

Filología clásica, filólogos clásicos y humanidades digitales: tres reflexiones*

Álvaro Cancela Cilleruelo

Introducción

RECOGE este artículo, en una versión revisada, los aspectos esenciales de la intervención que, por la amable invitación de la Sociedad Española de Estudios Clásicos y del Dr. José Joaquín Caerols Pérez (moderador de la sesión), realicé en Salamanca, en el marco del XVI Congreso de la Sociedad en julio de 2023. Ante los problemas que implican los temas abordados, dos observaciones previas se imponen como *caveat*. En primer lugar, el recordatorio de la fecha de celebración no es anecdótico. Hay en filología clásica ediciones críticas centenarias que son aún hoy relevantes y no hay visos de que vayan a ser sustituidas. En el polo opuesto, las reflexiones sobre humanidades digitales tienen una vigencia notoriamente efímera, y este carácter se agudiza cuando dependen de innovaciones tecnológicas igualmente transitorias en un proceso de renovación digital que, por momentos, toma un ritmo desenfrenado de obsolescencia y sustitución. En este sentido, aunque actualizadas en algún aspecto bibliográfico menor, las observaciones que siguen están, por tanto, ancladas en aquel tiempo y circunstancia. Ahora bien, los problemas abordados, dado su carácter general, han mantenido su relevancia en el debate sucesivo, y es posible que esta situación se mantenga por un tiempo.

En segundo lugar, la interrelación entre la filología clásica actual y las herramientas digitales es masiva y variada en docencia e investigación. En consecuencia, estas páginas abordan deliberadamente solo los tres ámbitos delimi-

* Agradezco profundamente la lectura y estimulantes comentarios de los Drs. Julia Aguilar Miquel, José Joaquín Caerols Pérez, Carmen García Bueno, Antonio López Fonseca, Iván López Martín, Soraya Planchas Gayarte, Esperanza Torrego Salcedo y Cristina Tur Altarriba, cuyo artículo es fruto de la misma mesa redonda y ofrece reflexiones muy relevantes y, en gran medida, complementarias sobre los mismos ámbitos abordados aquí. Naturalmente, las opiniones vertidas en estas páginas son de mi entera responsabilidad. Todas las URL citadas han sido comprobadas a fecha de 15/01/2026. Esta publicación está vinculada a los Proyectos de Investigación CIGE/2024/102 y PID2020-114287GB-I00.

tados para aquella sesión y que se ha elegido analizar desde tres orientaciones específicas:

- a) La relación entre tecnología y usuarios de ámbito filológico, que abordaré desde una perspectiva concreta: la situación actual del alumnado y su supuesto carácter de «nativo digital»;
- b) El papel de las herramientas digitales en la investigación, que orientaré de forma específica: el acuciante problema que supone, en el panorama investigador actual, el escaso o incluso nulo reconocimiento de las humanidades digitales, pese a su relevancia; y
- c) Una reflexión general sobre la inteligencia artificial y sus desarrollos más mediáticos (*bots* conversacionales o *chatbots* como *ChatGPT*, *Copilot* u otros), abogando por la integración de tales herramientas.

Herramientas y usuarios: ¿son los alumnos «nativos digitales»?

Como toda la sociedad, la filología clásica y sus agentes —docentes, alumnos, investigadores— mantienen en grado diverso una dependencia de las herramientas informáticas. Su difusión es a menudo percibida como un elemento determinante desde el punto de vista generacional, asumiendo que la mayor propagación de la tecnología entre los estudiantes más jóvenes se traduce en un dominio, por su parte, igualmente mayor. Con todo, en los últimos años se han publicado varios estudios sobre la «competencia digital» del alumnado universitario, elaborados desde perspectivas muy diversas y, en algunos casos, centrados ya en los cambios producidos tras la pandemia eclosionada en 2020. En ocasiones, sus conclusiones son paradójicas. Por ejemplo, dos investigaciones contemporáneas sobre la existencia de una correlación entre género del alumnado y competencia digital han dado lugar a conclusiones contradictorias¹. En otros aspectos, sin embargo, sí es posible extraer resultados más asentados. Particularmente relevantes nos parecen, a fecha de hoy, los relativos a la supuesta condición de «nativos digitales» de la que gozan a menudo las actuales generaciones de estudiantes. Asumiendo que la «competencia digital» alberga en realidad subcompetencias diversas y variadas, tales investigaciones revelan que, con excesiva frecuencia, asumimos esa condición o la extrapolamos, de forma inapropiada, a dimensiones del ámbito digital o informático cuyo conocimiento y práctica por parte de los estudiantes son, en realidad,

