



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA

LLENGUA I LA LITERATURA

ChatGPT en el aula de Lengua y Literatura en secundaria: Análisis del proceso de escritura de un microrrelato

José Mazuret López

Curs 2024-2025

Treball de fi de Màster

Tutor: Dr. Joan-Tomàs Pujolà Font

Septiembre 2025

Resumen

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías, surgen nuevas competencias y la necesidad de comprender cómo los estudiantes las emplean en sus actividades escolares. La presente investigación describe una secuencia didáctica que integra Inteligencia Artificial Generativa para la escritura de microrrelatos. El objetivo central es analizar la implementación de una secuencia didáctica que integra ChatGPT y Lengua y Literatura. Se construyó una propuesta de cuatro clases a 16 participantes de segundo de secundaria en una escuela rural de la Región de Aysén en Chile en septiembre del 2024. El diseño se compone de tres fases: (1) input sobre microrrelatos de misterio y sus elementos básicos, (2) alfabetización digital en el uso de ChatGPT y (3) diseño y elaboración de un microcuento con ChatGPT. La secuencia contempla un enfoque basado en tareas que permite la recolección de datos a través de un cuestionario de entrada y salida, el historial de conversación con ChatGPT de los estudiantes y entrevista a los docentes que guían el proceso. Los resultados muestran principalmente que, a pesar de implementar sesiones de alfabetización, los *prompts* iniciales carecen de una estructura acabada, por lo que el producto se ajusta en refinamientos posteriores. Respecto a la interacción, se desarrolla en mayor tendencia la de carácter directiva (95,7%) con un bajo ratio de colaboración (4,2%). En cuanto a la interacción de los estudiantes, se evidencia una hibridez respecto al proceso de escritura asistida. Los resultados sugieren la necesidad de abordar las nuevas competencias en IAG dentro la asignatura de Lengua y Literatura y concebir a la herramienta desde la colaboración y evaluación de los productos generados. Bajo esta mirada, el uso de ChatGPT es pertinente para complementar el proceso de escritura y fomentar competencias digitales relevantes en el contexto educativo actual.

Palabras clave: *Inteligencia Artificial Generativa, prompt crafting, microrrelatos, alfabetización digital, ChatGPT.*

Abstract

With the development of new technologies, new competencies emerge and the need arises to understand how students use them in their school activities. This research describes a didactic sequence that integrates Generative Artificial Intelligence for micro-story writing. The main objective is to analyze the implementation of a didactic sequence that incorporates ChatGPT into the Language and Literature subject. A proposal of four lessons was designed for 16 second-year secondary students in a rural school in the Aysén Region of Chile in September 2024. The design consists of three phases: (1) input on mystery micro-stories and their basic elements, (2) digital literacy in the use of ChatGPT, and (3) the design and production of a micro-story with ChatGPT. The sequence follows a task-based approach that allows data collection through entry and exit questionnaires, students' ChatGPT conversation histories, and interviews with the teachers guiding the process. The results mainly show that, despite implementing literacy sessions, the initial prompts lacked a complete structure, and the products were refined in subsequent iterations. Regarding interaction, directive interaction predominated (95.7%), while collaborative interaction was scarce (4.2%). Concerning students' writing process, evidence points to a hybrid mode of assisted writing. The findings suggest the need to address new competencies in Generative AI within the Language and Literature subject and to conceive the tool from a perspective of collaboration and evaluation of generated products. From this standpoint, the use of ChatGPT proves relevant to complement the writing process and foster digital competences essential in the current educational context.

Keywords: *Generative Artificial Intelligence, prompt crafting, micro-stories, digital literacy, ChatGPT.*

Resum

Amb el desenvolupament de les noves tecnologies, sorgeixen noves competències i la necessitat de comprendre com els estudiants les fan servir en les seves activitats escolars. La present investigació descriu una seqüència didàctica que integra Intel·ligència Artificial Generativa per a l'escriptura de microrrelats. L'objectiu central és analitzar la implementació d'una seqüència didàctica que incorpora ChatGPT en la matèria de Llengua i Literatura. Es va dissenyar una proposta de quatre classes per a 16 estudiants de segon d'ESO en una escola rural de la Regió d'Aysén (Xile) al setembre del 2024. El disseny consta de tres fases: (1) input sobre microrrelats de misteri i els seus elements bàsics, (2) alfabetització digital en l'ús de ChatGPT i (3) disseny i elaboració d'un microrrelat amb ChatGPT. La seqüència contempla un enfocament basat en tasques que permet la recollida de dades a través d'un qüestionari d'entrada i de sortida, l'historial de conversa amb ChatGPT dels estudiants i entrevistes als docents que guien el procés. Els resultats mostren principalment que, tot i implementar sessions d'alfabetització, els prompts inicials manquen d'una estructura acabada, de manera que el producte es va ajustant en arranjaments posteriors. Pel que fa a la interacció, predomina la de caràcter directiu (95,7%) amb una baixa proporció de col·laboració (4,2%). Quant al procés d'escriptura dels estudiants, s'hi evidencia una hibridesa respecte a l'escriptura assistida. Els resultats suggereixen la necessitat d'abordar les noves competències en IAG dins de la matèria de Llengua i Literatura i de concebre l'eina des de la col·laboració i l'avaluació dels productes generats. Des d'aquesta perspectiva, l'ús de ChatGPT és pertinent per complementar el procés d'escriptura i fomentar competències digitals rellevants en el context educatiu actual.

Paraules clau: *Intel·ligència Artificial Generativa, creació de prompts, microrrelats, alfabetització digital, ChatGPT.*

Agradecimientos

A Viviana que hizo que todo esto posible.

A Joan Tomàs, por la confianza y el camino transitado.

A Ricardo y Gabriela, por su colaboración y ganas de innovar dentro del aula.

Agencia Nacional de Investigación para el Desarrollo, Subdirección de Capital Humano, Beca Magíster en el extranjero para profesionales de la educación, Folio

77230060

Índice

1. Introducción	6
2. Estado de la cuestión.....	9
2.1. Inteligencia Artificial Generativa	9
2.1.1. Oportunidades y desafíos	10
2.1.2. Aplicaciones en el ámbito educativo.....	12
2.2. Alfabetización digital	13
2.3. El proceso de escritura: de lo tradicional a la escritura asistida.	16
3. Objetivo y preguntas de investigación.....	18
4. Metodología.....	19
4.1. Enfoque	19
4.2. Participantes	19
4.3. Propuesta didáctica	20
4.3.1. Sesiones de la propuesta didáctica	21
4.3.2. Proceso de implementación.....	22
4.4. Recogida de datos	23
a. Cuestionario de entrada.....	24
b. Historial de ChatGPT	24
c. Cuestionario de salida.....	25
d. Entrevista a los docentes.....	25
4.5. Análisis de datos.....	26
a. Análisis estructural de la prompt inicial.....	27
b. Análisis de la interacción con ChatGPT.....	27
c. Análisis de los cuestionarios y entrevista.....	28
4.6. Validación de los códigos	29
4.7. Consideraciones éticas.....	30
5. Resultados	31
5.1. Análisis estructural de la solicitud inicial	31
5.2. Análisis de la interacción con ChatGPT	36
5.2.1. Análisis según la interacción: Solicitud directiva o colaborativa	38
5.2.2. Análisis según la iteracción: Solicitar, refinar o evaluar.....	39
5.3. Percepción de estudiantes y docentes	41
5.3.1. Cuestionario de entrada.....	42
5.3.2. Cuestionario de salida	43
5.3.3. Entrevista a los docentes.....	44
6. Discusión.....	45
7. Conclusiones	51
Referencias bibliográficas	
Anexos.....	i

1. Introducción

Es innegable que en los últimos años el desarrollo tecnológico ha avanzado a pasos agigantados: conectividad inmediata, almacenamiento en nubes, interacción en tiempo real son solo algunas de las tareas que se pueden realizar con los dispositivos móviles. Ante este panorama, la masificación y el uso de dispositivos inteligentes han modificado las prácticas en torno a cómo se comparte, construye y accede a la información hoy en día (Grané, 2024). Esta situación se vio incrementada con la pandemia COVID-19 que obligó, tanto a docentes como estudiantes, hacia una masiva transición a la educación en línea, acelerando la adopción de tecnologías digitales y planteando un nuevo paradigma en educación.

Junto con ello, la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG, en adelante) ha planteado un nuevo escenario en el campo educativo, puesto que los estudiantes desde la educación informal mediada a través de redes sociales, han comenzado a integrar estas herramientas, como ChatGPT, en sus actividades tanto personales como académicas, empleándolas para resolver tareas, buscar información inmediata y generar diversos productos (música, imágenes, videos y textos) como una manera de automatizar y simplificar procesos. La investigación de Ofcom Online Nation (2023) dejó en evidencia que más de la mitad de los jóvenes de entre 7 y 17 años que navegan en línea han utilizado herramientas de inteligencia artificial. Además, reveló que el 79% de los adolescentes de 13 a 17 años y el 40% de los niños de 7 a 12 años han interactuado con al menos una de estas herramientas.

Desde el ejercicio docente ha quedado en evidencia el desconocimiento respecto a cómo integrar de manera efectiva esta tecnología dentro de nuestras aulas (Carbonell, 2024; Sánchez, 2024), mientras que, por otra parte, los estudiantes la emplean en el transcurso de las clases sin llevar a cabo un ejercicio crítico de esta (Vilchis, 2023; Miao & Holmes, 2024). Esto viene a plantear la inquietud de si ¿están los métodos tradicionales respondiendo a las necesidades de las generaciones actuales? No podemos permitir que, como docentes, generemos una respuesta reactiva que más que integrar la IAG como una herramienta de trabajo, centremos nuestros esfuerzos en detectar si los estudiantes la han utilizado o no (Farrokhnia et al., 2024).

Por otra parte, a pesar de las diversas transformaciones tecnológicas, algunos centros educativos han optado por enfoques restrictivos en lugar de alfabetizar a los estudiantes para lograr un uso responsable y crítico. Esta actitud restrictiva no solo dificulta la integración de estas herramientas en el aula, sino que también ignora el impacto que las tecnologías tienen en la vida cotidiana y en el futuro de la educación (Gutiérrez Martín & Tyner 2012). Nos encontramos en un punto de no retorno: las nuevas tecnologías se han integrado de manera irreversible en la vida de las personas, y los estudiantes, las adoptan rápidamente en su día a día. Ante esta realidad, surge una pregunta fundamental: ¿qué papel juega la IAG en el ámbito educativo y, específicamente, en la didáctica de la lengua y literatura?

En el transcurso de esta investigación se pretende replantear la concepción del profesorado en torno a esta tecnología, considerándola como una herramienta y oportunidad educativa para resignificar el quehacer docente, ofreciendo nuevas posibilidades para transformar la enseñanza y el aprendizaje. En lugar de considerar esta tecnología como una amenaza o un sustituto, los educadores pueden aprovechar sus potencialidades con un fin didáctico, como el diseño de experiencias significativas y la atención personalizada, adaptando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Sin embargo, aunque la IAG aporta herramientas innovadoras, el docente sigue siendo una pieza fundamental en esta ecuación. Su papel como mediador – alfabetizador es clave para promover que la tecnología sea utilizada de manera ética y estratégica, guiando a los estudiantes en el uso adecuado de estas herramientas (Colás-Bravo et al., 2019). El docente no solo facilita la integración de la tecnología en el aula, sino que también actúa como un puente entre las capacidades técnicas de la IAG y las necesidades de aprendizaje. En este sentido, el equilibrio entre tecnología y pedagogía es esencial para asegurar que la innovación no desplace, sino que potencie, el componente humano en la educación (Sabzalieva & Valentini, 2023).

Con la llegada de la IAG, surgen una serie de competencias necesarias para propiciar un uso adecuado de estas herramientas. En este contexto, el *prompt engineering* y el *prompt tuning* se posicionan como competencias básicas (González et al., 2024). Ante este nuevo escenario, surge la necesidad de explorar cómo emplear las herramientas generativas en contextos educativos, específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura (L1) del currículum chileno.

Bajo esta perspectiva, la investigación aporta, desde una mirada centrada en el aula, cómo los estudiantes interactúan con la IAG respecto a la cantidad y calidad de *prompts* empleados, el nivel de profundización o el tipo de solicitud generada.

El fenómeno que se busca explorar en el transcurso de la investigación se enfoca en cómo los estudiantes de secundaria construyen sus *prompts* para poder generar un output que cumpla con criterios específicos. La propuesta, al analizar cómo se desarrolla la interacción con la herramienta, permite a los docentes identificar qué usos y de qué forma operan los estudiantes para obtener resultados deseados en sus actividades académicas. De esta forma, permite que los estudiantes sean capaces de evaluar críticamente los textos generados por IAG, promoviendo no solo habilidades técnicas sino también metacognitivas.

Si bien existe una copiosa y efervescente bibliografía respecto a la IAG (Farrokhnia et al., 2024; Kasneci et al., 2023; Patrim, 2023), esta se centra en las posibilidades, oportunidades y desafíos que surgen. Sin embargo, existen pocas investigaciones en lo que respecta a cómo la emplean los estudiantes dentro de la sala de clases (Wang et al., 2024).

En cuanto a la escritura como proceso, la investigación permite explorar cómo los estudiantes conciben la escritura con IAG, así como también propone estrategias sobre el abordaje en distintas fases del proceso de creación de géneros discursivos.

Finalmente, la relevancia que adquiere esta investigación, tanto para el campo de la didáctica de la escritura como para la didáctica en entornos digitales, abre una perspectiva sobre estrategias para la enseñanza de la escritura asistida y el diseño de actividades colaborativas que incluyan el componente generativo. Así también realiza un aporte al campo del *prompt engineering* en contextos educativos y creativos.

Esta investigación se organiza en seis capítulos. El capítulo dos está dedicado al marco teórico, donde se realiza una aproximación al tema de estudio. En este apartado, se analizan las oportunidades, desafíos e implicancias del uso de la IAG. Asimismo, se profundiza en la alfabetización digital en el contexto de la IAG y se revisan los lineamientos teóricos sobre la escritura como proceso. En el capítulo tres, se presentan los objetivos y las preguntas que guían esta investigación. El capítulo cuatro está dedicado a la metodología, detallando el proceso de desarrollo

de la investigación, la justificación del corpus, los instrumentos empleados y las categorías de análisis. En el capítulo cinco, se exponen los resultados obtenidos. En el capítulo seis se genera la discusión. Finalmente, en el capítulo siete, se presentan las conclusiones del estudio, destacando las implicancias de los resultados y proponiendo futuras líneas de investigación que permitan seguir explorando este campo emergente.

2. Estado de la cuestión

Considerando las transformaciones que atraviesa la educación, resulta necesario revisar la relación entre IAG, alfabetización digital y procesos de escritura. A continuación, se presentan sus fundamentos, oportunidades y limitaciones, con el fin de situar el tema en las discusiones actuales sobre su implementación educativa.

2.1. Inteligencia Artificial Generativa

La IAG ha emergido como una tecnología clave en el procesamiento y generación de información, basada en modelos avanzados de aprendizaje automático y redes neuronales. Diversos investigadores (Kasneci et al., 2023; Liu et al., 2023; Ray, 2023; Miao & Holmes, 2024) conceptualizan la IAG como un modelo de lenguaje que ha sido pre-entrenado con una gran cantidad de datos (*big data*), permitiendo la realización de diversas tareas lingüísticas según sea la solicitud o input (*prompt*) escrito por el humano. El modelo utiliza técnicas de aprendizaje profundo (*deep learning*) y redes neuronales (*ANN*) para analizar, comprender y generar información similar a lo que podría producir un humano, o bien que responda preguntas o desarrolle otras labores relacionadas al lenguaje, tal como la traducción, revisión o planteamientos de ideas en diversos formatos de salida.

Un aspecto fundamental de este sistema es el aprendizaje automático que permite mejorar su desempeño a partir de los datos procesados (Miao & Holmes, 2024). Para Bilbao (2024), este proceso implica la capacidad de la máquina para identificar patrones tanto en los datos de entrada como en los de salida, lo que le permite construir modelos predictivos. En esta misma línea, Sabzalieva y Valentini (2023) destacan que las computadoras reciben datos junto con las respuestas esperadas y, a partir de esta información, generan reglas mediante la identificación de patrones. De este modo, el aprendizaje automático dota a la IA de la capacidad de optimizar su funcionamiento sin intervención humana directa, ajustando y refinando sus modelos en función de la información disponible.

La interacción entre humano y máquina se desarrolla gracias al empleo de NLP (*Natural Language Processing*) este permite a las máquinas comprender, interpretar y generar lenguaje de manera similar a los humanos. En el caso de los asistentes virtuales, el NLP no solo facilita la comprensión y generación de respuestas, sino que también se complementa con el reconocimiento de voz para convertir el habla en texto. Asimismo, en la IAG, el NLP es fundamental para producir textos coherentes y contextualmente adecuados, al considerar factores como el tono y la intención del mensaje (Lui et al., 2023; Ray, 2023).

2.1.1. Oportunidades y desafíos

El debate en torno a los alcances y oportunidades de ChatGPT en el ámbito educativo y profesional revela tanto su potencial como sus desafíos. Diversos autores (Farrokhnia et al., 2024; Warschauer et al., 2023; Miao, F & Holmes W., 2024) resaltan las ventajas que esta herramienta ofrece para la optimización del tiempo y la mejora en la gestión de la información. Los autores concuerdan en que permite al usuario acceder a información de manera eficiente, facilitando la síntesis y el análisis crítico, además de señalar su versatilidad en tareas de diseño de contenido, revisión y retroalimentación instantánea, lo que amplía sus aplicaciones en diversos contextos. Asimismo, enfatizan la capacidad de automatización y personalización del aprendizaje que ofrece esta tecnología, abriendo nuevas oportunidades en la educación personalizada.

No obstante, el optimismo respecto al uso de ChatGPT también genera preocupaciones sobre sus efectos en el proceso de aprendizaje. Kasneci et al. (2023) advierten sobre el riesgo de que la facilidad de acceso a la información conduzca a una dependencia de la herramienta, afectando la capacidad de investigar y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Bajo esta mirada, podría reducir el esfuerzo cognitivo necesario para la búsqueda y evaluación de información, lo que a largo plazo podría impactar negativamente en la formación académica. En esta misma línea, Zhu et al. (2023) sostienen que el uso de ChatGPT para la resolución de tareas escolares puede fomentar la pasividad en los estudiantes, limitándose a aceptar las respuestas generadas. Además, Adiguzel et al. (2023) concuerda en que un uso excesivo de esta tecnología puede afectar la interacción humana, reduciendo las oportunidades de aprendizaje colaborativo y de debate crítico en el aula. Por otro lado, Hutson (2022) señala que la facilidad con la

que ChatGPT genera textos puede llevar a los estudiantes a evadir las instrucciones del profesor en tareas creativas, lo que obstaculiza el desarrollo de habilidades de escritura que requieren práctica y retroalimentación constante.

Sumado a lo anterior, el uso de IAG plantea el desafío de los sesgos que influyen en la generación de respuestas y en la reproducción de creencias erróneas. Existe un consenso entre autores (Farrokhnia et al., 2024; Miao & Holmes, 2024) donde advierten que los algoritmos de IA pueden perpetuar estos sesgos debido a que se entrenan con *big data* que refleja desigualdades y prejuicios preexistentes en la sociedad. Por su parte, Sarrazola-Alzate, A. (2023) alerta sobre el riesgo que enfrentan al interactuar con estos sistemas, pudiendo verse expuestos a información incorrecta o parcialmente verdadera, subrayando la necesidad de un análisis crítico para discernir entre información sesgada y objetiva. Su implementación debe ir acompañada de estrategias educativas que promuevan la reflexión y el cuestionamiento de sus respuestas (Sánchez, 2024).

Ante los desafíos que plantea la implementación de la IAG, diversos investigadores proponen estrategias para abordar su impacto y aprovechar sus beneficios. Morales-Chan (2023) señala que las evaluaciones no deben centrarse exclusivamente en el producto final, sino en el proceso de aprendizaje. En este sentido, resulta clave diseñar estrategias de evaluación que permitan evidenciar la toma de decisiones del estudiante, su capacidad de reflexión y el razonamiento detrás de la producción de un trabajo. Complementando esta perspectiva, Ruiz-Miranda (2023) enfatiza la necesidad de incluir una fase de formación en la que los estudiantes aprendan a utilizar la IAG de manera crítica, entendiéndola como un recurso que complementa, pero no reemplaza su aprendizaje. En la misma línea, Pitman (2023) sugiere que la integración de herramientas de IAG debe guiarse por criterios pedagógicos que definan su rol, evitando que los estudiantes deleguen sus tareas a la tecnología. Se evidencia un consenso entre autores, (Vilchis, 2023; López et al., 2023; Sarrazola-Alzate, 2023) donde advierten la importancia de ser conscientes de las limitaciones de ChatGPT, como la presencia de sesgos cognitivos y la posibilidad de respuestas inexactas o incompletas, especialmente cuando las indicaciones proporcionadas son vagas o insuficientes. Para mitigar este riesgo, Morales-Chan (2023) destaca la importancia de formular *prompts* precisos, ya que la calidad de la interacción con la IAG depende en gran medida de la claridad y especificidad de las instrucciones dadas.

2.1.2. Aplicaciones en el ámbito educativo

A pesar de las limitaciones presentes, existe un amplio consenso entre investigadores del campo de la educación que consideran esta herramienta como una posibilidad, tanto dentro como fuera de la sala de clases.

Las aplicaciones que ofrece la IAG para el ámbito educativo se relacionan con su eficiencia como herramienta de generación de texto, permitiendo a los estudiantes ahorrar tiempo y enfocarse en la revisión crítica de esta (Farrokhnia et al., 2024). En este sentido, Aparicio (2023) concuerda con la idea de que hay una transformación en la educación, sin embargo, debemos ser conscientes de las limitaciones de la herramienta, por lo que es importante abordar los desafíos éticos y sociales asociados con su implementación, ser críticos con el uso de esta.

