



New Tools for Assistance in Writing in Spanish as a Second Language: Use and Challenges

Lidia Bellido Barea

Georg-August-Universität, Göttingen
Alemania

lidia.bellido-barea@phil.uni-goettingen.de
<https://orcid.org/0009-0007-3805-9680>

Recibido. Received 01/03/2025
Aceptado. Accepted 24/04/2025
Publicado. Published 30/04/2025

ABSTRACT

This article presents the results of a preliminary study on the use of Artificial Intelligence (AI) and writing help automatic tools, and some reflections on the subject. The research was conducted with a group of 15 university students who are learners of Spanish as a Foreign Language and are pursuing master's studies in Hispanic studies in Germany and with author's own texts. The general objective is to explore these resources to deepen their knowledge, both of their potential contributions to the teaching/learning of second languages, and of the feared threats they may pose. The specific objectives are to analyze the use, impact and usefulness of two of these tools, ChatAI and Estilector, in the real practice of writing at the university level, specifically for the writing of abstracts of the Final Degree Project. The results show that they can be empowering tools and a significant contribution to self-learning of second languages.

KEYWORDS: Artificial Intelligence (AI), writing help automatic tools, Academic Spanish L2.

Nuevas herramientas de ayuda para la producción escrita en español como L2: uso y desafíos

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio preliminar acerca del uso de Inteligencia Artificial (IA) y de herramientas automáticas de ayuda a la escritura académica, y unas reflexiones al respecto. La investigación se ha llevado a cabo con un grupo de 15 universitarios alemanes aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE) que cursan estudios hispánicos de máster en Alemania así como con textos de la propia autora. El objetivo general es explorar estos recursos para ahondar en su conocimiento, tanto de sus potenciales contribuciones a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, como de las temidas amenazas que pudieran suponer. Los objetivos específicos son analizar el uso, impacto y utilidad de dos de estos instrumentos, ChatAI y Estilector, en la práctica real de la expresión escrita a nivel universitario, concretamente, para la redacción de resúmenes o abstracts del Trabajo Final de Grado (TFG). Los resultados revelan que pueden ser herramientas empoderadoras y una considerable aportación al autoaprendizaje de segundas lenguas.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Artificial (IA), herramientas automáticas de ayuda a la escritura, español académico L2.

Cómo citar:

Bellido Barea, Lidia. "Nuevas herramientas de ayuda para la producción escrita en español como L2: uso y desafíos". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 22-41.

1. INTRODUCTION

Hoy día resulta una obviedad afirmar que las nuevas tecnologías y la Inteligencia Artificial (IA) forman parte integral de nuestras vidas, de lo cual se han ocupado muy activamente los medios, en el sentido más amplio, en los últimos años. Lo que probablemente no sea tan obvio es la magnitud de la “ocupación”, más o menos evidente, más o menos controlada, así como las formas que adoptan sus manifestaciones. Ello se debe, en parte, a que se encuentran en constante evolución y desarrollo (aunque en ocasiones, a la luz de algunos acontecimientos, decisiones y consecuencias, parezca que lo que sufren es una involución). En cualquier caso, su avance es muy rápido y la oferta, abrumadora, por lo que un uso correcto requiere ciertas destrezas y capacidades por parte del usuario, tanto si las considera un enemigo, como si son sus aliadas; solo así se podrá hacer frente a los potenciales o reales desafíos que pudieran representar.

En el contexto académico, son varios los interrogantes que se plantean. Por un lado, el empleo de las nuevas tecnologías como herramientas de aprendizaje resulta, cuando se trata de herramientas de ayuda automática o basadas en IA, una cuestión especialmente delicada y, por otro, preocupa cómo lidiar con los peligros que su uso pudiera acarrear, por ejemplo, en relación con el plagio.

Con este ambicioso objetivo en el horizonte, nace el presente trabajo, el cual abordará estas y algunas otras cuestiones desde la óptica de los formadores en general, que como inmigrantes digitales se enfrentan a un alumnado nativo digital, y como docentes de estudiantes universitarios de Hispánicas con español como L2, en particular, que se enfrentan a unas necesidades específicas que requieren unas respuestas y propuestas igualmente específicas. Por lo tanto, apostamos por su exploración, en la medida de lo posible junto a los aprendientes, como recoge Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez (359) de las obras de Sharples y Fyfe, para conocer sus funcionalidades y limitaciones (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 357) y no adoptar una postura negacionista o demasiado entusiasta que pudiera desencadenar efectos perjudiciales (Díaz y Ribera 8). Para ello, es probable que el docente, inmigrante digital, tenga que salir de su zona de confort (Muñoz-Basols 299).

El objetivo general que persigue este trabajo es explorar (para explotar) el uso de *chatbots* y herramientas automáticas de ayuda a la escritura para español académico en el ámbito de Español como Lengua Extranjera (ELE) en universidades en contexto de no inmersión y, con ello, infundir seguridad entre los aprendientes en la producción de textos académicos. Con respecto a los objetivos específicos, se pretende comprobar el grado de conocimiento de los recursos de IA y de asistencia a la escritura; optimizar el uso de funcionalidades concretas de las herramientas seleccionadas; mejorar la comunicación con la máquina mediante la

práctica de secuencias textuales instructivas y comprobar/evaluar si se han aprendido/adquirido los contenidos pragmático-lingüísticos previamente instruidos.

A continuación, mostramos un trabajo preliminar de este proyecto, un acercamiento al uso de herramientas automáticas de ayuda para la escritura y de *chatbots*, en concreto *Estilector* (Estilector.com) y *ChatAI* (Chat-ai.academiccloud.de) respectivamente, cuyas características (y las razones para su elección) serán descritas en el apartado 2, junto al estado de la cuestión en nuestro contexto particular y a una breve revisión de recursos y estudios similares. Seguidamente se presentará la metodología empleada para el análisis en el apartado 3, cuyos resultados se expondrán y reflexionarán en el apartado 4. Por último, cierra el apartado 5 con unas conclusiones sobre los temas tratados, así como con la exposición de las líneas de investigación presentes y las posibles futuras.