¹ Cf. Marín-Díaz y Sampedro (2023), quienes niegan que la edad o el género sean relevantes en la adquisición de competencias digitales, frente a Cáceres-Rodríguez, Ceballos Vacas y Torrado Martín-Palomino (2022), que sí hay brecha de género en intereses y usos digitales.

notablemente bajos. En este sentido, durante el curso 2021–2022 se realizó un muestreo sobre más de 600 alumnos universitarios que condujo a un corolario clave (García Prieto, López-Aguilar y Delgado-García 2022): los estudiantes encuestados muestran un dominio alto en el manejo de la información y comunicación digital, pero en el uso técnico de las herramientas revelan valores, en realidad, bajos.

En tal situación están, quizá, implicados hábitos generacionales. Buena parte del profesorado universitario actual se ha adaptado a fases diversas del desarrollo tecnológico (MS-DOS, versiones de *Windows*, *Linux* y *MacOS*, aparición, actualización y sustitución de *software*, etc.); similar evolución y adaptación ha tenido lugar en el *hardware*, desde el ordenador fijo y el disco de 3½ hasta el portátil y el almacenamiento en nubes, pasando por la llegada del teléfono móvil, *tablets* y *smartphones*. Este carácter «adaptativo» de algunas generaciones ha quedado en parte frenado en los últimos años, a la vez que una tecnología muy concreta ha invadido todos los terrenos de la vida y sociedad: con la difusión masiva de los *smartphones* y, sobre todo, con el acceso móvil a internet, desde c. 2012/2013 se ha dado paso progresivamente a un panorama mucho más estable para el usuario. Sin duda surgen nuevos usos y aplicaciones, pero en lo esencial —y pese a la diversidad aparente—, sus principios operativos son con frecuencia muy similares: minimalismo en la interfaz, que *ex professo* simplifica las opciones de personalización en menú y submenú (frente a la frecuente complejidad de muchas herramientas técnicas, así como de otras herramientas comunes en fases anteriores de la informática); carácter eminentemente visual (con la reducción o eliminación de texto y/o código); manejo casi unánimemente táctil (hasta el punto de que cada vez con mayor frecuencia los estudiantes pretenden hacerlo todo desde el teléfono o *tablet* y presentan deficiencias patentes en el uso de *software* de *Windows*, *Linux* o *MacOS*, y, en general, de tecnologías más potentes); por último, una finalidad asociada mayoritaria o exclusivamente a la organización social y, sobre todo, a la comunicación (cuya relevancia se ha disparado con las redes sociales virtuales). Tales usuarios son «nativos digitales», pero lo son solo de unas herramientas concretas, frecuentemente limitadas, definidas por rasgos muy precisos y cada vez más unidireccionales. Así, estas altas capacidades en el manejo *comunicativo* de la tecnología, limitadas a menudo a un soporte cada vez más unívoco (el teléfono móvil) y a las aplicaciones que lo han facilitado (las redes sociales en el ámbito digital), no han aumentado —quizá incluso han reducido— la competencia en el manejo *técnico* de otras herramientas².

² Aunque desarrolle sus habilidades comunicativas, esta invasión de las aplicaciones digitales «sociales»

Este uso requiere algunas habilidades y prácticas que eran más corrientes en la informática de la última década del s. xx y la primera del s. xxi y que hoy están ausentes de las aplicaciones más habituales.

Obviamente, ello no implica que no haya herramientas que los estudiantes sí conozcan y que haya alumnos muy capacitados en este aspecto: es más, algunas encuestas entre el alumnado como la detallada por la Dra. Tur en su contribución en este mismo volumen confirman que la mayoría de sus estudiantes emplea en cierta medida herramientas digitales y considera exitosa y beneficiosa su incorporación. Todo esto tampoco quiere decir que las generaciones previas no presenten también carencias que son palmarias: la diferencia es que a ellas no se les da por supuesto a menudo un conocimiento tecnológico.