En los aspectos pedagógicos, tanto Aparicio (2023) como Poyatos (2024) destacan la posibilidad de construcción, diseño y adaptación del material pedagógico, tales como ABP, ApS, Breakouts. Los autores destacan la personalización del aprendizaje, feedback y sistema de tutorías que ofrece la herramienta, transformando la manera en cómo se aprende. Otros estudios (Mena et al., 2024) se enfocan en explorar el uso que le da una profesora de inglés como lengua extranjera para el diseño de sus clases y la construcción de diversos instrumentos evaluativos, concluyendo que ofrece un apoyo al momento de planificar y diseñar lecciones.

En lo que respecta al feedback como herramienta de aprendizaje, las investigaciones de Mateo-Cubero & Vivaldi (2024) y Sekewael y Anaktototy (2024) concuerdan en la relevancia que adquiere la retroalimentación que proporciona la IAG, esta personalización del feedback permite a los estudiantes centrarse en áreas específicas de mejora. Sin embargo, se detectan limitaciones, tales como las de cometer errores, detectar errores inexistentes, malinterpretar el contexto o generar respuestas inapropiadas.

A pesar de las posibilidades que ofrece la herramienta, los autores (Mateo-Cubero & Vivaldi, 2024;) refuerzan la idea de que se debe comprender los límites y ser consciente de cuándo es necesaria la intervención humana con el fin de garantizar la precisión y la adecuación del resultado. Por otro lado, es relevante que el docente posea competencias digitales adecuadas que le permita desenvolverse de forma

óptima con la gestión de la información que proporciona la herramienta (Mena et al., 2024).

En cuanto a ChatGPT como asistente de escritura, Cuesta et al. (2023) desarrollaron una investigación donde los estudiantes producían un texto a través de herramientas de IAG (ChatGPT y Perplexity). El estudio arrojó pocas peticiones para contrastar la veracidad de las fuentes de información, así como también las diferencias individuales respecto al procesos de revisión de borradores.

Los autores concuerdan en la necesidad de supervisar el trabajo realizado con herramientas de inteligencia artificial, comprendiendo las limitaciones de la tecnología y estableciendo contrastes entre lo solicitado y lo generado, de manera que su implementación fomente la reflexión y evaluación crítica (Medina, 2024; Poyatos, 2024; Aparicio, 2023; Mateo-Cubero & Vivaldi, 2024; Sekewael & Anaktototy, 2024). Asimismo, destacan la importancia del desarrollo de la competencia digital tanto en docentes como en estudiantes para una integración efectiva de estas herramientas. En cuanto a la interacción con la IAG, Poyatos (2024) señala tres consignas fundamentales: el uso del diálogo, la modelación de respuestas mediante el ajuste de los *prompts* (*prompt tuning*) y la verificación de la información generada (*critical literacy*). Esta última recomendación coincide con la aproximación didáctica de las «3Cs» propuesta por Pujolà (2023), la cual busca fortalecer el pensamiento crítico en el uso de tecnologías generativas, a través del ejercicio de comparar, contrastar y cuestionar la información generada por el chatbot.

2.2. Alfabetización digital

Con las nuevas tecnologías surge la necesidad de formar personas para el nuevo entorno digital. La competencia digital adquiere relevancia debido a que propone una serie de habilidades que los usuarios deben dominar para ser eficientes digitalmente, desenvolviéndose en distintas esferas de la praxis humana.

Diversos autores (Aparicio-Gómez, O.-Y. et al, 2024; Long & Margeko, 2020; Miao & Holmes, 2024) plantean que la importancia de la alfabetización digital no solo radica en el desarrollo de habilidades básicas relacionadas a la tecnológicas, sino que también implica reflexionar respecto al uso que le damos. Desde esta mirada, los autores destacan la importancia de desarrollar diversas estrategias de

generación y evaluación de la información desde una perspectiva crítica en los múltiples entornos digitales.

Con el desarrollo tecnológico se produce un cambio en el paradigma de las prácticas educativas, hoy en día los estudiantes se desenvuelven en una sociedad multicultural donde la información está digitalizada y se trabaja junto con las RR.SS. (Grané, 2024). Sin embargo, la problemática que se ha detectado en las escuelas es que la educación formal se ha desfasado respecto a la evolución de la sociedad, pues la escolaridad no está alfabetizando digitalmente a los estudiantes (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012). Sumado a esto, los centros educacionales promueven prácticas prohibitivas, provocando que los estudiantes adquieran las destrezas tecnológicas en entornos informales y desprovistos de la mediación de otros.

Ante ese escenario, la adopción de la tecnología dentro de la sala de clases se considera válida, no obstante deben existir una serie de criterios y condiciones para una ejecución útil. En primer lugar, los docentes deben generar instancias donde se capacite al estudiantado para el desarrollo de búsqueda de información, generación de contenido y resolución de problemas según el Marco Europeo DigCompEdu (Redecker, 2017), por otra parte, el docente debe cumplir un rol de mediar las prácticas que desarrollan los estudiantes, centrándose en la supervisión de procesos que se llevan a cabo Martin & Grudziecki (2006). En esa misma línea, Fernández (2024) propone que el diseño de actividades debe estar enfocadas en el uso del pensamiento crítico, de manera que los estudiantes realicen un ejercicio de contrastar publicaciones, verificar fuentes y comprender en qué consiste la IA y de qué forma nos puede colaborar. La razón de esto es que con la masificación del desarrollo tecnológico tiene como consecuencia la mezcla de informaciones y posibles desinformaciones ocasionado por los sistemas de IA.

En lo que respecta al contexto chileno, existe un marco orientativo (MINEDUC, CPEIP & Centro de Innovación, 2025) respecto a las competencias digitales que propone tres dimensiones: compromiso profesional, competencias pedagógicas y desarrollo de la ciudadanía digital. No obstante, en la realidad educativa Paredes-Aguila & Pablo Rivera-Vargas (2023) plantean que, si bien, existe una integración gradual y sostenida en el contexto escolar, se evidencia que el énfasis está puesto en lo tecnológico más que en lo pedagógico, dejando entrever la necesidad de formar a docentes y a docentes en formación en temas digitales, por lo que no hay una convergencia entre las escuelas de formación y la realidad práctica.

Existe un consenso entre autores donde consideran que el docente es facilitador de la competencia digital, para ello Colás-Bravo et al. (2019) proponen un modelo que pretende sentar bases teóricas para evaluar si el profesor facilita el desarrollo de la competencia digital en sus estudiantes mediante tareas diarias. Dicho modelo se estructura en cuatro constructos: Dominio, Preferencia, Reintegración y Apropiación. Dicha perspectiva coincide con lo planteado por la UNESCO en el marco competencial de IA, tanto para docentes como para estudiantes. El primero busca capacitar a los docentes en el uso ético, crítico y efectivo de la IA, organizando cinco dimensiones en tres niveles: mentalidad centrada en el ser humano, ética, fundamentos y aplicaciones, pedagogía asistida y desarrollo profesional con IA (Miao & Cukurova., 2024). Mientras que el segundo marco prepara a los estudiantes como usuarios responsables y co-creadores de IAG, definiendo doce competencias en tres niveles y cuatro dimensiones: mentalidad centrada en el ser humano, ética, técnicas y aplicaciones, y diseño de sistemas de IAG (Miao et al., 2024).

Ante la creciente presencia de la inteligencia artificial en los entornos digitales, la alfabetización digital en las escuelas debe evolucionar hacia un enfoque que no solo desarrolle habilidades técnicas, sino que también fomente el pensamiento crítico y el uso ético de esta tecnología (Fernández, 2024). En este sentido, García Peñalvo, Llorens-Largo y Vidal (2024) refuerzan que el camino no se basa en la prohibición, sino en la capacitación para un uso eficiente y responsable. Asimismo, la alfabetización digital se proyecta hacia el mundo laboral, constituyéndose como una herramienta clave para el desarrollo social y profesional (von Feigenblatt & Aparicio-Gómez, 2023). Para garantizar un desarrollo óptimo en este ámbito, es crucial promover un acceso universal y propiciar una cultura ética en torno al uso de estas herramientas (Aparicio-Gómez et al., 2024).

2.3. El proceso de escritura: de lo tradicional a la escritura asistida.

La escritura se caracteriza por ser una labor compleja, íntima y metacognitiva, y que los estudiantes a menudo mencionan dificultad para ejercer dicha tarea. Los principales factores identificados son escaso vocabulario, falta de experiencia, desconocimiento del género y dificultad para organizar las ideas (Cassany, 1989). Tradicionalmente, el proceso de escritura se organiza en función de distintas fases concatenadas que permiten la progresión temática, expansión o condensación de

la información (Álvarez y Ramírez, 2010; Cassany, 1989). El Grupo Didactext (2003) propone un modelo para la producción de textos que se organiza en cuatro fases: planificación, textualización, revisión y edición. No obstante, la dificultad del modelo radica en que, fuera de la escuela, la escritura se concibe como una práctica colaborativa entre distintos grupos de trabajos, mientras que en la escuela sigue como una práctica aislada, desprovista de espacios de colaboración entre otros (Levine, 2024).

Con el surgimiento de los sistemas que operan con NLP este paradigma tradicional de la escritura se ve transformado, dado que las herramientas permiten la asistencia dentro de este proceso mediante la generación de textos, sugerencias lingüísticas y estructurales en tiempo real (Cassany, 2024). Esta transformación ha sido objeto de diversos estudios que han analizado el impacto de estas herramientas en el proceso de escritura dentro del ámbito educativo. Song, C. & Song, Y. (2023) realizaron un estudio donde 25 estudiantes siguieron el modelo tradicional de escritura y los otros 25 estudiantes emplearon ChatGPT como escritura asistida. El estudio mostró que quienes usaron la herramienta generativa mejoraron sus habilidades de escritura y motivación a diferencia del grupo control.

Otros estudios han explorado con mayor detalle las interacciones que ocurren durante el proceso escritural. Wang et al. (2024) llevaron a cabo una investigación donde le solicitó a 47 estudiantes redactar una carta de solicitud usando herramientas generativas. Los resultados mostraron que los estudiantes ejecutaron diversas rondas de interacción. Sin embargo, también se detectaron debilidades como el lenguaje genérico, el tono y la ausencia de la voz personal del producto generado.

La investigación de Medina (2024) describe una secuencia didáctica donde se emplea la IAG para construir microcuentos. Dentro de los hallazgos se destaca la gama de posibilidades que ofrece la herramienta, desde correcciones gramaticales y estilísticas hasta la generación de ideas para la trama y descripciones detalladas de personajes y escenarios, por lo que los convierte en una interesante posibilidad dentro del aula.

Diversos autores (Brandan et al., 2022; Moreno, 2024; Levine, 2024) mencionan que el uso de sistemas de IAG impacta en el desarrollo del proceso de escritura, no solo cumple un rol de corrector problemas textuales (faltas ortotipográficas o

gramaticales), sino que participa de forma colaborativa el proceso de redacción, convirtiéndolo en una interesante posibilidad dentro del aula. Por su parte, Román (2023), coincide con los beneficios en el área escritura creativa, no obstante, reflexiona sobre la importancia de que dicho proceso se construya de forma ética y responsable, señalando la importancia de asumir un enfoque equilibrado y reflexivo al integrar dichas tecnologías en el proceso de producción textual. Del mismo modo, Medina (2024) menciona algunas limitaciones para producción de textos escritos, ya que puede entregar correcciones no pertinentes para el género textual que se está escribiendo, como también algunos cambios estructurales de este, como por ejemplo la presencia de distorsiones en la historia construida.

En lo que respecta a una adecuada implementación, los autores (Wang et al., 2024; Cassany, 2024) proponen que se debe considerar criterios claros de evaluación que vayan más allá de lo generado por la IAG, así como también plantear normas, reglas y pautas de uso donde los estudiantes documenten y reflexionen en torno a uso que le dieron a través de un aprendizaje autorregulado.

Si bien, se destacan potencialidades en el plano de la escritura, aún hay una brecha importante en torno a los desafíos que propone el uso de herramientas de IAG, tales como las cuestiones éticas en torno a la originalidad de un trabajo que está asistido por la IAG (Yeo, 2023). En este contexto, es necesario redefinir el rol del escritor y explorar nuevas formas de colaboración entre humanos y máquinas en el proceso creativo (Cassany, 2024; Porras, 2024), entender que operan como un recurso complementario que requiere supervisión, orientación y el uso de estrategias didácticas para aprovecharlas de manera efectiva (Román, 2023; Cortes, 2023).

3. Objetivo y preguntas de investigación

Considerando los antecedentes anteriores y la revisión bibliográfica, el presente estudio tiene como objetivo general analizar una implementación de una secuencia didáctica diseñada para segundo de secundaria en una escuela pública rural de la Región de Aysén en Chile con el fin de desarrollar estrategias de escritura asistida con ChatGPT.

Basándonos en lo anterior, se formularon los siguientes objetivos específicos de investigación:

- a. Analizar la interacción entre los estudiantes y ChatGPT en el proceso de escritura de un microcuento.
- b. Describir la percepción de los estudiantes y los docentes sobre el uso de ChatGPT en el proceso de elaboración de un microcuento.

Dichos objetivos pretenden explorar cómo los estudiantes interactúan con ChatGPT para desarrollar estrategias de escritura asistida con este tipo de herramientas de IAG. En primer lugar, se busca generar una integración entre Didáctica de la Lengua y Literatura de la IAG a través del diseño de cuatro sesiones. En segundo lugar, se busca comprender cómo los estudiantes construyen, tanto sus *prompts* iniciales como de seguimiento, permitiendo observar el tipo de interacción y el grado de profundización que alcanzan a la hora de escribir un microrrelato. La propuesta final se centra en que los estudiantes diseñen y construyan un texto con la asistencia de ChatGPT para luego, observar qué decisiones en términos de interacción realizaron en su proceso de elaboración textual. Finalmente, se busca recabar la percepción de los estudiantes respecto al uso de ChatGPT, mientras que con los docentes se recabó información del proceso de implementación.

4. Metodología

4.1. Enfoque

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo para analizar las interacciones que se generan en el contexto de una secuencia didáctica implementada por dos docentes chilenos. Se opta por este enfoque debido a que el propósito es explorar en profundidad el fenómeno de cómo los estudiantes interactúan con ChatGPT para el desarrollo de actividades académicas.

Los datos de esta investigación se analizan bajo esta perspectiva cualitativa, ya que consisten en descripciones de las interacciones entre individuos y la IAG, fundamentadas desde una perspectiva interpretativa (Sampieri et al., 2010). Además, se busca explorar el fenómeno extrayendo significados de los datos, logrando alcanzar profundidad, amplitud y riqueza interpretativa para contextualizar el fenómeno investigado (Hernández et al., 2014).

El presente estudio posee una naturaleza exploratoria, dado que aborda un tema poco investigado: las interacciones que los estudiantes desarrollan para la generación de un producto académico utilizando un chat de Inteligencia Artificial Generativa como es ChatGPT-4o. El propósito es indagar en las formas en que interactúan con la herramienta, así como en los caminos o estrategias que despliegan más allá de lo establecido para alcanzar el producto final. Aunque la secuencia didáctica propone una metodología de trabajo específica, el foco del estudio radica en comprender cómo los estudiantes adaptan y transforman dicho proceso para lograr el resultado académico deseado.

4.2. Participantes

El estudio se realizó con la participación de 16 estudiantes de secundaria que cursan octavo básico en una escuela pública, ubicada en la comuna de Puerto Aysén, en la Región de Aysén, Chile. El grupo de participantes estuvo compuesto por 10 niñas y 6 niños, cuyas edades varían entre los 12 y 13 años. Esta institución imparte exclusivamente los niveles de educación parvularia y educación básica, y depende del Servicio Local de Educación Pública (SLEP).

La escuela se encuentra en un entorno socioeconómico diverso, caracterizado principalmente por familias de nivel medio-bajo y con un alto índice de

vulnerabilidad social. En términos de infraestructura, los estudiantes tienen acceso a una sala de computación equipada con conexión a internet, que permite el desarrollo de actividades digitales. Además, cada sala de clases dispone de un proyector multimedia, lo que facilita la integración de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La implementación de la secuencia fue realizada por dos docentes del mismo establecimiento educativo. La primera de ellas es profesora de Lengua y Literatura, encargada del área disciplinar y curricular de las clases. Cuenta con siete años de experiencia y un nivel intermedio de competencia digital docente. Aunque utiliza herramientas tecnológicas en el aula, su experiencia en el área de IAG es limitada.

El segundo colaborador es profesor de Idioma Extranjero: Inglés, con ocho años de experiencia y un nivel avanzado de competencia digital docente. Posee conocimientos especializados en IAG, la cual integra con frecuencia en sus clases. Ambos docentes llevaron a cabo la implementación mediante un trabajo colaborativo en modalidad de co-docencia.

4.3. Propuesta didáctica

La investigación se enmarca dentro de la aplicación de una secuencia didáctica diseñada para estudiantes de segundo año de secundaria, específicamente en el desarrollo de la unidad curricular titulada "Unidad 03: Relatos de misterio", correspondiente al área de Lengua y Literatura para 8° básico, según el currículum vigente del Ministerio de Educación de Chile.

La unidad tiene como propósito que los estudiantes se familiaricen con una amplia variedad de textos de misterio, enfocándose en el análisis e interpretación de sus elementos. A través de este proceso, se espera que los alumnos desarrollen habilidades que les permitan identificar las características propias de los relatos policiales y de misterio, tales como la construcción del suspenso, el manejo de pistas y la creación de personajes detectives o enigmas a resolver. En el ámbito de la producción escrita, la unidad promueve que los estudiantes elaboren textos de diversos géneros, estimulando así su creatividad y capacidad expresiva. Para ello, se les invita a escribir sobre temas propuestos, tanto por el docente como por ellos mismos, seleccionando el género que mejor se ajuste a sus propósitos comunicativos (MINEDUC, 2016).

La implementación de esta secuencia didáctica respondió específicamente a dos Objetivos de Aprendizaje (OA) del currículum nacional chileno:

OA8 (Lectura): Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos, que sea coherente con su análisis.

OA13 (Escritura): Expresarse en forma creativa mediante la escritura de textos de diversos géneros, tales como cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, entre otros.

La secuencia didáctica se construyó en torno a un enfoque basado en tareas (Nunan, 1991), donde cada actividad estaba diseñada para que los estudiantes desarrollaran habilidades específicas a través de la resolución de problemas concretos. Durante las sesiones, los estudiantes formularon interpretaciones, resolvieron casos grupalmente y colaboraron con herramientas tecnológicas como la inteligencia artificial. Las tareas que se desarrollaron incluyeron:

1. Análisis de textos para identificar elementos claves de interpretación.
2. Resolución de casos grupales mediante el planteamiento de posibles soluciones y la discusión de sus implicancias.
3. Uso de ChatGPT para diseñar y redactar microrrelatos en función de criterios establecidos previamente.
4. Evaluación y supervisión de las respuestas proporcionadas por ChatGPT, verificando la inclusión de los elementos requeridos para la tarea.

4.3.1. Sesiones de la propuesta didáctica

Se diseñó una secuencia didáctica en la plataforma Genially (véase *Anexos A*) de cuatro sesiones que consideraban un plan alfabetización digital enfocado en los estudiantes, donde se estableció un marco normativo para la construcción de *prompts*, tanto para solicitar como refinar el producto, sometiendo el texto constantemente a evaluación para delimitar si cumple con los criterios esperados.

En la sesión 1 los estudiantes formularon interpretaciones a partir de la identificación de elementos básicos del relato de misterio, tales como, víctima,

sospechosos, pistas, culpable, para luego formular interpretaciones a partir de un microrrelato.

En la sesión 2 realizaron una dinámica en grupos. Resolvieron un caso de misterio, poniendo atención a los elementos básicos observables para reconstruir los hechos, para esto escribieron las pistas y reflexiones en su cuaderno.

En la sesión 3 se realizó una clase de alfabetización digital en IAG a los estudiantes, los estudiantes aprendieron a construir *prompts* efectivos y la diferencia entre "saber pedir" para solicitar y "saber dialogar" para refinar el producto generado. Durante esta sesión, también se les aplicó un cuestionario de entrada para explorar sus conocimientos previos en torno a la IAG.

Finalmente, en la sesión 4, los estudiantes construyeron una escena de misterio donde, a través de la interacción con ChatGPT, diseñaron el lugar, los sospechosos, las pistas, entre otros elementos de misterio. Una vez realizado este diseño, se les solicitó que elaborasen un microrrelato que tuviese tres características: final perturbador, giro inesperado y que considerase los elementos que previamente se habían diseñado. En esta última sesión, se recopiló el historial de conversación generado con ChatGPT como evidencia del proceso creativo, además de aplicarse un cuestionario de salida para evaluar los aprendizajes adquiridos durante la secuencia didáctica.

4.3.2. Proceso de implementación

La implementación de la secuencia didáctica se llevó a cabo en un establecimiento educativo con estudiantes de segundo de secundaria desde el 12 hasta el 26 de septiembre del 2024. El proceso se inició con el contacto con un docente de inglés del establecimiento, a quien se le presentó la propuesta de integrar ChatGPT-4o en el área de Lengua y Literatura. Este docente facilitó el contacto con la profesora a cargo de la asignatura para coordinar los aspectos logísticos y pedagógicos de la implementación.

Posteriormente, se presentó la propuesta al equipo directivo del establecimiento para acordar las fechas de aplicación. Se destinó un total de cuatro sesiones para el desarrollo de la secuencia didáctica, distribuidas en dos semanas, con dos clases de 90 minutos por semana.