2. MARCO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

a. Contexto y justificación

La población de estudio en la que se enmarca la investigación está compuesta por estudiantes del Master of Education de la universidad Georg-August-Universität Göttingen (Alemania), el cual los capacita para ser profesores de español de secundaria, y todos ellos son graduados en Hispánicas, tanto del perfil docente (Profil Lehramt) como del de Estudios Hispánicos en general (Spanien- und Hispanoamerikastudien/Spanisch) por la misma universidad. Por lo tanto, los participantes tienen experiencia en la elaboración del Trabajo Final de Grado (TFG), *Bachelorarbeit* en el sistema alemán, así como de otros trabajos escritos para muchas asignaturas de grado y posgrado relacionadas con estudios culturales, literatura o lingüística en el ámbito del español. Ahora bien, cuando redactarlos en español es opcional, los estudiantes suelen decantarse por el alemán, L1¹ de la mayoría, por lo que no están tan versados en escritura académica en español, pese a que el *Volumen Complementario* del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, MCER (Consejo de Europa 81) establece para el nivel de lengua correspondiente (C1) la elaboración de “un artículo o un trabajo de investigación extensos sobre un tema académico o profesional complejo siempre que el tema se inscriba dentro su área de interés y se le dé la oportunidad de revisar y reelaborar el texto”.

Por lo tanto, en este contexto académico, atendiendo al nivel y proyectando las actividades del aula a los contextos reales de los aprendientes, la escritura académica debe formar parte de los contenidos propuestos en las clases de español del grado y posgrado, en las cuales se desarrolla este estudio (descritas en el apartado 3, metodología). Precisamente para paliar

¹ L1 se refiere en este trabajo a la primera lengua que se adquiere.

la dificultad de aprender nuevos géneros y registros, y complementar así su instrucción, se consideró la inclusión de nuevas tecnologías e IA. Desde la perspectiva docente, se pretendía contribuir a un mejor uso de estos recursos, parte de los cuales ya eran empleados por los estudiantes y no siempre de manera satisfactoria, generando textos demasiado homogéneos. En consecuencia, el alumnado recibe *feedback* negativo en las correcciones de los textos, bajo sospecha de haber sido (re)producidos íntegra e indebidamente con IA, por lo que suelen ocultar su uso. No obstante, lo conveniente sería lo contrario, explorar estas herramientas cuidadosamente para así identificar sus patrones de uso y determinar cómo emplearlas de forma adecuada. No se trata de fomentar su uso, que posiblemente sea mayor del deseado, sino de aprovecharlo y optimizarlo.

Así las cosas, y teniendo en cuenta que el propósito es que el aprendiente de nivel C1 conozca y sepa utilizar “la estructura y las convenciones de una variedad de géneros textuales, variando el tono, el estilo y el registro en función del/la destinatario/a, el tipo de texto y el tema abordado” (MCER, *Volumen Complementario*, Consejo de Europa 79), se consideró trabajar con *chatbots*, ya que detectan y suelen resolver acertadamente las cuestiones al respecto. Por *chatbots* (o *bots* conversacionales) se entienden aquellos programas informáticos que utilizan técnicas de IA como el Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) para emular conversaciones con seres humanos a través de un canal de texto, voz o con imágenes (Díaz y Ribera 11). Con las actividades adecuadas se puede ahondar, además, en la capacidad de los aprendientes para discernir entre géneros y registros, y aplicar estrategias deductivas para descubrir condicionantes pragmáticos de los géneros textuales (Monferrer-Palmer 109-110).

Por otro lado, contemplar solo el uso de *chatbots* se revelaba insuficiente, especialmente desde un enfoque didáctico, ya que no se pretendía poner el foco en la generación del texto exclusivamente, sino también en su revisión y mejora, para lo que las herramientas (automáticas) de ayuda a la escritura podrían ser de gran utilidad. Por último, aunque algunos estudios recientes sostienen que el uso de *chatbots* no ayuda a reflexionar, así como tampoco aporta *feedback* para aprender, sí apuntan a la combinación de ambos tipos de recursos para su análisis como línea de investigación (Pastor y Cruz 20, 34-35). En esa línea se perfila este estudio, el cual sugiere que mediante el uso y contraste de estos recursos se puede fomentar la competencia crítica de los aprendientes y su capacidad para reflexionar sobre la utilidad e idoneidad (o no) de los mismos.

b. Inteligencia Artificial y *chatbots*

La IA forma parte de nuestra cotidianeidad desde hace décadas, como ejemplifican Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez (345-346) con algunas de sus funcionalidades más conocidas,

entre otras, para la predicción de texto en aplicaciones de mensajería como *WhatsApp*, a través de tecnología de texto predictivo y para la corrección de ortografía en procesadores de texto como *Microsoft Word* o en el uso de algoritmos avanzados en motores de búsqueda como en *Google* o en traductores automáticos como *DeepL*. Estas aplicaciones también se están incorporando a las aulas y el docente, en su búsqueda incesante de prácticas motivadoras, también hace uso de ellas (Díaz y Ribera 10).

Hablar de IA hoy, es hablar de *ChatGPT*, también dentro del entorno educativo, donde ha supuesto un cambio de paradigma, como Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez subrayan (344-345) e ilustran con los resultados de un estudio llevado a cabo por Sleator y Hennessey en la Universidad de Cambridge en 2023, según el cual el 47 % del alumnado ya lo usaba en abril de ese año, cuando *ChatGPT* apenas contaba con 5 meses de vida. Aunque posiblemente sea el más conocido, hay otros *chatbots*. En su monográfico sobre el uso de esta tecnología en la educación superior publicado en 2024, Díaz y Ribera revisan los estados del arte llevados a cabo en la materia en los últimos años e intentan dar respuesta a algunas de las cuestiones más polémicas en torno a su uso, como es el tratamiento de los aspectos éticos y la desinformación. Asimismo, dan cuenta de algunas de las múltiples aplicaciones de los *chatbots* (y de la IA en general) en el ámbito educativo, especialmente, en el universitario, ofreciendo una panorámica de los servicios que brindan para poder así entender los beneficios y peligros que pudieran conllevar².

Dada la naturaleza del presente estudio, nos centraremos en la capacidad de los *chatbots* para reconocer y elaborar textos de un determinado género, tareas que parece resolver con acierto (Monferrer-Palmer 109), gracias a su profundo nivel de análisis y comprensión de parámetros lingüísticos que aseguran la coherencia y cohesión de los productos textuales (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 346).