Ahora bien, si deben deslindarse habilidades digitales comunicativas y técnicas, y si el carácter de «nativo digital» comporta hoy entre el alumnado una familiaridad con las primeras, pero no con las segundas, se impone una reflexión sobre la necesidad de una docencia efectiva de las competencias técnicas en el ámbito universitario, con el fin de paliar esas carencias. Estudios como el de García Prieto, López-Aguilar y Delgado-García (2022) subrayan que, en el resultado promedio, los mejores alumnos tienden a ser los que están dotados de mejores competencias digitales y saben aprovechar los recursos técnicos de su disciplina.

Quo vadimus? Hacia un reconocimiento de las humanidades digitales

Es evidente que las herramientas digitales han alterado radicalmente nuestro trabajo: diccionarios electrónicos o digitalizados, reproducción de manuscritos o difusión en PDF o html de revistas o volúmenes, son casos obvios. En no pocos ámbitos, sin embargo, el fenómeno de mayor impacto son las bases de datos y, en concreto, los *corpora* de textos. Obtener muestras de un fenómeno o comprobar la existencia de un término, su número de usos o su distribución, entre otros aspectos, es hoy más simple de lo que lo ha sido nunca.

En términos generales, en las últimas décadas los *corpora* han cambiado hábitos y metodologías, pero no necesariamente nos han hecho mejores filólogos.

tiene, por su propio formato, otros problemas cada vez más visibles en la docencia universitaria: por su propio formato (estímulos inmediatos, textos breves, mensajes simplistas, orientación hacia imágenes o vídeos, etc.), la frecuentísima sobreexposición a redes sociales (*Tiktok*, *Instagram*, etc.) en adultos de edad universitaria reduce drásticamente su capacidad de atención, merma las aptitudes retentivas y memorísticas y produce fatiga cognitiva. No nos detendremos en este problema, extremadamente grave en un ámbito como la filología clásica (en el que la lectura atenta, pausada y continua es una dinámica necesaria para adquisición de conocimientos y metodologías). Para un panorama general sobre la cuestión, cf. Poles (2025) con bibliografía.

Es más, quizá incluso, en cierto sentido, nos han hecho peores filólogos en ámbitos como la literatura —en particular, las grandes visiones panorámicas o los recorridos a través de temas, motivos y formas— o como la crítica textual, en la que la lectura constante, pausada y directa de la literatura grecolatina otorga un juicio cualitativo sobre el estilo y *usus scribendi* de un autor antiguo que es central para el reconocimiento de innovaciones, para los problemas de *selectio* y, sobre todo, para la crítica conjetural (Maas 1960⁴, 10 [trad. esp. 2012, 38–39]). ¿Hasta qué punto la lectura, cada vez más frecuente, de los textos clásicos de forma asistemática, «saltuaria», centrada en pasajes obtenidos de la consulta de bases de datos, no está mermando de una forma notablemente profunda el juicio estilístico y el conocimiento profundo y directo de textos, autores y épocas? Ahora bien, es innegable que los *corpora* han puesto en nuestras manos herramientas que permiten resultados objetivamente mejores en aspectos muy ligados a la obtención de datos, como la estadística de formas y estilemas o el conocimiento de fuentes (particularmente relevante en textos tardíos y medievales): en la propia crítica textual, en la que la obtención de *loci paralleli* se ha visto profundamente enriquecida; en la lingüística la detección de patrones sintácticos y morfológicos ha revolucionado el acceso a los datos que el filólogo debe someter a análisis. Por otra parte, los *corpora* y, en términos generales, las herramientas digitales han acentuado, además, un cambio en el modelo investigador: el incremento y simplificación del trabajo en equipo, afianzando grandes grupos de investigación que hoy en gran medida producen o trabajan en proyectos digitales (*ReGLa*, *Hesperia*, *DiCoLat*, *Hispania Epigraphica*, etc.).