Para garantizar una adecuada implementación, se realizaron tres reuniones virtuales de 60 minutos a través de la plataforma Zoom tres semanas antes de la implementación. En estas sesiones se expuso en detalle la planificación de cada clase, se modelaron las actividades diseñadas para trabajar con la herramienta ChatGPT y se resolvieron dudas planteadas por los docentes relacionadas a aspectos técnicos, tales como al uso de la herramienta, y pedagógicos, vinculados con la secuenciación de actividades. Además, se les proporcionó el material didáctico correspondiente y un documento con la planificación detallada de cada sesión (véase *Anexos A*).

Durante la implementación, se realizó un seguimiento para brindar apoyo a los docentes en caso de que surgieran dificultades o imprevistos. Dado que el investigador se encontraba fuera del país, este acompañamiento se llevó a cabo vía videoconferencia, estableciendo contacto con los docentes al finalizar cada sesión para identificar posibles problemas y ofrecer soluciones. Entre los imprevistos registrados se encontraron dificultades relacionadas con las políticas de la empresa debido a que los relatos tratan sobre crímenes, la necesidad de realizar modificaciones en la presentación y dudas sobre si debía trabajarse en un chat distinto en cada sesión.

En la tercera sesión de la secuencia didáctica, se aplicó un cuestionario de percepción dirigido a los estudiantes, con el objetivo de conocer sus impresiones sobre el uso de ChatGPT en el desarrollo de las actividades. En la cuarta y última sesión, los estudiantes respondieron a un cuestionario de salida y compartieron sus historiales de interacción con la herramienta, lo que permitió obtener información directa sobre sus experiencias y el impacto de la implementación.

Finalmente, una vez concluida la implementación, se coordinó una entrevista con los docentes involucrados para recoger sus percepciones y experiencias respecto al desarrollo de las sesiones. Esta entrevista fue grabada en formato multimedia y posteriormente transcrita para facilitar su análisis y comprensión.

4.4. Recogida de datos

Para lograr una recolección de datos efectiva se diseñaron 3 instrumentos que fueron aplicados en distintas fases de la investigación. Asimismo, se consideró

como un recurso de recogida necesario para la investigación el historial de conversación que los estudiantes mantuvieron con ChatGPT. Tanto los instrumentos (cuestionario de entrada y salida) como la secuencia fue pilotada con dos niñas de 9 y 12 años en un contexto de clase particular, donde se modelaron las actividades para luego simplificar las instrucciones acorde a la edad de los participantes. En lo que respecta a los cuestionarios, se incluyeron preguntas abiertas para otorgar mayor libertad de expresión a los estudiantes, permitiendo recoger información más rica y detallada que las respuestas previamente establecidas (Dörnyei, Z. & Dewaele, J., 2023).

a. Cuestionario de entrada

El primer instrumento de recolección de datos fue un cuestionario diseñado en Google Forms (véase *Anexo C*). El cuestionario tenía un total de 8 preguntas (2 cerradas; 6 abiertas) abordando 4 tópicos de los cuales se buscaba recoger información sobre: Uso de ChatGPT (3 preguntas; 1 abierta y 2 cerradas), uso de ChatGPT en Lengua y Literatura (2 preguntas), comprobación de la fiabilidad de respuestas (1 pregunta) y formulación de *prompts* (2 preguntas). El propósito del instrumento era recoger experiencias y percepciones sobre el uso de ChatGPT, especialmente en la asignatura de Lengua y Literatura, así como también conocer la capacidad crítica del estudiante frente a la información que proporciona la IAG.

Las preguntas cerradas se utilizaron en aquellos casos en los que se consideró necesario que los estudiantes se identificaran con opciones predefinidas, entendiendo que, debido a su edad, podrían no llegar a formular respuestas relevantes para la investigación, evitando así la dispersión de temas.

b. Historial de ChatGPT

Un segundo proceso de recolección de datos correspondió al historial de conversación (véase *Anexo B*) que los estudiantes mantuvieron con ChatGPT para la producción del texto. Este proceso se llevó a cabo en la cuarta sesión, a través del cuestionario de salida, se solicitó a los participantes que incorporaran el enlace que permitía acceder a dicho historial. En algunos casos, las conversaciones fueron trasladadas a un documento de Google Docs con el fin de asegurar su disponibilidad y facilitar su análisis posterior. Para que fuese

efectivo, se les solicitó a los profesores que supervisaran el proceso y comprobaran si los links compartidos eran válidos.

c. Cuestionario de salida

El último instrumento aplicado a los participantes fue un cuestionario diseñado en Google Forms (véase *Anexo D*), cuyo objetivo era evaluar la experiencia de los estudiantes al utilizar ChatGPT para la creación de un microcuento basado en una escena del crimen previamente diseñada, así como también recoger el producto final. El cuestionario tenía un total de 18 preguntas (10 abiertas y 8 cerradas) estaba estructurado en seis tópicos que abordaban aspectos clave del proceso creativo y del producto final.

El primer tópico (3 preguntas abiertas) guardaba relación con la presentación del producto final, donde los estudiantes debían agregar el producto final generado y el enlace de historial de conversación con ChatGPT. El segundo tópico (5 preguntas cerradas) buscaba evaluar el microcuento generado, es decir, si tenía coherencia con el diseño de la escena del crimen diseñado (fase 1), incluía un giro inesperado y evidenciaba un final perturbador. El tercer tópico (4 preguntas; 3 abiertas y 1 cerrada) se enfocaba en que identificaran si habían tenido dificultades durante el proceso (sean técnicas o cognitivas), exploró qué les había complicado durante la creación del relato o en qué momento necesitaron ayuda. El cuarto tópico (1 pregunta abierta) profundizó cómo había sido la experiencia de generar ideas creativas con la IAG. El quinto tópico (3 preguntas abiertas) recabó información acerca de la utilidad percibida por los estudiantes, es decir, formas en que la IAG ayudó en la elaboración del trabajo, aspectos más útiles de su uso y organización de ideas. El sexto y último tópico (2 preguntas cerradas) exploraba de qué forma impacta el uso de ChatGPT en las habilidades de escritura, específicamente se enfocó en la forma en que ChatGPT contribuyó a mejorar la escritura, el tipo de ayuda específica recibida (ideas, estilo, estructura, etc.).

d. Entrevista a los docentes

El último instrumento de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada (Kvale, 2017) dirigida a los docentes sobre el proceso de implementación de la secuencia didáctica (véase *Anexo E*). La entrevista tuvo

una duración de 1:15 minutos y fue grabada en formato audiovisual para facilitar el registro y posterior análisis de la información.

El instrumento se estructuró en cinco tópicos principales: percepción general, donde se abordaron las expectativas y observaciones respecto a los resultados obtenidos; la clase del uso de ChatGPT que indagó en las reacciones de los estudiantes y las dificultades encontradas en la construcción de *prompts*; el diseño de escena de crimen y creación de microrrelato, que exploró la interacción de los estudiantes con ChatGPT durante la producción de textos; las situaciones emergentes, donde se analizaron experiencias positivas, desafíos y problemas técnicos; y finalmente, la retroalimentación de los estudiantes, que se enfocó en el desarrollo de habilidades y la opinión de los participantes sobre el uso de ChatGPT.

Una vez finalizada la entrevista se realiza una transcripción literal con la ayuda de la herramienta de Google “Speech to text” (véase *Anexo H*). Dentro del proceso se ajusta el estilo para evitar redundancias y muletillas que se presentan en el plano de la oralidad, de manera que el texto escrito no pierda coherencia. Bajo esta mirada Kvale (2017) señala que transformar una conversación ayuda a resaltar matices y facilitar la comunicación entre los sujetos entrevistados y los lectores, permitiendo mantener la claridad y la riqueza de la conversación.

4.5. Análisis de datos

Al término de la implementación de la secuencia didáctica, se recopilaron los historiales de interacción de los estudiantes a través del cuestionario de salida aplicado durante la cuarta sesión. Posteriormente, se procedió a sistematizar la información en una tabla (véase *Anexo B*), organizada por participantes e interacciones. Para garantizar un análisis claro y detallado, se organizaron las interacciones de los estudiantes de forma individual, es decir, se creó una tabla por cada conversación, de modo que los datos quedasen compilados en un mismo documento. Para mantener la confidencialidad, los datos fueron anonimizados y se identificaron únicamente con las iniciales de los participantes. Como parte del proceso de limpieza de datos, se eliminaron los *prompts* que correspondían a aperturas o confirmaciones, ya que no aportaban información relevante para el análisis. Asimismo, los *prompts* restantes se presentaron en su forma original, sin

modificaciones ni correcciones ortográficas o gramaticales, con el fin de preservar la fidelidad de los datos.

a. Análisis estructural de la *prompt* inicial

Con los datos depurados, se procedió a analizar el primer tipo de *prompt*: el de solicitud. Para ello, se diseñó una nueva tabla en la que se registró un total de 16 prompts iniciales junto con el participante correspondiente. A partir de esta información, se evaluó la presencia o ausencia de cinco elementos básicos que conformaban la construcción del *prompt*, los cuales coincidían con aquellos revisados previamente por los estudiantes durante la secuencia didáctica. El análisis se enfocó en los *prompts* iniciales de cada participante, aplicando un enfoque descriptivo para identificar la frecuencia de cada elemento. En la tabla 1, se pueden observar los aspectos que se buscaban identificar en las solicitudes iniciales, así como también fragmentos de las solicitudes de los estudiantes.

Tabla 1

Elementos básicos en el diseño del prompt inicial

Elemento	Descripción	Muestra
Rol	El usuario le asigna un papel específico a la IA para contextualizar su solicitud.	“ahora serás un creador de microcuento...” (EA-M)
Acción	Indicación de lo que se desea que haga la IA: redactar, crear, continuar, etc.	“necesito que me crees uno sobre un crimen...” (EA-M)
Contexto	Información sobre el escenario, tema, personajes o conflicto. Ayuda a situar la tarea.	“un hombre de 27 años fue hallado sin vida... en Portugal. Los sospechosos son...” (JR-H)
Formato	Tipo y/o extensión del texto solicitado.	“microcuento de máximo 300 palabras” (NM-M)
Extra	Información adicional que enriquece el prompt (estilo, tono, giro, detalles narrativos, etc.)	“un final inesperado... la víctima murió de intoxicación... 15 personas en la fiesta...” (EA-M)

b. Análisis de la interacción con ChatGPT

Para caracterizar el tipo de conversación que se desarrolló durante las sesiones, se establecieron dos categorías de análisis. En primer lugar, se analizó el tipo de interacción: distinguiendo entre interacciones directivas y colaborativas. En segundo lugar, se clasificaron las conversaciones según el tipo de iteración: solicitar, refinar o evaluar. Estas categorías, descritas en

detalle en la Tabla 2, orientaron la codificación de las interacciones entre estudiantes y ChatGPT. Dichas categorías se definieron a partir del estudio de Mena et al. (2023), cuyas propuestas iniciales fueron adaptadas y refinadas tras contrastarlas con los datos empíricos de este estudio, siguiendo un enfoque de análisis temático de carácter deductivo.

Tabla 2

Categorías de análisis

Según su interacción	
Directiva	Se caracteriza por una relación en la que el usuario le indica a la IAG exactamente qué hacer, cómo estructurar el texto, o qué elementos incluir o modificar. Esta actúa como ejecutora de las instrucciones sin espacio para una construcción conjunta del contenido.
Colaborativa	Se da cuando el usuario invita a la IAG a participar en la construcción del contenido mediante preguntas abiertas, sugerencias o expresiones de duda. Se fomenta un diálogo en el que la IAG contribuye de forma más activa y creativa a la tarea, como un compañero de creación.
Según su iteración	
Solicitar	El estudiante realiza una petición inicial a la IAG para que genere contenido. No hay aún una intención de diálogo o mejora, sino una solicitud directa de producción de texto o ideas.
Refinar	El estudiante realiza ajustes, modificaciones o pide cambios sobre una propuesta ya entregada por la IAG. Esta categoría incluye peticiones para acortar, expandir, modificar el tono o el contenido de manera específica.
Evaluar	El estudiante cuestiona, revisa o supervisa la calidad, veracidad o adecuación de lo generado por la IAG, muchas veces comparando con los requisitos del docente o del encargo. Puede incluir preguntas directas que buscan controlar si la IAG incluyó lo esencial.

c. Análisis de los cuestionarios y entrevista

Para el tratamiento de los cuestionarios y la entrevista se empleó un análisis temático, ya que este enfoque permite identificar patrones o significados en un conjunto amplio de datos y organizarlos en torno a tópicos comunes (Palou, 2008). Esto va en diálogo con el tercer objetivo que busca describir la percepción de estudiantes y docentes sobre el uso de ChatGPT en el marco de la secuencia didáctica. De esta manera, el análisis permitió reconocer los elementos recurrentes mencionados por los participantes y agruparlos en función de los temas abordados.

En primer lugar, se realizó una limpieza de datos, debido a que algunas respuestas abiertas entregadas por los estudiantes no guardaban relación directa con las preguntas planteadas. Tras esta depuración, la información se organizó según los

tópicos definidos previamente en la construcción del instrumento. Cabe precisar que, si bien el instrumento fue diseñado para abarcar distintas fases del proceso, durante el análisis se observó que la cantidad de datos obtenidos superaba las posibilidades de abordaje en el marco de esta investigación. Por ello, se optó por realizar una selección parcial, centrada en aquellos elementos directamente vinculados con el proceso de interacción. A partir de las respuestas de los estudiantes, se identificaron categorías emergentes para cada pregunta, las que fueron organizadas en tablas y clasificadas siguiendo un enfoque inductivo. Este procedimiento permitió sistematizar la información y facilitar su análisis.

En el cuestionario de entrada (véase *Anexo F*), se analizaron únicamente las respuestas relacionadas con los siguientes ejes: Uso de ChatGPT, fiabilidad de la información y formulación de *prompts*.

En el cuestionario de salida (véase *Anexo G*), el análisis se centró en los aspectos vinculados con las dificultades surgidas durante el proceso, la utilidad atribuida a ChatGPT y el modo en que la herramienta ayudó a organizar las ideas para la escritura.

Por último, en la entrevista a los docentes (véase *Anexo E*), se identificaron ideas clave en torno a los siguientes tópicos: percepción de la implementación, cambios observados en los estudiantes, conocimientos previos sobre ChatGPT, dificultades experimentadas, tipos de preguntas realizadas por los estudiantes, formas de interacción con la herramienta, incidencias técnicas y desarrollo de competencias digitales.

4.6. Validación de los códigos

Para garantizar la validez de la codificación se realizó una sesión de validación con dos docentes de Lengua y Literatura. Durante este proceso, se llevó a cabo una reunión de 60 minutos en la que se explicaron los códigos establecidos y se modeló su aplicación mediante ejemplos. Asimismo, el tiempo destinado para el análisis de la estructura del *prompt* inicial consideró 20 minutos, mientras que el análisis de la conversación consideró 25 minutos. Finalmente se dejaron 15 minutos para generar una discusión en torno a los códigos validados. A cada agente validador se le entregó un documento que contenía el corpus seleccionado y las explicaciones de cada código.

Para la sesión de validación se consideró un 20% de la muestra, por lo que en el análisis de la estructura se consideraron 6 *prompts* iniciales, mientras que para el análisis de la conversación se consideraron 22 interacciones.

La decisión de validar los códigos obedece a la necesidad de cuantificar el nivel de acuerdo entre dos o más codificadores independientes cuando se emplea el mismo esquema de codificación. Para realizar el cálculo del coeficiente de fiabilidad se empleó el método Holsti (Mao, 2017) donde el valor final se obtiene por la siguiente fórmula, donde m es el valor del número de codificaciones donde los agentes están de acuerdo, mientras que n corresponde al número de codificaciones realizadas por el codificador.

$$C.F. = 3m / n1 + n2 + n3$$

En el análisis de la solicitud inicial el cálculo de fiabilidad arrojó un valor de 0.9782, mientras que en el análisis de la interacción con ChatGPT entregó un acuerdo de 0.9318. Ambos valores indican un alto porcentaje de acuerdo entre los agentes codificadores.

En lo que respecta a la discusión, los agentes validadores señalaron que si bien las categorías eran claras, se podía observar cierta dificultad para establecer un límite entre “solicitar” y “refinar”, pues al ser una selección de las interacciones se perdía la contextualización general de la conversación. Para subsanar esas situaciones se les compartió el historial completo de la conversación para situar en qué contexto se redacta la solicitud.

4.7. Consideraciones éticas

Dado que los participantes eran menores de edad, se solicitó a sus tutores legales la firma de un consentimiento informado a través de un formulario de Google, el que tenía como propósito autorizar su participación en la investigación, así como la recogida, tratamiento y anonimización de los datos. Se garantizó en todo momento el respeto a la privacidad y la confidencialidad de la información obtenida, en conformidad con la normativa de protección de datos y con el Código ético de integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona.

5. Resultados

Los resultados de la investigación se organizan en tres secciones. La primera se centra en cómo construyen las solicitudes iniciales, describiendo la frecuencia de aparición de las dimensiones del *prompt*, asimismo se presentan los distintos porcentajes de logros alcanzados por los participantes. El segundo apartado expone el panorama de la conversación con ChatGPT, presentando la cantidad de *prompts* empleados, así como también de qué forma se construyó la conversación según las categorías de análisis anteriormente señaladas y, finalmente el tercer apartado presenta las percepciones tanto de los participantes como de los docentes que guiaron el proceso.

5.1. Análisis estructural de la solicitud inicial

En diálogo con el objetivo analizar la interacción entre los estudiantes y ChatGPT en el proceso de escritura de un microcuento, se presentan los siguientes resultados de la implementación de la secuencia didáctica.

Se analizó la frecuencia de los elementos más recurrentes en la construcción del *prompt* inicial. Este debía considerar cinco dimensiones en su solicitud: rol, acción, contexto, formato y extra. Los participantes debían construir su *prompt* considerando dichos elementos, sin embargo, en los resultados de la implementación se pudo verificar que no todos abarcaron la totalidad de elementos mencionados. La presentación de las dimensiones se expone a partir de la frecuencia de aparición.

En primer lugar, el elemento que marcó mayor frecuencia en los participantes fue la acción, con un 93,30%; es decir, 15 de 16 estudiantes solicitaron a ChatGPT la realización de una acción concreta. Los principales verbos empleados en esta categoría estuvieron vinculados a crear, hacer, dar ideas o ayudar. Por ejemplo, el participante JR-H escribió: *“necesito que crees una historia donde participe el detective y que el caso sea un hombre de 27 años que fue hallado sin vida en una de sus propiedades los sospechosos son el sirviente la esposa su hija y su hijo este hecho ocurrió en Portugal”*. En este caso, la acción se manifiesta en la expresión *“necesito que crees una historia”*, lo cual indica que el propósito del estudiante es que la herramienta redacte una narración de misterio. De manera similar, EM-H indicó: *“hola chatgpt necesito un detective que sea como la serie de lucifer con las mismas características físicas psicologica historia habilidades y un contexto y que se*

llame guilian". Aquí la acción está dada por la expresión "necesito un detective", lo que refleja que el estudiante solicita a ChatGPT el desarrollo de un personaje con características específicas.

El segundo elemento que marcó mayor presencia corresponde al "contexto" que debían entregar los estudiantes a la IAG para poder gestionar su solicitud de manera más clara y acorde a sus preferencias. Un 73,30% (12 participantes) agregaron un contexto para especificar su solicitud. Sin embargo, al analizar dichas solicitudes se encontraron que algunos eran muy limitados o parcialmente limitados, careciendo de información útil en la generación de contenido. En otros casos, era posible encontrar solicitudes donde se detalla claramente el contexto.

Contexto detallado [MA-H] Quiero que sobre la historia anterior el asesino de la historia sea el tío de Cristiano Ronaldo y que hizo ese homicidio por que la mamá de Cristiano Ronaldo María Dolores dos Santos Aveiro le debía dinero al tío de cristiano Ronaldo y que también desvivió al padre de Cristiano Ronaldo por que el intento proteger a la madre de cristiano Ronaldo y que Cristiano Ronaldo sospeche de su tío por que cuando llamo a la policía el no se veía alterado o agitado y las pistas son que encontraron una carta que decía por no haberme pagado y un hacha que el tio de cristiano ronaldo siempre usó y por eso cristiano ronaldo sospecha de su tio y que todo eso de en menos de 250 palabras

Contexto limitado [ML-H] Hazme un detective para una historia de misterio.

En lo que respecta al resto de los elementos, se pudo evidenciar un descenso en la frecuencia de aparición, ya que el "formato" aparece tan solo un 26,60% (5 participantes). Dentro de este aspecto, se puede observar que los estudiantes abordaron el formato de manera completa, es decir, mencionando el género discursivo y extensión del producto, o bien, un formato parcial, donde solo señalan uno de los dos elementos.

Formato completo [BL-H] crea un micro cuento de nisterio de 300 palabras

Formato parcial [MN-M] hazme la historia de 2000 palabras porfavor

En cuanto al "rol", se evidencia una baja frecuencia de aparición alcanzando tan solo un 20% (3 participantes), solo un participante explicita el rol que asumirá

ChatGPT, mientras que los otros dos señalan el rol de forma implícita, es decir, los estudiantes sugieren el rol indirectamente, pero no lo asignan de forma clara, pudiendo ser una pregunta o asumiendo la capacidad de la IAG para desarrollar ciertos trabajos.

Rol explícito [EA-M] - ahora serás un creador de microcuento

Rol implícito [LA-M] hola chatgpt, se que eres bueno creando detectives, necesito que me ayudes a hacer uno

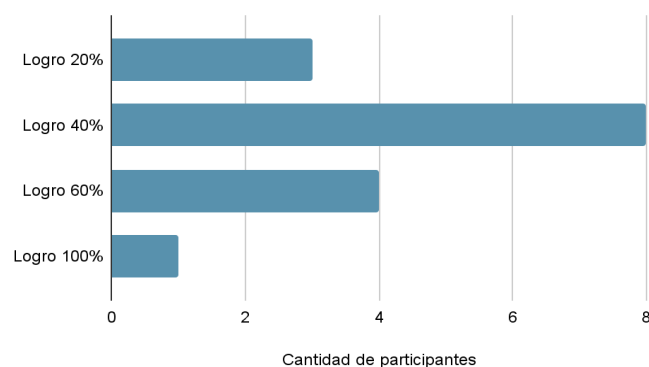
[ZC-M] eres un creador de microcuentos?

