

Epigrafía Digital e Inteligencia Artificial: preguntas y respuestas de una experiencia docente

*Digital Epigraphy and Artificial Intelligence:
Questions and Answers of a Teaching Experience*

Cristina de la Escosura Balbás

Universidad de Alcalá
cristina.escosura@uah.es
 [0000-0003-1769-657X](https://orcid.org/0000-0003-1769-657X)

Elena Duce Pastor

Universidad Autónoma de Madrid
elena.duce@uam.es
 [0000-0003-0604-2300](https://orcid.org/0000-0003-0604-2300)

RESUMEN — En este artículo se plantean las acciones llevadas a cabo desde el curso 2022-2023 hasta el 2024-2025 con el alumnado de los grados de Historia y Arqueología en diferentes universidades españolas en prácticas relacionadas con la Epigrafía Digital. El punto de partida está marcado por la escasez de sesiones de aula disponibles y el desconocimiento por parte del alumnado tanto de lenguas antiguas como de convenciones epigráficas. El objetivo es alcanzar el uso operativo de las principales bases de datos de epigrafía digital griega y latina. En ese sentido, la aparición de la IA ha actuado como catalizador para gestionar su uso en la docencia. En primer lugar, se han individualizado sus posibilidades y se ha contrastado con el uso del alumnado universitario de grado y máster. En lugar de demonizar su uso, ha sido adaptado para solventar las lagunas existentes y ofrecer un aprendizaje significativo en Epigrafía. El principal resultado de este estudio es su aplicabilidad a coste cero, así como un estudio de las malas prácticas, casi siempre no intencionales, en el ámbito de la Epigrafía Digital por parte del alumnado y la posibilidad de corregirlas con ayuda del docente¹.

PALABRAS CLAVE — epigrafía digital, inteligencia artificial, base de datos, innovación docente, alfabetización digital.

ABSTRACT — This article outlines the actions undertaken from the academic year 2022-2023 to 2024-2025 with students pursuing degrees in History and

¹ Las acciones, planteamientos y conclusiones de este artículo se enmarcan en el proyecto de innovación docente “Contar la historia de lo invisible: Storytelling y perspectiva de género para la Antigüedad” (FYL_020.23_INN, Universidad Autónoma de Madrid, IP: Elena Duce Pastor y Araceli Striano). Además, este trabajo ha sido posible gracias a un contrato Ramón y Cajal (RYC2021-033470-I) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033) y por la Unión Europea – NextGenerationEU/PRTR. Lo descrito aquí ha sido llevado al aula y planteado por las autoras en la Universidad de Zaragoza, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad de Alcalá (UAH). Agradecemos al alumnado su participación.

Archaeology across various Spanish universities, focusing on digital epigraphy practices. Starting from a challenging baseline—limited instructional hours and students' lack of prior knowledge of ancient languages and epigraphic conventions—the aim has been to facilitate operational use of key digital epigraphy databases. In this regard, the emergence of AI has served as a catalytic element in managing its application within teaching. Initially, its potential was assessed on an individual basis and subsequently contrasted with its utilization by university students. Rather than demonizing its use, AI has been adapted to address existing gaps and promote meaningful learning. The primary outcome of this study is its zero-cost applicability, along with an analysis of unconscious malpractice in digital epigraphy among students and the potential for corrective measures with instructor guidance.

KEYWORDS — digital epigraphy, artificial intelligence, databases, teaching innovation, digital literacy.

1. INTRODUCCIÓN

La Epigrafía, como ciencia relacionada profundamente con la Historia, la Arqueología y la Filología, no tiene mucho espacio en los planes actuales de los grados de Historia, Arqueología o Humanidades del sistema universitario español. Sin embargo, es una disciplina que requiere tiempo para ser tratada en profundidad: hay que conocer la cultura que la produce, su lengua, sus códigos y entender que se trata de objetos o monumentos inscritos (es decir, su relevancia no descansa exclusivamente en el texto que contienen). Cuando esta disciplina se imparte en el sistema español, la Epigrafía suele abordarse desde las culturas griega y romana². Para el alumnado de los grados de Historia y Arqueología, el profesorado español suele centrarse en la Epigrafía Latina³, mientras que, en los grados de Filología Clásica, el abanico de culturas epigráficas es mayor. La inclusión de la Epigrafía de forma transversal en otras asignaturas relacionadas con la Antigüedad (p. ej. Historia de Egipto y Próximo Oriente, Historia del Mundo Clásico, Hispania Antigua) depende mucho del profesorado que las imparte cada curso y no suele tener reflejo en la guía docente.

² En el curso 2024–2025, únicamente se impartió una asignatura de Epigrafía desde una perspectiva no grecorromana en la Universidad de Castilla-La Mancha y en la Universidad de La Laguna (datos recopilados de las webs oficiales de los grados de las citadas universidades; consultado: 10 de julio de 2025).

³ En el curso 2024–2025, la enseñanza de la Epigrafía se estructuró de la siguiente manera: Universidad de Alicante, Universidad de Almería, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de Cantabria, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Córdoba, Universidad de Extremadura, Universidad de Granada, Universidad de las Illes Balears, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Sevilla, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid (datos recopilados de las webs oficiales de los grados de las citadas universidades; consultado: 10 de julio de 2025).

Hace unas décadas, cuando la importancia se situaba en texto, esto es, en la lectura de la inscripción, adquirir esta competencia era esencial en la formación del historiador/arqueólogo. Sin embargo, a medida que las lenguas antiguas han perdido peso en el sistema de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la Epigrafía se ha visto relegada dentro de los planes de estudios del sistema universitario. Además, la implantación del llamado “plan Bolonia”⁴ ha obligado a reducir de forma considerable el número de optativas que el alumnado de grado puede escoger. Con ello, su capacidad de especialización se ha visto mermada. Esto ha afectado de manera negativa al alumnado, especialmente al interesado en la Historia Antigua, que tiene dificultades para aprender las nociones básicas de Epigrafía y Antigüedad en la universidad española.

En este sentido, el panorama que podemos presentar es reducido. La mayoría de los grados cuentan con una asignatura cuatrimestral obligatoria o de formación básica sobre Técnicas y métodos para la Historia, donde se inserta la Epigrafía, en su mayor parte junto a la Numismática, la Paleografía y la Diplomática, o una asignatura optativa de Epigrafía y Numismática⁵. No obstante, se trata de una formación superficial, pensada para introducir nociones básicas, basadas principalmente en la Epigrafía Latina, y que, sólo a nivel de máster o doctorado, el alumnado podrá realmente manejar estas fuentes de manera operativa y autónoma. Por lo tanto, el conocimiento del alumnado es escaso a pesar de las posibilidades de que tiene la epigrafía formularia para presentar cuestiones epigráficas al alumnado sin conocimiento de las lenguas de estas inscripciones. En primer lugar, debemos destacar que, especialmente la Epigrafía Latina, se trata de una fuente donde hay fórmulas, abreviaturas y convenciones que facilitan el aprendizaje de nociones básicas. Este dato permite que el alumnado pueda descifrar un texto con una serie de claves sobre abreviaturas y estructuras sin necesidad de saber la lengua. Esta base puede ayudar a construir conocimientos sobre otros textos epigráficos, desde dar el salto a la Epigrafía Griega hasta introducir la Epigrafía Jeroglífica o la de otras épocas históricas. Con esta idea en mente, hemos ido desarrollando diversas

⁴ Aprobado en 2003 e implantado definitivamente en el curso 2011–2012.