Una reflexión de conjunto sobre la dirección que ha tomado el uso filológico de herramientas digitales escapa, por su amplitud, a estas páginas, y abarca perspectivas muy diversas: es evidente, por ejemplo, la existencia de retos clave en aspectos como el mantenimiento y durabilidad de tales herramientas —*corpora*, bases de datos, archivos digitales, etc.—, frente a la durabilidad secular del libro físico. Ahora bien, sí conviene incluir en este repaso de perspectivas un reto en concreto, a veces soslayado: es preciso replantear nuestra evaluación de los resultados de la investigación. Partiré de un aspecto concreto: la edición crítica digital. En la actualidad vivimos un momento —permítase la expresión— de «hipocresía digital». Marcadas por un merecido prestigio ya más que secular, las grandes ediciones de textos grecolatinos siguen siendo colecciones pensadas en formato cartáceo y concebidas para su manejo como libro. Sin embargo, por un lado, su consulta se produce ya mediante digitalizaciones en PDF, que, pese a su formato y proyección en pantalla, no son una «edición crítica digital» tal como hoy se concibe esta (cf. Sahle 2016). Por otro, estos hábitos investigadores revelan una paradoja evidente: la investigación

actual acumula más horas ante el monitor que ante el libro impreso, pero, a pesar de este cambio de paradigma, no existe en filología clásica una colección de ediciones críticas «nativas» digitales (creadas con medios digitales y concebidas solo para medios digitales, no versiones en PDF volúmenes impresos, como los que facilita *Teubner*, o adaptaciones de libros, como *Oxford Scholarly Online*).

La motivación de esta situación (y otras similares que afectan a *corpora* anotados, bases de datos, diccionarios electrónicos, etc.) no es un problema de tecnología: existen estándares suficientes para satisfacer tales necesidades, y su implantación se puede subrogar a terceros. En el terreno de la edición crítica, P. Monella (2018) ha argüido que el motivo principal reside en la «canonización» del corpus de textos clásicos y en la mayor importancia otorgada al texto reconstruido del autor que a sus documentos y variantes, juzgadas menos relevantes (una motivación sugestiva, pero, a nuestro juicio, discutible al menos en parte). Desde una perspectiva no centrada en la edición, C. Tur, en su trabajo publicado en este mismo volumen, ha señalado otros condicionales, como la infrafinanciación y las limitaciones de nuestros *corpora* (frente a otras lenguas). Por nuestra parte, señalamos dos motivaciones adicionales. En primer lugar, en parte hay un fundamento económico: en el terreno editorial, ¿cómo una empresa editorial puede asegurar que una edición digital tenga la difusión y accesibilidad suficientes para convertirla en un texto crítico de referencia y, al mismo tiempo, ser rentable económicamente? En segundo lugar, existe una motivación silenciada, que interesa más en estas líneas y que nos invita a una reflexión colectiva: el problema de la valoración académica e institucional de tales productos. En efecto, dados los sistemas actuales de evaluación universitaria, ¿qué investigador —tanto más, en su juventud— puede dedicar años de su vida a elaborar una edición digital, a sabiendas de que, en el desarrollo de una carrera, su valoración será muy inferior a una publicación en papel con idénticos o aun inferiores contenidos? ¿Qué grado de beneficio curricular aporta hoy la participación individual —a menudo anonimizada o reconocida solo secundariamente— e incluso el diseño de bases de datos y *corpora*, tan utilizados a veces sin el debido reconocimiento, aun cuando sus responsables y directores hagan constar la autoría de sus entradas y contenidos?³

Esta constatación conmina a exigir una valoración más justa, en sexenios,

³ Es cierto que sobre su calidad no hay, a fecha de hoy, un conjunto de índices externos (más fácilmente objetivables) que compartan la comunidad científica o los programas de evaluación (como los cuartiles de bases de datos de citas e índices de impacto). Ahora bien, es llamativa la absoluta minusvaloración de tales productos: actualmente, esta clase de resultados no se incluye ni entre los criterios de acreditación ni entre los de sexenios, incluyendo, para el campo de Filosofía, Filología y Lingüística, los nuevos criterios de la CNAI para evaluar la actividad investigadora en sexenios (*Criterios CNAI 2023*).

concursos y acreditaciones, de los resultados digitales, atendiendo al menos a dos aspectos: (a) su diseño técnico (combinado a veces con la propia elaboración informática), en el que, aparte de la carga de gestión, hay decisiones que implican criterios y análisis filológicos; (b) la introducción de contenidos, que frecuentemente requiere también —sobre todo en bases de datos y *corpora* anotados— de análisis filológicos, lingüísticos, históricos, etc. Esta exigencia es tanto más justa e imperiosa por cuanto a menudo tales tareas, especialmente el tipo (b), son obra de investigadores en las fases iniciales de su *cursus honorum*, es decir, precisamente cuando la valoración de su trabajo es más determinante para su futuro.