Finalmente, el “extra”, en concordancia con la dimensión anterior, también arrojó una baja frecuencia de aparición con un 20% (3 participantes). Se esperaba que los estudiantes pudieran profundizar en la información que complementa al contexto, ahondando en detalles específicos sobre los personajes o elementos narrativos adicionales, tales como pistas, motivaciones o relaciones entre los sospechosos. De los 3 participantes, solo uno (EA-M) logró entregar información adicional relevante, mientras que los otros dos participantes agregaron uno o dos datos adicionales, pero estos eran insuficientes para que fuesen considerados aportes completos.

En lo que respecta a la calidad, encontramos distintos porcentajes de logro en torno a sus solicitudes. Como muestra la Figura 1, más del 80% de los participantes no logró construir de forma completa, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer la comprensión de los elementos requeridos.

Figura 1

Porcentaje de logro de los prompt iniciales



Para ejemplificar la presencia o ausencia de elementos en las solicitudes iniciales, a continuación, se modela una serie de ejemplos que representan los porcentajes de logro con los comentarios realizados en torno a la construcción.

Tabla 3

Ejemplos de porcentaje de logro de prompt iniciales

20% de logro		
Participante	ZC-M	Prompt
		<i>eres un creador de microcuentos?</i>
El <i>prompt</i> presenta una estructura muy limitada, lo que incide en su bajo nivel de logro. Si bien, hay una alusión al rol que debe adoptar ChatGPT cuando el estudiante pregunta si es “un creador de microcuentos”, no se asigna de forma explícita, sino que se formula como una pregunta. La acción tampoco está presente, ya que no se solicita de manera clara una tarea específica como redactar o crear una historia. El contexto es inexistente: no se ofrece ninguna información sobre el tema, propósito comunicativo o escenario del microcuento. Del mismo modo, no se especifica el formato deseado, como la extensión o la estructura del texto. Finalmente, no se incluye ningún elemento adicional que enriquezca la propuesta. En conjunto, se trata de un <i>prompt</i> demasiado abierto, sin una guía clara para que ChatGPT pueda generar un producto adecuado.		
40% de logro		
Participante	ML-M	Prompt
		<i>hola chtgpt puedes darme una idea de escena del crimen en la que maten a la abula de Joaquín Valdés porfavor</i>
El <i>prompt</i> presenta una formulación parcialmente estructurada, con una acción clara, pero con ausencias importantes en otras dimensiones. No se especifica un rol para que adopte ChatGPT, lo que puede reducir la precisión de la solicitud; una formulación como “actúa como un creador de escenas de crimen” habría sido más orientadora. La acción, en cambio, está bien definida a través de la petición de “una idea de escena del crimen”, lo que permite entender la intención del estudiante. El contexto, aunque mínimo, ofrece un punto de partida al mencionar que la víctima es la abuela de un personaje llamado Joaquín Valdés. Sin embargo, faltan elementos esenciales como el propósito narrativo, el tono o el entorno de la escena. No se especifica el formato en que se espera la respuesta, lo que deja abierta la interpretación sobre si se trata de una narración, una sinopsis o una descripción. Además, no se incorpora información adicional que complemente la propuesta, como características de los		

personajes involucrados o detalles del crimen. Aunque hay una intención narrativa inicial, el *prompt* sigue siendo limitado en términos de orientación para ChatGPT.

60% de logro

Participante	BL-H	Prompt	<i>crea un micro cuento de misterio de 300 palabras</i>
---------------------	------	---------------	---

La estructura de este *prompt* está parcialmente desarrollada, con algunos elementos definidos y otros ausentes. El rol de la IAG no se asigna explícitamente, lo que limita la claridad de la instrucción; una formulación como “actúa como un escritor de microcuentos de misterio” habría sido más precisa. En contraste, la acción está expresada de forma clara y directa mediante el uso del verbo “crea”, lo que permite a ChatGPT identificar con facilidad la tarea solicitada. El contexto, sin embargo, es muy general: se menciona que se trata de un microcuento de misterio, pero no se profundiza en el tipo de misterio, el conflicto ni otros aspectos que podrían enriquecer la propuesta. El formato está bien delimitado, ya que se indica que debe tratarse de un “microcuento de 300 palabras”, lo que proporciona un marco claro de extensión y tipo de texto. No obstante, no se incluye información adicional que oriente el desarrollo del contenido, como detalles del escenario, personajes o elementos clave del conflicto. En conjunto, es un *prompt* funcional pero básico, que permite generar un texto, aunque sin suficientes directrices para afinar su calidad narrativa.

100% de logro

Participante	EA-M
---------------------	------

Prompt	<i>bueno, ahora serás un creador de microcuento y con toda la información de antes necesito que me crees uno sobre un crimen, esta tiene que tener la víctima, los sospechosos o testigos, pistas para que podamos llegar al criminal, el detective con sus ayudantes anteriormente mencionados y un final inesperado, todo esto pasara en un bar de gran lujo mientras celebraban su 10 aniversario, con 15 personas en la fiesta y la víctima murió de intoxicación, quiero que este microcuento tenga como máximo 250 por favor</i>
---------------	--

Este *prompt* presenta una estructura muy completa y bien formulada, facilitando la tarea de ChatGPT. El rol está claramente asignado con la frase “ahora serás un creador de microcuento”, lo que proporciona una instrucción precisa sobre el papel que debe asumir el modelo. La acción también está explícita y bien definida mediante la expresión “necesito que me crees uno sobre un crimen”,

dejando claro que se espera la redacción de un microcuento criminal. El contexto está ampliamente desarrollado: incluye una víctima, sospechosos o testigos, pistas, un detective con ayudantes, un final inesperado y una ambientación concreta (un bar de lujo durante una celebración con 15 personas y una muerte por intoxicación). Este detalle contextual entrega una base sólida para que genere un texto coherente y ajustado a las expectativas. El formato también está claramente especificado al delimitar la extensión máxima a 250 palabras, lo que acota adecuadamente el producto esperado. Aunque no se añaden elementos en la categoría de “extra”, el nivel de detalle contenido en el contexto cumple en gran medida esa función.

5.2. Análisis de la interacción con ChatGPT

En lo que respecta al panorama general de las interacciones que tuvieron los participantes con ChatGPT, los resultados muestran que los 16 estudiantes tuvieron un promedio de 7,3 interacciones. Siendo que el máximo de interacciones fueron 17 del participante AM-H y el mínimo fue 1 de la participante EA-M. En este último caso llama particularmente la atención, ya que esta última alcanzó un 100% de logro en su solicitud inicial. A partir de este caso se puede advertir que, mientras más completo es el *prompt* inicial, menos solicitudes de reformulación debe realizar el usuario. Por otra parte, nos encontramos que el participante AM-H realizó 17 interacciones, entre las que se revela que a través de una serie de ajustes y evaluaciones pudo generar un producto que cumpliera con las condiciones esperadas. Esto es importante de mencionar, ya que el *prompt* inicial del participante solo abarcó tres dimensiones de las cinco que se pedía, por lo que para ajustar el producto debió realizar refinaciones posteriores. De igual forma, dentro del corpus de datos se encontraron *prompts* de distinta calidad, algunos participantes se enfocaron en ajustar el producto a su propio contexto, como por ejemplo, “(...) esto pasó en puerto aysen”, o bien, agregar características al personaje “me gustaría que sea atractivo y con menos edad”, mientras que otros se enfocaron en ajustar el producto a los elementos que debía tener el microcuento “Puedes por favor crear pistas más detalladas y fáciles de entender, en el que la víctima sea la abuela”.

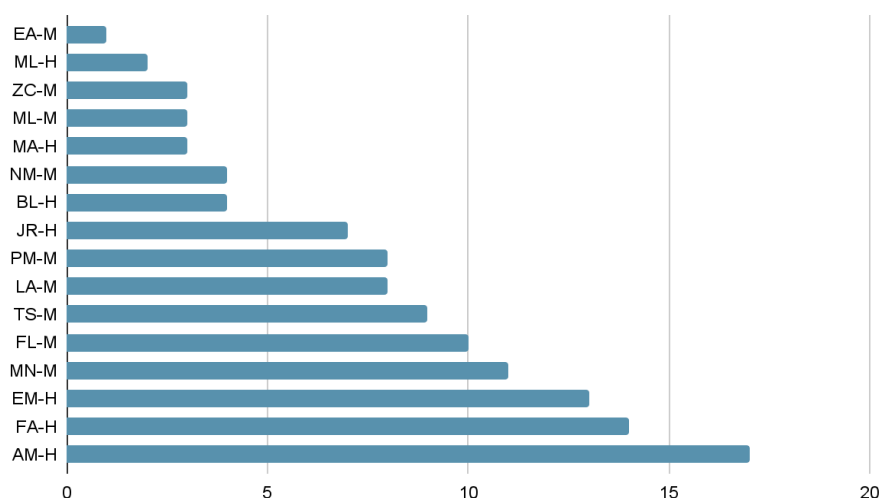
La comparación entre ambos casos evidencia dos formas distintas de construcción del microcuento a partir de la interacción con ChatGPT. El relato de EA-M, elaborado sin ajustes posteriores, se presenta como una narración directa, lineal y

cerrada, con un giro final claro, pero sin mayor desarrollo de personajes ni tramas secundarias. En contraste, el proceso de AM-H muestra cómo las 17 rondas de interacción permitieron enriquecer progresivamente el texto, incorporando nuevos personajes, motivaciones y pistas hasta configurar una historia más extensa y compleja. De este modo, las iteraciones actuaron como un mecanismo de construcción gradual de la complejidad del relato, a diferencia de EA-M, cuyo prompt inicial completo evitó la necesidad de correcciones y condujo a un producto final más simple y compacto (Véase *Anexo I*).

En la Figura 2 se profundiza la distribución completa de la cantidad de interacciones por participante, donde se puede observar que tan solo 7 participantes realizan menos de 5 rondas de interacción, mientras que otros 4 interactúan más de 10 veces.

Figura 2

Cantidad de prompts por estudiante



5.2.1. Análisis según la interacción: Solicitud directiva o colaborativa

De las 117 interacciones que se sometieron a análisis, 112 interacciones corresponden al carácter directivo, esto equivale a un 95,7% del total. Esta tendencia marcada hacia una solicitud directiva explica que los estudiantes conciben la interacción con la IAG como un ejecutor de tareas (interacción directiva), limitando su potencial como agente de co-construcción textual o de generación de ideas. En lo que respecta a las solicitudes de los participantes, estas se enfocaban en ajustar el producto final a los criterios que tenía la actividad, tales

como giro inesperado, final perturbador o coherencia entre los elementos previamente diseñados.

Las principales interacciones de carácter directivo se enfocan en realizar cambios en el producto que se está generando. Se evidencia, de igual forma, que las solicitudes que ellos redactan puede ser un poco ambiguas, ya que le solicitan al ChatGPT generar un cambio, pero no especifican qué es lo que quieren ni de qué forma, un ejemplo de esto es el participante AM-H que redacta el *prompt* “*cambia algunas partes como asesinato y eso a algo mas explicito*” sin señalar qué quiere cambiar y por qué elemento quiere cambiarlo, así como la frase “a algo más explícito”, lo que podría tener como consecuencia que el producto generado por ChatGPT siga sin atender correctamente a su solicitud. El carácter directivo de la solicitud radica en que los estudiantes depositan la responsabilidad a ChatGPT de desarrollar la tarea, por ejemplo, la participante MN-M redactó el *prompt* “*me gusta mucho la historia pero me gustaria que sea en coyhaique y que tenga solo 100 palabras, ademas que tenga un giro inesperado y un final perturbador*”, no obstante, no especifica qué giro inesperado o qué rasgos del final perturbador podría construir.

Una posible interpretación de por qué predomina el rasgo directivo en estas solicitudes va en función de cómo los estudiantes conciben la interacción con ChatGPT, puesto que ellos se alfabetizan en los entornos no escolares informales, tales como microvideos de diversas plataformas de redes sociales, conciben ChatGPT como un *hack* o truco para realizar las tareas en lugar de un asistente al proceso creativo de escritura.

Por otra parte, de las 117 interacciones que fueron categorizadas, tan solo 5 interacciones son de colaboración. Estas corresponden a los participantes MN-H (1 *prompt*), AM-H (2 *prompts*), JR-H (1 *prompt*) y PM-M (1 *prompt*). Si se pone atención en la frecuencia de uso de los *prompt* colaborativo, se evidencia que la mayoría de los estudiantes se enfocan en pedir que ChatGPT gestione o realice la tarea, encontrando una baja cantidad de solicitudes donde actúen como colaboradores o coautores de la actividad.

Sin embargo, los pocos casos colaborativos abren una ventana para fomentar prácticas de escritura mediadas por ChatGPT más reflexivas y participativas, ya que las solicitudes colaborativas se enfocan principalmente en tres aspectos:

1. A partir de producto generado, el participante JR-H solicita *“hace lo mismo pero que lo pueda resolver yo mismo”* a ChatGPT para supervisar si la escena de misterio que está diseñando es coherente con los elementos previos de su diseño, por lo que el participante le solicita que él quiere resolver el misterio para luego transformarlo en microrrelato. En este caso, se observa que el participante media y supervisa cómo se desarrolla la generación de contenido.

2. Otro uso colaborativo que le da la participante PM-M en su *prompt* *“hola chatgpt me podrias dar una idea de que el chico halla asesinado uno por uno a los que asesinaron a su esposa”* es emplearlo como un gestor de ideas para luego a partir de las posibilidades que le ofrezca la herramienta ella vaya tomando decisiones.

3. El participante AM-H con su *prompt* *“yo lo queria aser , pero contando tu ayuda, para que opines y me ayudes a mejorar algunas partes”*, de modo que emplea ChatGPT como una herramienta para supervisar su avance, que le vaya retroalimentando en función como también entregue recomendaciones de lo cómo podría proceder. Este resulta un caso particular, ya que en los *prompt* siguientes el participante escribe *“pero descartemos siertas cosas ya?”* propone la idea de evaluar el contenido presente para luego ajustarlo a sus preferencias.

5.2.2. Análisis según la iteracción: Solicitar, refinar o evaluar

Para comprender el modo en que los estudiantes interactuaron con ChatGPT durante la producción de sus textos, se analizó el conjunto de conversaciones registradas y se clasificaron los *prompts* según la intención comunicativa con la que fueron formulados. Esta categorización permitió distinguir tres tipos principales de interacción: solicitar, refinar y evaluar. A continuación, se presentan los resultados de cada una de estas categorías, con énfasis en su frecuencia, distribución entre participantes y las posibilidades pedagógicas observadas en el uso de la herramienta.

De los 117 *prompts* analizados, 46 correspondieron a la categoría “solicitar”, lo que representa un 39,3% del total. La distribución de este tipo de interacciones varió entre 1 y 7 *prompts* por participante, siendo EA-M quien realizó la menor cantidad de solicitudes (1) y EM-H quien realizó la mayor (7). El promedio de solicitudes por estudiante fue de 2,8. Estos resultados reflejan que una parte de los estudiantes

inició su interacción con ChatGPT mediante solicitudes explícitas, probablemente como forma de encargar un producto o activar el proceso narrativo a partir de una idea base.

En lo que respecta a “refinar”, se identificaron 48 *prompts* correspondieron a la categoría a dicha categoría, superando levemente a las solicitudes iniciales (39,3%). Esta categoría muestra que una proporción importante de estudiantes no solo solicitó un producto, sino que también realizó modificaciones posteriores sobre el texto entregado por ChatGPT.

Es posible identificar participantes que no realizaron ningún refinamiento (por ejemplo, BL-H, ML-H y EA-M), lo cual coincide con un número bajo de interacciones en general. Por ejemplo, BL-H solo interactuó en cuatro ocasiones y no refinó sus respuestas.

La mayor frecuencia de refinamientos en comparación con las solicitudes podría deberse a que varios estudiantes no lograron formular *prompts* iniciales completos, por lo que se vieron en la necesidad de ajustar sus textos durante el proceso mismo de interacción. Esto sugiere un uso progresivo de la herramienta, en donde el desarrollo textual se construye a través de pequeñas correcciones o extensiones a partir de lo generado por ChatGPT.

Finalmente, la categoría “evaluar” fue la menos representada dentro del corpus, con solo 23 *prompts*, lo que equivale a un 19,6% del total. Solo seis participantes incluyeron al menos una instancia de evaluación o supervisión del texto generado por la IA: MN-M (5), AM-H (10), JR-H (1), LA-M (1), EM-H (4) y TS-M (2).

La baja frecuencia de esta categoría podría interpretarse como una falta de hábito en la revisión crítica del producto textual generado. Es posible que la mayoría de los estudiantes diera por válido el primer texto entregado, o no contara con los criterios suficientes para juzgar si se ajustaba a las características exigidas por la tarea. No obstante, los casos que sí incluyeron evaluaciones sugieren una concepción más reflexiva del proceso de escritura, en donde el texto no se considera acabado hasta haber verificado ciertos requisitos.

Los *prompts* de tipo “evaluar” se caracterizan principalmente por tener una función supervisora, como por ejemplo el participante MN-M “*chatgpt, crees que estoy*

haciendo bien la historia, crees que deba cambiar algo?”. En su mayoría, no modifican el texto directamente, sino que verifican que cumpla con ciertos requisitos, ya sean de contenido (víctima, pistas, sospechosos) o de forma (cantidad de palabras, final inesperado). Aunque menos frecuentes, también hay *prompts* que abren la posibilidad de reelaborar lo creado, lo que sugiere una evaluación activa dentro del proceso de escritura.

La evaluación aparece siempre en combinación con otras formas de interacción (solicitud o refinamiento), lo que sugiere que los estudiantes que revisan críticamente el texto generado por ChatGPT también están más involucrados en un proceso de escritura más completo y activo. No se identifica a ningún participante que se haya limitado exclusivamente a supervisar el producto de la IA, lo que podría indicar que la evaluación no se concibe como una acción autónoma, sino como parte final de una secuencia interactiva.

5.3. Percepción de estudiantes y docentes

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de tres instrumentos aplicados durante la investigación. El primer instrumento corresponde al cuestionario de entrada aplicado en la tercera sesión de la implementación, cuyo objetivo fue explorar los usos y frecuencia de uso de ChatGPT por parte de los estudiantes, así como la percepción de la fiabilidad de sus respuestas y las estrategias que emplean al momento de construir un *prompt*. El segundo instrumento es el cuestionario de salida, aplicado en la cuarta sesión, que permitió identificar las dificultades experimentadas por los participantes durante el proceso de diseño y escritura, así como la valoración del rol de ChatGPT como asistente en la escritura. Finalmente, se incorporan las percepciones de los docentes responsables de la implementación didáctica, con el fin de contrastar y complementar los resultados obtenidos desde la perspectiva del profesorado.

5.3.1. Cuestionario de entrada

De acuerdo con los datos recopilados, el 85,7% de los estudiantes encuestados ha reportado ya haber utilizado ChatGPT para realizar tareas o trabajos relacionados con las asignaturas de Lengua y Literatura.

Los principales usos previos identificados fueron para la extracción o generación de información de un tema en particular. El 83,3% de estudiantes señaló haber utilizado ChatGPT para generar resúmenes y material complementario de obras literarias. En segundo lugar, un 8,3% menciona que emplearon ChatGPT para diversas tareas escolares, como la elaboración de ensayos, la creación de preguntas y la obtención de definiciones. Por otra parte, un 8,3% empleó la herramienta como un recurso complementario para buscar información y datos relevantes para la realización de trabajos de investigación.

En cuanto a la frecuencia de su uso, la mayoría de los estudiantes (64,3%) utiliza ChatGPT "a veces" en sus actividades académicas. Esto indica que la herramienta se ha convertido en un recurso complementario habitual para muchas tareas escolares. Un 28,6% (sumando las opciones "frecuentemente" y "siempre") utiliza ChatGPT de manera regular. Esto sugiere que, para algunos estudiantes, ChatGPT se ha integrado como una herramienta fundamental en su proceso de aprendizaje. Solo un 7.1% reporta un uso "raramente" o "nunca". Esto indica una adopción relativamente amplia de ChatGPT entre los estudiantes encuestados, dado a que todos en algún momento lo han empleado para el desarrollo de una actividad académica.

En relación a la fiabilidad de una respuesta, un 64,2% de los participantes no realiza un proceso crítico con la información generada por ChatGPT, entre la información que entregan señalan que la información que entrega ChatGPT debe ser confiable debido a la calidad y tecnicismo que esta entrega. Por otra parte, un 35,7% sí realiza un proceso de revisión crítica, aunque esta es superficial ya que se limita a leer la información generada para luego contrastar con otras fuentes, o bien, preguntarle al profesor a cargo, sin embargo esta última acción es realizada solo por un estudiante.

En cuanto al conocimiento previo que poseen los participantes en la construcción del *prompt*, se según los datos se desprende que un 64,2% de los participantes desconoce cómo redactar un *prompt* de forma correcta, principalmente se enfocan en la redacción de la solicitud de lo que necesitan sin profundizar en los detalles. También los estudiantes creen que una correcta redacción de un *prompt* se fundamenta plenamente en la ortografía y redacción, dejando en evidencia el desconocimiento de las otras dimensiones que este puede tener. Por otra parte, un 35,7% de los participantes posee un conocimiento básico en el diseño del *prompt*,

mencionando la importancia de la claridad en las preguntas y redacción, así como también definir cuál será la instrucción que realizará ChatGPT. Cabe destacar que solo un participante menciona dentro de su respuesta la presencia de un rol necesario en la formulación.