⁵ Panorama de las cuatro universidades en las que se han implementado acciones:

Universidad de Zaragoza: Grado en Historia, asignatura “Escritura y sociedad” (Formación Básica, segundo curso, 6 créditos) ([consultado: 23 de mayo de 2025](#)).

Universidad Autónoma de Madrid (UAM): Grado en Historia: no existe asignatura de Epigrafía, ni obligatoria ni optativa. Únicamente se cursa “Paleografía y diplomática hispana” (Obligatoria, tercer curso, 6 créditos) ([consultado: 23 de mayo de 2025](#)). Grado en Arqueología: “Epigrafía” (Obligatoria, tercer curso, 6 créditos) ([consultado: 23 de mayo de 2025](#)).

Universidad Complutense de Madrid (UCM): Grado en Historia: “Fuentes escritas y numismáticas” (Obligatoria, tercer curso, 6 créditos) y “Historia de la escritura latina: Epigrafía y Paleografía” (Optativa, cuarto curso, 6 créditos) ([consultado: 23 de mayo de 2025](#)). Grado en Arqueología: “Epigrafía y numismática” (Optativa, cuarto curso, 6 créditos) ([consultado: 23 de mayo de 2025](#)).

Universidad de Alcalá (UAH): Grado en Historia: “Historia social de la cultura escrita” (Formación Básica, primer curso, 6 créditos) y “Introducción al estudio de los testimonios escritos” (Obligatoria, tercer curso, 6 créditos) ([consultado: 23 de mayo de 2025](#)).

acciones para no dejar de lado este conocimiento e integrarlo en la formación del alumnado de grado y máster.

Este trabajo surge de la colaboración a lo largo del tiempo de dos profesoras interesadas en la innovación docente y en introducir las Humanidades Digitales como un instrumento esencial en la formación del alumnado de Historia y Arqueología. Nuestro objetivo es alfabetizar digitalmente al alumnado para que adquiera competencias básicas en consulta y comprensión de bases de datos. La alfabetización digital es mucho más que botones, pantallas y teclas. Implica conocer recursos para utilizarlos en el ejercicio de una profesión o actividad diaria. Implica tener capacidad de adaptación y resolución de problemas básicos, en un uso que va más allá del ocio. También incluye la comprensión de los mecanismos básicos de los programas empleados, para poder detectar errores y solventarlos. Aunque la tecnología forma parte de su día a día y se les presupone una facilidad para aprender las nuevas aplicaciones y funcionalidades (Gutiérrez Martín, 2003), la alfabetización digital no sólo está relacionada con el hardware. Es también software y la relación entre ambos.

Para ello, desde el curso 2022-2023 hemos llevado a cabo varias acciones docentes relacionadas con las bases de datos online en abierto, especialmente con las de Epigrafía latina y griega. La Inteligencia Artificial, probablemente la revolución industrial de nuestro tiempo (Poquet, 2024), ha venido para quedarse y aporta una herramienta que puede facilitar el aprendizaje significativo en Epigrafía e Historia Antigua al alumnado a pesar de las pocas horas de que dispone el profesorado para impartir la materia.

2. EL PUNTO DE PARTIDA: PROFESORADO, ALUMNADO, SOCIEDAD

En esta aproximación a la Epigrafía Digital con el alumnado ha sido de especial relevancia hacer un análisis realista de las posibilidades de la tecnología digital para los dos grupos de población que interactúan en el aula: el profesorado y el alumnado de grado y máster de especialización en Historia Antigua (Busquet y Uribe, 2011).

En nuestro caso, representantes del profesorado, el proyecto surge de dos doctoras en Historia Antigua cuyo interés en las Humanidades Digitales no ha llegado desde la educación formal del sistema español. Hemos aprendido o bien de forma autodidacta, o bien en universidades extranjeras que lo incluyen de forma obligatoria en su currículo, como es el caso de la Sapienza – Università di Roma (Italia) donde el alumnado trabaja en EDR - Epigraphic Database Rome⁶, lo que en nuestra opinión es un ejemplo a seguir. Durante más de veinte años el alumnado ha sido involucrado en la elaboración de fichas epigráficas en las diplomaturas, licenciaturas y grados equivalentes a Historia y Arqueología (Orlandi, 2019). Esta

⁶ *Epigraphic Database Rome* – EDR ([consultado: 13 de mayo de 2025](#)).

formación ajena al sistema español nos ha hecho darnos cuenta del vacío que había con respecto a nuestro sistema a pesar de la existencia de bases de datos de similares características⁷.

Nuestro caso no es el único: la realidad es que el profesorado universitario del sistema español fue introducido en la Epigrafía a través de recursos analógicos y ha debido autoformarse en el uso de bases de datos digitales online. Las herramientas de trabajo, desde los gestores de bibliografía a los catálogos online, se han ido desarrollando en las últimas décadas, haciendo necesaria la actualización constante para poder seguir haciendo frente a las necesidades de investigación.

No ha sido la única incursión del profesorado en los recursos digitales, sino que ha venido de la mano de la inclusión definitiva de la tecnología en el sistema burocrático, docente e investigador español, casi de manera vertiginosa, lo cual ha generado cierta sensación de rechazo (Luna, 2022). Aunque la universidad empezó a incorporar recursos digitales hace décadas (Laviña y Mengual, 2010), el proceso se aceleró con la pandemia de la COVID-19 ante las acuciantes circunstancias. No obstante, el aprendizaje del profesorado ha sido personal y autodidacta sin haber recibido formación específica sobre cómo incorporar los recursos digitales a la docencia. Saber utilizar una herramienta para el trabajo diario no implica saber enseñarla y, sobre todo, evaluarla. El perfil de este grupo docente es el de quienes nacieron, o bien antes de la existencia de ordenadores, o bien de los que nacieron antes de internet. Ambos perfiles han aprendido a manejarlos durante su adolescencia y juventud, llevando a cabo un proceso largo y lento (respecto a los tiempos actuales) de alfabetización digital.

En cambio, nuestro alumnado universitario es denominado, quizá ampulosamente, nativo digital (Crovi, 2010). Es decir, se presupone que el estudiantado en torno a la veintena ha nacido con pantallas y su aprendizaje cognitivo está relacionado con su uso, lo que genera una brecha generacional con las precedentes (Piscitelli, 2006). No obstante, esta visión es un tanto simplista, especialmente en cuanto a lo que al aprendizaje se refiere. No se tiene en cuenta que el uso que hace nuestro alumnado de lo digital en conjunto responde a intereses y necesidades lúdicas. Se habla del poder de lo visual en esta generación capaz de generar contenido audiovisual desde sus dispositivos móviles (Aguaded y Sánchez, 2013), pero no se tienen en cuenta otros muchos factores, como por ejemplo la brecha económica en la tecnología, que es casi más importante que la edad de acceso a una pantalla (Olarte, 2017), o el uso diferenciado según la identidad de género. Entre las intersecciones de varios de estos factores está la que para nosotras es una

⁷ La Universidad de Alcalá (UAH) alberga desde su fundación la base *Hispania Epigraphica Online* – HEpOI [<https://hepol.uah.es/>] y gestiona otras dos bases de datos epigráficas de la Antigüedad: *Mortexvar* [<https://www.mortexvar.com/>] y *DAPCA* – *Digital Atlas of the Peripheral Cuneiform Archives*. En el curso 2022–2023, la Universidad de La Sapienza tuvo 122 000 estudiantes [[consultado: 23 de mayo de 2025](#)] frente a los 25 966 matriculados en la UAH [[consultado: 23 de mayo de 2025](#)].

de las claves: la capacidad de seleccionar, cribar o gestionar recursos desde una perspectiva crítica. Estos nativos digitales son capaces de usar la tecnología con más habilidad que su profesorado, lo cual no implica que tengan las competencias para hacer un uso responsable y crítico en su aprendizaje universitario. Por lo tanto, debemos visualizar a nuestro alumnado como lo que es: un usuario asiduo de los recursos digitales, exactamente igual que los docentes. Sabrán manejar los juegos y aplicaciones que les interesan o les son útiles, serán hábiles en las implementaciones en redes sociales que les corresponden por generación, pero tienen que aprender recursos digitales relacionados con la Historia. El potencial de su punto de partida, e insistimos en lo de potencial, puede ser empleado en la docencia universitaria siempre y cuando trabajemos en su alfabetización digital especializada.