Inteligencia artificial: un alto en el camino

En el año 2022, la FUNDEÚ – RAE eligió como palabra del año la expresión compleja «inteligencia artificial» (en adelante, I. A.). El paso del tiempo revelará, como en novedades anteriores, el carácter efímero o duradero de este conjunto de desarrollos, pero, en el plano académico, hemos asistido a un alud de propuestas sobre su impacto docente e investigador, centradas, en particular, en los problemas derivados de generadores de texto como *ChatGPT*, *Copilot* o *Gemini*. Universidades e instituciones celebran actos, congresos y seminarios sobre una herramienta que avanza a tal velocidad que, en el momento de fijar los términos de su análisis, ha pasado en ocasiones a una nueva versión. En este sentido, quizá convenga, en primer lugar, mostrar cierta prudencia, en espera de los resultados que alcance, de su impacto y de su estabilización en una o varias formas. Si la I. A. ha llegado para quedarse, habrá de integrarse y su uso, regularse. Lo contrario sería una mera venda en los ojos ante la que cabe recordar el célebre *motto* senecano (*Ep.* 117, 11): *ducunt volentem fata, nolentem trahunt*. Por otra parte, su aplicación a la filología clásica, además, ha rendido ya resultados positivos: con 21 años, Luke Farritor, un estudiante de informática —no de filología clásica, importa señalarlo para la reflexión— matriculado en la Universidad de Nebraska-Lincoln, ha sido capaz de leer, mediante I. A., el interior de un rollo de papiro carbonizado de Herculano (Marchant 2023). En tareas fundadas en el cotejo o la extracción de datos o en labores puramente mecánicas, cualquier investigador puede comprobar que el uso de la I. A. puede ser usada con mucho beneficio⁴.

⁴ Por poner ejemplo particularmente tedioso, varios *chatbots* como *ChatGPT* o *Copilot* pueden recibir una bibliografía o un documento y comprobar si las citas o el elenco final de referencias cumplen determinadas normas que se le indiquen (particularmente, cuando se trata de un estándar como APA o Chicago).

Desde esta perspectiva, y acercándonos sobre todo al aspecto docente, la I. A. plantea varios problemas, entre los que quisiera destacar dos:

a) *La cuestión del uso*. La potencialidad de la herramienta es innegable y en ciertas condiciones —análisis de datos, generación de código, textos en lenguas modernas, especialmente inglés— funciona de forma vertiginosamente avanzada; la traducción automática cada vez es más correcta, aunque requiera de una revisión nativa y/o experta en la materia tratada. Pero no es menos cierto que, en otros aspectos, a menudo da respuestas absurdas, banales, imprecisas, contradictorias, porque sus fuentes se reducen a lo que consta en la red y esto, a veces incluso con frecuencia, puede ser erróneo. Su uso, por ejemplo, para resolver pruebas de la EVAU dista mucho de ser óptimo (Tajadura 2023). Ello se debe, entre otros, a dos motivos de los que se debe concienciar al alumnado: por un lado, a fecha de hoy la herramienta no es capaz de cribar críticamente las fuentes y su fiabilidad, que con frecuencia es cualitativa (una referencia correcta es correcta aunque esté aislada, por mucho que otras mil erradas se difundan en la red sin que ninguna autoridad les ponga freno); por otro lado, no están en acceso abierto decenas de fuentes —entre ellas, por ejemplo, documentos y colecciones de grandes editoriales y revistas— cuya consulta es, sin embargo, indispensable para la elaboración de un trabajo académicamente formativo⁵.

En este sentido, desde una perspectiva más positiva y, quizá, realista, si el uso de la I. A. se implanta y normaliza en otros ámbitos, la perspectiva académica podría conducir, más bien, a permitir su uso regulado, crítico y consciente de limitaciones como las descritas, lo que implicaría formar en su manejo y explotación tanto a alumnos como a profesores.

b) *El problema de la evaluación*. En ámbito docente, quizá la polémica más alarmante en la discusión pública sobre la I. A. ha sido su impacto nocivo en la evaluación del alumnado y las posibles contrapropuestas que ofrezca la comunidad evaluadora para asegurar una calificación garantista. En este aspecto, una idea probablemente limitada —al menos en una aplicación puntual— es el bloqueo de tales herramientas en redes académicas (salvo en contextos particulares, como exámenes finales): el Estado de Nueva York lo ha intentado recientemente para sus escuelas, pero ha terminado levantando la prohibición (Faguy 2023; Rosenblatt 2023); por otra parte, la difusión de conexiones VPN