5.3.2. Cuestionario de salida

Entre las principales dificultades durante el proceso, un 50% de los participantes mencionó que sí tuvo dificultades en el diseño de la escena y microcuento. Este se fundamentó principalmente en las palabras explícitas que aparecían en los microrrelatos, pues al ser de asesinato y crimen, no cumplía con la política de la empresa (21,43%). Por otra parte, se mencionó que, en ocasiones, ChatGPT tenía dificultad para comprender lo que le estaban solicitando, por lo que el producto no era ajustado (28,57%). Asimismo, un participante señaló falta de continuidad o coherencia entre versiones del texto al solicitar modificaciones parciales, es decir, al pedir a ChatGPT que modificara únicamente una parte específica del microcuento (por ejemplo, el final), la herramienta generó una historia completamente distinta, alterando también elementos que no habían sido mencionados en la solicitud. A pesar de estas dificultades, el resto de los participantes (50%) no tuvo dificultades durante el proceso.

Por otro lado, se les preguntó qué dificultades surgieron mientras estaban proporcionando los *prompts* para la elaboración del microcuento. La mayoría de los participantes 37,5% mencionaron que no surgieron dificultades mientras interactuaban con ChatGPT, un 31,5% señaló que los productos generados por la herramienta tenían problemas con su extensión, siendo muy largos o cortos, mientras que un 18,75% comentó que ChatGPT no logró comprender bien las instrucciones del *prompt* que redactaron. De igual modo, un 6,25% afirmó que los resultados eran poco coherentes con lo solicitado y un 6,25% mencionó que las respuestas generadas eran repetitivas o poco creativas.

En cuanto a la utilidad de ChatGPT para el aprendizaje, los estudiantes manifestaron percepciones variadas que se agruparon en distintas categorías. El 25 % señaló que lo más relevante fue el uso del diálogo, ya que les permitió interactuar con la herramienta, recibir opiniones y construir respuestas más elaboradas. Por otra parte, un 18,75 % destacó la producción textual, valorando especialmente el apoyo en la escritura de historias y en la corrección de aspectos

ortográficos. La misma proporción (18,75 %) indicó la resolución de dudas como el aporte principal, resaltando que las respuestas entregadas por ChatGPT eran claras, desarrolladas y satisfactorias. Asimismo, un 12,5 % reconoció la rapidez como un elemento útil, mientras que otro 12,5 % valoró un aprendizaje más general, aludiendo a que ChatGPT les enseñó cosas nuevas o que podía ayudar en múltiples aspectos. En contraste, un 6,25 % afirmó que la herramienta no les resultó de utilidad, y un porcentaje similar (6,25 %) un participante emitió una respuesta que no era categorizable.

Finalmente, en lo que respecta a la ayuda proporcionada por ChatGPT en la elaboración de microcuentos como asistente de escritura, la mayoría de los estudiantes (56,25 %) señaló que la herramienta fue clave para desarrollar la trama y los personajes, facilitando la construcción narrativa. Un 31,25 % indicó que el principal aporte fue proporcionar ideas iniciales, lo que les permitió iniciar el proceso creativo con mayor claridad. En menor medida, un 6,25 % valoró las sugerencias de estilo y estructura narrativa, mientras que otro 6,25 % destacó la corrección de errores gramaticales y ortográficos. Estos resultados evidencian que, en general, los estudiantes identificaron en ChatGPT un apoyo más centrado en la fase de construcción narrativa que en aspectos formales de la escritura.

5.3.3. Entrevista a los docentes

La entrevista a los docentes permitió explorar su experiencia durante el proceso de implementación de la secuencia didáctica, así como su evaluación respecto al uso de ChatGPT como herramienta pedagógica.

Desde la perspectiva docente, la implementación de sesiones con ChatGPT fue valorada de manera positiva. Ambos profesores destacaron que la propuesta permitió introducir elementos de creatividad y flexibilidad pedagógica que habitualmente no forman parte del currículo tradicional, especialmente en contextos regulados por programas de estudios estructurados. La planificación de las actividades, junto con el uso de recursos interactivos como Genially, fue percibida como clara, pertinente y motivadora tanto para el profesorado como para los estudiantes. El docente de Inglés, además, expresó su interés particular en la temática de la inteligencia artificial generativa y subrayó el potencial de estas herramientas para transformar las prácticas educativas.

Los docentes señalan una evolución significativa en la forma en que los estudiantes interactuaron con ChatGPT. Inicialmente, la herramienta era utilizada tan solo como generador de respuestas o resúmenes, sin explorar sus capacidades. No obstante, a lo largo de las sesiones, comenzaron a comprender que podían asignar roles, modificar parámetros y entablar una interacción más compleja y dirigida. Esta progresión se evidenció entre la tercera y cuarta sesión, donde se observó un cambio en la formulación de *prompts* y en la calidad de los productos generados, esto se evidencia en el grado de profundización y especificidad de las interacciones. La experiencia promovió una apropiación más profunda del recurso y fomentó habilidades de pensamiento crítico y revisión.

En relación con el conocimiento previo del estudiantado, los docentes coincidieron en que este era escaso. La mayoría de los estudiantes desconocía conceptos clave como *prompt* y no tenía nociones sobre cómo interactuar de forma dialógica con ChatGPT. A través del desarrollo de las actividades, lograron comprender no solo el funcionamiento técnico de la herramienta, sino también su potencial en un proceso creativo a nivel escrito. Casos específicos, como el de estudiantes con bajo rendimiento previo en Lengua y Literatura, evidenciaron mejoras en la producción textual y en la percepción de autoeficacia. Asimismo, se constató la transferencia de lo aprendido a otras asignaturas, pues los estudiantes señalaban que podían emplear la herramienta para generar líneas de tiempo en Historia o explicar procedimientos en Matemática, lo cual sugiere una apropiación del recurso digital más allá del contexto de aplicación inicial.

6. Discusión

Los resultados de la investigación permiten desarrollar la integración de un trabajo didáctico con ChatGPT dentro del área de Lengua y Literatura, sin embargo, dejan entrever que para que la aplicación sea potencialmente efectiva y coherente, el docente debe asumir un rol de mediador y alfabetizador.

El primer paso de la investigación se enfocó en diseñar una secuencia didáctica en la que los estudiantes interactúen con ChatGPT para el diseño y producción de un microcuento, esta tuvo como finalidad generar una propuesta pedagógica que integrara contenidos de Lengua y Literatura con ChatGPT. Dicha integración buscaba propiciar condiciones para observar los procesos de escritura asistida por IAG que desarrollaban los estudiantes. La secuencia fue planificada en dos fases diferenciadas: una primera etapa centrada en el diseño de una escena del crimen y

una segunda destinada a la escritura del microcuento. Sin embargo, durante su implementación se observó una hibridez entre ambas fases, ya que los estudiantes tendieron a abordar el diseño y la producción de manera simultánea. En la práctica, los participantes iban refinando sus ideas al mismo tiempo que generaban el producto final, sin distinguir claramente entre planificación y producción. En contraste con la literatura revisada, hay una coincidencia en términos de abordar la escritura asistida en fases, Medina (2024) diseña su implementación a partir de cuatro fases: (1) escritura de microrrelatos, (2) lectura y corrección, (3) lectura y explicación del proceso creativo y (4) aplicación de encuesta de percepción. Por otra parte, Wang (2024) propone una estructura basada en rondas de solicitud y seguimiento. Sin embargo, ninguno de los autores hace mención a si los participantes llevaron el proceso de escritura de forma diferenciada o híbrida, por lo que el uso de herramientas generativas viene a proponer un nuevo dinamismo de cómo se construye el texto, un proceso más recursivo y de solapamiento de las fases.

Este hallazgo permite reflexionar sobre la necesidad de equilibrar estructura y flexibilidad en el diseño instruccional con herramientas de IAG. A nivel didáctico, esto sugiere que la secuencia debe contemplar espacios estructurados para guiar el trabajo, pero también márgenes de autonomía para que el estudiante reorganice su interacción en función de sus necesidades. Este tipo de comportamiento coincide con lo que señalan Pujolà y González (2025) sobre la adaptabilidad pedagógica del uso de la IAG, especialmente cuando se configura como un agente de diálogo más que como una herramienta instrumental, pudiendo emplearse en los distintos momentos del proceso creativo (antes, durante o después).

Otro aspecto relevante fue la necesidad de comprender la alfabetización digital no como una competencia aislada, limitada a un par de sesiones o a una asignatura específica, sino como un proceso transversal y continuo. Las dos sesiones dedicadas al uso de ChatGPT permitieron una aproximación inicial a la herramienta, pero también evidenciaron limitaciones en la apropiación de competencias clave como la formulación de *prompts* o la evaluación crítica de las respuestas. En esta línea, Walter (2024) plantea que la enseñanza de la ingeniería de *prompt* debe formar parte de la planificación curricular, ya que permite a los estudiantes construir solicitudes estratégicas, orientadas a obtener productos adecuados a sus propósitos comunicativos.

La implementación de esta secuencia no solo permitió la recopilación de datos sobre las interacciones, sino que también generó oportunidades para repensar el rol de ChatGPT en el aula. Desde esta experiencia, se refuerza la necesidad de avanzar hacia una integración crítica y formativa de estas herramientas en el currículo. Autores como Walter (2024) y Cassany (2024) plantean que el uso pedagógico de la IAG debe ir acompañado de lineamientos institucionales que promuevan el trabajo colaborativo, la transparencia del proceso y una actitud reflexiva. Bajo esta perspectiva, ChatGPT no se presenta como un sustituto del pensamiento, sino como un "compañero de entrenamiento" capaz de generar ideas, sugerencias o borradores que el estudiante puede reelaborar, evaluar y mejorar. La secuencia didáctica implementada en este estudio puede entenderse, por tanto, como un primer paso hacia esa integración reflexiva y contextualizada.

El primer objetivo de esta investigación se centró en analizar tanto la construcción del *prompt* inicial como la interacción sostenida entre los estudiantes y ChatGPT. Este análisis permitió identificar patrones de uso, niveles de apropiación de la herramienta y las estrategias empleadas por los participantes para formular solicitudes y gestionar la conversación con la inteligencia artificial.

En relación con los *prompts* iniciales, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes no logró integrar de forma completa las dimensiones propuestas para una solicitud efectiva. A pesar de haber participado en sesiones de alfabetización digital orientadas a la formulación de *prompts*, solo un 6,25% de los participantes incluyó todos los componentes esperados (rol, acción, contexto, formato y extra) y la mayoría (93,3%) lo focalizó en la acción de solicitud. Esta tendencia sugiere que los estudiantes adoptaron una visión instrumental de la herramienta, enfocándose en obtener un producto inmediato sin considerar cómo la precisión del *prompt* podría mejorar la calidad de la respuesta. Contrario a esto, los resultados de Wang (2024) muestran que las instrucciones redactadas por los estudiantes universitarios eran complejas y específicas, donde realizaban variadas interacciones. No obstante, es importante remarcar que la diferencia de estos resultados obedece al rango etario y nivel de enseñanza de los participantes.

La falta de una construcción completa de los *prompts* podría estar vinculada a la brevedad de la implementación, que se desarrolló en tan solo cuatro sesiones. Este aspecto, aunque previsto desde el diseño, parece haber sido insuficiente para promover una apropiación profunda de la lógica conversacional y del diseño estratégico de solicitudes. En muchos casos, ChatGPT debió interpretar

información omitida, lo que generó respuestas poco pertinentes y desencadenó múltiples iteraciones. La comparación entre estudiantes como EA-M, quien con un *prompt* completo no necesitó modificaciones, y ML-M, quien con solo un 40% de cumplimiento realizó 11 interacciones, muestra con claridad la relación entre la calidad de la solicitud inicial y la eficiencia del proceso de escritura asistida.

Tras el análisis del *prompt*, el foco se trasladó al estudio de las conversaciones entre estudiantes y ChatGPT. En esta etapa, se evidenció un predominio de interacciones de carácter directivo (95,7%), en las que los estudiantes entregaban instrucciones concretas sin espacio para la colaboración o el desarrollo compartido de ideas. Las interacciones colaborativas fueron escasas (4,2%) y se observaron principalmente en momentos de evaluación o generación de ideas, donde algunos participantes establecieron una relación más dialógica con la herramienta. En estos casos, ChatGPT fue utilizado no solo como generador de contenido, sino también como agente de supervisión o como asesor creativo.

Esta actitud predominantemente acrítica coincide con lo planteado por Cuesta et al. (2024), quienes observaron que la ausencia de estrategias de pensamiento crítico limita la capacidad de los estudiantes para evaluar y refinar los productos generados. Esta observación se alinea, además, con la Tendencia 2 identificada en su estudio, donde los estudiantes modificaban el texto sin cuestionar o sin realizar contrastaciones. Asimismo, la escasa presencia de elementos de la estrategia de las “3 Cs” propuesta por Pujolà (2023) (claridad, coherencia, y contraste) refuerza la idea de que el diálogo con ChatGPT fue, en la mayoría de los casos, de baja profundidad.

Como lo señalan Mena et al. (2024), para que el uso de las herramientas de IAG tenga un valor pedagógico, es necesario formar a los estudiantes no solo en su manejo técnico, sino en una alfabetización crítica que les permita posicionarse como co-autores del contenido. En ese sentido, la baja presencia de interacciones colaborativas y evaluativas pone en evidencia una brecha importante entre el uso instrumental de ChatGPT y su potencial como mediador del pensamiento creativo y estratégico.

Aunque la secuencia diseñada proponía una progresión ideal de tres etapas (solicitar, refinar y evaluar), en la práctica predominaron las dos primeras. La evaluación quedó limitada a un número reducido de participantes. No obstante, en los casos donde sí se incorporó, esta acción tendió a coincidir con un tipo de

interacción más colaborativa y estratégica, como se evidenció en los participantes MN-H y AM-H. Estos estudiantes utilizaron la herramienta para interrogar sus propios textos, generando un espacio de diálogo más reflexivo.

Los hallazgos de este objetivo refuerzan la necesidad de integrar la alfabetización en IAG desde una perspectiva crítica y dialógica. No basta con enseñar a utilizar la herramienta; es fundamental formar a los estudiantes en cómo interactuar con ella, cómo cuestionar sus resultados y cómo integrarla activamente en sus procesos de escritura. La enseñanza de estrategias de construcción de prompts, que también es una estrategia de escritura a potenciar, sumada al desarrollo de habilidades de evaluación y reflexión, se vuelve clave para transformar a los usuarios pasivos en interlocutores activos y críticos en un entorno digital cada vez más mediado por la IAG.

El segundo objetivo era describir la percepción de los estudiantes y los docentes del uso de ChatGPT en el proceso de elaboración de un texto escrito.

Los datos recogidos a través de los cuestionarios y las entrevistas muestran una percepción mayoritariamente positiva por parte de estudiantes y docentes respecto al uso de ChatGPT en el proceso de escritura. Nuestros datos evidencian que ya está presente en sus prácticas cotidianas y académicas (85,7%), aunque, en muchos casos, se basa en conocimientos adquiridos en contextos informales y sin una orientación pedagógica. Esto refuerza la necesidad de incorporar procesos sistemáticos de alfabetización en IAG dentro del contexto escolar chileno, que permitan un uso más consciente y crítico de estas tecnologías.

En relación con la fiabilidad de la información entregada por la herramienta, los resultados son menos alentadores. Un 64,2% de los estudiantes reconoció no realizar una evaluación crítica del contenido generado por ChatGPT, confiando en su estilo formal o académico como garantía de veracidad. Las estrategias que mencionaron para validar la información se limitan, en general, a consultar al docente o comparar con otras fuentes, pero no siempre de manera sistemática o rigurosa. Este escaso ejercicio crítico guarda relación con lo observado en el análisis de las interacciones (O.E.1), donde la categoría de “evaluación” fue poco frecuente. Todo ello sugiere que, si bien los estudiantes utilizan la herramienta, aún carecen de criterios sólidos para supervisar y validar sus respuestas, lo que representa un desafío pedagógico urgente y que debe incorporarse de manera

explícita en las secuencias didácticas en la que se apliquen estas herramientas de IAG.

Otro aspecto relevante es la dificultad que los estudiantes manifestaron para construir *prompts* efectivos. Muchos desconocían las dimensiones trabajadas durante las sesiones y generaban solicitudes superficiales o poco específicas. Esto se vincula directamente con los resultados del O.E.1, donde la mayoría de los estudiantes no logró integrar todos los elementos del *prompt* inicial, incluso tras haber recibido instrucción. Esta situación sugiere que el trabajo en torno a la construcción de *prompts* requiere mayor sistematicidad y acompañamiento con procesos de retroalimentación por parte de los docentes para aumentar la efectividad de las peticiones. Una propuesta para abordar este desafío podría ser la incorporación de herramientas metacognitivas, como protocolos o tablas de seguimiento de la conversación, que permitan a los estudiantes explicitar los propósitos de sus solicitudes y reflexionar sobre la eficacia de su interacción con la herramienta.

A pesar de estas dificultades, los resultados del cuestionario de salida revelan que los estudiantes no encontraron mayores obstáculos al momento de interactuar con ChatGPT. Esto sugiere que puede ser una herramienta accesible y útil para apoyar el aprendizaje en el aula, especialmente si se inserta dentro de un diseño pedagógico claro. Tal como plantean Pujolà y González (2025), la integración de estas herramientas dependerá del propósito didáctico: pueden utilizarse al inicio del proceso de escritura como generadoras de ideas, en el desarrollo como apoyo productivo o al final como recurso para la evaluación del producto.

Desde la perspectiva docente, la experiencia también fue valorada positivamente. Los profesores destacaron que el uso de ChatGPT permitió introducir elementos de creatividad y flexibilidad en sus clases, características poco frecuentes en un sistema curricular estructurado. Destacaron el carácter asistido y colaborativo del trabajo con la herramienta, donde los estudiantes podían ajustar sus ideas a partir de las respuestas de ChatGPT. Asimismo, identificaron una progresión en la forma en que los estudiantes gestionaban sus solicitudes, tanto en términos de calidad como de extensión, lo cual evidencia un aprendizaje en el uso estratégico de la herramienta.

7. Conclusiones

La presente investigación demostró que la integración de ChatGPT en el aula no solo es factible, sino también pertinente para complementar el proceso de escritura y aprender con estas herramientas en el proceso creativo, fomentando competencias digitales relevantes en el contexto educativo actual. Este estudio tuvo como objetivo central analizar la implementación de ChatGPT en una secuencia didáctica, donde se exploró cómo interactuaron los estudiantes con la herramienta, focalizándose tanto en la construcción de los *prompts* iniciales como en el análisis de las conversaciones generadas.

Para ello, se diseñó una secuencia didáctica que integrase ChatGPT en la asignatura de Lengua y Literatura siguiendo un enfoque basado en tareas para efectuar la recolección de datos. El análisis se estructuró en tres aristas: la calidad del *prompt* inicial, el tipo de interacción mantenida, y la percepción tanto de estudiantes como docentes sobre el proceso.

Los hallazgos revelan que, en primer lugar, respecto del diseño didáctico, se destaca la importancia de la planificación de actividades con un propósito definido y un docente que modele el uso de la herramienta, permitiendo una transición de la práctica guiada hacia la autónoma. En segundo lugar, se evidenció que los estudiantes tienden a fusionar las fases de diseño y producción de textos, lo que revela una hibridez del proceso de escritura asistido por ChatGPT, caracterizado por la flexibilidad y la adaptabilidad. Aunque las solicitudes iniciales de los estudiantes presentaron debilidades —con una baja presencia de las dimensiones esperadas del *prompt*—, el proceso iterativo posibilitó alcanzar productos finales coherentes, lo que reafirma la necesidad de incorporar progresivamente el *prompt crafting* como competencia en los programas escolares.

En cuanto al tipo de interacción, predominó una relación directiva con la herramienta, donde el estudiante se posiciona como emisor de órdenes más que como interlocutor. Dicha situación plantea el desafío de avanzar hacia una concepción colaborativa de ChatGPT, en la que se fomente el diálogo, la reflexión y la toma de decisiones compartida. Asimismo, el análisis de la conversación mostró una alta frecuencia en las acciones de solicitud y refinamiento, en lugar de instancias de evaluación, evidenciando la urgencia de promover el pensamiento crítico dentro del aula.

Sin embargo, el estudio presentó algunas limitaciones. Por un lado, el tiempo de implementación, acotado a cuatro sesiones, no permitió una apropiación completa de las competencias digitales por parte de los estudiantes, por lo que futuras investigaciones podrían considerar un proceso didáctico de más sesiones o incluso adoptar un enfoque longitudinal. Por otro lado, la recolección de datos se realizó a distancia, lo que, si bien fue complementado con seguimiento telemático, pudo haber limitado la observación directa de ciertos procesos. Es relevante mencionar que tanto ChatGPT como otras herramientas generativas se encuentran constantemente en actualización, por lo que en caso de querer replicar esta investigación se recomienda que esté en diálogo de las nuevas funciones de las herramientas.

Como proyección, los resultados obtenidos permiten sentar las bases para el diseño de un protocolo de interacción con herramientas de IAG como ChatGPT que pueda ser aplicado a otros procesos de producción textual. Además, se propone trasladar este enfoque al ámbito universitario, para analizar cómo interactúan los estudiantes de educación superior con ChatGPT, así como también explorar su aplicación en el desarrollo de habilidades argumentativas a través del diálogo con la herramienta.