Sus conocimientos previos no significan que nuestro estudiantado sepa cribar, desarrollar o identificar errores relacionados con la Historia y la Epigrafía, nuestro campo de estudio. Incluso podemos ir más allá. Tampoco podemos presuponer que entiendan lo que leen, pues esas habilidades están por encima del mundo digital. Esto implica que nuestra principal labor es la alfabetización digital de un perfil de alumnado que aprende muy deprisa, pues es su medio natural, pero no ha llegado con el camino completamente recorrido y asimilado. Por eso es nuestra responsabilidad salvar esa brecha digital que tiene que ver con la educación (Cabero, 2014) y con la inclusión de las TIC de manera efectiva en la educación superior (Duart, 2010). Finalmente, no es nuestra intención convertirlos en filólogos griegos y latinos, por lo que la lengua no será nunca la base de nuestras acciones. Con unas nociones básicas, basadas en las fórmulas y códigos epigráficos, les mostraremos lo esencial de la disciplina usando las bases de datos digitales como punto de partida.

Hemos implementado esta visión y análisis a lo largo de los cursos académicos, las diferentes instituciones (Unizar, UAM, UCM y UAH) y los cambios de alumnado. Todo ello nos ha permitido conocer mejor los problemas y buscar soluciones en un entorno digital que cambia cada vez más deprisa y que, en muchas ocasiones, requiere mucho más del profesorado (que debe formarse en cuestiones informáticas diversas constantemente para alcanzar las competencias necesarias para poder alfabetizar) que del alumnado (que como usuario analfabeto “sólo” tiene que aprender a usar la última herramienta). En este sentido, los recursos humanos y materiales del sistema universitario están en desventaja. Sin embargo, la Inteligencia Artificial (IA) tiene el potencial de ser un nuevo escenario de aprendizaje con poco coste material directo para el sistema universitario. En este artículo presentamos los resultados de diversas acciones que han implicado al alumnado universitario.

3. LA LLEGADA DE LA IA

En noviembre de 2022 se produjo un importante salto cualitativo en lo que a Inteligencia Artificial se refiere. Todo el mundo esperaba un futuro con máquinas pensantes; al fin y al cabo, se habían dado pasos en ese sentido desde los años cincuenta del siglo XX (Sancho, 2018; Riskin, 2024). No obstante, lo que se imaginaba como un futuro distópico se hizo realidad. La aparición de ChatGPT-3.5 en libre acceso, proporcionado por OpenAI de forma gratuita, aunque incluyera opciones de pago, cambió la experiencia del usuario que tuvo a su alcance un primer asistente de IA que le permitía procesar con un formato chat (casi) toda la información contenida en internet. Esto implicaba poder realizar actividades tan variadas como generar contenido, realizar resúmenes, cuadros, resolver cuestiones, generar código informático y un sinnúmero de posibilidades al alcance del usuario. Algunas de estas funciones se han ido abriendo en acceso gratuito en los meses siguientes a la aparición de esta herramienta, al igual que han ido apareciendo otras nuevas.

Sin duda, la Inteligencia Artificial ha llegado para quedarse, pues es una herramienta que permite un apoyo constante en numerosos ambientes. Si bien en un primer momento fue utilizada casi como un instrumento lúdico, de “jugar a probar a la máquina”, se ha transformado rápidamente en algo funcional muy por encima del ocio y de uso constante. En primer lugar, porque nos permite ahorrar tiempo por su enorme capacidad de procesamiento de información. En segundo lugar, por la versatilidad de tareas que podemos demandar: realiza resúmenes, cuadros o presentaciones de diapositivas que “sólo” deben ser revisadas. Casi cada mes hay nuevas funciones o nuevas herramientas que nos ayudan a “ahorrar tiempo”. Eso lo convierte en un asistente ideal para diversos perfiles profesionales. Lógicamente, nuestro alumnado es consciente de sus utilidades y lo emplea a diario para hacer trabajos, tareas e incluso para estudiar una materia, preguntando constantemente a la máquina sobre sus dudas. Ahora bien, en nuestra experiencia, rara vez admite haber hecho uso de ella, aún cuando estaba permitido si se citaba.

Sin duda, la Inteligencia Artificial va más rápido que la pedagogía (Toledo y Castilla, 2023), pues a día de hoy sigue habiendo una fuerte resistencia en los ambientes de educación superior sobre su uso, límites y utilidades para la docencia. No obstante, el cuerpo docente parece estar dividido entre los entusiastas y los detractores. Actualmente, seguimos más centrados en remarcar sus potenciales peligros, en tratar de generar consejos para evitar el plagio o incluso en señalar los riesgos de una conducta abusiva, quizá sin tener en consideración que todo abuso es negativo y que la Inteligencia Artificial deriva de algo mucho más generalizado, como es la inclusión total de la tecnología en nuestras vidas (Velasco *et al.*, 2023).

A pesar de que la Comisión Europea publicó en 2022 las “Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la educación y formación

para los educadores”⁸, los consejos docentes dentro del ámbito universitario español aún van encaminados a detectar los trabajos generados por Inteligencia Artificial y a criticar su uso por parte del alumnado. No hay una reflexión sobre sus problemas éticos más allá del plagio, su potencial o la alfabetización digital necesaria para afrontar el mundo de la IA a pesar de que ya existen aproximaciones iniciales sobre su posible uso en la Historia Antigua (Chapinal y Díaz, 2024). Por nuestra parte, queremos ofrecer una serie de apuntes sobre el aprendizaje, experimentación y mejoras con el alumnado universitario y su experiencia con la Epigrafía Digital.

En este proyecto se han hecho prácticas con el alumnado de asignaturas relacionadas con la Antigüedad de los grados de Historia y Arqueología en los cursos primero, segundo y tercero en las tres universidades ya señaladas⁹. Se trata en todos los casos de un alumnado que, en su mayoría, no ha cursado siquiera un Bachillerato de Humanidades por lo que no tiene mínimas nociones de latín y griego. De hecho, no es un requisito indispensable para matricularse en el grado por lo que, junto con la tendencia a la desaparición de los bachilleratos de humanidades, se trata de una tendencia que sólo puede aumentar. Esto implica que cuando queremos enseñarles lo más básico sobre la epigrafía griega o latina contamos con una barrera más: el idioma. La IA nos permite pedir traducciones o transcripciones con las que, con un adecuado *prompting* (preguntas dirigidas a ejecutar acciones concretas), podemos dirigir el aprendizaje de quien desconoce la lengua. Hace años nos habríamos topado con una barrera imposible y habríamos tenido que dar nociones básicas sobre latín o sobre griego. Actualmente, una buena gestión de la IA permite que adquieran las competencias sobre Epigrafía que se indican en las guías docentes. El motivo de que la IA sea capaz de solventar esta dificultad está basada en el principio de la epigrafía griega y latina que ya hemos señalado: al tratar con el alumnado epígrafes formularios, sencillos y con estructuras básicas, la IA es capaz de detectar las imágenes y ayudar a la lectura. Con unas breves indicaciones el alumnado es capaz de solventar una lectura simple. No estamos hablando de reconstruir textos o enfrentarse a epigrafía jurídica o a decretos, los textos más simples son asequibles si se sabe cómo dirigir al alumnado. Junto con una buena gestión de las bases de datos de epigrafía digital online¹⁰, hemos replanteado la enseñanza-aprendizaje de la Epigrafía como disciplina.

