desarrollo enumerativo	"En primer lugar... en segundo lugar... finalmente"	15
	Escritura desubjetivada	Impersonalidades valorativas	"Es necesario desarrollar"	32
		Formulaciones neutras	"Los estudios demuestran que"	18
		Pasivas reflejas	"Se debe trabajar en"	22
Estudiantes	Escritura situada	Primera persona	"Cuando hice prácticas observé que"	41
		Referencia experiencial	"En el aula de 3º de primaria"	38
		Valoraciones explícitas	"Me emocionó ver cómo"	29
		Posicionamiento explícito	"En mi opinión como futura docente"	25
		Metáforas originales	"Leer en el aula es como abrir ventanas"	12
	Escritura con riesgo	Inversiones sintácticas	"Fundamental es que los niños disfruten"	8

	Léxico infrecuente	"Los estudiantes se zambullían en las historias"	11
Estructuras lineales	no	"Silencio. Expectación. Y entonces, magia."	6

Nota: Elaboración propia. Selección de 15 subcategorías más frecuentes del sistema de 68 códigos identificados. La frecuencia indica el número de apariciones en el corpus analizado (n=784 fragmentos)

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que los textos generados por inteligencia artificial (ChatGPT-4o) se ajustan a patrones discursivos previsibles, con predominio de estructuras impersonales, conectores convencionales y fórmulas retóricas genéricas. Esta configuración responde, como señalan García-Ull (2023) y Hu (2024), a una lógica combinatoria basada en la probabilidad de secuencias textuales frecuentes, sin intervención de juicio, experiencia ni intención comunicativa. En contraste, los textos producidos por los estudiantes revelan mayor diversidad discursiva y expresiva.

La escritura del estudiantado, sin asistencia automatizada, incorpora experiencias directas, posicionamientos personales y decisiones estilísticas singulares. Coincidiendo con lo descrito por Jiménez-Cortés (2025), la escritura académica se presenta como una práctica situada, atravesada por la experiencia y por la construcción de una identidad profesional. Las expresiones “cuando hice prácticas”, “yo observé” o “me di cuenta de que al leer cuentos...” introducen la voz del autor y muestran una subjetividad en formación.

El análisis de co-ocurrencias refuerza este contraste: los textos de IA combinan enumeraciones impersonales y conectores previsibles, mientras que los textos estudiantiles articulan estilo evaluativo, uso de la primera persona y quiebres sintácticos que enfatizan ideas o valoraciones. Estas decisiones discursivas, como señalan Belinche y Viñas (2024), no son ornamentales, sino centrales para dotar al texto de densidad interpretativa y sentido formativo.

A nivel estructural, la IA tiende a producir frases extensas y vocabulario complejo, pero sin un incremento equivalente de riqueza conceptual. En cambio, los textos de los estudiantes evidencian mayor densidad léxica y un léxico vinculado a situaciones concretas, con verbos como observar, sentir o trabajar, y sustantivos como alumnado o lectura. También incluyen metáforas y recursos expresivos, como “leer en el aula es como abrir ventanas” o “la escritura es una forma de ordenar el caos”, que reflejan apropiación discursiva y creatividad.

Estos hallazgos coinciden con lo formulado por Henderson et al. (2025), al destacar que la escritura académica debe entenderse como una forma de pensamiento situada. En los textos humanos, la escritura funciona como un instrumento de reflexión pedagógica, mientras que los textos generados por IA se ajustan a modelos cerrados y normativos, cuya corrección formal no garantiza producción de sentido.

Como plantea García (2025), el uso de herramientas generativas solo resulta formativo cuando se integra en procesos de toma de conciencia metacognitiva y metalingüística. Delegar por completo la escritura en la máquina suprime la toma de decisiones, la duda y la tensión propias del acto de escribir, lo que conduce a textos funcionales pero sin autoría.

Estos resultados no implican una descalificación del uso de la inteligencia artificial, sino la necesidad de incorporarla de manera crítica. Su comparación con los textos humanos permite identificar diferencias estructurales, retóricas y enunciativas (Cassany, 2019), y favorece la conciencia sobre el acto de escribir. En el contexto de la formación docente, enseñar a escribir exige combinar el análisis crítico de los modelos generativos con la práctica consciente de la autoría. La escritura formativa, como señala Jaraba-Vergara (2025), requiere una voz propia que no se programa ni se automatiza: se aprende, se elabora y se asume con el tiempo.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos aplicables a la investigación educativa y contó con el consentimiento informado de los participantes. La inteligencia artificial generativa se utilizó exclusivamente como objeto de estudio y para la generación del corpus experimental descrito en el artículo, no para el análisis ni la interpretación de los resultados.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Proyecto «Transformación educativa: Explorando el impacto de la Inteligencia Artificial en la formación lectora y escritora del alumnado universitario» (PID2023-151419OB-I00), perteneciente a la convocatoria de Proyectos de I+D+i de «Generación del Conocimiento», del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Agencia Estatal de Investigación. 2024-2027.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Belinche, A. y Viñas, P. (2024). Leer, escribir y pensar en tiempos de inteligencia artificial. *Letras*, (11), 1-4.
- Benuyenah, V. (2023). Commentary: ChatGPT use in higher education assessment: Prospects and epistemic threats. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 16(1), 134–135.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: para entender la lectura*. Anagrama.
- Castillo Beltrán, P. A. y Beltrán Montalvo, A. P. (2024). Explorando Sesgos Culturales en la Inteligencia Artificial Generativa (IAG): Un Enfoque en la Arquitectura y la silla Latinoamericanas. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (225). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi225.11223>
- Chen, J., Li, K., Zhang, Z., Li, K. & Yu, P. S. (2023). Survey on AI in scientific discovery. *ACM Computing Surveys*, 55(9), 1-38.
- Christou, P. A. (2022). How to use thematic analysis in qualitative research. *Journal of Qualitative Research in Tourism*, 3(2), 79-95. <https://doi.org/10.4337/jqrt.2023.0006>
- Else, H. (2023). Abstracts written by ChatGPT fool scientists. *Nature*, 613(7944), 423. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00056-7>
- Fried, J. C., Johnson, N. R., Pelletier, A., Landman, A., & Bartz, D. (2025). Using Generative Artificial Intelligence When Writing Letters of Recommendation. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 100(7), 769–775. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000006047>
- Garcia, M. B. (2025). ChatGPT as an Academic Writing Tool: Factors Influencing Researchers' Intention to Write Manuscripts Using Generative Artificial Intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*. <https://doi.org/10.1080/10447318.2025.2499158>
- García-Ull, F. J. (2023). Una mirada a la escritura en la era de la automatización comparando