⁵ Por otra parte, en el plano investigador conviene insistir en que, a fecha de hoy, su uso puede incurrir en consecuencias muy perniciosas: la herramienta llega a generar datos falsos —contrarios incluso a la evidencia disponible— para respaldar hipótesis científicas erradas, tal como ha detectado un equipo investigador en oftalmología que, a raíz de ello, ha diseñado un protocolo para la detección de estas evidencias fraudulentas (cf. Taloni, Scorcica y Giannaccare 2023; Taloni, Borselli, Scarsi *et al.* 2023).

y de conexiones en redes privadas limita la operatividad de varias medidas similares. Cuestión distinta es probablemente la de las regulaciones nacionales y, sobre todo, supranacionales: a la espera de algunos detalles normativos, el Consejo de la Unión Europea alcanzó en 2023 un acuerdo para regular la I. A., debatiéndose entre una regulación más estricta (pero garantista) y la evitación de un exceso regulatorio que termine limitando la innovación (Alarcón 2023, Escribano 2023). En este frente normativo, sería preciso fijar los límites legales—tal como están haciendo varias universidades anglosajonas— para penalizar la presentación, como propios, de trabajos académicos generados mediante I. A. Este aspecto, por un lado, conlleva precisiones normativas: el menoscabo no se produce por plagiar en cuanto «copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias» (DRAE, s. v.), pero sí implica un quebrantamiento del principio de autoría, en la medida en que el sujeto presenta como propio un texto que en realidad no lo es. El código penal castiga tanto el hurto como el hurto impropio: quizá convenga tipificar como infracción tanto el plagio, en su sentido tradicional, como el plagio impropio, producido al arrogarse la autoría de un texto generado en realidad artificialmente. En estos problemas de autoría —y de sus graves consecuencias— conviene insistir por un segundo motivo: a fecha de hoy, la I. A. es capaz de resumir fuentes, pero no de citarlas oportuna y precisamente, como exigiría un trabajo académico, identificando en cada pasaje las deudas intelectuales contraídas, lo que supone una evidencia parcial de que se trata de texto generado.

En segundo lugar, no es descartable, al menos *a priori*, que de igual forma que la industria ha generado un *software* como *ChatGPT*, la misma industria produzca también detectores efectivos de su uso. Es obvio que la tecnología antiplagio previa no es capaz de detectar estos productos, puesto que no se trata de hallar coincidencias *ad pedem litterae* con textos preexistentes, sino de identificar patrones. Ahora bien, en esta línea de detección ya se están produciendo avances muy significativos: *Detect ChatGPT*, *Scribbr – AI Detector*, *ZeroGPT* o *GPTZero* son herramientas que ofrecen un porcentaje de probabilidades de que un texto haya sido generado mediante I. A.; a fecha de 4/6/2023, el conocido *software* antiplagio *Turnitin* anunció que la nueva actualización de su sistema detecta el 98 % de los textos generados por I. A. (cf. Woodford, 2023). Por supuesto, es preciso ser prudentes: los avances en este punto se concentran en textos en inglés y su eficacia disminuye cuando a un texto generado artificialmente se superpone un retoque humano o sucesivos; por otra parte, los desarrolladores del *software* disponible advierten de que sus detectores no son infalibles y, en ocasiones, producen falsos positivos o falsos negativos. Ahora bien, en este aspecto, si la muestra es suficientemen-

te amplia—esto es, si se pide a cada estudiante un número suficientemente amplio de ejercicios— es inverosímil que se produzcan falsos positivos en los ejercicios de un sujeto concreto cuando estos sistemáticamente se identifiquen como textos generados por la I. A. En términos generales, quizá haya un motivo firme para ser optimistas: a través de costosas suscripciones institucionales, el antiplagio es un lucrativo negocio, lo que podría suponer un indudable acicate para el desarrollo de detectores efectivos de este nuevo fraude académico.