⁸ Comisión Europea (2022). *Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la educación y formación para los educadores*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756> (consultado: 22 de mayo de 2025).

⁹ Alumnado de grado comprendido mayoritariamente entre los 20 y 25 años (97 %).

¹⁰ Bases de datos consultadas (consultado: 5 de junio de 2025):

Hispania Epigraphica Online – HEpOI: <https://hepol.uah.es/>

Epigraphic Database Rome – EDR: <http://www.edr-edr.it/default/index.php>

Epigraphic Database Heidelberg – EDH: <https://edh.ub.uni-heidelberg.de/>

Epigraphik-Datenbank Clauss/Slaby – EDCS: https://db.edcs.eu/epigr/epi.php?s_sprache=es

Ancient Graffiti Project – AGP: <https://ancientgraffiti.org/>

Trismegistos – TM: <https://www.trismegistos.org/>

En definitiva, nuestro objetivo, antes y después de la irrupción de la IA a todos los niveles, es enseñar al alumnado de Historia y Arqueología antigua a leer epígrafes griegos y latinos a pesar de no conocer lenguas antiguas. Queremos hacerlo de manera rápida y efectiva, pues son fuentes indispensables para el conocimiento de la Historia. Nuestro propósito también incluye enseñar al alumnado a usar una serie de recursos digitales creados para profesionales de la Historia, la Arqueología o la Filología, aunque sean un grupo poblacional que nunca ha accedido a ellos, y que accede a lo digital únicamente para su ocio. Finalmente, queremos incorporar la IA como un “copiloto” que ayuda a realizar tareas de forma rápida y eficiente al cribar una gran cantidad de información y evitar así un uso indiscriminado de una IA incomprensible para el alumnado que la usa, no como copiloto, sino como un “piloto” o sustituto de su persona. Abordar estas cuestiones sobre la IA nos ha permitido poner el punto de mira y detectar las deficiencias de nuestro alumnado para así buscar soluciones adecuadas a su perfil (Majewska-Pyrkosz, 2023). La cantidad de información que se puede procesar por medio del usuario a través de la IA conversacional nos permite suplir las deficiencias del alumnado en una experiencia compartida que hemos ido construyendo a lo largo de tres cursos académicos.

4. EXPERIENCIAS PASADAS

Desde el curso 2022-2023, como responsables de asignaturas relacionadas con la Antigüedad griega y romana, venimos realizando acciones destinadas a la alfabetización digital del alumnado universitario. Hemos tenido la oportunidad de impartir docencia en las universidades de Zaragoza, Alcalá, Autónoma de Madrid y Complutense de Madrid. Nuestro objetivo, además de formar en los conocimientos básicos de la Historia Antigua, ha sido introducir competencias digitales en el alumnado. En cada una de las experiencias hemos ido detectando problemas y generando soluciones. En sentido, siendo la Epigrafía Digital una de nuestras especialidades, cobraba sentido que fuera incluida en la docencia. Lo hemos llevado a cabo a través del uso de diferentes bases de datos epigráficas online y en abierto. La mayor parte de ellas siguen los principios FAIR (Findability, Accessibility, Interoperability, and Reusability; en castellano Localización, Accesibilidad, Interoperabilidad y Reutilización)¹¹.

En la Universidad de Zaragoza, durante el curso 2022-2023, en la asignatura de Hispania Antigua del grado de Historia, tratamos de responder a una pregunta

Hesperia: <http://hesperia.ucm.es/index.php>

PHI Greek Epigraphy – PackHum: <https://inscriptions.packhum.org/>

Attic Vase Inscriptions – AVI: <https://avi.unibas.ch/DB/searchform.html>

Inscriptiones Graecae – IG: <https://telota.bbaw.de/ig/>

Database of Mycenaean at Oslo – DAMOS: <https://damos.hf.uio.no/1>

¹¹ Proyecto “FAIR Epigraphy”, dirigido por Jonathan Prag (Universidad de Oxford) y Marietta Horster (Universidad de Maguncia). Disponible en: <https://inscriptiones.org/> (consultado: 22 de mayo de 2025).

básica: ¿nuestro alumnado prefiere recursos en formato físico o en digital? Propusimos al alumnado realizar trabajos optativos basados en varias culturas epigráficas de la Península Ibérica prerromana a través del uso de Epigrafía Digital. Esta acción se englobaba en un proyecto de innovación docente¹². Esta acción “piloto” pretendía entender cómo se manejaba el alumnado entre las bases de datos online y si recurría o no a artículos en formato papel. Trabajaron con epigrafía en lenguas paleohispánicas (tartésico, ibérico, celtíbero), neopúnico, griego y latín. Es decir, algunas lenguas no estaban descifradas (tartésico, ibérico), algunas no tenían *corpora* o bases de datos online (neopúnico), algunas eran accesibles online sólo parcialmente (celtíbero, griego), algunas compartían alfabeto con el nuestro y eran accesibles por completo online (latín). Al alumnado se le ofrecieron recursos digitales en abierto, así como publicaciones digitales donde se explicaban sus principales características (Hidalgo, 2019). Su valoración fue muy positiva y se planteó la posibilidad de incluirlo en futuros cursos. La principal conclusión de esta experiencia fue el deseo del alumnado de usar recursos donde sintiera que el docente no era especialista. Cuando el profesorado decía ser experto en bases de datos online, el alumnado usaba artículos. Cuando el profesorado no mencionaba las bases de datos, el alumnado las usaba. Las bases de datos son inicialmente más atractivas para el alumnado si piensan que son una fuente “secreta” que el docente no conoce, como si acceder a recursos digitales estuviera peor visto que a los de formato físico. Esto nos habla de un desconocimiento ante la probidad académica y el cuidado que hay en los recursos digitales, que son un medio útil, cómodo y fiable de acceder a recursos para la investigación. Tampoco eran conscientes del trabajo de revisión, publicación y estándares científicos que hay en todos los copistas digitales, que han hecho un trabajo intelectual en la elaboración de estas bases de datos (Canfora, 2019). Por ello, era necesario incidir en la alfabetización del alumnado en este sentido.