Como anteriormente se ha mencionado, el *chatbot* más conocido y usado en la actualidad es *ChatGPT*, hasta el momento propiedad de OpenAI, una empresa comercial que ofrece sus servicios a cambio de compartir la información para entrenamiento de la herramienta (Díaz y Ribera 18). Por este motivo, se ha optado por el empleo de *ChatAI*, una herramienta para la comunidad académica de Georg-August-Universität Göttingen que provee la sociedad de responsabilidad limitada GWDG (Gesellschaft für wissenschaftliche Datenverarbeitung GmbH Göttingen) y KISSKI, un servicio de inteligencia artificial financiado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania (BMBF) para uso académico (junto a

² Para más información sobre las aplicaciones didácticas de la IA, y de los *chatbots* en concreto, pueden consultarse las últimas publicaciones del año 2024, cuya referencia completa se puede encontrar al final del documento en el apartado dedicado a la bibliografía: Monferrer-Palmer; Gómez Soler y Tecedor; Dooly y Comas-Quinn; Puertas; Guallar y Lopezosa; Grané; entre otros.

otros servicios en un servidor denominado *Academic Cloud*). Esta herramienta permite una interacción flexible, ya que cuenta con una amplia gama de grandes modelos de lenguaje (del inglés *Large Language Model*, *LLM*, es decir, grandes corpus de texto) de proveedores externos (como *ChatGPT*), pero también internos (como *Intel Neural Chat 7B*, *Mixtral 8x7B Instruct*, entre otros). En estos últimos, los datos personales y el contenido se almacenan solo localmente y se eliminan después de la sesión, a diferencia de los modelos de proveedores externos, como los de OpenAI, por lo que resultan más seguros. Por último, una de las lenguas para la que los modelos de lenguaje de proveedores internos empleados en las tareas del estudio están mejor entrenados (según las propias respuestas de los *chats* a la pregunta formulada en varios idiomas para diagnosticar si la elección de una u otra condicionaba los resultados) es la española, razón adicional para la elección de este tipo de *chatbot*.

c. Herramientas automáticas de ayuda a la redacción

El abanico de herramientas de ayuda a la escritura es amplio y diverso. Por un lado, existen sistemas de corrección automática o revisores integrados en los procesadores de textos, por todos conocidos (que también incorporan IA como detallábamos en el subapartado anterior), y por otro, correctores en línea de tipo léxico, gramatical u ortográfico para el español³ o para múltiples lenguas.

En lo que respecta a la ayuda específica para la escritura de textos académicos a nivel universitario son tres las herramientas de acceso abierto y gratuito que se tuvieron en consideración para el estudio. La primera es *Harta* (Dicesp.com), con origen en un proyecto coordinado por Margarita Alonso Ramos en la Universidade da Coruña, un recurso que asiste en la fase de construcción o elaboración de textos académicos, especialmente, en el uso adecuado de expresiones académicas (colocaciones y fórmulas) y que permite hacer búsquedas según funciones discursivas (Guzzi y Alonso-Ramos). *Harta* ha sido analizada por Pastor Cesteros con 24 usuarios universitarios, 12 de español L1 y 12 de español L2, quienes, tras usarla por primera vez, la valoraron muy positivamente por su fácil manejo, destacando el especial reconocimiento de su utilidad por parte de los aprendientes de ELE (sobre todo a nivel microtextual).

La segunda es *ArText* (Sistema-artex.com), de Iria da Cunha, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), un editor de textos con una funcionalidad específica para la asistencia en la redacción del TFG que incorpora opciones de formato habituales en un

³ Para más información se puede consultar un listado de recursos disponibles actualizado en 2022 en Cruz Piñol (referencia completa en la bibliografía) y en <https://tagpacker.com/user/mar.cruz.pinol>

procesador de textos y corrector ortográfico de código abierto y, además, permite revisar el texto producido ofreciendo recomendaciones para su mejora. *ArText* ha sido analizada en varios estudios. Uno de ellos es el llevado a cabo por Pastor Cesteros, mencionado en la descripción de *Harta*, en el que se compara el uso de ambas herramientas desde la perspectiva de los no nativos. Otros estudios que la incluyen en su análisis son el de Pastor Cesteros y Cruz Piñol, con 12 universitarios de español L1 y 12 de español L2, en contraste con *Estilector* (de la que nos ocuparemos a continuación), y el de Nuñez Cortés y da Cunha, exclusivamente con estudiantes de español L1, que cuenta con un total de 117 informantes de primer curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria. De sus resultados se desprende, *grosso modo* (teniendo en cuenta los resultados y conclusiones de los tres), que *ArText* es más conocida que las otras dos herramientas, aunque apenas haya sido usada; que su manejo es percibido como muy fácil por la totalidad de los nativos (quienes destacan en más de un 90 % su gran utilidad, mientras que solo un 60 % de los no nativos la han considerado de la misma manera); y que, a nivel global, también está mejor valorada por los nativos, posiblemente por su incidencia en la macroestructura, de gran ayuda en la redacción del TFG. Precisamente para la elaboración del TFG, los universitarios nativos consideran especialmente productivas las sugerencias relacionadas con el plano discursivo, tales como la *Revisión/División de oraciones largas* y *Variación de conectores*, las cuales implementan en sus textos en mayor medida (Nuñez Cortés y da Cunha 141).

La tercera es *Estilector* (*Estilector.com*), de Rogelio Nazar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, un recurso que permite revisar lingüísticamente los textos ofreciendo un informe sobre las características de los mismos, analizando los párrafos y detectando irregularidades o problemas de tipo pragmático-discursivo, en el plano léxico, en la puntuación, entre otros⁴. Como se ha mencionado antes, *Estilector* ha sido analizada junto a *ArText* en un estudio de Pastor Cesteros y Cruz Piñol con universitarios de español L1 y L2 (12 de cada grupo) y hasta ese momento era prácticamente una desconocida para ambos grupos, quienes casi también en su totalidad perciben su uso como muy fácil. Las autoras concluyen que, en general, este recurso es el mejor valorado en los dos grupos y, especialmente, para diagnosticar problemas y efectuar cambios necesarios en los textos entre los hablantes no nativos (en adelante, HNN). En definitiva, ambos grupos se inclinan principalmente por *Estilector* porque se orienta más hacia el resultado que hacia el proceso y al grupo HNN le da mayor seguridad en sus producciones textuales.

⁴ Para conocer este *software* con mayor profundidad, se recomienda la lectura de Acosta y Nazar, de Nazar, y de Nazar y Renau, cuyas referencias completas se hallan en el apartado de obras citadas.

Si bien es cierto que la exploración de cualquiera de las tres habría sido muy enriquecedora, nos decantamos por *Estilector* por ser la que mejor se ajustaba a los objetivos planteados. Como se mencionaba en el subapartado 2.1., se buscaba una herramienta que se centrara en la fase de revisión textual y esta, además, ya había sido analizada con HNN universitarios en contexto de inmersión, por lo que serviría de contraste con perfiles homólogos en otros contextos, línea de investigación por explorar que apuntaban Pastor Cesteros y Cruz Piñol (34) en sus conclusiones.