Por último, el supuesto empleo de tales herramientas y los problemas que acarrea en la evaluación inciden, a fin de cuentas, en un criterio docente en realidad ya implantado en buena parte de la comunidad educativa: los días de cifrar la evaluación o el grueso de ella en un ejercicio único o en un número corto —y, particularmente, en un solo trabajo escrito— ya son el pasado; también lo es valorar la cantidad o la extensión, cuando cualquier *chatbot* es capaz de reescribir un texto amplificándolo. La evaluación debe concebirse como un conjunto y ser el fruto de evidencias múltiples, recurriendo a pruebas quizá más frecuentes y con varias modalidades, que otorguen una visión global, más o menos coherente, del evaluando. En ellas, será necesario, por un lado, recurrir a pruebas escritas que no puedan generarse mediante I. A., como test, controles y ejercicios escritos a mano, como han hecho varias universidades australianas (no dejaría de ser irónico que la medida más efectiva contra la I. A. fuera volver a la tecnología preinformática). Por otro lado, la situación nos invita a imponer con mayor frecuencia ejercicios orales, salvaguardando una evaluación garantista y equilibrada en todo el proceso (testigos, sorteo de temas, grabación como acta para la revisión, presencia de un tribunal o de varios examinadores colegiados, etc.). Si la evaluación comprende un ejercicio escrito y este cobra particular importancia (TFGs, TFM, tesis), la comisión evaluadora debe hacer hincapié en una defensa oral, que ya no puede ser una mera exposición pasiva, sino un auténtico examen de los conocimientos reales del candidato y de su capacidad para desarrollar y argumentar los contenidos presentados por escrito. Por último, es preciso asumir que la formación continua en este ámbito será una labor docente más, con vistas a conocer, enjuiciar y aplicar las recomendaciones que se arbitren y las novedades tecnológicas que se desarrollen. Y ello incluye la posibilidad de que, si la prohibición o limitación son inefectivas, se permita una explotación positiva de las herramientas de I. A., se conciencie de la necesidad de un análisis crítico de los resultados y se regulen sus consecuencias para la evaluación (entre otros aspectos, obligando a hacer siempre explícito el uso de I. A. y el grado de intervención y depuración posterior en los resultados obtenidos mediante I. A.).

Concluamos en este punto invitando nuevamente a la prudencia y al optimismo. Aunque conviene esperar a su asentamiento tecnológico a medio y largo plazo, es muy posible que la I. A. conduzca al mundo académico a una nueva fase, cualitativamente distinta. Ante ello, nuestra disciplina se transformará, tal como lo ha hecho en otros tiempos. Nuevos avances tecnológicos suplantando lo que una vez fueron también adelantos técnicos, dejándolos en la obsolescencia. Ahora bien, estos procesos no necesariamente destruyen disciplinas: es manido el ejemplo, pero recordemos que ni las calculadoras ni la computación digital han acabado con el cálculo y las matemáticas.⁶ ¿Debemos albergar tales miedos nosotros, en una disciplina en la que una sensibilidad lingüística y literaria y una apreciación cualitativa, fruto de un dominio de materias diversas (comentario literario, traducción artística y no meramente técnica o de contenidos, edición crítica de textos, filosofía, historia, estilística, etc.) son herramientas indispensables para buena parte de sus resultados? ¿Hará la I. A. mejores comentarios o análisis que ya publicados por los más grandes filólogos clásicos? ¿Acaso se la entrenará específicamente para ello, y si es así, quién? ¿Revisará críticamente lo expuesto, o se limitará a cotejarlo y ofrecer respuestas reelaborando, con mayor o menor acierto, la evidencia disponible? ¿Planteará acaso nuevas preguntas?

Nuestra disciplina tiene como núcleo los textos grecolatinos y, dentro de ellos, especialmente los textos de la Antigüedad. Su fascinación ha sobrevivido a todos los cambios tecnológicos producidos en más de dos milenios. Cada generación ha seguido estudiándolos, editándolos, leyéndolos, traduciéndolos, comentándolos, y la I. A. no lo detendrá. Habremos de integrarla y aprender a sacarle el mejor partido, igual que ya hemos incorporado otras innovaciones.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, N. (2023) «La UE llega a un acuerdo político sobre la primera ley para regular la inteligencia artificial», *El Confidencial* 08/12/2023 URL: <https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2023-12-08/ue-acuerdo-inteligencia-artificial_3789650/>.
- Cáceres Rodríguez, C. M., Ceballos Vacas, E. M., y Torrado Martín-Palomino, E. (2022) «Usos y competencias digitales del alumnado universitario con perspectiva de género», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 26(2), 103–124. DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.21450.
- Criterios CNAI* (2023) «Resolución de 5 de diciembre de 2023, de la Comisión Nacional

⁶ Las concordancias manuales se vieron sustituidas por las generadas electrónicamente, y estas últimas por los *corpora*: quizá los *corpora* o, mejor dicho, el uso que de ellos hagamos, se vea a partir de ahora mediatizado por la I. A.

- Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios para la evaluación de la actividad investigadora», Boletín Oficial del Estado 300, 16/12/2023, 166272 a 166295, URL: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-25537>>.
- Escribano, M. (2023) «Los agujeros de la nueva ley europea de IA: “Han sacrificado el futuro por las prisas”», *El Confidencial* 12/12/2023, URL <https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2023-12-12/criticas-ley-ia-inteligencia-artificial-union-europea_3790477/>.
- Faguy, A. (2023) «New York City Public Schools Reverses ChatGPT Ban», *Forbes* 18/05/2023, URL <<https://www.forbes.com/sites/anafaguy/2023/05/18/new-york-city-public-schools-reverses-chatgpt-ban/?sh=1obd64e071da>>.
- García Prieto, F. J., López-Aguilar, D. y Delgado-García, M. (2022) «Competencia digital del alumnado universitario y rendimiento académico en tiempos de COVID-19», *Pixel-Bit. Revista de medios y Educación*, 64, 165–199. DOI: 10.12795/pixelbit.91862.
- Maas, P. (1960⁴) *Textkritik*, Leipzig, Teubner. [Traducción española de A. Baldissera y R. Bonilla (2012) Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía].
- Marchant, J. (2023) «AI reads text from ancient Herculaneum scroll for the first time», *Nature. News* 12/10/2023. doi 10.1038/d41586-023-03212-1.
- Marín-Díaz, V., y Sampedro, B. (2023) «Visión de la competencia digital del alumnado universitario», *Hachetepepe. Revista científica de educación y comunicación* 26, 1–15. DOI: 10.25267/Hachetepepe.2023.i26.1102.
- Monella, P. (2018) «Why Are There No Comprehensively Digital Scholarly Editions of Classical Texts?», en A. Cipolla (ed.) *Digital Philology: New Thoughts on Old Questions*, Padua, Libreriauniversitaria.it Edizioni, 141–159.
- Poles, A. (2025) «Impact of Social Media Usage on Attention Spans» *Psychology* 16, 760–772. DOI: 10.4236/psych.2025.166042.
- Rosenblatt, K. (2023) «New York City Public Schools Remove ChatGPT Ban», *NBC News* 18/05/2023, URL <<https://www.nbcnews.com/tech/chatgpt-ban-dropped-new-york-city-public-schools-rcna85089>>.
- Sahle, P. (2016) «What is a Scholarly Digital Edition?», en M. J. Driscoll y E. Pierazzo (eds.), *Digital Scholarly Editing: Theories and Practices*, Cambridge, Open Book Publishers, 19–39.
- Tajadura, M. (2023) «La inteligencia artificial obtiene un 8,36 en la EVAU sobre 14», *El Periódico de España* 5/5/2023, URL <<https://www.epe.es/es/espana/20230305/inteligencia-artificial-obtiene-8-36-selectividad-evau-examen-84134251>>.
- Taloni, A., Borselli, M., Scarsi, V. et al. (2023a) «Comparative performance of humans versus GPT-4.0 and GPT-3.5 in the self-assessment program of American Academy of Ophthalmology», *Nature. Scientific Reports* 13, 18562. DOI: 10.1038/s41598-023-45837-2.
- Taloni, A., Scoria, V. y Giannaccare, G. (2023b) «Large Language Model Advanced Data Analysis Abuse to Create a Fake Data Set in Medical Research», *JAMA Ophthalmology. Research Letter* 9/11/2023. DOI: 10.1001/jamaophthalmol.2023.5162.
- Woodford, A. (2023) «Can Turnitin Detect ChatGPT?», *ChatGPT Prompts* 14/5/2023, URL <<https://www.chatgpt-prompts.net/can-turnitin-detect-chatgpt/>>.