En la Universidad Complutense de Madrid, durante el curso 2022-2023, en el marco de las asignaturas de Historia Antigua II: Grecia y Roma, del grado de Historia, y de Religiones del Mundo Antiguo, del grado de Arqueología, se incluyeron nociones básicas sobre el manejo de bases de datos epigráficas relacionadas preferentemente con el mundo romano. Desde lo analógico a lo digital, el alumnado comprendía que la Epigrafía es una fuente indispensable para el estudio de estas disciplinas y que los recursos epigráficos online estaban en abierto a su disposición, que son compilados y mantenidos por profesionales y que tienen un formato específico de citación y consulta diferente a los recursos en papel y otros recursos electrónicos. El mayor problema en estas acciones fue la dificultad para encontrar traducciones de epígrafes, ya que muy pocas bases de datos las incluyen y el alumnado, como hemos mencionado anteriormente, desconoce las lenguas. Esto le

¹² “Historia sobre piedra, metal y cerámica: Introducción al uso de fuentes epigráficas en la docencia de Historia Antigua” (PIIDUZ 1 – Emergentes, n.º 699, curso 2022-2023), Programa de Incentivación de la Innovación Docente, Universidad de Zaragoza.

lleva a formarse la idea de que la Epigrafía es una fuente oscura al alcance de unos pocos. El alumnado recurría a traducciones de herramientas simples online, como Google Translate, sin ser conscientes de la pobreza de resultados que obtenían.

La tercera acción que nos ha permitido recopilar información ha sido la organización del “Seminario de Epigrafía Digital para usuarios” que venimos realizando desde el curso 2022-2023 en el Máster Interuniversitario de Historia y Ciencias de la Antigüedad (MIHCA)¹³ que ofrecen de manera conjunta la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de una actividad complementaria que impartimos desde la UAM y que surgió de la problemática de corregir trabajos fin de máster, donde se evidenciaba que el alumnado no sabía ni citar ni utilizar un epígrafe. A modo de seminario de tres horas en la primera edición y seis horas en la segunda, comprobamos de primera mano la necesidad de alfabetizar al alumnado en los recursos digitales de investigación y consulta. Hemos comprobado su utilidad y la necesidad de dedicarle más horas, por lo que propusimos una actividad orientada a suplir de manera básica cómo funciona la Epigrafía Digital y cómo poder usarla como recursos para una investigación académica¹⁴. La necesidad de dedicarle un espacio concreto fuera del temario de las asignaturas regladas implicó organizar un espacio adecuado, donde poder gestionar que cada alumno tuviese un ordenador y que las dos docentes pudieran asistirles en todo momento. De esa forma, podíamos dar una atención personalizada y enfocarnos en los problemas de la consulta y citación epigráfica para el trabajo de investigación que supone un TFM. La actividad ha sido un éxito en sus dos ediciones y se ha matriculado más del 50% del alumnado en ambas ocasiones. Teniendo en cuenta que hay cuatro especialidades (Grecia y el Mediterráneo; Roma y Península Ibérica; Egipto; Próximo Oriente) podemos decir que casi la totalidad del alumnado que cursa las asignaturas de Grecia y Roma está interesado en el seminario. Son conscientes de esta laguna en su formación y hacen uso de los recursos que se ponen a su disposición. Para llevarlo a cabo, creamos un aula de Google Classroom con código privado para poder almacenar las principales webs. Este recurso se va actualizando con cambios y novedades para que el alumnado que cursó el seminario siga teniendo acceso y lo pueda utilizar en el futuro. El objetivo es que, aunque nunca más en su vida académica reciban formación al respecto, sean operativos cuando tengan enfrente una inscripción, ya sea profesionalmente, en su tiempo de ocio, o

¹³ Máster Universitario en Historia y Ciencias de la Antigüedad (UAM/UCM). Disponible en: <https://www.uam.es/uam/master-universitario-historia-ciencias-antiguedad> (consultado: 15 de mayo de 2025).

¹⁴ Acciones llevadas a cabo en el marco de los proyectos de innovación docente:

“Contar la historia de lo invisible: Storytelling y perspectiva de género para la Antigüedad” (FYL_020.23_INN, UAM, curso 2023-2024)

“Storytelling con perspectiva de género: dando voz a los invisibles de la Historia Antigua” (FYL_109.24_IMP, UAM, curso 2024-2025)

“Buenas prácticas en el uso de herramientas digitales para el estudio del Mundo Antiguo” (UCM Innova-Docencia 161, UCM, curso 2023-2024)

incluso como turistas. Estos seminarios nos han aportado gran cantidad de información sobre cómo el alumnado enfrenta en la actualidad un desafío digital tanto antes como después de la popularización de la IA. Se trata siempre de una experiencia intensa, con muchas dudas y un trabajo de pantalla con seguimiento constante. Esto nos ha permitido conocer su manera de pensar y proceder, dónde se bloquean y cuáles son los atajos que toman.

Nos dimos cuenta de que había problemas estructurales, como no saber bien los números romanos o cómo escribir en ordenador los números de *CIL* (*Corpus Inscriptionum Latinarum*) o de *IG* (*Inscriptiones Graecae*)¹⁵. Estos datos nos ayudan a mejorar en cada edición, como veremos a continuación. Otras dificultades eran más esperadas como la incapacidad para escribir en griego antiguo con el ordenador. Más que hacer un alegato sobre la decadencia de la formación, nos interesa detectar un problema y solucionarlo. Para ese caso concreto, procedimos a incluir un teclado en griego antiguo online para facilitarles la tarea¹⁶, aunque también les mostramos los programas que se pueden instalar en el ordenador, como Euclides¹⁷.

5. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO “PILOTO” EN EPIGRAFÍA DIGITAL

5.1. PROBLEMÁTICA

La última experiencia que ha sido la base en este estudio procede de los problemas del alumnado en el uso del *prompting* en un mundo donde la IA ya es un recurso básico para el alumnado de grado. Ha evidenciado que uno de los problemas a los que nos enfrentamos es el sesgo inherente en los programas de Inteligencia Artificial (Barrachina, 2025). Han sido creados y entrenados desde un punto de vista hegemónico dejando ver poca pluralidad (Arnay y Segredo, 2023). Esto tiene sus implicaciones en el alumnado neurodivergente, que no responde a los patrones de pregunta y respuesta canónicos para los que la IA ha sido entrenada. No tendrá en cuenta la diversidad y la pluralidad, e incluso contiene evidentes sesgos machistas y racistas¹⁸. También debemos jugar con una máquina que se comporta de manera complaciente, animando de forma excesiva cualquier interacción con el usuario y dando poco espacio a la capacidad de autocritica (Gutiérrez Gutiérrez, 2023). Esto genera un sentimiento de frustración en el alumnado que no sabe analizar los fallos que está teniendo porque si la máquina no le responde, es que hay algo mal.

¹⁵ Estructura tradicional de citación del *Corpus Inscriptionum Latinarum* (CIL): “CIL [número de volumen en números romanos], [número de entrada]” (p. ej. *CIL VI, 9843*). En la mayoría de bases de datos epigráficas en línea la búsqueda debe realizarse con números arábigos: “CIL [dos cifras], [cuatro cifras para CIL I y cinco cifras para los demás]” (p. ej. *CIL 06, 09843*).

¹⁶ Recursos gratuitos para escribir en griego:

<https://www.didacterion.com/apps/escribeGriegoDidacterion.htm>

https://www.iesrdelgado.org/tecleador_griego_unicode/Tecleador_Griego.htm

(consultado: 22 de mayo de 2025).

¹⁷ El programa se denomina “Euclides Greek politonic”, disponible en castellano y de descarga gratuita.

¹⁸ Proyecto de investigación sobre IA y sesgos racistas y de género: <https://www.algorace.org/> (consultado: 19 de mayo de 2025).