3. METODOLOGÍA

El contexto específico en el que se desarrolló el estudio fue el último curso de ELE en los estudios de máster, la asignatura de español de nivel C1.2, en la que se trabajan y evalúan todas las destrezas. En total han participado 15 estudiantes, los cuales, previamente o de forma paralela, han cursado también una asignatura de redacción del nivel C1. La obtención de datos se produjo durante los cursos académicos 2023/2024 y 2024/2025, dentro y fuera del aula. La tarea final era la redacción del *abstract* de su TFG para solicitar acceso a estudios de posgrado en una universidad argentina, para cuyo cumplimiento se habrían de seguir una serie de pasos en un orden preestablecido. Cabe señalar que en el curso de redacción se había trabajado la escritura académica en un par de sesiones mediante textos paralelos y actividades de reconocimiento y práctica, sobre todo, en torno al léxico académico de los ámbitos y disciplinas relacionadas con sus estudios, y al registro.

A continuación (Tabla 1), se resumen las distintas fases del estudio, los objetivos, la consigna o instrucciones para los participantes y los instrumentos con los que se implementaron. Seguidamente se detallarán estas informaciones.

Tabla 1. Fases del estudio empírico

Fases	Objetivo	Consigna	Instrumento
1) Uso previo	Conocer grado de uso y conocimiento de las herramientas	Responder a las preguntas: ¿usas IA? ¿de qué tipo? ¿para qué? ¿en qué lenguas? ¿uso cotidiano/académico? ¿ventajas/limitaciones? ¿usas herramientas de ayuda a la escritura? ¿de qué tipo?	Cuestionario (oral y escrito)
2) <i>Abstract</i> informal	Producir texto informal, fomentar	Resume con tus palabras tu TFG (mínimo 100 palabras)	Ficha de trabajo (oral y escrito)

	capacidad de síntesis, manejar registros		
3) Generar texto formal con chatbot	Trabajar las instrucciones, evaluar/discriminar resultados	Transforma con ayuda del <i>chatbot</i> el resumen informal de tu TFG en uno formal para la tarea final, prueba con varios <i>prompts</i> , anota y evalúa los resultados, haz los cambios necesarios	<i>ChatAI</i> (proveedor interno) y ficha de trabajo (escrito)
4) Implementar herramienta de ayuda a la escritura	Analizar y valorar (aceptar/rechazar) los cambios propuestos	¿Qué ha marcado <i>Estilector</i> ? ¿Cuáles son las propuestas de cambio/mejora? ¿Qué te han parecido? ¿Cuáles aceptas/rechazas y por qué?	<i>Estilector</i> y ficha de trabajo (escrito)
5) Valoración global	Conocer opinión/valoración de las herramientas y reflexionar sobre utilidad/confianza/eficiencia	¿Qué te ha parecido <i>ChatAI/Estilector</i> ? ¿mejor o peor que otros? ¿en qué medida te ha resultado útil para la tarea? ¿te ha servido para identificar tus errores/para aprender? ¿te sientes más segura/o de tus textos académicos si lo/s usas?	Cuestionario (oral y escrito)

En la primera fase del estudio, antes de presentar sus objetivos y contenidos, se administró un cuestionario en clase sobre el conocimiento previo y el uso de IA y/o de asistentes para la escritura. Además de compartir las respuestas oralmente, se pidió que contestaran por escrito a través de *Stud.IP* (abreviatura para *Studienbegleitender Internetsupport von Präsenzlehre*, una plataforma online complementaria para la formación universitaria y de comunicación estudiante-docente), para así garantizar, por un lado, el acceso al cuestionario a los no asistentes a la clase presencial y, por otro, que los más tímidos o rezagados pudieran completar sus respuestas.

Una vez terminada la primera fase, se les comunicó que el tema sobre el que versaría esa y las siguientes sesiones de clase sería la escritura académica, aunque no se comentó nada sobre el uso de nuevas tecnologías. La actividad consistía en redactar un resumen del TFG, requisito necesario y criterio de selección para presentar una solicitud de acceso a estudios de posgrado en una universidad argentina. Para ello, trabajaríamos con material auténtico, sus TFG, por lo que lo primero era recuperarlos y contextualizarlos para el resto de compañeros. Se les pidió que, en parejas, se los resumieran con sus palabras y que después

lo reprodujeran por escrito con un mínimo de 100 palabras completando la información pertinente (título y área de estudio, tema, objetivos, principales conclusiones) sin alterar el registro (informal) y utilizando una ficha de trabajo que les serviría también para las fases 3-4. El objetivo de esta dinámica era mantener el registro informal y que no intentaran forzar uno académico, ya que primaba el contenido, no la forma, y la conversión era parte de la siguiente actividad.

Con el texto informal ya redactado, se prosiguió con la fase 3. Tras presentarles el *chatbot ChatAI*⁵ de proveedores internos de la universidad, se les pidió que convirtieran su texto en un *abstract* formal para cumplir con la tarea final propuesta (solicitud de estudios de posgrado en universidad argentina). La consigna era testar distintos tipos de *prompts*⁶ para comprobar si los resultados diferían y para su valoración a tenor de su conocimiento sobre el contenido, su propio TFG, y de la forma, los contenidos sobre escritura académica vistos en clase. Si bien se van guardando las conversaciones automáticamente en el *chatbot*, se pedía copiarlas en la ficha de trabajo, así como tomar, retocar y modificar los textos obtenidos y presentar una versión final de su agrado.

Con esta actividad se persigue la práctica de las secuencias textuales instructivas para generar los *prompts*, necesarios para interactuar con la máquina de manera precisa y efectiva, así como el fomento de la lectura crítica y una eficaz manipulación de los productos textuales, en suma, conseguir un óptimo aprovechamiento de los resultados obtenidos, como sugiere Monferrer-Palmer (116).

En la fase 4, entra en acción el segundo recurso analizado en el estudio: *Estilector*. La consigna en este caso es su implementación con la versión del *abstract* resultante tras las fases anteriores y analizar los cambios de estilo propuestos por la herramienta, efectuarlos o rechazarlos justificando los porqués.

Para la fase 5, se siguió el mismo procedimiento que para la fase 1, esto es, se planteó el cuestionario en la clase presencial para comentarlo en grupos/en pleno y después se

⁵ Para acceder a *ChatAI* es necesario registrarse con las mismas claves de acceso que para el resto de aplicaciones y plataformas de la universidad, tales como el correo electrónico, la nube, la plataforma digital de los cursos, etc. *ChatAI* es uno de los servicios que, como se describía en el apartado 2.2., se prestan desde *Academic Cloud* de manera gratuita y con ciertas garantías de seguridad a la comunidad universitaria.