Esta investigación invita a reflexionar críticamente sobre la necesidad de integrar de forma articulada las tecnologías de IAG en el currículo, alineándolas con los objetivos y metodologías propias de la enseñanza. La escritura asistida por herramientas de IAG representa una transformación en el paradigma de escritura: ya no se trata de un proceso solitario, lineal y autónomo, sino de una práctica colaborativa entre humano y máquina. Esta transformación no solo redefine la manera en que se escribe, sino también el modo en que se piensa sobre la escritura. A pesar del potencial de estas herramientas, es crucial recordar que su uso debe ser siempre acompañado, supervisado y contextualizado pedagógicamente, especialmente cuando los sujetos involucrados se encuentran en pleno proceso de formación escolar.

Referencias bibliográficas

- Adiguzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, 32, 73–88. <https://www.doi.org/10.17227/01234870.32folios73.88>
- Aparicio Gómez, W. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(2), 217-229. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133>.
- Aparicio-Gómez, O.-Y., Ostos-Ortiz, O.-L., & von Feigenblatt, O. F. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. *Revista Hallazgos*, 20(40), 217-235. <https://doi.org/10.15332/2422409X.9254>
- Bilbao, A. (2024) Entonces, ¿qué necesito saber como docente sobre IA?. En A. Arroyo Sagasta (Coord). *Inteligencia artificial y educación. Construyendo puentes*. (pp. 49-70). Graó. Kindle Edition.
- Brandan, F., Pandolfi, D., & Villagra, A. (2022). Sistemas conversacionales aplicados a la gobernanza Asistencia automatizada al público. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 14(3), 44–68. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v14.n3.894>
- Carbonell, A. (2024). *Integración de ChatGPT en el aula, ¿la educación del futuro?: Una revisión sistemática* [Tesis de máster, Universitat Miguel Hernández] <https://dspace.umh.es/handle/11000/32824>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320–336. <https://doi.org/10.14483/22486798.22891>
- Cortes, J. (2023). Explorando el potencial de ChatGPT en la escritura científica: ventajas, desafíos y precauciones. *Scientia et Technica*, 28(1), 3–5. <https://doi.org/10.22517/23447214.25303>
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes-de-Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 27(61), 19–30. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>

- Cuesta García, A., González Argüello, V. & Pujolà Font, 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), 80–106. <https://doi.org/10.26378/rnlael1836569>
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2023). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (3rd ed). Routledge.
- Farrokhnia, M., Kazem, S., Noroozi, O. & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460-474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Fernández, M. (2024). Alfabetización digital a través de la inteligencia artificial. Nuevos tiempos y habilidades en FP. En A. Felpeto Guerrero, M. C. Caldeiro-Pereira (Coords). *Desafíos formativos y competencias para el docente de FP*. (pp. 3-10). MacGraw Hill.
- González, V., Pujolà, J.-T., & Mena, M. (2024). Aprendizaje dialogado: Análisis del discurso entre una docente de ELE y ChatGPT. En R. González Vallejo, M. E. Badillo Mendoza, F. R. A. Bordignon, & I. Navarro Neri (Coord.). *IA aplicada a la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 209-231). Dykinson, S.L. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/20076/>
- Grané, M. (2024) Empecemos por el centro, ¿qué opina el alumnado sobre la inteligencia artificial?. En A. Arroyo Sagasta (Coord). *Inteligencia artificial y educación. Construyendo puentes*. (pp. 9-23). Graó. Kindle Edition.
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Comunicar*, 19(38), 31–39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (5ta ed). McGrawHill.
- Hutson, M. (2022). Could AI help you to write your next paper?. *Nature*, 611(7934), 192–193. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-03479-w>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seide, T... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? on

- opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103 (102274).
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Levine, S., Beck, S., Mah, C., Phalen, L. & Pittman, J. (2024). How do students use ChatGPT as a writing support?. *Journal of Adolescent & Adult literacy*, 68(5), 445–457. <https://doi.org/10.1002/jaal.1373>
- Liu, L., Morales, D., Roser-Chinchilla, J., Sabzalieva, E., Valentini, A., Viera do Nascimento, D. & Yerovi, C. (2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa
- Long, D., & Magerko, B. (2020). *What Is AI Literacy? Competencies and Design Considerations*. En Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1-16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- López, A. J., Rodríguez, L., & Montes, R. (2023). *Guía de uso de ChatGPT para potenciar el aprendizaje activo e interactivo en el aula universitaria*. Universidad Rey Juan Carlos. <https://hdl.handle.net/10115/22149>
- Mao, Y. (2017). Intercoder reliability techniques: Holsti Method. En M. Allen (Ed). *The sage encyclopedia of communication research methods* (pp. 741-743). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483381411.n258>
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovations in Teaching & Learning in Information & Computer Sciences*, 5(4), 246-264.
<https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Mateo-Cubero, I., & Vivaldi, V. (2024). El tratamiento del error mediante el uso de ChatGPT en el proceso de aprendizaje de la lengua alemana. En O. Almazán-López, B. Cabanés-Cacho, E. Bunbury (Coords). *IA, educación y medios de comunicación: modelo TRIC*. (pp. 400-416). Dykinson, S.L.
<https://www.dykinson.com/libros/ia-educacion-y-medios-de-comunicacion-modelo-tric/9788411707640/>
- Medina, F. (2024). Escritura de microrrelatos con apoyo de Inteligencia Artificial. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 7-24.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.594>
- Mena Octavio, M., González Argüello, M. V., & Pujolà, J.-T. (2024). ChatGPT as an AI L2 teaching support: A case study of an EFL teacher. *Technology in*

- Language Teaching & Learning*, 6(1), 1142.
<https://doi.org/10.29140/tltl.v6n1.1142>
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Miao, F & Holmes W. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- Miao, F., Shiohira, K. & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EKCU4552>
- MINEDUC. (2016). *Programa de estudio: Lengua y Literatura. Octavo básico*. Ministerio de Educación de Chile.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18967_programa.pdf
- MINEDUC, CPEIP & Centro de Innovación. (2025). Marco orientador de competencias digitales docentes. https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/06/Marco-Orientador-de-Competencias-Digitales_Docentes.pdf
- Morales-Chan, M. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza.
<https://www.researchgate.net/publication/368787323>
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295. <https://doi.org/10.2307/3587464>
- OfCOM. (2023). Online nation Report 2023.
<https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/online-research/online-nation/2023/online-nation-2023-report.pdf?v=368355>
- Palou, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna. En J. Herreras, M. Abril y M. Perdomo (coord.). *Estudios sobre didáctica de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. (pp. 301-312). Universidad de La Laguna.
- Paredes-Aguila, J. & Rivera-Vargas, F. (2023). La política de inclusión de tecnologías digitales en el sistema escolar chileno: Una revisión sistemática. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, (60)3, 1–17.
- Pitman, L. (2023). Conversaciones en torno de la irrupción del Chat GPT y la enseñanza. *Futuros comunes. Revista de Tecnologías Informacionales*, 3,

67-70.

<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ti/article/view/1556/1465>

- Poyatos, C. (2024) ¿Qué oportunidades ofrece la IA en la educación?. En A. Arroyo Sagasta (Coord). *Inteligencia artificial y educación. Construyendo puentes*. (pp. 71-100). Graó. Kindle Edition.
- Pujolà, J.-T. (2023, 22 de noviembre). *La IA Generativa: una aliada para las clases de L2* [Conferencia]. II Encuentro Internacional de Profesores ELE y EFE, Ecole Nationale de Commerce et de Gestion de Fès, Université Sidi Mohammed Ben Abdellah. Fez, Marruecos.
- Pujolà, J.-T. & González, V. (2025). La inteligencia artificial generativa en la enseñanza de lenguas. Nuevas posibilidades y competencias docentes. *Revista Textos*, 108, 8-15.
- Ray, P.P. (2023). ChatGPT: A Comprehensive Review on Background, Applications, Key Challenges, Bias, Ethics, Limitations and Future Scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3, 121-154.
<https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/159770>
- Román, D. (2023). Más allá de las palabras: Inteligencia Artificial en la escritura académica. *Escritura Creativa*, 4(2), 37–58.
- Ruiz-Miranda, E. (2023). La revolución de la inteligencia artificial en la educación: una reseña de ChatGPT. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 156-160.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9594>
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010) Metodología de la investigación, Quinta edición. McGraw Hill.
- Sánchez Trujillo, M. A., Rodríguez Flores, E. A. & Suárez Pizzarello, M. (2024). Chat GPT como herramienta pedagógica y didáctica para docentes en formación. *Maestro y Sociedad*, 21(1), 285-299.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu>
- Sarrazola-Alzate, A. (2023). Uso de ChatGPT como herramienta en las aulas de clase. *Revista EIA*, 20(40), 1-23. <https://doi.org/10.24050/reia.v20i40.1708>

- Sekewael, M. & Anaktototy, K. (2024). Chat-GPT Feedback: Fostering Growth in English Writing Abilities among Students. En X. Jiang & M. Azeem (Eds.). *Interdisciplinary Themes of Sociolinguistic Studies - Language Learning, Technology, and Identity in the Age of AI and Globalization*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1007287>
- Song, C. & Song, Y. (2023) Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14(1260843), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
- Vilchis, M. (2023). ChatGPT: Usos y oportunidades de la enseñanza-aprendizaje en Nivel Medio Superior. *Diversidad Académica*, 3(1), 90-112. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/21745>
- Von Feigenblatt, O. F. & Aparicio-Gómez, O.-Y. (2023). *Trends and Debates in American Education: A Hispanic Perspective*. Octaedro.
- Wang, C., Aguilar, S.J., Bankard, J.S., Bui, E. & Nye, B. (2024). Writing with AI: What College Students Learned from Utilizing ChatGPT for a Writing Assignment. *Education Science*, 14(976). <https://doi.org/10.3390/educsci14090976>
- Yeo, M. (2023). Academic integrity in the age of Artificial Intelligence (AI) authoring apps. *Tesol Journal*, 14(3). <https://doi.org/10.1002/tesj.716>
- Zhu, C., Sun, M., Luo, J., Li, T., & Wang, M. (2023). How to harness the potential of ChatGPT in education? *Knowledge Management and E-Learning*, 15(2), 133-152. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2023.15.008>

Anexos

A. Planificación de secuencia didáctica

Sesión 1: Adentrándonos en el crimen	
Objetivo:	Formular una interpretación de un microrrelato a partir de la identificación de los elementos básicos de los relatos de misterio.
Recursos:	[PPT] Relatos de misterios (sesión 1) https://view.genially.com/66433761cee1060013eb0544/interactive-content-u03-relatos-de-misterio-sesion-1
Inicio: Se presenta el objetivo de la clase y la ruta de aprendizaje. Se sitúa a los estudiantes en un caso: un hombre ha sido asesinado y ellos deben actuar como investigadores. Se construye un diálogo para que los estudiantes formulen una hipótesis respondiendo las preguntas orientadoras de la actividad: identificación de elementos, tales como víctima, sospechosos e indicios para la formulación de hipótesis. A través del diálogo, los estudiantes comentan las características y elementos básicos que forman parte de los relatos de misterio. Desarrollo: Considerando los aspectos conversados, los estudiantes toman apuntes de los elementos constituyentes de los relatos de misterio: detective, víctima, sospechosos, pistas. El docente lo relaciona con películas o series que pueden haber visto los estudiantes, como también con los relatos leídos en la unidad. A modo de actividad, se realiza la lectura del microcuento “De dulce y de agraz” donde los estudiantes dialogan tres preguntas preparatorias del relato, luego deben responder a la interrogante ¿qué fue lo que ocurrió en el relato? ¿qué pistas te permiten llegar a tal conclusión? Mientras desarrollan la actividad, el docente los guía para llegar a una correcta interpretación, puede orientarlos a través de las huellas textuales que ofrece el texto. Cierre: Los estudiantes exponen sus interpretaciones justificándolo con sus huellas textuales respectivas. El profesor los guía a través de la “Resolución” donde explicita el proceso de interpretación: leemos, tomamos las pistas que entrega el texto, para luego construir información nueva (establecer la metáfora de la cocción: todos estos elementos se cocinan en nuestra cabeza). Para finalizar la sesión, los estudiantes registran en su cuaderno y comparten con el docente las preguntas de salida de la sesión.	

Sesión 2: ¡Seamos detectives! ¿Quién es el culpable?	
Objetivo:	Formular una interpretación de forma colaborativa a partir de indicios textuales que se presentan en las imágenes.
Recursos:	[PPT] Relatos de misterios (sesión 2) https://view.genially.com/66c45dc981f3869666faeee6/interactive-content-u03-relatos-de-misterio-sesion-2 [PDF] Caso “El comensal” (para estudiantes) https://drive.google.com/file/d/1BX3-Ax24nWjt2WvJYa8aWmW7L2ZnQVxB/view?usp=sharing
Inicio: Se presenta el objetivo de la clase y la ruta de aprendizaje. Se contextualiza a los estudiantes con que esta clase serán investigadores y las indicaciones son las siguientes: 1. Reunirse en grupos de 2 a 3 estudiantes. Cada uno debe tener un cuaderno o papel donde puedan anotar ideas. 2. Observarán una escena de crimen y ellos deberán realizar la reconstrucción de los hechos, es decir, interpretar qué ocurrió, quién es el culpable y qué motivación lo llevó a realizar el crimen. 3. En su cuaderno anotarán ¿qué observan en la imagen? ¿qué piensan de la imagen? 4. Dialogarán con su compañero para identificar al culpable y su motivación. El profesor muestra la escena y las distintas habitaciones que revisarán los estudiantes (disponible en recurso Genially). Desarrollo: Los estudiantes acceden a la escena del crimen (disponible en PDF), se dividen las habitaciones y comienzan a registrar en su bitácora de detectives. El docente supervisa el proceso, guía a los estudiantes, haciendo énfasis en qué aspectos deben considerar relevantes dentro de la interpretación. En el transcurso de la actividad el docente pregunta en voz alta a los grupos sobre qué hallazgos han encontrado, se pone en diálogo con las propuestas de los otros grupos. Cierre: Cada grupo de estudiantes expone desde su puesto los hallazgos encontrados, presentando al culpable, su motivación y cuál fue el proceso que realizaron para llegar a tal conclusión. Una vez que todos los grupos ya expusieron, el profesor presenta la reconstrucción de los hechos. Finalmente, se relaciona la actividad realizada hoy con la dinámica de interpretación.	

Sesión 3: Inteligencia Artificial Generativa	
Objetivo:	Comprender cómo se interactúa con la Inteligencia Artificial Generativa a través de prompts efectivos.
Recursos:	[PPT] Inteligencia Artificial Generativa (sesión 3) https://view.genially.com/664cadc11e972b0015a0b52d/guide-iag-lengua-y-literatura [Instrumento 1] Cuestionario de entrada https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe-ChI084GtAuXjDPhNiEa1FNzVjBIQCp_zJ2PpNkkJ7SSw4A/viewform
Inicio: Se presenta el objetivo de la clase y la ruta de aprendizaje. Se inicia la clase con un pequeño desafío para los estudiantes, se les pregunta si ¿conocen la diferencia entre IA e IAG? Se les da 5 a 7 minutos para que puedan buscar la diferencia entre estos dos conceptos en sus dispositivos móviles. El docente toma las ideas entregadas por los estudiantes registrándolo en la pizarra en una tabla comparativa. Se propone la idea de que en esta sesión aprenderán a utilizar ChatGPT como una oportunidad para aprender más allá de un hack educativo. Los estudiantes responden a un formulario donde se recoge la percepción que tienen en torno a la IAG y el uso que ellos le dan. Desarrollo: Considerando los aspectos conversados, los estudiantes junto al docente dialogan y exploran sobre los siguientes aspectos: <i>a. Uso de la IAG en Lengua y Literatura</i> Se debe hacer énfasis en que ChatGPT puede ser utilizado como una herramienta en los diversos ejes que tiene la asignatura. Se les pregunta a los estudiantes ¿qué usos le han dado ellos? Se recomienda recalcar que es más que un generador de respuestas. <i>b. Aprender a pedir y dialogar: Uso de los prompt</i> Mientras que conversan los puntos, la docente recoge impresiones y usos que le dan los estudiantes. En el desarrollo de la clase pueden utilizar ChatGPT desde el computador para ver las diferencias del producto generado dependiendo qué tan específicos son con el prompt. Pueden usar como modelo los prompt que salen como ejemplos. <i>c. Desafíos e implicancias éticas:</i> Reflexionan sobre la necesidad de corroborar la información que nos entrega la IAG: presencia de sesgos, alucinaciones en la información. A modo de actividad, se les explica a los estudiantes que van a crear un personaje de detective utilizando ChatGPT. El diseño de este personaje debe considerar cuatro aspectos: características físicas, personalidad, habilidades e historia personal. Discute brevemente qué hace a un buen detective, mencionando ejemplos de detectives famosos de la literatura o el cine. Cierre: Una vez que finaliza el tiempo destinado a la actividad, los estudiantes exponen sus diseños de personajes. Mientras ellos muestran su diseño, el docente le pregunta de qué forma llegaron a dicho producto: ¿cómo estructuraste la solicitud? ¿cuál fue tu primer prompt? ¿cómo afinaste detalles del producto que te entregaba? ¿de qué manera construiste la interacción con ChatGPT? Se les menciona que en la próxima sesión tendrán que elaborar un producto usando ChatGPT.	

Sesión 4: Diseñemos una escena de crimen usando IAG.	
Objetivo:	Diseñar una escena del crimen utilizando habilidades de redacción y creatividad, interactuando con ChatGPT 3.5 para la elaboración de los elementos de la escena.
Recursos:	[PPT] Diseño crimen con IAG. [Instrumento 2] Cuestionario de salida [Instrumento 3] Entrevista semiestructurada a la docente. Sala de computación
Inicio: Se presenta el objetivo de la clase y la ruta de aprendizaje. La sesión inicia realiza un recordatorio: en diálogo de la sesión anterior. Se pretende que los estudiantes recuerden las ideas y pasos trabajados en función de estas tres preguntas: 1. ¿Cómo se interactuaba con la IAG? 2. ¿Qué características debe tener un buen prompt? 3. ¿Por qué hablábamos de saber “pedir” y saber “dialogar”? 4. ¿Cuáles eran los elementos básicos de los relatos de misterio? Desarrollo: Una vez recordado los elementos, se le indican las instrucciones y reglas de la actividad que harán: Los estudiantes deben diseñar junto a ChatGPT una escena de crimen que considere los elementos que hemos revisado en las clases anteriores (sesión 1). Mientras ellos realizan la actividad deben chequear lo solicitado con una tabla de cotejo. La escena del crimen debe considerar: lugar, víctima, crimen, sospechosos, pistas. Una vez que hayan diseñado la escena, deberán transformar los elementos que le entregó ChatGPT a un microcuento que tenga las siguientes características: 1. El microrrelato debe ser conciso y directo, condensando una historia compleja en pocas palabras. 2. Debe tener un giro inesperado y un final perturbador. 3. El relato debe considerar los elementos diseñados anteriormente. Al finalizar la actividad, deben enviarle el historial de conversación (instrumento n°2) a la profesora que aplique la sesión, se debe guardar en función del nombre del estudiante. Cierre: Los estudiantes ponen en diálogo la escena construida señalando los elementos que la constituye. El docente guía la reflexión de los estudiantes, explicitando: · ¿Qué les aportó usar ChatGPT en el desarrollo de la actividad? · ¿Qué dificultades encontraron en la interacción con ChatGPT? Los estudiantes que evalúan la sesión, respondiendo un cuestionario de salida (instrumento n°3).	

B. Planilla de tabulación de datos

Planilla de datos y corpus

[Sistematización de datos TFM](#)

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ICgBRmSnkm0EBcGF6yA5wlZrix6h0lp4Gp7Sf2wlp9A/edit?usp=sharing>

Tabla síntesis de interacciones

Participante	Según su interacción		Según su iteracción		
	Directiva	Colaborativa	Solicitar	Refinar	Evaluar
NM-M (4)	4	0	1	3	0
FA-H (14)	14	0	2	12	0
ZC-M (3)	3	0	2	1	0
MN-M (11)	10	1	3	3	5
AM-H (17)	15	2	4	3	10
JR-H (7)	6	1	3	3	1
BL-H (4)	4	0	4	0	0
PM-M (8)	7	1	3	5	0
ML-M (3)	3	0	3	0	0
LA-M (8)	8	0	3	4	1
MA-H (3)	3	0	1	2	0
EA-M (1)	1	0	1	0	0
EM-H (13)	13	0	7	2	4
TS-M (9)	9	0	3	4	2
ML-H (2)	2	0	2	0	0
FL-M (10)	10	0	4	6	0
Total (117)	112	5	46	48	23

C. Cuestionario de entrada

Instrumento 1 – Cuestionario de entrada (sesión 3)

Objetivo: Describir la percepción de los estudiantes antes de la implementación y uso de ChatGPT en el proceso de elaboración de un texto escrito.

Esta encuesta tiene como objetivo conocer tus experiencias y opiniones sobre el uso de ChatGPT. Tus respuestas nos ayudarán a entender mejor cómo utilizan esta herramienta y qué tan útil les resulta en sus estudios, estas se tratarán de forma anónima y no se compartirán sus resultados con terceras personas.

Por favor, lea cada pregunta con atención y respondan de la manera más honesta posible. No hay respuestas correctas o incorrectas.

¿Cómo responder el cuestionario?

1. Estas preguntas les piden que escriban sus respuestas usando sus propias palabras.
2. Traten de ser lo más claros y específicos posible.
3. Escriban sus respuestas en el espacio proporcionado debajo de cada pregunta. No se preocupen por la longitud de sus respuestas; lo importante es que expresen bien sus ideas y experiencias.

Tópico 1: Uso y frecuencia de ChatGPT

1) ¿Has usado ChatGPT para realizar algún trabajo o tarea en Lengua o Literatura?

- a) Sí.
- b) No.

2) Si respondiste que sí, ¿para qué actividad lo usaste? ¿qué le pediste que hiciera?

3) ¿Con qué frecuencia utilizas ChatGPT?