Tampoco parece ser nuestro alumnado muy consciente de las referencias fantasmas, creadas a través de los llamados “alucinaciones”, cuando la máquina genera una respuesta con una amalgama de datos. En ese sentido, la Epigraffia Digital no es un campo de especial interés en los desarrolladores de la IA y las nuevas generaciones no han mejorado especialmente la experiencia inicial, posiblemente por falta de usuarios que reporten los fallos.

La experiencia en la Universidad de Alcalá, en la asignatura Introducción al Estudio de los Testimonios Escritos, del grado de Historia, durante el curso 2024-2025, refuerza la idea de estos sesgos, pero también una manera de abordarlos. Realizamos una serie de prácticas de Epigraffia Digital que implicaba una prueba de evaluación online con todos los recursos que el alumnado considerara indispensables, excepto la comunicación oral o virtual entre ellos. Este modelo de examen con apuntes pretendía animarlos a usar los recursos digitales e interiorizar los conocimientos adquiridos. Durante las sesiones de aula trabajamos con bases de datos online de epigraffia: para la griega usamos preferentemente PackHum y AVIS, para la latina utilizamos EDR, EDCS y TM. Cada una de las sesiones iba destinada a un recurso digital con prácticas que el alumnado tenía que completar. El objetivo era ir compartimentando y ofreciendo un aprendizaje de manera progresiva, para así poder gestionar la información. El estudiantado tenía que acudir a clase con un dispositivo digital, no necesariamente un ordenador, aunque era lo más cómodo¹⁹. Desde la primera sesión tuvieron a su disposición un modelo de examen donde podían ver que consistiría en un formulario de Microsoft Forms, el software de la UAH, que les demandaba respuestas sobre epígrafes latinos y griegos que debía buscar en bases de datos de Epigraffia Digital en abierto. El punto de partida era una imagen de una inscripción griega (con indicación del museo en el que se conservaba) y otra latina. Debían completar una serie de campos que implicaban la lectura de las letras de las inscripciones, búsquedas cruzadas y análisis de la información contenida en las fichas epigráficas. Para su elaboración disponían de 60 minutos y podían utilizar todos los recursos a su alcance. En este “todos”, no se excluía la IA, conocedores del uso de la misma por parte del alumnado. Se les pedía que si usaban Inteligencia Artificial la citasen como uno más de los recursos que habían usado. El objetivo era guiarlos y que marcasen claramente cuando habían usado la IA, del mismo modo que debían mostrar que habían usado el PackHum, EDCS, EDR, TM, etc.

En ese sentido, por primera vez pudimos hacer un seguimiento de malas prácticas vs uso consciente. A lo largo de estas experiencias docentes hemos ido comprobando como la IA tomaba protagonismo como herramienta básica de búsqueda para el alumnado. ChatGPT había sustituido al buscador de Google como

¹⁹ Para paliar la brecha digital, pusimos a su disposición el servicio de préstamo de portátiles de la Biblioteca de la UAH: <https://biblioteca.uah.es/conoce-la-biblioteca/servicios/prestamo/#prestamo-de-portatiles> (consultado: 5 de junio de 2025).

buscador de referencia. A pesar de la existencia de herramientas que funcionan mejor en el mundo académico (p. ej. DeepSeek en su formato Deep Thinking, 2025) y de haberles indicado que era más operativo, el alumnado está acostumbrado a usar ChatGPT. El principal problema que detectamos es que el alumnado no seguía los pasos que le indicábamos, sino que su primera opción era acudir a ChatGPT, no para reproducir esos mismos pasos, sino para buscar la solución. Le demandaban conexión con la web de la que procedía la imagen de un epígrafe que les habíamos proporcionado. En el momento de la prueba se topaban con dificultades: no fueron capaces de encontrar la imagen de los epígrafes griegos porque son parte de nuestra colección personal y no imágenes disponibles online en abierto; para la epigrafía latina, cuando ChatGPT le ofrecía el link correcto a la inscripción en la base de datos, generalmente EDR que, al estar conectada con Europeana EAGLE, que contiene muchas imágenes en abierto²⁰, no fueron capaces de interpretar la información que se les había facilitado. Incluso ante el mejor resultado, es decir, una conexión directa con la web, con la ficha epigráfica correcta, la información contenida en la misma no era analizada convenientemente. Por eso, debíamos conseguir que la IA dejase de ser el “piloto” para convertirse en el copiloto del aprendizaje.

En ese sentido, la aparición de la IA ha sido determinante en el modo en que nuestro alumnado se enfrentaba a las dificultades en su aprendizaje. Desde que tienen la IA a su disposición, recurren a ella ante cualquier dificultad. A veces, incluso antes de leer las instrucciones de la tarea. Desde que puedes identificarte y añadir una imagen, el procedimiento consiste en hacer una captura de pantalla, pedir que les interprete la imagen y les redirija al sitio web de dónde fue extraída. Digamos que se ha convertido en un solucionador de tareas y no en su copiloto/asistente y ahí está la clave. Pretenden que sea el cerebro pensante. Piensan que este método les ayuda a ahorrar tiempo y les da pistas de cara a lenguas que no saben escribir, como el griego antiguo. Pero inevitablemente surgen problemas porque al no comprender cuál es la relación que hay entre el usuario y la máquina, se saltan los pasos que se han trabajado en el aula. Tienen una imagen de un epígrafe, leer su texto es sólo una de las tareas que han de realizar. Ante su desconocimiento, la respuesta del chat de IA, buena o mala, no es comprobada, y los lleva a callejones sin salida o a alucinaciones que pasan completamente inadvertidos porque no realizan un análisis crítico de lo que la máquina les responde, ni llegan a comprobar si la lectura es correcta en las bases de datos epigráficas que les estamos enseñando a utilizar. Hemos detectado que, para la mayor parte del alumnado, la IA sólo responde verdades absolutas e incontestables que no necesitan ninguna revisión. En ese sentido, la IA corta su creatividad, su capacidad de solucionar problemas y les hace dependientes de la misma (Habib, 2024). También refleja una práctica fraudulenta de la tecnología pues el fin último del alumnado es dar una

²⁰ Proyecto europeo EAGLE – *Europeana Network of Ancient Greek and Latin Epigraphy*: <https://www.eagle-network.eu/> (consultado: 22 de mayo de 2025).

respuesta correcta, pero no aprender el proceso. En ese sentido, la necesidad imperiosa de pasar la asignatura y/o alcanzar una buena nota es una interferencia con la que nos topamos en la docencia universitaria.

No obstante, no es necesariamente lo que tiene que pasar en la relación entre IA y alumnado, pues puede servirles como punto de apoyo. El problema no era que usasen estas herramientas, sino su nula capacidad de seleccionar, cribar y procesar la información que se les daba en clase y adaptarla a la herramienta de trabajo que deseaban utilizar (Hernández, 2025). Nuestra labor tras esta experiencia es dar un giro y convertir a la IA en lo que es: un asistente. El alumnado ha de entender la información básica y, ahora sí, formular una pregunta a su asistente de IA. Partiendo del mismo punto anterior, enfrentarse a una imagen de un epígrafe o a un número de referencia, ahora la IA es la herramienta que ayuda a procesar esa duda y a la que le pediremos una secuencia de pasos. La clave no ha cambiado, sigue estando en hacerse las preguntas correctas, en aprender a hacer preguntas.