⁶ Para lograr un uso optimizado del funcionamiento e interacción con los *chatbots* se recomienda la lectura del capítulo 2: "Indicaciones prácticas para usar ChatGPT", de Eloi Puertas en Díaz y Ribeira (21-50), así como las instrucciones precisas del lenguaje y proveedor seleccionado en el *ChatAI* interno de la universidad (Academiccloud.de). Al realizar esta tarea en clase, se les proporcionó a los participantes algunos de estos consejos y recomendaciones, tales como instrucciones positivas, breves y precisas, dar ejemplos de lo que queremos, entre otras, sin ofrecerles los exponentes funcionales y lingüísticos para ello, como uso de imperativos, ya que parte de la tarea era la capacidad de aplicar correctamente dichos exponentes.

completó por escrito en casa. Algunas de las preguntas eran de respuesta libre y otras se formularon cerradas o semicerradas con idea de poder contar con una valoración global del uso de las herramientas. Las cuestiones giran en torno al grado de satisfacción y fiabilidad de una u otra, así como el nivel de seguridad y confianza que les da su uso.

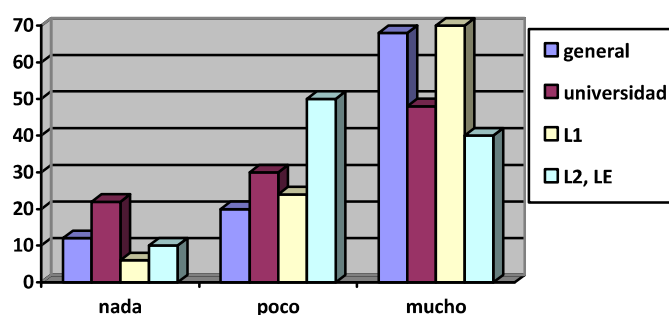
Para poner a prueba las distintas tareas que componen las fases del estudio, así como las herramientas, se han empleado dos trabajos académicos de la propia autora. En concreto, se ha contado con la tesis doctoral del año 2023 (Bellido Barea) y la tesina de máster (Bellido Barea), de las que se hizo un resumen en registro coloquial para las fases 2-3, al igual que el resto de participantes del estudio, y se revisaron los resúmenes reales publicados en sendos trabajos.

4. RESULTADOS Y REFLEXIONES

Este apartado se ocupa de la exposición de los resultados, para lo cual se servirá de un resumen y/o algunos ejemplos de las respuestas a aquellas preguntas abiertas o semicerradas y se recurrirá a unas gráficas ilustrativas para las cerradas, las cuales se completarán con algunos comentarios (fases 1 y 5).

En la fase 1, primer contacto con el estudio y actividad previa a la presentación de las herramientas, se preguntaba a los participantes por el conocimiento y uso de IA, y de herramientas automáticas para la escritura. Respecto a la IA, el 100 % de los participantes que declaró usarla, coincidía en la herramienta, *ChatGPT* de OpenAI, por lo que la siguiente figura muestra la distribución en el uso exclusivo de la misma:

Figura 1. Uso previo de ChatGPT



Como se puede comprobar en la figura 1, la mayor parte de los estudiantes afirma haber usado mucho este *chatbot*, sobre todo para otros menesteres no académicos (68 % de uso general frente al 48 % para tareas/trabajos de la universidad), y mucho más en su L1 que en otras lenguas extranjeras (70 % frente al 40 %). Emplean este recurso para todo tipo de consultas, desde una receta (curiosamente un uso muy extendido) hasta cuestiones

personales, tales como ventajas/desventajas de una determinada situación o coyuntura para poder tomar una decisión. En referencia al ámbito universitario, el uso predominante es “para ayudarme a encontrar un tema o con la estructura” de algún trabajo o para corregirlo, cuando lo usan para la producción, y para que les resuma o simplifique un texto, cuando lo usan para la recepción. En cuanto a las razones de no usarlo para fines académicos (o poco o en menor medida que para otros), los participantes aducen temor a ser acusados de plagio y se declaran desconocedores tanto de los límites de lo permitido, como del grado de fiabilidad de los contenidos.

En cuanto a *Estilector* (y/o algún otro asistente para la escritura), todo el grupo manifestó completo desconocimiento, por lo que su uso resultó una novedad para el conjunto de participantes.

Sobre esta primera fase, cabría hacer un par de observaciones. En primer lugar, que durante la puesta en común en el aula se detectó cierta reticencia a compartir experiencias con la docente en cuanto al uso académico del *chat*, especialmente con respecto a las segundas lenguas (muy probablemente no se atrevieran a confesar su uso real justo en el aula de español como L2). En segundo lugar, los estudiantes plantearon muchas dudas e interrogantes acerca de cómo es percibido su uso por los docentes y en la academia en general, y sobre la existencia de herramientas para detectar el uso de IA, de lo que se extrae una clara lectura: el nivel de desconocimiento es alto y se echa en falta más (in)formación para toda la comunidad universitaria.

La fase 2, resumen oral y escrito del TFG, se desarrolló completamente en el aula con la supervisión de la docente, con objeto de que los participantes prestaran atención al contenido y no a la forma, como se preveía que podría pasar. Algunos estudiantes intentaron producir directamente un resumen formal de los trabajos en lenguaje académico, lo que podría pervertir el desarrollo de las distintas etapas.

Para la inspección de la fase 3, uso de *ChatAI*, distinguimos entre los resultados del pilotaje por parte de la docente y los de los participantes del estudio. Con los primeros⁷, se pueden constatar algunas de las limitaciones que se le atribuyen a *ChatGPT* (Puertas 39-42), pero extrapolables a cualquier otro *chatbot*. Tal es el caso de las *alucinaciones*, es decir, hechos o datos inventados por los *chats* como resultado de una percepción de patrones u objetos inexistentes, que, en nuestro caso, se manifestaron en:

1) Los resultados del análisis llevado a cabo en el estudio, concretamente un Análisis de Errores y de la Interlengua, información que en el primer *prompt* ni se le había

⁷ Recordemos que la docente sigue el mismo procedimiento de la tarea con dos trabajos académicos propios: los *abstracts* de su tesina de máster y doctorado.

proporcionado ni pedido pero que el propio *chatbot* estimó conveniente incluir con datos inventados: “Los resultados muestran que los estudiantes alemanes de español presentan una serie de errores comunes en la expresión escrita, como la confusión entre verbos regulares e irregulares, la falta de concordancia en género y número, y la utilización de estructuras sintácticas incorrectas”.