- textos de estudiantes y generados por máquinas en Hervás-Gómez (Eds.) *Conexiones digitales: las tecnologías como puentes de aprendizaje* (pp. 760-775). Dykinson.
- Goyanes, M., Lopezosa, C., & Jordá, B. (2024). Thematic analysis of interview data with ChatGPT: Designing and testing a reliable research protocol for qualitative research. *OSF*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/8mr2f>.
- Guerrero-Solís, A. K., Ruiz-Muñoz, G. F., Yépez-González, D. A. & Sánchez-Lascano, M. N. (2025). El impacto de la inteligencia artificial en la producción científica: The impact of artificial intelligence on scientific production. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 629-649. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-031>
- Han, B.-C. (2020). *La desaparición de los rituales: Una topología del presente*. Herder Editorial.
- Henderson, M., Bearman, M., Chung, J., Fawns, T., Buckingham Shum, S., Matthews, K. E., & de Mello Heredia, J. (2025). Comparing Generative AI and teacher feedback: student perceptions of usefulness and trustworthiness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2502582>
- Hu, Y. (2024). La literatura en la era de la inteligencia artificial: un estudio preliminar sobre los modelos extensos de lenguaje. *Revista[sic]*, (38), 43-49. <https://doi.org/10.56719/sic.vi38.673>
- Jaraba-Vergara, M. (2025). Escribiendo con Máquinas: Una Pedagogía Crítica de la Publicación Académica. *Revista Senderos Pedagógicos*, 17(2). <https://doi.org/10.53995/rsp.v17i2.1955>
- Jiménez-Cortés, R. (2025). Las profesoras de la E.S.O ante los retos de la transformación digital, la inteligencia artificial y el empoderamiento de estudiantes. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 100(NE), 1-18. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.104843>
- Majumdar, A. (2022). Thematic Analysis in Qualitative Research. In I. Management Association (Ed.), *Research Anthology on Innovative Research Methodologies and Utilization Across Multiple Disciplines* (pp. 604-622). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3881-7.ch031>
- Martin, J. H., & Jurafsky, D. (2009). *Speech and language processing: An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition* (Vol. 23). Pearson/Prentice Hall.
- Monib, W. K., Qazi, A. & Mahmud, M. M. (2025). Exploring learners' experiences and perceptions of ChatGPT as a learning tool in higher education. *Education and information technologies*, 30(1), 917-939. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13065-4>
- Moreno, J. (2022). *El hombre transparente. Cómo el «mundo real» acabó convertido en Big Data*. Akal.
- Ordellín, J. (2023). La piratería de la inteligencia artificial: el uso de las obras en el entrenamiento de modelos de IA generativos. *Actas de derecho industrial y derecho de autor*, (43), 185-205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9149901>
- Roca-Cuberes, C. (2014). Conversation analysis and the study of social institutions: methodological, socio-cultural and epistemic considerations. *Athenea digital*, 14(1), 303-331.
- Romero, C. C. (2024). *La inteligencia artificial y la homogeneización de la escritura: Eficiencia a costa de la autenticidad*. Academia. https://www.academia.edu/124728860/La_inteligencia_artificial_y_la_homogeneizaci%C3%B3n_de_la_escritura_Eficiencia_a_costa_de_la_autenticidad
- Ruiz-Muñoz, G. F. (2025). Convergencia tecnológica en educación: aprendizaje significativo, redes neuronales y metaverso. *Revista De Ciencias Sociales Y Económicas*, 9(1), 48-58.

<https://doi.org/10.18779/csye.v9i1.933>

- Ruiz-Muñoz, G. F. y Vasco-Delgado, J. C. (2025). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e inteligencia artificial (IA) en la formación docente. *Revista De Investigación En Tecnologías De La Información*, 13(29), 60–70. <https://doi.org/10.36825/RITI.13.29.006>
- Seifu, K. (2020). Determinants of information and communication technology integration in teaching-learning process at Aksum University. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1824577>
- Soto, S. R. E. (2025). Automatización y creatividad en tiempos de inteligencia artificial: Impactos en el desarrollo de proyectos de investigación en arquitectura y diseño. *Polo del Conocimiento*, 10(1), 2519-2537.