5.2. PROPUESTAS PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Lo importante es centrarnos en la supervisión humana como la herramienta esencial en el uso de estas prácticas (Castillo, 2023). La máquina de IA es capaz de generar respuestas en función de lo que nosotros le solicitamos, pero el usuario es el responsable de compartimentar los pasos y comprobar las respuestas. Nuestra idea implica utilizar la IA como catalizador de un proceso creativo donde el alumno dirige su aprendizaje y suple las lagunas con un potente gestor de contenido (Silva, 2024). Si conseguimos que el alumnado asimile esta idea y la ejecute correctamente, tendremos un andamiaje sobre el que construir cualquier tipo de conocimiento especializado. En una disciplina que implica uso de lenguas antiguas, interpretación de códigos epigráficos y uso de diferentes gestores en lenguajes diversos, la IA es una herramienta más que útil.

Cuando hemos hecho la prueba de imitar el proceso del alumnado para intentar llegar a sus callejones sin salida, la realidad es que el problema no estaba en la Inteligencia Artificial, estaba en el proceso cognitivo del alumnado. Uno de sus mayores problemas, que la imagen no estaba en internet en el caso del epígrafe griego, podría haberse solucionado con un buen *prompting*. Igual que se puede leer un epígrafe a ojo, es decir, identificando cada una de las letras, para ello les ofrecíamos un alfabeto para los que no las conocían, se puede pedir ese paso a la IA. De manera perfecta o parcial, eso depende del grado de conservación de la pieza y de su legibilidad, daba los elementos necesarios para realizar el paso siguiente, que era acudir con esa lectura a una base de datos de epigrafía digital (normalmente Packhum) y hacer la búsqueda.

Nuestro problema con el alumnado debía ser abordado desde dos ejes principales: por un lado, la comprensión de los pasos y, por otro, una mejora en la fase de *prompting*, es decir, aprender a hacer las preguntas adecuadas a la máquina.

Esto es indispensable para el buen manejo de la IA. Sin embargo, al no interesarse por los conocimientos básicos de la asignatura, no fueron capaces de hacer un buen uso. Por eso era un uso fraudulento de la tecnología: no porque fuera un recurso condenable como mala práctica, sino porque no les ayudaba en su objetivo, esto es, el aprendizaje significativo de Epigrafía a través del manejo de la Epigrafía Digital.

Otra práctica para ayudar en el camino de asimilar y reproducir los pasos de un epigrafista digital fue la asistencia del docente durante la prueba de evaluación, que se ofreció como copiloto, una suerte de Inteligencia Artificial que iba a responder a cualquier pregunta. No obstante, el alumnado usó la asistencia del docente de manera tradicional, sin pedirle asistencia en los pasos, porque asumía que no les iba a responder.

Pudimos constatar que si se reproducen los pasos uno a uno como si se hiciera manualmente, los asistentes de chat tipo ChatGPT sí que funcionan de manera operativa, permiten ahorrar tiempo e incluso asisten en lagunas de conocimiento ya señaladas como la dificultad en conocer los números romanos o no saber latín y griego. El problema residía en la comprensión del alumnado del objetivo y si, con ello, su *prompting* presentaba deficiencias y provocando la respuesta alucinada de la IA. Nosotros le pedíamos que usase la IA para el primer paso, que era ayudarse en la lectura para recurrir a la base de datos epigráfica y comprobarlo. Ellos querían saltarse los pasos y llegar a la solución final. Por lo tanto, la IA nos permitía evaluar exactamente de la misma manera que el método tradicional. El alumnado que había entendido el proceso sacaba buena nota; el que no, cometía errores constantes. Los resultados obtenidos mostraban pequeño grupo con resultados excelentes, una media alta de alumnos aprobados y algunos que no alcanzan los objetivos mínimos. El sistema se mostraba válido para evaluar al alumnado y obtener resultados acordes con su esfuerzo y aprendizaje. Además, habíamos introducido una herramienta novedosa que forma parte de su día a día en su proceso de enseñanza-aprendizaje de las herramientas para la Historia y la Arqueología.

6. INTEGRACIÓN DE LA IA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Esta experiencia ha aportado datos variados sobre el estado actual de nuestro alumnado sobre las nuevas tecnologías y su manera de usar la Inteligencia Artificial. Como docentes de una disciplina complementaria para su formación como historiadores y arqueólogos, la Historia Antigua y sus ciencias, estamos interesadas en todo recurso que nos pueda facilitar un aprendizaje significativo. Conocer de primera mano cómo usan la IA permitió individualizar la desincronía entre lo que el alumnado hacía y lo que nosotros esperábamos de él. Había que cambiar de manera radical su percepción y uso de las Humanidades Digitales y sus recursos e introducir la alfabetización digital dirigida hacia la Inteligencia Artificial.

En primer lugar, lo esencial no ha cambiado con la tecnología: hay que enseñar al alumnado a hacerse las preguntas adecuadas. Lo novedoso es sólo que eso ahora

nos conduce a ser capaces también de hacer un buen uso del *prompting*. Debemos enseñarles los pasos del proceso epigráfico usando directamente IA para que entiendan que su utilidad reside en ser un copiloto, porque no van a lograr que sea un generador de soluciones. Preguntar bien, siendo conscientes de cuál es la respuesta que buscamos, es el recurso esencial para poder hacer un uso consciente. Este paso implica también la comprensión técnica de que estamos tratando con una máquina que simula pensar, pero que está entrenada por humanos.

Ellos están haciendo un uso de las Large Language Models = Modelos de Lenguaje de Gran Tamaño. Se trata de generadores de lenguaje basados en un conocimiento previo con un banco de datos. Están entrenadas para dar siempre una respuesta, por eso alucinan en determinadas ocasiones. Enseñar al alumnado a comunicarse con ellas es parte del proceso de su uso correcto. Desde eliminar las frases subordinadas complejas, que solo introducen ruido en el procesador, hasta ordenar la información que le pedimos en una secuencia numerada, que ayuda a que la máquina proporcione una mejor respuesta y agiliza la interacción. También se ha de tener en cuenta que el usuario ha de conocer los pasos del proceso que solicita a la IA, para así poder comprobar su validez.

En segundo lugar, se deben introducir las alucinaciones de la máquina, no como un fallo de la IA en sí, sino como un defecto en el usuario humano que lo acepta o como un fallo en el entrenamiento de la máquina, por escasez de información en el banco de datos. Siempre dentro del ámbito de este artículo, la lectura y análisis básico de un epígrafe griego y latino, las preguntas demasiado complejas, vagas o que implican varios pasos a la vez son las que generan este tipo de respuestas y tienen su origen en la incompreensión del alumnado sobre el proceso. La máquina genera una respuesta siempre y si la presionas de manera inadecuada genera contenido cada vez más alucinado. Además, hay un mundo más allá de ChatGPT que puede servir para contrastar datos. En ese sentido, hemos introducido DeepSeek, que tiene una modalidad de búsqueda denominada *deep thinking*, que nos es especialmente útil. Con ello, se pide a la IA que te haga partícipe de su proceso, cómo está interpretando la información para generar tu respuesta. Permite detectar cuando no estamos siendo claros y debemos modificar el *prompting*. Estos recursos básicos podemos mostrarlos en una asignatura, pero ya son conocimientos para toda la formación de nuestro alumnado que les ayudará en su futuro profesional, independientemente de su especialización.