2) Las conclusiones del estudio, las cuales también eran inventadas (tampoco proporcionadas ni requeridas en el primer *prompt*) y carecían de sentido lógico, aunque en una primera lectura pudieran parecer coherentes. Esto es lo que sucede en el siguiente ejemplo, donde se considera que la *interlengua*, “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (*Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes*, Martín Peris), es un “factor importante en la producción de textos en español”, lo cual carece de sentido y, en realidad, no significa nada.

Cabe insistir en que estas aportaciones libres del *chat* se producen cuando no se le ha proporcionado la información pertinente o dicha información estaba incompleta. De hecho, el *chat* pide información para completar un índice de contenidos que considera necesarios para dar una respuesta satisfactoria. En el componente formal, por tanto, el grado de acierto y adecuación ha sido bastante alto.

Otra observación digna de mención es que en uno de los *prompts* no se incluyó ninguna información acerca de la universidad de destino, mientras que en otro se mencionó que era argentina. La diferencia en las respuestas fue más simple de lo esperado, sin cambios ni modificaciones de tipo (socio)lingüístico o pragmático: “Los resultados de esta investigación tienen implicaciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en Argentina y otros países”, por lo que no se desprende ningún atisbo de adaptación al receptor.

De las experiencias del resto de los participantes, destaca el profundo carácter crítico de sus comentarios en lo que a contenido se refiere: “el chat cambió el enfoque de mi tesis, no es igual”; “algunas informaciones no son mías”; o “no entendió las metas de la tesis”. Respecto a la forma, las valoraciones fueron todas muy positivas y en cuanto a los *prompts*, los propios participantes se fueron percatando de la inadecuación de algunas de sus instrucciones. Prácticamente la mitad de los participantes hicieron demasiado hincapié en el hecho de que era una solicitud o formularon la instrucción de tal manera que pareciera que se pedía una carta de motivación en lugar de un *abstract*: “el tema de mi TFG era [...], escribe un texto formal para la solicitud de una plaza en una universidad de Argentina”, por lo que tuvieron que formular otra segunda o tercera instrucción hasta obtener los resultados deseados.

Por último, en relación con los contenidos o ítems aceptados/rechazados, destacan de entre sus comentarios la inclusión de expresiones que consideraban propias del lenguaje académico, sinónimos más precisos y formales de algunos de los términos empleados por ellos, y la adopción de conectores discursivos inexistentes en su versión informal.

En la fase 4, en la que se implementa *Estilector*, distinguimos de nuevo entre los resultados de docente y estudiantes.

En el caso de la primera, la prueba se hizo con el *abstract* real de la tesis doctoral y de la tesina de master. El *software* detecta: un error en el uso del marcador discursivo “en relación a”, proponiendo su sustitución por “en relación con”; un uso de proformas: “en este fragmento se utilizan algunas unidades demasiado genéricas como *importante*, que se pueden sustituir por otras más concretas semánticamente, como *considerable*, *conveniente*, *enorme*, *fundamental*, *notable*, *primordial*, *significativo*, *sustancial*, *trascendental*, *valioso*, *vital*; etcétera (concretar según el contexto)”; y tres párrafos con casos de repetición de palabras (todas ellas palabras clave). Pues, si bien para algunos términos no es posible emplear un equivalente o sinónimo, ya que se requiere una correspondencia unívoca entre los conceptos, el hecho de marcar con colores los términos repetidos llama poderosamente la atención y facilita poder revisar si alguno de estos términos puede ser permutado. En lo concerniente al diagnóstico del error, que había pasado totalmente desapercibido para la autora, ha sido un completo acierto y en el caso de la proforma, el uso de “importante”, se agradece su marcación, ya que su abuso suele ser recurrente, por mucho que se intente evitar. Por lo tanto, se aceptarían sin duda estos cambios sugeridos. En el resumen de la tesina de máster, solo se diagnosticaron repeticiones de palabras en casos muy similares a los de la tesis y, por tanto, difícilmente evitables.

De los cambios propuestos para los resúmenes de los aprendientes, destacan cuantitativamente los casos de repeticiones de palabras, la sobreutilización de la primera persona y el uso de proformas, en ese orden.

De los primeros, algunos de los usos comunes considerados más recurrentes por la herramienta (en un mismo párrafo) fueron: el demostrativo “este”, especialmente acompañando a “estudio”; “a través de”; “sobre”; “análisis”; “está”; “pero” y “también”. En relación con la terminología propia de los trabajos académicos, si bien en algunos casos son palabras clave que no pueden ser sustituidas, la herramienta da cuenta de un problema lingüístico habitual en estos niveles bien avanzados de la L2: la falta de uso (y posiblemente de conocimiento) de los mecanismos de correferencia textual. Esto provoca la repetición innecesaria de, sobre todo, muchos sintagmas nominales, que restan fluidez al texto y resultan más evidentes cuando se trata de un texto breve o resumen.

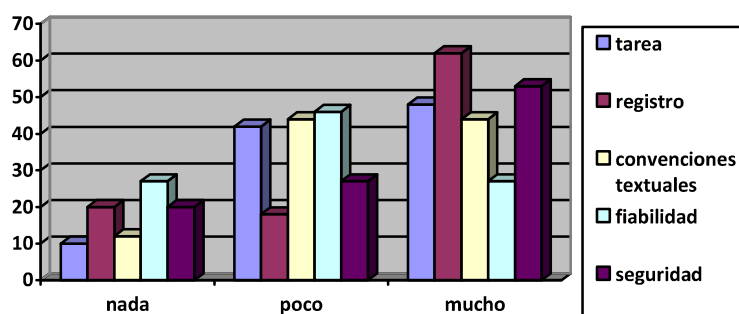
Con respecto a los segundos (uso de primera persona), la expresión que *Estilector* detecta en mayor medida es "(yo) creo que", sobre la que añade esta información: "No es adecuado expresar la opinión personal en un escrito académico formal. No obstante, si se hace, deben elegirse fórmulas más impersonales, como *En nuestra opinión*, *Se considera que*, *Consideramos que*, etc."

Del uso de proformas, la repetición por antonomasia recae en el adjetivo "importante", presente en la gran mayoría de los textos.

Acerca de la aceptación o rechazo de los cambios sugeridos/propuestos por *Estilector*, los participantes declaran estar de acuerdo con el 100 %, pero no sentirse capaces de implementarlos todos correctamente. Respecto a la impersonalidad, reconocen haber visto en clase este tema como rasgo propio de la escritura académica, pero no haberlo asimilado ni plasmado en sus escritos. En cuanto a las repeticiones, confiesan que les faltan los recursos lingüísticos para evitarlas. La última versión de sus textos así lo refleja.