1. Nunca
2. Rara vez
3. A veces
4. Frecuentemente
5. Siempre

Tópico 2: ChatGPT y educación

4) ¿Por qué crees que ChatGPT podría ser útil en la asignatura de Lengua y Literatura?

5) ¿Has usado ChatGPT fuera de la escuela? Si es así, ¿con qué finalidad lo usaste?

Tópico 3: Fiabilidad de respuestas

6) ¿Cómo decides si una respuesta de ChatGPT es confiable?

Tópico 4: Formulación de prompt

7) ¿Cómo formulas tus preguntas o solicitudes a ChatGPT?

8) ¿Qué pasos sigues para escribir una pregunta o solicitud para ChatGPT?

D. Cuestionario de salida

Instrumento 2 – Cuestionario de salida (sesión 4)

Objetivo: Describir la percepción de los estudiantes de la implementación y uso de ChatGPT en el proceso de elaboración de un texto escrito.

Tópico 1: Dificultades en el diseño de la actividad

- 1) ¿Tuviste algún problema mientras hacías la escena del crimen? ¿Cuál?
- 2) ¿Se presentó algún problema técnico al usar ChatGPT? Si es así, ¿cuál fue?
- 3) ¿En qué parte del trabajo que necesitaste más ayuda?

Tópico 2: Creatividad y proceso de generación de ideas

- 4) Describe cómo fue tu experiencia al generar ideas creativas con la ayuda de ChatGPT.

Tópico 3: Utilidad percibida por ChatGPT

- 5) Explica cómo te ayudó ChatGPT a hacer tu trabajo.
- 6) ¿Qué fue lo más útil de usar ChatGPT para tu aprendizaje?
- 7) ¿Cómo te ayudó ChatGPT a organizar mejor tus ideas?

Tópico 4: Impacto en el proceso de escritura

- 8) ¿De qué manera ChatGPT te ayudó en la elaboración de microcuentos?
 - a) Proporcionando ideas iniciales para los microcuentos.
 - b) Ayudando a desarrollar la trama y los personajes.
 - c) Ofreciendo sugerencias de estilo y estructura narrativa.
 - d) Corrigiendo errores gramaticales y de ortografía.
 - e) Inspirando a través de ejemplos y referencias literarias.
 - f) No me ayudó en absoluto.
- 9) ¿Qué dificultades surgieron mientras estabas proporcionando prompts para la elaboración del microcuento con ChatGPT?
 - a) No entendió bien las instrucciones o el tema del prompt.
 - b) Generó respuestas repetitivas o poco originales.
 - c) Ofreció textos demasiado largos o cortos.
 - d) Los resultados no tenían coherencia o consistencia.
 - e) La respuesta no reflejaba el tono o estilo deseado.
 - f) No surgieron dificultades significativas.
- 10) ¿De qué manera ChatGPT te ayudó a mejorar tus habilidades de escritura?
 - a) Mejoró mi capacidad para generar ideas originales y creativas.
 - b) Ayudó a estructurar y organizar mis narrativas de manera más efectiva.
 - c) Aumentó mi habilidad para desarrollar personajes complejos y creíbles.
 - d) Mejoró mi uso del lenguaje y mi estilo de escritura.
 - e) Incrementó mi capacidad para identificar y corregir errores gramaticales y de ortografía.
 - f) No noté una mejora en mis habilidades de escritura.

E. Entrevista a docentes

Tópico 1: Percepción general

1. ¿Cómo describirías tu experiencia general con la implementación de ChatGPT en estas sesiones?

Tópico 2: Clase de Inteligencia Artificial Generativa (sesión 3)

2. ¿Cómo respondieron los estudiantes a la clase sobre Inteligencia Artificial Generativa?

3. ¿Qué aspectos de la construcción de prompts y el diálogo con IAG les parecieron más interesantes o difíciles?

Tópico 3: Diseño de escena de crimen y creación de microrrelato (sesión 4)

4. ¿Cómo fue la interacción de los estudiantes con ChatGPT durante el diseño de sus escenas?

5. ¿Qué tipo de preguntas hicieron los estudiantes mientras elaboraban sus microrrelatos?

6. ¿Cómo observaron que era la interacción que tenían los estudiantes con ChatGPT?

Tópico 4: Situaciones emergentes

7. ¿Enfrentaste alguna situación negativa o desafiante durante las sesiones?
¿Cómo la manejaste?

8. ¿Hubo algún momento en que la tecnología no funcionara como se esperaba?
¿Cómo impactó esto en la sesión?

F. Matriz de respuestas del cuestionario de entrada

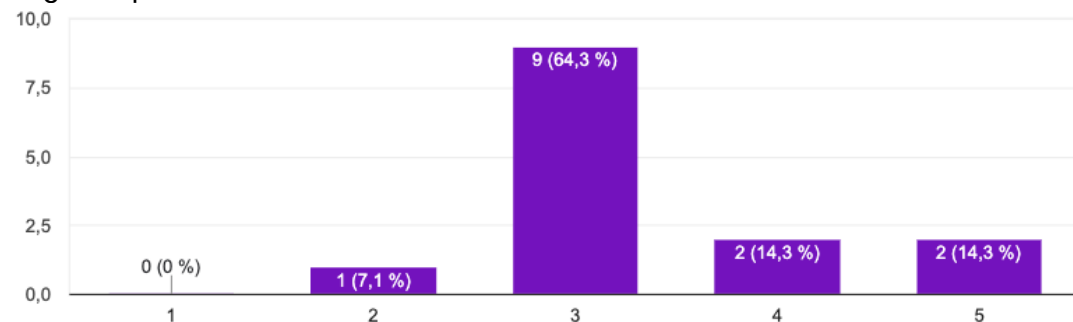
1. ¿Has usado ChatGPT para realizar algún trabajo o tarea en Lengua o Literatura?
Sí – 12 respuestas No – 2 respuestas

2. En caso de responder SÍ a la pregunta anterior, ¿para qué usos lo empleaste?
¿qué le pediste hacer?

Trabajo escolar	Para trabajo escolar.
	Resumir un texto y respuestas para trabajos.
	Respuestas para trabajos primero.
Resumen de libros	Le pedí que me resuma un libro: los personajes principales, secundarios etc. Y sí, me ha ayudado bastante.
	Lo usé lenguaje y le pedí que me haga un resumen del diario de Ana Frank.
	Le pedí que me resumen libro de Ana Frank.
	Sí, para que me dé un resumen del libro de Ana Frank.
	Sí, para que me resume un libro que no leí por completo.
	Para un resumen de un libro, le pedí que me haga preguntas, un resumen.
	Un resumen de un libro de lenguaje
	Lo use para un trabajo del libro y le pedí que hiciera un breve resumen ya que no lo leí. Le pedí características de los personajes.
Investigación	Para realizar trabajos de investigación.

Nota: Dos participantes anteriormente habían marcado que nunca lo habían empleado, por lo tanto, no responden esta pregunta.

3. ¿Con qué frecuencia utilizas ChatGPT en actividades académicas?



4. ¿Cómo decides si la información que te entregaste es confiable?

Realiza un proceso de verificación	A veces, le pregunto a un profesor o intento buscar en Google.
	Empiezo a leer para ver si es lo que necesito no.
	Antes leo para saber si es lo que estoy investigando y también sé que es confiable ya que tiene mucha inteligencia.
	Porque antes de copiarla, siempre leo la información.
	Lo leo unas veces para ver si trata del tema que quiero.

No realiza un proceso de verificación	Sí, porque ChatGPT debería de ser confiable. No sirve de nada usarlo si no te va a dar algo concreto. ¿Qué sentido tendrían? Todas las respuestas estarían malas y sería poco confiable la información. Yo creo que no les conviene que la información sea falsa.
	Decido que es confiable.
	Le pregunto 2 veces lo mismo.
	Yo creo que sí puede ser confiable, porque una IA como su nombre lo dice es Inteligencia y para que se llame así debería ser inteligente.
	Confiando, ya que como es una tecnología avanzada no podría tener errores, ya que lo usa mucha gente.
	Simplemente confío en la información, ya que siento que es lo suficientemente avanzada y quizás si llega a tener errores son lo más mínimo.
	Yo creo que sí es confiable, porque las respuestas que entrega son igual a lo que nos enseñan los profesores.
	Yo creo que puede ser confiable al ser una Inteligencia Artificial está más avanzada.
	Porque es una plataforma con harta inteligencia y que ayudan en todo con hartas preguntas y dudas que uno tiene.

5. ¿Cómo creas las preguntas o instrucciones (prompt) para que te entienda mejor?

Existe un conocimiento	Definiendo las preguntas e instrucciones.
	Explico lo mejor posible lo que le estoy pidiendo, y con buena ortografía.
	Intento hacer la pregunta lo más entendible posible a lo que quiero conseguir.
	Trato de hacerles preguntas claras y bien escritas.
	Le asignó un rol y le doy indicaciones claras para que así me entienda bien.
No existe un conocimiento	Le digo lo que necesito para tener un poco más de información y más detallada
	Para que entienda mejor pongo los signos de interrogación no tener fallas al escribir la pregunta.
	La creo con copiar y pegar.
	Que tenga signos de interrogación y que tenga buena escritura.
	Le hago una pregunta sencilla y si es complicado le pongo la pregunta más confusa.
	Usando los signos de interrogación y sin falta de ortografía y comas.
	Le escribo con signos de pregunta o comas.
	Escribo y aplico todo lo que tengo que investigar.
	Ejemplo: ¿Como se creó la bicicleta en el siglo **? Resuma en 5 líneas.

G. Matriz de respuestas del cuestionario de salida

Cuestionario de salida: Matriz de respuestas

1. ¿Qué dificultades tuviste en la elaboración del producto?

No mencionan dificultad (50%)	No.
	No, ya que todas las respuestas que me daba eran buenas.
	Ninguno.
	No tuve ninguna dificultad.
	No tuve ningún problema.
	No tuve ningún problema con la creación de la escena del crimen.
	No.
Dificultades de comprensión o interacción con ChatGPT (28.57%)	Sí, que no me daba las respuestas completas.
	Sí, le pedía la misma historia, pero con otras cosas y escribía como diferente historia.
	La verdad al principio no podía entenderme, pero al final sí pudo.
	Un poco, pero lo entendí.
Políticas de la empresa (21.43%)	Sí, decía que no cumplía con las normas del usuario.
	Con algunas palabras muy explícitas.
	No me dejaba compartir por palabras explícitas

2. ¿Qué dificultades surgieron mientras estabas proporcionando prompts elaboración del microcuento?

Cantidad de participantes	%	Respuesta marcada
6	37.5%	No surgieron dificultades.
5	31.5%	Ofreció textos demasiado largos o cortos.
3	18.75%	No entendió bien las instrucciones o el tema del prompt.
1	6.25%	Generó respuestas repetitivas o poco originales.
1	6.25%	Los resultados no tenían coherencia o consistencia.
16	100%	

4. ¿Qué fue lo más útil de usar ChatGPT para tu aprendizaje?

Rapidez (12.5%)	Que te ayuda al tiro.
	Que me decía todo al tiro.
No hay utilidad (6.25%)	Nada útil, de hecho.
Producción textual (18.75%)	A escribir bien una historia.
	La ortografía
	Crear mi historia de misterio.

Uso del diálogo (25%)	Ahora sé cómo dialogar de mejor forma y que me dé mejores respuestas.
	Me daba su opinión y así argumentábamos los dos
	Fue útil poder dialogar con él, porque da mejores respuestas y es más interesante.
	Dialogar
Aprendizaje en general (12.5%)	Que me enseñó más cosas.
	Que ChatGPT te puede ayudar con muchas cosas.
Resolución de dudas (18.75%)	Me ayudara a responder mis preguntas.
	Me daba las respuestas muy desarrolladas de acuerdo a la pregunta que había hecho.
	Impresionaba con sus respuestas.
No categorizable (6.25%)	Sí.

5. ¿De qué manera ChatGPT te ayudó en la elaboración de microcuentos?

Cantidad de participantes	%	Respuesta marcada
9	56.25%	Ayudando a desarrollar la trama y los personajes.
5	31.25%	Proporcionando ideas iniciales para los microcuentos.
1	6.25%	Ofreciendo sugerencias de estilo y estructura narrativa.
1	6.25%	Corrigiendo errores gramaticales y de ortografía.
16	100%	

H. Transcripción de entrevista a los docentes

This transcript of an interview with two teachers, Profesora and Profesor, discusses their experiences implementing ChatGPT sessions with their students. The teachers found that the sessions were beneficial for students, who developed new skills and learned about the capabilities of ChatGPT. The students were particularly impressed with the ability to create different types of content, such as micro-stories and historical news articles. The teachers also noted that the students became more engaged in their work and were able to produce higher quality results.

Investigador: Esta entrevista será grabada tanto en video como en audio, la finalidad de esta grabación es recabar información de la implementación de las sesiones con ChatGPT y obtener una comprensión de la percepción de la experiencia que ustedes tuvieron. Su participación es voluntaria y tienen derecho a no responder cualquier pregunta que los haga sentir incómodos o que prefieran no contestar, también pueden solicitar en cualquier momento que tengamos la grabación. La información que se comparta va a ser tratada con confidencialidad y se utilizará únicamente para los términos de la investigación que estamos realizando. Si en algún momento desean que alguna parte de la entrevista no sea utilizada, por favor, hágamelo saber y se va a proceder con la eliminación de esa sección, por lo tanto ¿tienen alguna pregunta antes de comenzar esta entrevista?

Profesora: No.

Investigador: ¿Están de acuerdo?

Profesor: Sí, yo estoy de acuerdo.

Profesora: Yo también.

Investigador: Perfecto ¿Alguna pregunta?

Profesor: Sí, yo tengo una consulta ¿tenemos que responder al mismo tiempo con la Profesora? ¿O la Profesora responde y después yo? Porque en este momento quiero ir a buscar el cargador de mi celular para cargar la cámara antes que se me apague. ¿No es necesario que yo me vea o no?

Investigador: Anda, si quieres, después respondes tú y se van acoplando. Profesora, te comento, por mientras, que se van a tratar aproximadamente cuatro o cinco tópicos. El primero es la percepción general, el segundo fue la clase de la inteligencia artificial que fue la sesión tres, el tercer tópico es el diseño de la escena del crimen y la creación del relato que está vinculado a la sesión cuatro, el cuarto aspecto que vamos a conversar son sobre situaciones emergentes y el quinto tópico es la retroalimentación que tuvieron por parte de los estudiantes. A partir de ahí se van a organizar las preguntas y quiero que estas preguntas siempre las planteen, o sea, las revisen en función de la experiencia, lo que ustedes observaron como profes. Acá yo no voy a emitir un juicio, si estuvo bien si estuvo mal porque fue parte de un proceso.

Investigador: Me gustaría que partieras describiendo ¿cómo fue la experiencia en general con la implementación de ChatGPT en estas sesiones tanto para ti como profesora, como para los estudiantes?

Profesora: Mira, yo encuentro que fue muy interesante la verdad. Como te decía, nosotros trabajamos con un programa de trabajo que es bien rígido como que no

nos deja mucho espacio a la creatividad y salir del programa e implementar estas cuatro sesiones fueron súper gratas para mí como profe, porque permite desarrollarme en otras áreas que están alejadas de todo lo que es *Aptus*. Salimos un poco de ese cuadro y fue como bastante grato en realidad para mí, porque, como te decía, me dio otros espacios y pude constatar como la visión que yo tenía sobre el curso con el que trabajé que fue de altas expectativas en realidad y llenaron todas esas expectativas y fomentamos la creatividad que fue como lo más interesante. Y el relacionarlo con ChatGPT abre un mundo de posibilidades igual con las que yo no trabajo a diario y eso genera nuevas formas de ver el contenido. Entonces fue súper interesante como desde el principio... desde las planificaciones que estaban súper buenas, súper acordes con los tiempos, las actividades eran muy entretenidas... conocí esta plataforma en la que tu entregabas las diapos, que era súper bacán que yo no la conocía y esa interactividad que había como con los estudiantes y la presentación generó un ambiente muy entretenido en todas las sesiones en realidad. Fue muy grato.

Investigador: Y Profesor, por tu parte, ¿cómo describirías un poco lo que fue esta experiencia? Porque, si bien, tú te acoplaste a la sesión 3 y sesión 4 que era como Inteligencia Artificial in situ, ¿cómo fue tu experiencia en general con la implementación? ¿te sentiste cómodo? ¿qué aspectos fuiste descubriendo?

Profesor: Cuando supe que el taller, bueno, que el proyecto tenía relación con el tema de la Inteligencia Artificial y sobre todo con ChatGPT lo tomé con muchas ganas, porque este año, en particular, he estudiado mucho sobre el tema mucho, me ha gustado muchísimo. Entonces me gustó mucho ser parte, porque siento — como dice Profesora— conocí herramientas. Bueno, yo ya siento que conozco ChatGPT, pero en un 20%, o sea, si lo que sabemos es tan poquito... imagínate con un 100% porque esto es una herramienta tan maravillosa, que sobre todo a los que trabajamos en educación nos puede ayudar tanto. Entonces cuando supe que el trabajo tenía que ver con esto y que lo pudimos hacer sobre todo con Profesora, que la encuentro sequísima como profe, me gustó mucho. Así que, de verdad, que lo describía como una como una experiencia muy muy genial y vuelvo a decir que amo la tecnología. Este año ha sido un año que van a cambiar muchas cosas en cuanto a la inteligencia artificial de aquí para adelante marca un antes y un después. Entonces haber sido parte de este proyecto-programa de lo que tú tienes, me encantó. Y aparte pude conocer estas herramientas de Genially, si bien no la conocía mucho, me gustó mucho, así que tengo que aprender a ocuparla para llevarla a cabo en mis clases.

Investigador: Gracias Profesor por la construcción y por el hecho también de haberte sentido cómodo. Una consulta, respecto a la percepción que tuvieron los estudiantes es como desde su perspectiva como profes ¿creen que cambió algo en los estudiantes a partir de esta actividad que ellos hicieron?

Profesor: Sí, sí, la verdad es que, por ejemplo, cuando hicimos las primeras preguntas, los estudiantes decían que sí lo ocupaban para que les dieran respuesta, pero creo que, en este taller, por ejemplo, la tercera sesión y cuarta sesión les ayudó a mejorar esto que todavía no conocen que es el tema de la construcción del prompt. Entonces, ahí ellos supieron que podían manejar a su antojo el tema de la solicitud y que ya no era simplemente “oye, dame la respuesta de tal pregunta... o dame la respuesta de tal libro”. Ahora era, construir algo en base al rol o a los parámetros que tú nos diste en la diapositiva de Genially, que la encontré maravillosa, para que los chicos pudieran construir de mejor manera esta historia que tenían que armar para la sesión cuatro finalmente.

Investigador: Profesora, por tu parte, no sé si pudiste escuchar la pregunta... ¿crees que cambio algo en los estudiantes a partir de esta tarea? La construcción el diseño, la interacción que tuvieron.

Profesora: Completamente porque para ellos ChatGPT era “Chat GPT necesito el resumen de tal cosa”. Era eso, para ellos ChatGPT era un lugar donde podían copiar y lo decían... si no leían los libros que yo les daba para las pruebas, iban a ChatGPT y necesito un resumen de El Diario de Ana Frank y era como lo único que ellos sabían de ChatGPT, pero no sabían que ellos podían dialogar con ChatGPT. Entonces cuando lo descubrieron fue como “¡Ufff!” si como ellos mismos lo decían “¡Oh! puedo decirle que sea no sé... Tía, si me siento mal le puedo decir que sea como un médico”. No podían entender así como fue muy muy... no sé... su expresión cuando se dieron cuenta que era más que solamente un buscador de respuesta.

Investigador: En las respuestas que apareció en el cuestionario, a mí me llamó mucho la atención que gran parte de los estudiantes decían que lo utilizaban para buscar resúmenes, como no me leí el libro; dame un resumen. Explícame algo del libro, o sea, básicamente lo estaban utilizando como un Google, pero lo que nosotros hicimos en este intertanto fue como darle otro vuelco y así mira a partir de esto, tú puedes generar productos, puedes construir, puedes edificar diseñar y qué bueno, que también tuvo esa recepción o que ellos también le dieron como una vuelta a esta herramienta. Respecto al segundo tópico que quiero tratar con ustedes, que es el tema de la sesión 3, ¿cómo respondieron a la clase la sesión número 3 los estudiantes sobre la inteligencia artificial? ¿Ellos sabían construir prompt? ¿Cómo era la interacción? ¿Qué información recabaron ustedes como profes?

Profesora: O sea, yo pude cachar que no tenían ni idea de lo que era prompt, no tenían idea. Nunca habían escuchado la palabra, pero esa clase estuvo súper entretenida así como hubo mucha participación hubo dos estudiantes particularmente que estuvieron toda la clase ahí interactuando con Profesor, pero ellos no tenían idea que podían asignarle un rol al ChatGPT, por ejemplo, no sabían eso... no como como te decía para ellos era preguntarle, era como un Google, era como un buscador de respuesta, pero cuando yo les entregué la guía para que la estudien y todo... cuando se dieron cuenta que podían entregarle como un rol que podían darle acciones al ChatGPT y cuando Profesor se los empezó a explicar me acuerdo muy muy bien como desde un estudiante en particular que interactuaba mucho con Profesor y él entendió muy bien como todo, así como entendió bien cómo funcionaba el ChatGPT y creo que le va a servir como para más adelante.

Investigador: Oye y ¿qué estudiante era? Si se puede saber.

Profesora: XXXXXXXX.

Investigador: XXXXXXXX, perfecto jajaja. Lo tengo acá en el corpus.

Profesora: Fue el que estuvo toda la clase interactuando con el Profesor.

Investigador: Y Profesor, ¿desde tu perspectiva?