Finalmente, la IA nos permite adaptar el aprendizaje de manera personalizada al alumnado con necesidades educativas. Las lagunas de una formación diversa se pueden solventar de manera mucho más sencilla. La traducción de recursos en cuestión de minutos, la adaptación de materiales en audio o la generación de cuadros y resúmenes visuales se ha convertido en una herramienta de uso constante para la docencia de Epigrafía Digital. Del mismo modo que el alumnado busca ahorrar tiempo a través de las múltiples funciones, nosotros también podemos

ofrecer un aprendizaje más personalizado. De cara al próximo curso hemos incorporado la creación de aplicaciones de tipo juego para aspectos memorísticos. Haciendo que el asistente de IA genere el código y revisando la información, hemos creado una herramienta para jugar con las abreviaturas latinas, que son formularios y que hasta ese momento las ofrecíamos como una lista. De esta manera, no reciclamos recursos en la web, sino que los creamos específicamente adaptados a nuestro alumnado.

7. CONCLUSIONES

A lo largo de estos años hemos aprendido mucho sobre la manera de afrontar la Epigrafía Digital en la docencia. No sólo sobre la inclusión de nuevas tecnologías, especialmente software, sino también sobre cómo los usuarios se enfrentan y evolucionan con los nuevos recursos como la IA. Hoy en día, los asistentes de búsqueda se han implantado de manera masiva como un recurso a nuestro alcance que nos permite enfrentarnos a problemas complejos con poca formación previa. Esta posibilidad es una oportunidad para la enseñanza de Epigrafía Digital en alumnado que no conoce lenguas antiguas y que ha de incorporarlo a su formación con pocas horas de docencia. Sin embargo, nuestro alumnado, que ha abrazado la IA y la utiliza a diario, no es consciente ni de su potencial ni de los problemas éticos que plantea y que deben ser parte de la docencia. Usan la Inteligencia Artificial como un generador de soluciones que no se contrastan. Por ese motivo, la clave está en la formación. El alumnado debe entender que la IA ha de ser comprobada siempre, que no es infalible y que ellos son los responsables de la respuesta final.

Para ello el uso de la IA en docencia se ha de implementar de manera efectiva, no demonizándola, sino introduciendo su uso. Aunque las versiones de Inteligencia Artificial mejoren, lo que hace falta es un uso consciente de que es un asistente (copiloto), no un solucionador (piloto). Solamente es necesaria la sistematización en el uso del *prompting* para ejecutar los pasos y esa es una adaptación sencilla que hemos llevado a cabo con éxito.

Además, detectar las lagunas de conocimiento en el alumnado nos ha permitido generar recursos *ad hoc* pensados para el público que tenemos delante. Hace años no podríamos haber hecho una aplicación pensada para el alumnado que pueda dejar de ser útil en unos meses si su perfil cambia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, I. and Sánchez, J. (2013) 'El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual', *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 5, pp. 175–196. doi: 10.6035/2174-0992.2013.5.11
- Arnay, R. and Segredo, M. (2023) 'Riesgos del uso ChatGPT en la docencia', in Ramírez, A., Morales, M. and Torres, J. (eds.) *Libro de Actas de las XXX Jornadas Internacionales de Tecnología Educativa: 30 años de docencia e investigación en Tecnología Educativa: Balance y futuro*. Tenerife: RIULL, pp. 638–640.

- Barrachina Fernández, M. (2025) 'Mujeres en la inteligencia artificial: Historia, logros y desafíos', *Bit*, 236, pp. 44–47.
- Busquet, J. and Uribe, A. C. (2011) 'El uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes: Primer avance de resultados', in *Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital* [comunicación].
- Cabero Almenara, J. (2014) 'Reflexiones sobre la brecha digital y la educación', in *Congreso Internacional de Educación y Tecnología* [comunicación].
- Canfora, L. (2019) *Il copista come autore*. Palermo: Sellerio.
- Castillo González, W. (2023) 'La importancia de la supervisión humana en el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo en la escritura científica', *Metaverse Basic and Applied Research*, pp. 2–29.
- Chapinal Heras, D. and Díaz Sánchez, C. (2024) 'A review of AI applications in human sciences research', *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 32, e0032.
- Crovi Druetta, D. M. (2010) 'Jóvenes, migraciones digitales y brecha tecnológica', *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 52(209), pp. 119–133.
- Duart, J. M. (2010) 'Nuevas brechas digitales en la educación superior', *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), pp. 1–2.
- Gutiérrez Martín, A. (2003) *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Gutiérrez, E. (2023) 'ChatGPT en el espacio antropológico', *El Basilisco. Revista de Materialismo Filosófico*, 59, pp. 55–63.
- Habib, S. (2024) 'AI can help, and hurt, student creativity', *Phys.org*, 13 March. Available at: <https://phys.org/news/2024-03-ai-student-creativity.html> (Accessed: 28 April 2025).
- Hernández Vicente, P. O. (2025) 'ChatGPT y la educación', *Con-Ciencia Serrana. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 7, pp. 1–2.
- Hidalgo Martín, L. Á. (2019) 'Epigrafía en la era digital: Recursos y herramientas', in Alvar Ezquerro, A. (ed.) *Siste viator: La epigrafía en la Antigua Roma*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 73–86.
- Laviña Orueta, J. and Mengual Pavón, L. (2010) *Libro blanco de la universidad digital*. Madrid: ANECA.
- Luna, D. (2022) 'Competencias digitales y otras expectativas sobre el profesorado en activo', in Esteve Faubel, J. M., Fernández-Sogorb, A., Martínez-Roig, R. and Álvarez-Herrero, J.-F. (eds.) *Transformando la educación a través del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, pp. 728–737.
- Majewska-Pyrkosz, E. (2023) 'Education in the era of artificial intelligence: New quests and possibilities', *Scientific Papers of Silesian University of Technology*, 186, pp. 391–405.
- Olarte Encabo, S. (2017) 'Brecha digital, pobreza y exclusión social', *Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, 138, pp. 285–313.
- Orlandi, S. (2019) 'Il potenziale didattico dell'epigrafia digitale, tra spirito critico e spirito civico', in Andreu Pintado, J., Redentor, A. and Alguacil Villanúa, E. (eds.) *Valete vos viatores: Travelling through Latin inscriptions across the Roman Empire*. Coimbra: Universidad de Coimbra, pp. 183–205.
- Piscitelli, A. (2006) 'Nativos e inmigrantes digitales: ¿Brecha generacional, brecha cognitiva o las dos juntas y más aún?', *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), pp. 179–185.
- Poquet, I. (2024) 'La inteligencia artificial', *Historia de las Ideas*, 1, pp. 12–18.
- Riskin, J. (2024) 'Máquinas juguetonas: La larga prehistoria de la inteligencia artificial', *Revista de Literatura y Arte de la Asociación de Profesores de Literatura de Uruguay*, 38, pp. 7–12.
- Sancho Caparrini, F. (2018) 'Breve historia de la inteligencia artificial', *Revista de Occidente*, 446–447, pp. 19–33.
- Silva Fuentealba, E. (2024) 'ChatGPT como catalizador del pensamiento creativo', *EPSIR: European Public & Social Innovation Review*, 9(1), e0009.

- Toledo, P. and Castilla Rodríguez, I. (2023) 'Hacia un análisis DAFO del impacto de los últimos avances de IA en la educación', in Ramírez, A., Morales, M. and Torres, J. (eds.) *Libro de Actas de las XXX Jornadas Internacionales de Tecnología Educativa: 30 años de docencia e investigación en Tecnología Educativa: Balance y futuro*. Tenerife: RIULL, pp. 641–655.
- Velasco Aragón, I. J., Pérez López, M. and Sánchez Gómez, F. (2023) 'Impactos del ChatGPT en la docencia', *CISA: Cuadernos de Innovación y Sostenibilidad Académica*, 5, pp. 1–12.