En la última fase se preguntaba a los participantes por la valoración global de la tarea y de las herramientas, para qué les habían resultado útiles y para qué no, si las respuestas/resultados les parecían fiables y si con el empleo de estos instrumentos se sentían más seguros de sus textos. A modo de síntesis ilustramos sus respuestas respecto a *ChatAI* y *Estilector* en los dos gráficos siguientes:

Figura 2. Utilidad de ChatAI

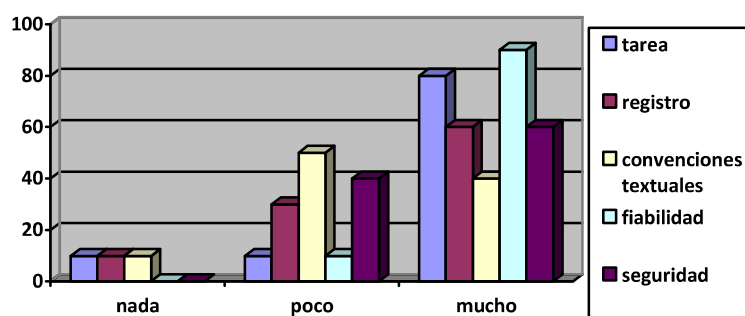


Como se puede observar en la figura 2, hay opiniones muy dispares. De la comparación de los distintos ítems, se podría concluir que *ChatAI* les resulta especialmente útil para controlar el registro de sus producciones y a gran parte de los participantes les da mucha seguridad con sus textos. Por otra parte, parece que no consideran que su uso sea muy fiable, sobre lo que se registraron varios comentarios como, por ejemplo, "[...] uno no puede confiar en lo que dice el *chat* porque por ejemplo no sabe qué debería ser incluido en un papel científico y qué no", de lo que se podría deducir que para fines académicos no les da total confianza, aunque también otros participantes manifestaban que el respaldo de la

universidad les infundía cierta seguridad y/o no sentían que fuera plagio (o en menor medida que con *ChatGPT*).

Al preguntarles por la utilidad de *Estilector*, estas serían sus valoraciones:

Figura 3. Utilidad de *Estilector*



De la figura 3 se desprende, excepto en lo relacionado con las convenciones textuales, que los participantes consideran *Estilector* muy útil y fiable (la autoría de la universidad supone un aval). Los comentarios expresos de los cuestionarios revelan cierta decepción en cuanto a la ayuda que prestan, que consideran insuficiente, ya que esperaban mayor número de sugerencias por parte de la herramienta y, sobre todo, alternativas (por ejemplo, en cuanto a la repetición de palabras).

En materia de aprendizaje, la totalidad del alumnado coincide en haber aprendido algo en el desarrollo de los ejercicios: “[...] ahora soy más consciente de que repito mucho, como me dice mi profesora”, “conozco más conectores”, “antes no hice *prompts* en español y creo que las respuestas son mejores”. En lo concerniente a la incorporación de estos recursos a su repertorio habitual, casi todos coinciden en que lo harán y que seguirán explorándolos.

Al hacernos esas mismas preguntas, en nuestro caso la respuesta sería bastante clara: recomendaríamos el uso de *Estilector* para la revisión sin duda alguna, pero encontraríamos cierto reparo en hacerlo con el *chatbot*, al menos, para el uso que se le ha dado en nuestro estudio. Sin embargo, sí que consideraríamos su uso en consultas parciales para resolver dudas o buscar alternativas.

5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURO

En las páginas precedentes se ha presentado un estudio preliminar de un proyecto más amplio que pretende explorar la utilidad, eficiencia e impacto de algunos recursos de IA y de asistencia automática a la escritura para universitarios de Estudios Hispánicos con español como L2. Este se ha centrado, particularmente, en la productividad de estas herramientas para la escritura académica y en la percepción que aprendientes de nivel C1.2

en el último año de máster tienen de esta. Al tratarse de instrumentos de reciente aparición y en constante desarrollo, la investigación en la materia (aún) es escasa, por lo que este trabajo, aunque modesto, supone un pequeño avance.

Con los resultados obtenidos y tras su reflexión podemos constatar que el uso de ambas herramientas, *ChatAI* y *Estilector*, ha supuesto una experiencia gratificante y facilitadora para la redacción de textos académicos, *per se* complicada, incluso para universitarios con español como L1, como constatan Nuñez Cortés y da Cunha (141). Concluimos, como también hiciera Pastor Cesteros y Cruz Piñol (33), que las aportaciones de los instrumentos de la lingüística computacional para asistir en la escritura académica suponen un progreso considerable, también para aprendientes de ELE. Destacamos que el uso de *Estilector* ha resultado productivo y satisfactorio para todos los participantes, incluida la docente, especialmente para el diagnóstico de ciertas incorrecciones o repeticiones innecesarias. Los propios informantes reconocen ser más conscientes de estas faltas o errores gracias a la herramienta, pese a que sus docentes ya se los habían marcado en sus correcciones. Por consiguiente, *Estilector* puede ser un buen aliado para el autoaprendizaje de la escritura académica y, como también sugiere Pastor Cesteros y Cruz Piñol (30), cuanto más se desarrolle, mayor será la capacidad del usuario para aceptar o rechazar errores y recomendaciones.

En lo concerniente a los *chatbots*, el punto de partida es diferente, ya que su uso es generalizado en muchos ámbitos de la vida de los universitarios, incluyendo el académico, sobre el que, sin embargo, planean ciertas dudas. Pese a que los estudiantes manifiestan mayor seguridad en el uso de *ChatAI* (ofrecido por la universidad) que de *ChatGPT* (de origen y uso comercial), hay mucho desconocimiento en cuanto a su aceptación en la comunidad universitaria y miedo al plagio, por lo que su uso se ve, a veces, abocado a la clandestinidad. A este respecto, se hace patente que aún queda trabajo por hacer desde la comunidad universitaria, incluido el equipo docente, cuyos miembros deben analizar y comunicar mejor cuáles son los márgenes de la “legalidad”. Si se conoce mejor el sistema y nos adaptamos a la nueva realidad, será posible combatir el miedo (a lo desconocido), optimizar su uso y dejar de mirar a la IA como una intrusa, para verla como una compañera. Este acercamiento permitirá (re)conocer mejor los *tics* de redacción propios de los *chatbots* y constatar si esas intuiciones que tiene el docente en la corrección de los textos sobre el uso (in)discriminado de IA son o no reales. El fin último no debería ser demostrar si los textos son generados íntegramente por IA, sino más bien reconocer los elementos que marcan la diferencia, generando textos auténticos, aunque ricos en imperfecciones, producidos sin ayuda, lo que Monferrer-Palmer (116) califica como *artesanía*.