Profesor: Yo creo que al principio, como decías tú, se quedaban solamente en resúmenes del libro. Desde la sesión 3 y con el papel que compartiste que le entregó la Profesora, el tema de poder asignar roles o poder cambiar acciones, incluso la sesión 4 que también lo empezamos a trabajar en la sesión tres, el tema de

modificar ciertos parámetros, por ejemplo, en vez de decirle que el personaje era de cualquier ciudad que le daba, digamos en el ChatGPT, ellos podían cambiar que el personaje fuera de la Patagonia. Entonces ellos empezaron a descubrir que podían cambiar cualquier parámetro, si no les gustaba la respuesta ellos podían cambiar, no sé... la tercera, la cuarta línea del segundo párrafo, que no le gustaba y algunos le colocaban, no sé poh... cicatrices... otros que su historia era un poquito más complicada... entonces con el tiempo desde la sesión y la 4 comenzaron a darse cuenta que la respuesta quizás no era tan general como les daba la primera respuesta. Ellos a partir de la respuesta general que les daba, iban cambiando ciertos parámetros hasta llegar al resultado que ellos querían. Entonces empezamos a ver resultados muy geniales... creo que hay uno que habla de una historia en Puerto Aysén, entonces al leer la historia fue como ¡wow! Vivo en esa ciudad y pasó eso... entonces te metes en la historia. Pero como dicen al principio, sí, pues era solamente resumir ya después cuando empezaron a ver todo esto que tú puedes modificar todo y darle un rol, cambiar las acciones, le empezó a gustar más y, como dice Profesora, les va a servir mucho para el liceo y seguir estudiando más.

Investigador: ¿Hay algunos aspectos que ustedes notaron que a los estudiantes les costó más o le fue más complejo en términos de interacción?

Profesor: Sí.

Investigador: ¿Qué cosas?

Profesor: Al principio era como “darme una historia de un detective”, el prompt era muy muy sencillo, pero con el tiempo y la práctica ellos empezaron a hacer su prompt más detallado, de hecho —como decía Profesora— muchos llegaron, creo que el 100%, sin saber lo que era un prompt. Entonces lo que habíamos hablado ese día era que simplemente el prompt era la indicación y mientras más detallada era esa indicación más detallado era el prompt, la respuesta iba a ser de mejor calidad. Entonces créeme que hay una gran diferencia entre las primeras tres cuatro preguntas a la última cuatro hay una diferencia grande.

Investigador: Como la conversación, ¿cierto?

Profesor: Sí, la conversación. Yo creo que va cambiando de estructura a medida que va avanzando a las primeras son como súper básicas y ya después... Oye, pero te acuerdas que le puedes dar un rol. Acuérdate que le puedes agregar una característica. Acuérdate que puedes decir de qué lugar es, cómo era su historia. Entonces la respuesta iban variando y a medida que iban avanzando iban, siendo más detalladas y mejor.

Investigador: Oye y respecto al tema de cómo fueron —porque acá en mi cabeza de profesor habían dos fases— la primera fase que era el diseño de la escena y la segunda fase que era la producción de este relato, ¿cierto? ¿Cómo encuentran desde su perspectiva que se fue desarrollando esto? ¿Los estudiantes fueron ordenados? Es decir, fase 1 y luego la fase 2 o hicieron como una mixtura entre ambos elementos y ¿qué opinan de aquello también?

Profesora: Fue una mixtura de ambos elementos, la primera parte de la fase de crear como el personaje les costó caleta, así que la primera indicación que daban era quiero tener un detective que tenga... no sé... había uno que era que sea Cristiano Ronaldo y que tenga superpoderes... y les costó mucho afinar eso, pero cuando ya llegaron a la creación del microcuento ya pudieron entender que la

primera orden nos iba a entregar todo lo que tú querías que tenías que ir afinando porque se habían cosas que no te cuadraban o no te gustaban, podías ir las modificando. Ese cambio, ese avance fue súper evidente de la primera actividad que fue el crear el detective que ellos le daban una indicación y querían todo, pero ya cuando llegaron al microcuento se pudieron dar cuenta que en la primera indicación que le pedían podían ir modificando y podían ir interactuando. Cuando descubrieron eso ya fue como... ahí yo me di como “ya sí, lo están logrando”.

Investigador: A mí me pasó exactamente eso mismo que yo dije ya fase uno dos está todo súper claro, súper ordenado como tienen que proceder: primero con esto; después con esto y después me encontré que era un híbrido y dije ¿qué pasó acá? ¿por qué partieron con la historia del detective? Yo no sé si trabajaron en el mismo historial de conversación como la actividad de la sesión 3 y la sesión 4 o fueron el historial es distintos.

Profesor: No, trabajamos en el mismo historial.

Investigador: Perfecto, súper.

Profesor: Sí, de hecho, mira yo acá abrí uno que es de Francisco Álvarez y el primer prompt dice un detective está investigando un caso... ese fue el primer prompt... ya entonces como te decíamos con el tiempo ya fueron mejorando, ya no era tan sencillo. Estoy tratando de buscar algunos ejemplos ya, pero creo que los chicos entre la sesión 3 y la 4, hubo una gran diferencia entre la calidad del prompt.

Investigador: Sí, sí, porque me daba cuenta o partieron, por ejemplo, pidiéndole al tiro el microcuento. Me dio mucha risa porque partieron por la fase 2 y una vez que le entregó ese relato, porque no era un microcuento era un relato, fue como ya, pero es que quiero que lo ajustes quiero que le cambies esto. O sea, lo que conversaba con mi profe es que nosotros les planteamos un camino muy secuencial y ellos tomaron hicieron lo que quisieron hacer. Me recordaba mucho lo que pasa cuando tú preparas una sesión o diseñas una actividad que la piensas de tal manera, y los estudiantes terminen haciendo lo que quieren, pero llegan igual a algo.

Profesor: Sí. Oye, quiero compartir una cosita. Me acuerdo que en la sesión 3 yo recuerdo haber compartido con los niños una investigación de la MIT, que es el Instituto Tecnológico de Massachusetts en donde estaba científicamente comprobado... bueno hubo un estudio del MIT en donde hablaba que cuando tú le daban las gracias a ChatGPT, la respuesta incluso mejoraba la calidad. El MIT había hecho una investigación y justamente acá encontré un historial de XXXXXX, le dice quiero que te conviertas detective que sea muy tonto pro y ya poh, le da una respuesta muy buena, pero acá hay una parte donde dice le responde después del alumno y le dice gracias, está perfecto. Entonces me gustó porque hubieron muchos estudiantes que agradecían a ChatGPT y era como “¡Wow!”... porque al final, con la Gabi, me acuerdo que le decíamos “Es una interacción, imaginen que están interactuando con una persona”. Así que, como te digo, fue un antes y un después el tema de hacer todos estos talleres con los relatos del microcuento... hay una respuesta muy geniales.

Investigador: De hecho, yo conversaba con mi profe y me llama mucho la atención el trato que tenían... que era muy dirigido a una persona que incluso había uno que le preguntaba “¿Cómo estás?” y yo en mi cabeza era “¿Por qué le está preguntando eso?”.

Profesora: Creo que era Francisco el que preguntaba cómo estás.

Investigador: Y yo igual tengo todos los ordenados y es como ahí tengo que hacer como una división de cuáles corresponden a la sesión 3 y cuáles corresponden ya a la sesión 4... cosa de establecer... como ver esta diferencia de situaciones. Oye y respecto a la, bueno creo que esto ya lo hemos comentado un poquito, ¿qué tipo de preguntas les hicieron los estudiantes a ustedes como profesores mientras diseñaban la escena del crimen? Si es que se acuerdan.

Profesora: Me acuerdo que me preguntaban mucho cuando les iba revisando si es que habían giros inesperados en su cuento... eso lo preguntaron muchas veces. Si efectivamente cumplía con estas características del microcuento, así como que tuviera un giro inesperado, que tenía toda la estructura del microcuento. Esas eran las preguntas que al menos a mí me hicieron.

Investigador: Básicamente son preguntas de evaluación del producto... que te daban la responsabilidad a ti.

Profesora: Que les lea, le vaya leyendo “Tía, y ¿está bien esto? “Tía y ¿este es una historia como de terror?” “Tía y ¿esto es una historia de misterio?”

Investigador: Exacto, entonces principalmente es como asegurarse de que el producto cumplía con ciertas indicaciones.

Profesora: Claro, como con los estándares del microcuento de que sean como de características de misterio.

Investigador: Y por tu parte Profesor, ¿te acuerdas alguna situación?

Profesor: Complementar lo que dice la Profesora, porque me acuerdo que estaba la diapositiva del Genially en la pizarra me acuerdo. Entonces ellos veían y decían “Ya tiene esto, tiene el giro, tiene esto, tiene esto otro”. Entonces hacían preguntas relación con eso, para ver si su microcuento tenía eso... sobre todo si cumplía con las 300 palabras. “Tío, cómo se si tiene las 300 palabras” Bueno, le puedes decir a echar GPT que te dé una historia pero que tenga 300 palabras... Algunos la hicieron de 100 de 200

Profesora: Sí, a mí me preguntaban “Tía, ¿pueden tener 100 palabras?”, porque yo les hablé de *Santiago en cien palabras* en la primera sesión, entonces “¿Tía puede haber uno de 100 palabras?”

Investigador: Sí, para ellos era muy importante cumplir con esa condición de la extensión. Incluso más que con que tuviese un final... no sé... perturbador, no me acuerdo cuáles eran los criterios.

Profesora: Sí, estaba mucho eso que no tenga más de 300 palabras.

Investigador: De hecho, por eso en un momento yo pensé-dudé si lo dejaba como tal. Oye y otra consulta respecto a estas sesiones. Hay cosas que ya me han ido mencionando pero se van a volver a repetir, por si acaso... porque me quiero asegurar de dialogarlas ¿Cómo observaron esta interacción que tuvieron los estudiantes con ChatGPT? ¿Hay algún aspecto que les llamó la atención? Porque me hablaban de la naturalidad, como que lo trataban como a un humano. Me hablaban de que una progresión en estas sesiones, ¿hay algún otro aspecto que les haya llamado la atención de cómo los estudiantes interactuaban con chat GPT?

Profesora: A mí me llamó mucho la atención en la sesión 3 que dos interacciones como que se bloquearon, no podíamos recuperar el historial o copiar el historial... no me acuerdo bien. Y cuando leímos qué era lo que habían escrito los niños como se centraron mucho como en asesinatos... así como pero morbosamente en asesinatos. Entonces esa interacción de estos dos estudiantes en particular, bueno, uno es TEA diagnosticado y el otro es TEA solamente que no tiene diagnóstico. Me llamó mucho la atención del nivel de morbo en lo que estaban pidiendo.

Investigador: Pero era con esos dos estudiantes en particulares, ¿cierto? Y por tu parte Profesor, hay alguna interacción de los estudiantes que te hubiese llamado la atención, tanto para bien como para mal, para dejarlo consignado.

Profesor: Cuando le dijimos que trataran de interactuar como si el computador fuera una persona, les costó mucho llegar a eso. Ellos pensaban que simplemente eran textos, palabras... era como Google, pero esto era mucho más avanzado que Google. Pero si el tema de la Profesora me llamó la atención porque no sé... Yo sé utilizar ChatGPT, pero si le estás pidiendo un microcuento de terror, claramente, tiene que tener algunas, no sé si palabras o algo, pero me acuerdo que saben no pudimos copiar el historial porque infringía las políticas de ChatGPT. Entonces, claro poh, quizás porque está el vocabulario, fue un poquito más explícito y por eso no se pudo copiar. En ese sentido como profe, no sabía porque se supone que estaba haciendo algo de terror, debe tener un poquito de lenguaje que digamos... cómo fue el acto que hizo el asesino. Entonces ahí como que dijo "Pero qué onda, ¿por qué ChatGPT... las políticas? Si estamos haciendo un microcuento...". Entonces ahí está cómo trabaja el algoritmo de ChatGPT.

Investigador: A mí me llamaba mucho la atención, porque ocurría que los estudiantes, eeeh... un estudiante, no me acuerdo quién fue... Marcell Levicoi ¿quizás? le puso así como "Oye, esto es para una tarea, no es un asesinato de verdad. Modifica eso, por favor". Entonces me resultaba muy llamativo de que hasta ese punto los estudiantes interactuasen de esa manera con ChatGPT... como "oye, tu política de empresa acá no corren porque es una tarea... es todo ficción".

Profesora: Y sabes qué otra cosa me llamó mucho la atención que... no sé si recuerdan el texto este que enviaste al grupo que era como "¡Wow!" y yo dije que era de XXXXXX es una de las niñas a las que le cuesta más la asignatura de Lengua y Literatura. Yo le hago clases desde hace tres años y nunca ha tenido un promedio azul conmigo, nunca, porque le cuesta mucho. Tiene una comprensión lectora súper bajita, de hecho, es DEA específico en lenguaje... y no le costó tanto. Entonces, cuando llegó a este resultado fue como "¡Wow!" y eso igual, hoy en día, eso repercute positivamente en ella, porque sabe que fue un texto muy bueno el que hizo, entonces es como que su autoestima subió mucho.

Profesor: Yo le dije en el recreo "Oye, te cuento que el profe que está en España revisó los trabajos y dijo que el tuyo había sido uno de los más geniales, así que te felicito". Y puso una cara, así como "ohhh, ¡qué feliz!".

Investigador: No, de hecho, eso les quería decir... como de mi parte que yo soy un Mister X acá, felicítenla porque de verdad su producto fue muy bueno. Si yo tuviese que decir "me quedo con este y lo publico en Santiago en cien palabras", listo es ese... Como que alcanzó muy buenos estándares, la manera de cómo estaba construido —no me acuerdo muy bien de cómo fueron sus interacciones— pero sí me gustó muchísimo el de ella.

Profesora: Nosotros con Profesor queremos hacer un libro digital.

Profesor: Sí, lo quiero hacer todavía.

Investigador: Oye y pasando ya a otras situaciones y hacer una especie de recapitulación. Respecto a las situaciones emergentes ustedes me señalaban que —bueno la pregunta es— ¿hubo algún momento en que la tecnología no funcionase como esperaba? Ya me mencionaron una que era el término de las Políticas Privacidad que eso nadie lo esperaba. ¿Hay otra situación que haya repercutido y que ni tanto yo como ustedes no sabían que iba a ocurrir?

Profesor: Quizás la cantidad de los prompts, la cantidad, creo... A ver yo... no sé si fue la sesión 4, le dije a los estudiantes que tenían que tener cuidado con la cantidad de prompts que utilizaran, porque tiene un límite... tampoco puedes preguntarle tantas cosas y creo que dos estudiantes —creo que había uno con TEA— se quedó sin prompt y decía “No inténtalo en 24 horas más”. Yo tengo la versión de pago, entonces le pasé mi computador para que terminara, pero igual poh, me ocupó tantos prompts que después cuando llegué a la casa a trabajar, me dijo “No inténtalo mañana porque ya están todos los prompt”. Entonces, claro, quizás esa parte como que no la anticipé tanto como hubiese querido.

Investigador: No, nadie... a mí también se me escapó. Entonces tenemos: extensión de los prompt o la cantidad de prompt, tenemos políticas y esos dos aspectos como principalmente.

Profesora: Yo creo, igual creo que eso no más.

Investigador: Oye y respecto a la retroalimentación o lo el efecto que tuve los estudiantes ¿consideran que los estudiantes desarrollaron habilidades a través de estas sesiones? Piénsenlo bien, como si mi estudiante desarrolló alguna habilidad, si mi estudiante evidenció cierto logro, que quizás antes no había tenido que acá me señalabas el caso de XXXXX creo que era XXXXXXX.

Profesora: Sí, mira, yo creo que sí, que hubo un avance como igual importante en ellos, porque... ya, por ejemplo, el caso particular de XXXXX... ella ahora se cree el cuento máximo en Lenguaje... participa todas las clases, cosa que antes no pasaba, porque a ella no le gusta Lenguaje y no participaba y no trabajaba y no le gustaba no más... pero, por ejemplo, el otro día me comentaba, no me acuerdo si fue XXXXX o XXXXX que estaban haciendo un trabajo de historia... tenían que crear... convertir como algo de la Guerra de Arauco y usaron ChatGPT para crear como una noticia de la Guerra de Arauco... algo así era... no me acuerdo bien, pero me decían “Tía y le di el rol de que sea un historiador” y como que agradecían el haber descubierto que podían hacer eso... como para poder hacer sus trabajos también

Investigador: Claro, porque a fin de cuenta, esto lo van a emplear en cualquier otro aspecto. ¿Y por tu parte, Profesor?

Profesor: ¿Sabes que me gustaría? Me gustaría que se hiciera un trabajo entre los dos octavos, ya sea de investigación o en donde tenga que ocupar ChatGPT y yo creo que habría una clara diferencia entre los octavos. Sería genial, porque yo creo que sí descubrieron muchas cosas que podían hacer -como el tema que decía la Profesora- los roles: “quiero que seas un experto un historiador”. Porque mejoraron mucho la calidad del prompt, yo creo que ahora ya saben lo que es un prompt. Hubiera sido genial hacer una comparación entre los dos octavos y la calidad de las preguntas y la calidad de la respuesta, habría mucha diferencia...

Investigador: De hecho, eso mismo estaba era como un era otra línea que tenía yo en mente que era básicamente establecer como una comparación entre estos dos grupos que hay un grupo control y un grupo experimental y ver qué es lo que ocurre ahí... cómo son estas interacciones guiadas y no guiadas. Oye, y la última pregunta que tengo... porque nos quedan dos minutos de grabación es ¿algún estudiante mencionó específicamente algo que no le haya gustado de la experiencia?

Profesora: No, a mí al menos, no. De hecho, ellos quedaron encantados con la experiencia, ninguno comentó algo como negativo

Investigador: Y los que te comentaron cosas positivas, ¿qué dijeron?

Profesora: Que ahora saben que pueden hacer muchas cosas con ChatGPT, por ejemplo, el otro día, la XXXXXX me decía que le dolía la cabeza y le preguntó a ChatGPT que sea un experto en medicina y en neurología y que le diga por qué le dolía la cabeza... pero descubrió que podía hacer más cosas y todos hicieron ese comentario que ahora saben usar ChatGPT.

Investigador: Claro, que lo sacaron del plano del libro de “hazme el resumen” a la multiplicidad de... oye, tengo este examen que me salió o explícame esto o cómo puedo llegar a esto.

Profesora: Ahora saben que hay muchas posibilidades con ChatGPT.

Investigador: Qué bueno.

Profesor: No, por mi parte nada... antes de que termine porque veo el tiempo ahí de para que termine. Yo me comprometo en hacer los libros digitales y me gustaría también hacer una presentación y ¿sabes lo que pensaba? Creo que lo voy a dejar por WhatsApp, tengo una idea por ahí, te la voy a contestar después, pero por mi parte fue una experiencia maravillosa. Nada que decir con la última pregunta, yo creo que lo disfrutaron con mucho los chicos y aprendieron muchísimo... les va a servir mucho para el liceo.

I. Microrrelatos de participantes EA-M y AM-H

“El aniversario del veneno”

El elegante bar “El Solitario” celebraba su 10º aniversario con 15 invitados selectos. La música suave acompañaba las risas y el tintineo de las copas. Al brindis, Claudia Navarro, la dueña del bar, cayó desplomada. Sebastián “El Mentalista” Morales, presente en la fiesta junto a su aprendiz Gabo y su fiel gato Salem, se acercó al cuerpo. Intoxicación, dedujo al ver su piel pálida y los labios morados.

Entre los invitados, había dos exsocios de Claudia, ambos resentidos tras ser despedidos años antes, y su exmarido, un hombre adinerado pero de rostro frío. Ninguno de ellos mostró emociones tras la muerte.

Salem, en su silencioso deambular, se detuvo junto al bar y arañó una botella vacía. Sebastián la observó: era una edición especial de champagne, solo servida a Claudia.

“Solo ella bebió de esto”, murmuró Gabo, nervioso.

Sebastián sonrió al exmarido, cuyo vaso, intacto, había sido llenado por error de la misma botella. El veneno estaba destinado a él. Nadie lo sospechaba: el asesino, Claudia misma.

Microrrelato de EA-M

"La última conexión"

La vieja fábrica de zapatos, un refugio de sombras y secretos, albergaba risas que pronto se tornarían en gritos de horror. El detective Gutiérrez entró en el lugar, el olor a licor y descomposición llenando sus pulmones. Allí, sobre el frío suelo, yacía el cuerpo de David Morales, su rostro congelado en una expresión de traición.

Entre los presentes, Sofía Ruiz lloraba silenciosamente, recordando la relación que una vez compartió con David, su amor transformado en resentimiento. Miguel "El Ruso", su socio, mantenía la mirada fija en el bate de béisbol ensangrentado, su mente atrapada en la ira acumulada por deudas impagas. Al fondo, Laura Martínez, su amiga, sostenía una nota arrugada, con el nombre de un antiguo enemigo, mientras que Carlos "El Chino" miraba a su alrededor, temiendo que su traición fuera descubierta.

Raúl "El Cazador" se acercó a Gutiérrez, insinuando una rivalidad que había escalado. “Era un traidor”, murmuró, su voz cargada de desprecio. Mientras tanto, Javier Salinas, su compañero de trabajo, observaba con rencor; David siempre había sido el preferido.

Finalmente, un nuevo rostro se asomó entre la multitud: Ángel Pérez, un desconocido cuya presencia inquietaba. Y en la esquina, Carmen Gómez, madre de una víctima del pasado de David, sonreía con satisfacción.

El aire estaba cargado de tensión. Gutiérrez sabía que cada uno tenía un motivo. Pero al revisar la nota en manos de Laura, se detuvo en seco. Decía: “No puedo seguir escondiéndolo. Soy yo quien te traicionó.” El giro inesperado revelaba que David había estado implicado en algo más grande, y la verdadera traición provenía de quien menos esperaban.

Microrrelato de AM-H