A estos grandes desafíos se puede ir haciendo frente con pequeños retos, por ejemplo, comparando los resultados de los textos generados (o modificados) con IA con otros producidos íntegramente por los aprendientes, redactados en clase con supervisión docente o en los exámenes. De esta forma, se podría contrastar si las críticas que los estudiantes han vertido sobre sus trabajos elaborados con IA son imparciales o se ven influenciadas por el uso mismo del *chat*. Estos textos producidos sin ayuda también podrían ser sometidos a la revisión con *Estilector*, para determinar si hay o no mucha diferencia con la versión del *chatbot*. Por otro lado, también se puede enriquecer la experiencia con una reflexión de los resultados con otras consultas que no sean sobre sus propios textos (sobre los que es más fácil detectar si hay o no invenciones o *alucinaciones*) y fomentar así la lectura (y competencia) crítica, un desafío global en la actualidad. Otras posibles líneas de investigación, algunas ya en práctica, son el testeo de diferentes secuencias de lenguaje instruccional para la optimización de *prompts* y el contraste de resultados con aprendientes de distintos niveles de competencia lingüística.

En cualquier caso, esta es una tímida aproximación en la que pretendemos seguir indagando con mayor número de pruebas e informantes y contar así con datos representativos de un universo más amplio que permitan contrastar diversas variables.

OBRAS CITADAS

- Acosta**, Nicolas y **Nazar**, Rogelio. “Estilector.com: herramienta de ayuda a la redacción en castellano.” *III Congreso Internacional de Lingüística Computacional y de Corpus. Una mirada desde las tecnologías del lenguaje y las Humanidades Digitales. CILCC 2020*. (Universidad de Antioquia, Medellín), 2020, 300–303. Jorge Mauricio Molina Mejía, Pablo Valdivia Martín y René Alejandro Venegas Velásquez (eds.), <https://cilcc20.files.wordpress.com/2020/11/libro-de-resumenes-actas-iii-cilcc-2020-y-v-wopatec-2020-virtual.pdf>
- Bellido Barea**, Lidia. “Aportación al estudio del análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes de ELE anglohablantes en contexto universitario.” [Másteres de la UAM año académico 2010-11, CD-ROM], 2013.
- Bellido Barea**, Lidia. “Interlengua de hispanistas germanohablantes aprendientes de español: Análisis de Errores Informatizado y Análisis Contrastivo de la Interlengua basados en corpus escrito.” [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid, 2023, <http://hdl.handle.net/10486/713052>

- Consejo de Europa.** *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, 2020, www.coe.int/lang-cefr
- Cruz Piñol**, Mar. "Recursos *online* como apoyo para la escritura en español." Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona, 2022, <http://hdl.handle.net/2445/201712>
- Da Cunha**, Iria. "Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG)." *ELUA. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 34, 2020, pp. 39-62, <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.2>
- Díaz**, Oliver y **Ribera**, Mireia. "Introducción". *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, editado por Mireia Ribera y Oliver Díaz, Octaedro, 2024, pp. 7-20
- Dooly**, Melinda y **Comas-Quinn**, Anna. "Accesibilidad a la tecnología y justicia social." *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, editado por Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, Routledge, 2024, pp. 23-47.
- Gómez Soler**, Inmaculada y **Tecedor**, Marta. "Creencias, actitudes y competencias del docente virtual". *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, editado por Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, Routledge, 2024, pp. 70-96.
- Guallar**, Javier y **Lopezosa**, Carlos. "Inteligencia artificial, desinformación y aspectos éticos." *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, editado por Mireia Ribera y Oliver Díaz, Octaedro, 2024, pp. 87-96
- Grané**, Mariona. "Implementación de ChatGPT en el aula". *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, editado por Mireia Ribera y Oliver Díaz, Octaedro, 2024, pp. 97-122
- Guzzi**, Eleonora y **Alonso-Ramos**, Margarita. "Una herramienta para la ayuda a la redacción de textos académicos (HARTA) como uso de las TIC en el proceso de escritura." *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, 10 - 11 de diciembre de 2020, 892-896, <http://hdl.handle.net/2183/37246>
- Guzzi**, Eleonora y **Alonso-Ramos**, Margarita. "Descripción y usabilidad de HARTA, una herramienta de ayuda para la redacción de textos académicos en español." *TEISEL. Tecnologías para la investigación en segundas lenguas*, 2(0), 2023, 1-22. <https://doi.org/10.1344/teisel.v2.42173>

- Martín Peris**, Ernesto (dir.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Monferrer-Palmer**, Aina. "Reflexiones sobre el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas. La revolución de ChatGPT." *Semas*, vol. 5, nº 9, enero-junio 2024, pp. 101-119, <https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/article/view/140>
- Muñoz-Basols**, Javier. "Going Beyond the Comfort Zone: Multilingualism, Translation and Mediation to Foster Plurilingual Competence". *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 2019, 299-321, <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661687>
- Muñoz-Basols**, Javier y **Fuertes Gutiérrez**, Mara. "Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas". *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, editado por Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, Routledge, 2024, pp. 343-365.
- Nazar**, Rogelio. "Información sobre Estilector". *Estilector, programa de ayuda de redacción de textos académicos*, <https://www.estilector.com/index.pl?botones=info>
- Nazar**, Rogelio y **Renau**, Irene. "Estilector: un sistema de evaluación automática de la escritura académica en castellano." *Perspectiva Educacional*, 62(2), 2023, pp. 37-59, <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1427>
- Núñez Cortés**, Juan Antonio y **Da Cunha**, Iria. "El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios." *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, 89, 2021, pp. 131-143, <https://doi.org/10.5209/CLAC.73906>
- Pastor Cesteros**, Susana. "Escritura académica en español como lengua adicional y herramientas de ayuda automática a la redacción. XXV Congreso Internacional de Lingüística General, Repositorio de la Universidad de Alicante, 2023, <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/137211>
- Pastor Cesteros**, Susana y **Cruz Piñol**, Mar. "Aplicaciones al aprendizaje de lenguas de dos herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos: arText y Estilector." *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, vol. 17, nº 35, 2023, pp. 17-40, [doi: 10.26378/rnlael1735555](https://doi.org/10.26378/rnlael1735555)
- Puertas**, Eloí. "Indicaciones prácticas para usar ChatGPT". *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, editado por Mireia Ribera y Oliver Díaz, Octaedro, 2024, pp. 21-50.